Rozdział II

Edukacja a praca

Wprowadzenie

Na pierwszym etapie rozwoju powszechnego[1] systemu edukacji w krajach europejskich spełniała ona przede wszystkim funkcje wychowawcze oraz dostarczała dzieciom niezbędnych umiejętności potrzebnych w dorosłym życiu. Drugi etap – to rozwój szkolnictwa zawodowego. Epoka przemysłowa tworzyła masowy popyt na pracę robotników, których trzeba było przygotować do pracy w przemyśle. Proces edukacji zawodowej spoczywał w dużej mierze na barkach pracodawców, przy znaczącym wsparciu ze strony państwa. Kształcenie ogólne na poziomie średnim i następnie – uniwersyteckim realizowane było zarówno w systemie prywatnym, jak i publicznym i obejmowało wówczas zaledwie kilka procent młodzieży.

Rewolucyjne zmiany w systemie edukacji dokonały się po II wojnie światowej. Obowiązkowe nauczanie szkolne uległo wydłużeniu. W ramach systemu publicznego zaczęło rozwijać się szkolnictwo średnie. Kształcenie zawodowe łączono ze szkolnictwem ogólnym. Wykwalifikowany robotnik coraz częściej posiadał maturę.

Koniec XX w. przyniósł kolejną, jakościową zmianę w rozwoju edukacji. W epoce postindustrialnej, kiedy w gospodarce już nie dominuje przemysł, lecz sektor usługowy, wzrosło znaczenie kształcenia ogólnego i uniwersyteckiego. Udział osób z wykształceniem wyższym wśród osób będących w tzw. wieku produkcyjnym w wielu krajach zachodnioeuropejskich oscyluje wokół 1/4 (w krajach skandynawskich, Belgii, Holandii oraz Wielkiej Brytanii), a przeciętnie w krajach UE wynosi 19% (kobiety 18%) (European Commission 2002).

Inna jakościowa zmiana ostatnich trzech dekad minionego wieku – to upowszechnienie wczesnej edukacji i wychowania przedszkolnego. Ma to niewątpliwie związek z masowym wejściem kobiet na rynek pracy, ale nie tylko. Zaczęto wówczas dostrzegać, że wczesna edukacja ma pozytywny wpływ na większe szanse zwycięskiego pokonywania kolejnych szczebli edukacyjnych w rozwoju indywidualnym, a także na wyrównywanie szans młodzieży z różnych środowisk.

Koniec XX w. przynosi kolejną wielką zmianę – potrzebę kształcenia ustawicznego, niezbędnego w procesie dostosowywania kwalifikacji do dynamicznie zmieniających się technologii oraz procesów gospodarczych.

Rozwój powszechnej edukacji w Polsce w stosunku do innych krajów zachodnioeuropejskich przebiegał ze znacznym opóźnieniem. Polska pozbawiona w XIX w. państwowości, narodowy system edukacji publicznej rozwijała dopiero w latach 20. i 30. XX w. Dopiero po II wojnie światowej całkowicie zlikwidowano analfabetyzm i upowszechniono szkolnictwo podstawowe. Na potrzeby przyspieszonej industrializacji rozwijano przede wszystkim szkolnictwo zawodowe.

W latach 90. nastąpiła zasadnicza restrukturyzacja kształcenia średniego w kierunku kształcenia ogólnego. Jednocześnie – z niebywałą dynamiką – zaczęło rozwijać się szkolnictwo wyższe. W efek-

[1] Obowiązkowe szkolnictwo podstawowe w niektórych krajach Europy wprowadzono już w XIX w.

cie udział ludności z wyższym wykształceniem wśród dorosłej populacji wynosi obecnie 10,2% (kobiety -10,4%, a mężczyźni – 9,3%), a w 1988 r. wynosił 6,5% (według danych NSP – GUS 2003b).

Zmiany w systemie edukacji towarzyszą wielkim przekształceniom w gospodarce i na rynku pracy. Oba procesy zmian nie dostosowują się do siebie zbyt dobrze. Między szkołą a rynkiem pracy powstała strefa problemów, które z pewnym wysiłkiem są identyfikowane i wolno rozwiązywane. Prezentowany rozdział poświęcony jest zagadnieniom dostosowywania się systemu edukacji do zamieniającego się w niebywałym tempie rynku pracy oraz wzrostu wymagań kwalifikacyjnych nowej gospodarki.

Sprawy edukacji stanowią przedmiot rozważań i analiz polskiego raportu NHDR po raz drugi. W 1998 r. przygotowano raport w całości poświecony dostępności edukacji – *Access to education* (redagowany przez S. Golinowską oraz E. Rumińską-Zimny). Zwracał on uwagę przede wszystkim na bariery w równym dostępie do dobrej edukacji. W niniejszym raporcie problemom edukacji poświęcono tylko jeden rozdział, ale za to kwestii zasadniczej dla przejścia ze szkoły na rynek pracy. Podejmuje się w nim próby odpowiedzi na dwa podstawowe pytania. Jak edukacja pomaga w zdobywaniu przyzwoitej (godnej) pracy? Jak trzeba ją wspierać i/lub przekształcać, aby dzieci i młodzież miały w przyszłości swoje dobre miejsce pracy?

1. Znaczenie wczesnej edukacji

Wychowaniem przedszkolnym w Europie objętych jest przeciętnie 80% dzieci[2]. Na ogół są to dzieci w wieku 3-5 lat, choć są kraje, które obejmują wychowaniem przedszkolnym także dzieci dwuletnie. Mimo, że przedszkola raczej nie są obowiązkowe, to dzięki rozbudowanej sieci placówek i bezpłatności są w większości krajów europejskich powszechne (EURYDICE 1994; Kamińska 2003; Kucha 2001).

Korzyści wczesnej edukacji

Na powszechny rozwój przedszkoli złożyło się wiele przyczyn. Jedna z nich wiąże się niewątpliwie z rosnącą aktywizacją zawodową kobiet. Konieczność zapewnienia opieki dzieciom była już w XIX w. bodźcem dla tworzenia ochronek. Jednak współcześnie od przedszkola wymaga się nie tyle zapewnienia dziecku opieki, co przede wszystkim realizacji programu wychowawczego i edukacyjnego, który sprzyjałby rozwojowi indywidualnemu i społecznemu dziecka oraz przygotowywał je do obowiązków szkolnych. Dobre przygotowanie dziecka w przedszkolu stwarza nadzieje, że nie dozna ono porażek w szkole i łatwiej zaadaptuje się do jej wymagań. Zebrane doświadczenia z wielu systemów szkolnych związane z zakresem, przyczynami, a także sposobami przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym, stały się przedmiotem znanej publikacji EURYDICE (1994). Wśród strategii walki ze szkolnymi porażkami poczesne miejsce zajmują właśnie przedszkola.

Przedszkole pozwala na rozpoznanie problemów zdrowotnych i rozwojowych u dzieci. Plastyczność i podatność małych dzieci powoduje, że wczesna interwencja jest o wiele bardziej skuteczna niż działania podejmowane w wieku późniejszym.

Inny istotny powód skłaniający do upowszechniania wczesnej edukacji na etapie przedszkolnym – to potrzeba wyrównania zróżnicowań społecznych dzieci. Wiele deficytów w rozwoju fizycznym i umysłowym dzieci ma źródło w niekorzystnych warunkach materialnych i kulturowych, w jakich są wychowywane. Pobyt w przedszkolu może sprzyjać wyrównywaniu ich szans edukacyjnych.

W badaniach nad skutecznością programów edukacyjnych i wychowawczych przedszkoli podkreśla się znaczenie ich jakości. Przedszkola gwarantujące jedynie opiekę, czy stwarzające jedynie okazję do zabawy są z punktu widzenia wyrównywania szans dzieci ze środowisk zaniedba-

[2] W wielu krajach zdecydowana większość dzieci (90-100%) objęta jest wychowaniem przedszkolnym. Są to między innymi takie kraje jak: Belgia, Irlandia, Węgry, Norwegia, Czechy, Niemcy (Kamińska 2003).

Przedszkola Montessori

Już w 1907 r. Maria Montessori opracowała i zastosowała program kompensacyjny wobec grupy dzieci w wieku 3-6 lat zaniedbanych wychowawczo. Dzieci te nauczyły się czytać i pisać znacznie wcześniej niż ich rówieśnicy. Musiało jednak minąć pół wieku zanim na szerszą skałę zaczęto stosować podobne działania. Najbardziej znanym programem kompensacyjnym był amerykański program *„Head Start"*. Jego działania rozpoczęły się w 1964 r. W ciągu następnych 20 lat objął on ok. 10 mln dzieci z tzw. środowisk defaworyzowanych i, co prawda, w różnym stopniu, w różnych formach i pod różnymi nazwami jest kontynuowany nadal. Nad dalszymi losami dzieci uczestniczących w programach prowadzono wiele analiz. Jedno z pierwszych szerzej zakrojonych badań przeprowadzono w 1969 r. Analizowano w nim losy „absolwentów" 104 ośrodków prowadzących program (Ballantine 1983). Wyniki były jednak rozczarowujące. Co prawda dzieci po ukończeniu programu miały lepsze wyniki w poziomie IQ i innych testach osiągnięć od grupy kontrolnej, lecz po paru latach w szkole różnice te znikały. Więcej optymizmu przyniosło powtórzenie tych badań w kilka lat później wśród starszych dzieci, uczęszczających już do szkoły średniej, zwłaszcza, że badania te nie koncentrowały się jedynie na poziomie IQ, ale badały także szerszą gamę zachowań uczniów. Okazało się, że „absolwenci" przedszkoli jednak lepiej radzili sobie w szkole niż uczniowie z grupy kontrolnej. Szeroko znane i często cytowane badania nad skutecznością programów przedszkolnych przeprowadzono w USA pod koniec lat 70. (Lazar/Darlington 1982). Zrealizowano je na próbie 3000 dzieci, pochodzących z biednych środowisk, w większości czarnych. Pokazały one, że absolwenci programów kompensacyjnych rzadziej trafiali do klas wyrównawczych, rzadziej powtarzali klasę, rzadziej odpadali ze szkoły, mieli lepsze wyniki w matematyce i testach czytania, charakteryzowali się też w większym stopniu „orientacją na osiągnięcia" niż grupa kontrolna. Efekty programów zależały jednak silnie od rodzaju programu. Najlepsze wyniki uzyskał program *„High/Scope"* realizowany, i bardzo skrupulatnie badany, przez następne 30 lat. Badania nad skutecznością programów kompensacyjnych realizowanych przed rozpoczęciem szkoły prowadzono z podobnymi wynikami także w wielu krajach europejskich (Sylva/Wiltshire 1993).

nych mało efektywne. Przerwanie „kręgu ubóstwa", a więc przeciwdziałanie cechom, które predestynują dzieci do odtwarzania drogi życiowej ich rodziców jest trudnym, wymagającym dużej determinacji zadaniem. Dzieci wychowywane w niekorzystnych materialnie i kulturowo warunkach wymagają specjalnych programów obejmujących także oddziaływanie na rodzinę. Programy te powinny być realizowane przez dobrze przygotowany personel i w odpowiednich warunkach. Ponadto, im środowisko dziecka jest bardziej niekorzystne wychowawczo, tym programy kompensacyjne muszą trwać dłużej.

Amerykanie prowadzili szacunki, dzięki którym starali się określić ekonomiczne znaczenie przedszkoli. Z analiz tych wynikało, że każde 1000 USD wydane na przedszkola „zwraca się" w kwocie siedmiokrotnie większej. Dzieje się tak, gdyż kończący programy przedszkolne odnoszą znacząco częściej większe sukcesy w szkole, a następnie w swej karierze zawodowej, rzadziej są pensjonariuszami zakładów karnych, rzadziej korzystają z opieki społecznej, a ponadto więcej zarabiają i więcej płacą podatków (Lazar/Darlington 1982).

Spory wokół przedszkoli

Poddawanie małych dzieci w coraz większym zakresie i przez coraz dłuższy okres wpływom sformalizowanych form kształcenia wywołuje niekiedy sprzeciw (Ballantine 1983). Budzą niepokój skutki odrywania dziecka od rodzinnego domu, separowania od matki, poddawania go biurokratycznym wymogom instytucji wychowujących. Przedszkole, które nie uwzględni poziomu rozwoju i wrażliwości dziecka, może wywołać większy szok niż szkoła i niekorzystnie odbić się na jego dalszej drodze. Dzieci w warunkach domowych, naturalnych, rozwijają się bez takich zagrożeń. Obrońcy przedszkoli podkreślają jednak, że dobrze realizowane programy przedszkolne nie separują dziecka od rodziców, zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa, muszą też uwzględniać specyfikę jego rozwoju. Dzieci wychowywane w odpowiednich warunkach domowych często nie potrzebują dodatkowych stymulacji, jednak i one muszą przygotować się do wejścia w świat instytucji. Możliwym wyjściem są małe, domowe przedszkola realizujące jednak programy wychowawcze i współpracujące z większym ośrodkiem. Podobny system funkcjonuje w Szwecji, gdzie przedszkolanki zajmujące się grupą dzieci u siebie w domu współpracują z „przedszkolem otwartym" (Guz 1996, s. 30).

Przeważający pogląd będący podstawą funkcjonowania większości systemów oświatowych w krajach rozwiniętych głosi, że wychowanie przedszkolne jest potrzebne wszystkim dzieciom, ale jest niezbędne tym, które są wychowywane w warunkach niekorzystnych.

Przedszkola w Polsce

Sytuacja w Polsce różni się diametralnie w porównaniu z większością krajów europejskich, a także szerzej – krajów OECD. Polskie dzieci nadal rozpoczynają naukę obowiązkową dopiero w wieku 7 lat. W 1977 r. utworzono tzw. klasy zerowe dla dzieci sześcioletnich. Miał to być pierwszy krok w kierunku obniżania wieku obowiązku szkolnego[3]. Stawianie tego kroku trwa ponad ćwierć wieku i ma być zakończone dopiero w roku szkolnym 2004/2005. Jednak do „zerówek" uczęszczają obecnie, choć nie są one obowiązkowe, prawie wszystkie sześciolatki, zwłaszcza w miastach. Nie trafia do nich około 10% dzieci zamieszkałych na wsi. Należy jednak zaznaczyć, że dane te obejmują dzieci zapisane. Badania nad uczęszczaniem dzieci wskazują, że systematycznie chodzi do zerówek tylko ok. 65% (Pilch 1999). Długie przerwy w nauce występują szczególnie często w środowisku dzieci wiejskich.

Kolejną cechą wyróżniającą polski system oświatowy, poza stosunkowo późnym wiekiem rozpoczynania obowiązkowej edukacji, są bardzo niskie wskaźniki upowszechniania przedszkoli. Mimo, że do polskich przedszkoli uczęszczają relatywnie starsze dzieci niż w innych krajach europejskich, upowszechnienie wychowania przedszkolnego w ciągu całego półwiecza od ukończenia II wojny nie przekroczyło 51%. Z początkiem lat 90. przedszkola przeżywały szczególnie głęboki kryzys. Odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli w 1992 r. i 1993 r. zmalał do niespełna 43% (Guz 1996; Piwowarski 2002). W drugiej połowie lat 90. wskaźniki zaczęły się poprawiać, jednak pojawiają się istotne sygnały świadczące o kolejnej, po ostatnich wyborach samorządowych (październik, 2002), fali zamykania przedszkoli.

Porównanie z krajami europejskimi będzie bardziej wyraziste, gdy wskaźniki upowszechnienia przedszkoli odniesiemy do grupy dzieci w wieku 3-5 lat, a więc tej grupy wiekowej, która najczęściej korzysta tam z przedszkoli. W Polsce w roku szkolnym 2001/2002 do przedszkoli uczęszczało zaledwie 32% dzieci w wieku 3-5. Jest to jeden z najniższych wskaźników w Europie. Spośród dzieci mieszkających w miastach z przedszkoli korzystało 51%, a spośród dzieci wiejskich – 11% (!) (por. tabela1).

Tabela 1. Upowszechnienie przedszkoli

Wyszczególnienie	Ogółem	Mieszkające w mieście	Mieszkające na wsi
Liczba dzieci w wieku 3-5	1 222 893	623 900	598 993
Liczba dzieci w przedszkolu w wieku 3-5 (%)	386 015 (32)	318 883 (51)	67 132 (11)

Źródło: Obliczenia na podstawie danych z roku szkolnego 2001/02 zebranych przez K. Kamińską (2003)

Tak wyraźna odmienność polskiego systemu oświatowego skłania do pytań o jej przyczyny i uwarunkowania. Po pierwsze – wychowanie przedszkolne dotyczy głównie tych dzieci, których matki pracują poza domem. W efekcie najliczniejsze przedszkola istnieją w miastach, podczas gdy na wsiach występują one sporadycznie. Dzięki temu przedszkola częściej obejmują dzieci wychowywane w stosunkowo dobrych warunkach. Dzieci wiejskie, a także miejskie, żyjące w tzw. enklawach biedy, do przedszkoli trafiają rzadko[4].

Kolejnym czynnikiem, który ogranicza upowszechnianie przedszkoli, są ich koszty. Przedszkola tworzone w okresie PRL były ośrodkami, które miały zapewniać prawie całodniową opiekę nad dzieckiem, zapewniając mu trzy posiłki i poobiedni odpoczynek. Stworzono także wyso-

[3] Można to też interpretować jako upowszechnienie wychowania przedszkolnego w celu przygotowania dzieci do podjęcia nauki w szkole; nie zmienia to jednak istoty problemu – powszechności uczęszczania do instytucji edukacyjnej z odpowiednim programem wychowawczo-kształceniowym.

[4] Konsekwencje społeczne likwidacji wielu przedszkoli, zwłaszcza w środowiskach wiejskich, obrazują materiały zebrane w publikacji (Głowacka/ Pilch red. 2001).

kie standardy higieny i bezpieczeństwa. W efekcie tych zadań i wymogów koszt funkcjonowania przedszkoli jest bardzo wysoki. Gdy samorządy w 1990 r. przejęły przedszkola, zaczęły podwyższać opłaty za pobyt, co ograniczyło ich dostępność, lub po prostu przedszkola zamykać (Pilch 1999). Upadły oczywiście przedszkola funkcjonujące przy PGR-ach.

