

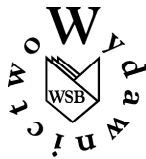
Zeszyty Naukowe
Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu
2018, t. 80, nr 3

**Człowiek w świetle teorii
i praktyki zarządzania**

The WSB University in Poznan
Research Journal
2018, Vol. 80, No. 3

Man in the Light of Management Theory and Practice

edited by
Andrzej Kokieli



The WSB University in Poznan Press
Poznan 2018

Zeszyty Naukowe
Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu
2018, t. 80, nr 3

Człowiek w świetle teorii i praktyki zarządzania

redakcja naukowa

Andrzej Kokieli



Wydawnictwo
Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu
Poznań 2018

Komitet wydawniczy / Editorial Board

Przewodniczący / Chair: prof. zw. dr hab. Józef Orczyk

Członkowie / Members: dr hab. Władysław Balicki, prof. WSB w Poznaniu, dr hab. Arnold Bernaciak, prof. WSB w Poznaniu, dr Piotr Dawidziak, dr hab. Marek Dylewski, prof. WSB w Poznaniu, dr hab. Sławomir Jankiewicz, prof. WSB w Poznaniu, Grażyna Krasowska-Walczak (dyrektor Wydawnictwa WSB w Poznaniu / Director of the WSB University in Poznan Press), dr Alicja Kaiser, dr hab. inż. Tadeusz Leczykiewicz, prof. WSB w Poznaniu, dr hab. Magdalena Majchrzak, prof. WSB w Poznaniu, Andrzej Malecki (sekretarz / Secretary), dr hab. Ilona Romiszewska, prof. WSB w Poznaniu, dr Łukasz Wawrowski, prof. zw. dr hab. Stanisław Wykretowicz, dr Maria Zamelska

Rada naukowa / Scientific Advisory Board

prof. dr hab. Przemysław Deszczyński (Polska), dr hab. Marek Dylewski, prof. WSB w Poznaniu (Polska), prof. dr hab. Beata Filipiak (Polska), dr hab. inż. Tadeusz Leczykiewicz, prof. WSB w Poznaniu (Polska), prof. dr hab. Jan Szambelańczyk (Polska), doc. Ing. Emília Zimková PhD (Słowacja), doc. Ing. Peter Krištofik PhD (Słowacja), prof. Sergiy Gerasyenko DSc (Ukraina), prof. dr Bernd Mayer (Niemcy), prof. dr Franz Seitz (Niemcy), prof. J. Michael Geringer PhD (USA)

Czasopismo umieszczone na liście „B” MNiSW, w bazach Index Copernicus, BazEkon, PBN i POL-Index.

Czasopismo recenzowane według standardów Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyzszego.

Lista recenzentów na stronie www.wydawnictwo.wsb.poznan.pl

oraz w ostatnim numerze czasopisma z danego roku.

Journal included in List B of the Ministry of Science and Higher Education

as well as in Index Copernicus, BazEkon, PBN and POL-Index databases.

Journal reviewed in compliance with the standards set forth by the Ministry of Science and Higher Education.

A list of referees is available at www.wydawnictwo.wsb.poznan.pl

and published in the last issue of the Journal each year.

Procedura recenzowania / Review procedure

www.wydawnictwo.wsb.pl/informacje-dla-recenzentow

Redaktor naczelny czasopisma / Editor-in-chief

dr hab. Marek Dylewski, prof. WSB w Poznaniu

Redaktor naukowy (tematyczny) / Scientific (Theme) editor

dr Andrzej Kokieli

Redaktorzy statystyczni / Statistical editors

dr hab. Maria Chromińska, prof. WSL w Poznaniu, dr Rafał Koczkodaj

Weryfikacja abstraktów angielskich / English abstracts revised by

Grzegorz Grygiel

Redaktor prowadzący / Text editor

Elżbieta Turzyńska

Redakcja, skład i łamanie / Copyedited and typeset by

Adriana Staniszevska

Projekt okładki / Cover design by

Jan Ślusarski

Publikacja finansowana przez Wyższą Szkołę Bankową w Poznaniu.

Publication financed by the WSB University in Poznan.

Wersja pierwotna – publikacja drukowana / Source version – print publication

Nakład: 150 egz. / Circulation: 150 copies

© Copyright by Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu, 2018

ISSN 1426-9724

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu

ul. Powstańców Wielkopolskich 5, 61-895 Poznań, tel. 61 655 33 99, 61 655 32 48

e-mail: wydawnictwo@wsb.poznan.pl, dzialhandlowy@wsb.poznan.pl, www.wydawnictwo.wsb.poznan.pl

Druk i oprawa / Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak, Poznań

Spis treści

Wstęp (<i>Andrzej Kokieli</i>)	9
Mirosław Szcześniak The Role of a Leader in Managing Change within an Enterprises	11
Лариса Ткачук, Мирослава Ткачук Концепція управління за цінностями як новий підхід у менеджменті закладу вищої освіти	27
Olena Binytska, Andrzej Kokieli Human Resource Management as an Area of Activity for the Modern Manager of an Higher Education Institution	37
Тетяна Кочубей, Анатолій Очеретяний Формування життєвих цінностей студентів у США	43
Oksana Bodnar, Tetiana Burlayenko Rozwój działalności doradczej jako komponentu zarządzania zasobami ludzkimi	53
Ольга Свиридюк Підготовка майбутніх вчителів до роботи в полікультурному середовищі: порівняльний аналіз Канади і України	67
Ганна Корінна, Наталія Дудник Проблема економічної соціалізації дітейдошкільного віку в педагогічній думці	81
Jan Nikolajew, Michał Urbas Wykluczenie w ujęciu socjokulturowym i lokalnym	91

Izabela Cytlak, Natalia Ulaniecka

O trudnych związkach macierzyństwa i rynku pracy. Społeczne i kulturowe uwarunkowania aktywności zawodowej kobiet 105

Elżbieta Kasprzak

Kwestia ubóstwa i wykluczenia w systemie ochrony zdrowia 125

Lista recenzentów współpracujących z czasopismem

„Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu” 137

Wymogi edytorskie Wydawnictwa WSB w Poznaniu 141

Contents

Introduction (<i>Andrzej Kokieli</i>)	9
Mirosław Szcześniak The Role of a Leader in Managing Change within an Enterprises	11
Лариса Ткачук, Мирослава Ткачук The Concept of Value Management as a New Approach in Higher Education Institution Management	27
Olena Binytska, Andrzej Kokieli Human Resource Management as an Area of Activity for the Modern Manager of an Higher Education Institution	37
Тетяна Кочубей, Анатолій Очеретяний Living Values Education for American Students	43
Oksana Bodnar, Tetiana Burlayenko Development of Advisory Activity as a Component of Human Resource Management	53
Ольга Свиридюк The Training of Future Teachers to Work in a Multicultural Environment: A Comparative Analysis of Canada and Ukraine	67
Ганна Корінна, Наталія Дудник Economic Socialization of Children of Preschool Age in Pedagogical Thought	81
Jan Nikolajew, Michal Urbas A Socio-cultural and Local Approach to the Problem of Exclusion	91

Izabela Cytlak, Natalia Ulaniecka

The Difficult Relationship between Maternity and the Labour Market. Social and Cultural Conditions of Women's Occupational Activity	105
--	-----

Elżbieta Kasprzak

The Problem of Poverty and Exclusion in Health Care System	125
--	-----

**List of reviewers collaborating with "The WSB University in Poznan
Research Journal"**

137

**The WSB University Press Instructions for Authors Submitting
Their Contributions in English**

142

Wstęp

Współczesną rzeczywistość charakteryzują dynamiczne zmiany. Na niespotykaną dotąd skalę przekształceniu ulega przestrzeń życia człowieka. W każdym aspekcie pozostawia swój ślad. Domaga się jednocześnie odpowiedzi na nurtujące pytania o terażniejszość i przyszłość. Nowa rzeczywistość powstała pod wpływem czynników kulturowych wpisuje się w pejzaż życia społecznego. Dotyka obszarów coraz bardziej newralgicznych, w tym celów i sposobów ich realizacji. Nie ma bowiem żadnej sfery życia człowieka wolnej od norm i wartości. Jest to szczególnie widoczne tam, gdzie człowiek stanowi podmiot działalności organizacji opartej na zasadzie zależności; gdzie organizacja tworzy spójną całość, złożoną z zależnych od siebie jednostek, gotowych do wspólnego działania, czyli realizujących cele w poczuciu jedności i odpowiedzialności.

Jest to misja wpisana w proces zarządzania organizacją, a zatem fundamentalny obszar jej działalności. Zależność przyjmuje tu formę opartą na szacunku i wzajemnym zaufaniu. Jawi się jako proces twórczy i obejmuje sztukę słuchania, mówienia i determinowania. Jej skuteczność zależy od wiedzy i umiejętności, ale także od osobowości lidera. Tym samym stanowi o kształtowaniu relacji i odpowiedzialności, a przy tym poczucia satysfakcji z aktywności podejmowanej na rzecz organizacji jako wspólnego dobra przynoszącego korzyści każdej ze stron.

Przedstawione w artykułach interdyscyplinarne podejście pozwala na poznanie dylematów zarządzania, przebiegu tego procesu i jego ewentualnych następstw. Najważniejszy w tym względzie wydaje się czynnik ludzki. Na pierwszy plan wysuwa się lider ze swym bagażem w postaci wiedzy, umiejętności i cech osobowych, dzięki którym jest w stanie w określony sposób oddziaływać na zespół pracowników. Kształtowanie relacji z pracownikami to prawdziwa sztuka, wymagająca umiejętności „dyrygenta”, który wyzwoli w człowieku potencjał i ukierunkuje go tak, by zespół składający się z jednostek stał się jednością dążącą do określonego celu. Przy czym jedność nie oznacza monolitu. Jest to raczej

jedność w obszarze realizacji celów oraz zróżnicowania myśli i poglądów, które pozwalają na kreatywność, a w konsekwencji na innowacyjność.

Prowadzi to do poszukiwania skutecznych metod kierowania aktywnością człowieka i pobudzania jego potencjału. Nauka przedstawia wiele propozycji w tym obszarze, począwszy od szkoły naukowego zarządzania, podkreślającej materialny aspekt motywowania człowieka do pracy, poprzez klasyczną szkołę zarządzania, ukazującą rolę właściwego doboru pracowników, czy szkołę stosunków międzyludzkich, gdzie relacja ma nadrzędne znaczenie, a kończąc na szkole stosunków międzyludzkich, według której pracownik staje się współodpowiedzialny za funkcjonowanie organizacji. Oznacza to jego udział w procesach interpersonalnych, których charakter przekłada się na sukces organizacji, a także na klimat panujący między pracownikami.

Przedstawione artykuły ukazują znaczenie czynnika ludzkiego w procesie zarządzania. Wszystko, co dzieje się w relacji, zależy od ludzi zaangażowanych w ten proces. Szerokie spektrum problematyki zarządzania uzmysławia także złożoność procesu oddziaływania czy kreowania relacji międzyludzkich oraz wielość czynników determinujących jego sukces. Jednocześnie podkreśla, że tam, gdzie jest człowiek funkcjonujący w organizacji, wyłania się potrzeba właściwego oddziaływania lidera: kształtowania poczucia jedności, odpowiedzialności i gotowości do wspólnego działania, dążenia do konstruktywnej zmiany poprzez realizację celów. Z uwagi na taki zakres kompetencji lidera oraz wiele wyłaniających się dylematów zarządzania konieczne wydaje się naukowe pogłębianie tej problematyki oraz poszukiwanie nowych rozwiązań, które pozwolą skutecznie zniwelować zakłócenia w zarządzaniu jako procesie oddziaływania na potencjał człowieka. Jest to przyczynek do dalszych badań oraz opracowania narzędzi zarządzania, dzięki którym możliwe będzie rozstrzygnięcie powstających w tym obszarze dylematów.

Pragnę podziękować wszystkim osobom zaangażowanym w powstanie tego numeru „Zeszytów Naukowych”. Wspólna praca i zaangażowanie pokazuje jak w soczewce, że człowiek jako jednostka jest w stanie zrobić wiele, ale jedynie dzięki harmonijnej współpracy wielu ludzi może osiągnąć wszystko to, co niedostępne dla jednostki.

dr Andrzej Kokieli

Mirosław Szcześniak

The Polish University Abroad in London
Social Sciences Institute, Department of Applied Psychology
orcid.org/10000-0001-6442-7132
e-mail: miroslaw523@interia.pl
phone: +44 798 357 32 11

The Role of a Leader in Managing Change within an Enterprises

***Abstract.** In the article based on selected literature related to this subject, the discussion focuses on the leader of changes and their importance in inspiring and conducting this important and complicated process within the company. Along with rapidly progressing global changes as well as social and generational changes taking place, the existing business paradigms are also being modified, so the portrait of an effective leader also changes. An effective leader is one who realizes that he is not able to know everything, which is why he needs trusted associates who have different competences, experiences and skills. Every day we encounter many different situations where decisions cannot be taken authoritatively and it is necessary to rely on specialists in a given area of knowledge. 21st century leaders have to be able to depart from hierarchy. A good leader must skilfully combine different management models – in one situation be a charismatic speaker, and in another, a scrupulous enforcer of procedures. However, one thing remains unchanged: a leader must always be up-to-date with trends, maintain respect for others and promote diversity. The theoretical considerations presented in the article are based on the review of available literature in this interesting field.*

***Keywords:** change management process, company environment, typology of changes, leader of changes, competences, pragmatism*

1. Introduction

Change accompanies every human being throughout their life. It is an integral part of life, but our attitudes towards it can be radically different. There are those who can swim with the current (adapt to change), and others who will try to swim against it. The latter situation is much more common because it results from the

feeling that people are usually afraid of change, and more precisely, they are afraid of a new future which is always a great unknown.

More than 2,500 years ago, the great thinker and Greek philosopher Heraclitus of Ephesus saw that change is the central element of the world. He therefore proposed the basic rule of conduct: one should go with the flow of change. At the beginning of the 21st century, as markets are become increasingly global, we try not only to go with the flow of changes occurring in any business organisation, but also to shape this current in order to achieve better results. Instead of wasting time and energy in opposing the inevitable, it is better to for managers to devote forces and all energy to activities that will enable their organisations to occupy a safe place in a difficult and competitive market.

Such a philosophy should guide managers in every well-managed organisation, given the increasing complexity of the environment and the increasing dynamics of change that are taking place. Managers cannot afford to develop new skills, which will enable them to meet these new and difficult challenges. A modern efficient manager is not only a good organiser and planner, but, above all, a visionary, a leader who is capable of imagining the future of the organisation in a new reality. The success or failure of the organisation, to a large extent, depends on their unconventional thinking, very often expressed in abstract terms, a specific vision for the company, and their ability to set the right goal and choose the most effective way of reaching it.

The change management process is an extremely complex and difficult process. It involves many stages and many people, often not only from the organisation itself, but also from its surroundings. PF Drucker, believes that “in the era of confusion in which we have to function today, change has become the norm [...] if the organisation – enterprise, university or hospital – cannot understand that its main task is to anticipate and overtake exchanges, there is therefore no expectation to survive” [Drucker 2009: 83]. Therefore, in order to avoid this failure, it is necessary to select a person who is able to manage the change process in a skilful way through: coordination, motivation, conduction, organisation, planning, or simply put, by managing the entire change process at the organisation level. Such a person, therefore, must be able to effectively lead the organisation throughout the process of implemented changes while making sure it succeeds in its activities.

Finding (or selecting) such a person within the organisation, or taking on the difficult and complicated task of finding a person from outside is certainly not easy. It requires thorough planning on the part of the top management and the selection of the best candidate, because this choice largely determines the success of the entire undertaking of changes that are to be introduced in the organisation. It should not be forgotten that such a leader – the leader of the entire change process, could spontaneously emerge from among members of the organisation, which will

undoubtedly be a great asset and have a positive impact on the implementation of the process [Kuc 2016: 28].

The article will cover basic problems related to the role of a leader of the broadly understood change management process within the organisation. An attempt will be made to answer the following questions:

1. Does the leader of change really play such an important role in this complicated and responsible process?
2. What features and skills should a leader possess and what tasks does the job involve?
3. What expectations are placed on a leader by the organisation and its immediate environment?

These questions will be answered based on the review of Polish and English-language literature of the field.

2. Factors affecting the necessity of change

The motives for making changes within the organisation should be identified both in its internal and external environment. Organisational changes are influenced by many factors. Some changes are made directly and are usually accepted, while others can become a brake or an obstacle in the development of the company. Changes taking place in the environment of modern organisations are undeniably complex and affect all areas and levels of the organisation itself. According to J. Penc, change is “a force or a specific transformation and adaptation to the structure and potential of its environment. Changes often force the company to reject what was effective in the past and “reinvent itself,” in order to achieve its goals and better serve its environment” [Zajac 2006: 20].

The most important factors from the external environment which can trigger changes in an enterprise include [Zajac 2006: 19]:

1. The international environment:
 - political changes in Europe and in the world;
 - raw material crises;
 - integration and disintegration processes.
2. The international and national economic situation:
 - the globalisation of economies;
 - market virtualisation;
 - growing competition;
 - higher customer requirements.
3. The legal environment:
 - tax and customs regulations;
 - labour law stimulating or impeding entrepreneurship;

- creation of new jobs.
- 4. Market forces:
 - globalisation of markets;
 - market virtualisation;
 - growing competition;
 - higher customer requirements.
- 5. Social and cultural trends:
 - demographic phenomena;
 - social values;
 - lifestyle trends.
- 6. Technological changes:
 - rapid development of information technology;
 - new technological solutions in the field of materials, production processes and products.
- 7. Ownership changes:
 - sales and succession of enterprises;
 - mergers and acquisitions;
 - privatisation of enterprises.
- 8. Ecology:
 - changes in the natural environment;
 - pro-ecological law;
 - ecological movements.

Nowadays, all authors emphasise mutual relations between enterprises and their surroundings. Each organisation, as an open and living system, works for the environment and maintains itself through the environment, whereas the environment creates specific threats to the existence of the enterprise [Klimek 2017: 34]. Such threats are also caused by the internal environment (factors) of the organisation, which, as R.W. Griffin notes, “consists of conditions prevailing and forces operating within the organisation” [Griffin 2017: 54-55]. The most important internal factors include tangible and intangible assets, with special emphasis on social capital, structures and systems that L. Clarke regards as the pillars of the organisational potential of an enterprise, while employees and managerial managers are considered to be drivers of change [Zajac 2006: 20]. R.W. Griffin adds the fourth pillar, or the strategy of the organisation [Griffin 2017: 402]. The most important internal factors of changes are shown in Table 1.

For purely technical reasons, it is difficult to refer to the multitude of sources of change in an organisation that can be found in the literature. After careful analysis of these sources, one can identify the most popular ones, which are:

- technical and operational causes, which include the need to increase operational effectiveness and the acquisition of know-how;

Table 1. The most important internal factors of change, within the enterprise

Company area	Internal factors that can trigger changes in the organisation
Social capital	<ul style="list-style-type: none"> – Human resource potential; qualifications, motivation, commitment and attitudes – Organisational culture: values, norms – Systems in the sphere of human resource management – Management style
Structures	Formal and informal organisational structures related to interest groups
Systems (processes, technologies)	<ul style="list-style-type: none"> – IT and telecommunications systems – New production technologies – Organisational and restructuring processes
Strategy	<ul style="list-style-type: none"> – Identification (definition of strategies and priorities) – Diagnosis (external and internal analysis) – Thinking (development and selection of variants) – Implementation (undertaking and control of activities)

Source: own elaboration based on the work of: Zajac 2006: 20, de Vit & Meyer 1998.

- market and marketing causes: activities of competitors, globalisation of customers, market expansion, diversification of operational risk;
- financial causes: tax benefits, lower costs of credit, exploitation of free resources;
- managerial causes: ambitions of managers, growing wages, increasing prestige and influence, greater freedom of activity.

Based on the factors mentioned above, it is evident that every enterprise changes, regardless of whether or not this change is desired by the management. Changes cannot be avoided but in order to make sure that those that do take place are beneficial for the organisation, they need to be planned and strictly controlled. They can also be anticipated instead of merely reacting to problems that emerge.

3. Typologies of organisational change

In scientific literature, one can find a variety of typologies regarding organisational change. As clearly seen from the previous considerations, they result from the conditions of the environment, growing competition, systemic transformation, technological progress, structural reorganisation, globalisation of activities, entering into strategic and marketing alliances, creating joint-ventures, etc. [Penc 2007: 255]. Types of changes, as well as their motives, definitely vary. In some cases, such changes will be short-lived and limited. In others – long-term and wide-reaching, or violent and very fast.

Table 2. Classifications of organisational changes by selected authors

Authors	Criteria	Types of changes
A. Zarębska	the criterion of the temporal relation of the organisation change to the change in its environment	<ul style="list-style-type: none"> – planned change character – nature of change adaptation
	the criterion for the cause of change	<ul style="list-style-type: none"> – voluntary changes – compulsory changes
	criterion of the organisational movement phase	<ul style="list-style-type: none"> – changes related to the identification of the organisation within the environment – changes in the ways of coordinating activities that allow adjusting structures to the organisation's life cycle – changes in ways to control behaviour and situations – changes in the properties reflecting the systems of power and the interests of the dominant coalitions
	time criterion	<ul style="list-style-type: none"> – evolutionary changes – revolutionary changes
	criterion for the pace and time of changes	<ul style="list-style-type: none"> – changes of a piecemeal nature – comprehensive changes
	the criterion of the size of change	<ul style="list-style-type: none"> – developmental changes – changes of the nature of the transformation – transformation changes
	criterion for change depth	<ul style="list-style-type: none"> – surface modified changes – deep modified changes
B. Grouard, F. Messton	the speed of change criterion	<ul style="list-style-type: none"> – the time of the change should be as short as possible due to the need to mobilise during the entire process of changing the company's resources on tasks that do not directly connect to its basic, current goals – the time of making the change as short as possible and it is connected with the ability to include employees in the process of changes
	criterion for initiating changes	<ul style="list-style-type: none"> – changes imposed – agreed changes

M. Czerska	regarding the source of change	<ul style="list-style-type: none"> – behavioural changes – developmental changes
	regarding change due to an assumed goal	<ul style="list-style-type: none"> – voluntary changes – changes imposed
	from the point of view of the scope of change	<ul style="list-style-type: none"> – complete changes – fragmentary changes
	from the point of view of the scope of organisational change	<ul style="list-style-type: none"> – innovative changes – adaptive changes
	due to the correlation of the time of organisational change with changes in the environment	<ul style="list-style-type: none"> – reactive changes – future changes
	due to the facts actually obtained	<ul style="list-style-type: none"> – positive changes – negative changes – inert changes

Source: elaboration based on the work of: Zarębska 2002: 51, Grouard & Meston 1997: 51-58.

However, from the perspective of the effectiveness of change management carried out within an organisation, it is very important to recognise their source and to identify their type and their nature. A quick response and a good ability to perceive and accurately define the need for change determines the entire complex and difficult process of planning and implementing change. For these reasons, the classification of organisational changes, on one hand, introduces a certain order, on the other hand, it helps managers to characterise change and predict its future effects, which can significantly reduce the risk of failure.

Proper classification depends on the selection of criteria. Table 2 presents classifications of organisational changes proposed by different authors. Obviously, there are many more classifications available in the literature, but, according to the author, those listed in the table below are particularly worth mentioning.

It is also possible to distinguish two other classifications of change [Zarębska 2002: 52-54; Krupa 2006: 80]:

1. A one-dimensional approach that distinguishes between specific groups based on the severity of a single selected feature such as:

- time relation in relation to the change in the external environment (planned, adaptive);
- temporal relation to the change in the external environment (planned, adaptive),
- causes of change (voluntary, forced),
- duration (evolutionary, revolutionary),
- pace and scale of change (fragmentary, comprehensive),
- nature of change (innovative, adaptive),
- change content (functional, structural),
- change inventiveness (continued, precedent).

2. A multidimensional approach, whereby organisational changes can be considered taking into account many factors at once, because in this case change is treated as a set of features (dimensions, variables), which, depending on their combination, result in a specific type of organisational change and when taken together reflect the sense of the concept.

In the analysis of organisational dynamics, however, it is necessary to consider relationships within the enterprise, with emphasis on relations between the business itself and the market. This type of analysis distinguishes the following types of change [Masłyk-Musiał 2003: 89-93]:

- a linear change that occurs within a market, production line or industry in which the organisation originally started operating or in which it has been operating so far;
- geometric change, which must take into account significant trends of transformation in the market or in the industry in which the organisation operates;

- quantum change, which describes a shift in the company's operations to technologically or market-related areas in order to strengthen or expand its main activity;
- a change called a metamorphosis, i.e. a complete transformation, involving a departure from a particular industry (e.g. construction), in which the enterprise started its activity.

To sum up, it should be noted that the main features of change management include multi-faceted complexity, the use of sophisticated “intelligent tools,” stimulating synergy, variable direction of change, flexibility of goals and uncertainty of the final shape. It seems, however, that the greatest driving force behind changes in the organisation are human resources, their knowledge and pressure to act creatively. After all, people are the most valuable capital of every organisation: they shape its organisational culture and formulate a strategy of action, but, above all, they are the actual implementers of change.

4. The role of a change leader in an enterprise

Available literature provides many different definitions of the term ‘change leader’. They list various features and tasks that are associated with the role, and numerous functions and roles that need to be undertaken in the process of change, which it is difficult to carry out in the enterprise. The reality of being a leader of change is subject to constant transformations. For this reason, the main task of a change leader is to skilfully and consistently pursue the chosen goal.

This raises a number of questions: Who is a leader? Are there any personality traits that are required to be a leader? We can easily find leaders around us who seem to be withdrawn, do not make much fuss about their actions and are extremely popular and successful. There are others, commonly known to be “the life and soul of the party,” who like to be in the centre of attention and blow their own trumpet. I dare say that none of the authorities in the field will try to identify a set of features that are a prerequisite for this role.

Undoubtedly, a leader needs perseverance and courage, regardless of the circumstances. Leaders are often stubborn, demanding, consistent and persistent, some enjoy general respect and popularity, while others inspire awe or even fear. In my opinion, the key to success is authenticity and being oneself. In order to achieve the goals, a leader should feel the need to constantly improve their skills and to constantly expand their knowledge [Thomson 2010: 87]. A leader should also encourage others to keep learning. This requires knowledge about planning activities, working and interacting with the group, building good interpersonal relations and management. It is also very useful to be able to listen and talk,

which helps to motivate human resources and seek allies supporting changes in the organisation.

Changes in the enterprise cause disturbances in the division of power. In connection with the above, L. Greiner proposes three approaches [Zarębska 2002: 122]:

- the method of unilateral action,
- the method of delegation,
- the method of sharing power.

The first and second approach creates many obstacles during the entire change process, including resistance to change or intergroup conflicts. The third method is the best when implementing the change, because the organisation's management takes into account the workers' contribution in solving problems. This method includes six phases [Zarębska 2002: 198]:

- a phase of pressure, which causes the management to accept responsibility and increase attachment to change;
- the stimulation phase, i.e. reaction to pressure exerted on the management, often caused by market requirements or internal conflicts that lead to a decision to seek a solution;
- a phase of common reflection on how to solve the problem;
- the phase of experimentation and testing, which consists in checking solutions generated in the previous phase;
- a phase of making diagnoses, formulating conclusions based on experience and streamlining the procedure of introducing changes;
- a phase of strengthening and acceptance, which involves the largest number of participants. The success of changes depends on this phase.

A necessary condition of being a leader is the ability to exert influence and give new content to the activities of individual members of the company [Kuc 2006: 375]. It is also worth remembering that leadership is associated with an uneven distribution of power between the leader and the company members. Nevertheless – the more power a leader has, the greater the possibilities of action [Kuc 2006: 376].

It can therefore be concluded that changes in the enterprise can only be implemented by appropriate leaders, who should have entrepreneurship, comprehensive knowledge, good communication skills as well as [Więcek-Janka 2006: 62]:

- the ability to formulate valuable goals and disseminate the philosophy of change within the company, as well as the ability to persuade employees to implement the tasks set before them;
- commitment and perseverance necessary to acquire sufficient knowledge regarding details of changes without losing sight of the goals;
- sensitivity, which enables the leader to provide assistance;

- appropriate competences to advise and motivate the company's human resources for change;
- pragmatism necessary to translate ideas into specific decisions;
- the ability to strike a balance between prospective benefits of changes and the interests of employees, shareholders and customers.

A contemporary leader operating in a very difficult, competitive and globalised market has the following roles to fulfil:

- **co-creator of social capital** – the primary role of a change leader is to build social capital. This is not possible without direct involvement of individuals or social groups, institutions and organisations. In other words, it involves discovering and activating forces and the potential inherent in the environment. A good leader facilitates and supports the involvement of individuals, organisations and institutions in their life and in this way helps them discover the values and importance of joint activities and the satisfaction of helping others. A leader is responsible for encouraging and involving people, building teams who are open to broad cooperation. A leader should also be characterized by sensitivity to intergroup relations that favour the creation of synergy mechanisms, and thus increase the effectiveness of joint actions undertaken and trigger internal energy. By strengthening existing contacts and relationships, a leader is gradually working on the development of connections that go beyond the local community. In other words, when the local community is already aware of its own capabilities and resources, the leader can definitely expand the circle of relations of contacts and cooperation, reaching out to external organisations and institutions. It is extremely important to monitor the formation of relations and strengthen intergroup relationships, because there is a real threat of the emergence of negative social capital, which separates people from each other and creates quite strong but rather closed structures [Uhl-Bien 2006: 654-676];

- **analyst and strategist** – this role consists in conducting and updating the diagnosis of the environment, analysing needs and helping to identify the most important problems to be solved, namely planning joint development of solutions, providing broadly understood support, especially in the initial period of changes, setting up strategies and setting priorities [Wang & Rode 2010: 1105-1128];

- **social mediator** – this involves the ability to manage conflict whilst educating and helping to overcome crises and failures. The main task is to find solutions beneficial for each party participating in the conflict, even to encourage problem resolution by means of compromise, and not as a result of external and top-down interventions [Mehta, Maheshwari & Sharam 2014: 2-22];

- **motivator** – this role is related to motivating to take action and maintaining commitment to the operation of human resources in such a way that there is no doubt about what is being done. Doubt has various sources. Sometimes it will be a conflict, sometimes there are no visible or immediate effects. The leader must

find the strength to teach people to reach for new inspirations and motivations for further hard work, despite their failures.

Aspiring leaders should realise that optimal leadership behaviours are crucial and depend on situational factors. Although simple methods are generally preferred, the current state of knowledge and methods of leadership management rules out the use of simple yet effective methods of conduct [Kuc 2016: 84]. Consequently, effective leaders should [Tapis & Cave 2008: 77]:

- know their own limitations and possibilities;
- have the ability to work in a group;
- accept themselves and others, tolerate human defects and weaknesses;
- adapt to changing conditions, that is, retain the flexibility of thinking and acting;
- be creative;
- have knowledge about working with a group and good interpersonal communication skills and be able to maintain good interpersonal relationships.

An interesting classification of leaders of changes within a company was presented by A. Zarębska [2002: 212]:

- a charismatic leader - a person setting an example for others, having an informal influence on co-workers, someone who other participants of change follow;
- a leader promoting new ideas, who has formal authority and neither impedes nor supports the introduction of changes;
- a leader who acts as the agent of change, convincing colleagues to make changes and thus extend the scope of their acceptance;
- a transformational leader who provides funds for the implementation of innovations, most often a visionary who, through personal involvement, sets an example for others to make changes.

The division and roles of change leaders presented in the article do not exhaust all possibilities. In the change process, different roles are associated with different levels of management. Mid-level managers will best perform in the roles of professionals, work organisers, tacticians creating strategies of action, mentors who advise younger colleagues. Senior managers will play the role of guides creating visions, inspirers uniting interest groups and helpers delegating power [Więcek-Janka 2006: 64].

According to Peter Drucker, “the leader of changes actively seeks change, knows their potential, they are able to effectively use change both within and outside the organisation” [Drucker 2009: 83]. To undertake such activities and adopt such attitudes, the enterprise must be properly prepared to anticipate changes on an ongoing basis, introducing them before the competition, but also when the costs of conducting the entire process will still remain quite low. Organisations managed in this way are usually leaders (in the industry, country or in the world).

To achieve the leading position, an organisation must meet the following key requirements [Drucker 2009: 84]:

- the entire organisation policy must be change-oriented and future-oriented;
- the organisation must develop and constantly improve methods of capturing and anticipating change;
- the organisation must work on the creation and improvement of appropriate ways of making changes within its scope of action and beyond it;
- the organisation must ensure that rules are in place that will guarantee the right balance between change and business continuity.

Market success is not achieved by luck or accident. It is usually the result of many years' work directed by a good leader of change, who, through the implementation of innovation, entrepreneurial actions and creativity of human resources, had a vision of the organisation's future. As regards market success, it does not only depend on applied management techniques, but above all on the courage, ideas and charisma of the leader. In other words, it does not come from the company's technology and machine park, but from the extraordinary potential inherent in its employees.

To achieve efficiency, a leader obviously needs good management skills. "You cannot lead stocks, cash flow and costs. You have to manage them. Why? Because things do not have freedom and cannot choose. Only people can. Therefore, you can lead (empower) people. Things are managed and controlled" [Covey 2005: 30].

Leadership education involves knowledge acquisition and the development of already existing skills through practical activities, internships, exchange of experiences or volunteering. Many authorities in the field of organisation management and development say that in order to ensure the development of qualifications, the whole group of leaders needs to be educated by focusing on future needs rather than the present. What qualifications will be needed to meet the requirements of tomorrow? What additional skills will leaders have to master? What knowledge and abilities do they already have? When answering such questions, one should always remember that a leader is always one step ahead - looking towards the future, while living in the present.

It is difficult to acquire sufficient knowledge of management because each new situation is different. For this reason, many leaders try and make mistakes, develop their own style, their methods, solve their existential and emotional problems. No one is able to teach leadership – self-development and self-education are indispensable. But it is worth using every opportunity to watch the best ones, to learn under the supervision of experienced leaders. Such opportunities are provided by increasingly popular coaching, which involves learning through experience, exchange of knowledge, confronting one's tested models with ideas proposed by smart theorists and practitioners.

5. Conclusion

Remembering the famous saying of Heraclitus – *panta rhei* – it should be noted that in the face of increasing competition and complexity of the environment, including the processes of change taking place in the company, a company leader must be ready to embrace new ways of creating reality, and be able to create visions for the future and effectively implement them [Kurtyka & Roth 2008: 212]. A leader is the person who largely determines the success or failure of the implemented change and the one responsible for shaping the difficult process of managing it. Undoubtedly, a leader plays a key role in the change management process at the enterprise level. A leader with the right predispositions, skills and equipped with appropriate resources and instruments can be effective in implementing change. In the final analysis, however, the success or failure of modern enterprises depends on whether the leader is able to attract and retain the employees involved in the enterprise's affairs. If the company ceases to be attractive to its employees, the complex change process can become very difficult to implement.

References

- Covey S.R., 2005, *8 nawyk. Od efektywności do wielkości własnego głosu*, Poznań: Rebis.
- Drucker P.F., 2009, *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, Warszawa: MT Biznes.
- Grouard B., Meston F., 1997, *Kierowanie zmianami w przedsiębiorstwie*, Warszawa: Poltext.
- Griffin R.W., 2017, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa: WN PWN.
- Klimek J., 2017, *Strategia MSP. Przedsiębiorczość – konkurencyjność – rozwój*, Warszawa: Ementon.
- Krupa K., 2006, *Teoria zmian organizacyjnych przedsiębiorstw ery informacyjnej (wybrane aspekty i narzędzia)*, Rzeszów: Wyd. URz.
- Kuc B.R., 2006, *Od zarządzania do przywództwa*, Warszawa: PTM.
- Kuc B.R., 2016, *Paradoksy przywództwa. Od szamana do showmana*, Warszawa: Ementon.
- Kurtyka M., Roth G., 2008, *Zarządzanie zmianą. Od strategii do działania*, Warszawa: CeDeWu.
- Maslyk-Musiał E., 2003, *Organizacja w ruchu, strategię zarządzania zmianami*, Kraków: Oficyna Wydawnicza.
- Mehta S., Maheshwari G.C., Sharama S.K., 2014, Role of the Leading Successful Change: An Empirical Study, *Journal Of Contemporary Management Research*, 8(2), 2-12.
- Penc J., 2007, *Decyzje i zmiany organizacyjne. W poszukiwaniu sposobów działania*, Warszawa: Difin.
- Szcześniak M., 2017, *Wyzwania etyczne coacha w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Warszawa: Ementon.
- Tappins S., Cave E., 2008, *The Secrets of CEOs: ISO Global Chief Executives Life the Lid of Business, Life and Leadership*, London: Nicholas Brealey Publishing.
- Thomson G., 2010, The Art and Science of Experiential Leadership: Culture at the Core of Process Change Success, *Journal of Business Strategy*, 31(4), 85-89.
- Uhl-Bien M., 2006, Relation Leadership Theory: Exploring the Social Processes of Leadership and Organizing, *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676.

- Vit B. de, Meyer R., 1998, *Strategy: Process, Content, Context*, London: International Thomson Business Press.
- Wang P., Rode J.C., 2010, Transformational Leadership and Follower Creativity: The Moderating Effects of Identification with Leader and Organizational Climate, *Human Relations*, 63(8), 1105-1128.
- Więcek-Janka E., 2006, *Zmiany i konflikty w organizacji*, Poznań: Wyd. Polityki Poznańskiej.
- Zajac Cz., 2006, *Spoleczne i organizacyjne problemy przejęć i fuzji przedsiębiorstw*, Wrocław: Wyd. AE we Wrocławiu.
- Zarębska A., 2002, *Zmiany organizacyjne w przedsiębiorstwie. Teoria i Praktyka*, Warszawa: Difin.

Rola lidera w procesie zarządzania zmianą w przedsiębiorstwie

Streszczenie. Na podstawie wybranych pozycji literatury przedmiotu w artykule przedstawiono rozważania dotyczące lidera zmian i jego znaczenia w inspirowaniu i przeprowadzaniu tego ważnego i skomplikowanego procesu w przedsiębiorstwie. Wraz z szybko postępującymi globalnymi zmianami oraz zachodzącymi przemianami społecznymi i pokoleniowymi modyfikacji ulegają również dotychczasowe paradygmaty biznesowe, zmienia się zatem portret skutecznego lidera. Skuteczny lider to ten, który zdaje sobie sprawę, że nie jest w stanie znać się na wszystkim, dlatego potrzebuje zaufanych współpracowników, którzy posiadają różne kompetencje, doświadczenia i umiejętności. Na co dzień spotykamy się z wieloma sytuacjami, gdy decyzji nie można podjąć autorytarnie i konieczne jest zaufanie specjalistom w danym obszarze wiedzy. Takiego odejścia od hierarchiczności muszą się nauczyć liderzy XXI wieku. Dobry lider musi umiejętnie łączyć różne modele zarządzania – w jednej sytuacji być charyzmatycznym mówcą, w innej egzekutorem procedur. Niezmiennie jest jednak to, że musi być zawsze na bieżąco z trendami, zachować szacunek do innych i promować różnorodność. Rozważania przedstawione w artykule mają charakter teoretyczny i są oparte na dostępnej literaturze naukowej z tej dziedziny.

Słowa kluczowe: proces zarządzania zmianą, otoczenie przedsiębiorstwa, typologia zmian, lider zmian, kompetencje, pragmatyzm



Лариса Ткачук

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
Кафедра педагогіки та освітнього
менеджменту
orcid.org/0000-0003-3337-2540
e-mail: larysa.tkachuk.2011@gmail.com
phone: +380 679 090 906

Мирослава Ткачук

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
Кафедра педагогіки та освітнього
менеджменту
orcid.org/0000-0001-6456-6730
e-mail: miroslava.tkachuk@gmail.com
phone: +380 677 294 398

Концепція управління за цінностями як новий підхід у менеджменті закладу вищої освіти

***Анотація.** У статті висвітлено роль та місце цінностей в управлінні сучасною організацією. Менеджмент, що виходить із морально-етичного підходу до розуміння цінності, визначено як вид управління, при якому керівництво приділяє належну увагу ціннісним системам своїх підлеглих, намагаючись враховувати їх у процесі прийняття рішень та управління організацією. Узагальнено теоретичні основи ціннісно-орієнтованого типу управління вищими навчальними закладами, висвітлено основні концептуальні положення його формування і розвитку. Висвітлено роль та місце цінностей в управлінні сучасною організацією. Окреслено напрями взаємовпливу цінностей людини та організації в корпоративній системі. На основі аналізу наукових досліджень встановлено, що визначення її формування цінностей, які близькі працівникам, відкриває можливості ефективної співпраці відповідно до політики організації, що призводить до поліпшення якості трудового життя і підвищення конкурентоспроможності організації. Представлено процедуру впровадження цінностей в систему управління закладу вищої освіти.*

***Ключові слова:** концепція управління за цінностями, аксіологічні параметри управління, цінності організації, корпоративна система, менеджмент, заклад вищої освіти*

1. Постановка проблеми у загальному вигляді

Складність нинішнього періоду модернізації освіти в Україні зумовлює наукові дискусії щодо формування концепцій механізмів управління, які б відображали процеси глобалізації, інтелектуалізації та інформатизації освіти, її інноваційного спрямування і, як наслідок, актуальним стає питання про специфіку управлінських відносин на основі цінностей.

До закладів вищої освіти, і відповідно, до їх керівників, в умовах глобалізації та високої конкуренції висуваються жорсткі вимоги, зокрема, щодо процесів управління всередині установи. Ці вимоги формуються відповідно до тенденцій розвитку сучасного менеджменту. Однією з таких яскравих тенденцій є відносно новий підхід в управлінні – менеджмент за цінностями. Особливістю цього підходу є те, що він відображає кардинально новий погляд на управління організацією, що полягає у прийнятті управлінських рішень відповідно до встановленої у ній системи цінностей.

2. Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковане розв’язання цієї проблеми

Базисні ідеї та вагомі теоретичні положення, які визначають формат розвитку ціннісно-орієнтованого управління знайшли відображення у працях українських та російських вчених: Д. Волкова, І. Івашковської, О. Мендрула, В. Панкова, С. Полонського, В. Якуніна та ін.

Серед зарубіжних науковців, які досліджували проблематику ціннісно-орієнтованого управління, слід відзначити Г. Арнольда, Л. Баруха, А. Дамодарана, Г. Ешурта, Р. Каплана, Т. Коупленда та ін.

3. Формулювання цілей статті

Метою пропонованої статті є узагальнення теоретико-методологічних основ управління закладом вищої освіти за цінностями в умовах ринкових трансформацій та виявлення його перспективних інструментів.

