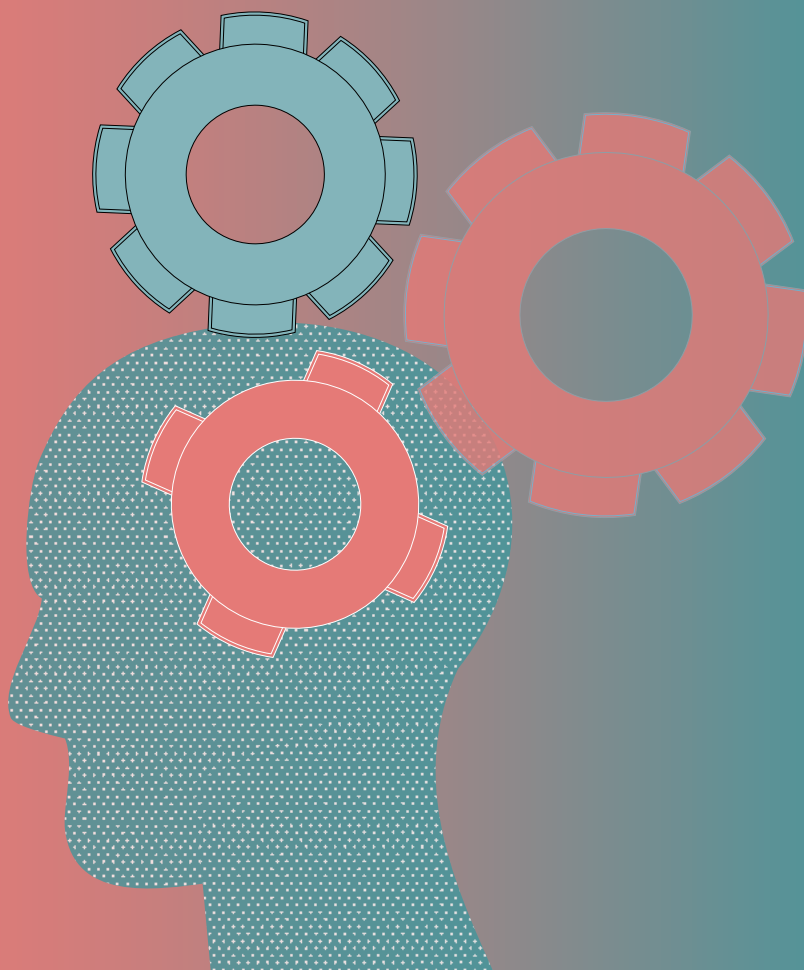


Wykształcenie zawodowe

••• SERIA
NAUKOWA

Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy

Redakcja naukowa
Urszula Sztanderska
Elżbieta Drogosz-Zabłocka





Home

Wykształcenie zawodowe

Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy





Home

Wykształcenie zawodowe

Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy

Redakcja naukowa

Urszula Sztanderska

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

 | Wydawnictwo
FRSE

Warszawa 2019



SERIA NAUKOWA, TOM 9

Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy

Redaktorzy naukowci: dr hab. Urszula Sztanderska, dr Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Współpraca: Agnieszka Rybińska

Recenzent: dr hab. Mikołaj Herbst

Redaktor prowadząca: Barbara Jędraszko

Korekta: Grafika Słowa Beata Kostrzewska

Editio Beata Bociąg (editio.eu)

Projekt graficzny: Diana Makulska/Podpunkt

Projekt okładki i skład: Artur Ładno

Druk: Multigraf Drukarnia Sp. z o.o. Bydgoszcz

Wydawca: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu Erasmus+
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa
www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019

ISBN: 978-83-65591-81-4

Publikacja została wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jej zawartość merytoryczną.

Publikacja bezpłatna



Cytowanie:

Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy, pod red. nauk. U. Sztanderskiej, E. Drogosz-Zabłockiej, t. 9 Serii Naukowej, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019.

Publikacje Wydawnictwa FRSE są dostępne na stronie czytelnia.frse.org.pl



Spis treści

9

Wprowadzenie

Urszula Sztanderska, Elżbieta Drogosz-Zabłocka

24

Wykształcenie zawodowe

– miejsce w systemie edukacji i na rynku pracy

Urszula Sztanderska, Gabriela Grotkowska

66

Kształcenie zawodowe w Polsce – przemiany, organizacja, efekty

Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Jędrzej Stasiowski

102

Wykształcenie zawodowe – bariera czy szansa na rynku pracy?

Wyniki badania Bilans Kapitału Ludzkiego

Anna Szczucka, Anna Strzebońska, Barbara Worek

136

Losy edukacyjne i zawodowe absolwentów techników i zasadniczych szkół zawodowych

Michał Sitek, Jędrzej Stasiowski

168

Indywidualna opłacalność kształcenia zawodowego w Polsce w latach 2004–2016

Leszek Wincenciak

192

Rozwiązania systemowe kształtujące rozwój Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce

Katarzyna Trawińska-Konador

216

Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe

Michał Sitek

244

**Organizacja i finansowanie szkół kształcących
zawodowo przez powiaty**

Agnieszka Kopańska

272

**Rola zagranicznej mobilności edukacyjnej
we wstępnej fazie kształcenia zawodowego**

Michał Pachocki, Agnieszka Rybińska

295

Bibliografia

303

Autorzy





Home



Home

Wprowadzenie

Po co badać szkolnictwo zawodowe i co z tego wynika

W ostatnich latach Polska gospodarka doświadcza istotnych, korzystnych zmian na rynku pracy: od 2013 r. maleje stopa bezrobocia do poziomu nienotowanego od czasu zainicjowania przekształceń transformacyjnych, rosną zaś wskaźniki zatrudnienia do wysokości z początku lat 90. Aktywność zawodowa z kolei utrzymuje się na zbliżonym poziomie do tej z pierwszych miesięcy 2014 r., kiedy to zahamowano jej wieloletni spadek (*Aktywność Ekonomiczna... 2017*), choć ciągle pozostaje niższa niż na początku transformacji. Z perspektywy pracowników rynek pracy jest obecnie zdecydowanie lepszy – łatwiej znaleźć zatrudnienie, a wynagrodzenia rosną. Sytuacja ta ma jednak zupełnie inny wymiar dla pracodawców, oznacza bowiem zwiększenie kosztów pracy i trudności w obsadzie stanowisk. To powoduje, że zainteresowanie rynkiem pracy nie słabnie, choć większy nacisk kładzie się dziś na zaspokojenie popytu ze strony pracodawców, a nie na problem bezrobocia. Uwagę kieruje się zwłaszcza na te części rynku, na których niedobór pracowników jest szczególnie silnie odczuwalny. Zarazem analizuje się i te, w których wzrost kosztów pracy może budzić niepokój o utrzymanie konkurencyjności gospodarki w kontekście wymiany handlowej, a więc przede wszystkim przemysł. Powody te ukierunkowują uwagę badaczy na segment rynku pracy obejmujący pracowników z przygotowaniem zawodowym, a zagrożenie ich niedoborem skłania do zainteresowania kształceniem zawodowym, które potencjalnie mogłoby ten niedobór ograniczać. W tym kontekście Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji za w pełni zasadne uznała podjęcie szerszej analizy zagadnienia wykształcenia zawodowego i sytuacji osób, które je uzyskały. Owocem tej decyzji jest niniejsza książka.

Poświęcono ją badaniom funkcjonowania szkolnictwa zawodowego oraz kwestii lokowania się jego absolwentów na rynku pracy. Należy przy tym zaznaczyć, że postanowiono ograniczyć się do szkolnictwa średniego i zasadniczego, którego absolwenci stanowią trzon kadr z wykształceniem zawodowym. Poza nimi na rynku pracy funkcjonują również osoby, które nabyły umiejętności zawodowe w szkołach policealnych bądź pomaturalnych, w toku kształcenia w Ochotniczych Hufcach Pracy, przez terminowanie w rzemiośle lub przez praktykę zawodową nieopartą formalnym kształceniem. Ze względu jednak na dominację absolwentów średnich i zasadniczych szkół zawodowych na rynku pracy i ograniczone rozmiary niniejszej publikacji tylko w niektórych jej fragmentach zwrócono uwagę na inne możliwości nabywania kompetencji zawodowych. Dzieje się tak wówczas, gdy przedstawiono historię kształcenia zawodowego (E. Drogosz-Zabłocka, J. Stasiowski), obecnie funkcjonujący system określania i rejestracji kwalifikacji zawodowych (K. Trawińska-Konador) i egzaminy zawodowe (M. Sitek). Skupiono się jednak głównie – także i we wspomnianych powyżej rozdziałach – na szkołach zawodowych szczebla średniego i zasadniczego.

W rozdziałach Elżbiety Drogosz-Zabłockiej i Jędrzeja Stasiowskiego, a także Katarzyny Trawińskiej-Konador, Michała Sitka i Agnieszki Kopańskiej znajduje się wyczerpujący opis zmian, jakie zachodziły i zachodzą w szkolnictwie zawodowym. Władze publiczne od lat podejmują wysiłek, by szkoły zawodowe stały się przepustką na rynek pracy, gwarantowały młodym szanse na rozwój zawodowy, a pracodawcom zapewniały odpowiednio przygotowanych pracowników. Oczywiście szkoły te, poza edukacją *stricte* zawodową, nauczają w zakresie kompetencji ogólnych, odgrywają rolę wychowawczą, kształtują szeroko rozumiane postawy. Ten aspekt schodzi jednak w tej publikacji na drugi plan, chociaż nie znika z niej całkowicie, pojawia się np. w rozdziale autorstwa Michała Pachockiego i Agnieszki Rybińskiej, który jest poświęcony działaniom na rzecz międzynarodowej mobilności uczniów szkół zawodowych. Nie tylko wiąże się ona ze zdobywaniem kompetencji zawodowych, ale wpływa też na poszerzenie wiedzy o kulturze, umiejętności językowych i umiejętności społecznych.

Opisane powyżej rozdziały ukazują szkolnictwo zawodowe coraz bardziej zorientowane na efekty kształcenia, ich identyfikację i dostosowywanie do potrzeb pracodawców. Dokumentowanie osiągnięcia wyraźnie opisanych efektów powinno prowadzić do większej jasności

w kwestii kompetencji, jakimi dysponują absolwenci szkół zawodowych szczebla zasadniczego i średniego, i dzięki temu ułatwiać im start na rynku pracy. Uczenie się poprzez pracę i równoległe do jej wykonywania daje – w nowym systemie potwierdzania kwalifikacji – możliwość poświadczenia pogłębiania i rozszerzania dotychczasowych kompetencji. Może też prowadzić do zmiany wykonywanego zawodu i dzięki temu pozwala dostosowywać się do przeobrażeń rynku pracy. Cały – trzeba przyznać – znacznie rozbudowany system rejestru kwalifikacji, dopiero wdrażany i tylko w części odnoszący się do kształcenia zawodowego, opisała Katarzyna Trawińska-Konador. System ten jest ukierunkowany na zapewnienie przejrzystości kwalifikacji, a tym samym na ułatwienie dopasowania obecnych i przyszłych pracowników do rynku pracy i zmniejszenie kosztów rekrutacji. To wszystko jednak może być niewystarczające, by zaspokoić potrzeby pracodawców. I to z kilku powodów.

Jeden z nich przeanalizowały Urszula Sztanderska i Gabriela Grotkowska. Autorki udokumentowały spadającą podaż pracy osób z wykształceniem zawodowym. Maleje ona z dwóch powodów. Pierwszym jest stopniowe, ogólne zmniejszanie się potencjalnych zasobów pracy, tj. ludności w wieku produkcyjnym. Wprawdzie w dwudziestolecie 1990–2010 liczba osób w wieku produkcyjnym zwiększyła się o 2,7 mln, ale od 2010 r. zaczęła spadać. Do 2017 r. zmniejszyła się już o 1,3 mln. Jest to zaledwie początek tendencji zniżkowych, które do 2050 r. spowodują zmniejszenie liczby osób w tradycyjnym wieku produkcyjnym (18–59/64 lata) o dalsze 7 mln (*Rocznik Demograficzny 2018*, tab. 20A; *Prognoza ludności...* 2014, tab. 8). Musi to wywoływać dość gwałtowne zmiany stosunku podaży i popytu na pracę we wszystkich grupach wykształcenia, w tym także zawodowego.

Drugim powodem zmniejszania się podaży pracy osób z wykształceniem zawodowym jest zdecydowany spadek zainteresowania tego rodzaju kształceniem, a w konsekwencji obniżenie odsetka młodzieży uczącej się w szkołach zawodowych (zasadniczych i średnich, a także policealnych). Za zmieniającą się strukturą wykształcenia osób dorosłych stoi zatem zmieniająca się struktura kształcenia się młodzieży. Zjawisko to zostało udokumentowane właśnie w rozdziale autorstwa Urszuli Sztanderskiej i Gabrieli Grotkowskiej. Największe zmiany ilościowe zachodzą w obrębie wykształcenia zasadniczego – przede wszystkim wśród żeńskiej części młodej populacji. Spadek wskaźnika kształcenia średniego zawodowego jest mniej spektakularny, aczkol-

wiek dość systematyczny, głównie za sprawą młodych kobiet wyraźnie rezygnujących z tego typu edukacji. Ograniczeniu kształcenia zawodowego towarzyszą zmiany jego struktury – wprowadzie w szkołach zasadniczych i średnich zawodowych nadal dominuje wykształcenie techniczne i przemysłowe, jednak obserwuje się też jego systematyczną dywersyfikację dziedzinową. Wydaje się, że jest ona kierunkowo zgodna z ewolucją popytu na pracę (np. ograniczanie udziału wykształcenia rolniczego i zwiększenie usługowego czy informatycznego) i z wymaganiami stawianymi przed przyszłymi pracownikami (można w tym upatrywać przyczyny redukcji kształcenia zawodowego w zakresie zdrowia).

Z innej strony niepokoi niekorzystna, na tle populacji ogółem, sytuacja na rynku pracy osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym, a zwłaszcza ich wysoki udział wśród bezrobotnych i biernych zawodowo. Zjawisko to udokumentowały (także na podstawie analizy jednostek zamieszkania) również Urszula Sztanderska i Gabriela Grotkowska. Osoby z wykształceniem zasadniczym i średnim zawodowym relatywnie rzadko mieszkają w większych miastach, gdzie popyt na pracę rozwija się najbardziej. To potęguje braki na rynkach pracy w tych ośrodkach. A ponadprzeciętna obecność osób z wykształceniem zasadniczym i średnim zawodowym na wsi i w małych miastach, gdzie generalnie trudniej o pracę, skutkuje trudnościami z uzyskaniem zatrudnienia. Rozziew między wielkomiejską i wiejską oraz małomiasteczkową strukturą wykształcenia ludności wyraźnie się pogłębia. Wydaje się, że jest to rezultat większego upowszechnienia kształcenia zawodowego wśród młodzieży z terenów słabiej zurbanizowanych i słabszych procesów migracyjnych absolwentów zasadniczych i średnich szkół zawodowych do większych ośrodków niż w przypadku osób z wyższym wykształceniem. Obserwujemy więc względny nadmiar osób z wykształceniem zasadniczym i średnim zawodowym w mniejszych ośrodkach i niezrealizowany popyt na ich pracę w ośrodkach większych.

Nie da się wyjaśnić wyższego niż przeciętne bezrobocia osób z wykształceniem zawodowym tylko rozbieżnościami terytorialnymi między popytem na pracę takich osób a miejscem ich zamieszkania. Można by zatem podejrzewać, że w obrębie tej populacji występuje również niedopasowanie kompetencyjne. Nie można jednak uznać, że za stonkowo wyższy poziom bezrobocia i bierności zawodowej wśród tych osób odpowiada głównie niedopasowanie kompetencyjne w starszej populacji, spowodowane anachroniczną wiedzą czy przestarzałymi



umiejętnościami wyniesionymi z dawno temu ukończonych szkół, gdyż właśnie dla tej grupy wyniki rynku pracy są lepsze. Analiza ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów średnich i zasadniczych szkół zawodowych przedstawiona w rozdziale autorstwa Michała Sitka i Jędrzeja Stasiowskiego wskazuje na to, że znaczna część osób kończących szkoły zawodowe miała kłopot z podjęciem pracy i/lub z kontynuowaniem nauki. Wprawdzie większość stopniowo te trudności przezwyciężała, niemniej dopiero po sześciu miesiącach od ukończenia szkoły populacja absolwentów, którzy cechowali się jednocześnie biernością zawodową (tzn. byli nieaktywni zawodowo lub bezrobotni) i edukacyjną, spadła poniżej 20%. Ci zaś, którzy podjęli pracę, w większości zrobili to w zawodzie niezgodnym z kwalifikacjami uzyskanymi w szkole (w przypadku techników było to 63%, w przypadku absolwentów zasadniczych szkół zawodowych – 52%). Odnosi się to także do zawodów, co do których istnieje przypuszczenie, że cechują się dużym popytem – tekst Michała Sitka i Jędrzeja Stasiowskiego przynosi wiele analiz sygnalizujących niedopasowanie zawodowe młodych osób.

Bilans Kapitału Ludzkiego, z którego pochodzą dane przedstawione w rozdziale Anny Szczuckiej, Anny Strzebońskiej i Barbary Worek, również potwierdza znaczną niezgodność pracy wykonywanej przez absolwentów zasadniczych i średnich szkół zawodowych z ich kwalifikacjami nabytymi w toku kształcenia. Wskazuje jednocześnie, że skala tej niezgodności jest największa wśród starszych osób. Można by z tego wysnuć wniosek, że kolejne kohorty opuszczające szkoły zawodowe w większym stopniu „pasują” do charakterystyki stanowisk pozostających do obsadzenia. Potwierdza to postawioną przez Urszulę Sztanderską i Gabrielę Grotkowską hipotezę, że kierunki kształcenia w szkołach zawodowych ewoluują pod wpływem zmian struktury gospodarki. Daleko jednak do pełnego strukturalnego dopasowania.

Rozdział Anny Szczuckiej, Anny Strzebońskiej i Barbary Worek dostarcza też wiedzy na temat nieadekwatności zakresu kształcenia do potrzeb wykonywania pracy. Absolwenci średnich i zasadniczych szkół zawodowych w większości twierdzą, że kompetencje uzyskane w toku kształcenia w niewielkim stopniu przydają się im w pracy zawodowej. Przekonanie to prawie się nie zmienia, bez względu na wiek, co może sugerować, że jest to stosunkowo trwała bolączka edukacji zawodowej. Badani posiadający zasadnicze bądź średnie wykształcenie zawodowe nisko oceniają też swoje kompetencje ogólne, decydujące o dalszym

kształceniu. W warunkach dynamicznie zmieniającej się gospodarki (jej struktur, technologii) kluczowe znaczenie ma to, by w toku kariery móc dostosowywać się do zmian zachodzących na rynku pracy i ewentualne braki zawodowe uzupełniać w toku kształcenia ustawicznego. Osoby o niskich kompetencjach ogólnych relatywnie rzadko podejmują kształcenie uzupełniające kwalifikacje wyniesione ze szkoły.

W tym samym rozdziale pokazano również, że czynnikami utrudniającymi absolwentom szkół zawodowych wejście na rynek pracy mogą być też wymagania pracodawców – np. oczekiwanie, by młodzi ludzie mieli doświadczenie zawodowe. Wymóg ten nie przystaje do osób, które dopiero ukończyły szkoły, i oznacza brak zaufania do poświadczenia kompetencji przez dyplomy szkolne. W przypadku stanowisk dla robotników wykwalifikowanych, operatorów i monterów maszyn i urządzeń pracodawcy poszukujący pracowników nawet przedkładali doświadczenie nad świadectwo szkolne. W wypadku pracowników usług i sprzedawców cenili je na równi. Tylko w odniesieniu do techników i innego średniego personelu przykładali większą wagę do ukończenia stosownej szkoły, ale i tak w większości wypadków (2/3) oczekiwali doświadczenia. Przy tym dla niektórych grup zawodowych wymagali roku, a nawet dwóch lat stażu pracy.

Z jednej strony odnotowano zatem niezaspokojony popyt na pracę osób z przygotowaniem zawodowym (poziom średni lub zasadniczy), z drugiej absolwenci kończący odpowiednie szkoły stawali przed wymaganiami, którym nie mogli sprostać. Wśród tych niespełnianych wymogów były odpowiednio wysokie kompetencje zawodowe. Znalazło to dobitne potwierdzenie w badaniu pracodawców w ramach BKL, zaprezentowanym w rozdziale autorstwa Anny Szczuckiej, Anny Strzebońskiej i Barbary Worek. Pracodawcy najpowszechniej wskazywali na braki tych kompetencji zawodowych, które po prostu powinny być efektem kształcenia w szkołach zawodowych. Nadto deficytowe okazały się też umiejętności organizacji pracy własnej i komunikacji interpersonalnej. Jest to zaskakujące, jeśli spojrzeć na ocenę własnych kompetencji przez samych absolwentów szkół zasadniczych, którzy widzą w nich raczej swoje atuty. Zatem ich refleksja na ten temat nie pokrywa się z opinią pracodawców. Niska ocena kompetencji zawodowych absolwentów dokonana przez pracodawców w pewnym stopniu koresponduje z przekonaniem osób z wykształceniem zawodowym, że znaczna część wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkół okazuje

się w ich pracy mało przydatna. Zarówno pracodawcy, jak i absolwenci mają zatem zastrzeżenia do tego, czego i w jaki sposób uczą szkoły zawodowe.