Likwidacja przeszkoli nie spotyka się z tak wyraźnym sprzeciwem społecznym jak np. zamykanie małych szkół. Można sądzić, że przedszkola nie mają w świadomości społecznej odpowiednio wysokiej rangi ani też nie jest doceniana ich rola w rozwoju dziecka. Badania realizowane przez Sabinę Guz, a także innych autorów, ujawniały nie zawsze pozytywne oddziaływanie przedszkoli (Guz 1996)[5]. U wielu dzieci stwierdzano zaburzenia w sferze emocjonalno-społecznej. Wskazywano także, że przedszkola, a zwłaszcza „zerówki", nie dysponując odpowiednimi programami kompensacyjnymi przyczyniają się wręcz do pogłębiania różnic środowiskowych.

Potrzeba rozwoju wczesnej edukacji obejmującej także dzieci w wieku przedszkolnym jest jednak oczywista. Jej warunkiem musi być odpowiedni standard jakości (Rościszewska-Woźniak 2003). Obecny system przedszkoli na pewno nie jest w stanie sprostać tym wyzwaniom. Powinny powstać nowe formy edukacji przedszkolnej, tańsze, bardziej elastyczne, które mogłyby objąć także dzieci na wsiach oraz wychowywane w niekorzystnych warunkach w mieście (Ogrodzińska 2003). Istniejące przedszkola muszą przyjąć bardziej różnorodne formy pracy, szerzej współpracować z rodzicami, tworząc jednocześnie wsparcie dla różnych form edukacji przedszkolnej.

2. Dynamika i struktura kształcenia w Polsce w okresie transformacji

W latach 90. stworzone zostały podstawy prawne funkcjonowania systemu edukacji w nowych warunkach ustrojowych oraz ekonomicznych i wprowadzona została reforma, która – jak dotychczas – została całkowicie zrealizowana na poziomie szkolnictwa podstawowego[6] i gimnazjalnego. Pierwsi absolwenci opuścili gimnazja po raz pierwszy w 2002 r. Przed dwoma laty wkroczyła także do szkół średnich[7], chociaż zmiany na tym poziomie przebiegają nie tak płynnie, jak w przypadku szkolnictwa podstawowego. Wprowadzone zostały rozwiązania przejściowe oraz kompromisowe w stosunku do pierwotnych założeń reformy także po to, aby pogodzić presję bieżącej sytuacji na rynku pracy z wyobrażeniami reformatorów, co do charakteru przyszłego popytu na pracę.

Jednocześnie niebywale dynamicznie rozwijało się szkolnictwo wyższe, wykorzystując wolność ekonomiczną i nowe regulacje, dostosowane do gospodarki rynkowej oraz rosnącego popytu na studia, wywołanego także czynnikami demograficznymi (populacja dzieci powojennego *baby boom*). Zmiany te znalazły wyraz w poprawie wskaźników skolaryzacji na poziomach średnim i wyższym. Współczynniki skolaryzacji (*enrolment rates*), będące miernikami powszechności kształcenia, w odniesieniu do kształcenia na poziomie szkoły podstawowej były już wcześniej w Polsce wysokie (97,5 w roku szkolnym 1990/91 dla grupy wieku 7-14 lat), porównywalne z występującymi w krajach UE (Baran, 2004)[8]. W roku szkolnym 2002/2003 współczynnik na tym poziomie edukacji wyniósł 98,6 (dla grupy wieku 7-12 lat).

---

[5] Były to badania Marka Pilikiewicza, M. Jacuńskiej a także Sabiny Guz (Guz 1996).

[6] Gimnazja – nowy typ szkoły wprowadzony w ramach reformy ustroju szkolnego wprowadzonej w roku szkolnym 1999/2000, odpowiadający w międzynarodowej standardowej klasyfikacji edukacji poziomowi ISCED2 (*International Standard Classification of Education*).

[7] W roku szkolnym 2002/03 powstały nowe typy szkół ponadgimnazjalnych (odpowiadających ISCED3), mianowicie: zasadnicze szkoły zawodowe o okresie nauczania nie krótszym niż 2 lata i nie dłuższym niż 3 lata, 3-letnie licea ogólnokształcące, 3-letnie licea profilowane i 4-letnie technika, 2-letnie uzupełniające licea ogólnokształcące i 3-letnie technika uzupełniające. Istniejące szkoły zasadnicze i szkoły średnie dla młodzieży, działające na podbudowie programowej 8-klasowej szkoły podstawowej, przekształcane są w wygasające w kolejnych latach oddziały nowo powstających szkół ponadgimnazjalnych.

[8] Współczynnik skolaryzacji netto (*net enrolment rate*) to relacja liczby uczniów w wieku typowym dla kształcenia na danym poziomie, tutaj na poziomie podstawowym, do liczby osób w tym wieku (Baran 2004).

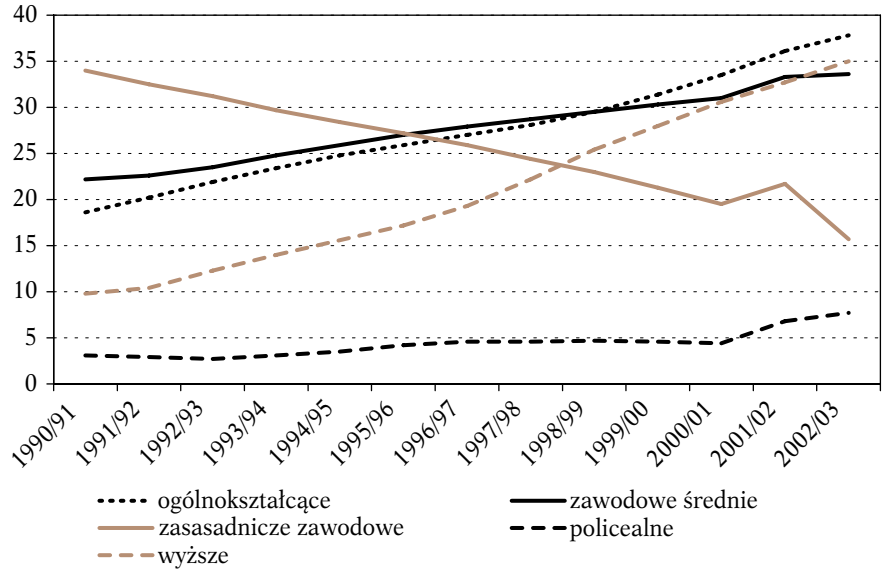
W latach 90. istotnie wzrosły też współczynniki skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym. Upowszechniło się przede wszystkim kształcenie na poziomie średnim ogólnokształcącym (*general secondary level*), a liczba uczniów w tego typu szkołach wzrosła prawie dwukrotnie i wyniosła w roku szkolnym 2002/2003 899,3 tys. osób (wobec 493,6 tys. osób w roku 1990/1991). Liczba uczniów średnich szkół zawodowych wzrosła do 999,9 tys. osób w roku szkolnym 2002/03 (wobec 795,0 tys. osób w roku 1990/91). Warto podkreślić, że do szkół ogólnokształcących trafia młodzież najzdolniejsza, która planuje kontynuowanie kształcenia w wyższych szkołach akademickich. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych w ostatnich latach (Kwieciński 2002).

Równocześnie w latach 1990/1991–2002/2003 zmalała (z 814,4 tys. do 275,5 tys.) liczba uczniów zasadniczych szkół zawodowych, szkół nie dających wykształcenia średniego, które umożliwia kontynuację nauki na poziomie wyższym. W roku szkolnym 2002/2003 już tylko około 15% absolwentów gimnazjów podjęło naukę w szkołach zasadniczych zawodowych, wobec 46% absolwentów szkół podstawowych kontynuujących edukację w tego typu szkołach w roku szkolnym 1990/91.

Zmieniła się więc struktura na poziomie kształcenia ponadobowiązkowego, w ten sposób, że istotnie więcej osób, niż w latach wcześniejszych, bezpośrednio po ukończeniu szkoły obowiązkowej kontynuowało edukację w szkole średniej, dającej pełne wykształcenie na poziomie średnim wraz z maturą.

Wzrost upowszechnienia wykształcenia na poziomie średnim oraz wzrost wymagań kwalifikacyjnych trudnego rynku pracy w okresie wchodzenia „wyżowych" generacji młodzieży w wiek kształcenia się na poziomie wyższym, spowodowały ogromne zwiększenie popytu społecznego na edukację na poziomie wyższym. W konsekwencji liczba studentów w Polsce wzrosła z 403,8 tys. w roku akademickim 1990/1991 do 1800,5 tys. w roku 2002/03, a współczynnik skolaryzacji netto na tym poziomie edukacji (*net enrolment rate*) wzrósł w tym okresie z 9,8 do 35. Liczba studentów studiów dziennych wynosiła 824,2 tys. osób i stanowili oni 45,8% ogółu wszystkich studentów. Oznacza to, że 54,2% młodzieży studiowało w systemach: wieczorowym, zaocznym i eksternistycznym (GUS 2003e).

Wykres 1. Współczynniki skolaryzacji netto na wybranych poziomach kształcenia



Uwaga: Do roku szkolnego 2000/01 szkolnictwo ogólnokształcące, średnie zawodowe i zasadnicze zawodowe obejmowało młodzież w wieku 15-18 lat, policealne – 19-24, od roku szkolnego 2001/02 szkolnictwo ogólnokształcące i średnie zawodowe obejmuje młodzież w wieku 16-18 lat, zasadnicze zawodowe – 16-17, policealne – 19-21 lat.

Źródło: GUS, *Szkoły wyższe...*; GUS- *Oświata i wychowanie*, wydania z odpowiednich lat.

W latach 90. państwo utraciło monopol na prowadzenie szkół. Obok szkół publicznych, powstawały i rozwijały się na różnych poziomach edukacji szkoły prowadzone przez stowarzyszenia i inne organizacje społeczne czy wyznaniowe oraz osoby fizyczne. Najwięcej szkół średnich niepublicznych powstało w zakresie kształcenia ogólnego (*general secondary education*) (1126 w roku szkolnym 2001/02 wobec 93 w roku 1990/91). Obecnie w szkołach prywatnych tego typu

kształci się 11,3% ogółu uczniów szkół średnich ogólnokształcących. Liczba szkół wyższych wzrosła z 112 w roku akademickim 1990/91 do 377 w roku 2002/2003, w tym szkół prywatnych z 7 w roku 1990/91 do 252 w roku 2002/03. W szkołach wyższych prywatnych kształci się obecnie 528,8 tys. studentów, czyli ponad 1/3 ogółu studentów (Baran 2004).

3. Kształcenie umiejętności

Za wysoką dynamiką skolaryzacji zwykle nie nadąża jakość kształcenia. W Polsce doświadczamy właśnie skutków niedostatecznie rozwiązanych problemów jakości. Przy czym nie chodzi tu tylko o jakość rozumianą w sensie metod i warunków nauczania. Chodzi tu przede wszystkim o nowoczesne programy, dostarczające młodzieży nie tylko wiedzy, ale także umiejętności. Kształcenie umiejętności wiązano częściej ze szkolnictwem zawodowym, ponieważ stanowiły one element kwalifikacji zawodowych. Obecnie zwraca się także uwagę na kształcenie tzw. umiejętności podstawowych, które stało się udziałem edukacji ogólnej, szczególnie obowiązkowej.

Do umiejętności podstawowych[9] zalicza się: (1) umiejętności językowe i komunikacyjne, (2) umiejętności związane z myśleniem matematycznym i naukowym oraz (3) umiejętności rozwiązywania problemów, czemu służy także umiejętność współpracy i pracy w zespole.

Podkreśla się niejednokrotnie, że to umiejętność uczenia się i samodzielnego powiększania swoich kwalifikacji stanie się jedną z kluczowych umiejętności przydatnych właściwie wszystkim. Uczeń opuszczający szkołę powinien zatem umieć i chcieć samodzielnie poprawiać swoje umiejętności i zdobywać nowe. Powinien też samodzielnie tworzyć swoją ścieżkę kształcenia, przewidując jakie umiejętności okażą się przydatne w jego karierze zawodowej (Białecki/Haman 2002). Inne umiejętności podstawowe okazują się przydatne, do pewnego stopnia także niezależnie od kierunków przyszłego rozwoju technologicznego i ekonomicznego. Należą do nich umiejętności komunikowania się i współdziałania. Współdziałanie, tworzenie wspólnych projektów, uzgadnianie, negocjowanie i realizacja celów zbiorowych staje się umiejętnością szczególnie przydatną w pracy. Inną potrzebną umiejętnością jest krytyczne myślenie, jeszcze inną – rozumienie, wykorzystywanie i tworzenie informacji. W społeczeństwie informacyjnym, w gospodarce opartej na wiedzy umiejętności tego rodzaju są potrzebne jednostce dla pomyślnego życia w pracy i poza nią, niezależnie od wykonywanego zawodu. Potrzebne są także całemu społeczeństwu dla dobrego funkcjonowania. Do tego dochodzi zrozumienie i umiejętność posługiwania się technikami informatycznymi. Bez tej umiejętności trudno przecież zdobywać wiedzę, tworzyć ją, „składować" (bazy danych) i przekazywać.

W polskim szkolnictwie kształcenie umiejętności, jako cel procesu edukacyjnego, znalazło się we wszystkich podstawach programowych kształcenia ogólnego i zawodowego. Problemem jest jednak znaczna dowolność w określaniu umiejętności jako rezultatów kształcenia, co w konsekwencji sprawia, że rzeczywiste rezultaty kształcenia nie są porównywalne. Pomocne w rozwiązaniu tego problemu mogą być obowiązujące standardy wymagań będące podstawą sprawdzianów i egzaminów, a w przyszłości standardy edukacyjne i zawodowe. W zakresie kształcenia ogólnego na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej kształcenie umiejętności znalazło swoje miejsce w standardach wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów (ostatnia klasa szkoły podstawowej) i egzaminów (ostatnia klasa gimnazjum i egzamin maturalny[10])[11]. Wyniki egzaminów wskazują jednak, że szkoła nie zawsze wywiązuje się z powierzonych jej zadań[12].

---

[9] Określenie umiejętności podstawowych stanowiących składnik tzw. kompetencji kluczowych i włączanie ich do programów nauczania w szkolnictwie obowiązkowym stanowi obecnie przedmiot dyskusji zarówno na szczeblu Unii Europejskiej, jak i w krajach członkowskich (por. EURYDICE 2002).

[10] Zewnętrzny egzamin maturalny, którego podstawą są standardy wymagań egzaminacyjnych będzie realizowany od 2005 r.

[11] Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 10 sierpnia 2001r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, Dz.U. z 2001r., nr 92, poz. 1020.

[12] Analiza wyników egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w 2003 r. wskazuje, że w części matematyczno-przyrodniczej testu największe trudności sprawiały uczniom zadania wymagające stosowania terminów, pojęć i procedur z zakresu przedmiotów przyrodniczych oraz wskazywanie i opisywanie faktów, związków i zależności. W części humanistycznej największe trudności sprawiały uczniom zadania wymagające samodzielnego formułowania myśli, redagowania tekstu zgodnie z formą podaną w poleceniu, a szczególnie poprawnego zapisu tekstu (Centralna Komisja Egzaminacyjna 2003).

Kształcenie umiejętności w badaniu PISA

PISA (*Programme for International Student Assessment*) – to Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów realizowany przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – OECD – poświęcony badaniu kompetencji 15-letnich uczniów. Jest to wiek, w którym w większości krajów OECD dobiega końca ostatni rok obowiązkowego nauczania. Celem badania jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie, z jakim arsenałem wiedzy i umiejętności młodzież wchodzi w okres swoich pierwszych ważnych rozstrzygnięć, silnie wpływających na jej dalszą drogę życiową. W wielu krajach w tym właśnie wieku uczeń i jego rodzice dokonują też podstawowego dla dalszej kariery wyboru: czy dalsza nauka ma ograniczyć się do minimum i prowadzić do przyuczenia zawodowego, czy też ma nadal rozwijać wiedzę ogólną i umiejętność dalszego kształcenia się, z perspektywą późniejszych studiów wyższych. Program PISA ma więc dostarczyć informacji, w jakim stopniu, w wyniku powszechnej oświaty, uczniowie zostali wyposażeni w wiedzę i umiejętności, które pomogą im w późniejszym życiu stać się aktywnymi członkami społeczeństwa. Test przeprowadzony w 2000 r. był pierwszym z cyklu powtarzanych co 3 lata. Badał on umiejętności w trzech obszarach: rozumienia tekstu, myślenia matematycznego i myślenia naukowego. Badanie pierwszego cyklu przeprowadzono w 2000 r. w 32 krajach, w tym we wszystkich krajach OECD i 4 spoza tej organizacji (Rosja, Łotwa, Lichtenstein i Brazylia). Uczestniczyło w nim około 265 tys. uczniów. W każdym kraju przebadano przynajmniej 4 tys. uczniów z dobranej losowo próby reprezentatywnej, tak aby próba w odpowiednich proporcjach odzwierciedlała wielkość i typy szkół, zróżnicowanie pochodzenia i miejsca zamieszkania uczniów.

Zadania testu PISA przygotowane zostały przez międzynarodowe grupy ekspertów z krajów uczestniczących w badaniu. Oni w ostatecznej instancji rozstrzygali, jakie umiejętności i zakres wiedzy będą najbardziej przydatne w życiu dorosłym obecnych 15-latków. Czy na przykład – w uproszczeniu – ważniejsza jest umiejętność wyliczania procentu składanego, porównywania ofert kredytowania, czy też podstawowa wiedza statystyczna na temat średnich, miar rozrzutu wokół nich i prawdopodobieństwa wystąpienia rozmaitych wydarzeń?

UE podejście zastosowane w teście PISA przyjęła jako jeden ze sposobów określania wskaźników służących realizacji Strategii Lizbońskiej w dziedzinie edukacji[13].

Wyniki testu w polskich badaniach PISA

Pierwszy cykl badania OECD/PISA przeprowadzono w Polsce w 2000 r. wśród 15-latków uczęszczających do pierwszej klasy szkół ponadpodstawowych (zasadniczych, ogólnokształcących i średnich zawodowych). W przeciwieństwie do egzaminu gimnazjalnego, zadania testu wykorzystywanego w badaniu PISA nie odnoszą się do programów szkolnych (uczeń uczy się nie tylko w szkole), ale do zadań i ról najczęściej (przynajmniej w założeniu) spotykanych w życiu. Test obejmował trzy dziedziny: rozumienie tekstu, matematykę i myślenie naukowe. Przy czym na rozumienie tekstu przeznaczono 2/3 objętości testu. W następnej edycji (PISA 2003) dziedziną wiodącą została matematyka.