4. Виклад основного матеріалу

Аксіологічні параметри управління, виходячи зі свого розуміння природи людини, задавали у своїх управлінських підходах Ф. Тейлор, А. Файоль і Г. Форд [Максименко 2011: 98-102]. Монополярна модель організації визначила жорстку ієрархію запропонованих ролей і статусів, включаючи увагу до впливу сприятливого психологічного клімату серед працівників і керівників на ефективність управління. І хоча всі моделі об’єднувала «вимушеність поділу цінностей усіма сторонами», можна стверджувати про започаткування етапу ціннісного управління. Така система управління, яка відрізнялася механістичністю завдання цінностей, визначила сукупність норм і правил гри двом сторонам: керуючому і керованому, які були змушені дотримуватися цієї сукупності [Максименко 2011: 98-102].

Вивчення проблем і особливостей ціннісно-орієнтованого управління розкрито у працях М. Рокича [1973], К. Майджер [2004]. Так, праця К. Майджер «Ціннісно-орієнтоване управління» [Majer 2004] є однією із перших, де запропоновано нову управлінську парадигму, в якій представляється як цінності впливають на поведінку. У розроблену схему входять базові елементи: цінності, бачення, віра, відношення та поведінка.

Концепція управління за цінностями була запропонована Т.Дж. Пітерсом і Р. Уотерменом [2011], які у книзі «У пошуках досконалості» [1982] продемонстрували переваги компаній з сильною ідеологією на широких ціннісних установках. Вони запропонували схему «7 S»: структура (structure), стратегія (strategy), система (systems), сукупність навичок (skills), співробітники (staff), стиль управління (style), спільні цінності (shared values), в центрі якої – її найбільш важливий елемент – спільні цінності.

З точки зору Т. Пітерса, досконалість є культурним фактором, а компанії усіма засобами намагаються забезпечити прийняття своєї організаційної культури всіма співробітниками [Piters і Waterman 2011].

Підвищений інтерес до цієї теорії обумовлений тим, що вона досить проста у розумінні і при цьому охоплює всі основні сфери функціонування організації. Її структура представлена у формі молекули, яку згодом в літературі стали називати «щасливий атом».

С. Долан і С. Гарсія [2006] обґрунтували, що система, заснована на концепції управління за цінностями дає більшу віддачу, ніж інші види управління. Вони пропонують свою модель (MBV) розгляду цінностей з позиції трьох різних, але взаємодоповнюючих значень поняття «цінність»: етико-соціальні цінності (переконання про способи поведінки), економіко-прагматичні (орієнтація на ефективність, дотримання стандартів, дисципліни) і емоційно-розвиваючі (мотивація на самореалізацію).

Нині світові процеси розвиваються і змінюються з усе більшою швидкістю і в умовах високої конкуренції для досягнення успіху керівникам необхідно вміти прогнозувати майбутній розвиток, спираючись на визначені тенденції розвитку. Поклавши в основу теорію С. Долана і С. Гарсія, беручи за основні показники методологію оцінювання рейтингу найкращих університетів світу World University Rankings [Methodology] та індикатори рейтингу оцінювання прозорості університетів аналітичного центру CEDOS [Методологія], О. Навроцький та М. Свіденська запропонували критерії цінностей управління закладом вищої освіти:

– економічні цінності (ефективність, стандарти роботи і дисципліни) закладу вищої освіти необхідні для підтримки та об'єднання різних організаційних підсистем. Ці цінності спрямовують такі види діяльності, як планування, контроль та облік. Керівники не можуть ігнорувати їх, тому що ці цінності гарантують виживання закладу вищої освіти в конкурентному середовищі;

– природа методичних цінностей (чесність, порядність, повага і лояльність та більш поширені) походить від звичаїв і переконань, як люди повинні вести себе в громадських місцях, на роботі та навчанні, про розвиток колегіальних та професійних відносини;

– публічні цінності закладу вищої освіти мають важливе значення для створення стимулу до дії. Вони відображають креатив, уяву, самопізнання, впевненість, пристосовність. Ці цінності пов'язані з мотивацією і забезпечують нові можливості колективної діяльності та узгоджуються з такими загальнолюдськими цінностями, як довіра, свобода, щастя [Навроцький 2016: 109-113].

О. Навроцький та М. Свіденська з метою уникнення ситуації полісемантичності у визначенні ціннісно-орієнтованого управління пропонують визначати його як «аксіологічне управління» і формулюють наступне визначення: ціннісно-орієнтоване (аксіологічне управління) закладом вищої освіти – це тип управління, спрямованого на досягнення мети максимізації цінності закладу вищої освіти, в основі якого лежить індивідуально-особистісний підхід до співробітників та студентів, що спирається на визнання їх загальних складових цінностей соціо-економічної системи у довгостроковому аспекті на основі прийняття стратегічних управлінських рішень, що базуються на ключових детермінантах цінностей [Навроцький 2016: 109-113].

Управління закладом вищої освіти за цінностями дозволяє забезпечити їх взаємозв'язок з цілями і завданнями закладу і формує єдину культуру цінностей, якою працівники керуються у повсякденній роботі. Поєднання переконань і цінностей керівників організації з цінностями її співробітників – життєво важливе джерело корпоративної переваги.

Для того, щоб система цінностей позитивно впливала на результати діяльності організації, необхідно, щоб система цінностей працівника збігалася з системою цінностей організації, а система цінностей організації була інтегрована у стратегію розвитку і забезпечувала її реалізацію. У такому випадку цінності найчастіше стають тією ключовою ланкою, від якої залежить згуртованість співробітників, на її основі формується єдність поглядів і дій. Тоді працює ефект синергії і організації вдається найближче підійти до втілення стратегії і досягати поставлених цілей, а отже, забезпечується досягнення цілей організації.

Цінності повинні бути фундаментом культури та кадрової політики організації. Це дієвий інструмент, який є вагомим мотиваційним фактором для працівників на шляху досягнення як особистих цілей, так і стратегічних цілей організації. Цінності є ядром організаційної культури, на їх основі виробляються норми і форми поведінки в організації.

Важливу роль в цій роботі відіграють категорії, які запозичені менеджментом з психології: потреба, інтерес, мотив, стимул – оскільки вони тісно

взаємопов'язані з поняттям цінність і є найважливішими складовими аксіологічного менеджменту. Кожна із цих категорій відіграє важливу роль у визначенні мотивів поведінки різних індивідів в конкретних ситуаціях, знання яких дозволить керівникові кваліфіковано впливати на своїх підлеглих і домогтися від них максимальної зацікавленості в роботі, і як наслідок, кращої продуктивності.

Розуміння особливостей свідомості людини та місця цінностей в ній, дозволяє керівникам ефективніше реалізовувати свої управлінські функції щодо персоналу, відповідно до принципів аксіологічного менеджменту.

Цінності можна розподілити на ті, що мають позитивний вплив на функціонування корпоративної системи та на ті, що впливають негативно. Цінності позитивного впливу – це ті, що підтримують вигідну для організації поведінку працівників і допомагають втілити її стратегічні цілі. Наприклад, як це продемонстровано О. Грیشною, якщо цінністю організації є соціальна відповідальність, то працівники, які ставляться відповідально до клієнтів, до роботи, до підтримання кваліфікації, до навколишнього середовища, демонструють реальну цінність соціальної відповідальності для організації. Це і забезпечує організації й кожному її працівнику розвиток та успішне майбутнє.

Не лише цінності суттєво впливають на функціонування корпоративної системи, але й корпоративна система впливає на цінності працівника. Якщо в організації однією з найважливіших цінностей є розвиток, то цінності працівників такої організації мають проявлятися у прагненні до розвитку. У даному аспекті розвиток і саморозвиток має стати цінністю переважної більшості працівників організації.

Важливо, що корпоративні цінності можна змінити лише як складову корпоративної культури. Змінюючи цінності, ми змінюємо культуру, і навпаки. Для цього необхідне свідоме прагнення топ-менеджерів, адже важелі, які впливають на корпоративну культуру, знаходяться зазвичай у руках керівництва. Саме керівники повинні вносити і пропагувати в організації прогресивні цінності і норми поведінки. Змінювати корпоративну культуру повинна сильна і впливова команда, до складу якої входять основні зацікавлені ініціатори процесу змін.

О. Грیشнова виділяє такі найдієвіші шляхи для закріплення нових цінностей:

- чітке визначення об'єктів, на які спрямовують свою увагу, оцінку та контроль управлінці;
- стиль і тактика реагування керівників на важливі події та кризи;
- виважений, чіткий розподіл функцій працівників, вчасне навчання та зрозумілий інструктаж;
- чітке визначення і доведення до працівників критеріїв розподілу винагород та службового зростання;

– чіткі критерії для відбору, наймання на роботу, просування, отримання завдань і доручень [Грішнова 2011: 115].

Також, на її думку, важливими засобами для утвердження й закріплення нових цінностей є їх прилюдне проголошення й затвердження, введення їх у дію через заплановані заходи (формування груп контролю якості, впровадження систем мотивації на підкріплення бажаної поведінки, підвищення продуктивності праці, нагородження хорошої командної роботи тощо), використання системи цінностей у перегляді показників роботи та постановці цілей для окремих працівників і команд, врахування ключових цінностей системою входження в організацію, відображення та закріплення цінностей у програмах підвищення кваліфікації, управлінського розвитку. Визначені та задекларовані керівниками та власниками бізнесу цінності повинні також підтримуватись та впроваджуватись всіма системами управління людськими ресурсами організації за принципом «Відбирати – Інформувати – Стимулювати» [Грішнова 2011: 115].

Цей принцип «працює» наступним чином:

– при залученні персоналу необхідно відбирати тих працівників, у яких мотивація, цінності, ставлення, норми поведінки є близькими до корпоративної культури та цінностей організації. При анкетуванні, співбесіді, тестуванні тощо потрібно оцінити справжні життєві цінності кандидата і зіставити їх із цінностями організації. Співпадіння цінностей кандидатів із цінностями організації має навіть важливіше значення, ніж професійний досвід і навички роботи;

– у ході адаптації нових працівників в організації важливо детально поінформувати їх про цінності організації. Наставники, керівники, лідери, інші працівники особистим прикладом демонструють своєю поведінкою цінності організації у повсякденній діяльності, при прийнятті рішень. Добре, якщо ці цінності оформлені у спеціальній брошурі, яка дарується новому працівнику. Ознайомившись з нею, працівник бере на себе особисту відповідальність за дотримання в роботі ключових цінностей організації;

– цікавими й дієвими інструментами поширення цінностей у організації є «герої» (особистості, які працювали або працюють в організації й продемонстрували власним прикладом поведінку, яка яскраво відображає та підкріплює основні її цінності) й легенди організації (історії, які усно передаються працівниками й описують певні цінності).

– при розробці системи мотивації та стимулювання треба спрямовуватись на стимулювання цінної для організації поведінки, підтримку та винагородження за впровадження та дотримання цінностей організації. Наприклад, цінність «орієнтація на розвиток» стимулюється через нагородження працівників за всі види навчання й підвищення кваліфікації (включаючи як офіційні програми, так і самостійний, неформальний, інформальний розви-

ток), за саме прагнення вдосконалюватись, досягати складних цілей тощо [Грішнова 2011: 115].

На нашу думку, ефективним є запропонований А. Колотом, О. ГрішнOVOю та групою науковців алгоритм впровадження цінностей в корпоративну систему організації, який передбачає 11 етапів:

Етап 1. Розробка бачення й місії. Ключова мета етапу – задати вектор культурної трансформації в напрямі формування базової цінності. У процес створення майбутнього вигляду організації повинні бути залучені, у першу чергу, топ-менеджери. Для цього проводиться опитування команди керівників організації. Важливо, щоб кожний топ-менеджер розумів, розділяв і підтримував бачення організації. Наявність актуального бачення й місії – це ознака організованої системи, продуманої стратегії розвитку й заявка на стійке становище організації в стратегічному майбутньому. В остаточному підсумку, головне призначення бачення й місії – сфокусувати наміри кожної людини в організації на досягнення загальної мети.

Етап 2. Вибір цінностей і моделей розвитку. У даному випадку керівники визначають ключові організаційні цінності, що підтримують бачення й місію. Важливо як те, які цінності будуть обрані, так і те, щоб ці цінності були інкорпоровані в систему організації та її організаційну культуру.

Етап 3. Оцінка гнучкості. Мета цього етапу полягає у тому, щоб оцінити, як організація може пристосовуватися до цінностей, проаналізувати минулі успіхи й невдачі, а також ймовірні ризики. Форма активності на даному етапі – семінари і практичні тренінги для топ-менеджерів і управлінського персоналу, а також невеликі, але масові корпоративні заходи, на яких «випробовується» важливість цих цінностей серед співробітників.

Етап 4. Обґрунтування необхідності змін. Цей етап передбачає підготовку презентаційного документа, який керівництво компанії використовує для ознайомлення підлеглих з планом перетворень, а також для створення ясного розуміння необхідності змін, очікуваних результатів і послідовності дій у рамках програми культурної трансформації в напрямку соціальної відповідальності. Презентація повинна включати аналіз і оцінку поточної діяльності, обґрунтування ініціативи перетворень, стратегічні й локальні цілі передбачуваних змін і результати від очікуваних покращень за ключовими показниками діяльності.

Етап 5. Розробка програми перетворень. Стратегія трансформації в напрямку визначених цінностей повинна бути розроблена й погоджена командою топ-менеджерів, і разом з тим, опиратися на систему цілей і ключових показників діяльності для проекту трансформації.

Етап 6. Розробка цілей і ключових показників для ціннісної трансформації. На цьому етапі повинен бути підготовлений документ, у якому чітко прописуються мета програми трансформації в напрямку визначених цінностей

і ключових показників стосовно трьох рівнів: всієї організації, її структурних підрозділів і кожного працівника.

Етап 7. Гармонізація системи цінностей. Завдання цього етапу – побудувати міцну основу для проведення культурних і ціннісних перетворень, формуючи бачення, місію, що підтримують базову цінність, й поширюючи відповідні моделі поведінки на всі організаційні системи й процеси.

Етап 8. Формування лідерських цінностей і оцінка моделей поведінки вищої управлінської ланки, поведінкова гармонізація для лідерів. Одне з головних завдань програми трансформації в напрямку визначених цінностей – відповідність цінностей і моделей поведінки лідерів. Керівники повинні демонструвати, що зміни відбуваються в них самих. Тільки так можна перебороти опір колективу змінам й здійснити прогресивні перетворення в усій організації.

Етап 9. Передбачає програми особистісної гармонізації для керівників, програми групового єднання в окремих командах, функціональних структурах і підрозділах, а також тренінги на тему лідерства для керівників всіх рівнів та на тему технологій визначених цінностей для всіх категорій працівників.

Етап 10. Це програма сприйняття цінностей для розвитку лідерства. Реалізуючи програми особистісної гармонізації й групового єднання, у всіх функціональних й структурних підрозділах організації періодично запускаються так звані «програми сприйняття цінностей». Основне завдання цього етапу – закріпити розуміння бачення, місії й організаційних цінностей серед різних груп менеджерів і працівників організації.

Етап 11. Актуалізація бачення й цінностей організації. Заключна фаза проекту, коли завершується цикл культурної трансформації й відбувається перехід на новий рівень організаційної свідомості й корпоративної культури [Соціальна відповідальність: 115-117].

5. Висновки

Підсумовуючи, варто зазначити, що цінності корпоративної системи мають базуватися на загальнолюдських цінностях і високому професіоналізмі кожного співробітника. Політика корпоративних систем має бути спрямована на базові цілі – задоволення інтересів працівників, їхнє безперервне зростання, незалежність та розвиток, який базується на основних людських цінностях. Визначення й формування цінностей, які близькі працівникам, відкриває можливості ефективної співпраці відповідно до політики організації, що призводить до поліпшення якості трудового життя і підвищення конкурентоспроможності організації.

Говорячи про менеджмент, що виходить із морально-етичного підходу до розуміння цінності, ми розуміємо вид управління при якому керівництво приділяє належну увагу ціннісним системам своїх підлеглих, свого оточення та своїх власних, намагаючись враховувати їх в процесі прийняття рішень та управління організацією.

Література

- Грішнова О.А., 2011, Цінності людини й цінності організації в системі соціальної відповідальності, *Чернігівський науковий часопис, Економіка і управління*, 2, 110-117.
- Максименко А.А., 2011, Ценностное управление и его значение в современном менеджменте, *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*, 2, 98-102.
- Методологія рейтингу прозорості національних ВНЗ, www.cedos.org.ua/uk/ranking/methodology-16 [доступ: 10.03.2018].
- Навроцький О. О., 2016, Критеріальна база ціннісно-орієнтованого управління в системі менеджменту вищих навчальних закладів, *Соціальна економіка*, 2, 109–113.
- Соціальна відповідальність: теорія і практика розвитку: монографія, 2011, А.М. Колот, О.А. Грішнова та ін, ред. А.М. Колота, К.: КНЕУ.
- Dolan S., Garcia S., Richley B., 2006, *Managing by Values: A Corporate Guide to Living, Being Alive, and Making a Living in the 21st Century*, London: Palgrave Macmillan.
- Majer K., 2004, *Values-Based Leadership: A Revolutionary Approach to Business Success and Personal Prosperity*, San Diego, CA Majer Communications.
- Methodology of the QS World University Rankings, www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology [доступ: 10.03.2018].
- Peters T.J., Waterman R.H., 2011, *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*, Moscow: Alpina Publisher.
- Rokeach M., 1973, *The Nature of Human Values*, New York: The Free Press.

The Concept of Value Management as a New Approach in Higher Education Institution Management

Abstract. *The article highlights the role and place of values in the modern organization management. Management, proceeding from a moral and ethical approach to the understanding of values, is defined as a type of management which pays due attention to the value systems of its subordinates and tries to take them into account in the decision-making process and the running of the organization. The author outlines the theoretical foundations of the value-oriented type of higher educational institutions management and presents the main conceptual provisions of its formation and development. Special attention is given to the role and place of values in the management of a modern organization, including ways in which the human values and organization in the corporate system mutually influence one another. A review of various studies has indicated that the definition and formation of values that employees personally embrace opens opportunities for effective cooperation in accordance with the organization's policy. It leads to an improvement in the quality of working life and the organization's competitiveness. The article also describes how to introduce values into the system of management of the higher education institution.*

Keywords: *concept of value management, axiological parameters of management, organization values, corporate system, management, institution of higher education*



Olena Binytska

Khmelnyskyi Humanitarian-
-Pedagogical Academy
Department of Education Management
orcid.org/0000-0001-8746-3515
e-mail: o.binytska@gmail.com
phone: +380 382 794 230

Andrzej Kokieli

The WSB University in Poznan
Department of Economics in Szczecin
orcid.org/ 0000-0001-2220-1290
e-mail: andrzej.kokiel@wsb.szczecin.pl
phone: +48 734 494 272

Human Resource Management as an Area of Activity for the Modern Manager of an Higher Education Institution

***Abstract.** The article deals with the problem of human resources management as an area of activity for the modern manager of a higher education institution in Ukraine. It is emphasized that in the present conditions the competitiveness of managers of higher education institutions will become increasingly important. This competitiveness manifests itself in the ability of individual managers and through their concerted efforts to quickly and effectively perceive and implement various innovations to improve the institution's activity. In order to increase the efficiency of management and raise the productivity of work of the scientific-pedagogical staff, managers of higher education institutions should take advantage of modern conditions of human resources management.*

***Keywords:** manager, management, institution of higher education, human resource*

1. Research problem

The formation of market economic relations in Ukraine and the intensification of competition between institutions of higher education compel managers (rectors) to radically change their approach to the management of their scientific-pedagogical staff in an unstable and increasingly unpredictable external environment. The main task of the modern institution of higher education is to adapt not so much to changing market conditions but to the pace at which these changes occur. Therefore, it is important to build a system of personnel management that is capable of responding adequately and in a timely manner to changes in both internal and external environments.

2. Research goal

The goal of the study is to analyse characteristic aspects of the activity of the modern manager of a higher education institution and to determine the conditions for effective human resources management.

3. Basic material presentation

Today in Ukraine, the study of education management, especially as regards human resources and human resource management, is of great relevance. The future of our state depends, without exaggeration, on providing the system of education with highly skilled and competent employees, since it is the education system that forms, develops and educates the country's citizens, who will develop it in the future. Contemporary socio-economic development is strongly associated with the fact that effective human resource management in the 21st century will be depend on the intelligence of the staff, and the development of personnel becomes the main way of competitive struggle.

New approaches to human resource management can be the major source of positive changes in the system of education as they focus on using individual skills of employees in line with strategic objectives of the state's educational policy and help to integrate workers' needs with the interests of each educational institution or educational establishment [Synytsyna 2011].

The readiness of workers to be productive in modern conditions, their rational structural and spatial location, depends on effective management, and at the same time, it guarantees the development of higher education institutions. However, without sufficiently motivated and highly skilled specialists, no higher educational institution is able to function effectively. The transition to market relations, the complexity of economic ties, scientific-technological progress, the intensive development of productive forces, lead to profound changes in the principles, methods and forms of personnel management, which in turn requires that the structure of managerial bodies should become clear and well-established, their decisions – more reasonable, their methods of management, aimed at increasing the efficiency of the use of human resources – more flexible. After analysing different views and opinions of scientists, one can conclude that the role of the manager in the management of personnel depends on a number of factors, including personal qualities and professional abilities that managers should have for the successful management of a higher education institution. This is one of the most important factors in the formation of an effective system of personnel management [Morozova 2015].

Personnel management is one aspect of each manager's activity. It is the governing body of the organization that carries the main burden of the activity in this area and is responsible for its results. Unlike other specialists, managers are officials vested with the authority and responsibility for governing an institution. They can issue orders and instructions that have to be followed by subordinates.

The need for the role of a manager arises when work becomes collective. The manager must be able to develop a management strategy, to consolidate efforts of his or her subordinates in order to solve important management tasks, using their authority [Zaichenko 2015: 22].

Managers of higher education institutions are representatives of the highest level of management, with the greatest power and responsibility for the activity of the entire institution of higher education. This group includes rectors and their deputies (pro-rectors). They determine general directions of the functioning and development of a given educational institution as a whole or its major components, they make key decisions concerning current affairs and the long-term development of the institution, develop long-term plans, formulate policies and represent the institution in the outside world. In general, the task and purpose of the activity of institutions and ways of achieving them will depend on rectors. Their activity is characterized by the scale, complexity, priority of strategic and perspective direction, the greatest connection with the external environment, the variety of decisions that are made, and their content.

In the process of developing market relations, managers of institutions of higher education, in the first place, are obliged to:

- determine the institution's goal and long-term strategy,
- form its organizational structure,
- distribute strategic resources.

The modern manager of a higher education institution should have a strategic vision for the organization's development that requires continuous development of the staff. This could involve events that help to reveal employees' potential, and as a consequence, increase their ability to meet new challenges and innovations.

In the world economic literature, the term "innovation" is understood as a way of putting scientific-technological progress into practice, in the form of new products, technologies and services. It should be borne in mind that the concept of "innovation" is wider than the concept of "new technology." The latter applies only to tools, new materials used mainly in production. The concept of "innovation" applies to a new product or service, the way in which it is produced, innovations in organizational, scientific-technical and other spheres, any improvement that improves the quality and technical indicators of the means of labour, cost savings or conditions conducive to such savings [Technologies of Personnel Management 2017: 11].

The possibility of using new effective methods and technology of solving or preventing problems depends on the availability and status of innovative resources. In our opinion, innovative resources of a higher education institution can be assessed using the follow parameters: the presence of highly skilled scientific-pedagogical staff, availability of scientific information and information on innovations and innovation activity in the country and abroad; research expenditure; availability of information-communication systems; provision of material and technical base. One negative tendency in the implementation of innovation in the process of human resources management for managers of higher education institutions is that this process is not shaped by its own development strategy but is determined only by the size of available financial resources.

Innovation processes in higher education institutions are not aimed at improving techniques, technologies and methods of management. Innovative projects, aimed at improving the organization of the educational process often prove to be unprofitable. Unfortunately, nowadays the degree to which automated control systems are implemented in the activity of institutions of higher education, due to the lack of funding, remains low. Many domestic institutions of higher education do not use systems of automation of the educational process and document processing.

Low levels of innovative activity in institutions of higher education, limited financial resources, poor state of material and technical resources reduce the effectiveness of situational management. The management of institutions of higher education in such conditions cannot be called situational, but is the dictated by the consequences of emerging administrative, financial, educational and other problems and adopted solutions [Hlushchenko 2011].

It should be noted that the professional activity of managers in a higher education institution is characterized by typical negative consequences for this sphere of activity: information overload and uncertainty; time pressure; interpersonal conflicts; semi-focused managerial activity; unfavourable environmental factors [Kurliand 2008: 272].

Consequently, we can assert that in the present conditions the competitiveness of managers of higher education institutions will become increasingly important. This competitiveness manifests itself in the ability of individual managers and through their concerted efforts to quickly and effectively perceive and implement various innovations to improve the institution's activity.

In order to increase the efficiency of management and raise work productivity of the scientific-pedagogical team, managers of educational institutions can, in our opinion, create the following conditions: use clear criteria for scientific and pedagogical work and assess the activity of scientific-pedagogical workers in accordance with the European norms; reduce the level of administration and increase the impact of moral stimulus measures and their widespread use; clearly

articulate tasks; introduce an internal code of management ethics; foster trust and diligence of employees, etc. [Pushkar & Peteichuk 2014].

Having analysed the existing research (O.A. Havrysh, L.Ye. Dovhan, I.M. Kreidych, O.I. Hlushchenko, O.I. Zaichenko, V.I. Kuznetsova, M.E. Morozova, Z.N. Kurliand) we support the views of Ukrainian scholars that the management of human resources in a higher education institution is a strategically important function of institution management and it should be considered as a separate and especially complex aspect of the activity of the manager of a higher education institution. The work of scientific-pedagogical personnel at a school of higher learning is a special kind of work and a necessary component of social work, directly related to the whole mechanism of social reproduction.

4. Conclusion

Having conducted a scientific analysis of the problem, we can conclude that the prospects for the development of managerial personnel of a higher education institution in the transformational economy can be achieved through the development and further implementation of the conceptual framework for improving the efficiency of personnel management in higher education institutions under the modern conditions, based on economically grounded methodological and practical recommendations. Managers of institutions of higher education should adapt the process of managing the organization not so much to changes in the current market conditions but to the intensity of these changes, which will lead to the management of the effectiveness of using scientific-educational personnel in the transformational economy.

References

- Havrysh O.A., Dovhan L.Ye., Kreidych I.M., Semenchenko N.V., 2017, *Tekhnolohii upravlinnia personalom*, Kyiv: NTUU "KPI imeni Ihoria Sikorskoho".
- Hlushchenko O.I., 2011, Tendentsii rozvytku upravlinskoho personalu torhovelnykh pidpriemstv v umovakh rynkovoï ekonomiky, *Naukovyi visnyk Poltavskoho universytetu ekonomiky i to-rhivli. Seriya: Ekonomichni nauky*, 4(1), 156-161.
- Kurliand Z.N., 2008, Pedahohika vyshchoi shkoly, Kyiv: Znamnia.
- Morozova M.E., 2015, Osoblyvosti upravlinnia personalom u vyshchomu navchalnomu zakladi, *Theory and methods of educational management*, 1(15).
- Pushkar Z.M., Peteichuk M.I., 2014, Upravlinska diialnist: pryntsyipy, tsinnosti ta styl upravlinnia u VNZ, *Nauka moloda*, 21, 69-75.
- Synytsyna N.H., 2011, Novi pidkhody do upravlinnia liudskymy resursamy v upravlinni osvitoiu, *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok*, 11, <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=351> [access: 23.07.2018].
- Zaichenko O.I., Kuznetsova V.I., 2015, *Upravlinnia liudskymy resursamy*, Ivano-Frankivsk: Lileia NV.

Управління людськими ресурсами як напрям діяльності сучасного керівника закладу вищої освіти

***Анотація.** Стаття присвячена вивченню проблеми управління людськими ресурсами як напрямку діяльності сучасного керівника закладу вищої освіти в Україні. Акцентовано, що у сучасних умовах великого значення набуватиме конкурентоспроможність керівників закладів вищої освіти, що являє собою вміння кожного з керівників та всіх разом як єдиного організму швидко й ефективно сприймати та реалізувати різні інновації для покращення діяльності закладу. Для підвищення ефективності управління та зростання результативності праці науково-педагогічного колективу керівникам закладу вищої освіти у статті запропоновано сучасні умови управління людськими ресурсами.*

***Ключові слова:** керівник, управління, заклад вищої освіти, людські ресурс*

Тетяна Кочубей

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
Кафедра соціальної педагогіки
та соціальної роботи
orcid.org/0000-0002-9104-8442
e-mail: udpu_tania@ukr.net
phone: +380 952 812 190

Анатолій Очеретяний

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
Кафедра теорії
та практики іноземних мов
orcid.org/0000-0001-5026-0378
e-mail: mohican90@meta.ua
phone: +380 688 231 728

Формування життєвих цінностей студентів у США

***Анотація.** У статті розглянуто проблему життєвих цінностей студента як основних життєвих орієнтирів, котрі визначають зміст його життєдіяльності та окреслюють стиль і масштаби поведінки та активності в соціальному середовищі. Охарактеризовано специфіку формування життєвих цінностей американських студентів. З'ясовано, що цей процес здійснюється на основі таких принципів, як: довіра, турбота, безпека, повага до природи мотивації особистості, когнітивний розвиток, самореалізація, творчість. Встановлено характеристичні ознаки сформованості життєвих цінностей американських студентів: правильність, інтенсивність, домінантність і включеність. Представлено аналіз основних кроків алгоритму формування життєвих цінностей студентів у вищих навчальних закладах США.*

***Ключові слова:** життєві цінності, студенти, формування, алгоритм, вищі навчальні заклади, США*

1. Постановка проблеми у загальному вигляді

Студентська молодь у США завжди була важливим суб'єктом моральних, економічних, політичних, соціальних змін та потужною інноваційною силою розвитку американського суспільства [Saltmarsh і Zlotkovsky 2011]. Така соціальна роль і суспільно-історичне призначення студентів постійно привертає увагу до їхнього особистісного розвитку у системі вищої освіти, де відбувається професійне і громадянське становлення, та до життєвих цінностей, котрі позиціонують їх як учасників соціального життя. Життєві

цінності студента розглядаємо як основні життєві орієнтири, котрі визначають зміст його життєдіяльності та окреслюють стиль і масштаби поведінки та активності в соціальному середовищі.

2. Аналіз останніх досліджень та публікацій

Проблеми теорії та практики формування життєвих цінностей молодого покоління привертала увагу вчених різних країн. Зокрема, специфіку життєвих цінностей американської молоді розглядали українські науковці у площинах гуманістичного (Р. Беланова, О. Дубовик, С. Романова, О. Шиян), громадського (Т. Бондар, Н. Заїченко, Ю. Топоркова), духовно-морального (В. Галузяк, В. Жуковський, О. Зарва), патріотичного (О. Гуцол, О. Діденко, Г. Пекарчук), комунікативного і полікультурного (І. Бахов, Ю. Гребеник, Ю. Козаченко), сімейного (О. Безлюдний, А. Котиченко), здоров'язберігаючого (О. Дмитрієва, С. Омельченко) виховання та у спектрі професійної підготовки (С. Бурдіна, Л. Віннікова, Н. Гайдук, І. Гушлевська, В. Дикань, І. Зварич, О. Ігнатюк, О. Калініна, М. Нагач).

Окремі аспекти проблеми життєвих цінностей студентів у США були предметом наукових доробок таких американських дослідників, як: М. Апле (M. Apple) (патріотизм), К. Аткін (C. Atkin) (політична соціалізація), К. Беск (C. Beck) (конструктивістський підхід), М. Берковіц (M. Berkowitz) (моральні цінності), М. Бін (M. Beane) (американська культура та цінності), У. Білскі (W. Bilsky) (теорія змісту та структури цінностей), Дж. Бурстін (J. Burstyn) (виховання громадянських цінностей), Г. Гіру (H. Giroux) (освіта та криза суспільних цінностей), Т. Гроулінг (T. Grouling) (проектування), Р. Кагіл (R. Kahil) (розвиток життєвих цінностей), К. Керр (C. Kerr) (трансформація вищої освіти та ціннісні орієнтації), М. Кроссен (M. Crossan) (цінності та чесноти), Р. Лакес (R. Lakes) (розвиток молоді), В. Лечуга (V. Lechuga) (особистісний розвиток студентів), Б. Ньюман (B. Newman) (споживчі цінності), І. Песчард (I. Peschard) (когнітивність і цінності), К. Роджерс (C. Rogers) (ідеї та відчуття в навчанні), Х. Сміт (H. Smith) (сенситивність), Д. Тіллман (D. Tillman) (життєві цінності та діяльність молоді), М. Тейлор (M. Taylor) (освіта в цінностях і цінності в освіті), Г. Трагер (G. Trager) (комунікативні цінності), К. Хемінгуей (C. Hemingway) (особистісні цінності), Е. Холл (E. Hall) (полікультурність), Дж. Шет (J. Sheth) (теорія цінностей). Американські практики М. Рокич (M. Rokeach) та Ш. Шварц (S. Schwartz) розробили методики вивчення термінальних та інструментальних життєвих цінностей студентів.

Водночас алгоритм формування життєвих цінностей сучасних студентів у США як цілісної системи в умовах трансформації індивідуалізованих систем буття молоді потребує спеціального розгляду.

3. Формулювання цілей статті

Метою статті є розкриття специфіки алгоритму формування життєвих цінностей студентів у вищих навчальних закладах США.

4. Виклад основного матеріалу

Американські науковці М. Рокич і К. Хемінгуей розглядають життєві цінності (*living values*) студента як внутрішні ціннісно-сміслові переконання, котрі виступають спрямовуючими векторами при конструюванні життєвих стратегій та здійсненні життєдіяльності [Rokeach 1973; Hemingway 2005].

Д. Тільман наголошує, що життєві цінності американського студента є основою для вибору цілей, способів і умов його діяльності, а також допомагають усвідомити заради чого він живе, вчиться, обирає ту або іншу професійну діяльність [Tillman 2001].

М. Бін з Міжнародного наукового офісу Університету Північної Кароліни зазначає, що навчально-виховний процес в американських вищих навчальних закладах із початку XXI ст. орієнтується на такі життєві цінності студентів: індивідуальність (*individuality*) (студентам рекомендується бути незалежними і розвивати власні цілі в житті), конфіденційність (*privacy*) (студентам строюються умови, щоб вони мали особистий простір і могли проводити час на самоті), рівність (*equality*) (надаються рівні освітні можливості незалежно від статі, раси, національності чи країни походження), повноцінне використання свого часу та пунктуальність (*time*) (у студентів виховується життєва позиція: «час – гроші»; культивується уникнення запізень), неформальність (*informality*) (проявляється як у комунікаційних взаєминах, так і в зовнішньому вигляді студентів та викладачів), досягнення та робота (*achievement & hard work/play*) (конкурентоспроможний дух часто є мотивуючим фактором для роботи і життя), прямота і цілеспрямованість (*direct & assertive*) (студентів орієнтують знаходити вихід із проблемної ситуації самим і без посередника, спонукають постійно висловлювати власну думку і представляти свою позицію вирішення питання), дивитись у майбутнє і змінюватися (*looking to the future and to change*) (студентів навчають розробляти не лише ближні, а й далекі перспективи життєдіяльності) [Beane 2014].

Американська педагогічна наука і практика, досліджуючи життєві цінності молоді людини як важливий елемент структури її особистості, орієнтує навчально-виховний процес вищого навчального закладу на формування у неї внутрішньої готовності до вибору життєвого шляху, конструювання

життєвих стратегій, здійснення певної життєдіяльності щодо задоволення своїх потреб та інтересів на основі прийнятих життєвих цінностей. При цьому особлива увага приділяється усвідомленню смислу життя, виділенню життєвих пріоритетів, вибору життєвого стилю, розвитку життєвих навичок і компетентностей [Rokeach 1973; Burstyn 1996; Tillman 2001].

Формування системи життєвих цінностей у студентів вищих навчальних закладах США здійснюється на основі таких принципів, як: довіра, турбота, безпека, повага до природи мотивації особистості, когнітивний розвиток, самореалізація, творчість. При цьому виокремлюється чотири головні градації при формуванні життєвих цінностей студентів: правильність, інтенсивність, домінантність і включеність. Для набуття цих характеристичних ознак американська дослідниця Д. Тіллман пропонує дотримуватися спеціального алгоритму формування життєвих цінностей молодих людей: створення ціннісної атмосфери – когнітивна розвідка – актуалізація внутрішніх потреб та вивчення загальноприйнятих цінностей у суспільстві – запуск механізму стимулів – розвиток навиків формування конкретних життєвих цінностей – саморефлексія щодо конкретних життєвих цінностей – творче самовираження – комунікації – інтеграція обраних цінностей у реальне життя [Tillman 2001].

Р. Кагіл наголошує на важливості таких етапів при формуванні життєвих цінностей у молоді: теоретичне ознайомлення з цінністю, рефлексивна практика, ціннісно-сміслова чутливість, участь та діалог, прийняття цінності як власного переконання і потреби [Kahil 2002].

У процесі аналізу навчальних планів і програм ряду вищих приватних навчальних закладів США (на прикладі – Вітон коледжу (м. Вітон, штат Іллінойс); Бернارد коледжу (штат Нью-Йорк), Університету Тулейн (м. Нью Орлеан, штат Луїзіана), Університету Тафтс (м. Медфорд, штат Массачусетс), Університету Еморі (м. Атланта, штат Джорджія), Гарвардського університету (м. Кембридж, штат Массачусетс), Массачусетського технологічного інституту (м. Кембридж, штат Массачусетс), Йельського університету (м. Нью Гавен, штат Коннектикут) дійшли висновку, що при формуванні життєвих цінностей американських студентів у XXI ст. здійснюється послідовність певних кроків, а саме:

- 1 крок – уведення у ціннісну атмосферу;
- 2 крок – наповнення ціннісних стимулів зрозумілим змістом;
- 3 крок – когнітивна розвідка;
- 4 крок – усвідомлене прийняття необхідності трансформації наявної системи життєвих цінностей;
- 5 крок – проектування майбутньої конструкції системи модернізованих життєвих цінностей;
- 6 крок – активна участь у комунікаціях, діалозі, діяльності;

- 7 крок – саморефлексія щодо прийнятих життєвих цінностей;
- 8 крок – творче самовираження в життєвих цінностях;
- 9 крок – закріплення комплексу життєвих цінностей як власного переконання;
- 10 крок – інтеграція життєвих цінностей у власну життєдіяльність в соціумі;
- 11 крок – запуск механізму постійного оновлення життєвих ціннісних стимулів на основі сенситивності.

Охарактеризуємо детальніше специфіку кожного із зазначених кроків.

Уведення у ціннісну атмосферу передбачає ознайомлення студента з існуючою ціннісною парадигмою суспільства та ціннісними орієнтирами у вищому навчальному закладі. Водночас виділяються особистісні потреби і переконання студента. Створюється найбільш гармонійне середовище всебічного інформування щодо цінностей. Найбільш дієвими навчальними методами при цьому є: лекція-презентація (представлення нового матеріалу), лекція-обговорення (двосторонній зв'язок між учасниками процесу виховання).

Студентом досліджується природа, важливість, необхідність і можливість прийняття тих чи інших цінностей (представлених у ціннісному середовищі) для його подальшої життєдіяльності шляхом **наповнення ціннісних стимулів зрозумілим змістом**. Відбувається це в процесі проведення лекцій-дискусій (аналіз, синтез та оцінювання інформації в ході обміну різними думками; розв'язання питання конфлікту інтересів), майстер-класів експертів (на них запрошуються політики, громадські діячі, представники ЗМІ, волонтери і звичайні громадяни).

Когнітивна розвідка спрямована на ознайомлення з цінностями відповідно до шкали оцінювання: від неприйнятності до життєвоважливості для конкретного соціуму (соціального середовища конкретного вищого навчального закладу) та конкретного індивіда в ньому. Вона детермінує в подальшому актуалізацію внутрішніх потреб особистості та генерацію альтернатив. Завдяки застосуванню інтерактивних технологій та методів (інтерактивна презентація, відео демонстрація, ситуаційний аналіз) студентам надається можливість віртуально спроектувати переваги значення того чи іншого життєвого орієнтира та небажані наслідки його реалізації в життєдіяльності. У зв'язку з цим студенти з більшим інтересом вивчають цінності та з більшою вірогідністю схиляються до них на рівні усвідомлення.

Усвідомлене прийняття необхідності трансформації наявної системи життєвих цінностей відбувається у площині із спрямовуючим вектором – жити в злагоді із собою та навколишнім середовищем. Особистість студента лише тоді почне духовно змінюватися, збагачуватися, коли зрозуміє, що це потрібно, коли в неї сформується певна мотивація до такого виду діяльності.

Тому американські студенти у процесі навчання долучаються до різноманітних джерел дослідження життєвих цінностей різних людей. Молоді люди почувають себе більш вмотивованими, маючи як негативні приклади антицінностей, так і позитивні приклади життєвих орієнтирів людей, які вони бажають наслідувати.

Проектування майбутньої конструкції системи модернізованих життєвих цінностей здійснюється в процесі практичного набуття знань і розвитку практичних життєвих навичок (компетентностей) щодо їх прояву в реальній життєдіяльності. Спосіб життя, який ведуть студенти під час навчання, чинники, які на них впливають, оточення та нові стереотипи є визначальними для їхнього подальшого життя.

Активна участь у комунікаціях, діалозі, діяльності проявляється в ході застосування таких інтерактивних методів, як дискусія, дебата, круглий стіл, рольові ігри, мозкова атака, аукціон. Вони спрямовані на вивчення, оцінювання і можливість прийняття життєвих цінностей людей із соціального середовища, що оточує студента на даний момент, в реальному життєвому просторі.

Саморефлексія щодо життєвих цінностей поєднується із візуалізацією цих цінностей у свідомості студента. Рефлексивні процеси дають змогу співвіднести наявний життєвий досвід та значимість пропонованих життєвих орієнтирів для індивіда.

Творче самовираження в життєвих цінностях забезпечується через створення у вищому навчальному закладі творчої атмосфери. Застосування творчих методів навчально-виховної роботи сприяє вираженню студентами власних ідей та почуттів (в т.ч. почуття гордості від власних життєвих цінностей).

Закріплення комплексу життєвих цінностей як власного переконання відображається у життєвих навичках. В американській теорії та практиці не існує єдиної загально визнаної класифікації життєвих навичок. Найчастіше у США приділяють увагу формуванню внутрішньоособистим (інтелектуальним, емоційно-вольовим) та міжособистим (комунікативним) навичкам, спрямованим на підвищення позитивної самореалізації індивіда. Життєві навички, сконструйовані та розвинені в процесі навчання у вищому навчальному закладі та у вільний час в студентському середовищі, втілюються в навчальній, культурно-комунікативній та інших видах діяльності студентів. У результаті суттєві риси способу життя закріплюються в основних сферах життєдіяльності студентів.