Na tym tle interesująca jest konstatacja Michała Sitka i Jędrzeja Stasiowskiego, że czynnikiem zwiększającym zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych jest uzyskanie dyplomu potwierdzającego zdanie egzaminu zawodowego. Można spodziewać się, że za wnioskiem tym kryją się coraz bardziej konsekwentnie stawiane wymagania egzaminacyjne, proces przygotowań do egzaminów wymagający zdobywania odpowiedniej wiedzy i umiejętności, angażujący i szkoły, i samą młodzież oraz wzrost zaufania pracodawców do wyników egzaminu. Każdy z tych procesów wymagał znacznych zmian w systemie egzaminowania – zagadnienie to opisał Michał Sitek.

Z kolei w rozdziale autorstwa Michała Sitka i Jędrzeja Stasiowskiego znajdziemy także analizy satysfakcji z pracy przeprowadzone z uwzględnieniem kilku jej wymiarów. W tym kontekście stosunkowo słabo prezentują się poziom zarobków i możliwości rozwoju kariery czy awansu. Może być to źródłem ograniczonego zadowolenia z uprzedniego wyboru ścieżki kształcenia zawodowego po gimnazjum. Dla promocji tej ścieżki wiele zrobiły w ostatnich latach władze oświatowe, jednak działania w tym zakresie stanowią wyzwanie, jeśli – stosunkowo często – absolwenci szkół zawodowych są w raczej niskim stopniu usatysfakcjonowani uzyskiwanymi dochodami z pracy.

Nie jest to zaskoczenie, ponieważ oczekiwany strumień zarobków w cyklu życia dla osób z zasadniczym wykształceniem zawodowym pozostaje wyraźnie niższy niż dla osób z wykształceniem średnim ogólnym, a dla techników niższy niż dla osób z wykształceniem wyższym. Dane w tym zakresie dla lat 2004–2016 przedstawił Leszek Wincenciak. Wprawdzie duże dysproporcje zarobków między osobami z wymienionymi poziomami wykształcenia we wskazanym okresie zmalały, ale wciąż nie na tyle, by finansowa atrakcyjność pracy dla osób z wykształceniem zawodowym, szczególnie zasadniczym, mogła stać się pozytywnym bodźcem do wyboru kształcenia w odpowiadających mu szkołach. W tym kontekście nie dziwi niewielka popularność kształcenia zawodowego, zwłaszcza zasadniczego. Niemniej trzeba odnotować, że sytuacja zarobkowa osób z wykształceniem zawodowym systematycznie się poprawiała – nie tylko bezwzględnie (realny wzrost zarobków), ale i względnie (w stosunku do osób pracujących, które mają

inny poziom wykształcenia). Można więc przypuszczać, że deficyt na rynku pracy dotyczący pracowników z przygotowaniem zawodowym szczebla średniego lub zawodowego był coraz bardziej odczuwalny i prowadził do zmniejszania się luki płacowej między nimi a pracownikami z wyższym wykształceniem. Może to być sygnałem dla młodzieży i jej rodziców, że wykształcenie zawodowe staje się bardziej atrakcyjne. Takie zmiany zachodzą jednak powoli. I wciąż szkoła zawodowa dla zdecydowanej większości nie jest szkołą pierwszego wyboru. W pewnym stopniu dlatego, że – jak dowiódł Leszek Wincenciak – wykształcenie średnie ogólne nie tylko ułatwia podjęcie studiów, ale także zapewnia stosunkowo atrakcyjne zarobki.

Zdaje się to przeczyć pozytywnym efektom zmian, które w ostatnich latach zaszły w zawodowym szkolnictwie średnim i zasadniczym. Problemem wydaje się więc samo szkolnictwo, które od dziesięcioleci mimo wysiłków (E. Drogosz-Zabłocka, J. Stasiowski) wciąż nie dysponuje dostatecznymi zasobami i nie jest wystraszająco stymulowane, by rozwijać takie kształcenie, które zapewniałoby absolwentom pracę zgodną z nabytymi w toku nauki kompetencjami. Główny wysiłek związany ze zmianami w szkolnictwie polegał na modyfikacji programu kształcenia (podstawy programowe i programy), co bezsprzecznie jest ważnym kierunkiem dopasowania do zmian zachodzących w gospodarce, szczególnie pod względem strukturalnym i technologicznym. Przedstawiona w rozdziale autorstwa Elżbiety Drogosz-Zabłockiej i Jędrzeja Stasiowskiego analiza przekształceń, jakie zachodziły w szkolnictwie zawodowym, pokazuje, że miało ono permanentne problemy z dostosowaniem programów kształcenia do wymogów pracodawców oraz że współpraca z pracodawcami była stale niedostateczna. Kolejne reformy miały spowodować otwieranie szkolnictwa zawodowego na tę współpracę, każdorazowo jednak udział pracodawców w kształceniu młodzieży pozostawał zbyt mały.

Rozdźwięk między funkcjonowaniem szkolnictwa a sytuacją na rynku pracy jest immanentną cechą tego systemu. Zmiany struktur gospodarczych i rozwój technologii są uwzględniane w szkolnictwie dopiero po ich zdiagnozowaniu i ocenie, a także po oszacowaniu zakresu niezbędnych modyfikacji, np. proporcji kierunkowej struktury kształcenia czy zawartości programów. Można spodziewać się, że dopiero po takiej analizie zostaną podjęte odpowiednie decyzje w systemie oświaty – przystąpi się do modyfikacji podstaw programowych, opracuje progra-

my, podręczniki, przeszkoli nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu, wyposaży klasy i pracownie we właściwy sprzęt i materiały itd. I wreszcie, że zrekrutuje się uczniów, którzy od tego czasu będą kształcili się w sposób dostosowany do zmian, jakie zaszły w wytwarzaniu i oczekiwaniach dotyczących kwalifikacji potrzebnych w tym procesie. A przecież w międzyczasie może dojść do kolejnych zmian strukturalnych i technologicznych. Poza tym elementy systemu kształcenia zawodowego cechują się niejednakową „bezwładnością”, zatem nie wszystkie w tym samym, odpowiednio krótkim czasie podlegają oczekiwany i potrzebnym zmianom. Rozdział Elżbiety Drogosz-Zabłockiej i Jędrzeja Stasiowskiego pokazuje, że niektóre z problemów powracają w kolejnych odsłonach reform szkolnictwa zawodowego. Unaocznia to, że wysiłek podejmowany w celu unowocześniania (zarówno częściowego, jak i bardziej gruntownego, przeprowadzonego w ramach „dużych” reform w latach 1999, 2012 i 2016) owocował zmianami ocenianymi na ogół pozytywnie. Z drugiej strony stawał się jednak impulsem do kolejnych modernizacji, ponieważ nie wszystkie rezultaty okazywały się satysfakcjonujące. Czasem w reformach zataczano koło – było tak np. ze zwiększaniem zakresu podstaw kształcenia ogólnego dla osób kształcących się zawodowo i z wycofaniem się z tego posunięcia czy z oderwaniem szkół od przedsiębiorstw (inna rzecz, że często upadających) i próbami ponownego ich powiązania. Inne działania wydają się przebiegać raczej jednokierunkowo. Chodzi np. o rozwój kształcenia praktycznego poza szkołami, w centrach, które mogą na szerszą skalę służyć swoim wyposażeniem i kadrami, i tym samym mają szanse na przezwyciężenie barier infrastrukturalnych i kadrowych szkolnictwa). Innym przykładem jest wydłużanie okresu kształcenia praktycznego. Ma to służyć wykształceniu umiejętności zawodowych, a także zorientowaniu programów kształcenia i egzaminów zawodowych na efekty kształcenia. Ten ostatni element był swoistą rewolucją w postrzeganiu celu procesu edukacji. Nie wydaje się jednak, by wdrażane od lat rozwiązania dotyczące rozwoju szkolnictwa zawodowego całkowicie odpowiadały na zdiagnozowane problemy. Chodzi tu zwłaszcza o niedostatek środków na kształcenie zawodowe czy brak kadry nauczycielskiej, wykształconej we współczesnych warunkach, a zarazem mającej praktyczne, bieżące doświadczenie w wykonywaniu zawodu.

Orientacja na efekty kształcenia, która objęła m.in. kształcenie w szkołach zawodowych, wydaje się bardziej trwałym elementem syste-



mu edukacji, mimo że stosunkowo niedawno zapoczątkowanym. I jako taka została opisana pod względem instytucjonalnym przez Katarzynę Trawińską-Konador. Możliwość zgłaszania tzw. kwalifikacji rynkowych do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji w pewnym stopniu otwiera możliwość identyfikacji nowych potrzeb kształcenia zawodowego oraz – być może – włączania ich do kształcenia zawodowego. Wprawdzie ścieżka wiodąca do rejestracji kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie jest inna (muszą się one znaleźć w regulacjach prawnych oświaty), już samo ujawnianie kwalifikacji nieobjętych prawem oświatowym stwarza szansę na modyfikację systemu kształcenia, wynikającą z powstania źródła informacji o przekształcaniach cech kwalifikacyjnych popytu na pracę. Warunkiem jest upowszechnienie rejestru, a zwłaszcza jego części rynkowej, wśród pracodawców. Ze względu na znaczne rozdrobnienie rynku pracy szczególnie istotne jest przekonanie stosunkowo małych pracodawców do współdziałania w zakresie zgłaszania do rejestru kwalifikacji przez nich oczekiwanych.

Rejestr kwalifikacji zawodowych wraz z wiarygodnym systemem potwierdzania ich posiadania w postaci egzaminów zawodowych to istotny krok na drodze ku przejrzystości kompetencji, jakimi dysponują (mogą dysponować) absolwenci szkół zawodowych. Przemawia za tym zwłaszcza ich zewnętrzny – w stosunku do szkół prowadzących kształcenie – charakter. Przy tym, jak czytamy w rozdziale autorstwa Michała Sitka, „zdawalność [egzaminów] jest powszechnie traktowana jako ważny wskaźnik jakości kształcenia” i zarazem, zgodnie z informacją z rozdziału opracowanego przez Michała Sitka i Jędrzeja Stasiowskiego, zdane egzaminy zaczynają wpływać na zatrudnialność absolwentów. Wydaje się więc, że tendencja ta potwierdza zapotrzebowanie na egzaminy i że równocześnie są one podstawą selekcji kandydatów do pracy. Umocnienie takiej roli egzaminów zawodowych powinno pozytywnie oddziaływać zarówno na szkoły zawodowe obu szczebli, jak i na samych uczniów. Duże znaczenie ma w tym procesie utrzymanie zgodności treści egzaminów z wymaganiami kompetencyjnymi dla danych kwalifikacji i nieuleganie pokusie ich zaniżania w celu np. zwiększenia zdawalności lub odsetka uczniów przystępujących do egzaminów. Wymaga to jednak utrzymania, a nawet wzmocnienia autonomiczności systemu egzaminowania względem systemu kształcenia. Jest to o tyle trudne, że – podobnie jak w przypadku procesu kształcenia zawodowego w szkołach – wiąże się ze znacznymi nakładami rzeczowymi

i osobowymi. Wydatki, w części pokrywane z funduszy strukturalnych, poprawiły sytuację, lecz wciąż wydają się niewystarczające. Trzeba też pamiętać, że nie będą trwałym źródłem finansowania systemu kształcenia zawodowego.

Kwestia szczupłości środków przeznaczanych na kształcenie zawodowe jest częścią szerszego problemu niedoinwestowania oświaty. Nakłady na cykl kształcenia zawodowego w Polsce wynoszą ok. 67% nakładów średnich w państwach OECD. Sytuacja ta w dużym stopniu wynika z niższego PKB (*Education at a Glance...* 2018). Odznacza się też swoją specyfiką. Píše o tym Agnieszka Kopańska, która wykazuje, że nakłady na szkolnictwo zawodowe konkurują w samorządach powiatowych z innymi wydatkami oświatowymi, a także z innymi wydatkami w ogóle. Przy tym powiaty (ziemskie), które stosunkowo licznie prowadzą szkoły zawodowe, mają znacznie mniej środków do dyspozycji niż miasta na prawach powiatu, a więc jednostki samorządu łączące zadania oświatowe różnych szczebli i wyposażone w znaczniejsze źródła dochodów własnych. Prowadzenie szkolnictwa zawodowego w powiatach ziemskich absorbuje więcej środków pozostających do dyspozycji samorządów, co jednocześnie skłania do zmniejszania nakładów na kształcenie. To z kolei skutkuje sytuacją, że w przeliczeniu na jednego ucznia są one niższe w szkołach zawodowych w tych właśnie jednostkach samorządu terytorialnego. Dzieje się tak, mimo że – licząc przeciętnie – szkoły zasadnicze zawodowe w powiatach ziemskich są podobnej wielkości (pod względem liczby uczniów), a technika wyraźnie mniejsze niż w miastach na prawach powiatu. Można by zatem oczekiwać, że – z racji mniejszej skali – wydatki w przeliczeniu na ucznia w powiatach ziemskich powinny być wyższe. Wytłumaczeniem tego poziomu wydatków na kształcenie w szkołach zawodowych są przeciętnie niższe nakłady związane z wyposażeniem, udostępnianiem materiałów do zajęć praktycznych czy wielkością klas. Są to nakłady, które mogą bezpośrednio wpływać na jakość kształcenia, szczególnie praktycznego, co nie jest bez znaczenia dla nabywanych umiejętności zawodowych. Wprawdzie nie dysponujemy dowodami, że takie dysproporcje nakładów bardziej ograniczają zdawalność egzaminów zawodowych i szanse na uzyskanie zatrudnienia, niemniej nie trudno zauważyć, że w małych ośrodkach zatrudnialność osób z wykształceniem zawodowym średnim i zasadniczym jest niższa. Sytuację tę opisały Urszula Sztanderska i Gabriela Grotkowska. Z kolei OECD (*Education at a Glance...* 2018)



dostrzega, że polskie kształcenie zawodowe cierpi ze względu na niską mobilność społeczną, tj. że uczniowie szkół zawodowych rekrutują się głównie z rodzin, w których dominuje niskie wykształcenie, a tych jest zdecydowanie więcej na terenie powiatów ziemskich.

O ocenie jakości kształcenia zawodowego i jej podnoszeniu przez udział w programach mobilności międzynarodowej napisali Michał Pachocki i Agnieszka Rybińska. Programy te powodują przełamanie wielu trudności, z którymi boryka się szkolnictwo zawodowe. Dostarczają dodatkowych środków na kształcenie oraz pozwalają rozwinąć zakres zajęć praktycznych (wliczając w to staże) i poszerzyć takie kompetencje, których nabycie w szkole i w jednostkach z nią współpracujących na miejscu nie byłoby możliwe. Chodzi np. o przełamanie barier w komunikacji w językach obcych, poznanie metod organizacji pracy i działania zespołowego w przedsiębiorstwach zagranicznych oraz o dostęp do technologii nieużywanych przez miejscowych pracodawców i niedostępnych w szkołach. Rozdział autorstwa Michała Pachockiego i Agnieszki Rybińskiej dokumentuje korzyści wynikające z udziału w programach mobilnościowych oraz wzrost zainteresowania polskich szkół uczestnictwem w mobilnościach. Poza oczywistymi walorami zawodowymi wspomniane inicjatywy wpływają na rozwój kompetencji ogólnych i przyczyniają się do zwiększenia atrakcyjności kształcenia zawodowego. Nie mogą wprawdzie zastąpić działań wewnątrz krajowych, stanowią jednak ich cenne dopełnienie.

Z zaprezentowanego powyżej przeglądu zawartości książki, z konieczności wybiórczego, można wysnuć przynajmniej kilka ważnych wniosków. Przede wszystkim, że zmiany w szkolnictwie zawodowym są niezbędne i powinny dotyczyć wielu obszarów ich działania, np. programów i struktury kształcenia czy finansowania.

Po drugie, że poczyniono znaczące kroki, które mogą przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego i zwiększenia jego atrakcyjności, o czym świadczą w szczególności: ukierunkowane na efekty kształcenia programy, rozwój systemu egzaminów zawodowych czy międzynarodowej mobilności uczniów. Być może stworzenie krajowego systemu identyfikacji kwalifikacji (także zawodowych) będzie miało podobny efekt, na razie jest to projekt w trakcie realizacji.

Trzeci wniosek odnosi się do niemożności jednoznacznej oceny wielu działań w zakresie kształcenia zawodowego, m.in. ze względu na to, że są one dopiero wprowadzane albo że ich wdrażanie na przestrzeni



lat nie odbywa się do końca konsekwentnie. Chodzi tu np. o zmniejszenie zakresu kształcenia ogólnego dla uczniów, którzy trafiają do szkół zasadniczych zawodowych. Może to ograniczać ich zdolność do zdobywania bardziej ogólnej wiedzy zawodowej i do późniejszego udziału w kształceniu ustawicznym, bez czego zapewne nie uda się przezwyciężyć trudności związanych z dopasowywaniem się do rynku pracy. Podobnie wątpliwe może być silne powiązanie kształcenia zawodowego z pracodawcami bez stworzenia wyraźnych bodźców finansowych dla tych ostatnich.

Po czwarte, niektóre z problemów trapiących szkolnictwo zawodowe wymagają głębokich zmian finansowych. Mowa tu w szczególności o funkcjonowaniu szkolnictwa zawodowego na terenach powiatów ziemskich, zwłaszcza oddalonych od dużych ośrodków, gdzie kształcenie to jest silnie rozwinięte, ale gdzie równocześnie znaczących pracodawców jest stosunkowo mało. Innym nierozwiązanym problemem jest zbyt niski poziom wynagradzania kadry nauczycielskiej. Ten stan rzeczy nie gwarantuje, by podejmowanie pracy nauczyciela było realną alternatywą dla osób z dużą biegłością w wykonywaniu zawodu.

Piątym wnioskiem płynącym z naszych badań jest konstatacja, że wiele słabości kształcenia zawodowego polega na niedostosowaniu struktury kształcenia do popytu na pracę. Powoduje to, że nakłady poniesione na kształcenie osób niepodjęających pracy w zawodzie (ani w ogóle żadnej pracy, w której mogłyby wykorzystać umiejętności wyniesione ze szkół) przynajmniej częściowo są nieefektywne. Nadto skutkuje to podwyższonym bezrobociem lub nieaktywnością zawodową, a także prowadzi do utrzymywania się niezaspokojonego popytu na pracę, to zaś co do zasady spowalnia rozwój gospodarczy.

Po szóste, należy udrożnić ścieżki kształcenia zawodowego, bowiem wciąż istnieje istotnie duża grupa osób bez przygotowania zawodowego, cechująca się małą zatrudnialnością. Do tego celu mogą przybliżać wszystkie te działania, które podnoszą atrakcyjność kształcenia zawodowego. Nie sposób tego dokonać tylko zmianami w obrębie szkolnictwa zawodowego, choć mają one kapitalne znaczenie. Konieczne są również działania na rynku pracy, sprzyjające rozpoznawaniu kwalifikacji zawodowych przez pracodawców, sygnalizowaniu przez nich niedostatków kompetencyjnych absolwentów szkół zawodowych oraz uruchamianiu właściwego systemu ich uzupełniania w ramach kształcenia ustawicznego.



Po siódme, obserwowane zmniejszanie luki płacowej między absolwentami szkół zasadniczych i średnich zawodowych a, odpowiednio, absolwentami szkół ogólnokształcących i wyższych samo w sobie powinno uatrakcyjnić w odbiorze społecznym kształcenie zawodowe i zwiększyć liczbę kandydatów do szkół zawodowych. Zmniejszaniu tej luki może bez wątpienia sprzyjać wysoka jakość kształcenia zawodowego, w tym praktycznego, i ważne kompetencje ogólne, takie jak zdolność uczenia się i samoorganizacji w pracy.

Ostatnia, ogólniejsza konstatacja jest zaś taka, że warto systematycznie diagnozować stan kształcenia zawodowego, a wnioski z tego płynące próbować implementować do praktyki edukacyjnej. Na ogół bowiem trafność diagnoz badawczych, do których sięgano, była wysoka, zatem i uwzględnianie ich rezultatów może przyczyniać się do podnoszenia szeroko rozumianej jakości wykształcenia zawodowego i jego wykorzystania w gospodarce. Pozostaje mieć nadzieję, że niniejsza książka i zawarte w niej diagnozy również mogą przyczynić się do rozwoju wiedzy o szkolnictwie zawodowym i funkcjonowaniu jego absolwentów na rynku pracy, a także do poprawy stanu faktycznego w tym zakresie.

dr hab. Urszula Sztanderska
dr Elżbieta Drogosz-Zabłocka
redakcja naukowa



Home

Wykształcenie zawodowe – miejsce w systemie edukacji i na rynku pracy

Urszula Sztanderska, Gabriela Grotkowska

W rozdziale przedstawiono analizę miejsca osób ze średnim i zasadniczym wykształceniem zawodowym na rynku pracy w Polsce. W tym zakresie zestawiono popyt na pracę z jej podażą, tzn. kształceniem i z wykorzystaniem zasobów pracy (aktywnością, bezrobociem i zatrudnieniem, ogółem i w przekroju zawodowym oraz według płci). Pokazano w nim także rozmieszczenie osób z wykształceniem zawodowym między miastami różnej wielkości i wsią oraz strukturę według dziedzin kształcenia.

W rozdziale dowiedziono, że zasób osób z wykształceniem zasadniczym maleje i będzie malał w przyszłości wskutek niepodejmowania kształcenia na tym poziomie, a także, że istnieje obiektywne uzasadnienie takich decyzji. W konsekwencji powstaje niedostosowanie między popytem i podażą, pogłębione przez nierównomierne rozmieszczenie zasobów między miastami i wsią. Jego efektem jest permanentny niedobór kandydatów do pracy na stanowiskach robotniczych.