Polscy uczniowie osiągnęli średnio 479 punktów na łącznej skali kompetencji w zakresie rozumienie tekstu. Ponieważ średnia dla wszystkich krajów OECD wynosi 500 punktów, Polscy uczniowie wypadli zauważalnie poniżej średniej. Uzyskane wyniki stawiają Polskę daleko za liderami: Finlandią (średnia 546 punktów na skali łącznej), Kanadą (534 punkty), Nową Zelandią (529 punktów). Wyniki polskich uczniów są wyraźnie niższe niż wyniki osiągnięte przez uczniów większości krajów UE oraz Stanów Zjednoczonych (średnia 504 punkty). Wynik Polski jest gorszy od wyniku Czech (492 punkty na skali łącznej), natomiast praktycznie jest identyczny jak wynik uczniów węgierskich (480 punktów). Z drugiej strony, Polska nieco wyprzedza niektóre spośród krajów UE (Portugalię ze średnią 470 i Grecję ze średnią 474 punkty), zaś różnica pomiędzy średnią uczniów polskich i niemieckich (484 punkty) jest bardzo niewielka (zob. wykres 2). Różnice rzędu kilku procent mogą się jeszcze mieścić w granicach błędu statystycznego (Białecki/Haman 2002).

[13] Chodzi o wskaźniki stosowane w metodzie otwartej koordynacji (OMC). Poprawa wskaźników PISA wśród krajów członkowskich została wskazana jako cel Strategii Lizbońskiej w tym zakresie. Jednym z celów jest zmniejszenie do 2010 r. w każdym z krajów o połowę liczby uczniów znajdujących się w teście PISA na najniższym poziomie umiejętności.

Testy PISA i ich wyniki

Badania PISA, prowadzone w trzyletnich cyklach począwszy od 2000 r., obejmują kolejne tury testów. Każda tura poświęcona jest trzem dziedzinom: rozumienie tekstu, matematyka, myślenie naukowe. Dwie trzecie czasu przewidzianego na sprawdziany jest przeznaczone na dogłębną ocenę w zakresie jednej wiodącej dziedziny. W 2000 r. było nią rozumienie tekstu, w 2003 r. – myślenie matematyczne, a w 2006 r. będą to nauki przyrodnicze.

W badaniu kompetencje uczniów w zakresie rozumienia tekstu rozbite zostały na trzy obszary: wyszukiwanie informacji w tekstach o zróżnicowanej formie, interpretacja tekstu, refleksja i ocena. Dla każdego z trzech obszarów skonstruowana została skala kompetencji. Polscy uczniowie osiągnęli średnio: 475 punktów na skali wyszukiwania informacji, 482 punkty na skali interpretacji tekstu, 477 punktów na skali refleksji i krytycznej oceny tekstu.

Skonstruowano również zbiorczą skalę kompetencji w zakresie rozumienia tekstu, o średniej 500 i odchyleniu standardowym 100. Według tej skali uczniowie zostali podzieleni na pięć poziomów:

Poziom 5 (powyżej 625 punktów). Uczniowie, którzy osiągnęli ten poziom, rozwiązują skomplikowane zadania, wymagające wyszukiwania ukrytej informacji w trudnych tekstach, wykazują się dokładnym rozumieniem takich tekstów, a także umiejętnością ich krytycznej oceny oraz formułowaniem wniosków wymagających przełamania stereotypów myślowych.

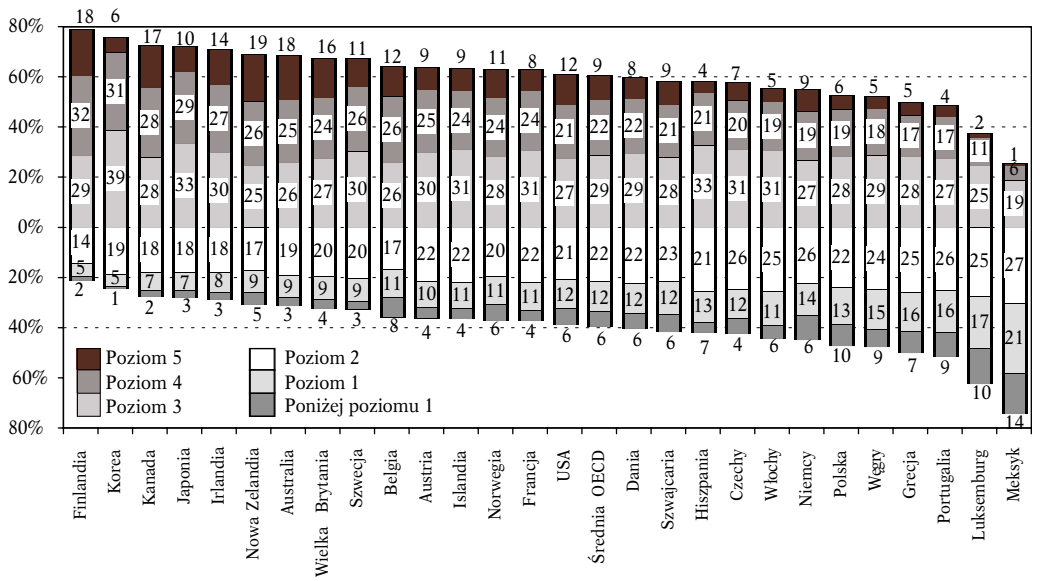
Poziom 4 (od 553 do 625 punktów) osiągali uczniowie zdolni do wyszukiwania w tekście informacji podanej nie wprost, umiejący właściwie interpretować niuanse językowe oraz dokonywać krytycznej oceny tekstu.

Poziom 3 (481 do 552 punktów). Uczniowie na tym poziomie umieją rozwiązywać zadania o średnim poziomie złożoności, wymagające zbierania rozproszonych informacji, określania relacji pomiędzy poszczególnymi partiami tekstu czy odnoszenia treści do codziennych doświadczeń i wiedzy.

Poziom 2 (408 do 480 punktów) wymagał umiejętności rozwiązywania prostych zadań, jak znajdowanie bezpośrednio podanych informacji, interpretacji wskazanego fragmentu tekstu przy wykorzystaniu własnej wiedzy, czy prostego wnioskowania.

Poziomu 1 (335 do 407 punktów) oznacza, że uczeń był w stanie rozwiązać jedynie najprostsze zadania, jak wyszukiwanie pojedynczych informacji, określenie ogólnej tematyki czytanego tekstu i powiązanie go – w elementarnym zakresie – z wiedzą potoczną.

Uczniowie, którzy nie osiągnęli poziomu 1 (poniżej 335 punktów) wprawdzie wciąż potrafią czytać w ściśle technicznym sensie, w praktyce jednak prawdopodobnie nie są w stanie wykorzystywać tej umiejętności do zdobywania informacji – tak w ramach nauki szkolnej, jak i w codziennym życiu.



Uwaga: Kolejność kraju zależy od procentu uczniów danego kraju, którzy osiągnęli poziom 3, 4 i 5-ty.

Wykres 2. Procent uczniów uzyskujących odpowiedni poziom umiejętności w zakresie rozumienia tekstu wg łącznej skali kompetencji

Źródło: OECD PISA 2001.

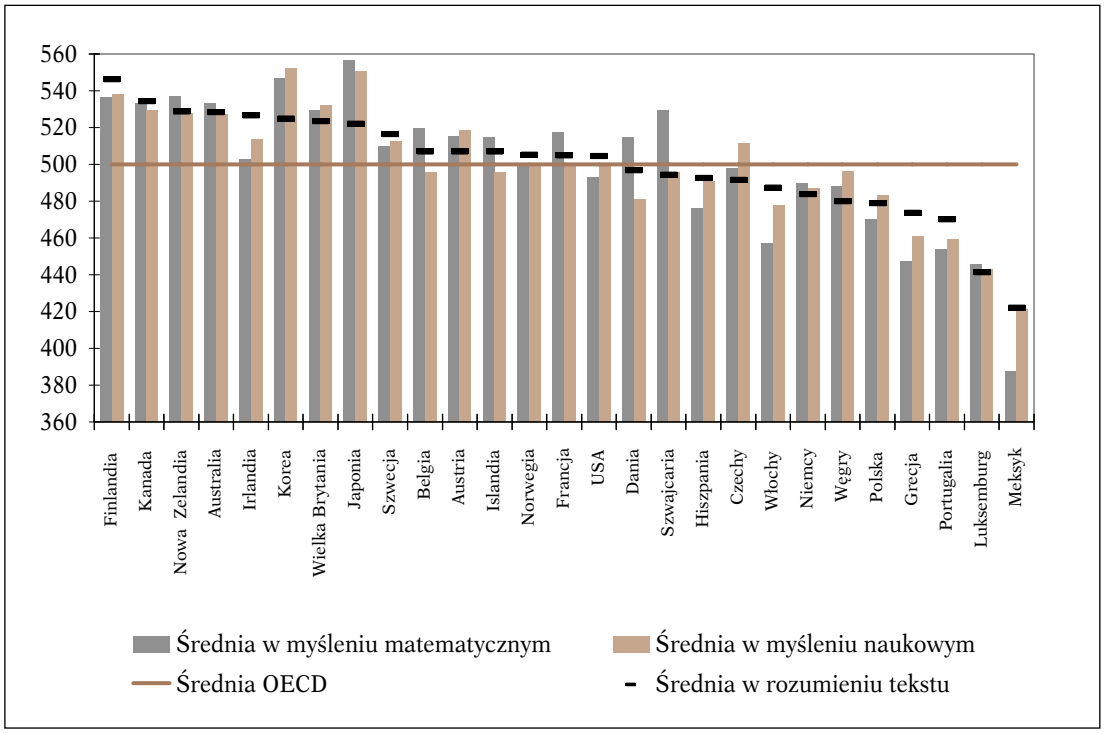
Umiejętność myślenia w kategoriach matematycznych i naukowych jest niezbędna dla zrozumienia problemów medycznych, ekonomicznych, społecznych czy związanych ze współczesnymi technologiami i współczesną nauką. Umiejętność operowania liczbami i myślenie matematyczne (*mathematical literacy*) oznacza indywidualną zdolność do rozpoznania i zrozumienia roli, jaką matematyka odgrywa we współczesnym świecie, formowania sądów opartych na matematycznym rozumowaniu oraz wykorzystywania umiejętności matematycznych tam, gdzie wymagają tego potrzeby codziennego życia. Umiejętność myślenia naukowego (*scientific literacy*) oznacza umiejętność wykorzystywania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania problemów oraz formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych, dotyczących przyrody oraz zmian, zachodzących w niej na skutek działań człowieka. Wymaga ona nie tylko przyswojenia odpowiedniego zakresu wiadomości z różnych dziedzin nauki, ale także ich analizowania i przetwarzania zgodnie z przyjętymi w nauce zasadami.

Analiza osiągnięć uczniów w dwóch wyżej wymienionych obszarach miała charakter mniej szczegółowy. Nie określono ściśle poziomów osiągnięć ani oddzielnych skal kompetencji dla matematyki i myślenia naukowego. Można jednak porównać, jaką liczbę punktów średnio uzyskiwali uczniowie w danym kraju w poszczególnych dziedzinach (patrz wykres 3).

Wykres 3.

Wyniki badania kompetencji uzyskane przez uczniów w krajach OECD (liczba punktów)

Źródło: OECD PISA 2001.



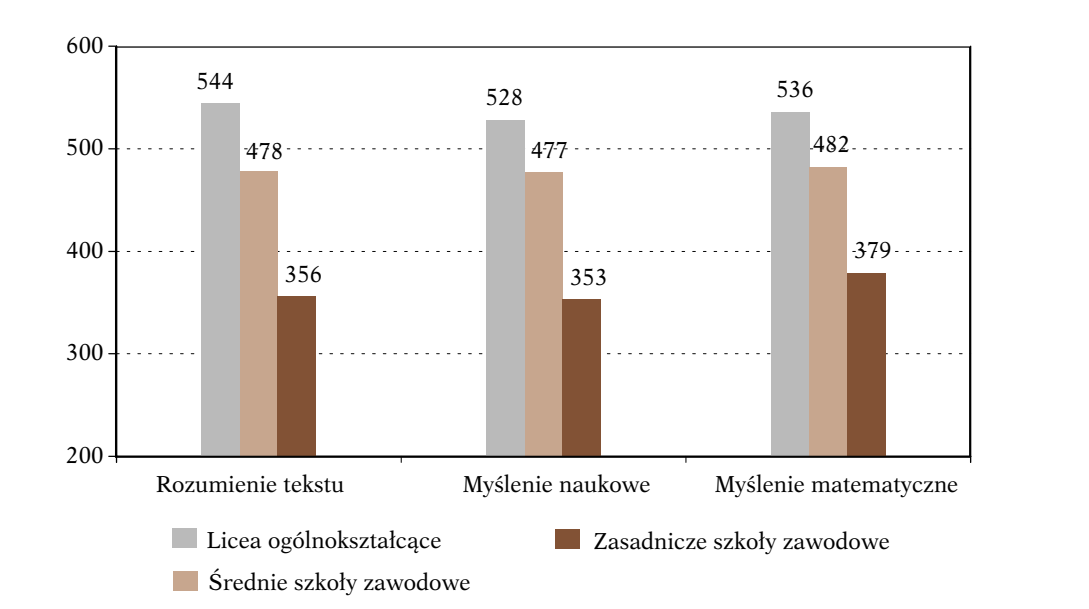
Uważa się, że uczniowie, którzy obecnie lokują się na piątym poziomie osiągnięć w rozumieniu tekstu, w przyszłości będą prawdopodobnie stanowili elitę intelektualną kraju, a ci, którzy dzisiaj mają wysokie kompetencje matematyczne i naukowe, już w niedalekiej przyszłości będą decydowali o sukcesie swojego kraju w rozwoju nowoczesnej, konkurencyjnej gospodarki. Z drugiej strony ci, których kompetencje w tych dziedzinach są najniższe, będą mieli trudności tak na rynku pracy, jak i we w pełni aktywnym uczestnictwie w życiu publicznym.

Źródło: na podstawie OECD PISA 2001 oraz informacji IFiS PAN (www.ifispan.www.pl).

Oprócz samego poziomu wyników, zjawiskiem niepokojącym jest rozkład wyników między uczniami. Polska należy do krajów o dużym zróżnicowaniu wyników. Odsetek uczniów na najniższym poziomie umiejętności, poniżej 400 punktów przy średniej 500 punktów, jest stosunkowo duży, większy niż innych krajach. Gdyby kraje podzielić wg dwudzielnego kryterium: wysoki udział wyników najgorszych i wysoki udział wyników bardzo dobrych, to Polska, obok Niemiec, Stanów Zjednoczonych, Belgii, Szwajcarii, Danii i Norwegii plasuje się w grupie, w której występuje duży udział wyników bardzo słabych, ale też duży udział wyników bardzo dobrych. Do krajów, w których zdecydowanie przeważają wyniki bardzo dobre, a słabych jest najmniej, należą:

Finlandia, Kanada, Japonia, Szwecja, Francja, Irlandia i Islandia. Zróżnicowanie wyników występuje w krajach, które charakteryzuje duże zróżnicowanie społeczne i to nie tylko materialne, ale m.in. etniczne (Allmendinger/Leibfried 2002). Polskie zróżnicowania społeczne przebiegają głównie między mieszkańcami dużych miast a mieszkańcami wsi i małych miasteczek. Dwie Polski, o których pisano w raporcie NHDR z 2000 r., widać także w ocenie wyników kształcenia.

Inny wymiar różnic w wynikach kształcenia dotyczy rodzaju szkół. Widoczna jest zwłaszcza przepaść pomiędzy liceami ogólnokształcącymi (LO), których uczniowie osiągają wyniki porównywalne z uczniami z krajów o najlepszych rezultatach a zasadniczymi szkołami zawodowymi. Na przykład, na łącznej skali rozumienia tekstu 80% uczniów LO osiągnęło trzeci, czwarty lub piąty (najwyższy) poziom osiągnięć, co udało się zaledwie 3% uczniów zasadniczych szkól zawodowych. Niepokojące jest zwłaszcza, że 37% uczniów zasadniczych szkół zawodowych nie osiągnęło nawet pierwszego (najniższego) poziomu w zakresie rozumienia tekstu, a więc w praktyce należy do grupy funkcjonalnych analfabetów.



Wykres 4. Wyniki polskich uczniów w zakresie rozumienia tekstu, myślenia matematycznego oraz myślenia naukowego w zależności od typu szkół (liczba punktów)

Źródło: Białecki/Haman 2001.

Większość zróżnicowania wyników testu sprowadza się w Polsce – obok Węgier i Austrii – do różnic między szkołami, zaś różnice wewnątrz szkoły należą do (obok Korei, Węgier i Meksyku) jednych z najmniejszych wśród krajów OECD. Na Węgrzech 67% całkowitego zróżnicowania (wariancji) wyjaśnia zróżnicowanie między szkołami, w Polsce – 63%. Wskazuje to na ostrą selekcję po szkole podstawowej, odpowiednio do typu, poziomu i kierunku szkoły. W rezultacie poziom umiejętności w obrębie szkoły jest raczej wyrównany, rosną natomiast różnice między szkołami. Tak duże zróżnicowanie poziomów szkół pogłębia nierówność szans na dalsze kształcenie. Słabsi uczniowie, pochodzący ze środowisk mało sprzyjających rozwojowi aspiracji i kształceniu umiejętności przechodzą do słabszych szkół (najczęściej zawodowych niższego szczebla).

Co robić aby poprawić polskie wyniki?