Інтеграція життєвих цінностей у власну життєдіяльність в соціумі реалізується в процесі конструювання взаємовідносин студента зі студентами, викладачами, сім'єю, сусідами, друзями, іншими членами оточуючого соціального середовища та представниками світового співтовариства.

Запуск механізму постійного оновлення життєвих ціннісних стимулів на основі сенситивності здійснюється у реаліях і перспективах соціокультурної динаміки у період зміни соціальних координат та принципів суспільного розвитку, тобто тоді, коли стверджується нова система соціальних цінностей, змінюються суспільні пріоритети. При цьому студентом моніториться суспільно-політична та економічна ситуація, соціальні проблеми, інтереси, життєві плани, ціннісні орієнтації та поведінка молодого покоління у спектрі змін тих чи інших ситуацій, професіонального утвердження, проведення вільного часу, рівня реального сімейного життя. Студент у процесі навчання ідентифікує оточуючі в життєвому середовищі об'єкти та сплановує дії на зовнішні ціннісні стимули, які допомагають йому задовольнити змінні життєві потреби.

Представлений алгоритм, як свідчить практика організації навчально-виховного процесу в американських вищих навчальних закладах, є динамічним і гнучким. Він передбачає можливість внесення відповідних коректив з урахуванням змінності потреб, мотивів, емоційного стану та рівня соціально-демократичної активності студентів на різних етапах організації навчально-виховного процесу у ході здобуття ними вищої освіти.

Передумовою введення в дію представленого алгоритму формування життєвих цінностей студента у вищому навчальному закладі США є визначення для кожного студента рівня взаємовпливів у підсистемах: життєві цінності – життєві потреби і смисл життя; життєві цінності – стилі поведінки і життя; життєві цінності – життєві навички і компетентності; життєві цінності – життєві пріоритети; життєві цінності – життєві стратегії.

Будь-яка життєва цінність включає потребу, інтерес, переживання. Задоволення потреби як звільнення від залежності та реалізація інтересу як забезпечення незалежності відбувається у спектрі емоційного переживання – спочатку негативного через залежність від обставин, а потім позитивного через відчуття задоволення потреби [Підлісний і Шубін 2005]. Ціннісні вектори розвитку життя студента у майбутньому соціальному середовищі передбачають утвердження ним більш гідного гуманно-соціального смислу буття. Причому, життєві смисли кожного конкретного індивіда – унікальні та неповторні, а пережити їх допомагає самопізнання, відповідальність, узгодження універсальних буттєвих цінностей з індивідуальними життєвими ситуаціями [Kahil 2002].

Під життєвим стилем особистості науковці розуміють індивідуальний спосіб реалізації особистістю своїх життєвих цілей, здійснення свого життєвого шляху, що проявляється у переживанні осмисленості життя, постановці та реалізації життєвих цілей, заснованих на смисложиттєвих орієнтаціях і екзистенційних цінностях особистості, пошуку та знаходженні засобів і життєвих сфер, адекватних для їх досягнення [Hemingway 2005].

Стиль життя і поведінки в соціумі американських студентів вирізняє: їхня соціальна адаптованість, схильність приймати себе й інших, підпорядковуватися й уникати проблем, зокрема, використовуючи захисні механізми витіснення, заперечення та компенсації, адекватно сприймаючи важливість і цінність процесу життя, будучи задоволеними минулими результатами самореалізації та вважаючи життя емоційно насиченим і наповненим сенсом. Студенти відчувають відповідальність за вибір життєвої мети та намагаються втілити її переважно у життєвих сферах соціальної та професійної активності і захоплень [Beane 2014].

Психологічні, соціальні і професійні компетентності, які допомагають студенту бути в гармонії зі своїм внутрішнім світом та будувати продуктивні відносини із соціальним оточенням відображаються у його життєвих навичках. Вони по суті представляють собою синтез знань і навиків гармонійного функціонування індивіда в життєвому просторі.

Американською педагогічною практикою підтверджено, що життєві навички найкраще засвоюються студентом у процесі спостереження і відтворення, а закріплення їх відбувається на практиці у ході відпрацювання поведінкових моделей. При цьому життєві пріоритети розглядаються американським студентом як життєві переваги, преференції, розуміння життєвого успіху, що визначають напрям життєвого вибору, вказують на позитивні соціальні явища та позиції в суспільстві, бажані для досягнення обраної життєвої стратегії [Товканець 2016].

Більшість американських і українських дослідників об'єднує розуміння того, що ґрунтуючись саме на життєвих цінностях, життєві стратегії представляються стабільними, стійкими утвореннями, які організують цілісність життєдіяльності, визначають спосіб буття людини.

5. Висновки

Результати дослідження засвідчують, що процес формування життєвих цінностей американських студентів у ході здобуття ними вищої освіти здійснюється з дотриманням певних принципів (довіра, турбота, безпека, повага до природи мотивації особистості, когнітивний розвиток, самореалізація, творчість) відповідно до певного алгоритму, що спрямований на набуття життєвими цінностями ознак правильності, інтенсивності, домінантності та включеності.

Алгоритм формування життєвих цінностей студентів у вищих навчальних закладах США передбачає здійснення ряду кроків: введення у ціннісну атмосферу; наповнення ціннісних стимулів зрозумілим змістом; когнітивна розвідка; усвідомлене прийняття необхідності трансформації наявної системи життєвих цінностей; проектування майбутньої конструкції системи

модернізованих життєвих цінностей; активна участь у комунікаціях, діалозі, діяльності; саморефлексія щодо прийнятих життєвих цінностей; творче самовираження в життєвих цінностях; закріплення комплексу життєвих цінностей як власного переконання; інтеграція життєвих цінностей у власну життєдіяльність в соціумі; запуск механізму постійного оновлення життєвих ціннісних стимулів на основі сенситивності.

Сукупність сформованих життєвих цінностей студента утворює таку сферу його свідомості, яка забезпечує відносну стійкість особистості, що виражається у спрямованості її потреб та інтересів, активній життєдіяльності в американському суспільстві. Подальшого дослідження потребують проблеми критеріїв та рівнів сформованості життєвих цінностей студентів у вищих навчальних закладах США.

Література

- Підлісний М.М., Шубін В.І., 2005, *Цінності та буття особистості*, Д.: ДДФА.
- Товканець Г., 2016, Особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді в США, *Вісник Львівського університету*, Серія педагогічна, 30, 253-261.
- Beane M., 2014, *An Adventure in American Culture & Values*, www.internationalstudentguidetotheusa.com/articles/culture.htm [access: 15.03.2018].
- Burstyn J.N. (ed.), 1996, *Educating Tomorrow's Valuable Citizen*, New York: State University of New York Press.
- Hemingway Ch.A., 2005, Personal Values as a Catalyst for Corporate Social Entrepreneurship, *Journal of Business Ethics*, 60(3), 233-249.
- Kahil R., 2002, *The Road to Human Development – Living Values: An Educational*, www.livingvalues.net/ [access: 15.03.2018].
- Rokeach M., 1973, *The Nature of Human Values*, New York: Free Press.
- Saltmarsh J., Zlotkovsky E., 2011, *Higher Education and Democracy: Essays on Service-learning and Civic Engagement*, Philadelphia: Temple University Press.
- Tillman D., 2001, *Living values. Activities for Young Adults*, New York: International Coordinating Office.

Living Values Education for American Students

Abstract. *The article deals with the formation of living values which are used as the main points of reference for a person's life and are meant to shape their behavior and activity in the social environment. The author focuses on specific characteristics of living value formation in the case of American students. The process is carried according to the principles of trust, care, safety, respect for the type of personality, motivation, cognitive development, self-realization, creativity. The author identifies four characteristic aspects of living values education that American students receive: correctness, intensity, dominance and inclusion. The analysis highlights the basic steps of the value formation process in higher educational establishments of the USA.*

Keywords: *living values, students, formation, algorithm, higher educational establishments, USA*



Oksana Bodnar

Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny
im. Wołodomyra Hnatyuka w Ternopolu
Katedra Pedagogiki
i Zarządzania Oświatą
orcid.org/0000-0003-4207-0624
e-mail: Bodnarotern@ukr.net
phone: +380 352 245 561

Tetiana Burlayenko

Narodowa Akademia
Nauk Pedagogicznych Ukrainy
Katedra Ekonomii,
Przedsiębiorczości i Zarządzania
orcid.org/0000-0001-5734-4611
e-mail: Tburlaenko@i.ua
phone: +380 444 813 828

Rozwój działalności doradczej jako komponentu zarządzania zasobami ludzkimi

Streszczenie. *Artykuł dotyczy teoretycznych aspektów działalności doradczej jako innowacyjnego komponentu zarządzania, w szczególności jego istoty, typów, metod i specyfiki przedmiotu. Analizie poddano pojęcia mentora, coacha, advisora, facylitatora i tatora oraz uzasadniono konieczność włączenia tych zagadnień do modelu kompetencji doradztwa. Przedstawiono typologię podmiotów w strukturze doradczej oraz ich główne funkcje. Określono priorytety oraz zaproponowano środki wspierające i propagujące doradztwo w działalności oświatowej.*

Słowa kluczowe: *doradztwo, doradca, działalność doradcza, doradca metodyczny*

1. Wprowadzenie

Szybki rozwój społeczeństwa informacyjnego, czego wyrazem było pojawienie się ogromnego popytu na wiedzę, wymiana zasobów informacyjnych, trendów i procesów technologicznych oraz subiektywizacja, ma bezpośredni wpływ na rozwój wszystkich nauk, w szczególności pedagogiki i zarządzania oświatą. Poszukiwanie humanistycznych metod wpływu na światopogląd całych pokoleń, aktywne badania w obszarze edukacji dorosłych, transformacja osiągnięć nauk ekonomicznych i praktyki prowadzenia biznesu pozwoliło na ukształtowanie się takiej nauki jak doradztwo. Dotychczas doradztwo sprawdziło się w rolnictwie, natomiast w zarządzaniu oświatą nadal nie ma wystarczających postępów w tworzeniu metodologii, zwłaszcza podstawowych pojęć, na których bazować będzie teoria działalności doradczej.

W warunkach intensywnego gromadzenia informacji w dziedzinie edukacji pojawia się problem szkolenia specjalistów, którzy mogą profesjonalnie doradzać podmiotom zarządzającym.

Na Ukrainie usługi metodyczne spełniają częściowo funkcje doradcze. Obejmują one biura metodyczne (ośrodki) i instytuty kształcenia podyplomowego. Proklamacja zgodnie z ustawą o edukacji autonomii instytucji szkolnictwa średniego i zasadą akademickiej wolności nauczycieli zmienia wytyczne odnoszące się do pracy metodologicznej, od kontroli do doradztwa.

Warunkami przekształcenia działalności naukowo-metodycznej w doradztwo są następujące działania w przestrzeni edukacyjnej:

- wejście służby metodycznej do ogólnoukraińskiej i światowej przestrzeni informacyjnej, wymiana zasobów internetowych;
- demontaż tradycyjnego podejścia do wsparcia metodycznego, aktywne włączenie innowacji i pomiar ich skuteczności;
- kształtowanie u uczniów rozwoju myślenia planetarnego i państwowego;
- kształtowanie pedagogiki bez granic, analizowanie doświadczeń naukowo-metodycznego wsparcia działalności edukacyjnej w krajach europejskich;
- wykorzystanie środków mobilnego nauczania pedagogów (tablety, laptopy, telefony komórkowe);
- wsparcie w adaptacji młodych nauczycieli w środowisku pedagogicznym z wyrównawczym efektem praktyki;
- kształtowanie umiejętności refleksji i samooceny zgodnie z mentalnością regionalną i potrzebami rynku pracy;
- kształcenie elitarnych menedżerów w sprawach edukacji, którzy wykazują siłę ducha, zdrowy rozsądek i podejmują wyłącznie skuteczne decyzje;
- opracowanie przez metodyków na zamówienie szkół modeli kompetencji uczniów na wszystkich poziomach systemu edukacji;
- wykorzystanie programowania neurolingwistycznego na podmiotach szkolenia w celu poprawy efektywności procesu edukacyjnego;
- rozwój diagnostyki psychologicznej, w szczególności wczesnej diagnostyki uzdolnionych dzieci i odpowiednia adaptacja narzędzi psychologicznych;
- zaangażowanie metodyków do badań pilotażowych i patronat nad szkołami eksperymentalnymi;
- rozwój technologii zarządzania wiedzą naukowo-metodyczną.

Doradztwo jest stosunkowo nową dziedziną badań w ukraińskiej nauce. Nawet definicji tego terminu nie znajdziemy w żadnym słowniku. Doradztwo na Ukrainie najbardziej rozwinęło się w rolnictwie, co reguluje ustawa Ukrainy o działalności doradczej w rolnictwie¹. Dokument ten może być jednak rozpatry-

¹ Zakon Ukrainy Pro sil's'kohospodars'ku doradchu diyal'nist' vid 2004 roku nr 38, <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1807-15> [dostęp: 12.01.2017].

wany tylko w aspekcie koncepcyjnym. Edukacja wymaga rozwoju nauki, która uwzględnia specyfikę zarządzania pedagogicznego. Doświadczenia edukacyjne opierają się na doświadczeniach europejskich i amerykańskich, ale kładą nacisk na specyfikę i tradycje ukraińskiej edukacji, mentalność Ukraińców i podstawowe koncepcje reformowania edukacji na obecnym etapie.

Aktualnie prowadzi się wiele badań na ten temat w zagranicznej pedagogice i zarządzaniu. Zwykle doradztwo jest rozumiane jako udzielanie porad w sprawach zawodowych lub budowaniu kariery czy pomoc w podejmowaniu decyzji w różnych sferach życia. W artykule dokonano analizy osiągnięć naukowych w dziedzinie doradztwa, uzasadniono pojęcia koncepcyjnego rozwoju doradztwa jako innowacyjnego elementu zarządzania edukacją oraz zaproponowano definicję pojęć i uzasadnienie specyfiki funkcji doradztwa.

2. Cechy funkcjonalne doradców i ich możliwe interpretacje

Doradca to osoba, która ma wykształcenie kierunkowe i może pomóc w różnych sytuacjach życiowych. „Doradca zmienia się z eksperta pragnącego utrzymać »jednolitą« wizję świata w doradcę konstruktystycznego, zainteresowanego zmianami i zmienianiem rzeczywistości społecznej” [Kargulowa 2006: 16].

Istotą doradztwa jest udzielanie porad, które nie powinny być rozumiane jako informacje służące rozwiązywaniu problemów czy konfliktów. Ważne jest stworzenie odpowiedniej atmosfery, która poprzez rozmowy, wywiady, negocjacje, ekspertyzy pomoże rozwiązać problemy zawodowe, osobiste, edukacyjne, psychologiczne, problemy budowania kariery, wyboru zawodu [Sujak 1995].

W związku z tym można założyć, że popyt na doradztwo będzie stale wzrastać, bo coraz częściej ludzie potrzebują „przewodnika”, dlatego doradcy stają się niezbędni na każdym etapie życia człowieka [Kukla 2007].

Doradztwo w serii publikacji ukraińskich [Bilyk 2016; Bodnar 2012; Havlitina 2015] jest kojarzone z działalnością metodyczną i zarządzaniem. Początki doradztwa w nauce pedagogicznej przypisywane są J.K. Bubańskiemu. Idee doradztwa są propagowane w publikacjach następujących autorów: W.W. Gumeniuk (2005) – praca z personelem pedagogicznym; G.O. Sztompel (1987) – działalność organizacyjna metodyków; K.M. Starczenko, W.I. Pucow, J.I. Zawalewski i G.M. Litwinienko (2015) – zarządzanie rozwojem innowacyjnym powiatowego gabinetu metodycznego; O.S. Bodnar (2012) – powstawanie zarządzania metodycznego, opracowanie kryteriów ośrodków naukowo-metodycznych; T.I. Burłajenko (2011) – kompetencje menedżerów w dziedzinie edukacji; N.I. Biłyk (2015) – projektowanie rozwoju szkół innowacyjnych w systemie podnoszenia kwalifikacji zawodowych; N.W. Guzij i T.W. Szestakowa (2014) oraz W.I. Sayuk (2015)

– historia powstawania doradztwa; T.I. Havlitina (2015) – podstawy koncepcyjne doradztwa.

T.M. Havlitina podaje definicję „szkolenia fachowych doradców w dziedzinie edukacji” jako całościową psychologiczno-pedagogiczną wizję istoty i cech charakterystycznych wsparcia naukowo-metodycznego personelu w zakładach edukacyjnych, która ujawnia źródła i perspektywy doradztwa pedagogicznego, a także formuje pojęcia i kategorie, które są podstawą doradztwa edukacyjnego [Havlitina 2015: 8].

N.W. Huziy i T.W. Shestakova podkreślają, że na obecnym etapie rozwoju edukacji kategorie wykonawców w tym specjalnym rodzaju działalności zawodowo-edukacyjnej znacznie się rozszerzają. Doradztwem zajmują się tacy pracownicy metodyczni, jak: moderatorzy, superwizorzy, tutorzy, trenerzy, guwernerzy, korepetytorzy, kuratorzy, mentorzy, konsultanci i inni. Zakres ich zawodowych funkcji doradczych obejmuje zapewnienie pedagogicznych usług konsultacyjnych o różnej treści i technik: celowo-programowych, instrukcyjno-metodycznych, eksperckich, informacyjnych, diagnostycznych, projektowych, korygujących, adaptacyjnych, edukacyjnych, profilaktycznych, organizacyjnych itp. Jednak niedostateczny poziom rozwoju wspomnianej służby jest zastępowany głównie formalną kontrolą, co jest sprzeczne z nowoczesnymi priorytetami humanistycznymi w sferze edukacji [Huziy i Shestakova 2014].

T.M. Havlitina podkreśla, że profesjonalny doradca, który pracuje w obszarze edukacji, powinien cechować się wysokim poziomem kultury psychologiczno-edukacyjnej, głęboką wiedzą zawodową w zakresie pedagogiki, psychologii i zarządzania innowacjami, a także wiedzą teoretyczną i bogatym doświadczeniem w praktycznych aspektach działalności. Może on być zarówno wykładowcą w szkole wyższej, jak i metodykiem w zarządzie lokalnym, kompetentnym specjalistą w udzielaniu nieformalnej pomocy naukowo-metodycznej nauczycielom i wykładowcom w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i metodycznych, które powstają podczas innowacyjnej działalności pedagogicznej i edukacji prywatnej [Havlitina 2015: 9].

Przedmiotami działalności doradczej są służby doradcze, doradcy i eksperci-doradcy. W języku angielskim doradztwo to *advisory service*, czyli „służba konsultacyjna”. W odniesieniu do zawodu doradcy w zarządzaniu ukraińskim nie istnieją jeszcze wystarczająco głębokie badania, gdyż za pierwowzór doradców uważani są i metodycy, i menedżerowie. Niemniej wymienione osoby w praktyce zarządzania nie posiadają standaryzowanych programów i działalność doradczą prowadzą sytuacyjnie, traktując ją jako tradycyjną pracę metodyczną.

E.I. Sokolova, analizując istotę nowoczesnych koncepcji równoległych, które dają wyobrażenie o wieloparametrowej pozycji statusowej nauczyciela w społeczeństwie, przytacza następujące tłumaczenia na język angielski:

- teacher (n) – coach, educator, guide, guru, instructor, master, mentor, professor, scholar, schoolteacher, specialist, trainer, tutor, lecturer;
- mentor (n) – advisor, coach, consultant, educator, guide, guru, instructor, teacher, trainer, tutor, wiseman, advisor, counselor;
- tutor (n) – coach, educator, guardian, instructor, lecturer, private instructor, tutorial;
- advisor(n) – mentor, counselor;
- coach (n) – instructor, private instructor, tutor;
- facilitator (n) – a facilitator is a person or organization that helps another person or organization to do or to achieve a particular thing [Sokolova 2014].

Analizując znaczenia semantyczne, można zauważyć, że pojęcia „nauczyciel”, „coach”, „tutor”, „mentor” mają następujące wspólne interpretacje zamienne: „instruktor”, „trener”. Ważnym osiągnięciem naukowym E.I. Sokolovej było uogólnienie semantycznej istoty i znaczenia funkcjonalnego podmiotów mentoringu, jak pokazano w tabeli 1 [Sokolova 2014].

Tabela 1. Modele mentoringu

Modele	Opis	Źródło
Model nauczania	mentor występuje jako nauczyciel przekazujący wartości i zasady, które mają zostać przyswojone przez ucznia	Child i Merrill 2003, Jones i in. 2005
Model kompetencyjny	mentor łączy naukę z praktycznym wykorzystaniem zdobytej wiedzy	Child i Merrill 2003, Jones i in. 2005
Model refleksyjny	mentor działa jako konstruktywny krytyk, który uczestniczy w ocenie nauczania	Child i Merrill 2003, Jones i in. 2005
Model kultywatora	mentor pomaga zrozumieć cechy charakterystyczne kultury zawodowej	Hobson i Sharp 2005
Model sponsora	mentor pomaga nawiązać niezbędne kontakty zawodowe, działa w roli menedżera	Hobson i Sharp 2005, Robins 2006
Model psychologa	mentor pomaga znaleźć bezpieczne miejsce dla uwolnienia emocji	Hobson i Sharp 2005
Model pedagoga	mentor pomaga stworzyć możliwości dla szkolenia zawodowego	Hobson i Sharp 2005
Modelu rozwoju	mentor pomaga osiągnąć wzrost osobisty i zawodowy poprzez refleksję	Robins 2006

Źródło: Sokolova 2014.

Powyższa tabela pokazuje, że pojęcie „mentor” w różnych modelach ma inny status. W modelu nauczania jest to pedagog, w modelu kompetencyjnym – an-dragog, w modelu refleksyjnym – krytyk, w modelu kultywatora – wychowawca, w modelu sponsora – menedżer, w modelu psychologa – psychoterapeuta, w modelu pedagoga – doradca, a w modelu rozwoju – facylitator.

Bliski doradcy w zakresie pełnionych funkcji jest również coach. Coaching jako metoda nauczania został zbadany przez wielu zachodnich naukowców, takich jak: T. Shuell, J. O'Connor, P. Zeus, R. Kilburg. Metoda ta została wykorzystana w sporcie i miała pomóc sportowcom odnieść zwycięstwo nie tylko nad przeciwnikiem, ale również nad samym sobą. Coach to nie jest termin pedagogiczny, a raczej pogląd łączący perspektywę psychologiczną i menedżerską. Głównym celem coacha jest nie nauczyć, a kontemplować, budzić emocje i skłaniać człowieka do działania przez szereg pytań i pomysłów.

Uzasadnienie teoretyczne coachingu i jego znaczenie dla systemu edukacji dorosłych na Ukrainie przeprowadziła T.A. Borova. W ostatnich latach coaching jest stosowany we wszystkich dziedzinach życia, ale jego sportową proweniencję można dostrzec w tym, że główny nacisk kładzie się na działania, osiągnięcia i wymierną wartość wyników [Borova 2011: 188].

Coaching jest więc nauką, metodą i sztuką kształtowania relacji kierownika i podwładnych, starszych i młodszych, menedżerów i klientów. Ma na celu wzmocnienie komunikacji, stworzenie atmosfery zaufania, wywołanie pozytywnych emocji, które mogą wpłynąć na takie aspekty psychologiczne, jak świadomość, samorealizacja, instynkty, racjonalizm, co sprzyja ujawnieniu twórczego potencjału człowieka. Głównymi elementami coachingu są przekonania, wartości i cele, zaś metodą wpływu jest programowanie neurolingwistyczne, co podkreślają wszyscy badacze coachingu.

Popularność zyskuje również taka forma doradztwa, jak tutoring. Na początku tutorem nazywano osobę, która towarzyszyła dorosłym i uczniom podczas kształcenia na odległość. Obecnie tutorial stanowi formę interakcji między nauczycielem i uczniem. Obejmuje on realizację następujących zadań: wprowadzenie w działalność, problematyzacja, organizacja szkolenia (np. zarządzanie czasem, zarządzanie projektami), organizacja pracy grupowej i indywidualnej oraz refleksja [Mynosiants 2015: 49].

W doradztwie bardzo ważne jest przekazywanie informacji i poziom jej percepcji przez ucznia. Biolog ewolucyjny P. Doukung proponuje używać terminu „mim”, który oznacza jednostkę informacji przesyłaną od jednej osoby do innej. Obliczyć liczbę mimów jest dość trudno. Jednak dzięki pytaniom i różnym metodom sondowania doradca może określić poziom zrozumienia materiału teoretycznego przez ucznia lub pedagoga i podjąć decyzję o skorygowaniu informacji.

Obecnie wymagania kwalifikacyjne wobec doradców w Ameryce można znaleźć na stronie internetowej, a są wśród nich następujące:

1. Kandydat musi być bezpośrednio powiązany z systemem edukacji szkolnej Ukrainy i mieć dłuższą praktykę nauczania w szkołach ukraińskich.
2. Kandydat musi być obeznany z różnymi kierunkami pedagogicznymi, programami i metodami nauczania, a także stale monitorować zmiany w szkolnictwie amerykańskim, szczególnie w szkolnictwie ukraińskim w Ameryce.

3. Kandydat musi brać czynny udział w życiu społecznym i publicznym.
4. Kandydat musi być twórczy i praktyczny w sensie zawodowym przy podejściu do wszystkich problemów i spraw szkoły.
5. Kandydat musi mieć zadowalający stan zdrowia.

Działalność doradcza w zarządzaniu edukacją jest kojarzona z działalnością metodyczną i zarządzaniem, jednak preferuje metody mentoringu, advisoringu, coachingu i facylitacji, choć wciąż istnieje wiele nierozstrzygniętych kwestii w teorii zarządzania.

3. Pojęcie, funkcje i zadania doradcze

Najważniejsze w dziedzinie doradztwa jest kształtowanie metod takiej działalności na gruncie edukacji. Główna idea doradztwa polega na teoretycznym uzasadnieniu jego elementów składowych: światopoglądowego (filozoficznego), teoretycznego i technologicznego, jako warunku skutecznej praktyki.

Doradztwo może być postrzegane jako innowacyjny element zarządzania edukacją, jako metoda i jako praktyka obsługi placówek oświatowych i ich podmiotów, a także jako mentoring.

Doradztwo jako element zarządzania edukacją to nauka o kształtowaniu rozwoju zawodowego podmiotów w dziedzinie zarządzania i edukacji poprzez wyposażenie ich w odpowiednie informacje, konsultowanie problemów w zakresie rozwoju osobistego i udzielanie pomocy w rozwiązywaniu trudnych sytuacji.

Doradztwo jako metoda stanowi połączenie głębokiej wiedzy teoretycznej w dziedzinie zarządzania edukacją, pedagogiką, psychologią i marketingiem oraz doświadczenia praktycznego i kompetencji psychologicznych podmiotów, które dzięki przestrzeganiu zasad działania zapewnia właściwe postrzeganie przez osobę pomocy konsultacyjnej w rozwiązywaniu indywidualnych i grupowych problemów w sferze edukacji.

Doradztwo jako praktyka obsługi placówek oświatowych to system wsparcia instytucjonalnego w zakresie doradztwa kwalifikowanego podmiotów procesu edukacyjnego w szkołach i instytucjach oświatowych na zasadach coachingu, tutoring, mentoringu, advisoringu, facylitacji celem aktywnego rozwoju i samorealizacji organizacji, grup i uczestników indywidualnych w ramach modernizacji szkolnictwa.

Doradztwo jako mentoring to system indywidualnego wspierania pedagoga lub ucznia w drodze do sukcesu: ucznia – w jego działalności szkoleniowej, pedagoga – w doskonaleniu zawodowym.

Do analizy czynności doradcy można wykorzystać klasyfikację rodzajów usług doradczych W.A. Slastenyna [2006] (tab. 2).

Tabela 2. Rodzaje usług doradczych

Rodzaje usług	Interpretacja	Przykłady z praktyki
Diagnostyczne	W trakcie konsultacji wykrywane są przyczyny sytuacji problemowej, z którą mają do czynienia pedagog, dziecko, rodzice; na ich podstawie przeprowadza się diagnostykę, przedstawia zalecenia dotyczące rozwiązywania sytuacji problemowej	– diagnostyka przyczyn niskiego poziomu wyników edukacyjnych ucznia – diagnostyka przyczyn niskiej efektywności wykorzystania innowacyjnych technologii
Eksperckie	Zadaniem konsultanta jest przeprowadzenie częściowej lub pełnej oceny działalności instytucji edukacyjnej lub jej poszczególnych kierunków z przedstawieniem wyników osobom zarządzającym instytucją lub pedagogom celem dalszej analizy i wykorzystania środków poprawy procesu edukacyjnego (pedagogicznego)	– ocena efektywności pracy biblioteki – współpraca z nauczycielami przedmiotów szkolnych
Instruktażowe i metodyczne, informacyjne	Klientowi przedstawiane są niezbędne informacje służące poprawie działalności edukacyjnej	zalecenia metodyczne dla nauczyciela dotyczące przedmiotów szkolnych
Korekcyjne	Działania konsultacyjne mają na celu korygowanie zachowania lub działania mające na celu naprawienie błędów wychowawczych i zmiany w relacjach międzyludzkich	konsultacje dla rodziców
Formujące	Konsultowanie związane jest z tworzeniem pozytywnych postaw i wzorców zachowania dziecka w społeczeństwie, kształtowaniem konstruktywnych relacji w rodzinie oraz zasobów do tworzenia nowych modeli zachowania zawodowego i opanowania innowacji	zaangażowanie uczniów w wolontariat
Spółeczno-pedagogiczne	Działania konsultacyjne mają na celu stworzenie komfortowego środowiska psychologicznego oraz zapobieganie konfliktom i stresowi, poprawę skuteczności interakcji osobistej i grupowej w różnych sferach życia	ocena pozycji uczniów w grupie

Źródło: Slastenin 2006: 320 (przykłady własne).

Do głównych zadań doradztwa w zakresie zarządzania edukacyjnego należy:

- podniesienie poziomu wiedzy i poprawa umiejętności praktycznych osób prowadzących działalność edukacyjną, które potrzebują wsparcia autorytetu w organizacjach i podwyższenia statusu społecznego w warunkach gospodarki rynkowej;
- dostarczanie metod edukacyjnych w zakresie zarządzania, marketing usług edukacyjnych, kształtowanie modeli rozwoju instytucji edukacyjnych;
- upowszechnianie i wdrażanie w procesie edukacyjno-wychowawczym innowacyjnych metod oraz najnowszych osiągnięć nauki i techniki;

– promowanie rozwoju zainteresowań zawodowych nauczycieli, organizowanie warsztatów pedagogicznych, klubów, stowarzyszeń, w których nauczyciele mogli uzyskać niezbędną poradę;

– praca z młodymi nauczycielami w celu wspierania ich rozwoju zawodowego, zapobieganie wypaleniu zawodowemu, inicjowanie i realizacja projektów i programów w dziedzinie zarządzania i edukacji.

Głównymi metodami działalności doradczej w edukacji są: szkolenie nauczycieli i uczniów na terenach wiejskich, gdzie utrudniony jest dostęp do źródeł informacji; badanie wniosków o udzielenie informacji i opracowanie wariantów ich rozwiązania; prezentacje form i metod pracy; rozwój kształcenia na odległość; doradztwo w sferze zarządzania.

4. Przedmioty działalności doradczej

Strukturami doradczymi w dziedzinie edukacji mogą być: stowarzyszenia nauczycieli o wysokich kwalifikacjach, ośrodki metodyczne, instytuty kształcenia podyplomowego, prywatne instytucje edukacyjne świadczące usługi doradcze, państwowe służby doradcze i stowarzyszenia. Należy jednak zauważyć, że prosta zmiana nazwy tych edukacyjnych instytucji nie zapewni jeszcze rozwoju doradztwa, ponieważ system edukacji obejmujący usługi naukowo-doradcze wciąż nie może wyjść poza granice formalnych konsultacji. Powodem tej stagnacji jest rozbieżność między poziomem kwalifikacji a stopniami hierarchii w zarządzaniu edukacją. Jest to szczególnie uciążliwe dzisiaj, w warunkach decentralizacji systemu edukacji, kiedy w metodyce i zarządzaniu pojawili się nauczyciele, którzy nie mają wystarczającego doświadczenia i wiedzy, a w niektórych przypadkach nawet odpowiednich kwalifikacji (specjalista, druga kategoria). Oznacza to przewagę pozycji statusowej nad pozycją ekspercką. W celu rozwoju instytucji doradczych warto wyznaczyć następujące rodzaje podmiotów:

– doradca nauczyciel – podmiot działalności edukacyjnej, który zgodnie z zasadami interakcji pedagogicznej pomaga uczniowi rozpoznać i ukierunkować zdolności oraz skłonić go do opanowania technik poznawania materiału edukacyjnego i społecznych modeli zachowania w warunkach oczekiwanego sukcesu,

– doradca metodyk – podmiot działalności metodycznej, który pomaga znajdować osiągnięcia naukowe i doświadczenia pedagogiczne mogące stanowić inspirację do twórczego wykorzystania przez pedagogów innowacji w procesie edukacyjno-wychowawczym,

– doradca andragog – podmiot systemu edukacji dorosłych, który potrafi psychologicznie ukierunkować klienta (nauczyciela, kierownika) na poszukiwanie sposobów zwiększenia kompetencji zawodowych przez różnego rodzaju nieformalne szkolenia w celu samorealizacji na drodze do sukcesu zawodowego;

– doradca menedżer – podmiot w dziedzinie zarządzania, który ukierunkowuje dyrektorów placówek edukacyjnych na jak najlepsze wykorzystanie potencjału instytucji i poszczególnych pedagogów.

Ponadto warto rozwijać inne specjalności doradcze, takie jak:

– doradca technolog – pracownik służby metodycznej lub menedżerskiej, który dobrze opanował innowacyjne metody nauczania i zarządzania i może nie tylko prezentować je jako materiał teoretyczny, ale także zademonstrować je w praktyce;

– doradca ekspert – osoba, która potrafi fachowo ocenić różne zjawiska i procesy, pomóc znaleźć właściwe rozwiązania w sytuacjach kryzysowych oraz wystąpić jako konsultant w kwestii obiektywności oceniania uczniów;

– doradca instruktor – osoba, która opracowuje i dostosowuje instrukcje dotyczące wykładania przedmiotów lub poszczególnych tematów i jest w stanie ocenić instrukcje dotyczące wykonania prac diagnostycznych lub instrukcje bezpieczeństwa.

Taka klasyfikacja nie jest znaczącym, ale raczej funkcjonalnym aspektem pracy doradcy. Ponieważ edukacja na świecie coraz bardziej rozwija się w kierunku technologicznym, pojawia się zapotrzebowanie na wąsko myślących doradców ekspertów.

5. Przygotowanie doradców metodycznych

Polska ma bogate doświadczenie w przygotowywaniu doradców na rynku pracy. W 2007 r. 80 słuchaczy z terenu całego kraju uczestniczyło w projekcie studiów podyplomowych „Doradca – trener – konsultant. Całozyciowe poradnictwo zawodowe”, realizowanym przez Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu. Projekt był skierowany głównie do instytucji rynku pracy i organizacji pozarządowych. Ważnym jego elementem była trój etapowa ewaluacja. Pierwszy etap nastąpił po zakończeniu rekrutacji i polegał na wypełnieniu kwestionariusza oczekiwań, badającego potrzeby poznawcze i praktyczne słuchaczy przed rozpoczęciem zajęć. Drugi etap miał miejsce w połowie studiów. Słuchacze wypełniali wówczas ankietę audytoryjną, badającą poziom satysfakcji z zajęć, programu studiów, organizacji i realizacji projektu. Trzeci etap, który nastąpił miesiąc po zakończeniu studiów, obejmował analizę przypadków w oparciu o wywiady ze słuchaczami.

Projekt miał wielkie znaczenie nie tylko dla obywateli Polski, ale również Ukrainy, ponieważ pokazał, że w warunkach intensywnych zmian na rynku pracy każda osoba szuka „nowych dróg kształcenia i doksztalcania” [Siarkiewicz i Wojtasik 2008].

W celu przygotowania doradców w Narodowym Ekologicznym i Naturalistycznym Centrum Młodzieży Studenckiej w Kijowie otwarto autorską Szkołę

Doradców prowadzoną przez Oksanę Bodnar. Szkoła działa od 2013 r. W tym czasie przeszkolono 72 doradców metodyków. Celem projektu jest promowanie poprawy jakości usług naukowych i metodycznych w zakresie edukacji pozaszkolnej regionów Ukrainy poprzez wyszkolenie certyfikowanych doradców. Oczekiwane wyniki to:

- zdobycie kompetencji doradców zgodnie z programem nauczania;
- zwrócenie uwagi naukowców i praktyków na problemy usług poradnictwa w edukacji pozaszkolnej;
- rozwój zdolności intelektualnych uczniów;
- wymiana doświadczeń pomiędzy doradcami z różnych regionów Ukrainy;
- popularyzacja zaawansowanego doświadczenia pedagogicznego;
- stymulowanie instytucjonalnego rozwoju usług naukowych i doradczych.

Szkolenie obejmuje dwie sesje stacjonarne i dwie w ramach nauczania na odległość. Odbywa się w formie miniwykładów. Wzięli w nim udział nauczyciele z różnych regionów Ukrainy.

Podczas szkolenia uczestnicy mieli okazję wysłuchać wykładów z zakresu teorii i praktyki zarządzania działaniami analitycznymi i eksperckimi w dziedzinie pracy metodycznej: „Opracowanie kryteriów skuteczności działania metodycznego”, „Interpretacja wyników badań eksperckich oraz analitycznych”, „Zastosowanie metody statystyki matematycznej do przetwarzania informacji ilościowych”, „Metody podejmowania decyzji zarządczych w oparciu o informacje analityczne”.

Po każdej sesji uczestnicy muszą przygotować pracę, w tym projekt samodzielnego rozwoju zawodowego, opracować tabele diagnostyczne, przygotować innowacyjne formy pracy metodycznej oraz zadania doradcze. Skuteczną formą sprawdzania kompetencji eksperckich doradców jest organizacja okrągłych stołów, podczas których dyskusji poddawane są różne zagadnienia: „Czy potrzebuję doradcy szkolenia metodycznego?”, „Problemy działalności doradców”, „Subiektywność w ocenie zjawisk i procesów pedagogicznych”, „Kto jest najlepszym nauczycielem: młody pracownik czy pracownik o dużym doświadczeniu pedagogicznym?”.

Słuchacze szkoły mogą zapoznać się z metodami coachingu, doradztwa, doradztwa menedżerskiego oraz poznać sposoby oceny jakości edukacji, takie jak: monitorowanie, ekspertyza, analiza, diagnostyka.

Na początku uczestnicy wypełniają ankietę, w której określają, dlaczego wybrali zawód doradcy, kto wpłynął na wybór zawodu, ile funkcji pełnią jako doradcy, jak często odbywają szkolenia, jakie czynniki najbardziej stymulują rozwój kompetencji doradczych, jakie są wyniki rozwoju umiejętności zawodowych (podręczniki, artykuły, projekty).

Po zakończeniu szkolenia uczestnicy wykonują zadania testowe i otrzymują certyfikat doradcy metodycznego. Jednak największym osiągnięciem projektu jest zwiększenie motywacji do pracy konsultanta i pobudzenie ich aktywności życiowej. Informacje na temat szkoły zawiera strona <https://nenc.gov.ua/?p=606>.

6. Podsumowanie

Doradztwo jest innowacyjnym elementem zarządzania edukacją. Na Ukrainie doradztwo dopiero zaczyna się rozwijać, a jego metody nie są jeszcze dostatecznie ukształtowane. W artykule przedstawiono tylko podstawowe pojęcia odnoszące się do podmiotów doradztwa i rozważono tendencje oraz zadania służb doradczych zgodnie z potrzebami rynku pracy.

Spośród państwowych zadań w dziedzinie rozwoju usług doradczych można wyróżnić: powołanie doradców w różnych regionach Ukrainy, stworzenie ogólnoukraińskiego stowarzyszenia służb doradczych, przygotowanie bazy ustawodawczej działalności doradczej, rozwój wyspecjalizowanych ośrodków doradczych, kształtowanie podstaw prawnych ich działalności, stworzenie w szkołach stałych ośrodków doradczych służących konsultacjom zawodowym i wsparciu psychologicznemu dla rodziców, uczniów i pedagogów.

Dalsze badania będą dotyczyły zadań doradców i stworzenia znormalizowanych modeli kompetencji doradców dla różnych dziedzin doradztwa.

Literatura

- Bilyk N.I., 2015. *Upravlinnyia adaptivno-pedahohichnym proektuvanniam rehional'nykh osvitynykh system pidvyshchennya kvalifikatsiyi pedahohichnykh pratsivnykiv*, Poltava: TOV „ASMI”.
- Bodnar O.S., 2012a, Formuvannya metodychnoho menedzhmentu v Ukrayini, *Metodyst*, 1, 3-16.
- Bodnar O.S., 2012b, Kryteriyi otsynuyannya yakosti naukovo-metodychnoho servisu v rehioni, *Pislyadyplomna osvita*, 2(21), 71-74.
- Borova T.A., 2011, Kontseptsiya osvitynoho kouchynhu, *Pedahohika, psykholohiya ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya ta sportu*, 12, 12-16, www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2011-12/11btaecc.pdf [dostęp: 17.02.2017].
- Burlaienko T., 2011, Zmist i struktura ekonomichnoi kompetentnosti maibutnykh menedzheriv osvity yak neobkhidna vymoha chasu, *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*, 7, <http://tme.umo.edu.ua/docs/7/2.pdf> [dostęp: 21.12.2016].
- Górka A., 2015, *Raport podsumowujący projekt „nowa perspektywa doradztwa zawodowego”*. Monografia procesu adaptacji podejścia socjodynamicznego na grunt polskiego poradnictwa zawodowego, Wrocław, www.poradnictwo-socjodynamiczne.pl/images/Raport_SD_final_E-BOOK.pdf [dostęp: 15.03.2017].
- Havlitina T., 2015, Kontseptual'ni ideyi pidhotovky doradnykiv v osviti, *Nova pedahohichna dumka*, 2(82), 7-11.
- Huziy N.V., Shestakova T.V., 2014, Pedahohichne doradnytstvo v Ukrayini: realiyi ta perspektyvy, w: *Yednist' navchannya i naukovykh doslidzhen' – holovnyy pryntsyup universytetu*, red. H.I. Volynka, O.V. Uvarkina, O.P. Yemel'yanova, Kyiv: Wyd. Natsional'noho Pedahohichnoho Universytetu im. M.P. Drahomanova.
- Kargulowa A., 2006, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa: WN PWN.
- Kukla D., 2007, Communicative competence of job advisor, w: *Studia i rozprawy*, red. J. Podgórecki, Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa i Ochrony w Warszawie.
- Mynosiants Z.L., 2015, Tiutor v obrazovatelnoi deiatelnosti, *Upravlenye shkoloiu*, 2(582), 49-56.