— Słowa kluczowe:

wykształcenie zawodowe

popyt na pracę

podaż pracy

zatrudnienie

Polska



Vocational education – role in the education system and on the labour market

Urszula Sztanderska, Gabriela Grotkowska

The chapter focuses on the analysis of the position of individuals with vocational secondary and basic education on the Polish labour market. It compares the labour demand labour supply, i.e. education and the use of human resources (economic activity, unemployment and employment, in general and in different profiles). The chapter documents the distribution of individuals with vocational education between cities of different sizes and rural areas, and their structure by field of education.

The chapter provides evidence that the number of individuals with basic education is decreasing and will decrease in the future as a result of not undertaking this type of education, as well as that there is objective justification for such decisions. Consequently, there is a mismatch between supply and demand, accompanied with an uneven distribution of resources between cities and the rural areas. It results in a permanent shortage of candidates for workers' positions.

— **Keywords:**

vocational education

labour demand

labour supply

employment

Poland



Pierwsze dwie dekady polskiej transformacji przyniosły – jeśli chodzi o strukturę wykształcenia ludności – przede wszystkim wzrost zainteresowania podejmowaniem studiów wyższych. Zjawisko to, powszechne we wszystkich krajach postsocjalistycznych (Kogan i in. 2008), wiązało się z wyraźnie lepszymi niż przeciętne wynikami rynku pracy, w tym z lepszymi perspektywami uzyskania zatrudnienia i z wyższymi wynagrodzeniami, dla tej grupy osób, które skończyły studia, w przeciwieństwie do pozostałych. Znalazło to odbicie w literaturze, gdzie wielokrotnie dokumentowano premię z wykształcenia wyższego czy procesy związane ze zmianą wzorców wyborów edukacyjnych. Mniej miejsca w dyskursie publicznym poświęcano kształceniu zawodowemu, co niejako było odzwierciedleniem spadku liczby uczniów wybierających szkoły zawodowe, zmniejszenia liczby tych szkół, a przede wszystkim – słabszych wyników na rynku pracy dla absolwentów z wykształceniem zawodowym (trudności w znalezieniu pracy czy relatywnie niskie płace). Zjawiska te, widoczne również w niektórych innych państwach przechodzących transformację, prowadziły do zwiększenia częstości kształcenia ogólnego na poziomie średnim w miejsce zawodowego (Kogan i in. 2008). W konsekwencji podaż osób z wykształceniem zawodowym malała. Dodatkowo, w związku ze wzrostem skali emigracji zarobkowej z Polski, po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej z coraz większą siłą ujawniały się deficyty na rynku pracy, w szczególności w obszarze zawodów typowych dla średnich i niskich kwalifikacji zawodowych. Można to wiązać z ponadprzeciętnym zainteresowaniem emigracją zarobkową osób przygotowanych do pracy na stanowiskach robotniczych (Duszczyk, Wiśniewski 2007).

Zarazem rosnąca grupa pracodawców niemal stale deklarowała trudności w znalezieniu odpowiednich pracowników ze średnim i zasadniczym wykształceniem zawodowym. Pewną rolę w powstawaniu trudności w zaspokojeniu popytu na pracowników odgrywa sposób funkcjonowania systemu kształcenia niepozwalający na zaspokojenie popytu na pracę w tym segmencie rynku. Należy podkreślić, że bardzo istotnym czynnikiem upośledzającym podaż pracy jest relatywnie niski poziom płac w Polsce dla osób z wykształceniem zawodowym. Deficytom występującym na rynku pracy w obsadzie stanowisk robotniczych i przeznaczonych dla osób o średnim poziomie kwalifikacji nie towarzyszył na tyle istotny wzrost płac, żeby znacząco zwiększyć dopływ pracowników o odpowiednim poziomie kompetencji. Płace nie-

dostosowujące się do rzadkości zasobów pracy (luki między zgłaszanym popytem a podażą pracy) dla osób o wykształceniu średnim i zasadniczym zawodowym ograniczają podaż pracy, co okazuje się szczególnie istotne w warunkach wprowadzania nowych świadczeń socjalnych. Przy stosunkowo niskich płacach tym bardziej powodują one zmniejszanie liczby chętnych do wykonywania prac niewymagających wykształcenia wyższego (Myck 2016).

Celem niniejszego rozdziału jest przekrojowe przedstawienie sytuacji osób z wykształceniem zawodowym w Polsce w okresie od przystąpienia Polski do Unii Europejskiej aż do okresu bieżącego (najczęściej był to 2017 r. lub I kwartał 2018 r., dla których dysponowaliśmy pełnymi danymi). Ujęcie to pozwoli na porównanie, jaką pozycję ma wykształcenie zawodowe na polskim rynku pracy z tym, jak się je tworzy (co opisano w dalszych rozdziałach). W niniejszym rozdziale wykorzystano dane Głównego Urzędu Statystycznego (GUS), przede wszystkim pochodzące z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) za lata 2004–2017 (z zastosowaniem dostarczanych przez GUS wag, pozwalających na uogólnianie wyników na całą populację).

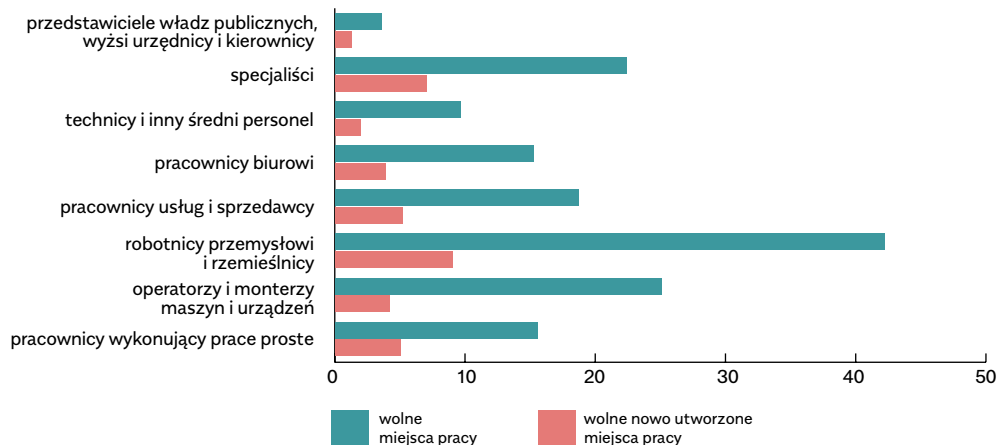
W analizach przedstawionych w rozdziale skupiono się na populacji w wieku 25–64 lata. Z uwagi na specyfikę procesu kształcenia, jego rozciągnięcie w czasie oraz zróżnicowanie w zależności od dokonanych wyborów edukacyjnych, dolną granicę wieku ustalono na 25 lat, a więc wiek, gdy dla większości osób proces kształcenia jest zakończony. Pozwala to na porównanie populacji osób o wykształceniu zawodowym z populacją osób z wyższym wykształceniem. Górna granica dotyczy dezaktywizacji zawodowej związanej z przechodzeniem na emeryturę. Z uwagi na to, że problem zróżnicowania wieku emerytalnego kobiet i mężczyzn nie jest tu przedmiotem szczególnego zainteresowania, 64 lata uznano za wspólną granicę dla obu płci. Wiadomo jednak, że w przypadku kobiet przypada ona na czas, kiedy mają one od kilku lat prawo do pobierania emerytur, w przypadku mężczyzn zaś jest to wiek poprzedzający nabycie tych praw. W części analiz wyróżniono też populację w wieku 25–34 lata, a więc grupę młodszych uczestników rynku pracy, którzy stosunkowo niedawno zakończyli kształcenie i przebywają na tym rynku stosunkowo krótko. Porównanie ich położenia z sytuacją populacji ogółem pozwala na wyciągnięcie wniosków co do zachodzących i spodziewanych zmian strukturalnych na krajowym rynku pracy.

Kształcenie zawodowe a popyt na pracę

Badania popytu na pracę GUS nieodmiennie od wielu lat wskazują na poszukiwanie przez pracodawców osób z wykształceniem zawodowym, przede wszystkim z zasadniczym zawodowym, na stanowiska robotników przemysłowych, operatorów maszyn i urządzeń oraz pracowników usług i sprzedawców, a także na stanowiska, które w większości wymagają posiadania średniego wykształcenia zawodowego – techników i średniego personelu oraz pracowników biurowych. Sytuację pod tym względem dobrze ilustruje wykres 1 przedstawiający wyniki badania popytu na pracę w I kwartale 2018 r.

Konieczność rozwoju kształcenia na poziomie zasadniczym zawodowym i średnim zawodowym potwierdzają dane. Wynika z nich, że dominująca część ofert pracy przeznaczonych dla robotników, operatorów maszyn i urządzeń oraz pracowników usług i sprzedawców z wykształceniem zasadniczym zawodowym pozostaje nieobsadzona. Nie można znaleźć chętnych do objęcia 56,5% istniejących oraz 49,1% nowo tworzonych stanowisk. W przypadku samych robotników i rzemieślników wskaźniki te wynoszą, odpowiednio, 27,8% i 24,3%. W przypadku pracowników wykonujących wymienione wyżej zawody, ale mających wykształcenie średnie, wskaźniki są nieco inne. Nie udaje się obsadzić 16,3% oferowanych im miejsc pracy (w przypadku nowo utworzonych stanowisk jest to 15,4%). Zdaniem osób wypowiadających się w dyskursie publicznym, w tym przedstawicieli Ministerstwa Edukacji, rozwój szkolnictwa zawodowego powinien dokonać się zwłaszcza przez ograniczenie średniego kształcenia ogólnego. Nie wszyscy bowiem absolwenci szkół ogólnokształcących kontynuują edukację na studiach i jeśli nie odbędą przeszkolenia zawodowego – są zagrożeni bezrobociem.

Wykres 1. Wolne i wolne nowo utworzone miejsca pracy według zawodów na koniec I kwartału 2018 r. (w tys.)



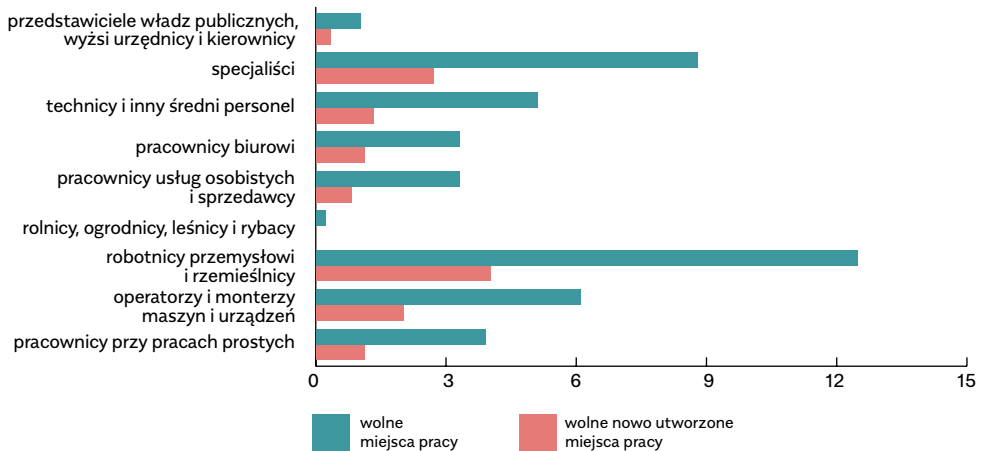
Źródło: *Popyt na pracę... 2018*, s. 3.

Może zaskakiwać, że w stosunkowo długim okresie, bo począwszy od 2005 r. (pierwszy rok systematycznych badań popytu na pracę GUS, wykres 2) aż do 2018 r., mimo głębokich zmian gospodarczych, jakie dokonały się w tym czasie, struktura wolnych miejsc pracy i wolnych nowo utworzonych miejsc pracy pozostawała prawie taka sama (współczynniki korelacji Pearsona wynosiły, odpowiednio, 0,92 i 0,88). Czyli 13 lat wcześniej również nieskutecznie poszukiwano głównie robotników, rzemieślników i operatorów maszyn i urządzeń (wolne miejsca dla samych tylko robotników i rzemieślników stanowiły 30,1%, w tym nowo utworzone 28,3%). Luka podażowa wydaje się przy tym obecnie bardziej dotkliwa, ponieważ ogólne zapotrzebowanie na pracowników, których nie udało się znaleźć w 2013 r., sięgało 152 tys. osób, natomiast w 2004 r. tylko 44 tys. Zasadniczo zatem popyt na pracę wzrósł, jego struktura zaś z perspektywy zapotrzebowania na kwalifikacje zawodowe nie zmieniała się znacząco. Można nawet zauważyć niewielkie zmniejszenie udziału nieobsadzonych miejsc pracy dla osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym. Ich obecnie duża liczba to zatem głównie efekt ogólnego wzrostu popytu na pracę, a nie

szczególnego zwiększenia zapotrzebowania na pracę na stanowiskach robotniczych, rzemieślniczych czy operatorskich.

Nietrudno jednak zauważyć, że ograniczony dopływ kadr do tworzonych miejsc pracy wymagających wykształcenia zawodowego na poziomie zasadniczym i, w mniejszym stopniu, średnim musi być wynikiem utrzymywania się stosunkowo mało atrakcyjnych warunków pracy dla tych grup. Ewentualny wzrost płac spowodowałby bowiem przepływ kadr na te stanowiska ze stanowisk wyższych w hierarchii zawodowej i stanowiłby zachętę do podejmowania kształcenia w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych. Kluczowe pytanie zatem brzmi: czy „nadwyżkowe” miejsca pracy dla osób z wykształceniem zawodowym utrzymałyby się, gdyby wynagrodzenia w miejscach ich pracy i – w ślad za tym – koszty pracy wzrosły? Nadwyżki te – póki istnieją – świadczą też zatem o systematycznie utrzymującej się nierównowadze w obrębie rynku pracy i o nieadekwatności wynagrodzeń do poziomów zapewniających równowagę.

Wykres 2. Wolne i wolne nowo utworzone miejsca pracy według zawodów w 2005 r. (w tys.)



Źródło: *Popyt na pracę... 2005*, tab. 13 i 21.

Czy wykształcenie wyższe jest bardziej atrakcyjne od zawodowego?

Umocniło się też przekonanie, że wykształcenie wyższe przynosi coraz mniejsze korzyści. Pogląd ten jest przynajmniej częściowo udokumentowany w literaturze naukowej, gdzie dla lat 1995–2009 opisano spadek względnych korzyści z wykształcenia wyższego w postaci niższej premii płacowej w porównaniu z wykształceniem średnim, w dużym stopniu wynikający z podejmowania pracy w grupach zawodów w zasadzie wymagających niższego wykształcenia niż wykształcenie wyższe (Gajderowicz, Grotkowska, Wincenciak 2012). Liczba miejsc pracy dla specjalistów (2. grupa Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia – ISCED) nie nadążała za podażą absolwentów uczelni, zwłaszcza kierunków społecznych i ekonomicznych. W efekcie część z nich podejmowała pracę na stanowiskach o mniejszych wymaganiach kwalifikacyjnych, gdzie pracowały głównie osoby z wykształceniem średnim, i uzyskiwała na nich płace wyższe niż ci ostatni. Jednak nasycenie kadrami z wyższym wykształceniem rzeczywiście obniżyło ich względne płace. Inne badania wskazują, że nie występuje wyraźne jednokierunkowy trend zmian w korzyściach z wykształcenia i np. w 2010 r. w stosunku do 2008 r., po latach spadku, nastąpił ich wzrost¹ (Majchrowska, Roszkowska 2013).

Nagłośnione obserwacje o mniejszych niż na początku XXI w. korzyściach z wyższego wykształcenia umacniają w dyskursie publicznym postawę, że przede wszystkim należy rozwijać kształcenie zawodowe. W powiązaniu ze zgłaszanym dużym popytem na pracę, skierowanym do tej grupy, każdą podejmować działania na rzecz szkolnictwa zawodowego. Nic nie ujmując wadze dobrego wykształcenia zawodowego (o właściwej strukturze, dobrej kompozycji kompetencji szczegółowych), zawsze można sceptycznie podchodzić do tego, czy nieobsadzone miejsca pracy dobrze ilustrują rynkowe braki osób z takim wykształceniem, gdyż korzyści z wyższego wykształcenia ciągle przeważają nad jego kosztami, nawet jeśli uwzględnić efekt selekcji (Wincenciak 2017). Większości studiowanie po prostu się opłaca, nie dziwi więc wybór szkół

1 Analizując zmiany premii za kolejny etap wykształcenia w czasie, można zauważyć, że w latach 2004–2008 na każdym poziomie zmniejszyła się ona. W 2010 r. nastąpił wzrost premii za wykształcenie zawodowe, średnie techniczne i wyższe. Nie wzrosła natomiast premia za wykształcenie średnie ogólnokształcące, która w całym analizowanym okresie utrzymywała się na bardzo niskim poziomie (Majchrowska, Roszkowska 2013).

ogólnokształcących po zakończeniu gimnazjów, dzięki czemu stosunkowo łatwiej podjąć studia. Niemniej dość niskie pozostają korzyści z wykształcenia średniego ogólnokształcącego. Zatem rynek doceniał głównie osoby posiadające przygotowanie zawodowe.

Struktura wykształcenia ludności

W strukturze ludności (w wieku 25–64 lata, a więc w wieku, kiedy zasadnicza część osób ukończyła edukację formalną, a zarazem istnieje znaczne prawdopodobieństwo aktywności zawodowej) od 2016 r. najlicniejszą grupą stały się osoby z wyższym wykształceniem, stanowiące w 2017 r. przeszło 30%. W tym samym roku osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym było niecałe 28%, a ze średnim zawodowym 22%. Jeszcze 13 lat wstecz udział osób posiadających wyższe wykształcenie był niemal o połowę niższy (o 15 pkt. proc.), zaś udział dysponujących wykształceniem zawodowym zasadniczym o 7 pkt. proc. wyższy. W stosunkowo niewielkim stopniu natomiast zmieniał się udział osób z wykształceniem średnim zawodowym, różnica w tym wypadku jest mniejsza niż 1 pkt. proc. Radykalna zmiana zaszła też w populacji posiadającej co najwyżej wykształcenie gimnazjalne – udział osób z takim wykształceniem zmalał o ponad 8 pkt. proc. Kluczowe zmiany w strukturze wykształcenia dotyczyły więc udziałów osób z wykształceniem wyższym, zasadniczym zawodowym i nieposiadających przy najmniej wykształcenia zasadniczego.

Tabela 1. Populacja w wieku 15–64 lata według poziomu wykształcenia (w %)

rok	wyższe	policealne	średnie zawodowe	średnie ogólne	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i niższe
2004	15,87	3,53	23,18	7,60	33,79	16,03
2008	19,71	3,65	23,41	7,74	32,88	12,61
2012	24,72	3,68	22,69	8,16	30,55	10,21
2016	28,94	3,37	22,69	8,20	28,24	8,55
2017	30,13	3,41	22,42	8,44	27,84	7,77

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Zmiany te powiększyły udział osób z szeroko rozumianym wykształceniem zawodowym – jeśli uwzględnić w tym nie tylko wykształcenie średnie i zasadnicze, ale i wyższe. Niemniej jednak osoby bez wykształcenia zawodowego stanowią wciąż znaczną część zasobów pracy – ponad 16%, z czego ok. 8,5% z wykształceniem licealnym, a ponad 7,5% z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym.

Tabela 2. Populacja w wieku 25–34 lata według poziomu wykształcenia (w %)

rok	wyższe	policealne	średnie zawodowe	średnie ogólne	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i niższe
2004	23,54	3,94	23,44	8,86	31,71	8,51
2008	32,26	4,32	22,11	9,43	24,81	7,07
2012	40,80	3,84	21,02	11,19	17,59	5,57
2016	43,19	3,27	21,17	12,09	14,47	5,81
2017	42,98	3,07	21,03	13,10	14,24	5,57

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

To jest potencjał, który mógłby zasilić grupy osób z wykształceniem zasadniczym lub średnim zawodowym, jeśli uzyskano by redukcję osób niekontynuujących kształcenia po gimnazjum lub szkole podstawowej, a także gdyby część osób niepodejmujących studiów skierowała swoje kroki nie do liceów ogólnokształcących, a do techników.

Waga tego problemu nie zmniejszyła się w najmłodszym pokoleniu na rynku pracy (w wieku 25–34 lata, tabela 2). Wręcz odwrotnie, udział osób bez wykształcenia zawodowego w tej populacji jest jeszcze większy, a to za sprawą ponad 13% osób z wykształceniem ogólnokształcącym, które nie podjęły ani studiów, ani kształcenia policealnego, a których udział w latach 2014–2013 zwiększył się o 4 pkt. proc. I to mimo równoczesnego zwiększenia liczby osób z wyższym wykształceniem, aż o 19,5 pkt. proc., i tylko przy nieznacznym (mniejszym niż 1 pkt. proc.) zmniejszeniu udziału osób z wykształceniem policealnym. Świadczy to o tym, że najmłodszy, wchodzący na rynek pracy po 2004 r., podejmowali naukę w liceach ogólnokształcących w liczbie przekraczającej tę, która podejmowała dalsze kształcenie. Gdyby ta „nadwyżka” zdobyła wykształcenie zawodowe – średnie lub zasadnicze – spadek udziału

osób wchodzących z tym wykształceniem na rynek pracy nie byłby tak dotkliwy. A tak wyniósł on prawie 20 pkt. proc. (o 17,5 pkt. proc. zmalał udział osób posiadających wykształcenie zasadnicze i o 2,5 pkt. proc. posiadających wykształcenie średnie zawodowe).