Jeśli uznamy podejście do definiowania umiejętności wykorzystane w programie PISA za adekwatne i sprzyjające pomyślnemu funkcjonowaniu jednostki i społeczeństwa, wówczas należałoby zweryfikować programy nauczania oraz standardy wymagań, a także zmodernizować metody nauczania tak, aby w większym stopniu uwzględniały one zdobywanie umiejętności. Szczególne znaczenie ma zmiana metod nauczania na aktywizujące ucznia przez wprowadzanie go do pełnienia praktycznej, życiowej funkcji. Więcej uwagi należy poświęcić programom i jakości nauczania w szkołach zawodowych, których uczniowie mieli relatywnie najgorsze wyniki testu.

Ponadto, wcześniej należy zająć się uczniami ze środowisk niesprzyjających rozwojowi i uczniami najsłabszymi (upowszechnienie przedszkoli i programy wyrównawcze). Oni stanowią

Młody przedsiębiorca w programach szkolnych

Do programu szkół ponadgimnazjalnych wprowadza się w Poznaniu zajęcia pod nazwą „Młody przedsiębiorca". Nota bene w programach szkól realizowany jest moduł „wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym" w ramach przedmiotu „wiedza o społeczeństwie" (na poziomie gimnazjum) oraz „podstawy przedsiębiorczości" w wymiarze 2 godzin tygodniowo w szkołach średnich i 1 godziny w szkołach zasadniczych zawodowych.

Młody przedsiębiorca – jest to projekt przeniesiony i dostosowany do warunków polskich z krajów anglosaskich znany pod nazwą *Junior achievement*, działający w kilkudziesięciu krajach na świecie. Młodzież uczy się przedsiębiorczych postaw metodą aktywną. Realizacja programu polega na utworzeniu przez młodzież dydaktycznego przedsiębiorstwa i symulowaniu sytuacji, jakie w prowadzeniu firmy mają miejsce. Uczniowie w formie zajęć praktycznych przechodzą wszystkie role występujące w przedsiębiorstwie. Dofinansowanie na realizację projektu uzyskano z Państwowej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP). Szkolenia dla 40 nauczycieli realizujących program przeprowadziła fundacja z Warszawy, posiadająca prawa własności do programu junior achievement oraz przetłumaczone materiały dydaktyczne. Samorząd miejski dopłaca za wprowadzenie tego przedmiotu do szkół (wynagrodzenia dla nauczycieli). Przedmiot jest realizowany w ramach zajęć pozalekcyjnych. Przyjęto założenie, że rodzice zauważą zalety tego przedmiotu i w przyszłości będzie on częściowo finansowany przez środki zbierane przez Radę Rodziców.

Źródło: Na podstawie informacji uzyskanych w Poznaniu od władz samorządu miejskiego.

25% uczniów z najsłabszymi wynikami. Należy zapewnić im dodatkowe lekcje wyrównawcze. Trzeba też zmniejszyć selektywność szkół średnich. Wskazane byłoby także mieszanie uczniów słabych z lepszymi.

Pomocne w doborze programów i metod nauczania kształcących umiejętności mogą być wyniki egzaminów i sprawdzianów w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

4. Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe

Polityka edukacyjna w każdym kraju opiera się na jakimś wypracowanym i uzgodnionym politycznie modelu oświaty. Jednym z ważnym elementów takiego modelu jest relacja między kształceniem ogólnym i zawodowym. Dotyczy to zarówno programów nauczania, jak i struktury organizacyjnej systemu edukacji. Praktycznie problem sprowadza się do usytuowania kształcenia i doskonalenia zawodowego w tej strukturze.

W bardzo szerokim ujęciu można tu wskazać dwa rozwiązania. W pierwszym kształcenie zawodowe funkcjonuje w systemie szkolnym jako zintegrowane z ogólnokształcącym, w drugim – jest to ścieżka równoległa do ogólnokształcącej.

Wyborowi konkretnego rozwiązania towarzyszy pytanie: czy biorąc pod uwagę zadania, treści nauczania i oczekiwania społeczne, a także perspektywę późniejszej pracy zawodowej, korzystniejsze jest, aby obszary te były wyraźnie oddzielone od siebie, czy przeciwnie, należy dążyć do zacierania się różnic między nimi. Integracja kształcenia zawodowego i ogólnokształcącego (zarówno struktur, jak i treści kształcenia) wynika z konieczności ciągłego przystosowywania się do wymagań rynku pracy, potrzeby zmiany zawodu, miejsca pracy, stanowiska. Szerokie przygotowanie ogólnokształcące, czy ogólnozawodowe sprzyja łatwiejszemu i szybszemu dostosowywaniu do zmian, ale jednocześnie nakłada na pracodawców obowiązek szkolenia i doskonalenia zawodowego absolwentów tych szkół u siebie. Ponadto istnieje tu ryzyko, że przygotowanie zawodowe oparte na szerokich podstawach ogólnych nie będzie dostarczało niezbędnych umiejętności i pewnego doświadczenia dotyczącego zachowania w pracy.

Za drugim rozwiązaniem, promującym przygotowanie do pracy i wykonywanie konkretnych zadań zawodowych w szkole, mogą opowiadać się pracodawcy małych i średnich firm, którzy nie

mają ani odpowiedniej infrastruktury, ani środków na kształcenie u siebie. Im odpowiada taka struktura szkolnictwa, w której obok szkół ogólnokształcących występują szkoły zawodowe (jeden lub kilka typów).

Efekty jednego i drugiego rozwiązania zależą od jakości kształcenia, tak ogólnego, jak i zawodowego oraz jego związków z otoczeniem. Systemy edukacyjne na świecie nie są jednolite. Występują oba modele, a ich funkcjonowanie uwarunkowane jest zarówno prowadzoną polityką oświatową, zmieniającym się otoczeniem szkoły i wymaganiami rynku pracy, jak i tradycją (np. niemiecki system dualny). Nie ma więc jednego wzoru, jednej dobrej praktyki, którą można by polecić krajom zmieniającym swe systemy i instytucje. Dlatego wielu uznanych ekspertów (np. Groottings 1995) podkreśla potrzebę wzajemnego uczenia się i partnerstwa tych, którzy są odpowiedzialni za politykę w dziedzinie kształcenia zawodowego: władz rządowych, władz samorządu terytorialnego (w Polsce powiatów) oraz organizacji pracodawców i samych pracodawców. Integracja europejska wskazuje kolejnego partnera; instytucje kształcenia zawodowego innych krajów (patrz ramka o Deklaracji Kopenhaskiej).

Proces Kopenhaski

Procesem Kopenhaskim określa się działania prowadzone w krajach Europy na rzecz współpracy w dziedzinie kształcenia zawodowego (analogicznie jak w przypadku Procesu Bolońskiego w zakresie kształcenia wyższego). Deklarację w tej sprawie, zwaną Deklaracją Kopenhaską, podpisali w 2002 r. ministrowie odpowiedzialni za kształcenie zawodowe adresowane zarówno do młodzieży, jak i do dorosłych (w ramach systemu kształcenia ustawicznego). Celem tej inicjatywy jest dostosowanie kształcenia zawodowego w Europie do potrzeb wspólnego rynku pracy, rynku z pełną swobodą przemieszczania się pracowników.

W Deklaracji Kopenhaskiej sformułowane zostały cztery zasadnicze priorytety działań, dostosowane do celów strategii UE zapisanych w dokumencie *Kształcenie i szkolenie 2010*.

- Promowanie i wspieranie współpracy ponadnarodowej; tworzenie partnerstw instytucji kształcenia i szkolenia zawodowego w celu umożliwienia dostosowania programów do zwiększonej mobilności i tworzenia wzorów (odniesień) dla działań krajowych.
- Organizowanie kształcenia i szkolenia zawodowego tak, aby struktury, programy, wymagania i uzyskane efekty oraz sposób ich potwierdzenia (świadectwa i dyplomy) były przejrzyste; tworzenie systemów informacji i poradnictwa wspierających nie tylko wybory uczniów i studentów, ale także ich mobilność.
- Wzajemne uznawanie kompetencji i kwalifikacji zawodowych nie tylko zdobywanych w systemach szkolnych, ale też pozaszkolnych, a nawet w działaniach nieformalnych.
- Zapewnienie jakości poprzez wymianę doświadczeń, dobrych praktyk oraz wymianę tzw. edukatorów (nauczycieli kształcących nauczycieli).

Źródło: Opracowano na podstawie: *Declaration on the European Ministers of Vocational Education and Training, and European Commission convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002*.

Zauważalną tendencją współczesnych rozwiązań jest zbliżenie programów nauczania w szkołach zawodowych i ogólnokształcących, także w sytuacjach, gdy są to odrębne ścieżki kształcenia. Kluczowym elementem modyfikacji programów jest wprowadzanie nauczania umiejętności; podstawowych, a także w pewnym zakresie – zawodowych. Grupę umiejętności podstawowych, jak opisano wcześniej, tworzą umiejętności: językowe, komunikowania się, organizacyjne, pracy w zespole, korzystania z informacji, umiejętności korzystania ze współczesnych urządzeń technicznych, itp. Grupę umiejętności zawodowych tworzą umiejętności związane z wykonywaniem określonych zadań zawodowych. W tej grupie niezbędne jest wyróżnienie umiejętności, do opanowania których konieczna jest znajomość pewnej teorii i dłuższy okres kształcenia od tych, których opanowanie wymaga raczej pewnej praktyki i przyuczenia na stanowisku pracy. Wyróżnienie tych grup umiejętności implikuje dobór poziomu, programu i metod nauczania.

Zmiany obrazujące relacje między treściami ogólnymi i zawodowymi znajdują potwierdzenie także w modyfikowanych ramowych planach nauczania i podstawach programowych w Polsce. W planach tych, w szkolnictwie ogólnokształcącym pojawia się coraz więcej przedmiotów zwią-

zanych z treściami technicznymi i przekazywaniem informacji oraz przygotowaniem do aktywności zawodowej. Natomiast w szkołach zawodowych zwiększa się liczba przedmiotów ogólnokształcących i ogólnozawodowych, co ma sprzyjać zmianie zawodu i miejsca pracy.

Polityka edukacyjna samorządu wrocławskiego

W okresie wdrażania reformy edukacyjnej (od 1999 r.), władze samorządowe Wrocławia zdecydowały o zamykaniu techników – wychodząc z założenia, iż zamiast podtrzymywać technika należy promować ogólne wykształcenie średnie, zachęcać do studiowania, ale także oferować policealne szkoły zawodowe, uczące kompetencji zawodowych na wyższym poziomie i potrzebnych na rynku pracy.

Z punktu widzenia obecnej sytuacji na rynku pracy nie jest pewne czy była to decyzja dobra. Podjęta została bez głębszej analizy popytu na pracę wśród lokalnych oraz regionalnych pracodawców. Okazało się, że w wielu przypadkach to głównie absolwenci techników uzyskiwali pracę. Dla podejmowania decyzji tego rodzaju szczególnie istotne jest posiadanie odpowiednich informacji i ekspertyz, które pozwalałyby uzasadnić celowość przygotowywanego kroku. Zdobycie miejsca pracy powinno być podstawowym miernikiem oceny przydatności danego elementu systemu szkolnego do wymogów rynku pracy. W wielu miastach Polski dyskutuje się obecnie nad metodami przygotowywania informacji oraz prowadzenia analiz popytu na określone zawody – i to razem z pracodawcami. Ma to sprzyjać wzmocnieniu efektywnych relacji szkolnictwa z rynkiem pracy.

Wrocław ma na swym koncie także inicjatywy godne naśladowania. W mieście organizowane są targi pracy oraz dni kariery dla absolwentów szkół zawodowych – po raz pierwszy przygotowane w 2003 r. Ponadto dla absolwentów opracowywane są przewodniki „nawigacji po rynku pracy" – stymulujące różne ścieżki rozwoju: od dalszej nauki poprzez poszukiwanie pracy i szybką poprawę praktycznych umiejętności w tym zakresie, aż po rejestrowanie się w urzędzie pracy i możliwość skorzystania z programu Pierwsza Praca. Ważnym elementem jest zachęta do poszukiwania doświadczenia zawodowego – choćby poprzez wolontariat, pracę w agencji zatrudnienia tymczasowego, itp.

Doświadczenia z absolwentami z ostatnich lat przyspieszyły proces uświadamiania jak ważne jest, aby młodzież już w szkołach wyposażana była w kompetencje związane z poruszaniem się po rynku pracy oraz posiadła umiejętność planowania i zarządzania własną karierą zawodową. To dlatego OHP z inspiracji Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Socjalnej organizuje konkursy na tzw. SZOKi (Szkolne Ośrodki Kariery), a wrocławscy samorządowcy szybko podchwycili inicjatywę w celu stworzenia sieci SZOK-ów, bo tylko wtedy to przedsięwzięcie daje dobre efekty. Ponadto, samorząd wspiera obecność w szkole doradcy zawodowego, powszechnie dostępnego dla młodzieży.

Źródło: Opracowano na podstawiemateriałów dostarczonych przez Urząd Miejski Wrocławia.

Z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu (MENiS) wynika, że w roku szkolnym 2002/2003 zasadnicze szkoły zawodowe wybrało tylko 16% gimnazjalistów. Największym zainteresowaniem młodzieży cieszyły się licea ogólnokształcące, które wybrało 44% uczniów szkół gimnazjalnych, licea profilowane – 17%, a technika – 23%[14]. Na podstawie pierwszych obserwacji trudno prognozować czy wybory młodzieży będą utrwalały funkcjonowanie dotychczasowych typów szkół, czy też będą zmierzać w kierunku kształcenia ogólnego i ogólnozawodowego (licea ogólnokształcące i profilowane) przyczyniając się do integracji obu typów szkół. Istotne dla analizowanego problemu będą badania losów przyszłych absolwentów szkół średnich i zasadniczych zawodowych, opisujące nie tylko przejście z edukacji do rynku pracy, ale także ich dalsze losy edukacyjne i zawodowe.

Struktura wyborów szkolnych absolwentów gimnazjów z terenów wiejskich – wyniki badania OBOP

W listopadzie 2003r. Ośrodek Badania Opinii Publicznej (OBOP) zrealizował, na zlecenie MENiS, badania na reprezentatywnej próbie absolwentów gimnazjów z terenów wiejskich. Badania wyraźnie pokazały, że wśród młodzieży z terenów wiejskich 94% kontynuuje naukę w szkołach ponadgimnazjalnych. Najwięcej – bo blisko 2/5 osób (37%) – uczy się w liceach ogólnokształcących, ponad 1/4 młodzieży (28%) kontynuuje naukę w technikach, w liceach

[14] Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego sporządzone na podstawie danych z kuratoriów oświaty (materiał powielony).

profilowanych uczy się 15%, a w zasadniczych szkołach zawodowych – 14%. Wybór zasadniczej szkoły zawodowej jest uwarunkowany przede wszystkim własnymi zainteresowaniami i uzdolnieniami w określonej dziedzinie (39%) oraz przekonaniem o znalezieniu dobrej pracy po ukończeniu szkoły (29%). Uczniowie techników za najważniejsze czynniki przy wyborze szkoły uznali dobre perspektywy na znalezienie pracy po jej ukończeniu (39%) oraz własne zainteresowania i uzdolnienia w określonej dziedzinie (35%). Dla 2/5 uczniów liceów profilowanych (40%) zdecydowanie najważniejszym czynnikiem wyboru szkoły były własne zainteresowania i uzdolnienia. Na drugim miejscu znalazły się perspektywy, jakie na znalezienie pracy daje jej ukończenie (28%). Wybierając liceum ogólnokształcące, uczniowie kierowali się przede wszystkim chęcią studiowania w przyszłości w szkołach wyższych (52%). Wybór liceum ogólnokształcącego jest zatem wyborem dłuższej ścieżki edukacyjnej. Ukończenie tej szkoły jest traktowane jako zdobycie „przepustki" dla dalszego kształcenia i podnoszenia swoich kwalifikacji. Zdecydowana większość młodzieży (74%), która obecnie uczy się w technikach, liceach profilowanych oraz ogólnokształcących deklaruje, że zamierza kontynuować naukę na studiach wyższych.

Wyniki badań wskazują na: (a) wysoki poziom aspiracji edukacyjnych badanej grupy młodzieży i rodziców ze wsi; zdecydowana większość młodzieży uczęszczająca do szkół kończących się egzaminem dojrzałości, rozważa dalsze kształcenie na studiach wyższych, (b) zamiar migracji ze wsi po ukończeniu nauki; ponad 2/5 uczestniczącej w badaniach młodzieży zamierza po ukończeniu szkoły opuścić rodzinną miejscowość, motywując to chęcią znalezienia pracy oraz życia na wyższym poziomie.

Źródło: Opracowano na podstawie informacji uzyskanej z MENiS.

Warto zaznaczyć, iż do kształcenia zawodowego bądź ogólnokształcącego, a ściślej do szkół jednego lub drugiego typu, trafiają różne grupy młodzieży: inne pod względem zdolności, zainteresowań i aspiracji edukacyjnych. Ma to swoje konsekwencje zarówno dla ich późniejszych losów edukacyjnych, jak i zawodowych (Białecki/Sikorska 1998; Kwieciński 2002; Drogosz-Zabłocka 2002).

Na obecną strukturę szkolnictwa ponadgimnazjalnego decydujący wpływ wywarła znowelizowana ustawa o systemie oświaty, zmieniająca pierwotne założenia reformy edukacji[15] sprzyjające integracji kształcenia ogólnego i zawodowego, odsunięto także w czasie wprowadzenie zewnętrznego egzaminu maturalnego (do 2005 r.), który w całości lub w części miał zastępować egzamin wstępny na studia. Odejście od założeń reformy podtrzymało dotychczasowy system kształcenia zawodowego i oddzielenie od siebie kształcenia ogólnego i zawodowego w sensie organizacyjnym, ale nie zmniejszyło tendencji do wzrostu udziału kształcenia ogólnokształcącego. Jednocześnie, jak już wspomniano, do programów szkół obu rodzajów wprowadza się treści je zbliżające; w szkołach ogólnokształcących – nauczanie praktycznych umiejętności, a w szkołach zawodowych – treści ogólnokształcące.