- Sayuk V.I., 2015, Stanovlennya ta rozvytok pedahohichnoho doradnytstva v Ukraini, *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*, seria 16, 25(35), 52-57.
- Shtompel H.A., 1987, *Ratsyonalizatsiya orhanyzatsyonno-pedahohycheskoi deiatelnosti metodysta v uslovyakh osushchestvleniya shkolnoi reform*, Kyiv: Wydawnictwo „Szkoła radziecka”.
- Siarkiewicz E., Wojtasik B. (red.), 2008, *Być doradcą. Doświadczenia i refleksje*, Wrocław: WN DSW, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/190/1/Byc_doradca.pdf [dostęp: 20.04.2017].
- Slastenin V.A., 2006, *Pedagogicheskoe konsul'tirovanie*, Moskva: Akademiya.
- Slastenyn V.A. i in., 1997, *Pedahohyka: uchebnoe posobyie dlia studentov pedahohycheskykh uchebnykh zavedenyi*, Moskva: Shkola-Press, www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/11.php [dostęp: 24.04.2017].
- Sokolova E.I., 2014, Analiz terminologicheskogo ryada „kouch”, „mentor”, „t'yutor”, „fasilitator”, „ehdvajzer” v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya, *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 4, <http://lll21.petsru.ru/journal/article.php?id=2171> [dostęp: 15.05.2017].
- Sujak E., 1995, *Poradnictwo małżeńskie i rodzinne*, Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Zakon Ukrainy Pro sil's'kohospodars'ku doradchu diyal'nist' vid 2004 roku nr 38, <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1807-15> [dostęp: 12.01.2017].

Development of Advisory Activity as a Component of Human Resource Management

Abstract. *The article considers the theoretical aspects of advisory activity as an innovative component of management, in particular its essence, types, methods and specific features. The authors analyze the perception of the concepts of mentor, coach, advisor, facilitator and tutor and provide arguments for including them in the counseling competence model. They also present a typology of entities in the advisory structure, together with their main functions. They define priorities and propose measures to support and promote counseling in the field of education.*

Keywords: *counseling, advisor, advisory activity, methodical adviser*



Ольга Свиридюк

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет іноземних мов
orcid.org/0000-0003-3954-397X
e-mail: zov2380@gmail.com
phone: +380 660 542 662

Підготовка майбутніх вчителів до роботи в полікультурному середовищі: порівняльний аналіз Канади і України

***Анотація.** У статті здійснено порівняльний аналіз стану підготовки майбутніх вчителів до роботи в полікультурному середовищі Канади та України. Наголошено на актуальності підготовки вчителя до праці в умовах багатонаціонального й полікультурного середовища, формування умінь спілкуватися та співпрацювати з представниками різних національностей. Розглянуто навчальні плани з підготовки майбутніх вчителів педагогічних факультетів канадських та українських вищих навчальних закладів. Окреслено основні завдання полікультурної освіти майбутнього вчителя в Канаді.*

***Ключові слова:** майбутні вчителі, полікультурне середовище, навчальна програма, полікультурність, полікультурна освіта, полікультурна підготовка, Україна, Канада*

1. Постановка проблеми

Інтеграція національної системи освіти в загальноєвропейську здійснюється з урахуванням основних принципів державної освітньої політики в Україні: пріоритетність освіти, її демократизація, гуманізація та гуманітаризація, національна спрямованість, неперервність, багато-культурність і варіативність освіти, відкритість системи освіти та нероздільність навчання і виховання.

Як відомо, освіта формує світогляд і впливає на систему цінностей підрастаючих генерацій, відтворює моральні загальнокультурні пріоритети народу і держави, закладає підвалини розвитку суспільства. Таким чином, роз-

виток суспільства не можливий без урахування цінностей кожної етнічної групи, з яких воно складається.

Сьогодення висуває перед освітою складне завдання підготовки вчителя до праці в умовах багатонаціонального й полікультурного середовища, формування умінь спілкуватися та співпрацювати з представниками різних національностей. Потенціал полікультурної освіти полягає, поряд з розвитком особистої національної культури, у забезпеченні умов для сприйняття, розуміння й поцінування майбутніми вчителями своєрідності інших культур, виховання їх на засадах миру й поваги до інших індивідів та етносів, подолання ворожості до іноземців і викорінення існуючих культурних стереотипів.

Враховуючи глибокі та динамічні зміни, що відбуваються у світі за останні десятиліття, світова педагогічна думка шукає відповідні шляхи розвитку освіти. Саме освіта в полікультурному просторі має сприяти тому, щоб людина усвідомлювала своє національне коріння і щоб прищепити їй повагу до інших культур [Максименко 2012]. Отже, проблема полікультурної освіти в Україні сьогодні особливо актуальна, оскільки Україна є багатонаціональною державою, що розташована на межі європейської й азіатської цивілізацій, а її регіони мають унікальні соціально-економічні й етнокультурні особливості.

2. Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми

Висвітленням проблем підготовки майбутніх вчителів до роботи в полікультурному середовищі займалися В.В. Хребтова, Л.П. Пуховська, О.О. Ткачова, М.В. Кізім., Г. Ледсона-Біллінгвза, К. Грант, У. Тейт, Д. Магнера, М. Родрігез.

Проблеми полікультурності в Україні обговорюються на конференціях, конгресах, семінарах тощо. Виходить низка праць С.Ф. Лукянчук, В.А. Погребняк, О. Б. Слоньовської в яких обґрунтовується доцільність запровадження ідей полікультурності у навчально-виховний процес освітніх закладів України.

3. Формулювання цілей статті

Метою даної статті є окреслення стану підготовки вчителів до роботи у полікультурному середовищі Канади та України.

4. Виклад основного матеріалу

Інтеграція полікультурності в освіту вимагає професіоналів цілком нової соціальної генерації, здатних працювати на високому рівні в полікультурному середовищі, де індивідуальності представляють різноманітні етнічні, расові і культурні групи, спроможні допомогти визначити майбутні особистісні і професійні напрями розвитку. У полікультурній підготовці майбутніх вчителів використовують нові підходи залучення культурної різноманітності до переосмислення історії, культури та ідеології. Полікультурна підготовка майбутніх вчителів має сприяти усуненню щодо етноцентризму, відкрити шляхи до інших культур через усвідомлення їхнього світогляду. Метою полікультурної навчальної програми є допомога студентам у трансформації їхнього світу; у формуванні особистості, котра аналізує, відтворює, критикує, спонукає до соціальних дій, що в результаті приведе до рівності суспільства XXI століття.

Хоча полікультурна модель суспільства в Канаді існує ще з 70-х років минулого століття, Конституція закріпила за громадянами свободу та право національно-культурного визначення лише в 1982 році [Хребтова 2009], що дало поштовх для розвитку полікультурної освіти майбутніх учителів у Канаді. Це, безперечно, сприяє розвитку культурної різноманітності як позитивного суспільного явища, узгодженню знань, цінностей та культурних досвідів різних етнічних громад, розумінню та визнанню канадської національної ідентичності та ідентичностей різних етносів, вихованню в майбутніх педагогів самодостатності та поваги до інших, усунення будь-якої дискримінації та подолання культурних упереджень і стереотипів.

Рада міністрів освіти Канади приділяє значну увагу полікультурній освіті майбутніх учителів та формуванню в них різними засобами педагогічної майстерності.

Адже, як зазначає американський науковець Г. Ледсон-Біллінгс полікультурна модель навчання – це «навчання, що є культурно важливим, відтворює і використовує знання та культурний досвід учнів» [Ladson-Billings 1990].

Останнім часом у канадській літературі частіше з'являються публікації [McCaskell 1990] про врахування принципу полікультурності в процесі підготовки майбутніх учителів, що свідчить про серйозність намірів суспільства у впровадженні полікультурного компонента. Програми полікультурної освіти майбутніх учителів в університетах Канади зорієнтовані на формування у студентів умінь уникати міжнаціональних конфліктів, зменшувати кількість суперечок в університетах у дусі поваги до принципів етнічного плюралізму. Майбутні вчителі навчаються сприймати різні ідеї, цінності, культури, що є необхідним для викладання в полікультурному середовищі.

У Канаді активно розробляють полікультурні програми підготовки вчителів. Науковці-теоретики підкреслюють важливість відображення в програмах підготовки вчителів ідей конструктивізму та полікультурної освіти.

Канадські науковці К. Грант і У. Тейт зазначають, що наприкінці ХХ століття, на жаль, полікультурна підготовка вчителів була зосереджена переважно на зразках вербальної взаємодії швидше, ніж на навчальних методах і моделях підвищення самоповаги [Grant & Tate 1995].

Варто зазначити, що сучасна система педагогічної освіти Канади – це різнопланова, але добре налагоджена галузь. Педагогічні факультети є в кожній провінції. Полікультурна підготовка вчителів здійснюється майже в п'ятидесяти університетах країни. Сім факультетів освіти університетів Канади (Саскачеванський університет, провінція Саскачеван; Університет Брендону, провінція Манітоба; Університет Макгілл, провінція Квебек; Університет Британської Колумбії, провінція Британська Колумбія; Йоркський Університет, провінція Онтаріо; Університет Оттави, провінція Онтаріо; Університет Альберти, провінція Альберта) та 2 університетські коледжі (коледж Конкордії, провінція Альберта; коледж Редеемер, провінція Онтаріо), які готують майбутніх учителів, інтегрують наукову роботу та викладання. Аналіз університетських педагогічних програм засвідчує велику кількість курсів із полікультурності та полікультурної освіти, а педагогічний штат шкіл відображає суспільство з усією багатобарвністю національностей.

Майбутні вчителі в університетах Канади здобувають освіту за навчальними програмами, які забезпечують кваліфіковану полікультурну освіту для професійної діяльності представникам різних національностей, етнічних, мовних та релігійних груп. У навчальних програмах повною мірою відображено культурну різноманітність у навчальних закладах, здійснюється контроль за виконанням навчальних планів професорсько-викладацьким складом, вивчаються результати навчання; створюється клімат взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп, серед студентів та викладачів [Свиридюк 2013].

Проте багато педагогів, які покликані навчати студентів полікультурного походження, не бажають розуміти або навіть визнавати їхню віру, цінності, культуру, тим самим створюючи багато проблем для студентів. Такі особистості, особливо це стосується викладачів, та частина членів домінантної культури вірять, що їхній шлях є найкращим, а це призводить до прямої або непрямой дискримінації студентів інших культур, які є частиною переважної більшості Канади; до ризику непорозуміння; складнощів у відносинах між культурами. Першим кроком для розуміння інших культур є, пізнання власного сприйняття віри та елементів, що її формують [Beairsto 2004].

Викладачі, які готують майбутніх вчителів повинні самі бути культурно обізнаними, володіти знаннями про освітні потреби та права людей, бути в курсі сучасної відповідної літератури. «Підготовка майбутніх вчителів»

є важливим і необхідним компонентом ефективної освіти вчителів. Отже, «як може освіта майбутніх вчителів бути полікультурною, якщо викладачі, які їх готують самі не мають полікультурної освіти?» [Ghosh 2014]

Програми підготовки вчителів дають студентам унікальну можливість розвивати полікультурне мислення. Важливим завданням також є формування в майбутнього вчителя позитивної установки у ставленні до всіх учнів незалежно від расової, етнічної, мовної, релігійної приналежності. Дослідження [Свиридюк 2014] показали, що стереотипізація учнів значно впливає на їхній розвиток і ставлення до навчання. Базовим елементом становлення полікультурного мислення є розвиток ясного розуміння власної етнокультурної ідентичності, усвідомлення важливості вивчення власних культурних коренів. Полікультурна підготовка вчителя включає в себе вивчення природи стереотипів, їх ролі у формуванні упереджень, расизму, дискримінації та конфліктів. Погляд на інше «Я» особливо важливий у міжкультурному освітньому процесі, де є школярі – представники тих культурних груп, які історично були відокремлені. Майбутні вчителі одержують установку створювати довірливі стосунки з учнями і таке навчальне середовище, яке дозволить школярам залишатися тими, ким вони є, зберігати свою культурну своєрідність.

Вивчення полікультурної проблематики спрямовує майбутніх учителів на нову освітню парадигму, орієнтовану на знання змісту дисципліни та використання полікультурних методів навчання. Застосування альтернативних методів і форм навчання, взаємини учнів і викладачів, формування позитивного ставлення до сприйняття предмета – все це стає такими ж важливими цілями навчання, як і відбір змісту. Акцент на процесі, а не на результаті навчання дозволяє отримувати нові знання, наприклад, знання про досвід тих етнокультурних і соціальних груп, чия історія замовчується.

Одним із найважливіших пунктів міжкультурного аспекту підготовки вчителя є володіння різними типами навчання, які відповідають різним культурам, різним стилям засвоєння знань. В міжкультурних ситуаціях учителі можуть діяти як етнографи, розглядати школу як культурне суспільство і враховувати всі відтінки міжкультурних взаємин. Використовуючи етнографічні дослідницькі методи (польові замітки, спостереження за учнями, інтерв'ю з дітьми, батьками, членами спільноти), вчителі можуть дізнаватися про культурні особливості школярів, виявляти властивий їхнім культурам стиль навчання і комунікації.

Вчителі повинні більше намагатися зайняти антропологічну позицію, ніж психологічну. В процесі навчання і виховання дуже важливо не тільки розуміти психологію розвитку дитини, а й усвідомити як різні соціокультурні фактори впливають на її розвиток. Отже, вчителі, що займають взаємозацікавлену позицію, повинні налагоджувати взаємини, спрямовані на

розуміння контексту, враховувати, що школярі по-різному сприймають навчальний матеріал.

Тобто вчителі з етнографічних позицій здатні пояснити, як культурні особливості їхніх учнів формують стиль навчання і спілкування. Під час проведення одного з досліджень в індіанських громадах учасник експедиції розповів про свій сумний досвід. У культурі індіанців навчають через спостереження. Вони зазвичай не ставлять запитань. Вони спостерігають за старшими уважно і спокійно. У школі було все навпаки. Учителі неіндіанського походження хотіли, щоб учні ставили питання і відповідали на питання інших. Для учнів-індіанців це було дуже важко, тому що вони вважали це неповагою. Кожен раз, коли вчитель ставив їм запитання, учні опускали очі, тому що так вони висловлювали свою повагу. Вони розуміли, що вчителі сприймали це як ігнорування, але нічого не могли з собою вдіяти. Консультант з індіанського співтовариства розповідає, що багато учнів-індіанців сидять на заняттях у кінці класу. Вони багато чому навчаються так. Вони слухають і чують все, але не вступають у дискусії. Це їхній культурний досвід, так вчилися їхні предки. Вчителі-дослідники в міжкультурних ситуаціях повинні визнати, що їм багато чого можна навчитися від учнів, для того щоб навчати інших, враховуючи культурні особливості.

Для підготовки вчителів, вихідців із корінних народів, для роботи в школах, розташованих на півночі країни, широко використовують нові інформаційні технології, зростає кількість студентів, які здобувають освіту дистанційно за допомогою різних форм і методів навчання.

Питання взаємин між групами людей різних соціальних станів у суспільстві, вивчають, проводячи міжкультурні, соціальні дослідження. Конфлікти з членами інших груп розглядають як можливість розширити знання про взаємини в різних етнокультурних групах та розвиток самосвідомості їх представників.

Використання методів навчання, спрямованих на формування у студентів полікультурного мислення, дозволяє їм глибше усвідомити коріння власної культурної ідентичності, визнати етнокультурні відмінності і розглядати інші культури як рівні.

Адже, навчаючи, розвиваючи і виховуючи дитину, вчитель завжди є посередником між суспільством і дитиною, носієм і виразником цінностей, які лежать в основі суспільного життя [Хребтова 2009: 111]. Важливо пам'ятати, що кожний учитель може позитивно впливати на кожного окремого учня. Учителі, які вміють встановити взаєморозуміння з учнем, можуть значно покращити його навчальне становище. Саме взаємозв'язок між учителем та учнем є одним з найважливіших чинників, що впливають на навчальні досягнення тих, хто навчається.

Основні завдання полікультурної освіти майбутнього вчителя можна окреслити як оволодіння студентами знаннями про культурну різноманітність світу; формування уявлень про культурні відмінності як джерело суспільного прогресу та самовдосконалення; виховання поважного ставлення вихованця до рідної культури; стимулювання пізнавального інтересу до інших культур; розвиток знань, умінь і навичок міжкультурного спілкування.

Для того, щоб успішно реалізувати полікультурне виховання в класному середовищі викладацький склад повинен бути освіченим щодо цих питань та їх значення в класному середовищі. Відзначають три аспекти, на яких повинна зосереджуватися полікультурна підготовка: теорія, суспільство, і клас. Навчання відносно полікультурності може бути надзвичайно різноманітним і запроваджуватись в різних формах, в тому числі семінари, конференції, збір інформації та курси [Moodley 1992].

Можливо через навчання культурній компетентності, полікультурні курси допомагають педагогам працювати більш ефективно у своїх класах. Проте, вчителі повинні взяти участь в кількох курсах або семінарах з полікультурності, у зв'язку з тим, що дослідження показують, що один курс не має тривалого ефекту на викладання педагога. Чим більше інформації педагог дізнається про полікультурне виховання, і чим більше він розвиває свою культурну компетентність, тим краще. Полікультурна освіта є складним предметом і один курс не може повністю навчити педагогів всьому, що вони повинні знати, на цю тему. Існує потреба в поєднанні практичного застосування разом з навчанням, що звичайно позитивно позначиться на культурній чутливості майбутнього вчителя. Класна культурна різноманітність не є даною формулою для кожного середовища, важливо для людей мати досвід в різних умовах, щоб побачити, як проявляється там полікультурність.

Ще одним фактором, який реалізує імплементацію полікультурного виховання є підтримка педагогів, яку вони отримують після навчання. Школи, в які вони повертаються після тренування, та інші педагоги у цих школах повинні також підтримувати полікультурність в освіті. Важлива підтримка вчителя після завершення курсу полікультурної освіти і важливість часу та партнерства у створенні міцних і ефективних полікультурних програм у школі. Полікультурність в освіті має бути широкою ініціативою школи. Кожен член школи повинен бути залучений до імплементації полікультурності в свою практику для поліпшення участі всіх учасників. Полікультурна освіта має здійснюватися в системі з залученням майбутніх вчителів, досвідчених педагогів та адміністрації на всіх рівнях.

В даний час система освіти не наблизилась до імплементації полікультурної освіти системним підходом. Звертаючись до полікультурних проблем або спроб включити полікультурні елементи в класне середовище, вчителі часто застосовують поверхневий підхід, розглянутий раніше, оскільки він

розглядається як безпечний і позитивний шлях [Moodley 1992]. Більш поглиблений аналіз культур, у тому числі розгляд історичних і поточних відносин між різними культурами сприймається негативно і не реалізовується як стратегія. Це, ймовірно, через дискомфорт, який відчувають вчителі, які вважають себе не готовими до здійснення полікультурного виховання. Традиційні програми підготовки вчителів не допомагають підготувати вчителів для праці з різноманітністю і ризикованими питаннями / темами, які можуть виникнути [Свиридюк 2014].

Полікультурна підготовка потребує формування культурно-компетентних педагогів, готуючи їх до вирішення делікатних питань. Часто учні стикаються з незручними питаннями за дверима класної кімнати. Вирішення цих питань відкрито в класі може сприяти тому, що студенти отримують точну інформацію і зрозуміють всі аспекти і точки зору на проблему. Педагоги та студенти можуть працювати в напрямку профілактики проблем, які можуть виникнути.

Багато програм підготовки вчителів, що відносяться до різноманітності, часто помилково заохочують вчителів викладати в поверхневій манері, і показують великий внесок у стереотипізацію студентів з груп меншин. Відносно майбутніх вчителів (pre-service students), їх досвід з полікультурної освіти часто обмежується уроками або темами з деяких країн, і нехтування питаннями засудження, дискримінації, соціальними діями, або соціальним реконструкціонізмом, які необхідні для полікультурної освіти [Moodley 1992].

Важливо, щоб педагоги не тільки отримували полікультурну підготовку, але, щоб навчання охоплювало практику відповідну до чинних полікультурних ідеологій. Нові вимоги навчання мають бути реалізовані, щоб вчителі були готові ефективно навчати все студентське населення стосовно полікультурності.

Культурне прийняття вимагає чутливості і культурної обізнаності. Якщо вчителі бажають виховувати прийняття інших культур, то і самі вони повинні приймати, бути чутливими і володіти знаннями про культурні відмінності. Необхідно, щоб педагогічний склад був обізнаним і чутливим до різних нюансів конкретної культури, вербальних і невербальних сигналів. Нові ініціативи в галузі підготовки вчителя повинні бути спрямовані на зміну навчальних методів, очікування та оцінки. Навчання вчителів має відбуватись у середовищі дітей з різних культур і питань, які стосуються цих культур, таких як проблеми виживання та адаптації [Moodley 1992].

Не існує одного правильного шляху, щоб включити полікультурну освіту в шкільне середовище. Більшість педагогічного персоналу вважає важким здійснення полікультурного виховання в своїй школі. Професійна підготовка в полікультурній освіті допоможе вчителям долати складні або спірні теми, які іноді виникають при вивченні поверхневих аспектів будь-якої культури.

Типи полікультурної підготовки вчителів відрізняються залежно від визначених цілей [Grant 1995], зокрема: навчання культурнорізноманітних студентів: розвинути навички, необхідні для асиміляції в домінуючу культурну течію та допомогти студентам протистояти несправедливості і пригніченню; знання про культурний плюралізм з метою сприяння крос-культурному розумінню та виробленню поваги до культурної різноманітності; знання для культурного плюралізму з метою збереження культури, посилення етнічної ідентичності, заохочення соціальної і політичної участі груп меншин, зорієнтованих на загальний шкільний досвід з питань різноманітності; бікультурна освіта, як допомога полікультурним студентам у вивченні мови й навичок, потрібних у домінуючій культурі, та підтримці власної культури; полікультурність – нормальний людський досвід, через який студенти навчаються, як жити і працювати в полікультурному середовищі.

Факультети освіти університетів Канади (Університет Брендону, Університет Британської Колумбії, Саскачеванський університет) представляють якісні програми педагогічної підготовки та визнають важливість підготовки учителів до полікультурного виховання учнів [Кочубей 2012].

Наприклад, учительська програма в Британській Колумбії включає кілька основних курсів: основні принципи навчання, побудова навчального плану й уроку, організація взаємодії на уроці. Існують курси та їх складові (модулі в інших курсах: спеціальне навчання, освіта корінних і північних народів, полікультурність).

Учителі повинні знати, що процес навчання ґрунтується на концепції «взаємин», яка передбачає навчання, яке в основі своїй сформовано взаємовідносинами, які виникли між учасниками освітнього процесу. «Навчання через взаємини» зумовлює двосторонню відповідальність і організується взаємними зусиллями вчителя та учнів. Ще одна близька педагогічна ідея, з якою знайомляться канадські вчителі – це «навчання через співпрацю» або «зацікавлене навчання». Вона заснована на розумінні того, що вчителі мають особливу відповідальність перед людьми, з якими вони вступили у взаємини в процесі навчання, тобто перед своїми учнями.

Ефективне навчання в канадських школах сьогодні організується з використанням комунікативного підходу, основною метою якого є формування в учнів критичного мислення. Для цього вчителі потребують багато спеціальних умінь та знань, наприклад знати рідну мову учнів, надавати більшого значення їхній культурі і використовувати це в освітній практиці.

Підкреслюється, що ефективне навчання – це не кінцевий результат, а спосіб мислення і дій учителя. Тільки за такої умови відбувається постійне вдосконалення навчального процесу.

Так, філія Оканаган Університету Британської Колумбії пропонує в програмі підготовки вчителів початкової школи широкі знання про викладання

і навчання через викладання, вправно інтегруючи теорію з практикою, через наукові дослідження впровадженні в практику. Через відтворення студента заохочують до певних висновків і знаходження рівноваги в інтеграції теорії та практики в майбутній роботі. Програма дає змогу думати, творити, співпрацювати, спілкуватись та відтворювати.

Дисципліни розділені на три модулі «Концепція» (Concept), «Зміст» (Content), і «Контекст» (Context), згруповані відповідно до вимог навчальної програми посеместрово. Кожний модуль сфокусований на певній галузі: «Модуль концепції» (Concept Studies Module) – культура освіти, культура школи і культура класу; «Модуль змісту» (Content Studies Module) – розвиток навчальних умінь, формування навчального досвіду, інтеграція, доступ і продукування; «Модуль контексту» (Context Studies Module) – внесок у професійну практику, професійна практика в школі та класі.

На нашу думку, особливої уваги заслуговує перший модуль, який є центральним у нашому дослідженні. У першому семестрі з галузі «Культура освіти» вивчають такі дисципліни: «Основи освіти», «Розвиток особистості учня», «Соціальні і культурні питання в освіті», «Література і мова в освіті». У другому семестрі з першого модуля галузі «Культура школи» вивчають дисципліни: «Освітня політика і адміністрування», «Навчальне проектування: план, зміст, оцінка», «Освіта індіанців». На другому році навчання в першому семестрі у першому модулі галузі «Культура класного середовища» розглядаються дві дисципліни – «Теорія і розвиток навчальної програми», «Проблеми в навчанні та грамотність».

Програма підготовки вчителів середньої школи побудована так: від розвитку фундаментальних понять і змісту методів, розуміння і спостереження класу, практична підготовка і здобуття практичного досвіду, дипломний проєкт. За аналогічним зразком дисципліни діляться на три модулі: курси змісту – навчальні дисципліни та їх методика; курси концепції – основи педагогіки, теорії викладання та навчання; курси змісту – професійна практика в класі.

Напрями спеціалізації: Французька освіта (French Education Specialty); гуманітарна освіта (англійська мова) (Humanities Education Specialty (English)); гуманітарна освіта (суспільні науки) (Humanities Education Specialty (Social Studies)); математичні науки (математика) (Math Science Education Specialty (Math)); математичні науки (наука) (Math Science Education Specialty (Science)); освіта середньої школи (Middle School Education Specialty); технологія освіти Trades Technology Education Specialty [Inglis 1996].

Особливостями підготовки вчителів до полікультурного виховання учнів у школах Канади є: вивчення окремих дисциплін, які розглядають теоретико-методичне забезпечення полікультурного виховання, включення окремих аспектів полікультурного виховання у інші дисципліни, проходження навчально-виробничої практики у полікультурному середовищі та дослід-

ницька робота, що сприяє застосуванню отриманих теоретичних знань на практиці.

Отже, полікультурна підготовка вчителів є невід'ємною частиною функціонування педагогічних факультетів університетів Канади. Аналіз університетських педагогічних програм засвідчує велику кількість курсів із полікультурності та полікультурної освіти, а педагогічний склад шкіл відображає полікультурне суспільство.

Якщо оцінити стан полікультурної освіти в Україні, то слід визнати, що вона не входить до складу пріоритетних напрямків розвитку педагогічної науки та практики. І науковці, і шкільні вчителі часто замовчують такі «незручні питання», як міжетнічні конфлікти та націоналізм. Між тим полікультурність людини закладається не на генетичному рівні, вона соціально детермінована і має бути вихована.

Основною метою полікультурної освіти, на думку українських учених, є «формування нового менталітету, усвідомлення багатокультурної перспективи розвитку людського суспільства, розуміння, визнання і забезпечення прав різних культур на існування і як автономних одиниць, і як комплексу єднання, що роблять внесок у розвиток загальнолюдської культури». Одним із важливих завдань полікультурної освіти є підготовка вчителів до роботи в полікультурному середовищі.

Українські дослідники вказують на те, що полікультурна освіта і виховання не повинні заперечувати національній, а мають розглядатися разом як складові єдиного процесу. На їх думку таке поєднання сприятиме глибокому засвоєнню і розумінню як національних, так і загальнолюдських моральних цінностей.

В. Болгаріна, І. Лощенова подають свій погляд на полікультурну освіту: «така освіта, для якої ключовими поняттями є культура як вселюдське явище; це засіб допомогти особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток» [Болгаріна 2002: 5].

Наявність гуманітарного компоненту в освіті та в суспільстві в цілому, що історично присутній у вітчизняній системі освіти відкриває можливості реалізації особистості в соціумі. Тому організація навчально-виховного процесу в університетах України відбувається з урахуванням її культурно-історичних традицій. Гуманітарна освіта в країні є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу. У переважній більшості українських університетів гуманітарний блок освітніх програм є домінуючим за обсягом; чільне місце в ньому посідають рідна й іноземні мови та література [Єгоров, Лавриченко і Мельниченко 2003: 41].

Відповідно до галузевої концепції розвитку педагогічної неперервної освіти зміст соціально-гуманітарної підготовки вчителів передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування.

Перелік навчальних дисциплін та обсяг навчального часу на їх вивчення визначається стандартами вищої освіти з педагогічних спеціальностей з урахуванням їх специфіки. Передбачається збільшення обсягу навчального часу на вивчення мовних і культурологічних навчальних дисциплін та запровадження нових відповідних інтегрованих дисциплін. Соціально-гуманітарні навчальні дисципліни, що є фаховими з відповідної педагогічної спеціальності, вилучаються з цього переліку і вносяться до переліку навчальних дисциплін інших складових змісту підготовки педагогічних кадрів.

Щодо навчальних програм, що забезпечують полікультурну підготовку майбутніх учителів в українських університетах, тут пропонується вивчення таких гуманітарних дисциплін, як: українська мова, іноземні мови, латинь, література, географія, етика, релігія, образотворче мистецтво та ін.

Так, вивчення психології допомагає індивіду зрозуміти себе та з'ясувати психологічні механізми власної поведінки, правознавство – визначити місце і роль людини в суспільстві; історія вчить майбутніх педагогів аналізувати сучасні явища, знаходити зв'язки між історичними подіями, формувати образне мислення та цілісне уявлення картини світу. Політологія та знання з історії впливають на загальнокультурний розвиток особистості; всевітня історія – на збагачення світовим та вітчизняним соціальним досвідом, розуміння закономірностей історичного розвитку світового товариства та власної країни; екологія вчить оберігати й підтримувати навколишнє середовище як умову спільного існування та розвитку тощо.

Деякі університети виділили додаткові години з варіативної частини на вивчення предметів, які містять полікультурний компонент. Так, дисципліна «Міжкультурне спілкування в багатокультурному суспільстві» викладається факультативно у межах ступеня бакалавра у Національному університеті «Львівська політехніка» і спрямована на формування таких компетенцій, як: багатокультурність та вміння цінувати розмаїття; здатність працювати у багатокультурних контекстах; вміння та бажання працювати в колективі; усне та письмове спілкування; здатність застосовувати знання на практиці; розуміння культур та звичаїв інших країн; здатність розуміти структури культурних систем [Грива 2003: 172].

Один з вирішальних критеріїв успіху модернізації освіти – вирішення проблеми національної ідентифікації в контексті тих соціальних і культурних процесів, котрі пов'язані з переходом до громадянського суспільства.

Українська педагогічна наука, як на наш погляд, має вірні орієнтири для створення оптимальної моделі освіти в поліетнічному середовищі.

5. Висновки

Порівняння українського та канадського досвіду розв'язання проблем полікультурності у ВНЗ дають змогу зробити висновки. А саме, йдеться про справжнє перетворення навчального процесу, для якого необхідні фундаментальні та системні зміни в самій його організації. Ці зміни можуть бути пов'язані з такими чинниками, як: расова, етнічна різноманітність студентів і викладачів; наявність в студентському та викладацькому колективах різних мовних, релігійних груп; необхідність відображення культурної різноманітності в навчальних планах, при контролі навчальних планів, в діях професорсько-викладацького складу, процедури оцінки знань; важливість створення в навчальних закладах клімату взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп.

Педагогічний досвід Канади вирішення питань підготовки вчителів до роботи в полікультурному середовищі є джерелом удосконалення сучасної вітчизняної педагогічної практики. На наш погляд, необхідно активніше використовувати накопичений світовою педагогічною практикою потенціал вирішення проблеми полікультурної освіти, враховуючи сьгоднішні соціально-політичні та культурні реалії в Україні.

Література

- Балицька І.В., 2009, *Мультикультурна освіта в США, Канаді та Австралії*, Москва: ГОУВПО «Московский педагогический государственный университет».
- Болгарінова В., 2002, Культура і полікультурна освіта, *Шлях освіти*, 2, 3-6.
- Грива О., 2003, Модель соціально-педагогічної підготовки фахівців до роботи з молоддю в умовах полікультурності, *Збірник праць Полтавського державного університету*, 1-2, 171-174.
- Квіт С., 2015, «Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ» для «Української правди», www.mon.gov.ua/ua/comments/43206-stattya-ministra-osviti-i-nauki-sergiya-kvita-dlya-ukrayinskoyi-pravdi-vid-27.01.2015 [доступ: 27.01.2015].
- Кочубей Т., 2012, *Україна і Канада: до проблеми підготовки майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти*, *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 177-182.
- Кучай Т., 2012, Традиції Становлення Шкільної Освіти Канади, *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 23-28.
- Максименко Г.А., 2012, Духовно-моральне формування особистості студента в контексті полікультурної освіти, *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 4(51), 55-60.

- Особливості гуманітарної підготовки і професійної кваліфікації студентів в технічному університеті*, www.osvita.org.ua/articles/136.html [доступ: 17.10.2006].
- Свиридюк О.В., 2013, *Особливості полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади*, Педагогічний дискурс: збірник наукових праць Інституту педагогіки НАПН України, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, 15, Хмельницький: ХГПА.
- Свиридюк О.В., 2014, *Полікультурна підготовка майбутнього вчителя до роботи в загальноосвітніх закладах Канади, Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини*, 9(2), 321-326.
- Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу*, 2003, АПН України, Ін-т педагогіки, К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка.
- Хребтова В.В., 2009, *Полікультурне виховання студентської молоді: стратегія державної політики*, *Вісник Запорізького національного університету*, 2, 197-200.
- Beairsto B., 2004, *Imperatives and Possibilities for Multicultural Education*, Education Canada.
- Ghosh R., 2014, *Redifining Multicultural education*, Toronto: Canadian Scholar's Press.
- Grant C., 1995, *Multicultural Education through the Lens of Multicultural Education Research Literature. Handbook of Research on Multicultural Education*, New York: Macmillan.
- Inglis C., 1996, *Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity*, *MOST Policy Papers*, 4, Paris: UNESCO.
- Ladson-Billings G., 1990, *Like lightening in a Bottle: Attempting to Capture the Pedagogical Excellence of Successful Teachers of Black Students*, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3, 335-344.
- McCaskell T., 1990, *Facilitator's Handbook, Multicultural/Multiracial Residential Camp for Secondary School Students*, Toronto: Board of Education.
- Moodley K., 1992, *Beyond Multicultural Education: International Perspectives*, Detselig Enterprises.

The Training of Future Teachers to Work in A Multicultural Environment: A Comparative Analysis of Canada and Ukraine

Abstract. *The article provides a comparative analysis of how future teachers in Canada and Ukraine are prepared to work in the multicultural environment. The author highlights the urgency of this kind of teacher training in the context of the current multinational and multicultural environment, which should enable teachers to communicate and cooperate with representatives of different nationalities. The analysis concentrates on teacher training curricula used in pedagogical faculties of Canadian and Ukrainian higher education institutions. The main tasks of multicultural education of future teachers in Canada are also outlined.*

Keywords: *future teachers, multicultural environment, curriculum, multiculturalism, multicultural education, multicultural preparation, Ukraine, Canada*

Ганна Корінна

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
Кафедра психології
та педагогіки розвитку дитини
orcid.org/0000-0001-8327-0951
e-mail: annakorinna@ukr.net
phone: +380 961 008 098

Наталія Дудник

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
Кафедра психології
та педагогіки розвитку дитини
orcid.org/0000-0001-8047-4270
e-mail: dunaar@ukr.net
phone: +380 672 743 181

Проблема економічної соціалізації дітей дошкільного віку в педагогічній думці

***Анотація.** У статті обґрунтовано актуальність питання економічної соціалізації дітей дошкільного віку, яке викликане сучасними реаліями дошкільної освіти. Розкрито зміст понять «соціалізація», «економічна соціалізація», «економічна соціалізація дошкільників». Автори звертають увагу на те, що в процесі економічної соціалізації діти дошкільного віку оволодівають елементарними економічними уявленнями, набувають елементарні навички, необхідні для орієнтації та існуванні в сучасному ринковому світі.*

***Ключові слова:** діти дошкільного віку, соціалізація, економічна соціалізація, економічна соціалізація дітей дошкільного віку*

1. Постановка проблеми

Одним із найважливіших завдань держави в умовах сьогодення є розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. Це задекларовано в Законах України «Про охорону дитинства», «Про дошкільну освіту», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», у Сімейному кодексі України, Базовому компоненті дошкільної освіти, який орієнтує педагогів на формування у дітей дошкільного віку предметно-практичної компетенції, яку визначає як обізнаність дитини з предметним світом, його особливостями, уміння застосовувати елементарні економічні поняття, ощадливого ставлення до речей та грошових коштів. Сучасне, високоорганізоване суспільство ставить підвищені вимоги до економічної ком-

петентності молодого покоління та активно впливає на процес її економічної соціалізації. Відтак, у сучасних умовах входження нашої держави у світовий економічний простір, коли дитину вже з перших років оточує економічне середовище, наповнене різноманітними економічними поняттями і процесами, актуалізується необхідність і важливість економічної соціалізації дітей дошкільного віку.

Аналіз науково-педагогічних досліджень (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Є. Курак, Ю. Лелюк, А. Сазонова, А. Смоленцева, Г. Шатова та ін.) дозволив з'ясувати, що діти дошкільного віку починають розуміти окремі економічні поняття, якщо економічне виховання поєднувати з трудовим, моральним і розумовим, спрямовувати його на формування розумних потреб дитини.

У контексті означеної проблеми особливо актуальним постає економічна соціалізація дітей, у структурі якого сучасні науковці визначають такі компоненти: елементарні економічні знання, сформовані способи поведінки, а також особистісні утворення, необхідні для успішної економічної діяльності. На важливості економічного виховання та економічної соціалізації дітей на етапі дошкільного дитинства наголошують вітчизняні і зарубіжні педагоги (Б. Данруд (B. Durgud), Н. Дудник, Л. Галкіна, Е. Гамільтон (A. Hamilton), Л. Голуб, Л. Глазиріна, М. Грищенко, Е. Курак, Я. Курінний, Е. Морроу (A. Morrow), Н. Селіванова, А. Смоленцева, А. Шатова та ін.).

У зв'язку з реформуванням освіти й усвідомленням ученими значущості проблеми економічної соціалізації в теорії та практиці активізувався науковий пошук різних підходів до її розв'язання. Здебільшого, наукові дослідження присвячено таким проблемам: вивченню окремих економічних понять побутово-господарської діяльності (В. Грошев, М. Ібрагімова, Н. Кривошея, П. Матвеев, М. Мельник); формуванню нового типу економічного мислення (Л. Горкіна, О. Камишанченко, А. Кітов, В. Кондратьєв, І. Прокопенко, О. Шпак); формуванню бережливості в аспекті екологічного виховання (Л. Нульман, Л. Островська, О. Парамонов); розробленню найоптимальніших форм і методів навчання дошкільників (Т. Антонова, П. Апанасов, Л. Артемова, Н. Білова, О. Білоус, А. Богуш, Н. Гавриш, Е. Карпова, О. Янківська); підготовці педагогів дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н. Грама).

2. Мета дослідження

Розкрити зміст та специфіку економічної соціалізації дітей на етапі дошкільного дитинства на основі теоретичного аналізу понять «соціалізація» та «економічна соціалізація».

3. Основний матеріал дослідження

Економічна ситуація, яка склалася сьогодні в нашій країні, обумовила об'єктивну необхідність формування у старших дошкільників елементарних економічних знань, умінь і навичок. Водночас, у більшості випадків складно простежити за тим, які економічні поняття засвоює дитина у процесі спілкування з однолітками і батьками, під час перегляду засобів масової інформації, у спостереженнях за діяльністю дорослих у соціумі. Нелегко встановити відповідність такої стихійної інформації морально-етичним нормам суспільства. Саме тому важливо сформувати в дітей дошкільного віку первинний економічний досвід, який стане основою економічного виховання особистості у процесі її подальшої економічної соціалізації.

До підготовки нового власника економічної держави в нових ринкових умовах, готового будувати сучасні форми економічних взаємовідносин, визначаються нові вимоги – володіння теорією і методикою економіки, наявність сформованого економічного мислення та економічної культури, виховання потреби, розвиток здібностей у певному виді діяльності, свідоме ставлення до професії, практичні вміння і навички економічної діяльності, здатність виконувати різні соціально-економічні ролі.

Формування економічних знань особистості реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. Зазначимо, що пізнавальні компоненти створюють не тільки систему фінансових, технологічних, технічних, економічних і правових знань, а й визначають внутрішню культуру молоді, формують її готовність до свідомої гармонізації стосунків «Людина – суспільство-природа-економіка» [Концепція розвитку економічної освіти в Україні 2004].

Визначаючи сутність феномена «економічна соціалізація дошкільника» вважаємо за необхідне насамперед проаналізувати сутнісний зміст таких взаємопов'язаних понять, як «соціалізація», «економічна соціалізація».

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що, незважаючи на широку поширеність досліджень і більш як столітню історію існування, термін «соціалізація» не має однозначного трактування.

На сьогоднішній день процес соціалізації особистості є психолого-педагогічною проблемою, дослідженням різних аспектів якої займалися такі вчені, як О. Авраменко, Т. Алексєєнко, Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Г. Андрєєва, Н. Андрєєнкова, О. Безпалько, І. Богданова, Т. Василькова, Ю. Василькова, О. Газман, Н. Голованова, Г. Гордін, В. Давидов, І. Зверєва, А. Капська, П. Каптерєв, Л. Карнаух, Л. Коваль, О. Кодатенко, Я. Коломінський, І. Кон, В. Куєвда, Є. Кузьмін, Ю. Левада, М. Лемешук, В. Лисовський, Б. Ломов, А. Мудрик, В. Нікітін, Г. Осіпов, Б. Паригін, О. Паскаль, А. Петровський,

А. Реан, І. Рогальська, С. Савченко, Т. Сахарова, В. Скакун, І. Фролова, С. Харченко, С. Хлебик, К. Щербакова, Є. Якуба, М. Ярошевський, Л. Яценко та ін., які вивчали сутність терміна, розвивали основні положення щодо його виникнення, розвитку та значення у сфері психологічної, педагогічної та соціально-педагогічної наук.

У психології соціалізація розглядається як здатність індивіда залучатися до цілеспрямованої діяльності суб'єктів різних соціальних інституцій завдяки інтеріоризації системи соціальних настанов (Н. Дембицька, В. Москаленко).

У педагогічних дослідженнях соціалізація тлумачиться як процес передачі дитині соціального досвіду, який містить суспільні уявлення, ідеали, норми, цінності, алгоритми форм поведінки з метою формування у неї необхідної сукупності соціальних ролей (Н. Лавриченко).

Наступним аспектом економічної соціалізації дітей дошкільного віку є аналіз поняття «економічна соціалізація». Слід зазначити, що економічна соціалізація особистості як наукова проблема є об'єктом міждисциплінарного наукового дослідження та перебуває сьогодні у центрі уваги дослідників.