Powyższe dane wskazują, że udział osób z wykształceniem zawodowym (łącznie: średnim, zasadniczym i policealnym) w 2017 r. zamiast 33,6% sięgałby 49,8%, gdyby osoby, które odbyły naukę w liceach ogólnokształcących, a nie podjęły/nie ukończyły studiów, po gimnazjach skierowały swoje kroki do szkół zawodowych i gdyby każdy kończący gimnazjum ukończył zasadniczą szkołę zawodową. Ich udział i tak byłby mniejszy niż w 2004 r., lecz luka w kształceniu zawodowym zmniejszyłaby się istotnie.

Częstotliwość posiadania wyższego wykształcenia wśród osób w wieku 25–34 lata, w porównaniu z całą populacją (wiek 25–64 lata), rosła do ok. 2012 r., po czym zaczęła spadać, co wskazuje, że nasyćanie kadrami z tym poziomem wykształcenia stopniowo stabilizuje się. Zapewne w odleglejszej perspektywie najmłodszy będą cechowali się zbliżonym (lub niewiele większym) do najstarszych udziałem osób z wyższym wykształceniem. Tymczasem osób posiadających wykształcenie średnie ogólne jest w najmłodszej generacji coraz więcej w stosunku do całej populacji. I trudno byłoby dostrzec tu jakiś trend stabilizacyjny. Z kolei udział osób ze średnim wykształceniem zawodowym i z wykształceniem policealnym powoli maleje. Nie są to jednak zmiany duże. Natomiast odwrót od kształcenia zasadniczego zawodowego jest bardzo widoczny przez cały okres 2004–2017, a nawet nasila się on (tabela 3). Nowe roczniki wchodzące na rynek pracy w dużo mniejszym stopniu dysponują takim przygotowaniem do podjęcia pracy. Z jednej strony stoi to w jaskrawej opozycji do zgłaszanego przez pracodawców popytu na pracę, z drugiej zaś wyjaśnia, dlaczego tak wiele wakatów przeznaczonych dla osób z takim wykształceniem pozostaje nieobsadzonych. I wskazuje, że wynagrodzenia są zbyt mało elastyczne, by odzwierciedlać deficyt osób z wykształceniem zasadniczym na rynku pracy. Być może u podłoża tej niskiej elastyczności leży nie tylko sam mechanizm stanowienia płac, ale także niska produktywność pracy na stanowiskach oferowanych tej grupie potencjalnych pracowników.

Tabela 3. Stosunek udziału osób o danym wykształceniu w wieku 25–34 lata do udziału osób o danym wykształceniu w wieku 25–64 lata

rok	wyższe	policealne	średnie zawodowe	średnie ogólne	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i niższe
2004	1,483	1,116	1,011	1,166	0,939	0,531
2008	1,636	1,183	0,944	1,219	0,755	0,561
2012	1,651	1,044	0,926	1,372	0,576	0,545
2016	1,492	0,968	0,933	1,475	0,512	0,680
2017	1,427	0,901	0,938	1,553	0,511	0,717

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

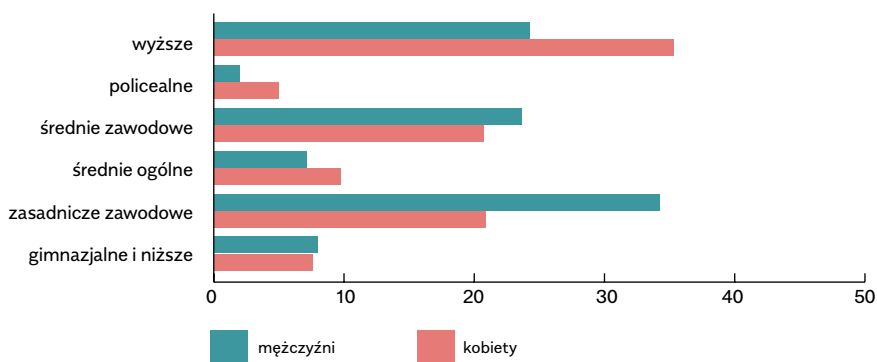
Spadek udziału osób zdobywających na szczeblu ponadgimnazjalnym wykształcenie zawodowe może również wynikać z ograniczania dostępności miejsc w szkołach zawodowych. To z kolei wiąże się z polityką samorządów powiatowych i miast na prawach powiatu, które są zobowiązane do kształcenia na tym poziomie i w „naturalny” sposób chętnie oferowały kształcenie tańsze, czyli ogólnokształcące, zamiast zawodowego. Bódcem do tego ograniczania była bez wątpienia nieróżnicowana waga przypisana uczniom wszystkich szkół ponadgimnazjalnych w algorytmie podziału środków oświatowej części subwencji ogólnej trafiającej do samorządów, podczas gdy koszty kształcenia były zdecydowanie wyższe w szkołach zawodowych. Z brakiem tego różnicowania mieliśmy do czynienia aż do 2000 r. Później zaś, choć waga pojawiła się, to w niedostatecznym stopniu uwzględniała koszt kształcenia zawodowego – w 2004 r. sięgała ona 0,15, została zaś zwiększona do 0,17 w 2009 i do 0,19 w 2010 r. (*Raport o stanie edukacji...* 2011).

Wykształcenie zawodowe kobiet i mężczyzn

Stosunkowo mały udział osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym wynika głównie z tego, że jest ich mało wśród kobiet – zaledwie 21,1%. Wśród mężczyzn natomiast udział ten wynosi 34,6%. Wpływa to przede wszystkim na podaż pracy kobiecej w zawodach robotniczych. Może to być następstwem wycofywania się przez kobiety z kształcenia w takich – niegdyś typowych dla nich – kierunkach, które zapewniały pracę w przemyśle, w tym w gałęziach zdominowa-

nych przez kobiety, jak np. włókiennictwo, przemysł odzieżowy, radio-techniczny, farmaceutyczny (*Rocznik Statystyczny Przemysłu 2017*, tab. 3 (50)). Występująca w Polsce segregacja zawodowa może sprawiać, że kobiety poszukują pracy w tych zawodach, w których są już licznie reprezentowane. Redukcja kobiecego zatrudnienia może wiązać się ze zmianą struktury produkcji przemysłowej, a zatem może podlegać oddziaływaniu popytu na pracę. Ten zaś zwrótnie wpływa na decyzje edukacyjne i wycofywanie się kobiet z kształcenia zasadniczego. Udział osób z wykształceniem średnim zawodowym w populacji 25–64 lata jest dość zrównoważony, mężczyzn tak wykształconych jest wprawdzie nieco więcej niż kobiet, lecz różnica ta nie jest bardzo duża. Sugeruje to, że osoby obu płci znajdują w tym kształceniu szanse dla siebie (wykres 3).

Wykres 3. Struktura wykształcenia kobiet i mężczyzn w wieku 25–64 lata w 2017 r.



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Wśród osób obu płci występują takie, które nie mają żadnego formalnego przygotowania zawodowego. Ich udział w populacji kobiet i mężczyzn prawie się nie różni. Osoby te są swoistym, potencjalnym „rezerwuarem” do kształcenia zasadniczego zawodowego, o ile udałoby się je do tego przekonać. Nie oznacza to, że są one gotowe podjąć takie kształcenie. Przykładowo, nie zawsze jest to możliwe ze względu na wiek, stan zdrowia czy motywację. Z drugiej strony trzeba też przyjąć, że w gospodarce występuje pewien, niemały, wnioskując na podstawie

danych z wykresu 1, popyt na wykonawców prac prostych, którzy mogą rekrutować się z tej grupy osób bez przygotowania zawodowego. Inaczej ma się sprawa z osobami, które ukończyły licea ogólnokształcące i nie kontynuowały nauki. Częściej są to kobiety, dość liczne, bo stanowiące prawie 10% populacji żeńskiej, ale też i mężczyźni z udziałem 7%.

Analiza struktury wykształcenia młodych osób (w wieku 25–34 lata) pozwala oszacować, jakich trendów na rynku pracy można się spodziewać. Struktura ta jest dla kobiet i mężczyzn zasadniczo różna. O ile wśród kobiet w wieku 25–34 lata już większość posiada dyplom ukończenia studiów wyższych, o tyle wśród mężczyzn udział osób legitymujących się takim dyplomem wynosi tylko 1/3. Zapamiętałe dążenie do uzyskania wyższego wykształcenia musiało odcisnąć piętno na tym, ile osób każdej z płci decydowało się na skończenie szkoły zawodowej, a ile wybrało kształcenie ogólnokształcące, stanowiące prostszą drogę do podjęcia studiów. W konsekwencji zróżnicowane udziały cechują obie płcie w zakresie wykształcenia zawodowego – mężczyźni w 25,4% mają ukończoną średnią szkołę zawodową, a kobiety tylko w 16,4% (9 pkt. proc. różnicy), mężczyźni w 18,5% są absolwentami zasadniczych szkół zawodowych, a kobiety tylko w 9,7% (też prawie 9 pkt. proc. różnicy). Kobiety częściej zaś dysponowały wykształceniem policealnym – różnica prawie 2 pkt. proc.

Paradoksalnie to w grupie mężczyzn, zazwyczaj dążących do osiągnięcia dobrej pozycji na rynku pracy i tradycyjnie do utrzymania statusu głównego żywiciela rodziny, udział wykształcenia średniego ogólnego (1 pkt. proc.) i gimnazjalnego (2,7 pkt. proc.) jest większy. Z perspektywy formalnej można więc uznać ich za nieposiadających kwalifikacji zawodowych (tabela 4). Gdyby więc szukać potencjału do zwiększenia kształcenia zawodowego, to leży on bardziej wśród mężczyzn niż wśród kobiet. Zwłaszcza że jest tu mowa o młodym pokoleniu. Udział osób w wieku 25–34 lata mających wykształcenie średnie ogólnokształcące jest znacznie wyższy niż w populacji ogółem, co może być wyrazem nasilających się nietrafionych, bo nieprowadzących do uzyskania kwalifikacji w żadnym zawodzie, decyzji edukacyjnych. Z uwagi na wiek tych osób nie można jednak wykluczyć, że w przyszłości podejmą one kształcenie uzupełniające. Nie zmienia to jednak faktu, że zwiększył się udział średniego kształcenia ogólnego, „ponadwymiarowego” w stosunku do dalszych możliwości kształcenia, niezapewniającego przygotowania zawodowego, szczególnie wśród młodzieży płci męskiej.



Tabela 4. Struktura wykształcenia kobiet i mężczyzn w wieku 25–34 lata w 2017 r. (w %)*

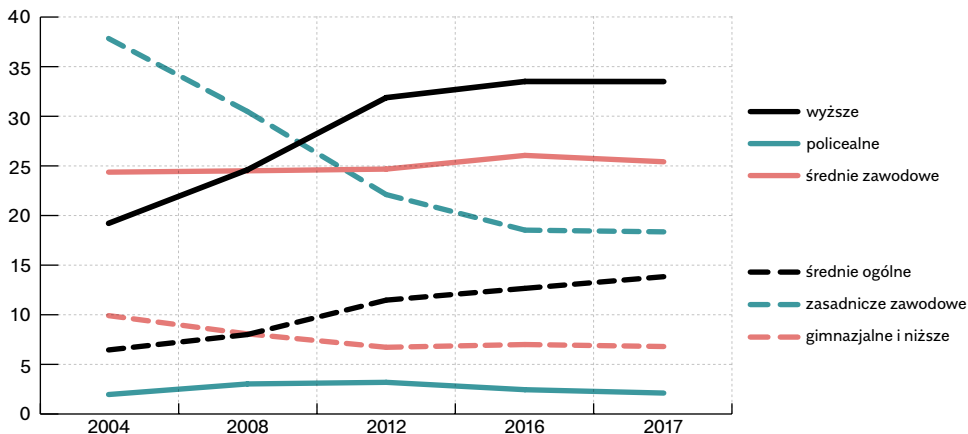
płeć	wyższe	policealne	średnie zawodowe	średnie ogólne	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i niższe
mężczyźni	33,39	2,16	25,40	13,65	18,51	6,90
kobiety	53,09	4,03	16,43	12,53	9,74	4,18

* Dane nie sumują się do 100% z powodu zaokrągleń.

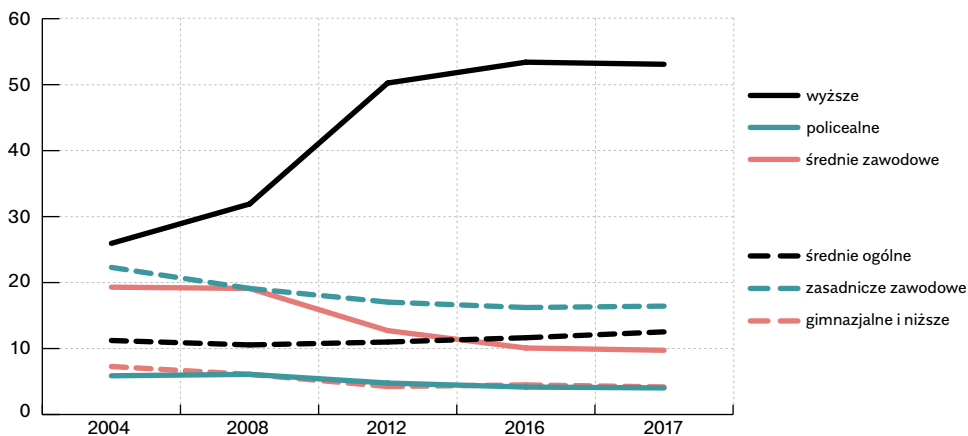
Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Niski udział wykształcenia zawodowego kobiet jest wynikiem bardzo wysokiej redukcji kształcenia się przez nie w szkołach zawodowych (w mniejszym stopniu w średnich i w bardzo wysokim – w zasadniczych). Spadek udziału tak wykształconych kobiet w wieku 25–34 lata wyniósł, odpowiednio, 26,3% i 61,8% (wykres 4b). Wśród młodych mężczyzn nie wystąpiło tak gwałtowne załamanie kształcenia zawodowego. Po pierwsze, udział mężczyzn w wieku 25–34 lata z wykształceniem średnim zawodowym był w 2017 r. nawet minimalnie wyższy od ich udziału z 2004 r. Po drugie, spadek udziału młodych mężczyzn z wykształceniem zawodowym zasadniczym, choć duży, pozostawał jednak mniejszy niż spadek udziału młodych kobiet z takim samym wykształceniem – wyniósł 50,9% (wykres 4a). A więc ogólne zmniejszenie udziału osób z wykształceniem zasadniczym w mniejszym stopniu wynikało z zachowań edukacyjnych mężczyzn niż kobiet.

Wykres 4a. Zmiana struktury wykształcenia mężczyzn w wieku 25–34 lata w okresie 2004–2017



Wykres 4b. Zmiana struktury wykształcenia kobiet w wieku 25–34 lata w okresie 2004–2017



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Przez cały okres od wstąpienia Polski do UE, zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn, udział osób z wykształceniem wyższym i średnim ogólnym zwiększał się, zaś z zasadniczym zawodowym i gimnazjalnym lub

niższym zmniejszała się. Dochodziło zatem do swoistej pokoleniowej wymiany wykształcenia relatywnie niskiego na stosunkowo najwyższe. Przy tym dynamika zmiany pokoleniowej w zakresie wyższego wykształcenia wydaje się słabnąć – relacje udziału osób z tym wykształceniem w najmłodszej generacji są wprawdzie ciągle wyższe niż w populacji ogółem, ale dla mężczyzn jej wielkość wynosiła w 2017 r. tylko 1,36, gdy jeszcze 5 lat wcześniej 1,55 (dla kobiet zaś w 2017 r. było to 1,49, natomiast 5 lat wcześniej – 1,74). Świadczy to o tym, że nowe pokolenia w coraz mniejszym stopniu wpływają na zwiększenie udziałów osób z wyższym wykształceniem w populacji ogółem. Z kolei dynamika spadku udziałów osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym ustabilizowała się wśród mężczyzn dopiero w ostatnich dwóch latach i to na bardzo wysokim poziomie, co znaczy, że proces redukcji liczby mężczyzn z tym wykształceniem ciągle trwa. Wśród kobiet wręcz eskaluje. W każdej kolejnej grupie młodych kobiet udział posiadających wykształcenie zasadnicze jest coraz niższy (tabela 4).

Tabela 4. Stosunek udziału mężczyzn i kobiet o danym wykształceniu w wieku 25–34 lata do udziału mężczyzn i kobiet o danym wykształceniu w wieku 25–64 lata

rok	wyższe	policealne	średnie zawodowe	średnie ogólne	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i niższe
mężczyźni						
2004	1,356	1,312	1,063	1,491	0,904	0,653
2008	1,542	1,529	1,034	1,667	0,751	0,666
2012	1,551	1,404	1,053	1,865	0,592	0,670
2016	1,421	1,303	1,067	1,896	0,534	0,806
2017	1,360	1,146	1,062	1,933	0,534	0,865
kobiety						
2004	1,596	1,080	0,959	1,048	0,980	0,425
2008	1,715	1,081	0,850	1,017	0,750	0,465
2012	1,741	0,912	0,780	1,079	0,538	0,415
2016	1,556	0,853	0,768	1,191	0,467	0,540
2017	1,489	0,820	0,785	1,278	0,461	0,552

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

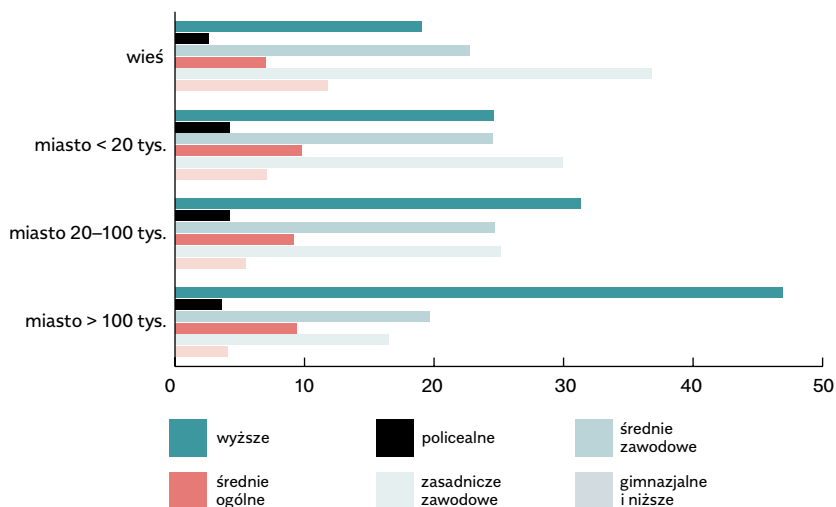
Mniej jednoznaczne procesy dokonywały się w obrębie wykształcenia zawodowego średniego. Młodsze roczniki (25–34 lata) mężczyzn cechowały się większym udziałem tego wykształcenia niż populacja ogółem. Wśród młodych kobiet zaś sytuacja była odwrotna i w obserwowanym okresie wręcz nasilała się.

Rozmieszczenie zasobów z wykształceniem zawodowym

Osoby z wykształceniem zawodowym lokują się głównie w mniejszych ośrodkach. W dużych, liczących ponad 100 tys. mieszkańców, dominują osoby z wykształceniem wyższym. W największych jednostkach osiedleńczych udział osób z wykształceniem średnim zawodowym wynosił 19,6% (2,8 pkt. proc. poniżej średniej ogólnokrajowej), a osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym – 16,5% (czyli aż o 11,4 pkt. proc. poniżej średniej ogólnokrajowej). Na przeciwległym biegunie znalazła się wieś z 22,8% osób z wykształceniem średnim zawodowym, niemalże dokładnie na poziomie średniej ogólnopolskiej, oraz z 36,8% osób z wykształceniem zasadniczym (dominująca grupa wykształcenia na wsi), tj. aż o 9 pkt. proc. powyżej średniego udziału w skali kraju (wykres 5).

Wykres 5. Struktura wykształcenia ludności w wieku 25–64 lata w 2017 r.

w wyodrębnionych typach jednostek zamieszkania (w %)

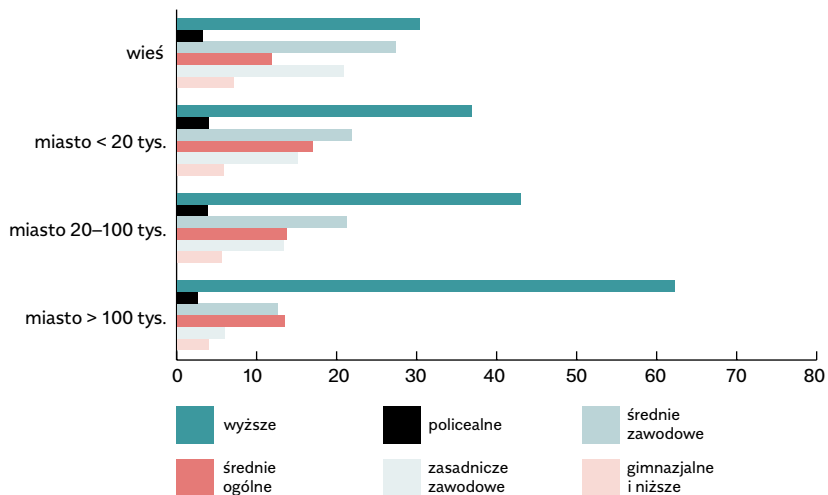


Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Im mniejszy ośrodek, tym udział osób posiadających wykształcenie zasadnicze był większy. Jednocześnie udział osób dysponujących średnim wykształceniem zawodowym nie różnił się tak bardzo między zróżnicowanymi pod względem wielkości miejscami zamieszkania. Generalnie wykształcenie średnie zawodowe i ogólnokształcące były reprezentowane z podobną częstotliwością na terenie różnych jednostek osiedleńczych. Natomiast wykształcenie wyższe i najniższe oraz zasadnicze zawodowe były zdecydowanie nierówno rozmieszczone.