Absolwenci gimnazjum mają teraz do wyboru cztery typy szkół, w tym jedną ogólnokształcącą i trzy zawodowe: zasadnicza szkoła zawodowa, liceum profilowane (w tym przypadku jest to raczej typ szkoły pośredniej między ogólnokształcącą a liceum zawodowym – raczej szkoła ogólnozawodowa, a nie zawodowa w tradycyjnym sensie) oraz technikum. Aby młodzieży kończącej zasadnicze szkoły zawodowe nie zamykać drogi do dalszego kształcenia, wprowadzono dla nich dwa typy szkół: dwuletnie uzupełniające liceum ogólnokształcące oraz trzyletnie uzupełniające technikum. W stosunku do rozwiązań sprzed reformy w systemie edukacji na poziomie średnim pozostawiono licea ogólnokształcące, technika oraz zasadnicze szkoły zawodowe, zmieniono jednak okres nauki w tych szkołach i programy nauczania. Ponadto w Polsce funkcjonują popularne szkoły policealne, które także zaliczane są do szkół zawodowych[16]. Kierunki kształcenia zawodowego związane są z klasyfikacją zawodów[17].

Analiza kształcenia ogólnokształcącego i zawodowego wskazuje na konieczność uwzględniania, w większym niż dotychczas stopniu, zmian zachodzących w otoczeniu szkoły i ciągłego podnoszenia jakości kształcenia, szczególnie szkolnictwa zawodowego. Sprzyjać temu powinny zewnętrzne

[15] Reformę ustroju szkolnego wprowadziły przepisy ustawy z dnia 8 stycznia 1999 r. – Dziennik Ustaw z 1999 r. nr 12.

[16] Ustawa z dnia 21 listopada 2001 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz.U. z 2001 r. nr 144, poz. 1615.

[17] W zasadniczych szkołach zawodowych i średnich, publicznych i niepublicznych posiadających uprawnienia, kształci się tylko w tych zawodach, które umieszczone są w Klasyfikacji Zawodów Szkolnictwa Zawodowego. Natomiast szkoły niepubliczne nie posiadające i nie ubiegające się o uprawnienia mogą kształcić w zawodach zarówno z ww. klasyfikacji, jak i klasyfikacji zawodów i specjalności dla rynku pracy.

egzaminy i sprawdziany (w tym nowa matura), egzaminy potwierdzające osiągnięte kwalifikacje zawodowe oraz stopniowe odchodzenie od kształcenia zawodowego, związanego ze sztywną Klasyfikacją Zawodów Szkolnictwa Zawodowego (KZSZ), na korzyść standardów kwalifikacji zawodowych. Trzeba jednak przyznać, że klasyfikacja stosowana w Polsce staje się coraz bardziej otwarta. Na wnioski ministrów różnych resortów, poparte opiniami stowarzyszeń zawodowych oraz organizacji pracodawców, możliwe jest wprowadzanie do KZSZ nowych zawodów i wykreślanie, czy też zmiana opisu starych. Poprawę kształcenia zawodowego wspierają też programy UE.

Program Leonardo da Vinci

Program Leonardo da Vinci został powołany w 1994 r. Jego celem jest wspieranie polityki UE w zakresie kształcenia ustawicznego, ze szczególnym akcentem na działania sprzyjające niwelowaniu luki między edukacją a potrzebami rynku pracy. Program umożliwia współpracę międzynarodową w zakresie podnoszenia jakości, stymulowania innowacyjności oraz promowania wymiaru europejskiego w narodowych systemach kształcenia i szkolenia zawodowego. Pierwsza faza programu realizowana była w latach 1995-1999, druga przewidziana jest na lata 2000-2006.

W programie uczestniczą państwa członkowskie UE, kraje EFTA (Norwegia, Islandia, Lichtenstein) oraz kraje Europy Środkowo-Wschodniej (Bułgaria, Republika Czeska, Estonia, Litwa, Łotwa, Polska, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Węgry), a także Cypr, Malta i Turcja. Szwajcaria finansuje swój udział w programie jako tzw. „cichy partner". Polska przystąpiła do programu na mocy decyzji Rady Stowarzyszeniowej w 1998 r.

W ramach programu realizowane są następujące rodzaje projektów:

Wymiany i staże. Wspierają one międzynarodową mobilność osób biorących udział w szkoleniu zawodowym. Na dofinansowanie wyjazdów stażowych mogą liczyć: uczniowie szkół zawodowych, studenci, absolwenci, młodzi pracownicy i bezrobotni, a także nauczyciele i szkoleniowcy, doradcy zawodowi, kierownicy działów kadr, organizatorzy szkoleń oraz nauczyciele i lektorzy języków obcych.

Projekty pilotażowe, których celem jest podniesienie jakości kształcenia i szkolenia zawodowego oraz doradztwa zawodowego. Realizowane działania obejmują: projektowanie, tworzenie, testowanie i upowszechnianie programów nauczania, modułów szkoleniowych, materiałów dydaktycznych, innowacyjnych metod nauczania oraz narzędzi oceny umiejętności i kompetencji zawodowych. Specyficzną grupą projektów pilotażowych są tzw. akcje tematyczne podejmujące problematykę szczególnie promowaną przez UE.

Projekty językowe, których celem jest promowanie znajomości języków obcych oraz znajomości kultur krajów europejskich w kontekście kształcenia zawodowego.

Międzynarodowe sieci instytucji. Program Leonardo da Vinci wspiera tworzenie międzynarodowych sieci instytucji zawodowych, stanowiących infrastrukturę upowszechniania wiedzy i doświadczeń na poziomie europejskim.

Badania i analizy. Ich celem jest tworzenie i aktualizacja zbiorów, opracowań badawczych i analiz dotyczących zagadnień kształcenia i szkolenia zawodowego.

Projekty do programu mogą być składane przez instytucje publiczne i prywatne uczestniczące w procesie kształcenia i szkolenia zawodowego, takie m.in. jak: placówki szkolenia zawodowego, instytucje edukacyjne wszystkich poziomów, w tym szkoły wyższe; ośrodki i instytuty badawcze; przedsiębiorstwa sektora publicznego i prywatnego, zwłaszcza małe i średnie, organizacje zawodowe, w tym izby przemysłowe i handlowe, itp., organizacje partnerów społecznych, organy i organizacje samorządów lokalnych i regionalnych, organizacje *non-profit*, organizacje wolontariuszy, organizacje pozarządowe. W projektach uczestniczą tym samym uczniowie i studenci, kadra dydaktyczna i naukowa, trenerzy, pracownicy przedsiębiorstw i administracji, kadra menedżerska, a także osoby bezrobotne bez względu na poziom i charakter wykształcenia. Osoby i instytucje zainteresowane ofertą programu Leonardo da Vinci znajdą wszystkie podstawowe informacje i dokumenty pod następującymi adresami:

– Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna Edukacja i Kultura, Program Leonardo da Vinci,

– http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2_en.html, Krajowa Agencja Programu Leonardo da Vinci, http://www.bkkk-cofund.org.pl

Podobnie jak w kształceniu ogólnym, również w zawodowym, programy nauczania powinny uwzględniać standardy wymagań będące podstawą przeprowadzania egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Standardy te zostały opracowane w 2003 r.[18] i respektowanie ich przy formułowaniu celów kształcenia i programów nauczania wydaje się najważniejszym zada-

niem kształcenia zawodowego. Do kształtowania umiejętności w szkolnictwie zawodowym mogą być wykorzystywane programy o tradycyjnej strukturze przedmiotowej lub strukturze modułowej. Programy modułowe mogą być stosowane tylko wówczas, gdy zapewnione jest łączenie zajęć teoretycznych i praktycznych. Programy te stosowane są najczęściej w krótkich cyklach kształcenia nastawionych przede wszystkim na kształcenie umiejętności.

Projekty Programu Rozwoju Zasobów Ludzkich

Problemy z dostosowaniem kształcenia do potrzeb trudnego i dynamicznie zmieniającego się rynku pracy w Polsce, wywołały działania wspomagające ze strony Unii Europejskiej już w okresie przedakcesyjnym. Jedną z popularnych aktywności UE dotyczących tego problemu jest Program Rozwoju Zasobów Ludzkich (RZL), zorientowany na podnoszenie zdolności do zatrudnienia (tzw. *employability*), zwiększenie umiejętności dostosowawczych oraz rozwój przedsiębiorczości. W okresie przedakcesyjnym był on zarządzany przez Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) i finansowany ze środków PHARE – Spójność Społeczna i Gospodarcza oraz budżetu państwa, a po akcesji odpowiedzialność za realizację nowego programu rozwoju zasobów ludzkich jest podzielona między ministerstwa edukacji (MENiS), gospodarki i pracy oraz PARP, a źródłem finansowania są środki Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS).

Przedakcesyjny program RZL miał już trzy edycje. W pierwszym programie PHARE 2000 był realizowany w pięciu województwach: lubelskim, podkarpackim, podlaskim, śląskim i warmińsko-mazurskim. W tym ostatnim jeden z projektów nazwany „Twoja szansa w turystyce" miał na celu przygotowanie dobrze wykwalifikowanych pracowników dla sektora turystycznego. Budżet projektu pozwolił na przeszkolenie 160 absolwentów i ludzi młodych, z których do końca 2003 r. już 61 znalazło pracę w sektorze turystycznym. Warto podkreślić, iż w ramach działań skierowanych do osób bezrobotnych w 2003 r., ponad 2500 absolwentów z regionu Warmii i Mazur rozpoczęło lub skutecznie zakończyło korzystanie z usług szkoleniowych, doradczych oraz pośrednictwa pracy.

Inny projekt, realizowany przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej, ukierunkowany był na młodzież szkół średnich z województwa Podlaskiego. Celem projektu było zwiększenie poziomu wiedzy i umiejętności związanych z przedsiębiorczością i rozpoczynaniem działalności gospodarczej wśród absolwentów szkół średnich, stworzenie lokalnych grup wspierania przedsiębiorczości oraz podnoszenie kompetencji zawodowych nauczycieli szkół średnich w zakresie zagadnień związanych z przedsiębiorczością. W ramach programu 130 nauczycieli ukończyło 270-godzinny kurs z zakresu metod pobudzania przedsiębiorczości, które następnie mogą wykorzystać w swoich szkołach.

W kolejnych edycjach – PHARE 2001 i PHARE 2002 – Program RZL rozszerzony został na cały kraj. Podzielony został przy tym na dwa komponenty: regionalny (realizowany we wszystkich województwach) oraz ogólnokrajowy. Dodatkowo w ramach „PHARE 2002", wprowadzono możliwość ubiegania się o dotacje finansowe na rzecz tworzenia subsydiowanych miejsc pracy.

Na szczególną uwagę w ramach edycji PHARE 2001 zasługuje projekt *„Alternatywa – pomoc dla młodzieży poszukującej pracy"*. Jest on realizowany w 50 powiatach o najwyższym odsetku bezrobotnej młodzieży wskazanych przez Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. Zakłada się, że w projekcie będzie uczestniczyło około 5000 młodych ludzi (poniżej 26 roku życia) zarejestrowanych w powiatowych urzędach pracy, mających problemy ze znalezieniem pracy. Planowane działania zakładają opracowanie, we współpracy z doradcą zawodowym, indywidualnego planu działania dla każdego uczestnika projektu, a następnie jego realizację obejmującą m.in. poradnictwo psychologiczne i zawodowe, szkolenia zawodowe, organizację staży szkoleniowych i subsydiowanego zatrudnienia oraz doradztwo dla osób rozpoczynających samodzielną działalność gospodarczą. Projekt wspomaga mobilność i pomoc w szukaniu pracy w innych powiatach niż rodzimy. Interesującym założeniem projektu jest zwrócenie uwagi na indywidualne możliwości każdego uczestnika – identyfikację mocnych, ale także słabszych stron, wymagających działania wyrównującego, tak aby nie stanowiły bariery w zdobyciu pracy.

Program RZL jest obecnie jednym z elementów Narodowego Planu Rozwoju i ma nową konkretyzację – w postaci Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwoju Zasobów Ludzkich (SPO RZL). Proporcja środków

[18] Obowiązujące standardy dotyczą zawodów, w których kształcenie odbywa się w zasadniczych szkołach zawodowych i szkołach policealnych. Standardy te wprowadza *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 lutego 2003 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe*, Dz.U. z 2003 r. nr 49, poz. 411.

finansowania unijnego – z EFS i finansowania krajowego (budżet państwa, budżety samorządów terytorialnych) wynosi 75: 25 SPO RZZ ma określone dwa priorytety: aktywną politykę rynku pracy oraz rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy. Działania w ramach drugiego priorytetu koncentrują się na zagadnieniach kształcenia, mając na względzie trzy zasadnicze cele:

- Zwiększenie dostępu do edukacji oraz promocję kształcenia ustawicznego. W ramach tego celu realizowane są projekty ukierunkowane na: (a) zmniejszenie dysproporcji edukacyjnych pomiędzy wsią a miastem przez rozwój edukacji przedszkolnej, wspieranie szkół realizujących tzw. projekty oraz tworzenie na wsiach centrów kształcenia na odległość, (b) ułatwienie dostępu do edukacji uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, (c) rozwój systemu kształcenia ustawicznego dla dorosłych, w tym kształcenia na odległość.
- Podniesienie jakości edukacji w odniesieniu do potrzeb rynku pracy. Projekty służące realizacji tego celu ukierunkowane są na: (a) zwiększenie wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie kształcenia, (b) rozwijanie u uczniów zdolności do przyszłego zatrudnienia przez rozwój innowacyjnych programów nauczania zawodowego, wspieranie systemu egzaminów zewnętrznych oraz doradztwo i poradnictwo zawodowe dla uczniów, (c) poprawę kwalifikacji nauczycieli, (d) wprowadzenie systemu akredytacji instytucji edukacyjnych, (e) prowadzenie badań dotyczących poziomu umiejętności podstawowych i innych kluczowych wskaźników edukacyjnych, w tym – budowa systemu zbierania i analizy danych potrzebnych do realizacji tego zadania.
- Rozwój kadr na potrzeby nowoczesnej gospodarki i przedsiębiorczości. Projekty w ramach tego celu powinny być ukierunkowane na rozwój umiejętności i kwalifikacji kadr konkurencyjnej gospodarki oraz na łączenie badań naukowych z potrzebami gospodarki.

Tabela 2. Podział środków SPO RZL w latach 2004-2006 na działania związane z priorytetem 2 – „rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy", w mln euro

Działania w ramach priorytetu 2 ***rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy***	**Środki łączne**	**Środki UE-ESF**	**Publiczne krajowe**	**Prywatne**
Razem	988,567 100,0%	741,400 74,9%	247,166 25,0%	7,801 0,1
Zwiększenie dostępu do edukacji i promocja kształcenia przez całe życie	278,028 28,1%	208,507	69,521	0
Podniesienie jakości edukacji w odniesieniu do potrzeb rynku pracy	450,546 45,6%	337,011	112,634	0
Rozwój kadr nowoczesnej gospodarki	253,325 25,6%	189981	63,344	7,8
Wzmocnienie zdolności administracyjnych	6,667 0,7%	5,000	1,667	0

Źrodło: Dane MGPiPS.

Jak pokazują dane tabeli 2 projekty SPO RZL ukierunkowane na kształcenie zorientowane na potrzeby rynku pracy, zaabsorbują prawie 50% środków. To świadczy niewątpliwie o tym, że poprawa w tej dziedzinie stanowi wspólny (unijny i krajowy) priorytet działania.

Źródło: Opracowano na podstawie informacji PARP, MENiS, MGPiPS oraz: http://www.parp.gov.pl/rzl.html

Absolwenci

Co roku szkoły wyższe i średnie opuszcza coraz większa liczba absolwentów i coraz częściej nie ma dla nich miejsc pracy. Jedną z trudności jest *trade off* między potrzebami pracodawców a kwalifikacjami absolwentów. Dotyczy to zarówno struktury kształcenia, odpowiedniości programów nauczania (kształconych treści), jak i zdobytych umiejętności praktycznych.

Tabela 3. Absolwenci w tys. osób

Rok szkolny	Dla dzieci i młodzieży					Policealne	Wyższe[e]	Dla dorosłych				
	podstawowe	gimnazjalne	zasadnicze[d]	średnie[d]				podstawowe	gimnazjalne	zasadnicze[d]	średnie[d]	
				ogólnokształcące	zawodowe						ogólnokształcące	zawodowe
1990/91	616,4	—	238,1	92,5	113,0	41,9	59,0	6,0	—	4,4	12,6	42,0
1991/92	621,3	—	248,4	99,7	120,2	46,5	61,4	6,4	—	4,2	12,2	38,4
1992/93	625,7	—	241,1	110,9	127,2	41,1	64,2	5,2	—	1,2	12,4	39,3
1993/94	638,9	—	235,1	122,2	138,6	40,1	70,3	5,7	—	2,1	12,9	37,5
1994/95	639,9	—	229,3	141,2	157,2	45,8	89,0	5,3	—	2,4	13,6	40,1
1995/96	627,7	—	215,6	141,2	170,5	59,2	115,9	4,6	—	3,6	17,4	42,1
1996/97	651,2	—	211,2	151,7	173,7	70,5	145,8	4,7	—	4,6	19,7	46,0
1997/98	674,2	—	202,2	166,6	178,0	77,4	174,8	4,6	—	4,9	22,7	50,2
1998/99	1250,7[a]	—	190,2	173,9	189,4	83,3	215,4	4,3	—	5,0	24,2	56,2
1999/00	1213,8[b]	—	183,9	177,9	191,9	86,4	261,1	3,3[c]	—	4,7	31,2	58,7
2000/01	561,8	—	177,4	194,4	195,4	78,4	304,0	0,5	—	4,4	41,5	53,1
2001/02	548,3	573,5	154,5	215,1	196,3	75,1	342,2	0	1,0	4,6	42,9	50,7

Uwaga: a, b, c: Dane obejmują absolwentów klasy VIII i VI: a – 656,2 tys. i 594,5 tys., b – 638,2 tys. i 575,6 tys., c – 3,0 tys. i 0,3 tys.; d – do roku szkolnego 2001/2002 – ponadpodstawowe, w roku szkolnym 2002/2003 – ponadpodstawowe i ponadgimnazjalne; e – dane dla lat 1991, 1992, 1993,..., 2002.
Źródło: GUS, *Oświata i wychwanie*; GUS, *Szkoły wyższe*..., wydania z odpowiednich lat.