Проблемами економічної соціалізації довгий час займалися переважно зарубіжні науковці (К. Бергоні (С. Burgoyne), П. Веблі (Р. Webley), Х. Дітмар (Н. Dittmar), С. Лі (S. Lea), Е. Фьонем (А. Furnham), Б. Янг (В. Young), які пов'язували її з процесом, під час якого люди вчаться діяти в економічних реаліях: яким чином вони будуть планувати бюджет, позичати гроші, економити кошти, купувати, як будуть сприймати рекламу, а також розуміти її призначення економіки у більш широкому розумінні.

У західних країнах історія дослідження економічної соціалізації налічує декілька десятків років. Протягом цього періоду західними дослідниками було висунуто декілька гіпотез, якими вони намагалися пояснити причини економічних досягнень людей, порівнюючи представників різних соціальних груп, визначаючи внесок процесу навчання, впливу батьківських настанов та інших чинників. Дослідження, присвячені вивченню процесу економічної соціалізації дітей, які розглядалися зарубіжними економістами і психологами, спочатку будувалися в рамках стадіальної теорії Ж. Піаже.

Таким чином, у широкому розумінні економічну соціалізацію науковці розглядають як процес входження молодого людини в економічну сферу суспільства, формування у неї економічного мислення, як процес інтеріоризації нової реальності, що містить пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, набуття навичок економічної поведінки і реалізацію їх у реальній дійсності [Москаленко 2005: 286].

Слід відзначити думку В. Москаленко, який наголошував на тому, що економічна соціалізація – конкретно-культурне та історичне явище. Науковець стверджує, що на кожному етапі історії суспільство по-своєму вирішує

питання, пов'язані з економічною соціалізацією. На переломних етапах соціально-економічного розвитку (на якому, наприклад, перебуває сучасне українське суспільство) вони стають особливо актуальними [Москаленко 2004].

На основі теоретичного аналізу процесів соціалізації загалом та економічної соціалізації зокрема, нами було визначено, що економічна соціалізація дітей дошкільного віку – це процес входження дитини в економічну сферу суспільства, що передбачає формування у неї економічного мислення, пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, набуття навичок економічної поведінки і реалізацію їх в реальній дійсності.

Зарубіжні науковці вивчали процес економічної соціалізації дітей за двома напрямками: по-перше, вивчення процесу розвитку розуміння дітьми різних економічних реалій; по-друге, вивчення процесу формування у дітей економічної поведінки.

У західних дослідженнях вивчався фактор, який впливає на формування економічних уявлень дитини – це її стать. Було з'ясовано (А. Фьонем, П. Томас), що доньці будь-якого віку батьки видають грошей на кишенькові витрати менше, ніж сину. Виявлення сутності економічних понять у дітей дозволило встановити статеві відмінності і в рівнях сформованості економічних уявлень. Було з'ясовано, що хлопчики дещо краще розуміють призначення грошей і те, звідки беруться гроші для зарплати. У хлопчиків більш свідомо виявляється і тенденція розуміння того, що здібна людина повинна отримувати за свою роботу більшу оплату. В уявленні про працю та способи отримання грошей у хлопчиків теж було виявлено більшу обізнаність і варіативність, ніж у дівчат (Олпорт) [Москаленко 2005: 288].

Треба відзначити, що, окрім робіт, у яких вивчалася стабільність економічної соціалізації дітей, існує чимало досліджень зарубіжних науковців, присвячених вивченню факторів, що впливають на цей процес. Особливо значущими для нашого дослідження є роботи, у яких розглядаються такі фактори, як належність до певного класу, регіональні та національні особливості, вік, стать. Як зазначає А. Щедріна, у дослідженнях Г. Маршалла і Л. Магрудера була встановлена залежність розуміння дітьми функцій грошей від безпосереднього досвіду використання грошей у сім'ї з різним соціально-економічним статусом. Автори доходять висновку, що діти робітників засвоюють прямий асоціативний зв'язок між грошима і задоволенням, тоді як діти батьків середнього класу здебільшого накопичують гроші на майбутні витрати. Інші автори (А. Фьонем, П. Томас) показали, що, як правило, батьки середнього класу починають видавати гроші дітям меншого віку, ніж батьки-робітники. Автори припускають, що ранній досвід використання власних грошей повинен обумовлювати більш ранню соціалізацію, раціональне їх застосування. Однак дослідженнями цих авторів істотної різниці в економічних уявленнях дітей не було виявлено.

Під економічною соціалізацією дітей Б. Стаси розуміє процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду у суспільній сфері життя. Науковець виокремлює чотири аспекти економічної соціалізації дітей (гроші, власність, соціальна диференціація, соціоекономічна поведінка) та п'ять етапів цього процесу:

- 4-6 років – елементарні уявлення про гроші та покупки;
- 6-8 років – розвиток уявлень про грошову систему й усвідомлення взаємозв'язку між грошима та працею як їх джерелом;
- 7-9 років – розуміння цінності грошей, нерозведені уявлення про бідність у соціоекономічних реаліях;
- 10-12 років – більш диференційоване економічне розуміння, здатність будувати економічні відносини відповідно їх функціонального призначення;
- 13-15 років – наближене до дорослого розуміння економічних відносин, усвідомлення соціально-економічної нерівності і становище своєї сім'ї в соціальній структурі [Аношина 2003: 112].

Процес економічної соціалізації дітей, на думку науковців, тісно пов'язаний із соціальними умовами різного рівня, серед яких – соціально-економічні проблеми суспільства, зв'язок із повсякденним життям, що відбуваються у різних соціальних групах, із впливом різноманітних засобів, що здійснюється різними агентами соціалізації. Провідну роль учені відводять залученню дитини до певних сфер діяльності, де вона засвоює економічні знання і набуває досвіду економічної поведінки. У зв'язку з цим А. Бояринцева розрізняє трудову, споживчу та власне економічну соціалізацію, кожна з яких переслідує свою мету. Так, метою споживчої соціалізації в дитинстві є набуття навичок споживчої (купівельної) здатності і засвоєння економічних понять, що характеризують різні аспекти споживання: гроші, купівля, обмін, місце купівлі тощо. Трудова соціалізація має на меті сформувати у дітей ставлення до праці через поведінкові аспекти у різних сферах (домашня праця, навчальна діяльність та ін.). Власне економічна діяльність у дитинстві, на думку науковця, спрямована на засвоєння специфіки функціонування і виявлення таких соціоекономічних феноменів, як багатство-бідність, банк, реклама тощо [Бояринцева 1994].

Науковці (Г. Фенько, С. Цветков і Ж. Жиліна), які вивчали гендерні відмінності ставлення до грошей, підкреслюють, що рівень розвитку суспільства обумовлює необхідність економічної соціалізації особистості, починаючи з дошкільного віку, коли закладаються засади соціокультурного ставлення до предметів і явищ довколишнього світу та формуються соціально-перспективні моделі економічної поведінки: споживчої, заощаджувальної, інвестиційної [Фенько 2000].

Значний внесок у дослідження питань економічної соціалізації дітей здійснили сучасні вчені (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, І. Рогальська,

Г. Григоренко, Р. Жадан, Л. Кларін, Е. Курак, А. Шатова, А. Смоленцева), які визначили зміст і значущість економічної соціалізації: ознайомлення дітей з ринковими відносинами, формування економічних уявлень (про працю, про гроші, про професії, про бюджет сім'ї, про якість людини-господаря) та економічних понять (категоріями) із безпосередньою реалізацією їх у різних видах діяльності та довели необхідність упровадження економічної освіти саме з дошкільного віку.

Цінними є погляди Г. Григоренко, Р. Жадан, які надавали великого значення необхідності економічної освіти дітей у дошкільному закладі, вихованню у дітей якостей раціонального споживача, зорієнтованого на ощадливе ставлення до власних і громадських ресурсів. Вони підкреслюють значення економічних знань як складової економічної соціалізації дитини, її життєвої компетентності в цілому та визначають зміст знань та уявлень, які допоможуть у здійсненні споживчої освіти дітей виробляють, про якісні характеристики товару, необхідність вдумливого добору потрібних товарів, правила користування речами, про житлово-комунальні послуги, гроші, рекламу [Григоренко, Жадан 2013].

Питання економічної соціалізації дітей дошкільного віку досліджував Я. Курінний. Вчений зазначав, що економічна соціалізація дитини відображає процес засвоєння соціального досвіду, його перетворення та входження особистості дошкільника в економічне середовище. Це процес активної взаємодії із середовищем, у якому виявляються та формуються відповідні очікування, цінності, установки, здібності. Виходячи з цього, особливостями первинної соціалізації особистості в дошкільному дитинстві Я. Курінний визначив:

- протікання процесу первинної економічної соціалізації дошкільника в специфічному соціальному просторі «дитинство», де дійство розглянуте як соціально-культурологічний феномен;

- підпорядкування первинної економічної соціалізації дитини загальним віковим особливостям (природно-культурним, соціально-культурним і соціально-психологічним) розвитком в межах єдиного соціалізуючого процесу як процесу засвоєння елементарних економічних понять і категорій, формування базових економіко-психологічних якостей особистості та набуття первинного економічного досвіду;

- стадійність первинної економічної соціалізації особистості дитини, що дозволяє говорити про дошкільний вік, як про початковий (первинний, ранній) етап формування економічної свідомості;

- наступність первинної економічної соціалізації особистості в дошкільному та в молодшому шкільному віці, що розуміється як цілісний соціально-педагогічний процес, спрямований на збереження й нарощування економічних уявлень, надбання досвіду економічної поведінки в поєднанні

з досвідом морально-духовної поведінки, розвиток цілісного ставлення дитини до найближчого соціально-культурного оточення;

– особливості психічної регуляції, щ суттєво впливають на процес засвоєння економічних понять і категорій, норм та різних форм економічної поведінки [Курінний 2017: 7].

На думку Я. Курінного, процес первинної економічної соціалізації дітей в дошкільних навчальних закладах буде більш ефективним за таких соціально-педагогічних умов: конструювання освітнього середовища дошкільної установи, зорієнтованої на становлення економічної культури у дітей 5-7 років; організації соціально-педагогічної практики взаємодії родини та дошкільного навчального закладу з метою зміни динаміки ціннісних орієнтацій особистості старшого дошкільника під впливом ранньої економічної соціалізації; використання гри у процесі первинної економічної соціалізації як конструювання «Я» [Курінний 2016].

Отже, на основі теоретичного аналізу було визначено особливості економічної соціалізації дітей дошкільного віку. Викладене розуміння і різноманіття наукових підходів учених дозволяє простежити діяльний, динамічний, логічний, науковий інтерес науковців до дослідження проблеми економічної соціалізації, освіти та виховання дітей. Науковці відзначають, що «цілі і завдання економічної соціалізації переважно збігаються з цілями і завданнями економічного виховання, оскільки їх методи і засоби використовуються з однаковою метою впливу на економічну свідомість особистості» [Москаленко 2005: 286].

4. Висновки

Підсумовуючи все вище викладене, слід наголосити на необхідності формування повноцінної особистості дитини дошкільного віку як суб'єкта економічної соціалізації. Успішність процесу економічної соціалізації дітей дошкільного віку залежить від формування у них основ економічної культури, економічних знань та уявлень, усвідомлення дітьми економічних понять. Вивчення основ економіки допомагає дітям: розвинути економічне мислення; освоїти економічні поняття: потреби, природні ресурси, товари; набути елементарних навичок, необхідних для орієнтації та існування в сучасному ринковому світі; створити основи для більш глибокого вивчення економіки в подальшому; сформувати стимули до оволодіння економічними знаннями та набуття економічного досвіду.

Було визначено, що значний внесок у дослідження питань економічної соціалізації дітей на етапі дошкільного дитинства зроблено сучасними вченими, які визначили роль і значущість економічної соціалізації: знайомства

дітей із ринковими відносинами, економічними уявленнями (про працю, про гроші, про професії, про бюджет сім'ї, про якості людини-господаря), економічними поняттями (категоріями) та безпосереднім застосуванням їх у різних видах діяльності, – та довели необхідність упровадження економічної освіти саме з дошкільного віку.

Література

- Аношина Л.М., 2003, Экономическое воспитание старших дошкольников в процессе ознакомления с новыми профессиями, *Детский сад от А до Я*, 4, 103.
- Бояринцева А.В., 1994, Психологические проблемы экономической социализации, *Педагогика*, 4, 12-18 (Bojarinceva A. V. (1994) Psychological problems of economic socialization. *Pedagogy*, 4, 12-18).
- Григоренко Г., Жадан Р., 2013, Щоб навчити, треба знати: методичні рекомендації з формування основ споживчої культури, *Дошкільне виховання*, 8, 26-30.
- Концепція розвитку економічної освіти в Україні, 2004, *Освіта в Україні*, 4-5.
- Курінний Я., 2016, Характеристика соціально-педагогічних умов економічної соціалізації дітей 5-7 років в умовах ДНЗ, *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького ДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 2(34), 123-132.
- Курінний Я., 2017, Первинна економічна соціалізація дітей 5-6-річного віку у дошкільних навчальних закладах, Слов'янськ.
- Москаленко В.В., 2004, Сучасні напрями досліджень в економічній психології, *Соціальна психологія*, 3(5), 3-21.
- Москаленко В.В., 2005, *Соціальна психологія*, Київ.
- Фенько А.Б., 2000, Дети и деньги, *Вопросы психологии*, 3, 94-101.

Economic Socialization of Children of Preschool Age in Pedagogical Thought

Abstract. *The article highlights the relevance of economic socialization of children of preschool age, which results from the modern realities of preschool education. The authors define the concepts of “socialization,” “economic socialization,” “economic socialization of preschoolers,” emphasizing the fact that during the process of economic socialization, children of preschool age should become familiar with basic economic concepts and acquire basic skills needed to function in the modern world.*

Keywords: *preschool children, socialization, economic socialization, economic socialization of children of preschool age*



Jan Nikolajew

Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu
Katedra Nauk Społecznych w Szczecinie
orcid.org/0000-0001-7004-5296
e-mail: jan.nikolajew@wsb.szczecin.pl
phone: +48 91 422 46 30

Michał Urbas

Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu
Katedra Nauk Społecznych w Szczecinie
orcid.org/0000-0002-0998-7257
e-mail: michal.urbas@wsb.szczecin.pl
phone: +48 91 422 46 30

Wykluczenie w ujęciu socjokulturowym i lokalnym

Streszczenie. Artykuł stanowi próbę analizy terminu wykluczenia w ujęciu socjologicznym, kulturowym oraz lokalnym na przykładzie miasta Szczecina. Wykluczenie dotyczy przede wszystkim jednostki, która znalazła się w trudnej sytuacji życiowej z własnej winy lub z powodu działania czynników trzecich. Na co dzień spotykamy ludzi, którzy nie radzą sobie z trudnościami żywotnymi, wpadając w upośledzenie społeczne. W części teoretycznej artykułu znajdują się odniesienia do terminologii i literatury w kontekście bieżącej rzeczywistości. Perspektywa ta wpisuje się w kontekst życia codziennego Szczecina oraz wypowiedzi młodzieży akademickiej, których obszernie fragmenty przytoczono. Całość zamykają praktyczne sposoby niesienia pomocy przez organy odpowiedzialne za bezpieczeństwo publiczne oraz działania instytucji do tego powołanych.

Słowa kluczowe: marginalizacja, wykluczenie społeczne, bezdomni, ubóstwo, pomoc społeczna

1. Wprowadzenie

Spółczesność, w którym żyje współczesny człowiek, jest nie tyle trudna, ile bardzo złożona. Dlatego wielu ludzi nie radzi sobie z trudnościami natury osobistej i społecznej. Część z nich doświadcza wykluczenia społecznego definiowanego jako efekt różnego rodzaju upośledzeń społecznych, wskutek których jednostka lub grupa nie może w pełni uczestniczyć w życiu gospodarczym, społecznym, ekonomicznym i politycznym społeczeństwa, do którego należy. Podmiotem wykluczenia społecznego jest przede wszystkim jednostka, która w drodze realizacji własnego *humanitas* została wykluczona w sposób przez siebie zawiniony lub doświadczyła wykluczenia z powodu słabej polityki państwa. Do najważniejszych

problemów związanych z wykluczeniem zaliczamy: niepełnosprawność, bezrobocie, bezdomność, uzależnienia, samotność i ubóstwo. Przywołane obszary wykluczenia scharakteryzowano oraz podjęto próbę ukazania możliwości pomocy jednostkom, które stały się ofiarami wykluczenia. Główną instytucją pomagającą tym osobom jest pomoc społeczna, której najważniejszym celem jest poprawa życia społecznego. W pomocy społecznej istotną rolę odgrywają pracownicy socjalni, którzy jako jednostki wykształcone i kompetentne mogą wpływać na podniesienie jakości życia człowieka. Niestety istnieje wiele braków i niedostatków oraz błędów w zaspokajaniu podstawowych potrzeb zagubionego człowieka. Najsilniej dotknięte zostają tym grupy i jednostki najsłabsze. Wskutek braków w polityce społecznej oraz w jej przedmiotowych zakresach – w polityce ludnościowej, rodzinnej, edukacyjnej, mieszkaniowej, polityce podziału dochodu, zabezpieczenia społecznego, zatrudnienia – następuje erozja najsłabszych ogniw systemu społecznego. Istnieje zatem potrzeba ukierunkowania polityki państwa na różne problemy społeczne, nie zawsze zawinione przez jednostkę.

2. Od marginalizacji do wykluczenia społecznego

Definiowanie terminu „wykluczenie społeczne” warto zacząć od określenia ubóstwa – biedy. Zjawiska tego nie można traktować jako novum w socjologii. Istnieje bowiem zgoda między socjologami, że zjawiskiem poprzedzającym wykluczenie jest marginalizacja, ekskluzja społeczna. Pierwsze jej symptomy zostały zauważone przez pionierów szkoły chicagowskiej, której przedstawicielem był Robert Park. Jego zdaniem ekskluzja to podstawowa strategia zamykająca grupie dostęp do jej zasobów i możliwości, jakimi dysponuje. Przez ekskluzję w owym czasie rozumiano wyłączenie poza główny nurt życia społecznego. Zasadnicze w tej kwestii staje się pytanie o to, wyłączeniem z czego jest ekskluzja. Jak się wydaje, można być wykluczonym z szeroko rozumianej praktyki życia społecznego, doświadczając tym samym marginalizacji.

Zdaniem wielu autorów istnieją cztery wymiary marginalizacji:

- wyłączenie z aktywności zawodowej, czyli bezrobocie,
- wyłączenie z konsumpcji, czyli jakiś niedostatek albo trwałe ubóstwo,
- wyłączenie ze społeczności „normalnych”,
- wyłączenie z pewnych mechanizmów władzy, wpływów, czyli marginalizacja kulturowa.

Na początku operacjonalizacji pojęcia „wykluczenie społeczne” należy jednak przyjąć kilka roboczych założeń definicyjnych, mianowicie:

- może być ono stanem i procesem; w obu przypadkach nie tylko obejmuje kwestię dystrybucji dóbr i mechanizmy ich alokacji, ale także inne procesy społeczne: stosunki władzy, stosunki kulturowe, stosunki ekonomiczne itp.;

- może być obiektywne i subiektywne (poczucie wykluczenia);
- może odnosić się do sytuacji jednostki i obejmować zarówno deficyt zasobów, jak i niemożność efektywnego uczestnictwa w życiu społecznym;
- może być traktowane jako pewna właściwość społeczeństwa, w którym istnieją wzory stosunków społecznych blokujących dostęp jednostkom i grupom do zasobów i efektywnego uczestnictwa w życiu społecznym [Lister 2007: 26].

Pojęcie wykluczenia społecznego długo ewoluowało i do dziś nie ma zgodności co do znaczeń definicyjnych tego zjawiska. Wydaje się, iż termin ten określa sytuację, w której jednostka będąca członkiem społeczeństwa nie może normalnie uczestniczyć w działaniach obywateli tego społeczeństwa, przy czym ograniczenie to nie wynika z jej wewnętrznych przekonań, ale znajduje się poza kontrolą wykluczonej jednostki [Sen 2008: 98]. Wykluczenie społeczne jest zjawiskiem wielowymiarowym i w praktyce oznacza niemożność uczestnictwa w życiu gospodarczym, politycznym i kulturowym w wyniku braku dostępu do zasobów, dóbr i instytucji, ograniczenia praw społecznych oraz deprywacji potrzeb. Według Anthony'ego Giddensa wykluczenie społeczne (*social exclusion*) to efekt różnego rodzaju upośledzeń społecznych, wskutek których jednostka lub grupa nie może w pełni uczestniczyć w życiu gospodarczym, społecznym, ekonomicznym i politycznym społeczeństwa, do którego należy. Terminem tym dość często zastępowano pojęcie podklasy, chociaż wykluczenie społeczne ma szerszy zakres i akcentuje formę procesu wykluczenia. Zdaniem socjologów określa ono również pewien typ nierówności społecznej. Aby jednostka mogła dobrze funkcjonować w społeczeństwie, nie wystarczy jej tylko konsumpcja, ubranie i mieszkanie. Ważny jest także dostęp do różnego typu usług i dóbr, czyli postawa solidarności społecznej, uaktywnionej przez różne instytucje [Giddens 2010: 346-351].

3. Wykluczenie w ujęciu socjologicznym

Czynnikiem decydującym np. o statusie ekonomicznym, w tym o sytuacji materialnej jednostek i rodzin, jest miejsce zajmowane przez członków rodzin na rynku pracy. W największym stopniu wykluczeniem materialnym zagrożone są osoby i rodziny osób, które mają problemy ze znalezieniem i utrzymaniem pracy. Jak podaje GUS, w 2010 r. wśród gospodarstw domowych, w skład których wchodziła przynajmniej jedna osoba bezrobotna, stopa skrajnego ubóstwa wynosiła około 27% (9% w rodzinach bez osób bezrobotnych).

Wykluczenie materialne najbardziej zagraża rodzinom, w których problemy ze znalezieniem pracy trwają od wielu miesięcy lub lat. Dlatego na szczególną uwagę zasługuje bezrobocie długotrwałe, czyli pozostawanie bez pracy powyżej 12 miesięcy. Jest to stała cecha polskiego bezrobocia i trzeba podkreślić, że w ostatnim okresie, kiedy nastąpiła zdecydowana poprawa na rynku pracy, długotrwałe bezrobocie jest ciągle bardzo wysokie.

Osoby samotne i starsze są narażone na permanentne skrajne ubóstwo. Emeryci, przeżywający ostatnią dekadę jesieni życia, nie są w stanie się utrzymać. Brakuje im na żywność i na lekarstwa, dlatego niektórzy z nich są zmuszeni do żebractwa. Jeżeli statystyczny polski emeryt otrzymuje około 1000 zł emerytury, to za te środki nie jest w stanie nawet egzystować, a co dopiero godnie żyć. To głównie osoby starsze zostały poddane procesom marginalizacji i wykluczenia społecznego. Chore i niedołężne szukają pomocy. Gdzie jednak mają ją znaleźć? Jaka instytucja dostrzeże szarość ich życia i będzie w stanie udzielić im pomocy?

4. Wykluczenie w ujęciu kulturowym

Wycofanie – wykluczenie? Czy to aby w dzisiejszych czasach nie to samo? Już Robert Merton [2002: 197-224] pisał, że przystosowanie, czyli konformizm, jest jednym z najbardziej powszechnych zachowań ludzi, natomiast przystosowanie w sensie odrzucenia norm i celów kulturowych oraz instytucjonalnych jest znacznie rzadziej spotykane. Ludzie, którzy prowadzą taki tryb życia – w sensie zachowania dewiacyjnego – pozostają oczywiście w społeczności, ale do niej nie należą. Można powiedzieć, że są to nasi autentycznie znajomi obcy. Dlaczego? Choćby ze względu na to, że nie podzielają naszego systemu wartości, nie przestrzegają go ani nie szanują. A jednak często ich widzimy pod sklepem, na przystanku czy w komunikacji miejskiej. Są dla nas rozpoznawalni. Niemniej uznaje się ich za członków społeczności, ale tylko w odróżnieniu od ludzi w sensie formalnym.

Oczywiście ludzie o takim sposobie bycia mogą nadal orientować się na wartości i normy obowiązujące w społeczności, a nawet ich przestrzegać. Do kategorii ludzi wycofanych mogą więc należeć włóczędzy, wyrzutkowie, alkoholicy, narkomani, bezdomni z takich czy innych powodów. Ich wspólną cechą jest zarzucenie lub porzucenie celów danej społeczności w wymiarze kulturowym, społecznym oraz instytucjonalnym. Należy jednak podkreślić, że sama społeczność mogła ich odrzucić, bo stanowili dla niej problem lub byli nieużyteczni. Podsumowując, słaba jednostka, która ma pewien deficyt kompetencji społecznych, nie będąc już w stanie sprostać wymaganiom codziennego życia w społeczności, stawiana jest poza jej nawiasem.

Rezygnacja z walki z konkurencyjnymi jednostkami prowadzi do ucieczki od społeczności i wymogów, jakie ona stawia. Tu już nie występują frustracje czy upośledzenia. Na tym etapie jednostka odrzuca wartość niepowodzenia osiągnięcia celu metodami uznanymi w społeczności. Wtedy czuje się całkowicie odspołeczniona, bo wyeliminowała swój wewnętrzny konflikt celów, środków i norm.

Jak wielu badaczy dowiodło, ten sposób funkcjonowania w społeczności nie jest akceptowany przez zwykłych obywateli, ponieważ jednostka taka nie zwa-

za na zwyczaje, praktyki i rytuały danej społeczności lub sytuację, w jakiej się znalazła. W odróżnieniu od konformisty, jest ona dla społeczności obciążeniem. Nie dostrzega się w niej żadnej miary sukcesu ani wartości, które są tak cenione w konwencjonalnym podejściu.

Społeczność lokalna niełatwo przystaje na odrzucenie swoich wartości. Te jednostki, które odrzuciły obowiązujące normy, są potępiane i surowo traktowane. Ale czy tak jest na pewno? W 1945 r. Abram Kardiner [1945: 359-370] stwierdził, że we współczesnej kulturze masowej postać włóczęgi, bezdomnego podtrzymuje własną wartość dzięki widowisku, które sam stwarza – człowieka odrzucającego istniejący ład, ideały i normy oraz wyrażającego wobec nich pogardę. Jest to sposób na życie ludzi odrzuconych przez społeczność lokalną. Nie biorą oni udziału w podziale dóbr w danej kulturze i systemie ekonomicznym.

5. Wykluczenie w ujęciu lokalnym

Bezdomni zostali opisani przez Giddensa [2010: 351-352] jako ludzie, którzy nie mają domu, dachu nad głową, gdzie spać, żyjący w prowizorycznych schronieniach lub w przestrzeni publicznej nieprzeznaczonej do mieszkania. Są to ludzie, którzy w ostatnich latach stali się bardzo widoczni, szczególnie w dużych ośrodkach miejskich. Jak podaje autor, „na ogół nikt nie staje się bezdomnym na zasadzie prostej zależności przyczyna – skutek” [Giddens 2010]. Odnosi się to do jednostki, która została pozbawiona możliwości uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej, z różnych przyczyn, często z powodu osobistej tragedii życiowej. Nie ma wtedy możliwości rozwoju osobistego, jakie ma większość ludzi, do czego przyczyniają się: utrata pracy, niemożność jej znalezienia, brak dachu nad głową, rozpad rodziny, odcięcie od dóbr i usług. Niedostępne stają się dla niej instytucje, opieka medyczna, restauracje, ośrodki kultury, komunikacja miejska, które zwykle dają poczucie przynależności do społeczności lokalnej.

Takie odrzucenie jednostki może mieć różne przyczyny. Może być ona odrzucona przez drugiego człowieka, z którym prowadziła dotychczasowe życie, lub wykluczona przez decyzje zewnętrzne, niezależne od niej, np. utratę pracy, niemożność spłaty kredytu, brak perspektyw na nową pracę i ubezpieczenie zdrowotne. Jednostki same mogą też podejmować decyzje o odrzuceniu różnych aspektów życia.

W okresie wakacyjnym, tj. od czerwca do września, można było zauważyć na placu Orła Białego, jednym z ładniejszych w Szczecinie, tuż przy okazałej fontannie i Pałacu pod Globusem, panią w wieku 50+, która tam zamieszkała z całym swoim dobytkiem. Miała kilka toreb. Kiedy padał deszcz lub świeciło słońce, siedziała pod dużym parasolem. Okoliczni mieszkańcy i restauratorzy pomagali jej, przynosząc żywność. Na pytanie, dlaczego tak żyje, odpowiadała, że zosta-

ła eksmitowana z mieszkania, bo nie miała na czynsz. Oznacza to, że jednostki pozbawione godnych warunków mieszkaniowych skazane są na samodzielne radzenie sobie, czasem mieszkanie w zrujnowanych, niedogranych miejscach lub mieszkanie na ulicy. Osoby te są całkiem pozbawione pomocy społecznej i nikt się nimi nie interesuje.

Takie sytuacje nie dotyczą tylko ludzi w wieku dojrzałym. Niepokojące jest, jak wykluczenie dotyka też osoby młode. Wśród odrzuconych często można zauważyć ludzi młodych, mających po 20 lub 30 lat, którzy żyją na ulicy, zbierają odpadki, grzebią w śmietnikach lub zaczepiają innych, prosząc o kilka złotych.

W październiku 2017 r. na jednej ze szczecińskiej uczelni poproszono 50 studentów kierunku Bezpieczeństwo o krótką wypowiedź, z czym kojarzy im się wykluczenie. Odpowiedziało 49 osób, w tym 37 studentek i 12 studentów (jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi, niczym tego nie argumentując).

Dla większości z nich wykluczenie jest czymś, co odbiega od normy, zepchnięciem przez innych członków społeczeństwa na margines, odtrąceniem przez inne osoby. Często jest powiązane z brakiem akceptacji tych, którzy mają własne zdanie.

Dla mnie wykluczenie to nic innego jak niemożność uczestnictwa w życiu codziennym (nieważne gdzie, nieważne jak, nieważne z jakich przyczyn). Adrian O.

Czynniki, które mają na to wpływ, to zasadniczo ubóstwo i bieda, alkoholizm, starość, stan zdrowia, depresja i bezrobocie. Istotna jest także styczność z zakładem karnym, wyznanie i pochodzenie.

Pewna dziewczyna straciła nogę w wypadku. Nikt w szkole nie chciał z nią rozmawiać i przebywać. Dziewczyna nie mogła znieść samotności i odrzucenia rówieśników. Niedługo po tym tej dziewczyny już nie było z nami. Potrzebowała akceptacji, której nie dostała. Anita T.

Duże znaczenie ma jakość życia, status rodziny (np. rodziny wielodzietne) czy wzorce rodzinne i sąsiedzkie (po co mam pracować, skoro nikt wokół nie pracuje i pracować nie będzie), jak w przypadku matki samotnie wychowującej dzieci lub nawet samego wychowywania dzieci – kiedy przebywa się głównie w domu, nie widuje się znajomych, nie poznaje się ludzi, ma się poczucie braku wartości. Takie osoby objęte są tabu, bo problem jest widoczny, ale nikt go nie porusza. Panuje obojętność na taki stan rzeczy.

Moja przyjaciółka, matka tak jak i ja, wybrała opiekę nad dzieckiem. Popadła w depresję, zajmuje się odprowadzaniem dziecka do szkoły. Nie wykonuje żadnej pracy. Nie kontaktuje się z ludźmi, nie poznaje nowych, bo nie chce. Zdziwiłam się, bo rozmawia tylko z panią ze sklepu. Czuje się bezwartościowa, chociaż ma wyższe wykształcenie. Anna Sz.

Rozpoznawalne są osoby zebrzące, tj. proszące o pieniądze na jedzenie czy o samo jedzenie. Stoją przed dużymi sklepami lub fast foodami czy w miejscach, w których jest dużo ludzi, śpią w środkach komunikacji miejskiej, na przystankach lub klatkach schodowych w blokach i wieżowcach, co również spotyka się z brakiem reakcji społecznej. Przechodnie, pasażerowie po prostu nie widzą problemu, chociaż stoją obok. Rzadko zdarza się, by ktoś alarmował władze lokalne, że w pobliżu dzieje się coś złego.

Kilka wypowiedzi dotyczyło wykluczenia z grupy i społeczności lokalnej z powodu niepełnosprawności czy odmiennego wyglądu (nadwaga lub deformacja jakiejś części ciała, kalectwo). Uzasadnione to było powszechnym promowaniem młodości, atrakcyjności i pięknego ciała. Do wykluczenia dochodzi również w środowisku szkolnym. Młodzież, która niedawno ukończyła szkołę średnią, podkreśla, że niektórzy uczniowie są ignorowani lub izolowani przez rówieśników (którzy np. nie rozmawiają z nimi, nie kolegują się z nimi). Często nawet nauczyciel nie reaguje w takich przypadkach. Osoba wykluczona jest traktowana, „jakby nie istniała”.

Z wypowiedzi wynika, że to głównie osoby samotne, niezdolne do życia i normalnego funkcjonowania, w depresji są odrzucane, wyśmiewane i nietolerowane przez innych. Ogromną rzeszę stanowią też osoby niepełnosprawne oraz ich opiekunowie. Być niepełnosprawnym lub opiekować się kimś niepełnosprawnym oznacza bycie człowiekiem gorszej kategorii. Większy jest wtedy problem ze znalezieniem zatrudnienia czy uzyskaniem pomocy, a także z udziałem w normalnym życiu. Dla wielu ludzi nie ma większego znaczenia to, czy jest to bezdomny z ulicy, czy „inny”, który jest nieakceptowany.

Według mnie każdy rodzaj wykluczenia powoduje samotność. Ciężka choroba, niepełnosprawność, uzależnienia, bezdomność. Tracimy kontakt z przyjaciółmi, znajomymi, zamykamy się w czterech ścianach, przestajemy być otwarci na rozmowę czy kontakty z innymi ludźmi. Rzeczywistość przestaje mieć znaczenie. Im dłużej pozostajemy samotni, tym powrót do normalności jest mniej realny. Godzą się z takim stanem rzeczy i to, co będzie jutro, tak naprawdę już nie istnieje, bo jutra nigdy nie będzie. Robert B.

Widać też niezadowolenie, że nikt nie zajmuje się tymi ludźmi i ich problemami. Większość udaje, że niczego nie widzi, nie słyszy, przechodzi obojętnie obok, bo tak jest łatwiej i wygodniej. Powszechne jest przekonanie, że w urzędach niczego się nie załatwi, bo jest takie, a nie inne nastawienie do osób wykluczonych. Bezrobotnym nie można znaleźć pracy i nikomu się nawet nie chce ich mobilizować. Dla osób ułomnych czy kalekich wyjście z domu jest często wielkim przedsięwzięciem. Dla osób o innym kolorze skóry nieprzyjemne są spojrzenia innych, np. w komunikacji miejskiej. Wciąż bowiem żyjemy stereotypami i nie potrafimy dostrzec w innym człowieku kogoś takiego jak my.

Choć świadomość istniejącego zjawiska jest głęboka, bo każdy z badanych się z nim zetknął, i większość chciałaby pomóc, to nikt nie wie, jak tego dokonać – nie wie, jak pomóc bezrobotnemu, który stracił pracę i jest alkohikiem, albo osobie biednej, niezaradnej życiowo, która nie potrafi sobie poradzić z wyśmiewaniem, wyszydzaniem i ironią.

Ubóstwo – wykluczenie? Ważnym problemem poruszonym przez młodych ludzi było też ubóstwo. Dlaczego ktoś, kogo nie stać na markowy telefon, jest traktowany jako gorszy, czuje się wykluczony lub wyobcowany? Młodzi ludzie na podstawie swoich doświadczeń lub obserwacji uznali, że jest to czynnik, który eliminuje taką jednostkę z grupy i pozbawia ją przywilejów. Jest ona wtedy gorzej traktowana, nietolerowana, a z jej zdaniem nikt się nie liczy.

Ubóstwo nie jest kojarzone tylko ze stanem materialnym. Przykładem są pracownicy o wysokich umiejętnościach czy wykształceniu pracujący na niższych stanowiskach. W świadomości młodych ludzi to ubóstwo. Najbardziej wykluczeni są jednak pracownicy o najniższych kwalifikacjach czy wykształceniu – są oni negatywnie postrzegani lub wręcz ignorowani. Umniejsza się ich wartość, oceniając ich tylko na podstawie rodzaju wykonywanej pracy i zakresu obowiązków. Jednocześnie krytykuje się osoby objęte opieką społeczną państwa.

W pracy często spotykam się z pokoleniem „na socjalu”. Gdzie od dziadka nikt nigdy nie pracował. Po co? Opieka da mieszkanie, zasiłek, jedzenie, ubranie. Dzieci takich rodzin są nieporadne życiowo. Nie mają innych wzorców, bo u sąsiadów jest tak samo. Nie mają żadnych celów, byle od 10 do 10 każdego miesiąca, kiedy są wypłacane świadczenia. Iga M.

Kolejną kwestią, która budzi wiele emocji w mieszkańcach Szczecina, jest przebywanie bezdomnych w środkach komunikacji miejskiej, szczególnie w okresie jesienno-zimowym. Wywołuje to zwykle komentarze i dyskusje wśród dziennikarzy i słuchaczy czy odbiorców. Ten temat pojawił się również w Radiu Szczecin. W komunikacie audycji „Czas reakcji” z 13 stycznia 2017 r. czytamy, że jest dużo komentarzy słuchaczy na temat bezdomnych w szczecińskiej komunikacji miejskiej. Bezdomni traktują bowiem środki komunikacji miejskiej jako „ogrzewalnię”. Z wypowiedzi można wywnioskować, że reakcje są różne: jednym przeszkadza bezdomny w tramwaju czy autobusie z powodu często trudnego do zniesienia zapachu, inni wykazują się empatią i zrozumieniem. W tym drugim tonie wypowiadają się głównie przedstawiciele organizacji pomocowych oraz odpowiednich służb, np. Straży Miejskiej. Wiele osób uważa, że nie należy egzekwować od bezdomnych kasowania biletów, bo jest to niemożliwe, a bezdomni i tak mają darmową komunikację. Szeroko komentowane są też przypadki wyrzucania bezdomnych z komunikacji miejskiej przez kontrolerów biletów czy kierowców autobusów lub motorniczych tramwajów. W dyskusji na ten temat nie brakuje emocji, wzburzonego tonu, agresywnych sformułowań. Część słuchaczy

jest oburzona tym, że bezdomni mogą korzystać z pomocy oferowanej przez instytucje do tego powołane. Przytaczane są przypadki osób, które są niezadowolone, że otrzymują pomoc w niewystarczającym zakresie lub formie. Odrzucają to, co im nie odpowiada, np. spanie w noclegowni, ponieważ tam nie wolno spożywać alkoholu. Nie chcą wykonywać nawet najprostszych prac, za które mogłyby dostać pieniądze. Wzburzenie wywołuje marnowanie jedzenia przez bezdomnych czy niszczenie mienia społecznego. Są też głosy pozytywne, broniące godności ludzkiej i wyrażające solidarność, dotyczące osób, które w czasie mrozu korzystają z komunikacji miejskiej, by się ogrzać. Emocjonalnie odnoszą się do bezdomnych zwłaszcza osoby starsze, które podkreślają, że wiedzą, co to głód i brak dachu nad głową, bo znają to z własnych doświadczeń wojennych. Uważają, że trzeba pomagać w imię ludzkiej dobroci, i bulwersują ich opinie, że bezdomny chce się tylko ogrzać. Tacy ludzie nie jeżdżą przecież komunikacją po to, by się przejechać czy coś zwiedzić. Należałoby zatem stworzyć miejsce w przestrzeni publicznej, w której bezdomni mogliby się ogrzać [Radioszczecin.pl 2017].

Jednak nie jest to problem tylko środków komunikacji miejskiej. Dotyczy on także wiat przystankowych i dworców kolejowych. Nie inaczej jest na szczecińskim Dworcu Głównym. Wieczorem i wcześniej rano można się tam natknąć na śpiących bezdomnych. Sprawa dworca i jego najbliższej okolicy była wielokrotnie poruszana przez media lokalne. Czytelnicy skarżyli się na bezdomnych koczujących pod wiatą przystankową przed Dworcem Głównym, gdzie od rana do nocy piją alkohol, a nawet śpią. Za nieskuteczne uznano też działania służb i ochrony dworca, którym kwestia bezdomnych jest doskonale znana, ale nie wiedzą, jak ten problem rozwiązać.

– Oczywiście wiemy o kłopotcie związanym z bezdomnymi, ale brakuje nam możliwości, by się z nim uporać – mówi Joanna Wojtach, rzeczniczka szczecińskiej Straży Miejskiej. – Podejmujemy działania, przepędzamy bezdomnych z tamtego miejsca, nasze patrole są tam dwa razy dziennie, ale to nic nie daje. Bezdomni tam wracają, nie pomagają mandaty, bo i tak zostaną niezapłacone. Straż Miejska nie ma podstaw, aby podjąć radykalne środki i siłą usunąć bezdomnych z okolic dworca. Nie ma przecież paragrafu, który zakazywałby być w jakimś miejscu. A to, że to nieestetyczne, to oczywiście źle.

Jak w każdej tego typu dyskusji pojawiają się pomysły, co w takiej sytuacji zrobić. Jeden z czytelników podaje, że należy zlikwidować ławkę pod wiatą, co wpłynęłoby na poprawę wizerunku miasta. Pomysł nie spotkał się jednak z aprobatą Zarządu Dróg i Transportu Miejskiego, który kontrargumentował, że usunięcie ławki nie rozwiąże problemu, bo ławka przeznaczona jest głównie dla pasażerów w podeszłym wieku. Jak rozwiązać problem wiat przystankowych i bezdomnych nie wie także firma zajmująca się ich ochroną. Jej działania skupiają się jedynie

na raportowaniu stanu wiat i reagowaniu, gdy ktoś niszczy przystanek, a nie na interweniowaniu, gdy ktoś okupuje wiatę [Szczecin.naszemiasto.pl 2017].

Co roku są prowadzone akcje liczenia bezdomnych. Straż Miejska przeszukuje miejsca ich potencjalnego pobytu. Jest to praca wymagająca, a czasem nawet niebezpieczna. Z relacji strażników wynika, że są zobowiązani zaglądać do węzłów ciepłowniczych, rur grzewczych, rur kanalizacyjnych, pustostanów, miejsc odludnych w lasach i na rozlewiskach. Nigdy nie wiedzą, na kogo trafią i z czym będą musieli się zmierzyć (to kwestia dziko żyjących zwierząt, takich jak psy, koty, szczury). Nie można też przewidzieć, w jakim stanie psychicznym czy zdrowotnym będzie bezdomny.

Jak podaje szczecińskie wydanie „Gazety Wyborczej” z 15 lutego 2017 r., w Szczecinie jest 965 bezdomnych. To ponad 200 osób mniej niż w 2015 r.