Tendencje te nie zmieniały się znacząco w młodym pokoleniu. Jednak wśród osób w wieku 25–34 lata w stosunku do całej populacji w wieku 25–64 lata bardziej zróżnicowało się rozmieszczenie osób z wykształceniem średnim zawodowym i jeszcze bardziej uwypukliła się zależność, że im mniejszy ośrodek, tym takich osób jest więcej. Podobnie były rozmieszczone osoby posiadające wykształcenie zasadnicze zawodowe (wykres 6).

Wykres 6. Struktura wykształcenia ludności w wieku 25–34 lata w 2017 r. w wyodrębnionych typach jednostek zamieszkania (w %)*



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Zarazem to właśnie na wsi dokonał się największy awans edukacyjny – w 2017 r. udział osób w wieku 25–34 lata z wyższym wykształceniem był tam 2,7-krotnie wyższy niż w 2004 r. (podobnie w populacji 25–64 lata). W dużych, ponad stutysięcznych, miastach analogiczne relacje wynosiły 1,64 i 1,75 (tabela 5). Na wsi przybyło wiele osób z wykształceniem średnim zawodowym, natomiast w miastach (i to różnej wielkości) ich ubywało. Zatem fakt, że udział wykształcenia średniego zawodowego w strukturze wykształcenia ludności nie zmienił się gwałtownie, wynikał z przeciwstawnych tendencji – zmniejszenia tego udziału w miastach i zwiększania na wsi. Przy znacznym popycie na te kwalifikacje, jednak głównie na terenach miejskich, i barierach w mobilności może to rodzić problemy alokacyjne. Podobnie działo się z wykształceniem zasadniczym zawodowym, którego udział spadał we wszystkich typach jednostek osiedleńczych, jednak najwolniej na wsi. Powoduje to, że przede wszystkim tam są ulokowane zasoby osób z tym wykształceniem.

Tabela 5. Stosunek udziału osób o danym wykształceniu w 2017 r. do udziału osób o danym wykształceniu w 2004 r. według typów miejsca zamieszkania

typ jednostki zamieszkania	wyższe	policealne	średnie zawodowe	średnie ogólne	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i niższe
wiek 25–64 lata						
wieś	2,74	1,18	1,25	1,58	0,87	0,46
miasto < 20 tys.	1,90	0,99	0,96	1,11	0,87	0,50
miasto 20–100 tys.	1,83	0,98	0,89	1,03	0,81	0,50
miasto > 100 tys.	1,75	0,85	0,78	0,94	0,65	0,47
wiek 25–34 lata						
wieś	2,70	0,97	1,25	1,97	0,46	0,56
miasto < 20 tys.	1,75	0,81	0,81	1,85	0,50	0,69
miasto 20–100 tys.	1,68	0,77	0,78	1,38	0,49	0,92
miasto > 100 tys.	1,64	0,61	0,58	1,16	0,30	0,68

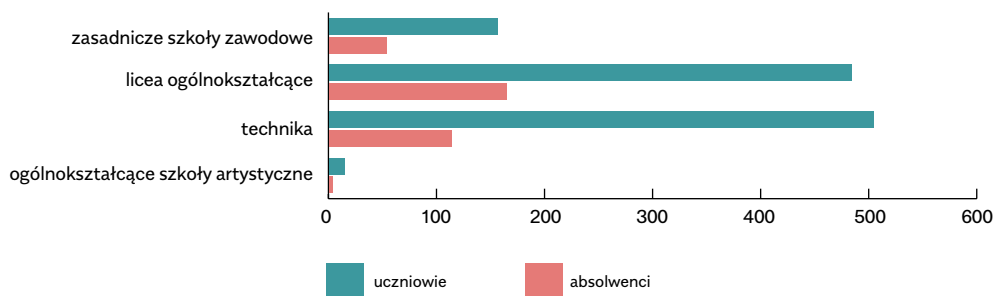
Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Charakterystyczne jest też to, że we wszystkich typach jednostek osiedleńczych dochodziło do zwiększenia udziałów osób w wieku 25–34 lata z wykształceniem ogólnym, przy czym największą dynamiką zjawisko to odznaczało się na wsi. Musi to rodzić problemy z zatrudnieniem takich osób. Ograniczenie tego przyrostu przez silniejszą niż dotąd zachętę do podejmowania nauki w szkołach zawodowych wydaje się zatem uzasadnione.

— **Kształcenie w szkołach ponadgimnazjalnych**

Struktura kształcenia jest nieadekwatna do obserwowanego, deklarowanego jako nieobsadzone miejsca pracy, popytu na pracę. Mało jest zwłaszcza uczniów w szkołach zasadniczych zawodowych, problem narastającego deficytu robotników wykwalifikowanych przynajmniej w części musi być tego następstwem. O ile w roku szkolnym 2016/2017 uczniów techników było nieco więcej niż uczniów liceów (43,6% vs 41,8%), o tyle już absolwentów było zdecydowanie mniej (34,0% vs 49,6%). Udział absolwentów odpowiada w przybliżeniu udziałowi ofert pracy dla techników i średniego personelu biurowego, ale gdyby uwzględnić jeszcze oferty dla sprzedawców i pracowników usług, byłby zdecydowanie za mały. Udział absolwentów szkół zasadniczych zawodowych w populacji absolwentów szkół ponadgimnazjalnych wyniósł tylko 15,8%, a to jest zdecydowanie zbyt mało w porównaniu do udziału stanowisk wymagających tych kwalifikacji w niezaspokojonym popycie na pracę. Bez trudu można dostrzec, że najbardziej poszukiwana grupa pracowników, tj. robotnicy wykwalifikowani i operatorzy maszyn i urządzeń, jest najmniej licznie reprezentowana wśród absolwentów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych: wśród wolnych miejsc pracy 67,4% stanowią miejsca dla nich przeznaczone, a wśród absolwentów szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży takich osób jest tylko 15,8%. Nawet jeśli populacja młodzieży wchodzącej na rynek pracy liczebnie równałaby się populacji odchodzącej z tego rynku na renty i emerytury, deficyt w grupie robotników kwalifikowanych oraz operatorów maszyn i urządzeń, a także na niektórych stanowiskach w handlu i usługach byłby oczywisty. Największe ilościowe niedopasowanie strukturalne edukacji zawodowej dotyczy właśnie tego poziomu wykształcenia.

Wykres 7. Struktura kształcenia ponadgimnazjalnego 2016/2017 (w tys.)



Źródło: obliczenia własne na podstawie *Oświata i wychowanie...* 2017.

Dość trafnie zauważono, że warunkiem rozwoju kształcenia zawodowego jest uzyskanie efektu popytowego nie tylko na rynku pracy, ale i w samym szkolnictwie ponadgimnazjalnym – liczba absolwentów szkół zawodowych nie wzrośnie, jeśli liczniej nie pojawią się chętni do kształcenia w szkołach zawodowych, w tym zasadniczych. Stąd nieodmiennie od wielu lat prowadzone są działania promocyjne szkolnictwa zawodowego. Nie wystarczy to jednak – jak się wydaje – bez istotnej zmiany proporcji wynagrodzeń, która uczyniłaby pracę na stanowiskach robotniczych oraz operatorów maszyn i urządzeń bardziej atrakcyjną (por. rozdział 3).

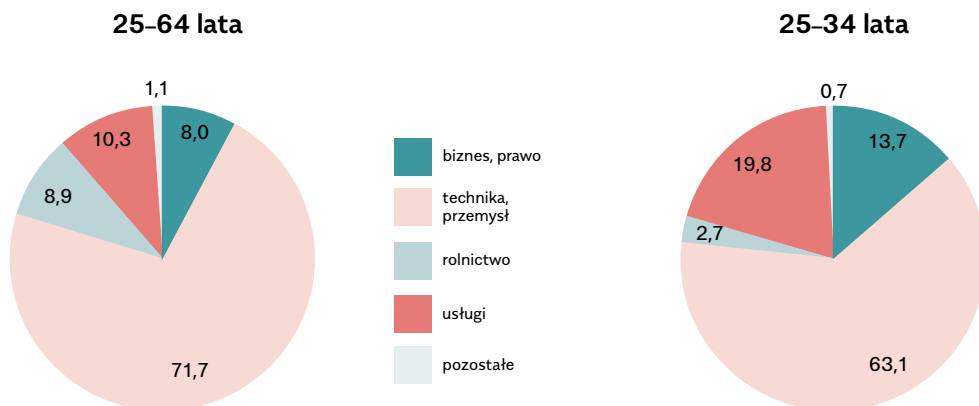
Struktura kwalifikacji osób z wykształceniem zawodowym

Zdecydowana większość osób z wykształceniem zawodowym uzyskała je w dziedzinach związanych z techniką, przemysłem lub budownictwem. Według danych BAEL za 2017 r. było to aż 71,7% osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz 49,8% z wykształceniem średnim zawodowym. W populacji ogółem osób wykształconych w tych dziedzinach było wyraźnie mniej – tylko 35,7%. Struktura wykształcenia młodych osób w wieku 25–34 lata była zbliżona do struktury grupy w wieku 25–64 lata, co wskazywałoby na pewną stabilność dziedzinowej struktury wykształcenia. Z drugiej jednak strony można dostrzec, że technika, przemysł i budownictwo jako dziedziny kształcenia zawodowego w młodszym pokoleniu trochę traciły na popularności. Wśród młodych tego rodzaju wykształceniem mogło pochwalić się „tylko” 63,1% osób mających wykształcenie zasadnicze i 42,2% z wykształceniem średnim.



Według danych za 2017 r. ogół osób w wieku 25–64 lata z wykształceniem zasadniczym dość często dysponował też przygotowaniem do pracy w usługach – 10,3%, w dziedzinie biznesu i prawa (chodzi głównie o pracę w handlu) – 8,9%, a także w rolnictwie – 8,3%. Wśród osób młodszych, tj. w wieku 25–34 lata, waga rolnictwa zdecydowanie zmalała – do 2,7%, a wzrosła – usług – do 19,8% oraz biznesu i prawa – do 13,7%. Niemniej wykształcenie absolwentów szkół zasadniczych przygotowywało głównie do zajęć związanych z techniką, przemysłem i budownictwem. Znaczenie pozostałych dziedzin wykształcenia pozostawało dużo mniejsze (wykres 8). Jeśli zauważa się zatem deficyt pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym, to dotyczy on głównie robotników dla przemysłu i budownictwa, a w mniejszym stopniu dla usług i handlu.

Wykres 8. Dziedzinowa struktura zasadniczego zawodowego wykształcenia ludności w 2017 r. (w %)

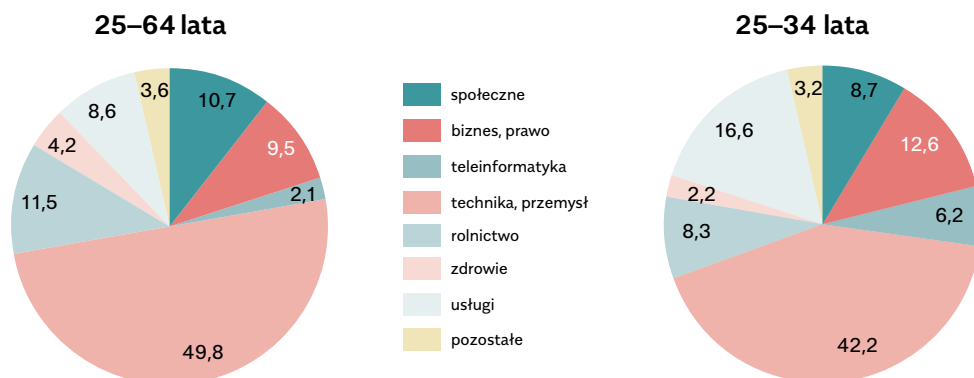


Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Z kolei badania populacji z wykształceniem średnim zawodowym wskazały więcej dziedzin, do których absolwenci uzyskali przygotowanie zawodowe. Poza techniką, przemysłem i budownictwem duży udział w strukturze wykształcenia miało przygotowanie do pracy w usługach i biznesie. Kierunki te zyskiwały na popularności w młodszej generacji (w 2017 r. w populacji 25–34 lata, było to, odpowiednio, 16,6% i 12,6%). Prawdziwą ekspansję przeżywało kształcenie teleinformatyczne. Natomiast, o ile wśród ogółu osób z wykształceniem średnim za-

wodowym liczne były grupy absolwentów wykształconych w dziedzinach społecznej i związanej ze zdrowiem, to w młodym pokoleniu wykształcenie w nich stawało się coraz rzadsze, podobnie zmieniało się kształcenie w zakresie rolnictwa (wykres 9). Modyfikacja klasyfikacji dziedzin kształcenia w Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności GUS uniemożliwia pełną identyfikację zmian, jakie zachodziły w tym zakresie w wykształceniu zawodowym. Niemniej można zauważyć, że wśród młodszych osób legitymujących się wykształceniem średnim zawodowym udział osób wykształconych w dziedzinie techniki, przemysłu i budownictwa zmalał o 7,6 pkt. proc., a wśród legitymujących się wykształceniem zasadniczym o prawie 8,6 pkt. proc., choć nadal w tej dziedzinie kształcą się przeważająca część młodzieży uczęszczającej do szkół zawodowych. Zdecydowanie zaś w młodszym pokoleniu zwiększył się udział wykształconych w dziedzinie biznesu (i prawa) – w przypadku legitymujących się wykształceniem średnim wykształceniem zawodowym o 3 pkt. proc., zaś wśród posiadających wykształcenie zasadnicze – o 5,7 pkt. proc. Dynamicznie wzrastał również udział przygotowanych do pracy w usługach – wśród posiadających wykształcenie średnie o 8 pkt. proc, a wśród posiadających zasadnicze nawet o 9,5 pkt. proc. W przeciwnym kierunku podążają zmiany odnoszące się do wykształcenia rolniczego – na poziomie średnim udział tak wykształconych spadł o 3,2 pkt. proc., a na poziomie zasadniczym nawet o ponad 6,2 pkt. proc. (tabela 6).

Wykres 9. Dziedzinowa struktura średniego zawodowego wykształcenia ludności w 2017 r. (w %)



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL

Wydaje się, że opisane zmiany mają związek – choć niebezpośredni – ze zmianami popytu na pracę i struktury zatrudnienia. Stosunkowo więcej osób podejmuje bowiem pracę w szeroko rozumianym biznesie (np. rachunkowość, handel), a coraz mniej w rolnictwie. Rozwijało się zatrudnienie w usługach, mało w przemyśle. Zmieniał się świat informacji – odzwierciedliło się to w zmianach kształcenia teleinformatycznego. Zmniejszenie częstotliwości kształcenia zawodowego związanego z opieką zdrowotną wynika zaś z wymagań formalnych zatrudnienia w zakresie zdrowia. Dawniej personel pomocniczy dla ochrony zdrowia był kształcony głównie w szkołach średnich (pielęgniarki, technicy medyczni, pomoce dentystyczne, sekretarki medyczne), aktualnie wymaga się od niego głównie wykształcenia wyższego, co w naturalny sposób musiało odbić się na ograniczeniu kształcenia w tej dziedzinie na poziomie średnim.

Tabela 6. Struktura wykształcenia zawodowego ludności według dziedzin w 2017 r. (w %)*

dziedzina wykształcenia	ludność w wieku 25–64 lata			ludność w wieku 25–34 lata		
	wykształcenie					
	średnie zawodowe	zasadnicze zawodowe	ogółem	średnie zawodowe	zasadnicze zawodowe	ogółem
ogólne	0,7	0,0	16,2	0,9	0,0	18,5
pedagogika	0,2	0,0	4,9	0,0	0,0	5,6
humanistyka	0,8	0,4	2,5	0,8	0,2	3,3
społeczne	10,7	0,1	8,0	8,7	0,0	8,8
biznes, prawo	9,5	8,0	11,5	12,6	13,7	15,7
przyrodnicze, matematyka	1,5	0,1	2,1	1,1	0,0	2,8
teleinformatyka	2,1	0,0	2,0	6,2	0,0	4,0
technika, przemysł, budownictwo	49,8	71,7	35,7	42,2	63,1	23,6
rolnictwo	11,5	8,9	5,9	8,3	2,7	3,0
zdrowie	4,2	0,1	4,3	2,2	0,0	4,6
usługi	8,6	10,3	6,5	16,6	19,8	9,7
nie wiem	0,3	0,3	0,4	0,3	0,4	0,5

* Dane nie sumują się do 100% z powodu zaokrągleń do jednego miejsca po przecinku.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.



Choć zmiana systemu klasyfikacji dziedzin wykształcenia uniemożliwia pełne porównanie w czasie, to jednak wskazuje na to, że w ostatnich latach występował systematyczny proces zawężania dziedzinowych wyborów w kształceniu zawodowym. Ubyło wykształconych na poziomie średnim w dziedzinach społecznej, zdrowia, rolnictwa. Z jednej strony mamy więc do czynienia z pośrednim oddziaływaniem popytu na pracę powodującym eliminację opłacalności uczenia się w dziedzinach, w których ten popyt spadł, co wydaje się ze wszech miar zjawiskiem korzystnym. Z drugiej zaś strony ubocznym efektem tego procesu jest ograniczenie szerokości wyboru zawodowego dla tych, którzy nie chcieliby kontynuować nauki aż do studiów wyższych.

Rynek pracy osób z wykształceniem zawodowym

Najbardziej popularne wskaźniki rynku pracy pokazują, że od 2004 r. systematycznie poprawiała się sytuacja na rynku pracy – stopniowo rosły aktywność zawodowa (o prawie 4 pkt. proc.) i zatrudnienie (aż prawie o 12,5 pkt. proc.), malało bezrobocie (też o prawie 12 pkt. proc., tabela 7). Tylko po kryzysie w 2008 r. stopa bezrobocia ogółem w populacji 25–64 lata przejściowo wzrosła, aby jednak spaść w końcowym okresie obserwacji do rekordowo niskiego poziomu 4,1%.

**Tabela 7. Wskaźniki rynku pracy w okresie 2004–2017
dla populacji w wieku 25–64 lata (w %)**

rok	współczynnik aktywności zawodowej	wskaźnik zatrudnienia	stopa bezrobocia
	populacja ogółem		
2004	72,74	60,94	16,23
2008	72,19	67,80	6,08
2012	74,37	67,91	8,69
2016	76,12	72,08	5,31
2017	76,67	73,48	4,17
	populacja osób z wykształceniem średnim zawodowym		
2004	77,03	66,52	13,64
2008	74,95	70,98	5,30
2012	76,91	71,57	6,94
2016	77,80	74,35	4,44
2017	77,99	75,27	3,50
	populacja osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym		
2004	73,41	58,33	20,53
2008	70,56	65,53	7,12
2012	69,86	62,20	10,96
2016	70,01	65,17	6,91
2017	70,24	66,19	5,76

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Opisane tendencje nie odnosiły się jednak w pełni do sytuacji osób z wykształceniem zawodowym. Po pierwsze, stopa aktywności zawodowej osób z wykształceniem średnim zawodowym utrzymywała się na dość zbliżonym poziomie w całym okresie obserwacji, z przejściowym tylko spadkiem w okresie pokryzysowym. Aktywność zawodowa osób z wykształceniem zasadniczym spadła zaś w długiej perspektywie (o nieco ponad 3 pkt. proc.). Po drugie, choć też odnotowano zwiększenie wskaźnika zatrudnienia w grupie posiadającej wykształcenie średnie zawodowe i zasadnicze zawodowe, to jednak w mniejszej skali (odpowiednio, o około 9 pkt. proc. i 8 pkt. proc.) niż przeciętnie. Po trzecie, bezrobocie wśród dysponujących średnim wykształceniem zawodowym utrzymywało się poniżej poziomu dla całej populacji, ale

wśród mających wykształcenie zasadnicze pozostawało stale większe. Te trendy stoją w wyraźnej opozycji do niezrealizowanego popytu na pracę (wykresy 1 i 2), bowiem pracodawcy z coraz większym natężeniem poszukują pracowników z wykształceniem zawodowym na poziomie zasadniczym i średnim. Jednocześnie znalezienie pracy wciąż było i nadal jest – zwłaszcza dla posiadających wykształcenie zasadnicze – większym problemem niż dla pozostałych osób.

Ponieważ osoby z wykształceniem zawodowym stanowią istotną część rynku pracy w Polsce, to sposób, w jaki kształtują się ich losy na tym rynku, rzutuje na ogólną sytuację gospodarczą i społeczną. W 2017 r. aż 47,8% osób pracujących dysponowało wykształceniem zawodowym, mniej więcej w podobnej proporcji średnim lub zasadniczym, a jeszcze w 2004 r. było takich osób zdecydowanie więcej, bo 57,7%. Przy czym ok. 3/5 z nich miało wykształcenie zasadnicze (tabela 8).