Zmiana struktury absolwentów systemu szkolnego w okresie transformacji ma z historycznego punktu widzenia zakres wyjątkowy. Jeżeli jeszcze w latach 80. absolwenci szkół zasadniczych zawodowych stanowili połowę absolwentów wchodzących na rynek pracy, to obecnie stanowią mniej niż 1/4. 55% absolwentów ma pełne wykształcenie średnie, w tym – 10% policealne. Ponad 1/5 absolwentów legitymuje się wyższymi studiami. W latach 80. ich udział wynosił zaledwie 8%.

W końcu lat 90. liczba absolwentów szkół wyższych była już 3,5 razy większa niż na początku dekady. Najwięcej wykształcono ekonomistów i prawników. W 2001 r. nadal ta grupa była najliczniejsza – bez mała 40%, ale jeszcze kilka lat temu dochodziła do 50%. Drastycznie zmniejszyło się kształcenie inżynierów, tak popularne w okresie PRL. Absolwenci kierunków technicznych stanowią obecnie 7% rocznie. Wzrosła natomiast znacznie liczba absolwentów studiów filologicznych, które zaliczane są do nauk humanistycznych, w tym głównie języka angielskiego oraz niemieckiego. Na poziomie wyższym kształci się zaledwie 1% informatyków (patrz tabela 4).

Absolwenci szkół wyższych w większości (56%) pierwszą pracę podejmują w sektorze publicznym. Jest to najczęściej dział edukacji (28% ogółu absolwentów szkół wyższych), przetwór-

Tabela 4. Liczba absolwentów wybranych kierunków studiów w roku akademickim 2001/2002

Nazwa kierunku zgodnie z ISCED'97*	Liczba absolwentów	Absolwenci w %
Wszyscy absolwenci	342 138	100,0
Ekonomia i administracja	122 560	35,8
Pedagogika	52 406	15,3
Społeczne	49 894	14,6
Humanistyczne	26 010	7,6
Inżynieryjno-techniczne	21 808	6,4
Ochrony środowiska	9 220	2,7
Medyczne	7 566	2,2
Prawo	7 527	2,2
Rolnicze	6 633	1,9
Architektura i budownictwo	5 588	1,6
Informatyka	4 408	1,3
Biologiczne	3 228	0,9

* ISCED (International Standard Classification od Education) – Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji
Źródło: GUS 2003d.

stwa przemysłowego (15%), administracji publicznej i obrony narodowej (10,5%), służby zdrowia i opieki społecznej (10%) (GUS 2003a).

Wśród absolwentów na poziomie wykształcenia średniego wstępujących na rynek pracy mamy dwie grupy: absolwentów zawodowych szkół średnich (techników i liceów zawodowych) oraz absolwentów szkół policealnych.

Liczba absolwentów szkół policealnych w latach 90. istotnie wzrosła. W końcu dekady była dwa razy większa niż na początku. Opuszczający szkoły policealne stanowią ponad 20% wszystkich absolwentów szkół na poziomie ponadpodstawowym. Jest to nadal popularna forma kształcenia, szczególnie dla kończących licea ogólnokształcące, a nie podejmujących studiów. Najliczniejszą grupę wśród absolwentów szkół policealnych stanowią pracownicy obsługi komputerów, agenci turystyczni oraz pracownicy ds. statystycznych i finansowych.

Absolwenci średnich szkół zawodowych stanowią ciągle liczącą się grupę młodzieży wchodzącej na rynek pracy. Głównym odbiorcą absolwentów kształconych na poziomie średnim jest obecnie sektor prywatny. 71% absolwentów różnych typów szkół średnich podjęło pierwszą pracę właśnie w tym sektorze.

Wśród średnich szkół zawodowych zawsze dominowało kształcenie techników. Ich udział jest nadal przeważający, ale w ostatnich latach zmniejsza się na korzyść zawodów ekonomiczno-administracyjnych oraz typowo usługowych. Wokół kształcenia techników trwał w Polsce poważny spór. Zgodnie z koncepcją reformy edukacji zapoczątkowanej w 1999 r. tradycyjne technika nie miały racji bytu. Jednocześnie jednak popyt na nowoczesne zawody techniczne okazał się być wyraźny, a przywiązanie rodziców do szkoły, która zapewnia dziecku zawód, a jednocześnie daje maturę i tym samym przepustkę do szkoły wyższej, ciągle znaczne. W tej sytuacji żywot techników został przedłużony.

Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych w liczbie ponad 170 tys. osób stanowią mniejszą grupę niż absolwenci zawodowych szkół średnich i mniejszą niż absolwenci liceów ogólnokształcących. Jest to wprawdzie ciągle grupa znaczna, ale już nie dominująca, jak to było w okresie PRL. W stosunku do 1990 r. liczba kończących szkoły zasadnicze zawodowe jest obecnie mniejsza o ponad 1/4.

Najbardziej popularnym kierunkiem nauki zawodu w zasadniczych szkołach zawodowych jest obecnie specjalność sprzedawcy oraz mechanika samochodowego. Nadal znaczny odsetek absolwentów zdobywa kwalifikacje elektromechanika i elektromontera. Zyskał na znaczeniu zawód kucharza, piekarza i cukiernika. Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych znajdują pierwszą pracę przede wszystkim w przetwórstwie przemysłowym (51%) oraz w handlu i naprawach (20%) (GUS 2003a).

Badanie losów absolwentów – analityczne narzędzie polityki edukacyjnej na szczeblu samorządu powiatowego w Poznaniu

Obecne kompetencje samorządu lokalnego pozwalają mu na podejmowanie działań służących poprawie jakości i dostosowaniu kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy. Takich inicjatyw podjęto w Poznaniu kilka. Jedna z nich rozpoczęła się jeszcze na początku lat 90., kiedy w wyniku współpracy miasta Poznania i Powiatowego Urzędu Pracy (PUP) narodził się **raport o losach absolwentów szkół ponadgimnazjalnych**, który dostarcza dobrej informacji o tym, jakie szkoły poznańskie produkują bezrobotnych, a po jakich szkołach łatwiej jest znaleźć zatrudnienie. Raport ten pozwolił też wprowadzić element oceny szkół zawodowych. Obecnie powtarzane raporty uwzględniają także losy absolwentów szkół wyższych.

Poprawa jakości kształcenia wymaga ścisłej współpracy osób odpowiedzialnych za rynek pracy i za jakość edukacji. Problemem była „resortowość" i brak współpracy osób, które zajmują się przedsiębiorczością, edukacją i opieką społeczną. W 1994 r. (może w 1993 r.) doprowadzono do spotkania dyrektorów szkół średnich i przedstawicieli Urzędu Pracy. Wyszło wtedy na jaw, że te dwa środowiska to dwa odrębne światy, mówiące innymi językami.

Raport pokazuje dwa wskaźniki: (1) jaki % absolwentów danej szkoły rejestruje się w UP zaraz po jej skończeniu i następnie (2) ilu spośród tych absolwentów jest nadal zarejestrowanych w UP na koniec lutego następnego roku.

Pierwszym adresatem raportu są dyrektorzy szkół, którzy muszą ustosunkować się do zawartej w nim informacji o losach absolwentów oraz podjąć stosowne działania. Szkoła boryka się z jednej strony z problemem nauczycieli, którzy od lat pracują w taki sam sposób. Powstaje pytanie – jak motywować ich do zmiany? Drugi problem – co robić ze szkołą, która drugi czy trzeci rok z rzędu wysyła absolwentów na bezrobocie. Jakie powinna ponosić konsekwencje? Trzeba ją przygotować na to, że może oczekiwać od władz lokalnych decyzji o zmniejszeniu zakresu działalności. Ze strony administracji oświatowej trudno byłoby oczekiwać, żeby podjęła decyzję o zamknięciu szkoły produkującej bezrobotnych. Raport stał się narzędziem, które nie poprzez formę nakazu administracyjnego, ale poprzez informację wymusił działania dostosowujące kierunki i sposoby kształcenia do potrzeb rynku pracy.

Drugim adresatem raportu są rodzice, którzy na jego podstawie mogą łatwiej podejmować decyzję o wyborze szkoły dla swoich dzieci.

Trzecim adresatem jest młodzież. Raport dostarcza jej konkretnych informacji, pozwalających na w pełni świadome wybory szkoły i dalszej nauki.

Początkowo ujawnianie i korzystanie z wyników raportu był bardzo trudne. W komisji oświaty Rady Miasta zasiadali najczęściej nauczyciele i dyrektorzy szkół, którzy podważali pomysł i nie chcieli wyciągać wniosków z wyników jego realizacji. Znaczenie raportu wzrosło, gdy organem finansującym oświatę został samorząd terytorialny (prezydent miasta czy starosta). Władze samorządowe miasta i powiatu zadecydowały wykorzystać jego wyniki w praktycznym działaniu. Władze miasta chciały mieć instrument, który wymusi restrukturyzację szkół. Same szkoły nie podjęłyby tego wyzwania. Raport stworzył podstawy do utworzenia rankingu szkół z perspektywy lokowania się absolwentów na rynku pracy. Jednak do decyzji finansowych podejmowanych na podstawie tego rodzaju raportów podchodzić trzeba z rozsądkiem Istotna jest obserwacja tendencji w czasie oraz uwzględnianie dodatkowych danych: wyniki testów na poziomie gimnazjalnym, wyniki nowej matury, czy inne. Trzeba mieć kompletny obraz, aby dobrze zarządzać oświatą.

Źródło: Opracowano na podstawie raportu PUP Poznań (2003) oraz informacji PUP w Poznaniu.

5. Droga ze szkoły na rynek pracy

Mimo widocznych zmian w strukturze kształcenia, system edukacji dostosowuje się zbyt wolno do potrzeb rynku pracy. Niedostosowanie to ma dwa podstawowe źródła. Jednym z nich jest inercja systemu szkolnego. Zmiany programowe i przygotowanie nauczycieli wymagają czasu. Nierzadko mamy tu do czynienia z oporem kadry. Ponadto, proces wdrażania zmian też wymaga czasu; uczniowie muszą przejść cały cykl edukacyjny, aby widoczny był efekt. Z drugiej strony – rozpoznanie potrzeb rynku pracy w obszarze edukacyjnym jest niedostateczne. Aby zjawisko niedostosowania między kierunkami i jakością kształcenia a kierunkami i wymaganiami jakościowymi popytu na pracę zmniejszało się, potrzebne są instrumenty, które system szkolny będą motywować (a nawet „przymuszać") oraz tworzyć w nim warunki i pomagać mu w sprostaniu potrzebom rynku pracy. Jednym z takich instrumentów jest monitorowanie zawodów deficytowych i nadwyżkowych (MZDiN). Metoda ta wylansowana w Polsce przez badania IPiSS (Mieczysław Kabaj (1996) oraz Urszula Jeruszka (2000)) oraz Rządowe Centrum Studiów Strategicznych (Andrzej Karpiński (Karpiński/ Paradysz 1999)) z trudem znajduje uznanie na szczeblu lokalnym. Wśród tych instrumentów nie może zabraknąć aktywnego zaangażowania się pracodawców w proces dostosowania sytemu kształcenia.

Głoszona jest niekiedy w Polsce opinia (w tym przez znane osobistości akademickie, np. przez prof. K. Wróblewskiego i prof. A.K. Koźmińskiego), że edukacja ma na celu głównie indywidualny rozwój człowieka. Dzięki dostarczonej wiedzy oraz znajomości możliwych metod postępowania, absolwent indywidualnie dostosuje się do rynku pracy. Taka opinia wydaje się być skrajna. Jej uznanie w polityce edukacyjnej prowadziłoby w konsekwencji do przerzucenia odpowiedzialności za dostosowanie do sfery pracy wyłącznie na barki młodzieży oraz pracodawców. Wydaje się, że przynajmniej na tym etapie rozwoju kraju (początku rozwoju kapitalizmu), uwzględnianie potrzeb rynku pracy w systemie edukacji oraz polityce edukacyjnej powinno być znacznie większe.

Praktyki zawodowe

Tradycyjną i powszechnie stosowaną formą przygotowania ucznia i studenta do pracy zawodowej są praktyki zawodowe i staże. Tymczasem praktyki zawodowe stanowią obecnie w Polsce jeden z bardziej zaniedbanych elementów programów kształcenia. Dotyczy to wszystkich szczebli edukacji.

W szkolnictwie zawodowym mimo wielu zmian poczynionych w tej dziedzinie (nowe podstawy prawne stwarzające różne możliwości realizacji praktycznej nauki zawodu), organizacja zajęć praktycznych oraz praktyk w zakładzie pracy nadal sprawia szkołom problemy. W szkołach zawodowych nastąpiło zużycie maszyn i urządzeń stosowanych w warsztatach, a ze strony pracodawców występuje słabe zainteresowanie organizowaniem praktyk u siebie. To bardzo utrudnia uczniom nabywanie umiejętności praktycznych, jednego z podstawowych atrybutów kształcenia zawodowego. Sytuacja ta spowodowała uwzględnienie w odpowiedniej regulacji (nowelizacja ustawy o systemie oświaty) zapisu o roli pracodawców w kształceniu zawodowym, na mocy której minister edukacji podpisuje z organizacjami pracodawców oraz samorządem gospodarczym odpowiednie porozumienia dotyczące poprawy sytuacji w zakresie kształcenia zawodowego, w tym – możliwości odbywania praktycznej nauki zawodu u pracodawcy. Pracodawcy przysługuje z tego tytułu refundacja kosztów wypłacanych opiekunom praktyk, a także wypłata dodatków i premii (wraz ze składkami na ubezpieczenie społeczne).

Rozwiązaniem sprzyjającym praktycznej nauce zawodu są Centra Kształcenia Praktycznego. Powstają one od 1996 r. na podstawie zapisów ustawy o systemie światy. Materialną bazą tych placówek są warsztaty zespołów szkół zawodowych. Obecnie doposażone i organizacyjnie zmodernizowane pełnią wiele funkcji dydaktycznych w środowisku lokalnym (w ramach kształcenia ustawicznego), chociaż nadal jest to przede wszystkim miejsce zajęć praktycznych dla uczniów szkół zawodowych. Są nadzorowane przez kuratora oświaty. Obecnie ich liczba wynosi 127 (www.men.waw.pl).

Praktyki są obowiązkowym elementem kształcenia zawodowego na poziomie wyższym. Studenci są zobowiązani do odbycia praktyk w wymiarze co najmniej 15 tygodni[19]. Na podstawie wyników badań przeprowadzonych w szkołach wyższych akademickich i zawodowych w 2001 r. można wnioskować, że niezależnie od typu uczelni, większość studentów ocenia praktyki jako przydatne w przyszłej pracy zawodowej (Wójcicka 2002). Organizacja praktyk nie jest jednak satysfakcjonująca. Większość studentów sama znalazła miejsce ich realizacji narażając się niejednokrotnie na niewłaściwy wybór.

Certyfikowany system praktyk

W praktyce zawodowej bezpośrednią nowością dla praktykanta są nie tylko czynności zawodowe, a także środowisko pracy. Stąd zasadniczym celem praktyki powinna być praktyka pracy, a następnie dopiero – praktyka zawodowa.

Opiekę nad praktyką zawodową niejednokrotnie sprawuje osoba bez przygotowania do wykonywania pracy dydaktycznej. Aby to zmienić, powinien zostać opracowany model praktyki zapisany w odpowiednim regulaminie, nazwijmy to kartą praktyki zawodowej. W karcie tej zasadniczą sprawą jest zdefiniowanie wymagań dla opiekuna. Osoby takie powinny uzyskać odpowiedni certyfikat. Ponadto powinien powstać serwis informacyjny (np. w internecie), gdzie uczeń i student oraz ich rodzice znaleźliby informację na temat wykwalifikowanych opiekunów praktyk oraz możliwych miejsc odbywania praktyk.

Realizacja praktyk w zakładach pracy stanowi zawsze dlań pewien problem. Do organizacji wchodzi bowiem nowa osoba, dla której trzeba przygotować jakiś warsztat pracy. Obecnie coraz częściej jest to komputer, gdzie praktykant proces pracy może śledzić na monitorze, ale nie warsztat w tradycyjnym sensie. W rezultacie praktykant wykonujący swe zadania np. w sądzie, czy w innym urzędzie, w dziale handlowym, czy produkcyjnym firmy, czas praktyki będzie spędzał w pokoju informatyka pod nadzorem opiekuna. Certyfikowany system praktyk zawodowych mógłby przyczynić się do rozwoju dobrych i nowocześnie realizowanych praktyk.

Głos z Internetu – Robert Janowski.

[19] *Ustawa o wyższych szkołach zawodowych* z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz.U. 1997, nr 96, poz. 590 z późniejszymi zmianami.

Praktyki – chociaż uznawane przez studentów za bardzo przydatne w przyszłej pracy zawodowej – obecnie w niewielkim stopniu pomagają w znalezieniu miejsca pracy. Bardziej przyczyniają się do zebrania materiałów do pracy dyplomowej.

Inicjatywy uczelniane ułatwiające start absolwentów na rynku pracy

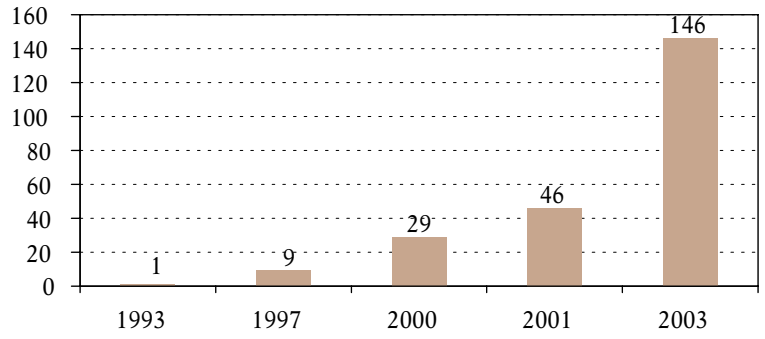
Uczelnie poszukują obecnie nowych form przygotowywania absolwentów do kariery zawodowej. Podejmowane są inicjatywy wykraczające poza dotychczasowe standardowe kształcenie akademickie: wprowadzane są zajęcia przygotowujące do konkurencji na rynku pracy, kształcenie w zakresie przedsiębiorczości, a także kształcenie umiejętności interpersonalnych (*soft skills*) takich jak: praca w zespole, przywództwo, negocjacje, zarządzanie zasobami ludzkimi.