Liczenie bezdomnych przeprowadzili pracownicy Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie we współpracy z przedstawicielami straży miejskiej, policji, miejskiej izby wytrzeźwień, służby ochrony kolei, pogotowia ratunkowego i organizacji pozarządowych prowadzących schroniska. Z przeprowadzonych w czasie liczenia wywiadów można się dowiedzieć, że w Szczecinie bezdomnymi najczęściej stają się ludzie, którzy doświadczyli takich sytuacji, jak: eksmisja lub wymeldowanie, konflikt rodzinny, uzależnienie, bezrobocie i wyjście z zakładu karnego. Największą grupę osób bezdomnych (345 osób) stanowią mężczyźni w wieku 41-60 lat z wykształceniem podstawowym, średnim lub zawodowym. Większość z nich nie ma domu nawet od 15 lat. Kolejną grupę (244 osoby) stanowią mężczyźni w wieku powyżej 60 lat z wykształceniem zawodowym i podstawowym, bezdomni od ponad 20 lat. Bezdomnych mężczyzn łącznie jest 750, kobiet 172, a dzieci 43. Jeśli chodzi o tę ostatnią grupę, to znacznie zmniejszyła się liczba dzieci w rodzinach bezdomnych. W 2015 r. było ich 80, a obecnie o połowę mniej. Dzieci przebywają głównie w mieszkaniach chronionych, altanach na ogródkach działkowych czy w schroniskach dla bezdomnych matek z dziećmi [Szczecin.wyborcza.pl 2017].

6. Jak pomagać jednostkom skazanym na wykluczenie społeczne

Pomoc społeczna świadczona jest w różnych sferach życia człowieka. Z jednej strony zajmuje się człowiekiem jako podstawową jednostką społeczną, z drugiej – jako jednostką będącą częścią grupy społecznej. Pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości. Organizuje ją administracja rządowa i samorządowa, współpracując w tym zakresie na zasadzie

partnerstwa z organizacjami społecznymi i pozarządowymi, Kościołem katolickim, innymi kościołami wyznaniowymi oraz osobami fizycznymi i prawnymi. Jej zadaniem jest wspieranie osób i rodzin w wysiłkach służących zaspokojeniu niezbędnych potrzeb oraz umożliwieniu im życia w godnych warunkach. Do zadań pomocy społecznej należy także zapobieganie trudnym sytuacjom przez podejmowanie działań zmierzających do życiowego usamodzielnienia osób i rodzin, a także ich integracji ze środowiskiem. Praca socjalna to jedno z głównych zadań gminy w zakresie pomocy społecznej.

Pomoc społeczna jako instytucja polityki społecznej państwa ingeruje wtedy, gdy osoba lub rodzina nie jest w stanie sama przezwyciężyć trudnej sytuacji życiowej. Pomoc społeczną organizują organy administracji rządowej i samorządowej. Współpracują w tym zakresie z organizacjami społecznymi, Kościołami, fundacjami i stowarzyszeniami, pracodawcami, osobami fizycznymi i prawnymi.

Głównym celem pomocy społecznej jest zaspokajanie niezbędnych potrzeb życiowych osób i rodzin oraz umożliwianie im bytowania w warunkach odpowiadających godności ludzkiej. Zakłada się, że pomoc społeczna powinna w miarę możliwości prowadzić do życiowego uaktywnienia osoby korzystającej ze świadczeń, a także jej integracji ze środowiskiem społecznym. Pomoc społeczna adresowana jest do obywateli polskich i cudzoziemców mających prawo stałego pobytu lub status uchodźcy, zamieszkujących i przebywających na terytorium Polski. Osoby i rodziny, które korzystają z pomocy społecznej, są zobowiązane do współdziałania w rozwiązywaniu swojej trudnej sytuacji życiowej przy wsparciu ze strony pracownika socjalnego. Do celów pomocy społecznej zalicza się:

- wsparcie osób i rodzin w przezwyciężeniu trudnej sytuacji życiowej, doprowadzenie w miarę możliwości do ich życiowego usamodzielnienia i umożliwienie im życia w warunkach odpowiadających godności człowieka;
- zapewnienie dochodu na poziomie interwencji socjalnej osobom nieposiadającym dochodu lub o niskich dochodach, w wieku poprodukcyjnym i osobom niepełnosprawnym;
- zapewnienie dochodu do wysokości poziomu interwencji socjalnej osobom i rodzinom o niskich dochodach, które wymagają okresowego wsparcia;
- zapewnienie profesjonalnej pomocy rodzinom dotkniętym skutkami patologii społecznej, w tym przemocą w rodzinie;
- integracja ze środowiskiem osób wykluczonych społecznie;
- stworzenie sieci usług socjalnych adekwatnych do potrzeb w tym zakresie. Państwo w swoim podmiocie polityki społecznej obejmuje:
 - ośrodki pomocy społecznej na terenie gmin, udzielające pomocy pieniężnej, usługowej i rzeczowej oraz kierujące do domów pomocy społecznej;
 - powiatowe centra pomocy rodzinie, które prowadzą domy pomocy społecznej, zapewniają opiekę nad dziećmi w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, np. dom dziecka, pogotowie opiekuńcze, rodzina zastępcza;

– regionalne ośrodki polityki społecznej (urzędy marszałkowskie), które koordynują politykę społeczną w zakresie pomocy na terenie województw samorządowych;

– województwa, wydziały polityki społecznej, kontrola gmin i powiatów.

Podstawowym zadaniem polityki socjalnej jest pomaganie osobom skazanym na margines życia społecznego. Chodzi przede wszystkim o tych, którzy w sposób niezawiniony podlegają wykluczeniu społecznemu. Wśród wielu form wspomaganie osób wykluczonych warto zwrócić uwagę na pomoc bezdomnym. Główne formy pomocy bezdomnym i formy przeciwdziałania bezdomności to:

– działania profilaktyczne – zapobiegające utrwalaniu się i poszerzaniu zjawiska bezdomności. W praktyce oznacza to konieczność wyodrębnienia tych jednostek i grup społecznych, których sytuacja społeczno-ekonomiczna wymaga podjęcia wobec nich działań o charakterze profilaktycznym, oraz odpowiednią selekcję przypadków osób zagrożonych bezdomnością. Działania o charakterze profilaktycznym powinny być kierowane do osób i grup społecznych, wychowanków opuszczających dom dziecka, osób opuszczających zakład karny, bez możliwości zamieszkania, osób wywodzących się ze środowisk patologicznych, skrajnego ubóstwa;

– działania osłonowe – zapobiegające degradacji społecznej każdej kategorii osób bezdomnych z zastosowaniem standardowych form i rodzajów świadczeń pomocy społecznej. Działania powinny być skierowane przede wszystkim do osób rokujących wyjście z bezdomności;

– działania aktywizujące – zmierzające do wyprowadzenia z bezdomności konkretnych osób i grup społecznych, np. tworzenie w każdej gminie co najmniej trzech miejsc pobytu dla ludzi bezdomnych, wspieranie placówek świadczących usługi na ich rzecz.

Należy też wspomnieć o pomocy osobom uzależnionym, zagrożonym ubóstwem. Z pewnością nie jest łatwo walczyć z alkoholizmem czy narkomanią, ale jest to zadanie instytucji wsparcia społecznego, zwłaszcza opartych na profilaktyce. Istnieje wiele ośrodków pomocowych dla tej grupy ludzi, mających charakter państwowy i kościelny.

7. Podsumowanie

Współczesna rzeczywistość jest niezwykle złożona. Z jednej strony świat podlega procesom rozwoju, technicyzacji, globalizacji i pluralizmu; z drugiej zaś polityczne, gospodarcze i kulturowe losy społeczeństw, uwarunkowane historycznie, geograficznie, a nawet klimatycznie, sprawiają, że człowiekowi przychodzi zmagać się z trudnościami wynikającymi z jego egzystencji. Nader często uświadomiamy sobie, że w „globalnej wiosce” jest coraz więcej jednostek biednych

i potrzebujących. W takiej rzeczywistości problemy ubóstwa, bezdomności, uzależnień i samotności jawią się jako podmiot pomocy społecznej.

Istnieje kilka możliwości ukierunkowania polityki społecznej w celu poprawy jej skuteczności w obszarze różnych problemów:

1. Zwiększenie roli państwa w rozwiązywaniu problemów społecznych w zakresie: ubóstwa, bezrobocia, bezdomności, samotności i niepełnosprawności. W żadnej mierze nie ogranicza to organizacji publicznych i ich działalności. Należy jednak pamiętać, że administracja państwowa posiada dodatnią sumę środków na przeciwdziałanie tym problemom i ponosi odpowiedzialność za cały system pomocy społecznej.

2. Uwzględnienie działalności charytatywnej i dobroczynnej, choć powinnością państwa powinno być odchodzenie od tego typu pomocy. System charytatywny sprawdza się jedynie w pewnym wymiarze, zaś pomoc wobec omawianych problemów musi być zorganizowana.

3. Standaryzacja środków pomocy wobec bezrobotnych, bezdomnych ubogich i niepełnosprawnych.

4. Diagnozowanie zjawiska jako warunek pomagania i lepszego zorganizowania pomocy. Współcześnie istnieje problem diagnozy zjawiska, jej brak zamyka działalność pomocową, gdy nie wiadomo, komu należy pomagać.

5. Zwiększenie skuteczności programów zapobiegających społecznym problemom. Programy te powinny wspierać administrację publiczną przez odpowiednią organizację pomocy – to rola dla rządu.

6. Zobowiązanie do szerokiego badania współczesnych problemów oraz skuteczna i sprawiedliwa dystrybucja środków dla potrzebujących.

Pomoc społeczna jest jednym z elementów polityki społecznej państwa i tym samym stanowi część systemu zabezpieczenia społecznego. Wynika to z celów, jakie przed nią stoją: zaspokajania niezbędnych potrzeb życiowych osób i rodzin oraz umożliwienie im bytowania w warunkach odpowiadających godności ludzkiej, przy czym pomoc społeczna powinna w miarę możliwości prowadzić do życiowego usamodzielnienia osób i rodzin oraz ich integracji ze środowiskiem, a także zapobiegać powstawaniu trudnych sytuacji życiowych, których nie są w stanie sami rozwiązać.

W Szczecinie działa kilka organizacji, które pomagają bezdomnym, m.in. Stowarzyszenie „FENIKS” – dla kobiet i mężczyzn; Szczecińskie Stowarzyszenie „Złoty Wiek” – całoroczne schronisko dla bezdomnych o ograniczonej sprawności; Polski Komitet Pomocy Społecznej; Schronisko dla Bezdomnych Mężczyzn „Wilga”; Centrum Socjalne Caritas Archidiecezji Szczecińsko-Kamieńskiej – schronisko dla bezdomnych chorych mężczyzn oraz schronisko dla kobiet, a także schronisko dla bezdomnych mężczyzn i schronisko dla mężczyzn; Schronisko dla Bezdomnych Mężczyzn, prowadzone przez Siostry Misjonarki Miłości Matki Teresy z Kalkuty.

Gdy temperatura spada i robi się mroźno, bezdomni chronią się, gdzie tylko mogą, np. w środkach komunikacji miejskiej, na klatkach schodowych, w wiatkach tramwajowych, na dworcach czy w pustostanach. Warunki atmosferyczne, szczególnie zimą, stanowią poważne zagrożenie dla zdrowia i życia. Jak podaje Komenda Wojewódzkiej Policji [Zachodniopomorska.policja.gov.pl 2017], bezdomni to często osoby, które nie wybrały same takiego stylu życia, a większość z nich nie miała lub nie ma rodziny i dzieci. Funkcjonariusze Policji wraz ze Strażą Miejską i pracownikami Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w okresie zimowym kontrolują miejsca przebywania osób bezdomnych oraz informują je o możliwości skorzystania ze schroniska. Jednak w większości przypadków bezdomni nie korzystają z pomocy. Kierowane są też apele do społeczności lokalnej, że jeśli ktoś widzi bezdomnego siedzącego na przystanku, przed klatką, w parku, to powinien zadzwonić na Policję lub Straż Miejską. Kiedy osoba bezdomna jest pod wpływem alkoholu, przy niskich temperaturach może szybko ulec wyziębieniu i umrzeć. Bezdomny to też człowiek, tylko w innej sytuacji życiowej niż każdy z nas. Jednym telefonem można uratować komuś życie.

Literatura

- Giddens A., 2000, *Socjologia*, Warszawa: WN PWN.
<http://radioszczecin.pl/125,14196,13012017> [dostęp: 23.11.2017].
<http://szczecin.naszemiasto.pl/artykul/problem-bezdomnych-w-okolicach-dworca-glownego-bedzie,2798694,art,t,id,tm.html> [dostęp: 24.11.2017].
<http://szczecin.wyborcza.pl/szczecin/7,34939,21376229,znaczenie-mniej-bezdomnych-w-szczecinie-prawie-polowa-mieszka.html> [dostęp: 25.11.2017].
 Kardiner A., 1945, *The Psychological Frontiers of Society*, New York: Columbia University Press.
 Lister R., 2007, *Bieda*, Warszawa: Sic!
 Merton R., 2002, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa: WN PWN.
 Sen A., 2008, *Rozwój i wolność*, Poznań: Zysk i S-ka.
www.zachodniopomorska.policja.gov.pl/sz/aktualnosci/aktualnosci/15134,Zima-pamietajmy-o-bezdomnych.html [dostęp: 19.08.2017].

A Socio-cultural and Local Approach to the Problem of Exclusion

Abstract. *The article is an attempt to illustrate a sociological, cultural and local approach to the problem of exclusion in its application to the city of Szczecin. Exclusion involves individuals who find themselves in such a situation through their own fault or as a result of third-party actions. Every day, we meet people who cannot cope with various difficulties of life and fall into the state of social disability. The theoretical part of the article refers to the terminology and literature in the context of the present reality. This perspective is reflected by the reality of everyday life in Szczecin and opinions expressed by university students, with extensive fragments presented in the empirical part. The article ends with an overview of practical methods of providing help by agencies responsible for public security and activities of other institutions that deal with these matters.*

Keywords: *marginalization, social exclusion, homeless people, poverty, social assistance*

Izabela Cytlak

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych
orcid.org/0000-0002-6528-9680
e-mail: izabela.cytlak@amu.edu.pl
phone: +48 61 829 21 58

Natalia Ulaniecka

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych
orcid.org/0000-0003-2514-3094
e-mail: natalia.ulaniecka@amu.edu.pl
phone: + 48 61 829 21 58

O trudnych związkach macierzyństwa i rynku pracy. Społeczne i kulturowe uwarunkowania aktywności zawodowej kobiet*

Streszczenie. *Kultura i uwarunkowania społeczne, wyznaczając pewne standardy zachowań, kreują rzeczywistość, również tę zawodową i rodzinną. Jednak modele te zwykle nie mają charakteru uniwersalnego. Pewne wzorce przewidziane są dla kobiet, inne dla mężczyzn. W związku z tym nasuwa się wniosek, że uwarunkowania życia społecznego, szczególnie te kulturowe, oddziałują na model macierzyństwa i sferę aktywności zawodowej kobiet. Pomimo zachodzących korzystnych zmian nierówne traktowanie kobiet ze względu na płeć nadal stanowi ogromny problem. Ma to odbicie nie tylko w nierównym podziale obowiązków w rodzinie, ale także w negatywnym stosunku pracodawców do zatrudniania kobiet. Głównym zadaniem jest zatem wolna od uprzedzeń edukacja, oparta na poszanowaniu praw zarówno mężczyzn, jak i kobiet, dzięki której nastąpi zmiana mentalności społecznej. Szczególnie ważne jest, by owa zmiana w postrzeganiu pracy zawodowej kobiet stała się udziałem pracodawców.*

Słowa kluczowe: *rynek pracy, płeć, stereotypy, równość, edukacja*

1. Wprowadzenie

Człowiek jako istota społeczna jest częścią kultury i ładu społecznego. Będąc jednocześnie ich twórcą i odbiorcą, nie tylko stanowi o ich istnieniu, ale również im podlega. W związku z tym wystawiony jest na publiczną ocenę swoich działań

* Artykuł zawiera niepublikowane wcześniej fragmenty pracy licencjackiej Natalii Ulanieckiej *Macierzyństwo a rynek pracy – ułatwienia, bariery, dobre praktyki*, napisanej pod kierunkiem dr Izabeli Cytlak (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu).

pod kątem zgodności ze społecznymi wzorcami. Kultura i uwarunkowania społeczne, wyznaczając pewne standardy zachowań, kreują rzeczywistość, również tę zawodową i rodzinną. Jednak modele te zwykle nie mają charakteru uniwersalnego. Pewne wzorce przewidziane są dla kobiet, inne dla mężczyzn. W związku z tym nasuwa się wniosek, że uwarunkowania życia społecznego, szczególnie te kulturowe, oddziałują na model macierzyństwa i sferę aktywności zawodowej kobiet. Bezdyskusyjne wydaje się istnienie tej korelacji, ale nie do końca oczywisty pozostaje jej charakter, szczególnie w kontekście zachodzących zmian. Głównym zagadnieniem poruszonym w niniejszym artykule jest więc sposób, w jaki kulturowe wzorce kobiecości i tradycyjny podział ról oparty na dychotomii płci oddziałują na możliwości i ambicje zawodowe kobiet. Czy wymagania kulturowo stawiane kobietom są zgodne z ich aspiracjami? I czy stereotypy płciowe wpływają na sytuację zawodowo-rodzinną kobiet?

2. Historyczno-społeczne uwarunkowania roli kobiety

Historyczno-społeczne uwarunkowania stawiają kobietę przede wszystkim w roli matki. W systemie patriarchalnym głównym i często jedynym zadaniem kobiet było urodzenie i wychowanie dziecka. Funkcja reprodukcyjna kobiety miała charakter nie tylko biologiczny, ale również społeczny. Macierzyństwo nobilitowało społecznie, a kobieta będąca matką zajmowała wyższą pozycję w hierarchii niż w wielu sytuacjach napiętnowana kobieta bezdzietna. Tradycyjny podział obowiązków, oparty na niepisanym „kontrakcie społecznym płci”¹, kierował aktywność kobiety na życie rodzinne, pozostawiając w wyłącznej gestii mężczyzn działalność publiczną i zarobkową. Według Bogusławy Budrowskiej życie kobiety miało być oparte na scenariuszu „stereotypu 3 M – miłość, małżeństwo, macierzyństwo” [Budrowska 2000: 24], przy czym ten pierwszy człon nie zawsze był uznawany za konieczny. Wpisuje się to w aprobowany społecznie obraz kobiety – żony i matki, która wszystkie swoje aspiracje pokłada w życiu rodzinnym i czuje się spełniona, przedkładając dobro rodziny ponad własne potrzeby.

Kwestia zawodowej realizacji kobiet była przez lata nieobecna w dyskursie społecznym. W dużej mierze miało to związek z traktowaniem pracy wyłącznie jako środka zaspokajania potrzeb materialnych rodziny, przy pomijaniu jej pozafinansowych aspektów. To mężczyzna był „żywicielem rodziny”, do jego obowiązków należało zapewnienie bytu rodzinie. Pracująca żona była sygnałem, że mężczyzna nie jest w stanie wypełnić narzuconych mu przez tradycję ról, co zarówno

¹ „Szereg jawnych i ukrytych zasad, które determinują relacje między płciami, przydzielając kobietom i mężczyznom inny zakres pracy, inne powinności i zobowiązania oraz przypisując im różną wartość” [Grabowska 2002: 93].

kwestionowało jego męskość, jak i zaradność życiową. Nie dziwi zatem to, że aktywność zawodowa kobiet nie była dobrze widziana w społeczeństwie i rodzinie. Drugim argumentem przeciw emancypacji zawodowej była kwestia macierzyństwa. Praca miała odciągać kobiety od rodzenia dzieci, a nawet zdaniem wielu powodować bezpłodność, czyniąc kobietę reprodukcyjnie nieużyteczną. Jeszcze do niedawna z tego powodu w wielu zawodach (np. lekarza radiologa) istniała „cicha dyskryminacja” kobiet, która bazując na pseudonaukowych tezach dotyczących uwarunkowań biologiczno-fizycznych związanych z prokreacją, wykluczała w nich udział kobiet, co szczegółowo opisuje Małgorzata Fuszara w swojej książce *Kobiety w polityce* [Fuszara 2006: 35-64]. Dodatkowym argumentem była groźba zaniedbywania obowiązków związanych z rodzicielstwem, małżeństwem i prowadzeniem domu. Efektywne łączenie różnych aktywności – rodzinnej, zawodowej, hobbystycznej, społecznej – uważano za nierealne, a brak wypracowanych wzorców i postaw sprzyjających godzeniu ze sobą tych sfer pogłębiało tylko poczucie niemożności.

Aby skutecznie realizować swoje zadania, kobieta powinna (według tradycyjistów) ograniczyć się do jednej płaszczyzny życia, najlepiej odnajdując powołanie w prowadzeniu domu i wychowywaniu dzieci, nie rozpraszając swojej uwagi i nie marnując energii na pozadomowe aktywności. W społecznym odczuciu matka pracująca zaniedbywała dziecko, a praca zawsze odbywała się kosztem życia rodzinnego.

Warto jednak podkreślić zmienność w formułowaniu sądów na temat aktywności zawodowej matek w przeszłości. Jak wynika z dawnych aktów prawnych, na które powołuje się Mirosława Cywoniuk, nie zawsze odrzucano pracę kobiet posiadających dzieci [Cywoniuk 2008: 85-87]. Często nawet, jak miało to miejsce we wczesnym okresie socjalizmu, była ona pożądana ze względu na ekonomicznie pojmowany społeczny interes kraju [Duch-Krzysztosek 2007: 25-27; por. Mazur-Łuczak 2010: 45-66]. Udział kobiet w rynku pracy współbrzmiał ideologicznie z socjalistyczną teorią równości, ale przede wszystkim był odpowiedzią na ówczesną sytuację powstającą z pożogi wojennej Polski. I choć hasła typu „Kobiety na traktory!” były raczej efektem niedoboru siły roboczej w czasie powojennej odbudowy kraju niż wyrazem emancypacji kobiet, to nie można pominąć systemowego (a nawet propagandowego) wsparcia matek pracujących. W retoryce politycznej pracę kobiet stawiano na równi z pracą mężczyzn, co oczywiście miało charakter wyłącznie deklaracyjny i zdecydowanie odbiegało od rzeczywistości, jednak przyczyniło się do wzrostu znaczenia i uznania aktywności zawodowej Polek. Zachęcając do podejmowania pracy, zorganizowano sieć instytucjonalnej pomocy w postaci przedszkoli, żłobków i przychodni [Duch-Krzysztosek 2007: 25-27]. Było to realne wsparcie rodzin w godzeniu obowiązków rodzinnych i pracy. Otworzyło też drogę do nowego pojmowania zadań życiowych kobiety i dziecin jej aktywności. Jednak, co symptomatyczne, później (od lat 70.) w okresie

nasyceń rynku pracy i nadwyżki pracowników, nastąpiło odejście od modelu matki pracującej i zwrócenie się ku tradycyjnemu wzorcowi matki rezygnującej z pracy na rzecz wychowania dziecka, co wysunęło ponownie na pierwszy plan prokreacyjne i opiekuńcze zadania kobiety [Duch-Krzysztozek 2007: 27-29].

3. Współczesne kobiety – między domem a pracą

Model ten w niektórych kręgach społecznych jest nadal obecny i to mimo ogólnej kulturowej liberalizacji w postrzeganiu matek aktywnych zawodowo. Współczesne chcące realizować się zawodowo kobiety często słyszą z ust tradycyjnych, że są matkami na „pół gwizdka”, „wycemcypowanymi egoistkami”, niedbającymi o dobro rodziny. Za wzór stawia się im kobiety z dawnych lat – ich babki, prababki, które zostając w domu, miały poświęcać całą swoją energię dzieciom, otaczać je opieką i przejawiać ciągle zaangażowanie w ich rozwój, co miało przynieść owoce w postaci zdrowych, dobrze wychowanych pokoleń. Jednak jak pisze socjolog Tomasz Szlendak: „czas spędzany w przeszłości w domu wcale nie był czasem ekskluzywnie poświęcanym dzieciom, lecz dziesiątkom innych zadań domowych” [Szlendak 2010: 439-445]. Można zatem powiedzieć, że ta wizja dawnego całkowitego oddania się sprawom dzieci jest dość iluzoryczna i przeceniana. Kobiety, obciążone czasochłonnymi, męczącymi pracami domowymi, nie miały możliwości całkowicie poświęcić swojej uwagi dziecku, co sprawiło, że dzieci bawiły się po prostu gdzieś z boku, a matka tylko od czasu do czasu ingerowała w te zabawy, najczęściej w odpowiedzi na jakieś konflikty czy problemy. Paradoksalnie współczesne matki (a także ojcowie) spędzają więcej czasu z dziećmi, niż bywało to dawniej – i to pomimo pracy zawodowej, która wypełnia dużą część dnia – a przede wszystkim jest to czas wykorzystany efektywniej. Po części wynika to z rozwoju rynku usług (zamiast spędzać godziny na szyciu, praniu i prasowaniu, zlecamy to krawcowym i pralniom) i postępu technologicznego (urządzenia gospodarstwa domowego, nowe rozwiązania technologiczne wyręczają nas w wielu czynnościach, na które dawniej kobiety traciły wiele czasu).

Niemniej kwestia obowiązków domowych i wysiłku związanego z ich wypełnianiem, mimo wspomnianych udogodnień, nadal jest czynnikiem utrudniającym realizację zawodową kobiet. Wprawdzie statystycznie prowadzenie domu wymaga od współczesnej kobiety mniejszego nakładu pracy, ale i ilość czasu na ich wykonanie ze względu na aktywność zawodową jest ograniczona. To powoduje, że – jak zwraca uwagę Tomasz Szlendak – kobiety wpadają w „imadło czasowe”: czują, że brakuje im na wszystko czasu i że nie nadążają za tempem życia [Szlendak 2010: 439]. Ta dwuetatowość pracy kobiet (etat w domu i etat w pracy) powoduje przepracowanie, a co za tym idzie – gorsze samopoczucie kobiet,

tak fizyczne, jak i psychiczne. Masowe podejmowanie pracy zarobkowej przez kobiety obala tradycyjny, utrwalony przez wieki porządek społeczny, w którym to mężczyzna pracował, a kobieta zajmowała się domem [Mazur-Łuczak 2010]. Mimo tej nowej sytuacji niewiele zmieniły się powszechne oczekiwania co do kobiet – matek, żon i ich powinności wynikających z płciowego podziału ról. Dzieje się tak, choć wzrost oczekiwań co do poziomu standardu życia, a tym samym większe potrzeby ekonomiczne rodzin spowodowały, że model jedynego żywiciela rodziny stopniowo zanika na rzecz modelu podwójnego dochodu gospodarstw domowych, na co wskazują wyniki badań Ireny Kotowskiej, Urszuli Sztenderskiej i Ireny Wóycickiej [2007: 49]. Wbrew tradycji nie dotyczy to tylko rodzin zagrożonych ubóstwem, w których zauważalne są istotne braki finansowe. Kobiety masowo ruszyły do pracy nie tylko z motywacji pozamaterialnej (aspiracji zawodowych), ale głównie po to, aby zwiększone dochody domowe pozwoliły funkcjonować rodzinie na jak najwyższym poziomie. Tym samym – jak wynika z publikacji *Young Women's Guide to Equality between Women and Men in Europe* – kontrakt płci, zgodnie z którym to mężczyzna zarabiał, a kobieta zajmowała się domem, zdezaktualizował się [za: Grabowska 2002: 11]. Wciąż jednak praca i pensja kobiety traktowana jest często jako dodatek do wypłaty męża, niezależnie od tego, jak przedstawia się stosunek ich zarobków. Takie traktowanie pracy kobiet przez otoczenie deprecjonuje jej wartość. I choć uznawanie pracy kobiet za gorszą, mniej wartościową od pracy mężczyzn (tylko na podstawie tego, że wykonują ją kobiety) jest czystą demagogią, to nie przeszkadza wielu osobom czynić z tego argumentu za obarczaniem całą odpowiedzialnością za obowiązki domowe żeńskiej części domowników. Wbrew oczekiwaniom wielu rodzinom daleko jeszcze do logicznego, z punktu widzenia prostej kalkulacji, sprawiedliwego podziału obowiązków domowych. Skoro mąż i żona dzielą obowiązków zaspokajania potrzeb materialnych rodziny, w równym stopniu powinni też dzielić obowiązki związane z rodzicielstwem i funkcjonowaniem domu.

4. Podział ról rodzinno-domowych a aktywność zawodowa kobiet

Jak się okazuje, kobiety, obciążone dodatkowymi zadaniami związanymi z pracą, nie zostały odciążone w sprawach domowych. Wprawdzie stosunkowo wysoki jest odsetek zwolenników poglądu, że obowiązki rodzinne i zawodowe powinny być dzielone po równo (78,1% wśród kobiet i 65,3% wśród mężczyzn) [Baranowska 2007: 405], jednak rzadko kiedy deklaracje te mają odzwierciedlenie w rzeczywistości. Ostatecznie dotychczasowy etat w domu zmienił się w pracę podwójną – na polu zawodowym i rodzinnym. Jak wynika z opracowań dotyczących nieodpłatnej pracy kobiet, żywe jest ciągle zdanie, że niezależnie

od sytuacji zawodowej kobiety to do niej właśnie należy opieka nad dzieckiem i szereg czynności domowych, takich jak sprzątanie, pranie, gotowanie [por. Titkow 2004; Duch 2002]. Mimo że dość dużo współczesnych mężczyzn włącza się w prowadzenie domu i opiekę nad dziećmi, a już na pewno w większym stopniu niż robili to ich ojcowie czy dziadkowie, nadal ich wkład nie jest równy pracy domowej kobiet.

Zmiany zachodzące na rynku pracy, związane ze wzrostem udziału kobiet, są zdecydowanie szybsze niż zmiany w mentalności społeczeństwa. Stereotyp dotyczący powinności domowych żony i matki jest na tyle silny, że bardzo trudno będzie go zmienić.

Niezależnie od tego, ile czasu kobieta spędza w pracy i jaki jest jej wkład w budżet rodziny, jest ona postrzegana jako główny organizator życia domowego. Jak pisze Małgorzata Fuszara: „stereotyp społeczny dotyczący ról w małżeństwie uwalnia mężczyzn od wielu czynności domowych i sprzyja sytuacji nierównowagi w podziale zadań. Jest sprawą woli męża, w jakim stopniu będzie wspierał żonę w pracach w domu” [Fuszara 2006: 144]. Włączanie się mężczyzny w prowadzenie domu oraz opiekę i pielęgnację dziecka uważane jest nadal za przejaw dobrej woli, swego rodzaju dobroduszny wysiłek mężczyzny na rzecz pomocy żonie. Nie myśli się o tym w kategorii zwykłej powinności i obowiązku wynikającego z założenia rodziny oraz współdzielenia domu, zupełnie tak jakby mąż i ojciec był tam tylko gościem. Nadużyciem byłoby jednak obarczanie całą winą za ten stan rzeczy mężczyzn – również kobiety mają wpływ na reprodukcję tego poglądu, godząc się na nierówny podział obowiązków i przekazując ten wzorzec (świadomie bądź nie) swojemu potomstwu [por. Duch 2002: 125-145], tym samym umacniając stereotyp, którego same stają się ofiarą. Dodatkowo, cedując część obowiązków na męża, często mają poczucie winy i wyrzuty sumienia, a także przekonanie, że nie radzą sobie w roli matki i żony.

Nierówny podział zadań w wielu domach powoduje, że rozwój zawodowy kobiet, a często nawet samo podjęcie pracy zarobkowej jest znacznie utrudnione. W wielu przypadkach kobieta pozostaje osamotniona w godzeniu tych dwóch sfer życia. Nie dziwi zatem to, że mimo coraz większej aktywizacji zawodowej kobiet wiele matek, widząc potencjalne trudności w jednoczesnym wypełnianiu roli pracownika, matki i żony, decyduje się na pozostanie w domu, również po osiągnięciu przez dziecka wieku szkolnego.

Nie tylko przeciążenie pracami domowymi wpływa na rozterki zawodowe matek. O ile przed nastaniem ponowoczesności kobiety „dorabiały” w domu (np. jako krawcowe), wykonując najczęściej jakieś drobne prace, o tyle teraz podejmują aktywność poza domem, co – nawet w przypadku niepełnego wymiaru godzin pracy – wiąże się z opuszczeniem domu i koniecznością pozostawienia dziecka pod opieką innej osoby. Rodzi to problemy nie tylko natury organizacyjnej (kto zajmie się dzieckiem), ale i psychologicznej. Pozostawienie dziec-

ka z kimś innym, zwłaszcza spoza rodziny, budzi u większości kobiet niepokój i obawy, powodując dyskomfort psychiczny i wyrzuty sumienia. Największy lęk wywołuje jednak to, że pozbawienie dziecka „pełnoetatowej” matki, dostępnej w każdej chwili, przez całą dobę, odbije się na jego zdrowiu psychicznym. Po części jest to wynikiem cieszących się do niedawna popularnością poglądów, opartych na teorii przywiązania brytyjskiego psychoanalityka Johna Bowlby’ego, według których stabilność emocjonalna dziecka jest związana z uwagą, jaką mu się poświęca [Szlendak 2010: 434-435].

Jak przekonuje socjolog Tomasz Szlendak, łączenie pracy zawodowej matki z brakami emocjonalnymi dziecka jest nadinterpretacją, a wręcz zauważyć można, że potomstwo matek realizujących się zawodowo wykazuje się dobrze rozwiniętymi umiejętnościami społecznymi i odpowiedzialnością oraz w mniejszym stopniu postrzega świat i ludzi przez pryzmat stereotypów płciowych [Szlendak 2010: 435]. Nie znaczy to jednak, że dziecko nie potrzebuje uwagi i bezwarunkowej opieki – dziecko szuka wsparcia i kontaktu z dorosłymi, bo to daje mu poczucie bezpieczeństwa, jednak nie musi to być wyłącznie opieka matczyna. [Szlendak 2010: 435; por. Huerta i in. 2013].

Do podobnych wniosków doszli autorzy raportu *Labour Market Consequences of Parental Leave Policies in OECD Countries*, którzy podkreślili, że zbyt długie pozostawanie w domu z dzieckiem (zdrowym) po porodzie może negatywnie wpływać na samoocenę kobiet i ich poczucie własnej wartości oraz powodować trudności z powrotem na rynek pracy (zmieniające się uwarunkowania gospodarcze i prawne, nowe wymagania przy stanowiskach pracy) [Huerta i in. 2013: 4].

W realizację zadań opiekuńczych, wychowawczych i pielęgnacyjnych mogą włączać się inne osoby znaczące – przede wszystkim wskazane jest zaangażowanie ojca. Jak dowodzi dalej Szlendak: „w połowie lat 70. XX wieku zauważono (Lamb, Lamb 1976), że noworodek próbuje nawiązać więź z każdym dorosłym, którego widzi, niezależnie od tego, czy jest to kobieta, czy mężczyzna, i że jakość kontaktów ojciec – dziecko jest taka sama właściwie jak jakość kontaktów dziecka z matką. Dlatego ojciec może być bez większych przeszkód zastępczym opiekunem” [Szlendak 2010: 446]. Również matki decydujące się na powrót do pracy najchętniej widzą właśnie ojca w roli opiekuna [Szlendak 2010: 436]. Niemniej rzadko się zdarza, by to ojciec przejmował główne obowiązki w opiece nad dzieckiem i rezygnował z pracy, by się nim zająć. Najczęściej przyjmuje on rolę pomocniczą, tak w okresie niemowlęctwa, jak i w późniejszym życiu dziecka. Choć współcześni ojcowie w większym stopniu i chętniej niż ich przodkowie włączają się w wychowanie dziecka, nadal najczęściej „uaktywniają się” w dni świąteczne, kiedy po prostu zostają w domu, mając wtedy więcej czasu na zaangażowanie się w opiekę nad dzieckiem i więcej energii, gdyż nie są obciążeni pracą poza domem. Obecnie nie oczekuje się od mężczyzn, by byli jedynymi żywicielami

rodzin, ale by w pełni uczestniczyli w ich życiu. Analizując przemiany postaw rodzicielskich w XXI w., można zauważyć znaczący wzrost świadomości ojcostwa wśród mężczyzn, choć to kobiety wciąż są najbardziej obciążone obowiązkami domowo-rodzinnymi. Dzieje się tak nawet w krajach skandynawskich, które są pionierami w promowaniu równouprawnienia w sferze rodzinnej i życiowej [Rostgaard 2002: 343-364].

Według badań Anny Titkow, Danuty Duch-Krzysztosek i Bogusławy Budrowskiej mężczyźni rzadziej od swoich partnerek zajmują się pielęgnacją dziecka i opieką nad nim, realizując swoją odpowiedzialność raczej w kwestiach związanych z transportem (odwożenie i przywożenie ze szkoły/przedszkola) i rozrywką (kino, basen, wesołe miasteczko) [Titkow 2004: 213-223]. Jak nietrudno zauważyć, ojcowie raczej skupiają się na zabawie z dziećmi, pozostawiając mniej przyjemne obowiązki kobietom. Nawet w stosunkowo egalitarnych rodzinach, w których oboje rodzice pracują zawodowo, ojciec odgrywa zwykle rolę drugoplanową, stając się opiekunem pomocniczym [Szlendak 2010: 445-454]. Niemniej zauważalna jest tendencja do wzrostu zaangażowania ojców i tworzenie bliskich emocjonalnych relacji z potomstwem, a także coraz większe partnerstwo w dzieleniu obowiązków. Większy udział w wychowywaniu dziecka oczywiście korzystnie wpływa na możliwość aktywności zawodowej kobiet. Co ciekawe, pozytywnie koreluje również z samopoczuciem mężczyzn, a nawet z ich działalnością zawodową. Poczucie odpowiedzialności za rodzinę motywuje do wyętej pracy zarobkowej i odwraca od zachowań ryzykownych, a spędzanie czasu z rodziną jest sposobem na redukcję stresu związanego z pracą [Szlendak 2010: 449-450]. Równie istotne są wyniki badań Wendy Sigle Rushton [2011], które pokazały, że ojcowie, którzy spędzali więcej czasu ze swoimi dziećmi i wykonywali więcej niż przeciętni mężczyźni w ich sytuacji obowiązków domowych, doświadczali mniej sytuacji trudnych w życiu rodzinnym i związkach. Rzadziej też byli zagrożeni rozwodem i rozpadem rodziny [Sigle-Rushton 2010: 22].

Większe zaangażowanie ojców jest przejawem nowego trendu, który można nazwać „aktywnym rodzicielstwem”. Przy czym aktywność należy tu rozumieć dwojako. Z jednej strony wiąże się to z aktywnością zawodową – rodzice spędzający dużo czasu poza domem z racji obowiązków zawodowych chcą jak najlepiej wykorzystać chwile z dzieckiem. Ma to szczególne znaczenie dla pracujących mam, które wobec presji społecznej czują zwykle wyrzuty sumienia, „opuszczając” dziecko na czas pracy [Domański 1999]. W związku z tym wspólne chwile z potomstwem nie mają charakteru przypadkowego, ale są tak zaplanowane, by w pełni wykorzystać kontakt z dzieckiem. Jak zauważa Tomasz Szlendak, współcześni rodzice są zdecydowanie „dzieciocentryczni”, co przejawia się ogromnym zaangażowaniem w sprawy dziecka i dbałością o jakość kontaktu z nim [Szlendak 2010: 440-441]. I właśnie ta troska o jakość relacji staje się podstawą innej aktywności rodzicielskiej, jaką jest pozyskiwanie wiedzy i umiejętności wy-

chowawczych. Nowocześni rodzice rzadko zdają się na intuicję, a potwierdzenia tego, co jest dobre dla ich dziecka, szukają w publikacjach naukowych i poradach ekspertów. Zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami starają się być kreatywni, wymyślając zabawy, i dbają o to, by zajęcia organizowane dziecku nie tylko spotkały się z jego zainteresowaniem, ale też (a może przede wszystkim) miały wpływ na jego zrównoważony rozwój.

Choć proaktywne podejście rodziców do spędzania czasu z dzieckiem jest bardzo pozytywnym zjawiskiem, należy też zwrócić uwagę na niepokojące zjawisko presji wywieranej na rodziców, a szczególnie na matki. O ile dawniej miarą sukcesu była realizacja w jednej dziedzinie życia (kariera gospodyni domowej albo kariera samotnej bizneswomen, która wybiera pracę zamiast rodziny), o tyle teraz kładzie się nacisk na multiperfekcję. Zgodnie ze wzorcami kreowanymi w mediach kobieta powinna być doskonałym pracownikiem, idealną matką oraz dobrą żoną. Kolorowa prasa i telewizja bombardują wizerunkami kobiet sukcesu spełnionych w sferze zawodowej i rodzinnej, a przy tym mających czas na realizację swoich pasji i dbanie o siebie (wizerunek kobiety jest jedną z istotnych kwestii ze względu na kulturowe uwarunkowania i wpływa na jej pozycję społeczną). Ten idealny świat macierzyństwa kobiety pracującej w zetknięciu z realiami ich własnego życia destruktywnie oddziałuje na samoocenę kobiet i rodzi w nich poczucie nieradzenia sobie z obowiązkami [Mazur-Łuczak 2010: 94-96]. Presja otoczenia (w tym najbliższej rodziny: męża, matki, teściowej), które zawsze wie lepiej, co i jak powinna robić, pogłębia natomiast frustrację i uczucie niedoceniań wysiłku, jaki podejmuje kobieta, godząc pracę zawodową z rodzicielstwem.

5. W pułapce sprzecznych wymagań

Warto także zwrócić uwagę na kwestię stawiania kobietom sprzecznych społecznych wymagań [Szlendak 2010: 432-434]. Z jednej strony oczekuje się, by kobieta poświęciła się rodzeniu i wychowywaniu dzieci (szczególnie w czasach niżu demograficznego), czego pełnię może osiągnąć, pozostając w domu i wybierając karierę gospodyni domowej. Z drugiej strony, jeśli kobieta wybierze tę opcję życia, trywializuje się jej pracę i wysiłek. Nierzadkie są komentarze typu: „Ty to masz dobrze, w domu sobie siedzisz, całe życie wakacje” czy kwestionowanie pozostania w domu jako wyboru i krzywdzące oceny, że to brak kwalifikacji i kompetencji albo brak zaradności życiowej zmusił kobietę do tej drogi życiowej. Jednak wiele kobiet spełnia się w takiej roli życiowej i wiele rodzin doskonale dzięki temu funkcjonuje. Należy natomiast zwrócić uwagę na to, że prestiż gospodyni domowej, matki pozostającej w domu, jest w opinii społecznej niewielki, co powoduje, że tak ugruntowana niegdyś pozycja kulturowa matki spychana jest na obrzeża.