Tabela 8. Udział osób z wykształceniem zawodowym w populacji pracujących, bezrobotnych i biernych ogółem w 2004 i 2017 r. (w %)

udział osób w populacji	średnie zawodowe		zasadnicze zawodowe	
	2004	2017	2004	2017
pracujących	24,7	22,7	33,0	25,1
bezrobotnych	20,1	18,9	44,1	35,2
biernych	19,0	20,9	33,7	35,5

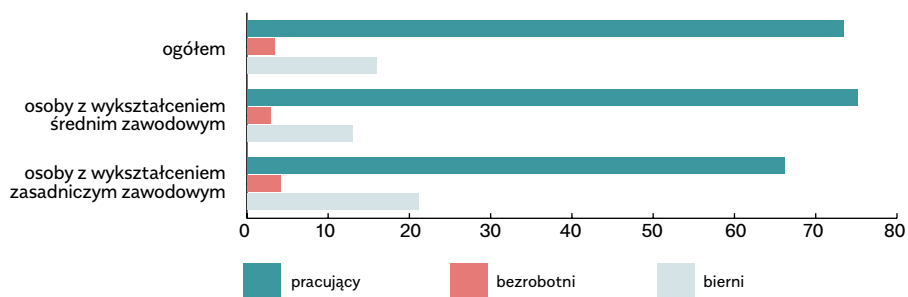
Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Zarazem, zarówno w 2017, jak i w 2004 r., udział osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym wśród bezrobotnych przewyższał udział osób z tym wykształceniem wśród zatrudnionych, a także udział tej grupy w populacji (tabela 1). Pokazuje to, że osoby posiadające wykształcenie zasadnicze ponadprzeciętnie często stawały się bezrobotne. Wydaje się to zaskakujące w świetle zgłaszanego przez pracodawców dużego popytu na pracę – można przypuścić, że albo szczegółowe kwalifikacje bezrobotnych osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym nie odpowiadały oczekiwaniom pracodawców, albo rozmieszczenie wolnych zasobów pracy osób z zasadniczym przygotowaniem zawodowym nie pokrywało się z terytorialnym rozkładem popytu

na pracę. Innym powodem może być też to, że szczegółowe cechy, w tym związane z motywacjami do pracy, nie zachęcały do zatrudniania części osób z tym typem wykształcenia. Także wśród biernych udział osób z zasadniczym wykształceniem zawodowym przewyższał ich udział w populacji ogółem. Wszystko to razem wskazuje, że istnieje wyraźny problem z zatrudnialnością tej grupy osób, co może – przynajmniej w części – wyjaśniać znaczną niechęć młodzieży do podejmowania nauki w zasadniczych szkołach zawodowych. W dodatku jest to trudność, która cechuje się znaczną trwałością i nawet w okresie bardzo dobrej sytuacji na rynku pracy – jak np. w 2017 r. – nie znika (wykres 10). Braki na rynku pracy osób z wykształceniem zasadniczym to nie tylko kwestia niskiego zainteresowania młodych kształceniem w odpowiadających mu placówkach, ale też rezultat wysokiego poziomu bierności zawodowej tej grupy.

Tak negatywne nastawienie nie dotyczy osób wykształconych w średnich szkołach zawodowych. W świetle udziału osób z takim wykształceniem w rynku pracy wydaje się uzasadnione oczekiwanie, że ukończenie technikum zapewni przynajmniej z przeciętnym dla całej populacji lub nawet nieco większym prawdopodobieństwem możliwości pracy zawodowej (tabela 7, wykres 10).

Wykres 10. Struktura populacji ze względu na aktywność zawodową w 2017 r.



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

W całym okresie obserwacji, tj. od 2004 do 2017 r., osoby z wykształceniem zasadniczym były ponadprzeciętnie często bezrobotne lub bierne, a osoby z wykształceniem średnim zawodowym ponadprze-

ciętnie często pracowały (tabela 9). Nadto sytuacja osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym – patrząc na ich relatywny udział wśród bezrobotnych – pogarszała się po 2008 r., co nie odpowiadało korzystnym zmianom zachodzącym wówczas na krajowym rynku pracy. Relatywny udział w bezrobociu osób z wykształceniem średnim zawodowym natomiast nie malał, co wskazuje, że grupa ta poprawiała swoją pozycję na rynku pracy.

Tabela 9. Stosunek udziału osób z wykształceniem średnim i zasadniczym zawodowym o danym statusie na rynku pracy do udziału osób o tym samym statusie w populacji ogółem

rok	pracujący	bezrobotni	bierni
	średnie zawodowe		
2004	1,092	0,890	0,811
2008	1,047	0,905	0,851
2012	1,054	0,827	0,790
2016	1,031	0,855	0,809
2017	1,024	0,853	0,815
	zasadnicze zawodowe		
2004	0,957	1,277	0,985
2008	0,967	1,145	1,076
2012	0,916	1,186	1,216
2016	0,904	1,198	1,288
2017	0,901	1,267	1,327

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Ogółem dość duży dystans dzieli osoby z wykształceniem średnim zawodowym od osób z wykształceniem zasadniczym – w 2017 r. stopa aktywności zawodowej tych pierwszych o prawie 8 pkt. proc. przewyższała stopę aktywności tych drugich. Wiązało się to z jeszcze większą luką w zatrudnieniu – wskaźnik zatrudnienia był dla posiadających wykształcenie średnie o ponad 9 pkt. proc. wyższy (tabele 7 i 9). O ile więc można uznać, że z perspektywy rynku pracy wykształcenie średnie zawodowe jest stosunkowo atrakcyjne, o tyle

wykształcenie zasadnicze wiąże się z dużym ryzykiem niewykonywania pracy zarobkowej: zarówno bezrobocia, jak i bierności.

— **Sytuacja młodej generacji z wykształceniem zawodowym**

Populacja osób młodych, w tym również dysponujących wykształceniem zawodowym, cechuje się wyraźnie większą aktywnością zawodową niż całość populacji w wieku produkcyjnym. Wyższe są wśród młodych również wskaźniki zatrudnienia i stopa bezrobocia (tabela 10).

Chociaż młode osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym cechuje mniejsza aktywność zawodowa niż młode osoby ze średnim wykształceniem zawodowym, to jednak w porównaniu z ogółem osób w wieku 25–64 lata posiadających wykształcenie zasadnicze młodzi są dużo bardziej aktywni – o 14–17%. Napotykają też jednak na wyraźne trudności w podjęciu pracy, czego wyrazem jest stosunkowo wysokie bezrobocie. W tym wieku, 25–34 lata, mają już za sobą kilkuletni okres przebywania na rynku pracy, a co za tym idzie, nie znajdują się w sytuacji pierwszego wejścia na ten rynek bezpośrednio po ukończeniu szkoły, kiedy to bezrobocie jest szczególnie powszechne. Mimo to stopa bezrobocia tych osób okazuje się (w 2017 r.) wyższa aż o 51% od stopy bezrobocia całej populacji z tym wykształceniem (wykres 11). Takie proporcje są charakterystyczne także dla absolwentów (*Badanie aktywności zawodowej... 2008*).

Tabela 10. Wskaźniki rynku pracy w okresie 2004–2017 dla populacji w wieku 25–34 lata

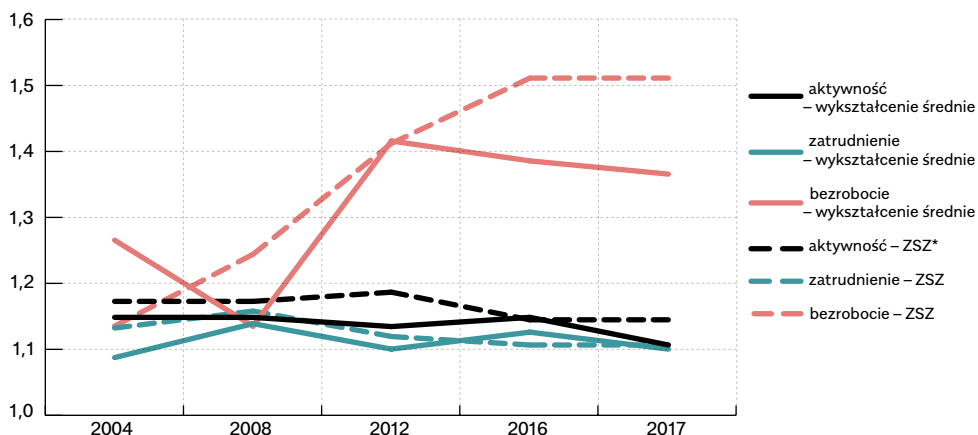
rok	współczynnik aktywności zawodowej	wskaźnik zatrudnienia	stopa bezrobocia
	populacja ogółem		
2004	85,57	69,32	18,98
2008	83,98	77,86	7,28
2012	84,84	75,43	11,09
2016	84,99	79,06	6,98
2017	84,02	79,55	5,32
	populacja osób z wykształceniem średnim zawodowym		
2004	87,00	72,04	17,19
2008	84,37	79,31	5,99
2012	86,33	77,87	9,80
2016	87,78	82,38	6,15
2017	85,78	81,70	4,76
	populacja osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym		
2004	84,98	65,26	23,20
2008	81,89	74,68	8,81
2012	81,49	68,92	15,43
2016	79,93	71,57	10,45
2017	79,81	72,89	8,68

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Wydaje się to paradoksalne w świetle zgłaszanego popytu na pracę dla tej grupy i każe przypuszczać, że między młodymi a starszymi osobami z wykształceniem zasadniczym zawodowym istnieją duże różnice o charakterze strukturalnym, oddziałujące na niekorzyść młodych. Zdaje się, że ta tendencja wzmacniała się w całym badanym okresie, tj. od 2004 do 2017 r., kiedy to bezrobocie młodych osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym wprawdzie też było wyższe niż w bezrobocie ogółu osób z tym wykształceniem w wieku produkcyjnym, jednak różnica między tymi populacjami była zdecydowanie mniejsza niż w pozostałych grupach wykształcenia. W 2017 r. było na odwrót. Polski rynek cechowała znacznie gorsza sytuacja osób młodych niż osób starszych, szczególnie w odniesieniu do posiadających wykształcenie zasadnicze zawodowe (wykres 11). Może to świadczyć o niedostatkach jakości kształ-

cenia zawodowego, jego nieadekwatnej do popytu strukturze zawodowej, a także o rozmieszczeniu terytorialnym osób z tym wykształceniem niepasującym do rozmieszczenia odpowiednich dla nich miejsc pracy.

Wykres 11. Relacja podstawowych wskaźników rynku pracy dla osób z wykształceniem zawodowym w wieku 25–34 lata do wskaźników dla populacji w wieku 25–64 lata



* ZSZ – zasadnicze szkoły zawodowe.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Podobnie przedstawia się sytuacja dla osób ze średnim wykształceniem zawodowym, aczkolwiek w ich przypadku różnica między stopą bezrobocia osób w wieku 25–34 lata w stosunku do osób 25–64 lata wynosi 36% i w ostatnim roku zmalała. To jednak jeszcze nie przesądza, że w kolejnych latach uda się zmniejszyć lukę pokoleniową w tym zakresie, choć istnieją wyraźne symptomy poprawy sytuacji i osób z tym wykształceniem, w tym także młodych.

Młodzi na rynku pracy: kobiety vs mężczyźni

Na rynku pracy sytuacja zarówno kobiet, jak i mężczyzn w wieku 25–34 lat z wykształceniem zawodowym dość systematycznie poprawiała się, wyjątek stanowił okres 2008–2012, kiedy w następstwie kryzysu zwiększyły się stopy bezrobocia i nieco spadły wskaźniki zatrudnienia osób obu płci, podobnie zresztą jak wśród ogółu ludności (tabela 11). Niemniej w 2017 r. aktywność zawodowa i zatrudnienie

mężczyzn z wykształceniem średnim zawodowym były najwyższe w analizowanym okresie 14 lat, zaś stopa bezrobocia najniższa. Podobnie sytuacja wyglądała wśród mężczyzn z wykształceniem zasadniczym zawodowym, z tym że ich aktywność zawodowa była w 2004 r. wyższa niż w 2017 r., ale wówczas w dużym stopniu wyrażała się nieskutecznym poszukiwaniem pracy. Mniejszej o 1 pkt proc. stopie aktywności zawodowej towarzyszy dużo niższa stopa bezrobocia – niemal o 13 pkt. proc., co zasadniczo można uznać za poprawę sytuacji tej grupy. Młodzi mężczyźni z wykształceniem średnim zawodowym właściwie nie znają bezrobocia, a i bierność zawodowa stosunkowo rzadko ich dotyczy. Z kolei bezrobocie częściej dotyka młodych mężczyzn z wykształceniem zasadniczym – stopa bezrobocia wynosi dla nich 8,6%.

Tabela 11. Wskaźniki rynku pracy w okresie 2004–2017 dla mężczyzn i kobiet w wieku 25–34 lata

rok	mężczyźni			kobiety		
	współczynnik aktywności zawodowej	wskaźnik zatrudnienia	stopa bezrobocia	współczynnik aktywności zawodowej	wskaźnik zatrudnienia	stopa bezrobocia
	wszystkie poziomy wykształcenia					
2004	93,28	77,11	17,33	77,69	61,37	21,01
2008	91,98	85,98	6,52	75,94	69,70	8,21
2012	92,48	83,39	9,82	76,81	67,06	12,70
2016	92,80	86,56	6,72	76,85	71,24	7,31
2017	92,84	88,03	5,18	74,73	70,63	5,50
	średnie zawodowe					
2004	94,56	81,33	13,99	78,49	61,60	21,52
2008	93,94	89,80	4,41	72,23	66,01	8,61
2012	95,92	88,57	7,66	71,66	61,51	14,17
2016	96,11	90,98	5,34	73,88	68,04	7,90
2017	96,00	92,44	3,70	69,15	64,22	7,14
	zasadnicze zawodowe					
2004	94,70	74,90	20,91	70,30	50,70	27,87
2008	92,23	85,02	7,82	65,33	58,11	11,05
2012	91,51	79,18	13,47	63,08	50,06	20,63
2016	92,18	83,35	9,58	56,24	48,81	13,20
2017	92,21	84,32	8,56	55,00	50,00	9,08

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.



Nieco odmiennie przedstawiała się sytuacja kobiet. Młode kobiety z wykształceniem zasadniczym zawodowym tylko w około połowie są zatrudnione, ogromna zaś ich część – 45% – pozostaje bierna zawodowo. W przypadku młodych kobiet mających wykształcenie średnie zawodowe udział biernych wynosi 31%. Wydaje się, że kobiety z wykształceniem zawodowym stosunkowo często poświęcają się obowiązkom domowym i rodzicielskim, w ich gospodarstwach domowych tradycyjny podział ról realizuje się zdecydowanie częściej niż wśród osób z innym typem wykształcenia. Bierność młodych kobiet może być spowodowana nie tylko relatywnie niskim wynagrodzeniem, które ogranicza możliwość korzystania z rynkowej oferty usług zastępujących pracę domową, w tym opiekuńczych, ale i trudnościami w podejmowaniu pracy – stopa bezrobocia młodych kobiet w porównaniu do mężczyzn w 2017 r. była dla posiadających wykształcenie średnie zawodowe aż o 63% wyższa, dla mających wykształcenie zasadnicze różnica ta była mniejsza – 10%, ale to wynik ich niskiej aktywności zawodowej. W sumie aż połowa młodych kobiet z wykształceniem zasadniczym zawodowym nie pracowała.

Sytuacja młodych osób z wykształceniem zawodowym na rynku pracy w różnych typach jednostek osiedleńczych

Młode osoby z wykształceniem średnim zawodowym na ogół znajdują pracę niezależnie od tego, gdzie zamieszkują. Stopa bezrobocia dla nich waha się od 4,1% w miastach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców do 5,8% w miastach, których liczba mieszkańców nie przekracza 20 tys. (tabela 12). Stosunkowo trwałą cechą rynku pracy dla tych osób jest to, że najtrudniej im o pracę w małych miastach – w latach pokryzysowych stopa bezrobocia przekraczała w nich 12%, gdy na wsi wynosiła niecałe 10%, a w największych miastach niespełna 8%. Po części wynika to z ogólnych trudności w znajdowaniu pracy przez młodych w małych ośrodkach miejskich, gdzie popyt na pracę utrzymuje się na stosunkowo niskim poziomie. W porównaniu z całą populacją młodych osób okazuje się, że osoby mające średnie wykształcenie zawodowe i tak, mimo relatywnie wysokiego bezrobocia w małych miastach, radzą sobie lepiej, gdyż stopa bezrobocia jest tam niższa od przeciętnej dla wieku 25–34 lata o 11%. Z kolei w miastach liczących ponad 100 tys. mieszkańców w porównaniu z ogółem młodych osób ich sytuacja wydaje się przeciętna, jeśli chodzi o bezrobocie. Zarazem jest ono jednak najniższe

dla osób z takim wykształceniem, a w dodatku aktywność zawodowa i zatrudnienie najwyższe.

Tabela 12. Podstawowe wskaźniki rynku pracy w 2017 r. dla osób z wykształceniem zawodowym w wieku 25–34 lata według typów jednostek osiedleńczych

rok	średnie zawodowe			zasadnicze zawodowe		
	współczynnik aktywności zawodowej	wskaźnik zatrudnienia	stopa bezrobocia	współczynnik aktywności zawodowej	wskaźnik zatrudnienia	stopa bezrobocia
	wysokość wskaźników					
wieś	84,35	80,26	4,85	80,63	74,29	7,86
miasto < 20 tys.	88,06	82,97	5,78	75,45	68,91	8,67
miasto 20–100 tys.	84,28	80,51	4,48	79,00	70,48	10,79
miasto > 100 tys.	90,01	86,28	4,15	80,94	72,93	9,91
	stosunek wskaźników według wykształcenia do wskaźników dla całej populacji					
wieś	1,04	1,05	0,84	0,99	0,97	1,36
miasto < 20 tys.	1,08	1,09	0,89	0,92	0,90	1,33
miasto 20–100 tys.	1,01	1,02	0,78	0,94	0,89	1,89
miasto > 100 tys.	1,02	1,02	1,00	0,92	0,86	2,39

Źródło: obliczenia własne na podstawie: danych indywidualnych BAEL.

Inna jest sytuacja osób z wykształceniem zasadniczym. Im większe miasto, tym – w porównaniu do innych grup zawodowych – jest im ciężiej znaleźć pracę. Stopa bezrobocia osób w wieku 25–34 lata posiadających wykształcenie zasadnicze zawodowe w miastach liczących ponad 100 tys. mieszkańców 2,4-krotnie przekracza średnią stopę bezrobocia dla tej grupy wieku. Równie wysoka jest (też bezwzględnie) stopa bezrobocia w miastach o liczbie mieszkańców 20–100 tys. A to wszystko przy niższej niż średnio aktywności zawodowej. Jeszcze raz potwierdza się obserwacja, że młode osoby z wykształceniem zasadniczym są stosunkowo mniej aktywne zawodowo i znajdują pracę raczej na wsi i w małych miastach.

Charakter zatrudnienia osób z wykształceniem zawodowym

Osoby posiadające wykształcenie średnie zawodowe są najczęściej zatrudnione na stanowiskach techników i innego średniego personelu jako pracownicy usług i sprzedawcy, robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, a także jako operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń. W tych czterech grupach zawodowych łącznie pracuje 66,6% osób z tym wykształceniem (tabela 13).

Jest to dość zaskakująca struktura zawodowa przede wszystkim dlatego, że jej znaczną część stanowią zawody dość proste, robotnicze, które wprawdzie mogą być wykonywane przez osoby z wykształceniem średnim, ale wystarczające byłoby też wykształcenie zasadnicze zawodowe. Według twórców klasyfikacji zawodowej (*Klasyfikacja zawodów i specjalności...* 2014) zawody te wymagają edukacji na poziomie ponadgimnazjalnym. Być może to efekt zmieniających się wymagań zawodowych stawianych przez pracodawców, którym nie wystarczą już kompetencje szkół niższych poziomów. Może to być również rezultat trudności w znalezieniu pracy odpowiadającej posiadanym kwalifikacjom. Podejmowanie pracy na niższych stanowiskach, niż wynika to ze zdobytych kwalifikacji dla osób je posiadających, musi być niekorzystne prestiżowo, rozwojowo i finansowo. Z drugiej zaś strony oznacza, że mający wyższe kwalifikacje konkurują o miejsca pracy z osobami niżej wykwalifikowanymi, wypierając je z miejsc odpowiednich dla nich pod względem kompetencji.

Tabela 13. Struktura zatrudnienia w 2017 r. osób z wykształceniem zawodowym w wieku 25–64 lata

grupa zawodowa	kategoria ISCED*	średnie zawodowe (w %)	zasadnicze zawodowe (w %)	ogółem (w %)
przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy	3, 4, 5, 6, 7, 8	5,23	1,49	6,52
specjaliści	5, 6, 7, 8	4,44	0,11	20,25
technicy i inny średni personel	3, 4	18,28	2,58	13,21
pracownicy biurowi	3, 4	7,09	3,05	6,02
pracownicy usług i sprzedawcy	3, 4	17,36	12,73	12,39
rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	3	9,88	17,15	8,95
robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	3	17,34	32,12	15,01
operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	2,3	13,63	18,62	10,37
pracownicy wykonujący prace proste	1,2	5,85	12,04	6,64
siły zbrojne	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	0,90	0,11	0,64
ogółem	-	100	100	100

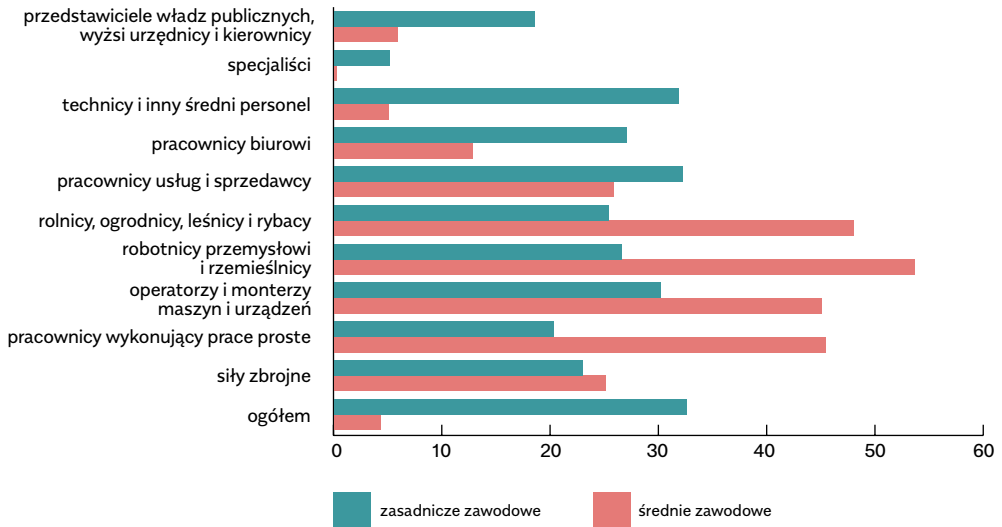
* ISCED – Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych indywidualnych BAEL.