W ostatniej dekadzie w wielu polskich szkołach wyższych powstały, wzorem uczelni zagranicznych, potocznie zwane biura karier (*career offices*), zajmujące się szeroko pojętym pośrednictwem pracy. Zadaniem biur jest wspomaganie studentów i absolwentów w przygotowaniu się do wejścia na rynek pracy i do wieloletniego na nim funkcjonowania. Dzieje się to zarówno poprzez zapewnienie przepływu informacji między firmami poszukującymi pracowników oraz studentami i absolwentami, jak i poprzez zindywidualizowaną pomoc w wyborze i planowaniu kariery zawodowej oraz poprzez szkolenie umiejętności potrzebnych w procesie starań o pracę.

Biura karier wywodzą się z Wielkiej Brytanii, ale stały się bardzo ważnym elementem systemu kształcenia uniwersyteckiego przede wszystkim w USA, a także w Irlandii, Kanadzie i Australii. Dzięki inicjatywom Komisji Europejskiej biura takie powstają od początku lat 90. we wszystkich krajach Europy Zachodniej i w niektórych krajach Europy Środkowo-Wschodniej uzyskując wsparcie finansowe z wielu programów UE.

Biura Karier w Polsce

Pierwsze biuro powstało w Polsce w 1993 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu z inicjatywy Biura Karier Uniwersytetu w Hull i ze wsparciem finansowym brytyjskiego Know How Fund. Za przykładem UMK (i często z jego pomocą) poszły szybko inne uczelnie i w tej chwili istnieje 140 takich biur o różnym doświadczeniu i profilu (ogólnouczelnianych lub np. ograniczających swoje działanie do jednego wydziału czy instytutu). Najczęściej stanowią odrębną jednostkę administracji uczelni, ale czasem powstają z inicjatywy studentów.



Wykres 5. Rozwój biur karier w Polsce

Źródło: Wg OSBK.

W 1998 r. powołano Ogólnopolską Sieć Biur Karier (OSBK), która stała się forum wymiany doświadczeń, prowadzi szkolenia, a także publikuje katalog „Absolwent". Najbardziej aktywne biura uczestniczą w projektach europejskich i międzynarodowych organizacjach profesjonalnych.

Rozumiejąc wagę tej inicjatywy i jej znaczenie dla kształtowania rynku pracy Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Krajowy Urząd Pracy i Wojewódzkie Urzędy Pracy od początku ją wspomagały m.in. finansując koszty zatrudnienia pracowników. Doceniając dynamizm rozwoju tej formy działania na rynku pracy (patrz wykres) Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej ogłosiło w 2002 r. konkurs o dotacje na tworzenie nowych i rozwój istniejących uczelnianych biur pracy.

Podstawowym zadaniem biur karier jest pomoc studentom w rozpoczęciu i rozwijaniu kariery zawodowej. Biura dokonują tego pośrednicząc między pracodawcami i absolwentami: tworzą bazy danych ofert pracy i osób poszukujących pracy, organizują bezpośrednie spotkania studentów i absolwentów z przedstawicielami pracodawców. Często wyszukują dla firm konkretnych kandydatów i prowadzą wstępną selekcję. Ważną część pracy biura stanowi przygotowanie studentów w zakresie umiejętności bezpośrednio potrzebnych w kontakcie z pracodawcą (np. pisanie życiorysu i listu motywacyjnego, zachowanie się na rozmowie kwalifikacyjnej).

Niektóre biura karier wkraczają w życie studentów od początku studiów pomagając im w określeniu swoich silnych i słabych stron, a także priorytetów zawodowych i życiowych tak, aby mogli zaplanować drogę kariery wcześniej i odpowiednio dobrać do niej zajęcia na uczelni. Czasem biura doradzają także w wyborze dalszego kształcenia stanowiąc centrum informacji o studiach podyplomowych, stypendiach zagranicznych i krajowych. Doradztwo w zakresie wyboru drogi zawodowej odbywa się zarówno poprzez spotkania i publikacje informacyjne oraz dostęp do informacji elektronicznej, jak i poprzez poradnictwo indywidualne czy testy psychologiczne.

Ważnym obszarem działalności biur jest pomoc w organizacji praktyk studenckich. Może to być pomoc skierowana do indywidualnych studentów (staże, wolontariat), jak i dla jednostek dydaktycznych uczelni szukających partnerów do organizowania praktyk w ramach programu studiów.

Ze skromnej inicjatywy pomocy studentom w poszukiwaniu pracy biura karier przekształcają się w aktywne przedstawicielstwo uczelni wobec świata zewnętrznego inicjując i wspomagając współpracę w wielu obszarach. Promują usługi edukacyjne uczelni i pozyskują dla niej darowizny i dotacje. Na wielu uczelniach stały się katalizatorem znacznie szerzej zakrojonej współpracy z przedsiębiorstwami m.in. w zakresie pozyskiwania zamówień na prace badawcze i ekspertyzy. Zebrane w kontaktach z pracodawcami sugestie zmian w programie studiów przekazują na odpowiednie wydziały, które biorą je pod uwagę w zmianach programowych, dostosowujących je lepiej do potrzeb rynku pracy.

Uniwersyteckie Pośrednictwo Pracy w USA

Amerykańskie uczelnie, wychodząc naprzeciw potrzebom rynku pracy, są aktywnymi pośrednikami między studentami a pracodawcami. Przyjrzyjmy się procesowi uniwersyteckiego pośrednictwa pracy w USA na przykładzie University of Rhode Island ((http://www.uri.edu/).

Podstawowym łącznikiem między uniwersytetem a światem pracy jest biuro karier (*Career Services*). Na swoich stronach internetowych (http://career.uri.edu/) *Career Services* zamieszcza informacje dotyczące nadchodzących targów pracy oraz praktyk, odpowiedzi na często zadawane pytania, linki do stron związanych z poszukiwaniem pracy, jak również informacje dla absolwentów uczelni. Dzięki współpracy z serwisem MonsterTrak (http://www.monstertrak.com/), *Career Services* oferuje interaktywną bazę danych ofert pracy i praktyk, która może być strukturalizowana według licznych kryteriów (lokalizacja, typ pracy, stanowisko, *etc*.). Istnieje też możliwość załączenia własnego CV, które będzie dostępne dla potencjalnych pracodawców przeszukujących bazę danych studentów URI.

Oprócz *Career Services*, na URI istnieje osobne biuro specjalizujące się w praktykach (*Office of Internships and Experiential Education*, (http://www.uri.edu/univcol/internships/). Dzięki współpracy z władzami stanu Rhode Island oraz innych organizacji, URI oferuje praktyki w firmach, instytucjach stanowych i federalnych. Popularną formą zdobywania doświadczenia i samorealizacji jest wolontariat. Biuro wolontariatu (http://www.uri.edu/volunteer/) pośredniczy w kontaktach między studentami i organizacjami poszukującymi pomocy.

Ostatnią instytucją pośredniczącą jest tzw. *Honors Program*, czyli program stworzony w celu wspierania rozwoju ambitnych studentów i wyróżnienia ich osiągnięć naukowych. Zwykle nie rozpatruje się działalności *Honors Program* w kategorii pośrednictwa pracy, niemniej jednak taka działalność stanowi jeden z elementów funkcjonowania programu (pomoc w zdobywaniu praktyk i realizacji projektów badawczych). Aby ukończyć *Honors Program*, należy utrzymywać wysoką średnią i zaliczyć odpowiednią liczbę kredytów z oznaczeniem *Honors*. Przynależność do *Honors Program* jest dodatkowym wyróżnieniem (poza wysoką średnią) demonstrującym aspiracje oraz potencjał intelektualny studenta.

Nauczanie w oparciu o kompetencje – nowe wyzwanie dla edukacji na poziomie wyższym

Rynek pracy stawia nowe wymagania systemowi edukacji. Pracodawcy pragną zatrudniać osoby, które potrafią adaptować się do zmian i wykonywać swoje obowiązki w określonym czasie i bez nadzoru, osoby, które posiadają umiejętności efektywnej komunikacji interpersonalnej i pracy zespołowej oraz współpracy międzysektorowej. Przed uczelniami wyższymi stoi wyzwanie: jak dostosować swoje programy edukacyjne do kształcenia umiejętności i zdobywania kompetencji, jak skutecznie i efektywnie monitorować potrzeby rynku pracy odnośnie do preferowanych kompetencji oraz jak oceniać poziom posiadanych kompetencji u absolwentów różnych kierunków studiów.

Projekt pilotażowy Leonardo da Vinci „Poprawa zatrudnienia absolwentów zdrowia publicznego poprzez dostosowanie programów edukacyjnych do wymagań pracodawców"

Projekt pilotażowy Leonardo da Vinci *Poprawa zatrudnienia absolwentów zdrowia publicznego poprzez dostosowanie programów edukacyjnych do wymagań pracodawców* realizowany był przez Instytut Zdrowia Publicznego Collegium Medicum UJ, Szkołę Zdrowia i Badań Pochodnych, Uniwersytet Sheffield i Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Maastricht. Celem nadrzędnym projektu było zidentyfikowanie rozbieżności między wymaganiami pracodawców sektora zdrowia publicznego wobec osób, które chętnie zatrudnialiby w swoich instytucjach, a poziomem kompetencji, w jakie wyposażony jest absolwent kończący magisterskie studia na kierunku zdrowie publiczne, a następnie dostosowanie programów nauczania w taki sposób, aby deficytowe kompetencje stanowiły jeden z priorytetów edukacyjnych.

W ramach projektu opracowano metodę samooceny umiejętności oraz profesjonalnych kompetencji dla studentów/absolwentów, pracodawców i nauczycieli/instruktorów, będące przykładem zintegrowanego i kompleksowego podejścia do profesjonalnych kompetencji na rynku pracy w sektorze zdrowia publicznego (www.healthgraduates.info). Metoda ta pozwala na ciągłe monitorowanie oczekiwań rynku pracy, posiadanych umiejętności przez absolwentów kierunku zdrowie publiczne oraz oczekiwań nauczycieli. Metoda jest na tyle uniwersalna, że może być wykorzystywana w innych dziedzinach i na innych kierunkach studiów.

W ostatniej fazie projektu zaplanowane jest wielopłaszczyznowe wprowadzanie zmian w programie edukacyjnym w oparciu o uzyskane wyniki z przeprowadzanych badań. Jednym ze sposobów wprowadzania zmiany jest wprowadzenie na ostatnim roku studiów nowego przedmiotu *Absolwent na rynku pracy*, w którym oprócz podstawowych informacji dotyczących analizy rynku pracy, skutecznego poszukiwania potencjalnych pracodawców, identyfikowane będą deficytowe umiejętności oraz kompetencje. Odbywać się to będzie w formie warsztatów przy zastosowaniu specjalistycznych metod i technik służących uczeniu umiejętności (*skills training*) takich jak symulacje, nauczanie w oparciu o problem, studia przypadku, nauczanie metodą projektu oraz odgrywania ról.

Wyniki uzyskane w trakcie badań podkreślają potrzebę skierowania uwagi szkół wyższych na wymagania pracodawców. Najwyżej oceniane umiejętności i kompetencje mogą służyć jako kryteria przy opracowywaniu programów edukacyjnych w oparciu o kompetencje (*competence-based-education*). Zapewnienie ciągłości systemowi oceny i samooceny profesjonalnych kompetencji pozwoli na regularne monitorowanie potrzeb i identyfikację deficytowych umiejętności i kompetencji i wprowadzania ich do programów edukacyjnych.

Z badań wynika, że szczególnie doceniane są umiejętności komunikacji interpersonalnej, radzenia sobie w miejscu pracy, pracy zespołowej i adaptacji do zmian. Są to umiejętności zdobywane także w sposób nieformalny i poza typowym programem kształcenia: w czasie trwania praktyk, organizowania różnych przedsięwzięć, pracy w zespołach naukowych. Tu warto podkreślić, że poprzez inicjowanie współpracy między pracodawcami, środowiskiem akademickim i studentami (organizacjami absolwentów) można wspomóc i wzmocnić budowanie programów nauczania w oparciu o umiejętności i kompetencje.

Poradnictwo zawodowe

Poradnictwo zawodowe staje się obecnie jednym z ważniejszych rodzajów usług sytuujących się zarówno w systemie edukacji, jak i w systemie instytucji rynku pracy – urasta do rangi bardzo profesjonalnej działalności, wobec której formułowane są duże oczekiwania. W polskiej praktyce usługi poradnictwa zawodowego rozwijają się niedostatecznie. W obszarze profilaktyki bezrobocia doradztwo zawodowe stanowi tylko 1/5 zadań poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Doradztwo dla uczniów

W Poznaniu powołano **Centrum Doradztwa Zawodowego** wykorzystując środki unijne. Zlokalizowano je w jednej ze szkół zawodowych, która teraz prowadzi usługi doradcze dla wszystkich szkół poznańskich, pomagając uczniom znaleźć się na rynku pracy. Chociaż formalnie samorząd odpowiada tylko za bazę materialną szkół, a program nauczania leży w gestii administracji rządowej (kuratoria), to jednak podjęto wspólne działania pomagające dostosować zakres i jakość kształcenia do wymogów rynku pracy.

Ponadto, w odpowiedzi na Rozporządzenie Ministra Edukacji dotyczące zatrudniania w szkołach **doradców zawodowych** podjęto inicjatywę sięgania po absolwentów psychologii i pedagogiki i przygotowania niektórych spośród nich do funkcji doradcy zawodowego w szkołach (szkolenia, praktyka w poradniach, staż w szkołach). Ta inicjatywa zyskała szybką akceptację powiatowych władz oświatowych.

Źródło: Opracowano na podstawie informacji PUP w Poznaniu.

Na zlecenie MENiS opracowano program studiów podyplomowych 'szkolny doradca zawodowy', realizowanych obecnie przez 18 szkół wyższych. MENiS przygotowuje też edycję grantów na studia podyplomowe dla nauczycieli – doradców zawodowych. Efekty tych działań nie są jeszcze widoczne w szkołach. Stanowisk doradcy zawodowego tworzy się ciągle niewiele. Ponadto niewystarczające wyposażenie placówek w sprzęt komputerowy i audiowizualny nie ułatwia prowadzenia w nowoczesny sposób poradnictwa zawodowego, szczególnie w zakresie informacji zawodowej.

Wojewódzki System Informacji Zawodowej – przykład z Wałbrzycha

Dla zapewnienie dobrej jakości usług poradnictwa zawodowego istniej konieczność opracowania i wdrożenia nowoczesnego systemu informacji zawodowej. Zgodnie z definicją *informacja zawodowa – to zbiory danych potrzebne jednostce do podejmowania kolejnych decyzji edukacyjnych, wyboru zawodu oraz decyzji wejścia i funkcjonowania na rynku pracy*. Takiego zadania w ramach kontraktu wojewódzkiego dla województwa dolnośląskiego służącego realizacji priorytetów: *Infrastruktura społeczna oraz Stworzenie warunków sprzyjających wzrostowi zatrudnienia*, podjęło się Dolnośląskie Centrum Informacji i Doskonalenia Nauczycieli w Wałbrzychu, poprzez przystąpienie do zadania nazwanego Wojewódzki System Informacji Zawodowej (WSIZ). Program jest spójny z Narodową Strategią Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich na lata 2000-2006.

Cele WSIZ:

- Opracowanie systemu gromadzenia, klasyfikowania, przetwarzania i dystrybucji informacji zawodowej zawierającej: (a) informacje o zawodach, (b) informacje o możliwościach kształcenia i przekwalifikowania, (c) informacje o rynku pracy, (d) informacje prawne dla absolwentów, warunki do spełnienia przy zakładaniu firmy, itp.
- Opracowanie nowoczesnego programu komputerowego *Dolnośląski System Informacji Zawodowej* (Multimedialny System Wiedzy), zawierający opisy około 200 zawodów, informacje o systemie kształcenia, testy predyspozycji zawodowych, scenariusze zajęć dla nauczycieli. Opracowano również programy komputerowe do wykorzystania samodzielnego i w trakcie zajęć z nauczycielem np.: (a) Zawody z przyszłością – program adresowany do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, którego celem jest przedstawienie obszernej informacji o rozwijających się branżach zawodowych; (b) Piramida Kariery – program przeznaczony dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, którego celem jest poznanie siebie, swoich możliwości, zainteresowań, uzdolnień: (c) *Kim będę* – program adresowany do uczniów szkół gimnazjalnych. Celem programu jest określenie preferencji zawodowych w aspekcie przyszłego środowiska pracy.
- Wykorzystanie Internetu jako głównego kanału informacyjnego. Poprzez stworzone w szkołach klasy internetowe zasoby WSIZ mogą być w pełni wykorzystane przez: uczniów, nauczycieli, doradców zawodowych, rodziców, osób poszukujące pracy.

Adresaci i beneficjenci WSIZ:

Uczniowie – przez dostarczanie im informacji o szkołach i zawodach oraz umożliwienie dokonania samooceny przydatności do wybieranych zawodów, jak również planowania kolejnych etapów edukacji adekwatnie do nowej rzeczywistości gospodarczej i społecznej.

Rodzice – pomoc w dokonaniu wyboru kierunku kształcenia i zawodu dla dzieci.

Nauczyciele i doradcy uzyskują pomoc: do samokształcenia, do realizacji zajęć z uczniami z zakresu planowania kariery zawodowej, do uaktywniania uczniów w celu wdrożenia samodzielnego poszukiwania i uzyskiwania wiedzy o szkołach, a także o zawodach występujących na rynku pracy.

Młodzież i dorośli – do podejmowania właściwych decyzji zawodowych związanych z przygotowaniem do podjęcia pracy i zatrudnienia oraz doskonalenia zawodowego.

Wszystkie produkty[20] Wojewódzkiego Systemu Informacji Zawodowej rozprowadzane są bezpłatnie do placówek oświatowych województwa dolnośląskiego: szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków doradztwa metodycznego dla nauczycieli oraz do urzędów pracy. Efektem działań WSIZ jest zagwarantowanie dostępności informacji zawodowej wszystkim mieszkańcom województwa dolnośląskiego bez względu na miejsce zamieszkania, czego wskaźnikiem jest tzw. odwiedzalność stron internetowych systemu www.siz.pl. Od daty uruchomienia stron, tj. od grudnia 2002 r. liczba osób korzystających z informacji systematycznie wzrasta. Na początku grudnia 2003 r. wynosiła 41 tys.