Jak pokazują badania CBOS, w 1996 r. aż 70,2% ankietowanych kobiet uznało pracę zawodową za bardziej prestiżową niż bycie gospodynią domową (2,3%) [Domański 1999: 16]. Ponadto praca w domu jest nieodpłatna, a kobiecie rezygnującej z pracy zawodowej na rzecz wychowania dzieci rzadko przysługuje zabezpieczenie emerytalne (obecnie trwają prace nad wprowadzeniem zmian w tej kwestii) [ISO 2006]. Zatem namawiając kobiety do poświęcania się rodzinie i wycofania się z rynku pracy, skazuje się je de facto na marginalizację społeczną i finansowe uzależnienie od partnera lub – w okresie starości – od dzieci. Nie dziwi zatem to, że według kobiet korzystniej jest być osobą aktywną zawodową aniżeli gospodynią domową.

Oprócz wpływu lansowanego przez media i opinię publiczną wzorca kobiety robiącej karierę chęć podjęcia pracy warunkuje wiele innych czynników. Jak wynika z badań Alicji Szuman, z których wnioski zostały przedstawione w publikacji *Motywy pracy zawodowej matek pracujących w fazach cyklu życia rodziny*, główną motywacją pozostają nadal kwestie finansowe [Szuman 2001]. Ważnym elementem są także motywacje pozaekonomiczne, takie jak potrzeba kontaktu społecznego i niezależności oraz chęć rozwoju osobistego [Szuman 2001: 81-101]. Także tutaj jednak zawodowe aspiracje kobiet rozbijają się o mur społecznych oczekiwań. Jeśli kobiety skoncentrują się na pracy, zostaną posądzone o zaniedbywanie obowiązków rodzinnych i egoizm [Szlendak 2010: 432-435]. Tym samym, jak piszą Justyna Dąbrowska i Barbara Smolińska, dochodzi do absurdu, że oczekiwania wobec decyzji życiowych kobiet są sprzeczne ze stawianymi im wymaganiami [Dąbrowska i Smolińska 2006].

Szczególnie trudnym momentem w życiu rodzinno-zawodowym kobiet jest powrót do pracy po przerwie związanej z macierzyństwem. Na krytyczny charakter tego etapu składa się wiele czynników. Oprócz wyzwań związanych z organizacją opieki nad dzieckiem duże znaczenie mają kwestie psychologiczne, a także konieczność zmierzenia się ze stereotypami pracujących matek oraz naturalna chęć sprostania społecznym oczekiwaniom. Jest to o tyle trudne, że oczekiwania te nie zawsze są jednoznaczne, a przedstawiane przez media i otoczenie modele często wykluczają się wzajemnie.

Sprzeczne opinie na temat ilości czasu, jaki matka powinna spędzić z dzieckiem po porodzie i kiedy powinna podjąć aktywność zawodową, stanowią rodzaj presji, ograniczając kobiecie suwerenność jej wyboru. I choć, jak przekonuje Małgorzata Sikorska, współcześnie kobiety mogą wybierać z dużo szerszego spektrum akceptowanych społecznie wzorców macierzyństwa niż wcześniej [Sikorska 2009: 18-19], to trudno uznać, że nie podlegają one żadnym społecznym naciskom i oczekiwaniom. W dzisiejszej kulturze przyzwala się (w mniejszym lub większym stopniu) na swobodę wyboru aktywności, a poglądy na temat powinności kobiet znacznie się zliberalizowały. Niemniej wciąż jest wywierana presja na matki, co szczególnie widać w kontekście oczekiwań kulturowych co

do realizowania funkcji macierzyńskich i stojących niejako w opozycji oczekiwań pracodawców. Dzieje się tak m.in. w kwestii optymalnego momentu powrotu do pracy, gdzie zderzają się interesy pracodawcy, który, co rozumiałe, chciałby ograniczyć absencję pracownicy, i chęci samych matek, które z reguły pragną, przynajmniej przez kilka pierwszych lat życia, skupić się na dziecku. Nie bez znaczenia jest też opinia rodziny i znajomych. O ile praca matek dzieci starszych (a więc bardziej samodzielnych) spotyka się ze społecznym zrozumieniem, a nawet aprobatą, o tyle aktywność zawodowa kobiety bezpośrednio po urodzeniu dziecka nadal jest źle widziana przez otoczenie [Titkow 2007: 236-238]. Można jednak zaobserwować stopniową liberalizację poglądów w tej kwestii (w 1979 r. 94,6% Polaków uważało, że matka powinna być z dzieckiem do trzeciego roku życia w domu, w 2002 r. tego samego zdania było już 85,4%) [za: Szlendak 2010: 434-435], choć nadal jest to powszechne przekonanie.

Jak zaznaczają autorki publikacji *Między domem a pracą. Rekomendacje*, społeczne poparcie dla pracy zawodowej matek skorelowane jest z fazą rozwoju rodziny – gdy dziecko jest małe, oczekuje się od kobiety wycofania się bądź ograniczenia aktywności zawodowej, najlepiej do osiągnięcia przez dziecko wieku przedszkolnego lub szkolnego [Kotowska, Sztanderska i Wóycicka 2007: 3-5]. Ta cezurą wieku dziecka wiąże się również z kwestią opieki instytucjonalnej i edukacją. Dziecko, które idzie do szkoły lub przedszkola, uznawane jest za „odchowane”, czyli takie, które nie potrzebuje już ciągłej opieki matczynej, ale wymaga socjalizacji i „bycia wśród rówieśników”, co ma wpływać pozytywnie na jego zaradność i umiejętność budowania kontaktów z innymi. Zanim to nastąpi, uważa się, że dziecko powinno być z mamą. Jeżeli jest to niemożliwe, w większości przypadków obowiązek ten przejmuje ktoś z rodziny – najczęściej babcia (szczególnie gdy jest w wieku emerytalnym), zatem opieka nad dzieckiem pozostaje z reguły w kręgu kobiet [Wóycicka 2009: 107-108]. Nierzadko wpływa to na przedwczesną dezaktywizację zawodową starszego pokolenia, które w poczuciu obowiązku pomocy dzieciom bierze na siebie wychowanie wnuków, ograniczając własną aktywność [Kurowska 2010: 16]. Co symptomatyczne, znikomy odsetek osób wskazuje na możliwość zmiany tradycyjnego układu ról – powrotu na rynek pracy matki i przejęcia obowiązku opieki przez ojca [Kotowska i in. 2007: 5]. Jeżeli już dochodzi do takiego podziału ról, wynika to najczęściej z kalkulacji finansowej (gdy kobieta zarabia więcej niż mężczyzna, bardziej korzystne jest to, by to ona wróciła do pracy), a nie z przekonania o równości płci [Dzwonkowska-Godula 2009: 91].

Wciąż to model pracującego ojca i kobiety opiekunki wydaje się oczywisty i naturalny, a jedynym usprawiedliwieniem pracy młodej matki jest zła sytuacja finansowa, zmuszająca rodzinę do szukania dodatkowych źródeł dochodu. Warto zauważyć, że duże znaczenie motywacji finansowej do podjęcia pracy podkreślały również same kobiety, zarówno kiedyś [Piotrowski 1963; Kurzynowski 1978;

GUS 1994, za: Tyszka 2004: 165-167], jak i obecnie [Szuman 2001]. Nasuwa się więc wniosek, że często to względy ekonomiczne zmuszają kobiety do zmiany planów związanych z długością urlopu macierzyńskiego czy rezygnacją z urlopu wychowawczego. Nie bez znaczenia jest również obawa przed utratą pracy. Według sondażu *Mama w pracy* przejawiało ją aż 23% badanych kobiet [Broda 2007: 22-24]. Z kolei jak pisze Krystyna Dzwonkowska-Godula, powołując się na dane CBOS: „co piąty badany pracownik przyznał, że w jego zakładzie pracy zdarza się, że pracodawca uniemożliwia kobietom korzystającym z urlopów wychowawczych powrót do pracy” [Dzwonkowska-Godula 2009: 84]. Jak pokazuje rzeczywistość, nie zawsze prawna ochrona matki gwarantuje jej dalsze zatrudnienie.

6. Powrót do pracy – czas rozterek, czas wyzwań

W wielu przypadkach dłuższy okres urlopu macierzyńskiego i/lub wychowawczego nie zawsze niesie same korzyści. Istotne w bilansie zysków i strat wynikających z przerwy zawodowej związanej z macierzyństwem jest wszechstronne podejście do tego tematu. Zwykle rozpatrując kwestię długości urlopów przysługujących matce, zwraca się uwagę na zyski wynikające z dłuższego przebywania kobiety w domu z dzieckiem – zarówno ze względu na dobrostan dziecka, jak i matki. Należy jednak zauważyć, że oprócz tego, iż jest to czas spędzany z dzieckiem, jest to również przerwa w aktywności zawodowej, która nie pozostaje bez wpływu na pozycję zawodową kobiety i na wysokość jej późniejszych świadczeń emerytalnych.

Mimo ogromnych możliwości, jakie dają nowoczesne technologie i elastyczne formy pracy, wiele kobiet traci kontakt z firmą na czas urlopu, co nierzadko staje się powodem późniejszego rozwiązania umowy. Sytuacja jest o tyle trudna, że wraz z tymczasowym odejściem kobiety z pracy zadania, za które była odpowiedzialna, nie zostają zawieszane, ale ich realizację przejmuje ktoś inny – albo współpracownicy, co wiąże się z ich dodatkowym obciążeniem, albo nowy pracownik. Zwłaszcza w tym drugim przypadku pozycja kobiety na urlopie macierzyńskim czy wychowawczym wydaje się zagrożona. Jednak nawet gdy kobieta ma zapewniony etat w firmie (realnie, a nie tylko teoretycznie z uwagi na obowiązujące prawo), powrót do pracy wiąże się z pewnymi problemami. Zwracają na to uwagę autorzy badań *Mama w pracy*, stwierdzając: „brak kontaktu z firmą w trakcie okresu opieki nad dzieckiem może znacząco utrudniać ponowną adaptację kobiet po ich powrocie do pracy. Zmieniają się nie tylko procedury i techniczne aspekty samej pracy, ale również podział ról w zespole” [Broda 2007: 20-22].

Powrót po przerwie macierzyńskiej wymaga readaptacji, związanej zarówno z technicznym wdrożeniem do wykonywania zadań, jak i aklimatyzacją. Jest to o tyle trudny moment dla kobiety, że pracodawcy zwykle nie dostrzegają swojej

roli w procesie adaptacji, a kwestia ułatwienia godzenia rodzicielstwa z karierą nie ma odzwierciedlenia w polityce zarządzania zasobami ludzkimi². Jak zauważa Mirosława Cywoniuk, niewiele firm wdraża specjalne programy kierowane do kobiet, przede wszystkim z uwagi na finanse [Cywoniuk 2008: 90]. W wielu przedsiębiorstwach nadal panuje przekonanie, że kwestia łączenia życia rodzinnego z zawodowym jest mało istotna dla funkcjonowania firmy, a pomoc w tym nie leży w gestii pracodawcy. Tym bardziej więc zasługują na wyróżnienie dobre praktyki firm „przyjaznych matkom”.

Przykładem pomocy w powrocie matek do pracy jest organizacja szkoleń (m.in. zdalnie, w formie e-learningu), zarówno wewnętrznych, w firmie, jak i ogólnodostępnych [Kotowska i in. 2007: 276-277]. Pozwalają one matkom na zaktualizowanie wiedzy branżowej, a także stanowią pomost ułatwiający przejście z aktywności domowej do aktywności zawodowej. Niedobór tego typu zajęć³ jest – wobec płynących z nich korzyści – marnowaniem szansy na wykorzystanie potencjału kobiet i na wsparcie ich aktywizacji zawodowej. Zwłaszcza że dezaktualizacja wiedzy kobiet pozostających poza pracą to o tyle duży problem, że – jak piszą autorki publikacji *Między domem a pracą. Rekomendacje* – „przerwa w pracy zawodowej powoduje utratę części kwalifikacji, bo technika i organizacja pracy szybko się dziś zmieniają” [Kotowska i in. 2007: 10]. To oprócz trudności związanych z powrotem na stanowisko sprzed ciąży, powoduje również problemy ze znalezieniem pracy czy ogólnym rozwojem kariery. Tym samym kobiety, chcąc podjąć pracę zawodową po przerwie związanej z macierzyństwem, muszą się zmierzyć nie tylko z krzywdzącymi stereotypami, ale i z wynikającymi z tej przerwy brakami w kompetencjach.

Jak wynika z sondażu Julity Czerneckiej, kobiety mają świadomość konieczności inwestowania w swoje kwalifikacje w czasie stagnacji zawodowej. Nie wszystkie jednak znajdują na to czas z uwagi na obowiązki rodzinne, przeszkodą mogą być również koszty [Czernecka 2009b: 131, 142]. Warto wspomnieć, że rozumienie potrzeby doksztalcenia, „bycia na bieżąco” w sprawach zawodowych stanowi motywację do podejmowania konkretnych działań, ale na część kobiet działa deprymująco. Wiele z nich obawia się, że ze względu na przerwę w aktywności zawodowej nie są już konkurencyjne na rynku pracy, a ich wiedza i umiejętności wymagane w branży się zdezaktualizowały. Szczególnie dotyczy to kobiet z wyższym wykształceniem, których zawód wymaga pewnego *know-how*. Mimo że z reguły mają one lepszą pozycję na rynku pracy niż kobiety o niskich kwalifikacjach, to przerwa zawodowa zwykle dotyka je bardziej [Kotowska i in.

² Według raportu *Sytuacja kobiet powracających na rynek pracy po przerwie spowodowanej macierzyństwem i opieką nad dzieckiem* prawie dwie trzecie firm nie stosuje żadnych rozwiązań ułatwiających godzenie życia rodzinnego z zawodowym [Auleytner 2008: 93-94].

³ Dostęp do szkoleń wspomagających powrót do pracy miało zaledwie 1,5% respondentek [Kotowska, Słotwińska-Rosłanowska, Styrc i Zadrożna 2007: 44].

2007: 13]. Dzieje się tak z uwagi na istotną w ich zawodach rolę specyficznych umiejętności i wiedzy praktycznej, które z uwagi na przerwana ciągłość aktywności mogą ulec deprecjacji. Dlatego w obawie przed „wypadnięciem z rynku” kobiety z tej grupy statystycznie później zachodzą w ciążę (kiedy ich sytuacja zawodowa jest już stabilna), krócej przebywają na urloпах rodzicielskich i decydują się na mniej dzieci [Mynarska 2011; ARC Rynek i Opinia 2007: 85-88]. Zresztą powszechnie uważa się, że macierzyństwo wiąże się z ryzykiem bezrobocia i przeszkodami w drodze do kariery.

Należy jednak zaznaczyć, że „to właśnie wydłużenie przerwy, a nie samo posiadanie dzieci, jest bezpośrednią przyczyną bezrobocia” [Kotowska i in. 2007: 13]. Poza tym problemy zawodowe związane z macierzyństwem w dużej mierze wynikają z braku umiejętności kreowania kariery w zmienionej rzeczywistości i braku przygotowania do zarządzania różnorodnością w firmie, a także z braku empatii i elastyczności pracodawców w kwestii organizacji pracy i ułatwienia powrotu do pracy kobiecie po urodzeniu dziecka. Sztywna organizacja pracy w wielu przypadkach wpływa na opóźnienie aktywności zawodowej matek małych dzieci z uwagi na problem zapewnienia potomstwu opieki [Kotowska i in. 2007: 11; por. Lewicka 2010: 228-245].

Kwestia zorganizowania opieki dla dziecka jest jednym z wyzwań związanych z powrotem do pracy, i to z co najmniej dwóch względów. Po pierwsze, jest to problem organizacyjny – nie wszystkie matki mają możliwość korzystania ze wsparcia innych członków rodziny, muszą więc zwrócić się ku instytucjonalnym usługom opiekuńczym (które nie zawsze są dostępne) lub kogoś do tego zatrudnić. To z kolei wiąże się z pewnym obciążeniem finansowym – często na tyle dużym, że niektórym rodzinom bardziej opłaca się rezygnacja z aktywności zawodowej kobiety niż opłacanie opieki [Dzwonkowska-Godula 2009: 92]. Po drugie, przekazanie odpowiedzialności za opiekę nad dzieckiem innym osobom zwykle wiąże się z obciążeniem psychicznym matki, zwłaszcza wobec negatywnych opinii na temat żłobków i niań [Woszczyk 2009: 52-53; por. Broda 2007: 26]. Nie bez znaczenia są również utrudnienia w karmieniu piersią wynikające z trybu pracy bądź nierespektowania przez pracodawcę prawa do przerwy na karmienie⁴. Brak możliwości karmienia naturalnego przy świadomości korzyści płynących z tego dla dziecka oraz presji tradycyjnego wzorca matki karmiącej piersią często wywołuje u kobiety wyrzuty sumienia.

Dyskomfort psychiczny związany z rozłąką z dzieckiem na czas pracy dotyka większość, jeśli nie wszystkie kobiety powracające do pracy zawodowej po urodzeniu dziecka, zwłaszcza jeśli powrót ten, z przyczyn zewnętrznych, nastąpił wcześniej, niż planowała to sama kobieta. Matka, pozostawiając dziecko z inną

⁴ Z przerw na karmienie mogło korzystać tylko 36,3% kobiet badanych w ramach projektu [Kotowska i in. 2007: 43].

osobą, odczuwa niepokój, najczęściej pozbawiony podstaw, ale istotnie pogarszającą jej samopoczucie. Często też jest przekonana, że traci ważne chwile z życia rodzinnego, że ominie ją szansa na bycie świadkiem tak doniosłych wydarzeń w życiu dziecka, jak pierwszy krok czy pierwsze słowo [Broda 2007: 26].

Nie należy przy tym zapominać, że również zbyt długie pozostawanie poza rynkiem pracy wiąże się ze złym samopoczuciem psychicznym. Jak przekonują respondentki badań Julity Czerneckiej, aktywność poza domem jest niezbędna do zachowania równowagi psychicznej, a nawet może stanowić formę odpoczynku od spraw i obowiązków domowych [Czernecka 2009a: 19]. Duże znaczenie ma też społeczny wymiar pracy – możliwość przebywania w środowisku pracowniczym, relacje towarzyskie, co potwierdzają wyniki badań *Mama w pracy*, gdzie chęć kontaktu z ludźmi jako powód powrotu do pracy wskazało 39% kobiet [Broda 2007: 20]. Oprócz kontaktów interpersonalnych praca zawodowa zapewnia też zaspokojenie ambicji, daje poczucie niezależności finansowej i pozytywnie wpływa na poczucie własnej wartości kobiet, a także ich samopoczucie. Tym bardziej że kobiety aktywne zawodowo cieszą się większym szacunkiem społecznym, czego same zainteresowane są świadome [Zdrojewska 2012: 13]. Aktywność zawodowa stymuluje do rozwoju, a to wraz z możliwością samorealizacji wpływa na wzrost satysfakcji życiowej kobiet [Czernecka 2009a: 20-21].

Dobrze wyważona relacja między rodziną a pracą nie tylko nie jest więc źródłem konfliktu, ale wręcz wpływa pozytywnie na motywację kobiety i realizację zadań w obu tych środowiskach. Aby tak jednak było, konieczne jest wdrożenie rozwiązań organizacyjnych, które umożliwią efektywne godzenie ról pracownika i matki. Wymaga to nie tylko wysiłku samych kobiet, ale również zaangażowania innych członków rodziny (przede wszystkim partnerów) i sprawiedliwego podziału obowiązków domowych, jak i wsparcia ze strony pracodawców w zakresie elastycznego podejścia do organizowania pracy. Szczególnie istotne jest to w momencie powrotu do pracy po urodzeniu dziecka. Nadal dla zbyt wielu kobiet przerwa zawodowa spowodowana macierzyństwem oznacza koniec kariery zawodowej – nie z uwagi na samodzielną decyzję, ale z przyczyn zewnętrznych. Ważne jest, by powrót kobiety do aktywności zawodowej po przerwie traktować jako proces, do którego należy się przygotować, a przede wszystkim jako wyzwanie, za które odpowiedzialna jest nie tylko kobieta, ale też całe otoczenie, i którego powodzenie leży w ogólnym interesie – o czym rzadko się pamięta.

7. Podsumowanie

Jak wynika z powyższej analizy, uwarunkowania kulturowe wpływają negatywnie na życie zawodowe kobiet, na co składa się kilka czynników. Pierwszym z nich jest tradycyjne traktowanie powinności domowych jako domeny kobiet.

Tym samym kobieta, pracując w domu i poza nim, realizuje niejako dwa etaty. Brak wsparcia partnera w wypełnianiu obowiązków związanych z prowadzeniem domu sprawia, że kobiety czują się przeciążone, i wpływa na ich aktywność zawodową. Podobnie osamotnienie kobiet w opiece nad dziećmi w wielu przypadkach zmusza je do ograniczenia lub całkowitej rezygnacji z pracy. To z kolei w kontekście współczesnej afirmacji aktywności zawodowej powoduje u wielu kobiet frustrację i spadek samooceny. Efektywne realizowanie się zarówno na polu zawodowym, jak i rodzinnym jest o tyle trudne, że wraz z nowymi oczekiwaniami co do rodzajów aktywności kobiet nie odciążono ich w dotychczasowych obowiązkach. Wciąż to kobiecie przypisuje się odpowiedzialność za organizowanie życia domowego, jednocześnie deprecjonując wartość wykonywanej przez nią pracy – zarówno tej nieodpłatnej, w domu, jak i tej zarobkowej. Warto jednak zaznaczyć, że coraz więcej rodzin realizuje bardziej egalitarny model, niż miało to miejsce w przeszłości. Udział mężczyzn w opiece nad dziećmi i w wypełnianiu obowiązków domowych jest coraz większy, co wskazuje na pozytywną tendencję do zmiany wzorców zachowań rodzinnych.

Jednak pomimo zachodzących korzystnych zmian nierówne traktowanie kobiet ze względu na płeć nadal stanowi ogromny problem. Ma to odbicie nie tylko w nierównym podziale obowiązków w rodzinie, ale także w negatywnym stosunku pracodawców do zatrudniania kobiet. Stereotypy funkcjonujące na rynku pracy to kolejny czynnik hamujący emancypację zawodową kobiet. Postrzeganie ich jako mniej dyspozycyjnych i niepewnych (ze względu na możliwość zajścia w ciążę i przerwę spowodowaną macierzyństwem) powoduje że mimo posiadania statystycznie lepszego od mężczyzn wykształcenia są one najmniej pożądanymi pracownikami. Uważane za mniej perspektywiczne, mają utrudniony dostęp do wysokich stanowisk, gorzej zarabiają, rzadziej awansują, mniej też inwestuje się w ich kwalifikacje. Tym większe znaczenie ma podjęcie problematyki równości płci przez lokalnych i międzynarodowych decydentów. Jednak nawet korzystne rozwiązania prawne w postaci parytetów czy piętnowania różnicowania ze względu na płeć nie przyniosą pełnej poprawy sytuacji kobiet, jeśli ich ambicje zawodowe nadal będą rozbijać się o mur negatywnych stereotypów płciowych.

Głównym zadaniem jest zatem wolna od uprzedzeń edukacja, oparta na poszanowaniu praw zarówno mężczyzn, jak i kobiet, dzięki której nastąpi zmiana mentalności społecznej. Szczególnie ważne jest, by owa zmiana w postrzeganiu pracy zawodowej kobiet stała się udziałem pracodawców. Równe, sprawiedliwe traktowanie pracowników obu płci nie tylko pozytywnie wpłynie na morale kobiecej części personelu, ale także przyczyni się do zbudowania pozytywnego wizerunku firmy i lepszego wykorzystania potencjału zasobów ludzkich przedsiębiorstwa. Macierzyństwo nie musi bowiem stanowić przeszkody w realizacji zawodowej, a nawet może pozytywnie wpływać na efektywność wykonywanych

prac i motywację. Aby jednak nie było tylko postulatem i pustym frazesem, potrzebne są elastyczne rozwiązania prawno-organizacyjne, ułatwiające godzenie życia rodzinnego z zawodowym, i funkcjonalnie zbudowany system instytucjonalnej opieki, który umożliwi kobietom podjęcie aktywności zawodowej.

Literatura

- ARC Rynek i Opinia, 2007, *Rola kobiet w innowacyjnej przedsiębiorczości wysokich technologii. Raport końcowy z badań jakościowych dla Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości*, Warszawa: PARP, https://rownosc.info/media/uploads/biblioteka/badania/rola_kobiet_innowacja_tekst.pdf [dostęp: 1.04.2017].
- Auleytner J. (red.), 2008, *Wieloaspektowa diagnoza sytuacji kobiet na rynku pracy. Raport końcowy*, Warszawa: MPiPS.
- Baranowska A., 2007, Poglądy i preferencje dotyczące ekonomicznych modeli rodziny, w: *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce: w świetle badań empirycznych*, red. E. Kotowska, U. Sztanderska, I. Wóycicka, Warszawa: Scholar.
- Broda A., 2007, Mama na urlopie macierzyńskim, w: *Mama w pracy*, red. A. Jasiewicz-Betkiewicz, Warszawa: Fundacja Świętego Mikołaja.
- Budrowska B., 2000, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Funna.
- Cywoniuk M., 2008, Kariera zawodowa kobiet, w: *Godzenie pracy z rodziną w kontekście aktywizacji zawodowej kobiet*, red. S. Sadowska-Snarska, Tchon Lin, Białystok: Wyd. Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Czernecka J., 2009a, Kobieta, matka, pracownik, w: J. Czernecka, K. Dzwonkowska-Godula, P. Woszczyk, *Mama w pracy. Społeczne uwarunkowania powrotu kobiet na rynek pracy po przerwie związanej z wychowaniem dziecka*, Łódź: HRP.
- Czernecka, J., 2009b, Wracam do pracy – podejmowanie przez kobiety aktywności zawodowej po przerwie związanej z opieką nad dzieckiem, w: J. Czernecka, K. Dzwonkowska-Godula, P. Woszczyk, *Mama w pracy. Społeczne uwarunkowania powrotu kobiet na rynek pracy po przerwie związanej z wychowaniem dziecka*, Łódź: HRP.
- Dąbrowska J., Smolińska, B., 2006, Matka też człowiek, *Dziecko*, 5, 8-11.
- Domański H., 1999, *Zadowolony niewolnik idzie do pracy. Postawy wobec aktywności zawodowej kobiet w 23 krajach*, Warszawa: IFiS PAN.
- Duch D., 2002, O władzy w rodzinie. Praca w domu a równość związku, w: *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?*, red. M. Fuszara, Warszawa: ISP.
- Duch-Krzysztozek D., 2007, *Kto rządzi w rodzinie: socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*, Warszawa: IFiS PAN.
- Dzwonkowska-Godula K., 2009, Zostaję w domu – sytuacja kobiet zawieszających pracę zawodową po urodzeniu dziecka, w: J. Czernecka, K. Dzwonkowska-Godula, P. Woszczyk, *Mama w pracy. Społeczne uwarunkowania powrotu kobiet na rynek pracy po przerwie związanej z wychowaniem dziecka*, Łódź: HRP.
- Fuszara M., 2006, *Kobiety w polityce*, Warszawa: Trio.
- Grabowska M. (red.), 2002, Nowy kontrakt płci, w: *W drodze do Unii Europejskiej. Przewodniczka nie tylko dla kobiet*, Warszawa: Fundacja im. Henricha Bolla.
- Huerta i in., 2013, *Fathers' Leave, Fathers' Involvement And Child Development: Are They Related? Evidence from Four OECD Countries*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 140.

- ISO, 2006, *Nieodpłatna praca kobiet – jak ją traktować, żeby skutecznie tworzyć podstawy opiekuńczego społeczeństwa?*, Łódź: Instytut Spraw Obywatelskich, www.inspro.org.pl/doc/RAPORT_PracaKobiet.pdf [dostęp: 3.02.2017].
- Kotowska E., Sztanderska U., Wóycicka I., 2007, *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce: w świetle badań empirycznych*, Warszawa: Scholar.
- Kotowska I.E., Sztanderska U., Wóycicka I., 2009, Scenariusz modernizacji polityki społecznej. Stymulowanie wzrostu aktywności ekonomicznej i dzietności kobiet, w: *Strukturalne i kulturowe uwarunkowania aktywności zawodowej kobiet w Polsce*, red. I.E. Kotowska, Warszawa: Scholar.
- Kotowska I.E., Słotwińska-Rosłanowska E., Styrc M., Zadrożna A., 2007, *Sytuacja kobiet powracających na rynek pracy po przerwie spowodowanej macierzyństwem i opieką nad dzieckiem*, Warszawa: PTPS.
- Kotowska I.E., Sztanderska U., Wóycicka I., 2007, *Między domem a pracą. Rekomendacje*, Warszawa: Scholar.
- Kotowska I.E., U.Sztanderska, I.Wóycicka, 2009, Diagnoza kulturowych i strukturalnych uwarunkowań łączenia pracy zawodowej i aktywności rodzinnej przez kobiety w Polsce, w: *Strukturalne i kulturowe uwarunkowania aktywności zawodowej kobiet w Polsce*, red. I.E. Kotowska, Warszawa: Scholar.
- Kurowska A., 2010, *Matka-Polka pracująca, czyli jak zwiększyć aktywność zawodową młodych kobiet?*, Warszawa: Fundacja FOR.
- Lewicka D., 2010, *Zarządzanie kapitałem ludzkim w polskich przedsiębiorstwach. Metody, narzędzia, mierniki*, Warszawa: WN PWN.
- Mazur-Łuczak J., 2010, *Kobiety na rynku pracy*, Poznań: WSNHiD.
- Mynarska M., 2011, Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badanie procesu odraczania decyzji o rodzicielstwie, *Zeszyty Naukowe Instytutu Statystyki i Demografii SGH*, 11, 226-240.
- Rostgaard T., 2002, Setting Time Aside for the Father – Father’s Leave in Scandinavia, *Community, Work and Family*, 5(3), 343-364.
- Sigle-Rushton W., 2010, Men’s Unpaid Work and Divorce: Reassessing Specialization and Trade in British Families, *Feminist Economics*, 16(2), 1-26.
- Sikorska M., 2009, Matka „chora” zamiast „złej” – o nowych wzorach macierzyństwa, w: *Być rodzicem we współczesnej Polsce*, red. M. Sikorska, Warszawa: Wyd. UW.
- Szlendak T., 2010, *Socjologia rodziny – ewolucja, historia, różnicowanie*, Warszawa: WN PWN.
- Szuman A., 2001, *Motywy pracy zawodowej matek pracujących w fazach cyklu życia rodziny*, Poznań: BONAMI.
- Thévenon Solaz A., 2013, *Labour Market Consequences of Parental Leave Policies in OECD Countries*, Brussels: OECD.
- Titkow A., 2004, *Nieodpłatna praca kobiet: mity, realia, perspektywy*, Warszawa: IBL PAN.
- Titkow A., 2007, *Tożsamość polskich kobiet*, Warszawa: IFiS PAN.
- Tyszka Z., 2004, *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań: WN UAM.
- Woszczyk P., 2009, Mama w pracy – problemy łączenia obowiązków rodzinnych i zawodowych, w: J. Czernecka, K. Dzwonkowska-Godula, P. Woszczyk, *Mama w pracy. Społeczne uwarunkowania powrotu kobiet na rynek pracy po przerwie związanej z wychowaniem dziecka*, Łódź: HRP.
- Wóycicka I., 2009, Model opieki w Polsce, w: *Strukturalne i kulturowe uwarunkowania aktywności zawodowej kobiet w Polsce*, red. I.E. Kotowska, Warszawa: Scholar.
- Wysocka M., 2010, Kobieta kryzysem brzemienna. Sytuacja kobiet na i poza rynkiem pracy w dobie kryzysu demograficznego, *Refleksje. Pismo naukowe studentów i doktorantów WNPiD UAM*, 1, 265-279.
- Zdrojewska K., 2012, Kobieta aktywna zawodowo – zadania i role w świetle badań CBOS. Zmiana myślenia czy pogłębianie stereotypu?, *AEQUALITAS*, 1, 1-15.

The Difficult Relationship between Maternity and the Labour Market. Social and Cultural Conditions of Women's Occupational Activity

***Abstract.** By setting certain standards of behaviour, culture and social determinants shape occupational and family reality. However, these patterns of behaviour usually do not have a general character. Some patterns are intended for women, others for men. It can be concluded that the determinants of social life, especially cultural ones, affect the pattern of motherhood and the sphere of women's occupational activity. However, in spite of the favourable changes which are taking place, the unequal treatment of women based on sex continues to be a huge problem. This is reflected not only in the unequal distribution of responsibilities in the family, but also in the negative attitude of employers to employing women. It seems that a good way to change social mentality is to provide bias-free education, based on respect for the rights of both men and women. It is particularly important that this change in the perception of women's occupational work is embraced by employers.*

***Keywords:** labor market, sex, stereotypes, equality, education*



Elżbieta Kasprzak

Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu
Wydział Ekonomiczny w Szczecinie
orcid.org/0000-0002-3669-4046
e-mail: kasprzak.ela@wp.pl
phone: +48 603 070 747

Kwestia ubóstwa i wykluczenia w systemie ochrony zdrowia

Streszczenie. W artykule przedstawiono wybrane aspekty polityki zdrowotnej w szerszym kontekście polityki społecznej. Przywołano argumenty wskazujące, że rozwiązywanie problemów zdrowotnych może okazać się mało skuteczne bez rozwiązania innych problemów społecznych, w tym dostępu do świadczeń zdrowotnych dla osób ubogich, wykluczonych społecznie, które są nieubezpieczone. Po omówieniu roli państwa w formułowaniu zasad oraz uwarunkowań funkcjonowania solidarnego systemu ochrony zdrowia ukazano problemy dotyczące wybranych aspektów polityki zdrowotnej: organizacyjnych i ekonomicznych. Ponadto przedstawiono rekomendacje dotyczące konieczności zapewnienia kompleksowych działań, zwiększenia roli podstawowej opieki zdrowotnej i lekarza pierwszego kontaktu oraz poprawy opieki zdrowotnej dla grup wykluczonych społecznie (nieubezpieczonych).

Słowa kluczowe: zdrowie, polityka zdrowotna, wykluczenie społeczne

1. Wprowadzenie

Śledząc dyskusje dotyczące problemów ochrony zdrowia, w tym możliwości i obowiązku solidaryzmu i subsydiarności systemu ochrony zdrowia, można odnieść wrażenie, że wszystko sprowadza się do kwestii organizacyjnych i finansowych podmiotów odpowiedzialnych za zapewnienie dostępu do świadczeń opieki zdrowotnej. Jednak we wszelkich działaniach, czy to organizacyjnych, czy reformatorskich, należy podkreślać znaczenie zdrowia i jego ochrony dla całokształtu polityki społecznej, jakości życia obywateli i całego społeczeństwa. Warto więc przypomnieć o zasadach, które można uznać za konstytucyjne dla systemu ochro-

ny zdrowia. Ustawodawca przyznaje „każdemu”, niezależnie od sytuacji materialnej, prawo do ochrony zdrowia. Dlatego na system ochrony zdrowia należy patrzeć jak na jeden z elementów szeroko rozumianej polityki społecznej odpowiedzialnej za osoby ubogie, wykluczone społecznie, które są nieubezpieczone.

2. Solidaryzm i subsydiarność systemu ochrony zdrowia

Rola państwa we współczesnym świecie zmienia się w kierunku koncepcji państwa opiekuńczego. Domeną obecnego rządu jest stworzenie warunków do efektywnego funkcjonowania systemu ochrony zdrowia, zapewniającego poczucie bezpieczeństwa zdrowotnego. Art. 68 Konstytucji RP wskazuje, że każdy ma prawo do ochrony zdrowia. Dlatego zgodnie z Konstytucją niezależnie od sytuacji materialnej pacjenci mają zagwarantowany równy dostęp do świadczeń zdrowotnych finansowanych ze środków publicznych. Czy tak jednak jest w rzeczywistości? Trudna i niejednoznaczna jest odpowiedź na to pytanie. Podejmowane obecnie działania ukierunkowane na zwiększenie dostępu do świadczeń medycznych i na podniesienie ich jakości stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania i dbałości rządu o wszystkich pacjentów, zarówno tych usytuowanych najwyżej w strukturze społecznej, jak również tych ubogich i wykluczonych społecznie.

System ochrony zdrowia jest bardzo złożony. Nie funkcjonuje on w próżni politycznej, gospodarczej czy instytucjonalnej. O jego strukturze i działaniu decydują akty prawne różnej rangi, poczynając od Konstytucji, przez ratyfikowane umowy międzynarodowe oraz rozporządzenia, dyrektywy i decyzje UE, po ustawy i rozporządzenia [Hausner i Marody 2001; Staniszkis 2005; Osiatyński 2004]. Są to czynniki formalnoprawne. Jednak równie istotny wpływ na funkcjonowanie systemu ochrony zdrowia mają:

- odpowiedzialność społeczeństwa – brak poczucia suwerenności i odpowiedzialności jednostki za zdrowie (styl życia, niska świadomość efektów działań prewencyjnych i profilaktyki);
- odpowiedzialność polityczna – działania reformatorskie w ochronie zdrowia,
- odpowiedzialność zarządcza – rola organów założycielskich i menedżerów ochrony zdrowia.

Spółczesne społeczeństwo obywatelskie, którego podstawą jest samorealizująca się jednostka, bierze udział we wszelkich rodzajach działalności, które rodzą się i rozwijają w społecznościach lokalnych biorących udział w różnych przedsięwzięciach realizowanych przez samorządy także w sferze ochrony zdrowia, których przykładem mogą być programy profilaktyczne. Oczywiście taką możliwość stwarza ustawodawca odpowiedzialny za stan zdrowia swoich obywateli. Uznając konieczność uwzględnienia znaczenia otoczenia, w jakim funkcjonuje sys-

tem ochrony zdrowia, a także zmieniającej się roli państwa oraz kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego, rozważania na temat ekonomicznych aspektów należy poprzedzić sformułowaniem priorytetów, które determinują przyjmowanie konkretnych regulacji prawnych i rozwiązań organizacyjnych [Kornai i Eggleston 2002, rozdz. 1]. Przyczynkiem do rozważań ekonomicznych w zakresie ochronie zdrowia jest wysokość nakładów finansowych. Nie ma bowiem takich pieniędzy, których nie wchłonęłaby opieka zdrowotna. Istnieje przekonanie, że wydatki na ochronę zdrowia są zbyt małe, zwłaszcza wobec ogromnych potrzeb i oczekiwań pacjentów, ich rodzin, całego społeczeństwa. Istotne jest to, że polski system ochrony zdrowia oparty jest na zasadach solidarności i subsydiarności. Solidarność jest jednym z filarów społeczeństw europejskich wyrosłych z tradycji chrześcijańskiej. Należy pomagać cierpiącym, biednym i upośledzonym. Władze publiczne są zobowiązane do zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej dzieciom, kobietom ciężarnym, osobom niepełnosprawnym, ubogim i osobom w podeszłym wieku. W rzeczywistości jednak finansowanie ze środków publicznych jest niewystarczające, aby zaspokoić wszystkie potrzeby zdrowotne ludzi, i to świadczeniami o najwyższej jakości. Niedobory finansowania publicznego powodują albo bierność, albo roszczeniowość pacjentów, albo też decyzję o samodzielnym dbaniu o własne zdrowie. Konfrontacja solidaryzmu społecznego z suwerennością konsumenta kształtuje całą politykę społeczną, wszystkie systemy socjalne. W trosce o dobrze pojęty interes własny system ochrony zdrowia należy budować, nie tylko bazując na finansach publicznych, ale również uwzględniając odpowiedzialność wszystkich uczestników systemu ochrony zdrowia.

3. Możliwości zapewnienia osobom biednym i nieubezpieczonym dostępu do bezpłatnej opieki zdrowotnej

W ostatnich latach jesteśmy świadkami większego zainteresowania problematyką ochrony zdrowia, zarówno z naukowego, jak i praktycznego punktu widzenia. Główną tego przyczyną jest postępujący wzrost znaczenia zdrowia jednostki i zbiorowości ludzkich, jak również kształtowanie polityki zdrowotnej państwa. Problemy zdrowotne w powiązaniu z sytuacją społeczno-materialną ludzi są przedmiotem wielu opracowań. Jednym z nich jest Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski z 2004 r.¹ W rozdziale „Ochrona zdrowia” przedstawiono analizę związków między zdrowiem a biedą i wykluczeniem społecznym. Kon-

¹ Narodowa Strategia Integracji Społecznej (NSIS) jest dokumentem przygotowanym przez Zespół Zadaniowy ds. Reintegracji Społecznej, któremu przewodniczył minister gospodarki, pracy i polityki społecznej Jerzy Hausner. Zespół został powołany 14 kwietnia 2003 r. przez Prezesa Rady Ministrów. Zob. www.funduszezstrukturalne.gov.pl [dostęp: 16.06.2018].

centrowano się na zagadnieniach wpływu dostępności i korzystania z opieki zdrowotnej na sytuację życiową ludzi. W dokumencie stwierdzono, że dostęp do systemu powszechnego ubezpieczenia zdrowotnego, dający możliwość korzystania ze świadczeń, jest formalnie szeroki, ale nie równy dla wszystkich kategorii społecznych. Bariery w dostępie potraktowano jako czynnik upośledzający, jednak sprawy udziału różnych wymiarów położenia społecznego na stan zdrowia nie zostały rozwinięte. W opracowaniu wskazano także grupy podatne na wykluczenie społeczne: dzieci i młodzież ze środowisk zaniedbanych, dzieci wychowujące się poza rodziną, kobiety samotnie wychowujące dzieci, kobiety pozostające poza rynkiem pracy, ofiary patologii życia rodzinnego, osoby o niskich kwalifikacjach, osoby bezrobotne, żyjący w bardzo trudnych warunkach mieszkaniowych, niepełnosprawni i chronicznie chorzy, osoby chorujące psychicznie, starsze osoby samotne, opuszczający zakłady karne, imigranci.

Innym dokumentem był Narodowy Program Zdrowia na lata 2007-2015. W jego celu strategicznym nr 8 „Zmniejszenie różnic społecznych i terytorialnych w stanie zdrowia populacji” dostrzeżono problem gorszego statusu zdrowotnego w środowiskach zaniedbanych materialnie, ze znaczną skalą bezrobocia. Z kolei w opracowaniu Polska 2030 sprawy zdrowia i jego społecznych uwarunkowań nie znalazły się wśród dziesięciu priorytetowych celów². Dostrzeżono jednak zapóźnienie Polski pod tym względem oraz zagrożenie wykluczeniem, powodowanym wieloma czynnikami: ubóstwem, oddaleniem terytorialnym, brakiem wykształcenia, a także brakiem dostępu do źródeł informacji. W świadomości społecznej utrwalone jest przekonanie, że zgodnie z regułami obowiązującymi w opiece zdrowotnej przed przełomem politycznym w 1989 r. wszyscy obywatele mieli uprawnienia do świadczeń zdrowotnych. Sytuacja ta zmieniła się po wejściu w życie ustawy o powszechnym ubezpieczeniu zdrowotnym, wprowadzającej „ubezpieczeniowy” tytuł do świadczeń: osoba nieuprawniona nie mogła korzystać z opieki zdrowotnej³. Zgodnie z ustawą do korzystania ze świadczeń opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych na zasadach określonych w ustawie mają prawo:

- 1) osoby objęte powszechnym – obowiązkowym i dobrowolnym ubezpieczeniem zdrowotnym, zwane dalej „ubezpieczonymi”,
- 2) inne niż ubezpieczeni osoby posiadające miejsce zamieszkania na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, które posiadają obywatelstwo polskie lub uzyskały w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą, lub zezwolenie na pobyt czasowy spełniające kryterium dochodowe, o którym mowa

² Raport Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, red. nauk. Michał Boni, czerwiec 2009, www.polska2030.pl/ [dostęp: 16.06.2018].