Niewielka część osób z wykształceniem średnim zawodowym (4,4%) pracuje na stanowiskach z wyższymi wymaganiami zawodowymi – specjalistów, gdzie zasadniczo oczekuje się wykształcenia wyższego. Inna, podobna co do wielkości grupa, pełni funkcje kierownicze (5,2%).

Osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym to głównie robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy – aż 32,1% pracuje w tym charakterze. Ale też operatorzy maszyn i urządzeń, rolnicy, ogrodnicy i rybacy, a także pracownicy usług i sprzedawcy. W tych czterech grupach zawodowych wykonuje pracę aż 80,6%. Część osób z wykształceniem zasadniczym podejmuje prace proste, gdyby je uwzględnić, to wyczerpuje się katalog zajęć zawodowych podejmowanych przez osoby z tym typem wykształcenia.

Wykres 12. Udział osób z wykształceniem zawodowym w grupie wszystkich zatrudnionych w grupach zawodowych w 2017 r., wiek 25–64 lata (w %)



Źródło: obliczenia własne na podstawie: danych indywidualnych BAEL.

W przypadku prac prostych wykształcenie zasadnicze, a tym bardziej średnie zawodowe, nie jest konieczne, niemniej nie sposób nie zauważyć, że osoby z wykształceniem zasadniczym i średnim zawodowym zajmują zdecydowaną większość takich miejsc pracy, bo aż 65,7% (wykres 12). Większościowy udział mają też na stanowiskach robotników wykwalifikowanych i rzemieślników (razem 80,2%, z czego 1/3 przypada na osoby posiadające wykształcenie średnie), operatorów i monterów maszyn i urządzeń (75,2%, w tym 2/5 to osoby z wykształceniem średnim), rolników, ogrodników, leśników i rybaków (73,4%, w tym 1/3 z wykształceniem średnim). Licznie też występują wśród pracowników usług i sprzedawców (57,9%, z czego większość ma średni poziom wykształcenia). Wymienione wyżej grupy stanowisk opierają swoje istnienie na zatrudnieniu osób z wykształceniem zawodowym. Różnorodność wykonywanych zawodów cechuje przede wszystkim osoby ze średnim wykształceniem zawodowym, co odpowiada w jakimś stopniu dość zróżnicowanej strukturze kształcenia zawodowego na tym poziomie. Bardziej skoncentrowane w niektórych

dziedzinach kształcenie zasadnicze odpowiada na rynku pracy węższej gamie zajęć zawodowych. Ale nawet w tym przypadku różnorodność jest znaczna, a to stanowi wyzwanie dla szkolnictwa zawodowego, jeśli ma przygotowywać do tak wielu zajęć zawodowych. Z innej zaś strony realia gospodarcze każą liczyć się z koniecznością podejmowania pracy na stanowiskach, na których nie wszystkie posiadane kompetencje mogą być wykorzystane.

— Podsumowanie i wnioski

Mimo znaczącego upowszechnienia się kształcenia na poziomie wyższym osoby z wykształceniem zawodowym, zarówno zasadniczym, jak i średnim, stanowią największą część zasobów pracy w Polsce. Przy tym odsetek osób z wykształceniem zasadniczym znacząco się zmniejszył, natomiast udział aktywnych zawodowo z wykształceniem średnim zawodowym utrzymuje się na stabilnym poziomie. W 2017 r. osoby posiadające wykształcenie zawodowe zasadnicze i średnie stanowiły aż 47% zasobów pracy w wieku 25–64 lata. Jednocześnie było to o 10 pkt. proc. mniej niż jeszcze w 2004 r. Można domniemywać, że spadek ten jest wynikiem zmian demograficznych, modyfikacji wzorców kształcenia, a także zmian opłacalności dysponowania wykształceniem zawodowym na rynku pracy oraz migracji. Zmniejszenie udziału osób z zawodowym wykształceniem średnim i zasadniczym w mniejszym stopniu wynikało z zachowań edukacyjnych mężczyzn niż kobiet. Mężczyźni tradycyjnie często podejmowali naukę w średnich szkołach zawodowych, trochę rzadziej uczyli się w szkołach zasadniczych. W porównaniu do kobiet częściej poprzestawali na wykształceniu gimnazjalnym lub niższym. Kobiety zaś w większym stopniu preferowały studia wyższe i kształcenie średnie ogólne.

To, że w ostatnich dekadach udział wykształcenia średniego zawodowego w strukturze wykształcenia ludności nie zmieniał się gwałtownie, wynikało z przeciwstawnych tendencji – zmniejszania się tego udziału w miastach i zwiększania się go na wsi. Może to przekładać się na zwiększenie niedopasowania strukturalnego popytu i podaży pracy powodujące nie tylko bezrobocie na obszarach mniej zurbanizowanych, ale też istotne problemy pracodawców z zapełnieniem wakatów. Z kolei im mniejszy ośrodek, tym udział osób posiadających wykształcenie zasadnicze był większy.

Zdecydowana większość osób z wykształceniem zawodowym uzyskała je w dziedzinach związanych z techniką, przemysłem lub budownictwem. W przypadku wykształcenia średniego zawodowego obserwujemy większą dywersyfikację, jeśli chodzi o kierunki kształcenia. Jednocześnie postępuje proces zawężania dziedzinowych wyborów w kształceniu zasadniczym zawodowym. Ubyło wykształconych na poziomie średnim w dziedzinach społecznej, zdrowia, rolnictwa. Zmiany struktury kształcenia zawodowego w obrębie szkół średnich i zasadniczych do pewnego stopnia odpowiadają zmianom w zatrudnieniu. Większą różnorodnością cechuje się zatrudnienie osób z wykształceniem zawodowym średnim niż zasadniczym. Zarazem obserwujemy trudność w podejmowaniu pracy na stanowiskach odpowiadającym poziomowi wykształcenia. Dość znaczna część dysponujących wykształceniem średnim zajmuje stanowiska, do których – zgodnie z klasyfikacją zawodową – powinno wystarczać wykształcenie zasadnicze, z kolei część osób posiadających wykształcenie zasadnicze zawodowe pracuje w miejscach, gdzie też nie jest ono potrzebne.

Badania pracodawców od kilku lat wskazują, że wiele nowych miejsc pracy powstaje na stanowiskach robotników przemysłowych oraz operatorów maszyn i urządzeń, a także na stanowiskach, na których wymaga się przede wszystkim średniego wykształcenia zawodowego – techników i średniego personelu oraz pracowników biurowych. Są to także te typy stanowisk, gdzie pracodawcy zgłaszają istotne trudności w znalezieniu kandydatów do pracy, posiadających specyficzne kompetencje zawodowe, a także ogólne. Przekłada się to na często podnoszony postulat zwiększenia kształcenia zawodowego. Może być on prawdziwy, ale chyba tylko częściowo. Trzeba bowiem zwrócić uwagę, że znaczącym problemem w tych grupach wykształcenia pozostaje systematyczna nierównowaga wyrażająca się biernością i bezrobociem z jednej strony (zwłaszcza w przypadku wykształcenia zasadniczego zawodowego), a z drugiej podejmowaniem pracy na stanowiskach o mniejszych wymaganiach kwalifikacyjnych niż posiadane. Inną przyczyną są też relatywnie niskie płace (rozdział 2), a zatem niedostateczna wielkość oferowanej podaży pracy może być skutkiem niskiej atrakcyjności zatrudnienia w tych zawodach i wysokich kosztów alternatywnych.

Mimo problemów pracodawców ze znalezieniem pracowników, osoby posiadające wykształcenie zasadnicze ponadprzeciętnie często tra-



fiali do bezrobocia. Odnosi się to zwłaszcza do osób młodych. Może to sugerować ich niedopasowanie do oczekiwań pracodawców pod względem kompetencji lub problemy z mobilnością przestrzenną, pogętwane niskim poziomem wynagrodzeń. Wyraźnie w lepszej sytuacji (także lepszej niż przeciętny uczestnik rynku pracy w Polsce) znajdują się osoby z wykształceniem średnim zawodowym.

Warto zauważyć, że w Polsce są nadal znaczne grupy osób, które mogłyby podjąć kształcenie zawodowe. Osoby bez wykształcenia zawodowego stanowią wciąż ponad 16%, z czego ok. 8,5% z wykształceniem licealnym, a ponad 7,5% z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym.



Kształcenie zawodowe w Polsce – przemiany, organizacja, efekty

Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Jędrzej Stasiowski

W rozdziale przedstawiono przemiany zachodzące w kształceniu zawodowym w Polsce w okresie od zakończenia II wojny światowej do chwili obecnej. Dzięki ukazaniu warunków politycznych, kulturowych i gospodarczych, w jakich funkcjonowały szkoły zawodowe, nakreślono charakter wprowadzanych reform, w wyniku których kształcenie zawodowe zmieniało w czasie swoją organizację, formę, funkcje, treści nauczania, a w konsekwencji efekty kształcenia. Pokazano także, jak zmieniało się zaangażowanie pracodawców w proces kształcenia zawodowego, a szczególnie w organizację i realizację praktycznej nauki zawodu. W końcowej części rozdziału podjęto próbę określenia, czym jest obecnie wykształcenie zawodowe.

— Słowa kluczowe:

szkoła kształcąca zawodowo
reforma kształcenia zawodowego
praktyczna nauka zawodu
kwalifikacja
system dualny
wykształcenie zawodowe



Vocational education in Poland – changes, organization, effects

Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Jędrzej Stasiowski

Article shows the changes that occurred in vocational education in Poland, starting from the end of World War II. The shape of conducted reforms that influenced organization, form, function and the curriculum in the vocational education within time is pictured throughout the analysis of different political, cultural and economic conditions. It is also shown how the influence of employers on the process of vocational education has changed, with focus on organization and realization of practical vocational training. The last paragraphs of the article try to define current vocational education.

—— **Keywords:**

vocational school

reform of vocational education

practical training

qualification

dual system

vocational education

vocational background



Przemiany w kształceniu zawodowym

W ostatnim stuleciu dwa procesy dotyczące funkcjonowania edukacji zasługują na uwagę: jej demokratyzacja i upowszechnianie. Wiązały się one z rozszerzeniem uprawnień i uczestnictwa w edukacji oraz z wydłużeniem obowiązków szkolnego i obowiązków nauki. W następstwie tych wyzwań poszczególne kraje dążyły do tworzenia jednolitych systemów szkolnych zapewniających powszechność i dostępność szkół wszystkich typów i poziomów. Systemy szkolne powstawały w różnych warunkach politycznych, kulturowych i gospodarczych, co sprawiało, że różniły się znacznie od siebie (jest tak do teraz), w pewnym zakresie jednak pozostawały ze sobą zbieżne. Dotyczyło to dostępności i powszechności edukacji, które miały zostać zapewnione przez: bezpłatność nauczania, odpowiednią sieć szkolną (m.in. położenie szkoły blisko miejsca zamieszkania, powstanie obwodów szkolnych), system stypendialny (dostępność edukacji dla dzieci z rodzin ubogich) oraz działania na rzecz zapobiegania wykluczeniu z systemu szkolnego. Jednolity system szkolny (rozumiany m.in. jako powszechna dostępność wszystkich typów i szczebli szkół) charakteryzował się późnym odłączeniem szkolnictwa podstawowego od ponadpodstawowego, drożnością poziomą i pionową, a także możliwością kontynuowania nauki w systemie pozaszkolnym, gdy zostały spełnione wymagania związane z realizacją obowiązku szkolnego. Przemiany w kształceniu zawodowym, które zmieniało w czasie swoją formę, funkcje i organizację oraz efekty, wpisują się w powyższe procesy.

W tym rozdziale punktem odniesienia będą szkoły zawodowe i otoczenie, w którym funkcjonowały, a także zagadnienia treści nauczania przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu, uzyskiwane kwalifikacje i dyplomy. Pokazanie przemian kształcenia zawodowego w tej perspektywie daje nam nie tylko obraz reform i pojawiających się problemów, ale także unaocznia aktualność niektórych z nich, mimo radykalnych zmian w czasie zarówno w samym systemie edukacji, jak i w otoczeniu szkoły. Zachowując spójność czasową z pozostałymi rozdziałami w tym opracowaniu, które w zasadniczej części dotyczą systemu edukacji funkcjonującego do roku szkolnego 2017/2018, w niniejszym rozdziale koncentrujemy się na przemianach wprowadzanych w tym okresie. O ile to możliwe i uzasadnione, sygnalizujemy także zmiany, które zostały wprowadzone w drugiej połowie 2018 i w pierwszych miesiącach 2019 r. Niektóre z nich zmieniają dotychczasowe

podstawy prawne funkcjonowania szkolnictwa zawodowego zarówno w odniesieniu do samych szkół, jak i podstaw programowych, klasyfikacji zawodów (w tym branżowych szkół I i II stopnia) i otoczenia szkół (w pewnym zakresie związanym z doradztwem zawodowym i współpracą z pracodawcami). Ponieważ reforma kształcenia zawodowego nadal jest w toku, opisywane przez nas przemiany odnoszą się tylko do części wprowadzonych zmian. Opis i analiza zmian prawnych wprowadzonych w roku szkolnym 2018/2019, a przede wszystkim konsekwencje ich wprowadzenia wymagają naszym zdaniem odrębnej publikacji, poprzedzonej badaniami obejmującymi ten obszar reform, najlepiej po zamknięciu pełnego cyklu kształcenia.

Reformy kształcenia zawodowego w okresie powojennym

Ukazanie zmian w kształceniu zawodowym, a w konsekwencji uzyskiwanego tą drogą wykształcenia zawodowego, poprzedzimy opisem dłuższego niż w innych rozdziałach (analizujących czas od wejścia Polski do Unii Europejskiej) okresu przemian, sięgającego aż początków lat 50. ubiegłego stulecia. Decyzję naszą motywujemy m.in. potrzebą pokazania tych rozwiązań organizacyjnych i instytucjonalnych, które powstały w tamtym czasie i przetrwały do 2016 r. Takim rozwiązaniem są m.in. zasadnicze szkoły zawodowe pozwalające na uzyskanie wykształcenia zawodowego w zakresie zawodów robotniczych.

Po II wojnie światowej szkolnictwo zawodowe przeżywało znaczne trudności, głównie natury organizacyjnej, ale także kadrowej. Nowy ustrój polityczny i gospodarczy w swoich wieloletnich planach rozwojowych wskazywał na potrzebę zatrudnienia kilkuset tysięcy wykwalifikowanych robotników. Bezpośrednio wiązało się to z koniecznością ich przygotowania, a w rezultacie z rozwojem kształcenia zawodowego. Realizacja tego zadania wymagała rozwiązań organizacyjnych, których nie było. Pierwszym krokiem zmierzającym w kierunku usunięcia tych trudności było powołanie w 1949 r. Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego (CUSZ)¹ jako naczelnego organu planowania i organizowania szkolnictwa zawodowego oraz zarządzania nim. Szkoły zawodowe wyłączono z systemu oświaty i przypisano je do poszczególnych ministerstw, zgodnie z kierunkami kształcenia. CUSZ przejął też wszystkie

1

Dz.U. 1949 nr 40 poz. 283.



kursy i szkoły zawodowe. Miał dużą swobodę działania, ponieważ posiadał oddziały terenowe we wszystkich województwach, a podstawy prawne zapewniały mu w realizacji powierzonych zadań obowiązkową pomoc centralnych urzędów i zakładów pracy (np. zagwarantowanie lokali, udostępnianie urządzeń technicznych, umożliwienie praktyk zawodowych i współpracę pedagogiczną). Do zadań CUSZ należało zarówno tworzenie nowych szkół i kursów zawodowych, jak i przygotowywanie kadr dla gospodarki, kierowanie absolwentów do pracy, opracowywanie aktów prawnych związanych z funkcjonowaniem szkół, sprawy organizacyjne oraz treści i podręczniki oferowane w kształceniu zawodowym. CUSZ był urzędem typowym dla scentralizowanej i zbiurokratyzowanej gospodarki socjalistycznej.

Drugim krokiem była uchwała Prezydium Rządu z 23 czerwca 1951 r. wprowadzająca nowy ustrój szkolnictwa zawodowego, na który składały się:

1. Zasadnicze szkoły zawodowe o dwu- a później trzyletnim cyklu nauczania, przygotowujące wykwalifikowanych robotników kilkuset specjalności, przeznaczone dla absolwentów siedmioletniej szkoły podstawowej. W szkołach zasadniczych realizowano elementarny cykl kształcenia ogólnego, teoretyczne kształcenie zawodowe i praktyczną naukę zawodu, która odbywała się głównie w zakładach przemysłu ciężkiego. Szkoła ta, zachowując swoją pierwotną nazwę, przetrwała do 2016 r., chociaż była wielokrotnie reformowana.
2. Technika, początkowo trzyletnie, później cztero- i pięcioletnie, które oferowały absolwentom siedmioletniej szkoły podstawowej teoretyczne i praktyczne przygotowanie zawodowe i możliwość zdania matury; łączyło się to z możliwością kontynuowania nauki na studiach wyższych (początkowo po zdaniu egzaminu wstępnego).
3. Szkoły przysposabiające do zawodu (SPZ), gdzie nauka trwała od kilku miesięcy do półtora roku, przeznaczone dla młodzieży, która nie ukończyła siedmioletniej szkoły podstawowej; ich zadaniem było praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu. Uczniowie niektórych z tych szkół korzystali z bezpłatnych internatów i żywienia, a także umundurowania. Były też szkoły przysposobienia rolniczego. W pewnym sensie ich współczesną kontynuacją są Hufce Pracy.

4. Wieczorowe i korespondencyjne szkoły zawodowe zasadnicze i technika, przeznaczone dla młodzieży i dorosłych pracujących.
5. Specjalistyczne kursy kształcenia zawodowego.

W 1956 r. wprowadzono do systemu dwuletnie szkoły policealne i pomaturalne, które oferowały kształcenie odpowiadające przygotowaniu zawodowemu robotników wykwalifikowanych lub techników. Od 1958 r. umożliwiono młodocianym pracownikom w wieku od 14. do 18. roku życia naukę zawodu, przyuczenie do nowej pracy lub odbycie wstępnego stażu w zakładzie pracy². Określono także warunki ich zatrudniania i wynagradzania. Nauka w tym trybie trwała od dwóch do czterech lat i kończyła się egzaminem. Wszyscy absolwenci szkół zawodowych, a także młodociani pracownicy, którzy uzyskali kwalifikacje zawodowe, byli zobowiązani do odbycia wstępnego stażu pracy trwającego od sześciu miesięcy do dwóch lat, chyba że praca, którą wykonywali, nie wymagała kwalifikacji. Prace niewymagające kwalifikacji zawodowych były określane przez poszczególnych ministrów w porozumieniu z ministrem pracy.

W zasadzie wszystkie działania dotyczące kształcenia zawodowego były określane na szczeblu centralnym, a ich realizacja – kontrolowana. Rozwiązania te, szczególnie ustrój szkół zawodowych, przetrwały wiele lat, chociaż szkoły zawodowe podlegały licznym reformom, szczególnie programowym, co miało wpływ na uzyskiwane wykształcenie zawodowe. Lata 1948–1956 charakteryzowały się też powszechną indoktrynacją ideologiczną uczniów, co znajdowało odbicie zarówno w treściach, jak i w praktyce pedagogicznej. Nie ominęło to nawet treści zawodowych (Kwieciński 1995, s. 61).

Druga połowa lat 50. i lata 60. charakteryzowały się znacznym liczbowym wzrostem szkół, uczniów i nauczycieli. Ustawa z 15 lipca 1961 r. o systemie oświaty i wychowania³ wprowadziła ośmioletnią szkołę podstawową oraz szkoły ponadpodstawowe (już na bazie szkoły ośmioletniej) ogólnokształcące i zawodowe tych samych typów, które zostały powołane w 1951 r. Ustawa określała świecki charakter naucza-

2 Dz.U. 1958 nr 45 poz. 226.

3 Dz.U. 1961 nr 32 poz. 160.

nia i wychowania, nie burzyła dotychczasowego ustroju szkół, tylko go rozszerzała.

Po zakończeniu obowiązkowej ośmioletniej szkoły podstawowej można było kontynuować kształcenie w zasadniczej szkole zawodowej lub w szkole średniej (liceum ogólnokształcącym, technikum zawodowym lub liceum zawodowym). Zasadnicza szkoła zawodowa kształciła kwalifikowanych robotników, pracowników i rolników⁴. Nauka w niej trwała dwa lub trzy lata, w zależności od kierunku kształcenia. Ustawa dawała możliwość tworzenia przyzakładowych szkół zasadniczych, które były zakładane, utrzymywane i prowadzone przez zakłady pracy, a sposoby ich finansowania określała Rada Ministrów. Minister odpowiedzialny za daną branżę wskazywał zakłady pracy, które mogły takie szkoły zakładać i prowadzić. Minister oświaty, w porozumieniu z zainteresowanymi ministrami, określał zasady organizacji i funkcjonowania tych szkół.