Źródło: Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli w Wałbrzychu.

6. Kształcenie ustawiczne

Jakie umiejętności, jaka wiedza będą potrzebne za 20 lat – przewidzieć jest trudno. Trudno precyzyjnie projektować rozwój techniki, produkcji i usług; zmiany umiejętności potrzebnych do wykonywania najważniejszych zawodów i zmiany w liczebności poszczególnych zawodów. Planowanie kształcenia zawodowego według przyszłego zapotrzebowania rynku pracy, co do liczby i rodzaju kwalifikacji jest o tyle ryzykowne, że nietrafiona prognoza i związane z tym zmiany systemu szkolnego mogą okazać się bardziej kosztowne od braku prognozy. Jednak pewne tendencje można przewidywać z większą dozą pewności, aniżeli zmiany w liczebności poszczególnych zawodów i ich kwalifikacjach. Jedną z nich jest przewidywanie, że człowiek rozpoczynający dziś pracę niezależnie zresztą od tego, czy pozostanie w swoim zawodzie (co staje się coraz mniej powszechne), czy zamieni go na inny – będzie w ciągu swojej kariery zawodowej wielokrotnie dokształcał się.

Koncepcja kształcenia ustawicznego sformułowana została przez UNESCO w latach 70. (UNESCO 1976), a następnie rozwinięta w dokumentach OECD (OECD 1996) jako **koncepcja kształcenia przez całe życie** (*lifelong learning*). Jest to odpowiedź na wyzwania wynikające z globalizacji oraz niebywałego tempa zmian technologicznych oraz gospodarczych. Koncepcja ta przybrała w wielu krajach formę długofalowych programów działania – strategii – obejmujących sfery edukacji oraz pracy. W sferze edukacji przygotowuje się dzieci i młodzież do tego, że proces zdobywania wiedzy oraz umiejętności będzie trwał także po opuszczeniu szkoły. Stąd tak ważna i akcentowana w programach szkolnych jest nauka o tym, jak się uczyć, jak zdobywać informacje i jak akumulować wiedzę.

W sferze pracy przygotowuje się wszystkich uczestników rynku pracy do kształcenia ustawicznego: osoby indywidualne, pracodawców, instytucje edukacyjne i *policy makers* na różnych szczeblach do tego, aby proces kształcenia ustawicznego stał się normą. W tym celu potrzebne są pluralistyczne instytucje (formalne, nieformalne, szkolne, pozaszkolne, kształcenia incydentalnego i permanentnego, itd.), dostosowane do zróżnicowanych potrzeb ludzi (zdolności, osiągnię-

[20] Informacje internetowe: *Poradniki dla uczniów: Planer Kariery, Jak ubiegać się o pracę, Mój wybór – moja przyszłość, 10 powodów, dla których warto studiować, informacje o zawodach: opisy zawodów, zawody poszukiwane, informatory edukacyjne, oczekiwania pracodawców, materiały edukacyjne dla nauczycieli i doradców zawodowych, ćwiczenia dla uczniów, przepisy i procedury prawne, słownik podstawowych pojęć, bank Karier zawodowych* (Wywiady z osobami o różnorodnych drogach zawodowych, wywiady z reprezentantami ciekawych zawodów), *Europejskie Drogowskazy – możliwości, szanse, wyzwania*; plakaty: *Mój wybór – moja przyszłość;* ulotki: *seria ABC gimnazjalisty, Informacje dla rodziców, Egzamin Maturalny, Egzaminy Zawodowe, Twoje możliwości w UE, Matura i co dalej?;* poradniki: *Czego oczekuje od Ciebie pracodawca?, Informator dla ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Zanim sięgniesz po indeks, Koncepcja pracy szkolnego doradcy zawodowego, ABC przedsiębiorcy oraz poradnik absolwenta szkoły ponadgimnazjalnej*; książeczki: *Tworzenie programów rynku pracy*, itp.

tych kwalifikacji, aspiracji) oraz zróżnicowanych potrzeb pracodawców operujących na podzielonym (posegmentowanym) rynku pracy. Na to potrzebne są też środki. Nie zakłada się, że strategia kształcenia przez całe życie będzie finansowana przez państwo. Propaguje się raczej samowystarczalne finansowanie partnerskie (OECD 2001), obejmujące samych zainteresowanych, pracodawców oraz lokalny samorząd terytorialny i organizacje pozarządowe.

Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 r.

W lipcu 2003 r. Rada Ministrów przyjęła dokument *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 r*. Ma on służyć rozwojowi różnych programów (resortowych, branżowych, samorządowych) kształcenia ustawicznego. W dokumencie sformułowano 6 strategicznych celów kształcenia ustawicznego:

- zwiększenie dostępności,
- podniesienie jakości kształcenia,
- współdziałanie i partnerstwo przy jego realizacji,
- wzrost inwestycji w zasoby ludzkie,
- tworzenie zasobów informacyjnych i rozwój usług doradczych,
- uświadomienie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego.

Realizacja sformułowanych celów wymaga znacznego wysiłku wielu uczestników procesu kształcenia ustawicznego. Szczególne znaczenie ma proces koordynacji prac w zakresie przygotowania narzędzi poprawy jakości (certyfikaty dla instytucji kształcących, standardy kwalifikacyjne, podnoszenie kompetencji nauczycieli) oraz stworzenia systemu informacji o kształceniu. Realizacja strategii wymaga środków. Obecnie na kształcenie dorosłych wydaje się zaledwie 0,6% całkowitego budżetu państwa na edukację. W najbliższej przyszłości zamierza się przeznaczyć na ten cel znacznie więcej środków, wykorzystując do tego także fundusze strukturalne UE (do 2,5% budżetu edukacyjnego). Jednocześnie kształcenie ustawiczne będzie nadal absorbować środki indywidualne oraz środki pracodawców

Źródło: MENiS 2003a.

Zainteresowanie władz publicznych w Polsce problemem kształcenia ustawicznego przybrało formę opracowania strategii w tej dziedzinie (patrz ramka). Dotychczasowa praktyka, dość żywiołowa, wymaga koordynacji. Wprawdzie funkcjonują tu liczne placówki: centra kształcenia ustawicznego, centra kształcenia praktycznego i ośrodki dokształcania oraz doskonalenia zawodowego, nie jest to jednak zwarty system edukacji dorosłych. Publiczne służby zatrudnienia (373 powiatowe urzędy pracy i 16 wojewódzkich urzędów pracy) oferują pomoc w zakresie edukacji, szkoleń i dokształcania. Jednak, ze względu na permanentne niedofinansowanie, brak odpowiednio przygotowanej kadry, a także niewydolność urzędów pracy, oferta ta jest dość uboga.

Podstawowym problemem rozwoju edukacji dorosłych jest brak odpowiednich kadr do prowadzenia zajęć edukacyjnych w formach pozaszkolnych. Na rynku działa zbyt mała grupa dobrze przygotowanych edukatorów, takich, którzy mają odpowiednie wykształcenie i korzystają z nowoczesnych metod (Hollanda, Eysencka, inne), aby sytuacja w dziedzinie kadry nauczycieli osób dorosłych szybko uległa poprawie.

Powstała prawna regulacja (znowelizowana ustawa o systemie oświaty) wprowadzająca do polskiego systemu edukacji instytucję akredytacji placówek prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych. Akredytacja to jeden z zewnętrznych sposobów zapewnienia jakości procesu kształcenia i jego efektów, a jej uzyskanie stanowi potwierdzenie, że placówka spełnia ustalone wymagania i przyjęte kryteria jakości. Ubieganie się o akredytację nie jest obowiązkowe, lecz jej otrzymanie podnosi prestiż placówki oraz zwiększa jej konkurencyjność na rynku usług edukacyjnych. O akredytację mogą ubiegać się publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego oraz podmioty prowadzące działalność oświatową na zasadach określonych w przepisach o działalności gospodarczej. Procedura jest więc otwarta dla wszystkich zainteresowanych. Zakłada się, iż uruchomienie procesu akredytacji w znacznym stopniu uporządkuje rynek usług edukacyjnych i szkoleniowych.

Inny trudny problem – to informacja o kształceniu dla dorosłych. W ostatnim czasie rozpoczęło działalność 90 ośrodków informacji gminnej, które finansowane są przez MGPiPS za pośrednictwem wojewódzkich urzędów pracy.

Kształcenie dorosłych w ramach instytucji rynku pracy

Edukacja dla dorosłych w Polsce zorientowana na potrzeby rynku pracy funkcjonuje w ramach systemu publicznych służb zatrudnienia. W urzędach pracy zatrudnionych jest ok. 1300 pośredników i około 500 doradców zawodowych. Warunki działania tych służb są bardzo trudne. W latach 2000-2003 doradcy zawodowi mogli bezrobotnemu poświęcić zaledwie kilka minut (w 2001 r. na jednego doradcę zawodowego przypadało ok. 7300 bezrobotnych). Przed 2000 r. nie zwiększano służb zatrudnienia ze względu na brak środków na nowe etaty.

Badanie aktywności edukacyjnej dorosłych przeprowadzone na zlecenie MGPiPS ze środków PHARE, ukazało, że partnerem w edukacji dorosłych stają się powoli pracodawcy. Poziom zainteresowania pracodawców nie jest jeszcze najwyższy, ale rosnący. Wzrasta także zainteresowanie pracowników szkoleniami poprawiającymi jakość ich kwalifikacji. Spośród badanych firm 41% uczestniczyło w organizacji szkoleń dla pracowników. Wobec szkolonych przez firmy pracowników zastosowano formę samokształcenia w stosunku do 32,6%, formy szkolne – 17,7%, a formy zorganizowane poza systemem edukacji – 6%. Ciągle jednak znaczna część populacji (49%) nie dostrzega żadnej potrzeby szkoleń. To sugeruje, że oprócz barier instytucjonalnych w rozszerzaniu zakresu edukacji ustawicznej dorosłych znaczne są jeszcze bariery mentalne.

W stymulacji pracowników do kształcenia znaczną rolę może odegrać możliwość tworzenia w firmach funduszu szkoleniowego z mocy nowej ustawy o promocji zatrudnienia. Powołanie do życia tego funduszu będzie początkowo fakultatywne, ale gdy do jego środków będzie można dodawać środki z Funduszu Pracy (przy grupowych zwolnieniach monitorowanych, tzw. *outplacemencie*, czy w innych przypadkach zagrożenia zwolnieniami), to stworzona zostanie stymulacja ekonomiczna do zakładania funduszu szkoleniowego, mimo że zarazem znikną wszystkie możliwe zachęty podatkowe. Zgodnie ze wspomnianą ustawą odpowiedzialność za koordynację przedsięwzięć w sferze edukacji dorosłych, za inspirowanie opracowywania standardów kwalifikacyjnych, za promocję modułowej metody szkoleń związanych z segmentami umiejętności zawodowych, czy za rejestrację instytucji edukacji dorosłych (które z czasem powinny uzyskać odpowiednie certyfikaty jakości) pozostaje w gestii ministra właściwego ds. pracy.

Zręby organizacyjne systemu edukacji dorosłych w ramach instytucji rynku pracy są budowane. Niezbędna jest jednak:

- gwarancja wzrostu nakładów finansowych na rozbudowę sieci usług edukacyjnych,
- stworzenie instytucji koordynującej te przedsięwzięcia (w porozumieniu pomiędzy MENiS oraz MGPiPS), wzorem wielu innych krajów,
- stworzenie zachęt finansowych dla pracowników i pracodawców w celu zmotywowania ich do stosowania nowoczesnych i efektywnych form edukacji dorosłych.

Ponadto, ustawa zobowiązuje do tworzenia tam, gdzie powstanie fundusz szkoleniowy, indywidualnych planów szkoleniowych na zasadzie obligatoryjnej. Warto zauważyć, iż w niektórych krajach (np. we Francji) powstają już przepisy, które z prawa do szkoleń czynią indywidualne prawo pracownicze.

Popularną instytucją edukacji dorosłych adresowaną do osób bezrobotnych stały się kluby pracy. Zaczęły powstawać już na początku lat 90. Tworzone były zarówno przez publiczne służby zatrudnienia, jak i przez Biura Karier, przede wszystkim na terenach zagrożonych bezrobociem strukturalnym.

Żywiołowy rozwój edukacji ustawicznej w Polsce ma szanse przekształcić się w systemowe i systematyczne działania, prowadzone przez licznych partnerów, ale w sposób skoordynowany i w ramach wyznaczonych przez przyjęte w tej dziedzinie zasady i standardy.

Wnioski

Przed polskim systemem edukacji stoją trudne i liczne wyzwania, które podejmowane są ze znacznym wysiłkiem. Wyzwania te mają charakter uniwersalny, związany z dostosowaniem do gospodarki informacyjnej i opartej na wiedzy. Mają też charakter specyficzny dla Polski, związany z transformacją ustroju i systemu gospodarczego w kierunku gospodarki rynkowej, ale także z relatywnie niskim poziomem rozwoju kraju, którego wyrazem jest między innymi ciągle niekorzystna struktura wykształcenia ludności.

Wysiłek, jaki został w latach 90. podjęty, dotyczył przede wszystkim ilościowej poprawy struktury kształcenia. Dokonały się tu historyczne zmiany. Wzrosło kształcenie na poziomie wyższym do bardzo wysokich, nawet jak na warunki zachodnioeuropejskie, rozmiarów. Liczba studentów wynosi obecnie 450, a w 1990 r. wynosiła 105 na 10 tys. mieszkańców, czyli 4,5 razy mniej. Jednocześnie ujawniły się problemy ze zróżnicowaniem warunków kształcenia, jakością kształcenia oraz z jego dostosowaniem do potrzeb rynku pracy.

Zróżnicowanie warunków kształcenia zaczyna się od najmłodszych lat na skutek niedostatecznej dostępności edukacji przedszkolnej, która miałaby szansę wyrównywać niedostatki rozwojowe dzieci ze środowisk zaniedbanych oraz wcześniej przygotować dzieci do nowych i trudniejszych wymagań szkolnych. Na dalszych szczeblach edukacji zróżnicowanie pogłębia selekcja młodzieży, z jednej strony, do uznawanych za lepsze szkół ogólnokształcących i postrzeganych jako gorsze – zawodowych, a z drugiej strony – selekcja do lepszych szkół wielkomiejskich i gorszych w małych miastach i na wsi. Ta tendencja nie przeczy faktom istnienia bardzo dobrych szkół w ośrodkach małych, jak i złych jakościowo szkół wielkomiejskich.

Problemy z niedostateczną jakością kształcenia polegają przede wszystkim na braku ukierunkowania programów nauczania na kształcenie tzw. umiejętności podstawowych: językowych i komunikacyjnych, związanych z myśleniem matematycznym i naukowym oraz rozwiązywaniem problemów współpracy i pracy w zespole. Braki te w bardzo wyraźny sposób ujawniły wyniki testów PISA. Uwidoczniły też znaczne zróżnicowania wyników kształcenia na tle zróżnicowań społecznych uczniów oraz różnic w jakości szkół.

Inny rodzaj problemów polega na niedostatecznej orientacji szkolnictwa zawodowego – każdego szczebla – na potrzeby rynku pracy. Dostosowania programowe i praktyki zawodowe uczniów realizowane są z dużym trudem. Ich efektywna realizacja napotyka liczne bariery i to różnej natury: poczynając od kontrowersji koncepcyjnych, braku narzędzi informacyjno-analitycznych, braków kadrowych, kończąc na niedostatkach finansowych. Odpowiedzialność za rozwiązywanie problemów w tej dziedzinie spadła na szczebel samorządu terytorialnego. Radzi sobie z tym różnie. Pozytywne przykłady znaleziono w Poznaniu i pokazano w zamieszczonych ramkach. Szansą samorządów lokalnych i powiatowych na uzyskanie pomocy jest wykorzystanie strukturalnych funduszy europejskich w obszarze edukacji, szczególnie w ramach programu *Rozwój Zasobów Ludzkich*.

Polityka edukacyjna rządu w dziedzinie usytuowania szkolnictwa i kształcenia zawodowego w systemie edukacji była zmienna. W ostatnich latach nastąpił pewien odwrót od lansowanej wcześniej koncepcji oparcia szkolnictwa średniego przede wszystkim na edukacji ogólnokształcącej i przerzucenia kształcenia zawodowego na barki pracodawców oraz rynek. Pracodawcy nie podjęli tej odpowiedzialności i państwo wycofało się częściowo z realizacji tego kierunku. To wycofanie się rządu z realizacji koncepcji polegającej na wspieraniu przede wszystkim kształcenia ogólnokształcącego nie oznacza jeszcze aktywniejszego zaangażowania się w rozwiązywanie problemów edukacji zawodowej.

Szkolnictwo wyższe we własnym zakresie podejmuje inicjatywy pomagające studentom znaleźć efektywną drogę na rynek pracy. Są to na razie początki: biura karier, doradztwo zawodowe, współpraca z potencjalnymi pracodawcami, kształcenie w oparciu o kompetencje i rozwijanie zachowań przydatnych w pracy. Może z tych pojedynczych działań wykształci się bardziej efektywny system startu zawodowego studentów.

Kompleksowych rozwiązań systemowych potrzebuje kształcenie dla dorosłych, zwane ustawicznym lub kształceniem przez całe życie. Wydaje się, że pierwsze kroki zostały już tu zrobione. Została bowiem opracowana i przyjęta przez rząd *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010* oraz zapisana w znowelizowanej ustawie o systemie oświaty procedura akredytacji placówek prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych. Ubieganie się o akredytację nie jest obowiązkowe. Zakłada się jednak, że będzie sprzyjać wyższej jakości usług edukacyjnych dla dorosłych.

W sumie, przed edukacją, mimo jej osiągnięć ilościowych i strukturalnych, stoi kolejne historyczne wyzwanie – poprawy jakości kształcenia, dostosowanego do potrzeb nowego rynku pracy i w nowej gospodarce: gospodarce usług, gospodarce wysokiej wydajności, gospodarce informacji oraz gospodarce opartej na wiedzy. Realizacja tego zadania, jakie stoi także przed innymi krajami, będzie w Polsce jednak trudniejsza. Ciągle bowiem do odrobienia pozostają historyczne opóźnienia rozwoju edukacji i zatrzymanie obecnie powstających w nim zróżnicowań.