³ Ustawa z dnia 6 lutego 1997 r. o powszechnym ubezpieczeniu zdrowotnym, Dz. U. nr 28, poz. 153.

w art. 8 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2016 r., poz. 930, z późn. zm.);

3) inne niż wymienione w pkt 1 i 2 osoby, które nie ukończyły 18. roku życia:

a) posiadające obywatelstwo polskie lub

b) które uzyskały w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą, lub zezwolenie na pobyt czasowy;

4) inne niż wymienione w pkt 1-3 osoby posiadające miejsce zamieszkania na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, które są w okresie ciąży, porodu lub połogu:

a) posiadające obywatelstwo polskie lub

b) które uzyskały w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą, lub zezwolenie na pobyt czasowy.

W przypadku realizacji konstytucyjnego uprawnienia dostępu do świadczeń zdrowotnych finansowanych ze środków publicznych niezależnie od sytuacji materialnej, należy zwrócić uwagę na fakt, że ustawa posługuje się nie tylko pojęciem ubezpieczonego, ale także pojęciem świadczeniobiorcy, obejmując nim osoby inne niż ubezpieczeni w ramach ubezpieczenia zdrowotnego. W każdym przypadku zatem, gdy ustawa posługuje się pojęciem świadczeniobiorcy, prawo do świadczeń przysługuje ubezpieczonym oraz osobom, które nie podlegają ubezpieczeniu, pod warunkiem że mają obywatelstwo polskie i zamieszkują na terytorium RP⁴ oraz spełniają określone w ustawie kryterium dochodowe⁵. Oznacza to zatem, że cudzoziemcy zamieszkujący na terytorium RP mogą skorzystać z prawa do świadczeń wyłącznie na podstawie tytułu ubezpieczeniowego [Zieleniecki 2007: 506].

Zgodnie z ustawą o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych obowiązkowi ubezpieczenia zdrowotnego podlegają także osoby znajdujące się w trudnej sytuacji społecznej. Jest to ważna cecha tej regulacji wzmacniająca prospołeczny charakter rozwiązań przyjętych w Polsce. W ten sposób podkreślony zostaje społeczny wymiar ubezpieczeń. Do tej grupy osób zaliczani są:

⁴ Do sytuacji osób bezdomnych odnosi się natomiast art. 17 ust. 7 ustawy o pomocy społecznej, zgodnie z którym do zadań własnych gminy o charakterze obowiązkowym należy przyznawanie i wypłacanie zasiłków celowych na pokrycie wydatków na świadczenia zdrowotne osobom bezdomnym oraz innym osobom niemającym dochodu i możliwości uzyskania świadczeń na podstawie przepisów o ubezpieczeniu zdrowotnym.

⁵ Por. art. 2 ust. 1 pkt 2 ustawy o świadczeniach opieki zdrowotnej. Chodzi o kryterium dochodowe, określone w ustawie o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (Dz. U. z 2009 r., nr 175, poz. 1362). Są to zatem osoby pozbawione jakichkolwiek dochodów, a także takie, których dochód jest bardzo niski. Formalną podstawą uzyskania prawa do bezpłatnych świadczeń jest decyzja stwierdzająca spełnienie wymienionych kryteriów, wydana przez wójta (burmistrza, prezydenta miasta) gminy właściwej ze względu na miejsce zamieszkania uprawnionego (art. 54). W przypadku stanów nagłych decyzja może być przedstawiona *ex post*.

- bezrobotni niepodlegający obowiązkowi ubezpieczenia zdrowotnego z innego tytułu;
- osoby pobierające stypendium (delegowane) w okresie odbywania szkolenia, stażu lub przygotowania zawodowego dorosłych;
- osoby pobierające zasiłek stały z pomocy społecznej;
- osoby pobierające świadczenie pielęgnacyjne lub dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu samotnego wychowywania dziecka i utraty prawa do zasiłku dla bezrobotnych na skutek upływu ustawowego okresu jego pobierania;
- osoby bezdomne wychodzące z bezdomności;
- osoby objęte indywidualnym programem zatrudnienia socjalnego.

Składki za osoby zobowiązane do ubezpieczenia i niemogące ich pokrywać z własnych środków są opłacane przez urzędy pracy, ośrodki pomocy społecznej, centra pomocy rodzinie.

Jeśli bezdomny nie jest objęty ubezpieczeniem, dokumentem potwierdzającym jego prawo do świadczeń zdrowotnych będzie decyzja wójta/burmistrza gminy właściwej ze względu na miejsce pobytu. Taka decyzja wydawana jest osobie spełniającej kryteria dochodowe, jeśli jej sytuację życiową i finansową potwierdzają pracownicy opieki społecznej podczas wywiadu środowiskowego. Warunkiem otrzymania decyzji jest także posiadanie obywatelstwa polskiego i zamieszkiwanie w Polsce. Zasady te dotyczą wszystkich nieubezpieczonych. Decyzja organu samorządowego może być wydana m.in. na wniosek zainteresowanego, ale w przypadku stanu nagłego wniosek składa świadczeniodawca niezwłocznie po udzieleniu świadczenia. Prawo do świadczeń opieki zdrowotnej na podstawie decyzji samorządu przysługuje przez 30 dni, chyba że w tym czasie osoba została objęta ubezpieczeniem zdrowotnym. Mieszkańcy schronisk dla bezdomnych mogą korzystać ze wszystkich świadczeń zdrowotnych na takich samych zasadach jak osoby ubezpieczone. Mogą wybrać lekarza i pielęgniarkę podstawowej opieki zdrowotnej. W przypadku osób przewlekle chorych istnieje możliwość skorzystania z pielęgniarskiej opieki długoterminowej w miejscu pobytu oraz ze stacjonarnej opieki w zakładach pielęgnacyjno-opiekuńczych.

Trudno zatem nie uznać podmiotowego charakteru prawa wszystkich jednostek społecznych do ochrony zdrowia. Potwierdzeniem tego stanowiska jest art. 68 Konstytucji RP wskazujący podmiotowe prawo jednostki do ochrony zdrowia oraz obiektywny nakaz podejmowania przez władze publiczne takich działań, które są konieczne dla należytej ochrony i realizacji tego prawa. Warto też podkreślić, że prawo do ochrony zdrowia to możliwość korzystania z systemu ochrony zdrowia, funkcjonalnie ukierunkowanego na zwalczanie i zapobieganie chorobom, urazom i niepełnosprawności [Bański 2005].

Oznacza to konieczność podejmowania pozytywnych działań w ramach realizowanej przez państwo polityki zdrowotnej.

4. Związek między zdrowiem a biedą i wykluczeniem – ujęcie praktyczne

Dużego znaczenia w planowaniu zabezpieczenia zdrowotnego nabiera zarówno prawidłowe rozpoznanie potrzeb zdrowotnych, jak i prawidłowe zorganizowanie wszelkich możliwości i środków finansowych na rzecz zdrowia społeczeństwa, w tym osób ubogich i zagrożonych wykluczeniem społecznym. Ważna jest zatem jak najlepsza organizacja systemu ochrony zdrowia, zapewniająca zwiększenie poziomu odpowiedzialności za własne zdrowie poprzez zniesienie barier natury ekonomicznej i organizacyjnej.

Analiza relacji między zdrowiem a wykluczeniem społecznym dotyczy koncepcji wykluczenia jako konstrukcji teoretycznej i praktycznej w zakresie sformułowania zbioru standardów dotyczących polityki zdrowotnej. Analizując teoretyczne aspekty problemu, pojęcie wykluczenia społecznego można potraktować jako charakterystyczne dla języka europejskiej polityki społecznej w przypadku dokumentów przygotowywanych przez Unię Europejską. Samo pojęcie wykluczenia społecznego ewoluowało długo i do dziś nie ma zgody co do znaczeń definicyjnych omawianego zjawiska. Wykluczenie społeczne jest zjawiskiem wielowymiarowym i w praktyce oznacza niemożność uczestnictwa w życiu gospodarczym, politycznym i kulturowym z powodu braku dostępu do zasobów, dóbr i instytucji, ograniczenia praw społecznych oraz deprivacji potrzeb.

Według Anthony'ego Giddensa [2006] wykluczenie społeczne (*social exclusion*) to efekt różnego rodzaju upośledzeń społecznych, gdy jednostka lub grupa nie może w pełni uczestniczyć w życiu gospodarczym, społecznym, ekonomicznym i politycznym społeczeństwa, do którego należy. Zdaniem socjologów określa ono również pewien typ nierówności społecznej. Aby jednostka mogła dobrze funkcjonować w społeczeństwie, nie wystarczy jej tylko konsumpcja, ubranie i mieszkanie. Ważny jest także dostęp do różnego typu usług, w tym usług zdrowotnych umożliwiających uczestnictwo w życiu społecznym.

Problem związków między zdrowiem a wykluczeniem społecznym jest bardziej złożony, niż ma to miejsce w przypadku wielu innych problemów społecznych. Związki te tworzą trzy różne łańcuchy przyczynowo-skutkowe. W pierwszym łańcuchu wykluczenie jest równoznaczne z utrudnionym dostępem do świadczeń zdrowotnych. Jest to nawiązanie do definicji wykluczeń, o której była mowa wyżej. W takim podejściu nie mówi się nic o zdrowiu, chociaż milcząco przyjmuje się, że niemożność korzystania ze świadczeń wpływa negatywnie na stan zdrowia. W drugim łańcuchu różne czynniki sytuacji społecznej współwystępujące z jakąś postacią wykluczenia są traktowane jako przyczyny złego stanu zdrowia. Czynniki te to przede wszystkim ubóstwo, brak wykształcenia, bezrobocie i patologie życia rodzinnego. W trzecim łańcuchu zdrowie, a raczej zły stan

zdrowia, jest traktowane jako siła sprawcza ekskluzji. Ludzie podlegają wykluczeniu, ponieważ stan ich zdrowia jest zły, a więc nie mogą podjąć się realizacji pewnych ról społecznych, nie mogą nawiązać odpowiednich więzi albo zrywają te istniejące [Włodarczyk 1996].

Bieda była od dawna postrzegana jako czynnik utrudniający korzystanie z opieki zdrowotnej. Obecnie dyrektorzy szpitali borykający się z problemami finansowymi i kadrowymi udzielają świadczeń zdrowotnych osobom biednym i wykluczonym społecznie tylko w przypadkach nagłego zagrożenia życia. Są to świadczenia udzielane w izbie przyjęć lub w szpitalnym oddziale ratunkowym oraz hospitalizacje w oddziałach. Najczęściej nie są one refundowane przez Narodowy Fundusz Zdrowia, gdyż osoby te nie mają ubezpieczenia. Jak już wspomniano, dokumentem potwierdzającym prawo do świadczeń zdrowotnych osób ubogich, nieubezpieczonych jest decyzja wójta/burmistrza gminy właściwej ze względu na miejsce pobytu. Taka decyzja wydawana jest osobie spełniającej kryteria dochodowe, jeśli jej sytuację życiową i finansową potwierdzają pracownicy opieki społecznej podczas wywiadu środowiskowego. Prawo do świadczeń opieki zdrowotnej na podstawie decyzji samorządu przysługuje przez 30 dni. Wydawałoby się, że szpital powinien otrzymać zwrot kosztów za udzielenie świadczenia osobom biednym, nieodprowadzającym składki zdrowotnej. Niemniej odmowna decyzja wójta/burmistrza o objęciu pacjenta ubezpieczeniem zdrowotnym powoduje, że wiele szpitali nie uzyskuje zwrotu kosztów leczenia tej grupy pacjentów. Podstawą odmowy decyzji jest brak możliwości przeprowadzenia wywiadu środowiskowego. Jest to błędne postępowanie, gdyż ustawodawca wskazał jednoznacznie, że tylko kryterium dochodowe jest podstawą podjęcia decyzji o odmowie lub objęciu pacjenta ubezpieczeniem zdrowotnym. Takie podejście z jednej strony ogranicza osobom ubogim, wykluczonym społecznie możliwość korzystania z usług zdrowotnych, z drugiej zaś generuje koszty związane z ich leczeniem szpitalnym.

Przedstawione dane w tabeli 1 potwierdzają powiązanie kosztów leczenia z biedą i wykluczeniem społecznym. Dane za rok 2017 pozyskane od szpitali

Tabela 1. Koszt hospitalizacji osób nieubezpieczonych (w zł)

Szpital	Koszt ogółem	Koszt hospitalizacji nieubezpieczonych		Wartość wynikająca z pozytywnych decyzji		Wartość hospitalizacji bez zapłaty (odmowna decyzja)	
		wartość bezwzgl.	% kosztu ogółem	wartość bezwzgl.	% kosztu hospitalizacji nieubezpieczonych	wartość bezwzgl.	% kosztu hospitalizacji nieubezpieczonych
Powiatowy	17 546 881	123 756	0,70	56 792	45,89	66 964	54,11
Wojewódzki	56 331 458	196 667	0,34	88 456	44,97	108 211	55,03
Kliniczny	135 446 892	211 435	0,15	122 657	58,01	88 778	41,99

Źródło: badania własne.

o różnym zasięgu i strukturze udzielania świadczeń zdrowotnych wskazują, że szpitale nie otrzymują 100% pokrycia finansowego za leczenie osób nieubezpieczonych. Wynika to z odmownych decyzji wydanych przez organ uprawniony, jak również sprawnie działającego pracownika socjalnego w samym szpitalu. W strukturze kosztów ogółem leczenie osób nieubezpieczonych mieści się w zakresie 0,15-0,70%. Największe obciążenie widać w szpitalach powiatowych. Na obszarach wiejskich konieczność dojechania do szpitala powiatowego powoduje, że udział procentowy kosztów leczenia osób nieubezpieczonych w tych szpitalach jest większy niż w szpitalach wielospecjalistycznych (wojewódzkich i klinikach).

Tabela 2. Hospitalizacje osób nieubezpieczonych

Szpital	Liczba ogółem	Hospitalizacje osób nieubezpieczonych		Pacjenci korzystający z POZ		Pacjenci korzystający z pomocy doraźnej	
		liczba	% hospitalizacji ogółem	liczba	% hospitalizacji nieubezpieczonych	liczba	% hospitalizacji nieubezpieczonych
Powiatowy	6 652	137	2,05	0	0	92	67,15
Wojewódzki	11 735	161	1,37	0	0	144	89,44
Kliniczny	23 164	176	0,75	0	0	153	86,93

Źródło: badania własne.

Szczegółowa analiza struktury udzielanych świadczeń zdrowotnych wskazuje, że w szpitalach powiatowych 67,15% pacjentów nieubezpieczonych przywiezły zespoły ratownictwa medycznego. W szpitalach klinicznych i wojewódzkich świadczenia te udzielane są na porównywalnym poziomie i stanowią 86,93-89,44%. Pozostałe osoby nieubezpieczone były przywiezione do szpitali przez policję. Ze względu na status społeczny (wykluczenie, ubóstwo i brak ubezpieczenia zdrowotnego) nie korzystają one ze świadczeń zdrowotnych w ramach podstawowej opieki zdrowotnej. Są to zatem pacjenci z bardzo dużymi zaniedbaniami zdrowotnymi, których można by było uniknąć, gdyby mieli oni możliwość korzystania z bezpłatnych świadczeń w ramach podstawowej opieki zdrowotnej, w tym z podstawowych badań diagnostycznych. Brak przedszpitalnej opieki medycznej sprawia, że z jednej strony koszty leczenia tej grupy pacjentów są wyższe, a z drugiej mają oni ograniczony dostęp do świadczeń zdrowotnych, co jest niezgodne z zasadami sprawiedliwości społecznej i art. 68 Konstytucji RP. Dlatego uważam, że w najbliższym czasie powinny zostać podjęte działania umożliwiające korzystanie przez osoby nieubezpieczone ze świadczeń w ramach podstawowej opieki zdrowotnej, co będzie miało bezpośredni wpływ na jakość życia tej grupy społecznej, a tym samym na obniżenie kosztów leczenia w ramach stacjonarnej opieki zdrowotnej.

5. Podsumowanie

Publiczne zobowiązanie w sferze zdrowia powinno uwzględniać ideę sprawiedliwości. Wprowadzenie w 1999 r. reformy ochrony zdrowia mającej na celu wdrożenie mechanizmów rynkowych spowodowało osłabienie zasady sprawiedliwości. Potwierdza to przeprowadzona analiza. Zastosowane w artykule pojęcie wykluczenia społecznego pozwala zwrócić uwagę na nowe aspekty problemu sprawiedliwości i równości społecznej, gdyż zdrowie jest warunkiem uczestnictwa w życiu społecznym. Po pierwsze, ograniczenie dostępu do świadczeń zdrowotnych wynika po części z przyjętych rozwiązań systemowych (rozdzielenie odpowiedzialności ministra zdrowia i polityki finansowej NFZ). Polityka zdrowotna powinna być w szczególności sposobem adresowana do ludności bardziej zagrożonej, przede wszystkim do środowisk zaniedbanych socjalnie. Po drugie, przy dramatycznie niskich nakładach na ochronę zdrowia, zarówno publicznych, jak i prywatnych, należałoby się zastanowić, jak zabezpieczyć świadczenia zdrowotne dla osób ubogich, wykluczonych społecznie i nieubezpieczonych. Wydaje się, że zapewnienie dostępu do świadczeń zdrowotnych na poziomie podstawowej opieki zdrowotnej nie tylko poprawi jakość życia osób ubogich nieubezpieczonych, ale też obniży koszty leczenia poprzez zmniejszenie liczby udzielanych świadczeń w lecznictwie stacjonarnym. Istnieje także problem z zapewnieniem opieki po hospitalizacji. Osoby ubogie, bezdomne, wykluczone społecznie często trafiają na ulicę lub pozostawione są same sobie, co znacznie utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia proces ich leczenia.

Wiele instytucji i organizacji działa na rzecz osób potrzebujących, w tym ubogich nieubezpieczonych, problem w tym, że każda instytucja działa nie dość efektywnie. Jest to spowodowane brakiem koordynacji między świadczeniami opieki zdrowotnej i społecznej, nie ma między nimi łącznika. Dlatego ważne wydaje się połączenie działań ministra polityki społecznej i ministra zdrowia mające na celu zwiększenie roli podstawowej opieki zdrowotnej i lekarza pierwszego kontaktu (lekarza rodzinnego), wzmocnienie leczenia ambulatoryjnego wobec szpitalnego oraz usprawnienie dostępu do tych świadczeń osobom wykluczonym społecznie, które nie są ubezpieczone.

Literatura

- Banaszak B., 2004, *Prawo konstytucyjne*, Warszawa: C.H. Beck.
- Bański R., 2005, *Granice prawnej ochrony wartości w społeczeństwie demokratycznym – zakres ochrony wartości zdrowia człowieka*, Kraków: Znak.
- Ciemniewski J., 2000, *Konstytucyjne podstawy praw pacjenta*, Materiały Konferencji „Godność człowieka podstawą praw chorego i pacjenta”, VIII Światowy Dzień Chorego.

- Frączkiewicz-Wronka A., Austen A., 2007, *Przeobrażenia w organizacjach. Narzędzia New Public Management*, w: *Spoleczne aspekty przeobrażeń organizacyjnych*, red. A. Potocki, Warszawa: Difin.
- Giddens A., 2006, *Socjologia*, Warszawa: WN PWN.
- Golinowska S. (red.), Włodarczyk C., Kowalska I., Morzycka A., Fyderek Ł., 2007, *Polityka zdrowotna wobec dostępności opieki zdrowotnej, wykluczenia oraz nierówności w zdrowiu*, Warszawa: IPISS.
- Golinowska S., Kocot E., Sowa A. (red.), 2009, *Finansowanie ochrony zdrowia w Polsce. Zielona księga*, Fundacja Zdrowia Publicznego, Kraków: Vesalius.
- Hausner J., Marody M., 2001, *Polski Talk Show: Dialog społeczny a integracja europejska*, Kraków: Friedrich Ebert Stiftung i Małopolska Szkoła Administracji Publicznej.
- Jarosz-Żukowska S., 2014, *Prawo do ochrony zdrowia i dostępu do świadczeń zdrowotnych*, w: *Realizacja i ochrona konstytucyjnych praw i wolności jednostki w polskim porządku prawnym*, red. M. Jabłoński, Wrocław: E-Wydawnictwo.
- Kornai J., Eggleston K., 2002, *Solidarność w procesie transformacji, reforma służby zdrowia w Europie Wschodniej*, Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego.
- Narodowa Strategia Integracji Społecznej (NSIS), www.fundusze-strukturalne.gov.pl [dostęp: 16.06.2018].
- Osiatyński W., 2004, *Rzeczpospolita obywateli*, Warszawa: Rosner i Wspólnicy.
- Poździej S., 2013, *Ochrona zdrowia w teorii i praktyce działania Unii Europejskiej. Ewolucja i osiągnięcia*, w: *Namysły nad problemami polityki zdrowotnej, globalnej – europejskiej – krajowej*, red. I. Kowalska, A. Mokrzycka, Warszawa: Difin.
- Raport Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, red. nauk. Michał Boni, czerwiec 2009, www.polska2030.pl/ [dostęp: 16.06.2018].
- Stanisz J., 2005, *Szanse Polski. Nasze możliwości rozwoju w obecnym świecie*, Komorów: Rectus.
- Ustawa z dnia 6 lutego 1997 r. o powszechnym ubezpieczeniu zdrowotnym, Dz. U. nr 28, poz. 153.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych, Dz. U. nr 210, poz. 2135.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. z 2009 r., nr 175, poz. 1362.
- Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej, Dz. U. nr 112, poz. 654.
- Włodarczyk C., 1996, *Dostępność jako cel*, Kraków: Vesalius.
- Zieleniecki M., 2007, *Problemy zakresu podmiotowego prawa do świadczeń zdrowotnych finansowanych ze środków publicznych*, Warszawa: GSP.

The Problem of Poverty and Exclusion in Health Care System

Abstract. *The article is an analysis of selected aspects of health policy within the larger context of social policy. The author argues that the mere curing of health problems can have little effect without actions aimed at solving other social issues, such as providing access to health care for poor and socially excluded populations who are uninsured. After discussing the role of the state in the formulation of principles and conditions for the functioning of a health care system based on solidarity, the author outlines the main organizational and economic problems of health policy. The article ends with recommendations, highlighting the need for comprehensive actions in order to expand the role of primary health care and that of primary care physicians and improve health care for socially excluded (uninsured) populations.*

Keywords: *health, health policy, social exclusion*



**List of reviewers collaborating
with “The WSB University in Poznan Research Journal”**

**Lista recenzentów współpracujących z czasopismem
„Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu”**

dr inż. Justyna Adamska – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*
dr hab. Agnieszka Alińska – *Szkola Główna Handlowa w Warszawie*
prof. Artem Bardas PhD – *National Mining University, Dnipropetrovsk, Ukraine*
prof. dr hab. Ewa Maria Bogacka-Kisiel – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
dr Justina Alina Boitan – *Academia de Studii Economice din Bucurest, România*
dr hab. Maciej Błaszak – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*
dr hab. Arkadiusz Borowiec – *Politechnika Poznańska*
prof. dr hab. Jan Borowiec – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
prof. dr hab. Grażyna Borys – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
dr hab. Mirosława Capiga – *Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*
prof. dr hab. Stanisław Czaja – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
prof. dr hab. Waldemar Czternasty – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
dr hab. inż. Anna Beata Cwiakała-Malys – *Uniwersytet Wrocławski*
dr hab. Agnieszka Dejnaka – *Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu*
dr hab. Waldemar Dotkuś – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
dr hab. Józef Dziechciarz – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
doc. Dana Egerová PhD – *Západočeská univerzita v Plzni, Česká republika*
prof. dr hab. Teresa Famulska – *Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*
prof. dr hab. Beata Filipiak – *Uniwersytet Szczeciński*
dr Donald Finlay PhD – *Coventry University Business School, United Kingdom*
prof. dr hab. Stanisław Flejterski – *Uniwersytet Szczeciński*
dr hab. Wojciech Fliegner – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
prof. dr hab. Jan Głuchowski – *Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu*
dr Klaus Haberich – *Franklin University, USA*
prof. dr hab. Mirosław Haffer – *Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku*
prof. Ing. Eva Horvátová PhD – *Ekonomická univerzita v Bratislave, Slovensko*
prof. dr hab. Barbara Iwankiewicz-Rak – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
prof. Arvind K. Jain PhD – *Concordia University, Canada*
prof. dr hab. Krzysztof Jajuga – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
dr hab. Maria Jastrzębska – *Uniwersytet Gdański*
dr hab. Jacek Jaworski – *Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku*
prof. dr hab. Andrzej Kaleta – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
dr hab. Marcin Kalinowski – *Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku*
dr hab. Krzysztof Kasprzak – *Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu*
dr Elżbieta Kicka – *Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie*
prof. dr hab. Andrzej Kiepas – *Uniwersytet Śląski w Katowicach*
dr hab. Krzysztof Kliniewicz – *Uniwersytet Warszawski*
prof. dr hab. inż. dr h.c. Jan Koch – *Politechnika Wroclawska*
dr hab. Bożena Kołosowska – *Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu*
prof. dr hab. Adam Kopiński – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
prof. dr hab. inż. Dorota Elżbieta Korenik – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
prof. dr hab. Stanisław Korenik – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
prof. dr hab. Maria Kosek-Wojnar – *Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie*

- dr hab. Jacek Kotus – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*
dr hab. Elżbieta Kowalczyk – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
dr Miklos Kozma PhD – *Budapesti Corvinus Egyetem, Magyarország*
dr hab. inż. Marzena Kramarz – *Politechnika Śląska*
doc. Ing Peter Krištofik PhD – *Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko*
dr hab. Aleksandra Kuzior – *Politechnika Śląska*
prof. dr hab. Teresa Krystyna Lubińska – *Uniwersytet Szczeciński*
dr hab. Piotr Kwiatkiewicz – *Uniwersytet Zielonogórski*
dr Drahoslav Lančarič – *Slovenska poľnohospodárska univerzita v Nitre, Slovensko*
prof. dr hab. Stanisław Lis – *Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie*
dr hab. inż. Monika Łada – *Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie*
dr hab. Ewa Łązniewska – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
dr hab. Krzysztof Łobos – *Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu*
dr Berenika Marciniac – *Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości*
prof. dr hab. Bogdan Marciniac – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*
dr hab. Zbigniew Matyjas – *Uniwersytet Łódzki*
dr hab. Bartosz Mickiewicz – *Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie*
prof. dr hab. Danuta Mierzwa – *Akademia Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki*
prof. dr hab. Henryk Mruk – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
dr Tony Muff – *University of Northampton, United Kingdom*
prof. dr hab. Jerzy Niemczyk – *Uniwersytet Ekonomiczny w Wrocławiu*
dr hab. Agnieszka Niezgoda – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
dr hab. Bartłomiej Nita – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
prof. dr hab. Marian Noga – *Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu*
prof. dr hab. Edward Nowak – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
dr hab. Marta Nowak – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
prof. dr hab. Adam Nowicki – *Politechnika Częstochowska*
prof. dr hab. Walenty Ostasiewicz – *Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu*
prof. dr hab. Kazimierz Pająk – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
dr hab. Zbigniew Pastuszek – *Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*
prof. dr hab. Kazimierz Perechuda – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
dr hab. Jacek Pietrucha – *Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*
prof. dr hab. Bogusław Pietrzak – *Szkoła Główna Handlowa w Warszawie*
dr hab. Wojciech Piotr – *Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Środzie Wielkopolskiej*
dr hab. Katarzyna Piwowar-Sulej – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
dr hab. Johannes Platje – *Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu*
dr hab. Beata Pluta – *Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu*
dr hab. Marzanna Poniatowicz – *Uniwersytet w Białymstoku*
prof. dr hab. Wiesława Przybylska-Kapuścińska – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
prof. dr hab. Andrzej Rączaszek – *Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*
prof. dr hab. Wanda Ronka-Chmielowiec – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
dr hab. Małgorzata Rozkwitalska – *Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku*
prof. dr hab. Ireneusz Rutkowski – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
dr Leo V. Ryan, C.S.V. – *DePaul University Chicago, USA*
dr hab. Krzysztof Safin – *Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu*
dr hab. Tomasz Sahaj – *Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu*
dr hab. Henryk Salmonowicz – *Akademia Morska w Szczecinie*
dr hab. Beata Skowron-Mielnik – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
dr hab. Maria Smejda – *Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*
dr hab. Jadwiga Sobieska-Karpińska – *Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy*
prof. dr hab. Bogdan Sojkin – *Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*
prof. dr hab. Jerzy Sokołowski – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*

dr hab. Agnieszka Sopińska – *Szkola Główna Handlowa w Warszawie*
prof. dr hab. Tadeusz Sporek – *Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*
dr hab. Edward Stawasz – *Uniwersytet Łódzki*
dr hab. Rafał Szczepaniak – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*
dr hab. Piotr Szczypa – *Uniwersytet Szczeciński*
dr hab. Grzegorz Ślusarz – *Uniwersytet Rzeszowski*
dr hab. Beata Świecka – *Uniwersytet Szczeciński*
doc. Jiří Vacek PhD – *Západočeská univerzita v Plzni, Česká republika*
dr hab. Krzysztof Wach – *Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*
dr hab. Bogusław Walczak – *Uniwersytet Szczeciński*
dr Christopher Washington PhD – *Franklin University, USA*
dr hab. Jan Wiśniewski – *Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku*
dr hab. dr h.c. inż. Tadeusz Zaborowski – *Politechnika Poznańska*
dr hab. Alina Zajadacz – *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*
prof. dr hab. Czesław Zajac – *Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*
prof. dr hab. Dariusz Zarzecki – *Uniwersytet Szczeciński*
dr hab. Ewa Ziemba – *Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*
prof. dr hab. Marian Żukowski – *Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*



Wymogi edytorskie Wydawnictwa WSB w Poznaniu dla autorów

Tekst

- kompletny, 1 wydruk oraz plik (*.doc lub *.rtf)
- pozbawiony fragmentów pozwalających zidentyfikować autora, np. *Jak wskazałem w pracy...* należy zastąpić formą bezosobową: *Jak wskazano w pracy...*

Układ tekstu

- imię i nazwisko autora, stopień/tytuł naukowy
- afiliacja
- numer ORCID
- telefon, e-mail, adres
- tytuł artykułu po polsku i angielsku
- streszczenie po polsku i angielsku (do 1000 znaków ze spacjami)
- słowa kluczowe po polsku i angielsku (do 8 słów)
- wstęp
- tekst główny podzielony na rozdziały opatrzone tytułami
- zakończenie (wnioski)
- bibliografia

Objętość – do 1 arkusza wydawniczego wraz z rysunkami i tabelami (ok. 22 stron)

Marginesy – 2,5 cm z każdej strony

Numeracja stron – ciągła, u dołu strony

Tekst główny

- czcionka Times New Roman z polskimi znakami, 12 pkt
- odstęp między wierszami – 1,5 wiersza
- wyróżnienia – pismem półgrubym
- słowa obcojęzyczne – kursywą
- nazwiska użyte po raz pierwszy – pełne imię i nazwisko, kolejne przywołanie – samo nazwisko
- skróty – za pierwszym razem pełny termin, a skrót w nawiasie; dalej – tylko skrót, np. *jednostki samorządu terytorialnego (JST)*
- liczby do 4 cyfr – bez spacji i kropkę (5000, a nie: 5.000 czy 5 000), liczby powyżej 5 cyfr – ze spacjami co 3 cyfry, licząc od prawej (5 000 000, a nie: 5.000.000)
- w liczbach dziesiętnych – przecinek, nie kropka (z wyjątkiem tekstów angielskich)

Przypisy bibliograficzne

- umieszczone w tekście w nawiasach kwadratowych: nazwisko autora/redaktora, rok, strony:
[Meyer 2010: 31-40] lub [Dubisz (red.) 2003: t. 3, 104]
- jeśli autorów jest więcej niż trzech, należy podać tylko nazwisko pierwszego z nich, a po nim: i in.:
[Kaczmarek i in. 2005: 56-67]
- jeśli brak nazwiska autora/redaktora, należy podać kilka pierwszych słów tytułu książki/dokumentu:
[Zmiana studium uwarunkowań 2008]
- jeśli przywoływane są raporty, analizy itp., to należy podać nazwę instytucji i rok:
[Eurostat 2014] lub: [GUS 2015]
- w przypisie można zawrzeć dodatkowe informacje, np.:
[por. Hądzik 2009: 38] lub: [cyt. za Szromek 2010: 52]
- jeśli odwołanie dotyczy więcej niż jednej publikacji, należy je wymienić w kolejności chronologicznej:
[Mansfeld 1987: 101-123; Jagusiewicz 2001: 40-73; Meyer 2010: 89-101]
- jeśli autor wydał w danym roku więcej niż jedną publikację, to po dacie należy dodać kolejne litery alfabetu, np.
[Nowak 2014a, 2014b]

Przypisy objaśniające, polemiczne, uzupełniające tekst główny oraz **przywołujące akty prawne, wyroki i orzeczenia sądów i adresy stron WWW** – numerowane kolejno i **umieszczone u dołu strony**, czcionka 10 pkt, interlinia pojedyncza.

Bibliografia

- pozbawiona numeracji
- uporządkowana alfabetycznie według nazwisk autorów/redaktorów i tytułów prac niemających autora/redaktora, a jeśli jest więcej prac jednego autora, to należy je zestawić chronologicznie wg dat wydania
- **artykuł w czasopiśmie** – nazwisko autora, inicjał imienia, rok, tytuł artykułu (prosto), *tytuł czasopisma* (kursywą), nr czasopisma, zakres stron:
Borek M., 2000, Rola technik sekurytyzacyjnych, *Bank*, nr 12: 53-55.
- **pozycja książkowa** – nazwisko autora/redaktora, inicjał imienia, tytuł książki (*kursywą*), miejsce wydania: wydawnictwo:
Janowska Z., 2002, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa: PWE.
- **rozdział pracy zbiorowej** – nazwisko autora rozdziału, inicjał imienia, rok, tytuł rozdziału (prosto) w:, inicjał imienia, nazwisko redaktora + (red.), *tytuł pracy zbiorowej* (kursywą), miejsce wydania: wydawnictwo, zakres stron:
Michalewicz A., 2001, Systemy informacyjne wspomagające logistykę dystrybucji, w: K. Rutkowski (red.), *Logistyka dystrybucji*, Warszawa: Difin, 102-123.
- **akt prawny**
Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, t.j. Dz.U. 2001, nr 142, poz. 1591.
Ustawa z dnia 19 listopada 1999 r. Prawo działalności gospodarczej, Dz.U. nr 101, poz. 1178 z późn. zm.
Dyrektywa Rady 2004/67/WE z dnia 26 kwietnia 2004 r. dotycząca środków zapewnających bezpieczeństwo dostaw gazu ziemnego, Dz. Urz. UE L 127 z 29.04.2004.
- **raporty, analizy**
GUS, 2015, *Pomorskie w liczbach 2014*, Gdańsk.
- **źródło z Internetu** (w nawiasie pełna data korzystania ze strony WWW):
www.manpowergroup.com [dostęp: 28.05.2015].

Ilustracje

- edytowalne, wyłącznie czarno-białe,
- rysunki, wykresy i schematy – w plikach źródłowych (*.xls lub *.cdr)
- zdjęcia – w plikach źródłowych (najlepiej *.tif), rozdzielczość min. 300 dpi
- opatrzone numerem oraz źródłem (np. *opracowanie własne*)
- pozbawione napisów: półgrubych, wersalikami, białych na czarnym tle, czarnych wypełnień, dodatkowych ramek
- z odwołaniem w tekście (np. *zob. rys. 1*, a nie: *zob. rysunek poniżej/powyżej*)
- z objaśnieniem użytych skrótów

Tabele

- ponumerowane, opatrzone tytułem oraz źródłem (np. *opracowanie własne*)
- z odwołaniem w tekście (np. *zob. tab. 1*, a nie: *zob. tabela poniżej/powyżej*)
- każda rubryka wypełniona treścią
- skróty użyte w tabeli – objaśnione pod nią

Wzory matematyczne

- przygotowane w programie Microsoft Equation 3.0
- poprawnie zapisane potęgi i indeksy
- zmienne – kursywą, liczby i cyfry – pismem prostym
- znak mnożenia to: · lub × (nie gwiazdka czy „iks”)
- pisownia jednostek – według układu SI
- symbole objaśnione pod wzorem

The WSB University Press Instructions for Authors Submitting Contributions in English

General requirements

- only complete submissions are accepted – single printed copy and electronic source file (*.doc or *.rtf format)
- ensure your text contains no phrases by which your authorship could be identified, e.g. *In my 2008 book I pointed out...* is not allowed and should be replaced with e.g. *In his 2008 book John Smith pointed out...*

Text layout

- author's first and last name, academic degree/title
- organization/institution (if applicable)
- ORCID number
- phone number, e-mail address, mailing address
- title of book/paper in English and Polish
- summary in English and Polish (up to 1000 words including spaces)
- keywords in English and Polish (up to 8 words)
- introduction
- body text – organized into chapters, each with unique title
- conclusion (findings, recommendations)
- bibliography – complete list of sources referenced

Size limit – up to 40 000 characters (roughly 22 pages, 1800 characters per page) including tables and figures

Margins – 2.5 cm each

Page numbering – continuous throughout the text, using Arabic numerals, placed at the bottom of page (footer)

Body text

- typeface: Times New Roman, 12 pts
- line spacing: 1.5 line
- highlights or emphasis: apply **bold** print
- foreign (non-vernacular) words and expressions: *italicized*
- people's names: give full name (including all given names and last name) at first mention; for any further references – quote last name only
- abbreviations and acronyms: when first used, give complete phrase (name), including its abbreviation in brackets, e.g. *Information and Communication Technology (ICT)*; onwards – use abbreviation only
- numbers consisting of up to 4 digits: use no thousands separator (5000 rather than 5,000 or 5 000); numbers composed of 5 or more digits – insert space every three digits starting from right (5 000 000 rather than 5,000,000)
- decimal fractions should be separated by points (2.25)

In-text citations

- placed within the text and enclosed in square brackets: author's/ editor's last name, publication year [colon], page or page range, e.g. [Meyer 2010: 31-40] or [Dubisz (ed.) 2003: vol. 3, 104]
- when there are more than three authors, give name of first (primary) author only, followed by the phrase *et al.*: [Kaczmarek et al. 2005: 56-67]
- in case no author/editor is indicated, three to five initial words from title (of published work) should be quoted instead: [The Norton Anthology 2012]
- if reports or studies are referenced, name of sponsoring institution and year of publication should be given: [Eurostat 2014] or [GUS 2015]
- additional information may be included if deemed necessary or appropriate, e.g.: [cf. Hadzik 2009: 38] or [as cited in Szromek 2010: 52]
- when simultaneously referencing more than single source, quote these in chronological order, separating them with semicolons: [Mansfeld 1987: 101-123; Jagusiewicz 2001: 40-73; Meyer 2010: 89-101]
- if citing multiple works published by same author in same year, subsequent letters of alphabet should be appended to publication year to disambiguate the references, e.g.: [Nowak 2014a, 2014b]

Other references and footnotes

- any additional **comments** or **explanations**, references to **legislation**, **court rulings and decisions**, as well as links to **Websites** that are provided outside body text must be numbered consecutively and placed at the **bottom of page (footnote)**

- footnotes should be typeset in 10 pt font with single line spacing

Bibliography

- apply no numbering
- order all items alphabetically by last name of author/editor, or by title of cited work in case authorship is not indicated; if more than single work by same author is referenced, order these chronologically by publication date
- **journal articles** – author's last name and first name initial, publication year, title of article [no italics], *name of periodical [italicized]*, volume/ issue [colon], page range:
Spenner P., Freeman K., 2012, To keep your customers, keep it simple, *Harvard Business Review*, 90(5): 108-114.
- **books** – last name and first name initial of author/editor, publication year, *title of book [italicized]*, place of publication [colon], publisher:
Lane W.R., King K.W., Reichert T., 2011, *Kleppner's Advertising Procedure*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- **chapters in edited books** – last name and first name initial of chapter author, publication year, title of chapter [not italicized], in: first name initial(s) and last name(s) of editor(s) (ed. or eds.), *title of edited book [italicized]*, place of publication [colon], publisher, page range:
Cornwall W., 1991, The Rise and Fall of Productivity Growth, in: J. Cornwall (ed.), *The Capitalist Economies: Prospects for the 1990s*, Cheltenham, UK: Edward Elgar, 40-62.
- **legislation**
Council Directive 90/365/EEC of 28 June 1990 on the right of residence for employees and self-employed persons who have ceased their occupational activity.
Act of 4 February 1994 on Copyright and Related Rights, Journal of Laws No. 24, item 83, as later amended.
- **studies and reports**
World Energy Council, 2013, *World Energy Resources: 2013 Survey*, London.
- **online sources** [in square brackets, indicate when website was last accessed]
www.manpowergroup.com [accessed May 28, 2015]

Artwork and graphics

- editable, in black and white only, with no shading
- drawings, graphs and diagrams must be supplied in their native electronic formats (*.xls or *.cdr)
- photographs – supply source files (preferably *.tif); minimum resolution: 300 dpi
- number all graphical components consecutively using Arabic numerals
- for any artwork that has already been published elsewhere, indicate original source (or otherwise state *Source: own*)
- apply no lettering in white against black background, whether in bold or italics, and no black fills or excess frames
- if figure is referenced in the text, use its number rather than expressions such as "above" or "below" (e.g. cf. *Fig. 1*, not: *see figure above/below*)
- provide explanation of any abbreviations used

Tables

- numbered consecutively and consistently using Arabic numerals
- including caption and reference to data source (e.g. *Author's own research*)
- use its number to refer to table in the text rather than expressions such as "above" or "below" (e.g. cf. *Table 1*, not: *see table above/below*)
- with no blank cells
- any abbreviations used must be expanded below table

Mathematical formulas

- processed using Microsoft Equation 3.0
- special attention should be given to correct placement of any sub- or super-scripts
- variables – in *italics*; numbers and digits – in normal font style
- use "." or "x" only as the multiplication sign (rather than e.g. asterisk or letter X)
- quantities should be represented in SI units only
- any symbols must be explained below formula