W 1971 r. powołano Komitet Ekspertów w celu opracowania raportu o stanie oświaty w PRL-u, pracujący pod kierunkiem prof. Jana Szczepańskiego. Zagadnienia kształcenia zawodowego zajmowały w raporcie znaczące miejsce. Zwracano w nim uwagę, że „podstawowe zadania szkoły zawodowej polegają na: wszechstronnym przygotowaniu absolwentów do pracy i życia w społeczeństwie socjalistycznym, a zwłaszcza na przygotowaniu ich do pracy w określonym zawodzie oraz zapewnieniu im wykształcenia ogólnego i zawodowego, umożliwiającego kontynuowanie nauki w szkołach lub na kursach wyższego szczebla” (*Raport o stanie oświaty...* 1973, s. 134). Diagnoza kształcenia zawodowego wskazywała, że realizacja tego zadania w praktyce napotyka poważne trudności. Zwracano uwagę na przeładowanie programów nauczania, brak nowoczesnych podręczników oraz na przestarzałe wyposażenie laboratoriów i warsztatów szkolnych. Wskazywano także na utrzymujące się trudności formalne w uzyskiwaniu zgody na organizowanie zajęć i wycieczek do zakładów pracy (mimo zgody zadeklarowanej w oficjalnym przekazie), a także na słabe wyniki nauczania w tych szkołach. W 1971 r. w szkołach przyzakładowych i doksztalających uczyło się 48% uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Podstawową wadą tych rozwiązań było wąskospecjalistyczne kształcenie odpowiadające na

4

Ustawa z 15 lipca 1961 r. o systemie oświaty i wychowania, art. 11 pkt 1.



zapotrzebowanie danego zakładu, niedostateczna realizacja obowiązujących programów nauczania i brak odpowiednio przygotowanej kadry. W raporcie podkreślano, że absolwentom szkół zawodowych brakuje zarówno wiedzy ogólnokształcącej, jak i umiejętności praktycznych. Zaznaczano ponadto, że ich wiedza zawodowa jest przestarzała i że nie posiadają oni doświadczenia w wykonywaniu zadań zawodowych, mają braki w przygotowaniu w zakresie zarówno organizacji stanowiska pracy, jak i umiejętności współpracy z innymi pracownikami i z kadrą kierowniczą. Problemem były wysoka drugoroczność i odsiew uczniów. Można na tej podstawie stwierdzić, że uzyskiwane wykształcenie zawodowe było niskiej jakości. Osobną trudność stanowiło słabe wykształcenie nauczycieli. Realizacja postulatu, aby w szkołach podstawowych i średnich uczyli nauczyciele z wykształceniem akademickim (lub wyższym zawodowym), wymagałaby w tym czasie skierowania na studia ponad 200 tys. osób (*Raport o stanie oświaty...* 1973, s. 174). Ponadto podnoszono kwestię nieprzygotowania pedagogicznego wśród nauczycieli zawodu i instruktorów w zakładach pracy, a wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych – brak przygotowania praktycznego.

Raport ekspertów wskazywał na potrzebę ograniczenia dwutorowości maturalnego szkolnictwa średniego (przygotowanie do zawodu vs przygotowanie do studiów wyższych) i budowanie systemu szkolnego, który zapewni powszechność nauczania, elastyczność oraz umożliwi upowszechnienie wykształcenia średniego. W 1973 r. sejm, wykorzystując wcześniejsze ustalenia przygotowane poza wnioskami z raportu, przyjął Uchwałę w sprawie systemu edukacji narodowej, co oznaczało wprowadzenie tzw. dziesięciolatki na wzór szkół radzieckich i wschodnioniemieckich. Reformę rozpoczęto w 1978 r., ale po Sierpniu 1980 r. odstąpiono od jej przeprowadzenia.

Sierpień '80 obnażył nieefektywność systemu kształcenia i konieczność głębokich zmian w edukacji, także zawodowej. Chociaż nie było bezrobocia, ponieważ każdy absolwent miał zapewnioną pracę, to kształcenie zawodowe, w porównaniu z ogólnokształcącym, było nadmiernie rozbudowane, wąskospecjalistyczne i nastawione na zaspokajanie potrzeb niekonkurencyjnej, centralnie sterowanej gospodarki, przede wszystkim przemysłu ciężkiego. Stało to w sprzeczności z przekształcającą się gospodarką.

Kolejne zmiany związane z przebudową całego państwa, w tym gospodarki, przyniósł koniec lat 80. Okrągły Stół w 1989 r., w którym brali

udział przedstawiciele środowisk oświatowych („podstolik” ds. oświaty i młodzieży), przyczynił się także do zwrócenia uwagi na problemy edukacji, także zawodowej. W podsumowaniach sięgano do postanowień z 1981 r.

Przemiany po roku 1990

System kształcenia zawodowego odziedziczony po latach socjalizmu był scentralizowany i nie odpowiadał na potrzeby powstającej gospodarki rynkowej. Najpilniejszymi problemami były zmiana programów nauczania oraz określenie sposobu finansowania kształcenia zawodowego w nowych warunkach gospodarczych. Na początku lat 90. powołano w Ministerstwie Edukacji Komisję ds. Reformy Kształcenia Zawodowego, która zaproponowała nowy model edukacji zawodowej. Przewidywał on utworzenie: szkół zasadniczych kształcących w cyklu trzyletnim i zapewniających przygotowanie ogólnokształcące i ogólnozawodowe, z możliwością zdawania egzaminu na tytuł czeladnika lub robotnika wykwalifikowanego; czteroletnich liceów technicznych, z możliwością zdawania matury po ich zakończeniu i kontynuowania nauki w szkołach pomaturalnych i wyższych oraz szkół pomaturalnych kształcących w cyklu od pół roku do trzech lat, z możliwością zdawania egzaminu na tytuł technika (*Drogi rozwoju...* 1991). Ten model nie doczekał się jednak wdrożenia, a wielokrotnie nowelizowana, wciąż jednak jeszcze funkcjonująca ustawa o systemie oświaty z 1961 r. została zmieniona dopiero we wrześniu 1991 r. Jednym z nowych rozwiązań w tym okresie było złamanie monopolu państwa na zakładanie i prowadzenie szkół. Zaczęły powstawać zawodowe szkoły niepubliczne, szczególnie na poziomie policealnym. Osobnym problemem była kwestia kompetencji dydaktycznych nauczycieli szkół zawodowych, stanowiących ok. 1/5 wszystkich zatrudnionych w szkołach nauczycieli (najliczniejszej, po nauczycielach szkół podstawowych, grupy). Nie byli oni przygotowani do kształcenia pracowników dla potrzeb gospodarki rynkowej, a efekty takiego kształcenia powinny uwzględniać inne niż dotychczas kwalifikacje absolwentów, np. szersze podstawy ogólnokształcące i większą elastyczność uzyskanych kwalifikacji umożliwiających adaptację do zmieniających się warunków rynkowych (Wiatrowski 1999). Problem ten pozostaje ciągle aktualny (por. kolejny rozdział).

W roku szkolnym 1990/1991 naukę w szkołach kształcących zawodowo kontynuowało 72% absolwentów szkół podstawowych



(46% w ZSZ i 26% w średnich szkołach zawodowych), a uczniowie kształcący się w kierunkach technicznych stanowili 59% wszystkich uczniów. Kształcenie zawodowe odbiegało jednak od potrzeb gospodarki rynkowej, a absolwenci tych szkół masowo nie mogli znaleźć pracy. W listopadzie 1991 r. (dane Departamentu Zatrudnienia Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej) absolwenci zawodowych szkół technicznych (zasadniczych i średnich) stanowili największy odsetek wśród bezrobotnych, na kolejnych miejscach byli absolwenci kierunków rolniczych i ekonomicznych. Najbardziej narażeni na pozostanie bezrobotnymi byli absolwenci zasadniczych szkół zawodowych. Wiele wysiłku włożono w przygotowanie zmian w zakresie organizowania i realizacji praktycznej nauki zawodu, co miało pomóc w zmniejszaniu bezrobocia wśród absolwentów szkół zawodowych. W 1992 r. w Rozporządzeniu dotyczącym organizowania i finansowania praktyk zawodowych i praktycznej nauki zawodu zaproponowano rozwiązania, które wychodziły naprzeciw oczekiwaniom społecznym i gospodarce. Jednak realizacja tych ustaleń napotkała liczne trudności wynikające z problemów finansowych przedsiębiorstw i braku zainteresowania z ich strony kształceniem zawodowym. Nie respektowano programów nauczania, przedsiębiorstwa były coraz bardziej rozproszone, a współpraca z edukacją nie należała do ich priorytetów i często wykraczała poza możliwości finansowe. W sytuacji dotkliwego bezrobocia absolwentów szkół zawodowych podejmowano działania zmierzające do ograniczenia skutków tego zjawiska. Były to zarówno starania oświatowych władz lokalnych (inwestowanie w tańsze i oferujące dłuższy okres nauki szkolnictwo ogólnokształcące), jak i młodzieży (wybór takich ścieżek kształcenia, które przedłużały edukację i opóźniały start zawodowy). W rezultacie stopniowo realizowano strategię modyfikowania systemu edukacji, a zwłaszcza kształcenia zawodowego, tracącego swoje znaczenie na rzecz edukacji ogólnokształcącej (Andrzejczak 1999).

W drugiej połowie lat 90. zagadnieniom kształcenia zawodowego poświęcono wiele opracowań powstających z inicjatywy Europejskiej Fundacji Kształcenia (European Training Foundation – ETF) w Turynie. W 1996 r. rozpoczęła ona realizację programu organizacji narodowych obserwatoriów kształcenia i szkolenia zawodowego w krajach Europy

Środkowej i Wschodniej⁵. Zidentyfikowane przez obserwatorium problemy kształcenia i szkolenia zawodowego dotyczyły okresu bezpośrednio poprzedzającego wprowadzenie reformy edukacji i włączenia Polski do struktur Unii Europejskiej (2004 r.). W raportach podkreślano, że reforma edukacji jest przedsięwzięciem komplementarnym do bezpośrednich zadań związanych z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej (UE) – całość edukacji pozostaje bowiem w kompetencji krajów członkowskich. Nowelizacja polskiego prawa w obszarze edukacji miała natomiast dotyczyć obszaru uznawalności dyplomów i kwalifikacji zawodowych wszędzie tam, gdzie wymagają tego odpowiednie przepisy UE. Uznawalność kwalifikacji i ich potwierdzanie miało wpływ na uzyskiwane wykształcenie zawodowe (por. Sitek w tym opracowaniu). Oferowane wówczas programy UE w zakresie kształcenia zawodowego, np. program Leonardo da Vinci, miały posłużyć włączeniu Polski w unijną sieć współpracy i wymiany doświadczeń.

Poniższa tabela ilustruje wybrane potrzeby, problemy i wyzwania w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego, które zidentyfikowano w raportach z lat 1997–2002, tj. w okresie bezpośrednio poprzedzającym wprowadzenie szkół ponadgimnazjalnych 1 września 2002 r. Podobnie jak w raportach, w tabeli przedstawiono działania niezbędne do tworzenia spójnego systemu i związane z nimi przeszkody, stojące na drodze do ich wdrożenia. Pominięto natomiast działania szczegółowe, odnoszące się do poziomu instytucji/szkoły/placówki lub związane z realizacją krótkofalowych zamierzeń. Zidentyfikowane potrzeby odzwierciedlały problemy kształcenia zawodowego w latach poprzedzających przystąpienie Polski do Unii Europejskiej.

5

W Polsce zadanie organizacji narodowego obserwatorium powierzono Biuru Koordynacji Kształcenia Kadr w Fundacji Fundusz Współpracy. Powstały wówczas raporty na temat kształcenia i szkolenia zawodowego, mające służyć zarówno władzom krajowym, jak i Komisji Europejskiej oraz krajom członkowskim UE w polityce reformowania systemów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz zewnętrznego wspierania tych zadań. Raporty zostały opracowane zgodnie z zaleceniami Europejskiej Fundacji Kształcenia, a zagadnienia w nich poruszane w znacznym stopniu uwzględniały punkt widzenia zachodnich odbiorców. Miało to jednak kapitalne znaczenie u progu naszego członkowskiego w UE.



Tabela 1. Wybrane potrzeby, problemy i wyzwania kształcenia zawodowego w latach 1997–2002

Potrzeby kształcenia i szkolenia zawodowego	Główne przeszkody
	1997
Brak docelowej wizji systemu kształcenia i szkolenia zawodowego, a zwłaszcza jego części szkolnej	<p>Kształcenie i szkolenie zawodowe nie znajdują właściwego miejsca w strategiach rozwoju kraju oraz reformach edukacyjnych.</p> <p>Rozbieżność strukturalna między klasyfikacją zawodów szkolnych a klasyfikacją zawodów i specjalności występujących na rynku pracy.</p> <p>Niedoinwestowanie i niewystarczające zasoby infrastrukturalne w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego.</p> <p>Nieefektywny i przestarzały system doskonalenia nauczycieli; braki w kształceniu nauczycieli; nieefektywne mechanizmy awansu nauczycieli.</p>
Stworzenie systemu zapewniania jakości usług edukacyjnych	Brak zainteresowania ze strony pracodawców udziałem w reformowaniu kształcenia zawodowego i budowaniu systemu zapewniania jakości usług edukacyjnych.
Metody i formy kształcenia niedostosowane do różnych grup odbiorców	<p>Dominacja kształcenia zawodowego oferowanego przez system szkolny, co skutkuje nieelastycznymi strukturami organizacyjnymi i dydaktycznymi.</p> <p>Niektóre branże (np. bankowość) tworzą własne systemy dalszego kształcenia i szkoleń, samodzielnie pokonując zdefiniowane przeszkody.</p>
Poprawa współpracy środowisk gospodarczych i obszaru kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie krajowym	<p>Brak sprawnego mechanizmu komunikacji różnych aktorów kształcenia zawodowego.</p> <p>Brak współpracy środowisk gospodarczych z instytucjami kształcenia zawodowego.</p>
Poprawa efektywności wykorzystania ograniczonych zasobów finansowych na kształcenie zawodowe	Niedostateczne przygotowanie kadr na poziomie lokalnym do zarządzania finansami publicznymi (od 1997 r. szkoły ponadpodstawowe otrzymują środki z budżetu państwa za pośrednictwem wojewodów lub kuratoriów oświaty lub gmin, szkoły resortowe dotowane są z budżetu właściwych ministerstw).
Stworzenie zintegrowanego systemu poradnictwa zawodowego	<p>Brak ram prawnych i instytucjonalnych do realizacji tego zadania.</p> <p>Brak dobrze wykształconej kadry.</p> <p>Niedostatek i zapóźnienie stosowanych metod i środków wykorzystywanych w poradnictwie.</p>
<p>Opracowanie systemu bieżącej i perspektywicznej koordynacji kształcenia z potrzebami gospodarki</p> <p>Udoskonalenie bieżącego przepływu informacji między rynkiem pracy a kształceniem zawodowym</p>	Statystyka rynku pracy operuje zbyt dużymi agregatami, jest mało przydatna w edukacji zawodowej i planowaniu kształcenia.

1998	
Brak należnego miejsca dla kształcenia zawodowego w strategii rozwoju kraju i projektach reform edukacyjnych	Rozbieżność między założeniami strategicznymi a polityką finansową w zakresie edukacji. Brak świadomości polityków co do roli kształcenia zawodowego w rozwoju kraju.
Zbyt powolna modernizacja kształcenia zawodowego w stosunku do działań w zakresie reform edukacji ogólnej	Projekt reformy zawiera zbyt wiele niewiadomych w odniesieniu do kształcenia zawodowego. Nadal niedoinwestowana infrastruktura i zasoby kształcenia zawodowego.
Dostosowanie systemu zarządzania i finansowania do reformy ustrojowej państwa	Brak jednoznaczności w określaniu zakresu kompetencji władz w odniesieniu do zarządzania (poziom województwa, kuratorium, gmin, ministerstw branżowych) i finansowania kształcenia zawodowego.
1999	
Potrzeba przyszłościowej wizji systemu kształcenia i szkolenia zawodowego	Brak ugruntowanej, silnej pozycji kształcenia zawodowego w systemie edukacji.
Zintensyfikowanie prac nad programami nauczania w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego, modernizacja treści kształcenia zawodowego	Brak dobrze przygotowanych nauczycieli do udziału w reformowaniu kształcenia zawodowego. Brak odpowiedniej infrastruktury i gwarantowanych w budżecie środków finansowych umożliwiających wprowadzenie zmian w treściach kształcenia i szkolenia zawodowego.
2002*	
Weryfikacja założeń reformy z 1999 r. pod kątem miejsca i zadań kształcenia zawodowego w systemie edukacji	Reforma nie uwzględniła roli i znaczenia praktycznego kształcenia w wykształceniu zawodowym.
Potrzeba dyskusji z partnerami społecznymi na temat usytuowania kształcenia zawodowego na poziomie powiatów	Niedostateczna koordynacja działań w zakresie kształcenia zawodowego na poziomie powiatowym i wojewódzkim.
Rozpoznanie potrzeb rynku pracy w zakresie popytu na określone kwalifikacje	Brak ujęcia kształcenia zawodowego w perspektywie efektów kształcenia. Brak bazy danych niezbędnych do konstrukcji prognoz.
Potrzeba reform w systemie poradnictwa zawodowego	Utrzymujący się od lat brak rozwiązań prawnych w tym zakresie. Niedocenianie w szkołach zawodowych i placówkach roli doradców zawodowych i ich działań.

* Potrzeby kształcenia zawodowego i przeszkody utrudniające ich realizację zgłaszane w latach 2000–2001 były zbieżne z tymi z 2002 r., dlatego je pominięto.

Źródło: Raporty Narodowego Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego opracowane przez Biura Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacji Fundusz Współpracy w latach 1997–2002.



Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych

Postulatem leżącym u podstaw reform tego segmentu edukacji jest dostosowanie do potrzeb rynku pracy. Tymczasem związek między kierunkami kształcenia i potrzebami rynku pracy jest wielopoziomowy, a w jego obrębie ujawniają się sprzeczności. Dostosowywanie edukacji do potrzeb rynku jest o tyle trudne, że rynek zmienia się szybciej niż system edukacji, a szczególnie system szkolny, który może na zmiany reagować z opóźnieniem (określone cykle kształcenia, programy nauczania, warunki kształcenia, kadra). W procesie tym w różnym zakresie biorą udział następujące podmioty: państwo, jednostki samorządu terytorialnego, instytucje edukacyjne (w tym szkoły), instytucje rynku pracy, partnerzy społeczni (pracodawcy, przedstawiciele poszczególnych branż i zawodów, związki zawodowe), szeroko pojęte otoczenie gospodarcze i społeczne. Każdy z tych podmiotów ma do spełnienia określone funkcje. Przykładowo państwo definiuje i wdraża podstawowe cele i standardy edukacyjne, w tym przygotowuje i wprowadza klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego. Samorządy natomiast zakładają, prowadzą i finansują szkoły i placówki publiczne oferujące kształcenie zawodowe. Z kolei wspólnie ze szkołami planują kierunki kształcenia na podstawie obowiązujących przepisów i w rezultacie rozszerzają lub ograniczają kształcenie w określonych kierunkach – dokonuje się to na podstawie informacji płynących z rynku pracy (w praktyce z powiatowych urzędów pracy). Szkoły zaś wyposażają uczniów w wiedzę, umiejętności oraz kompetencje personalne i społeczne, kreują także (poprzez definiowanie i wdrażanie zadań z zakresu informacji i poradnictwa edukacyjno-zawodowego) postawy sprzyjające uzyskiwaniu pracy (Drogosz-Zabłocka 1999).

Reforma edukacji zapoczątkowana w 1999 r. była jedną z czterech wprowadzanych wówczas reform (poza administracyjną, emerytalną i zdrowia), ale na uwagę zasługuje fakt, że od początku swego funkcjonowania była przedmiotem badań (Konarzewski 2004). Odnosiły się one do ustroju szkolnego i infrastruktury oraz treści kształcenia. Badania prowadzone głównie przez Instytut Badań Edukacyjnych pokazywały szerszy kontekst reformy i dotyczyły problemów zarówno edukacyjnych (dydaktycznych, wychowawczych itp.), jak i społecznych, związanych z funkcjonowaniem zreformowanej edukacji. Ich wyniki pozwalają na podsumowanie mocnych stron i słabości tej reformy w perspektywie ponad piętnastoletniej.

Reforma wprowadzała zmiany ustroju szkolnego i infrastruktury. Można to zatem uznać za zmiany w tym samym zakresie, co obecnie. Założenia reformy z 1999 r. zamknięto w trzech obszarach:

1. podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
2. wyrównanie szans edukacyjnych,
3. poprawa jakości edukacji rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia (*Reforma systemu edukacji...* 1998, s. 10).

Wprowadzenie gimnazjów miało służyć wyrównywaniu szans edukacyjnych i wydłużeniu kształcenia ogólnego, zmiany wprowadzane w edukacji koncentrowały się głównie na wykształceniu ogólnym. Intencją ustawodawcy było zachęcenie młodzieży do wyboru ogólnej ścieżki kształcenia i kontynuowania nauki na studiach. Technika i zasadnicze szkoły zawodowe miały zostać zastąpione przez licea o profilu zawodowym i dwuletnie szkoły zawodowe. Planów tych nie udało się zrealizować, ponieważ licea profilowane wykazały się słabymi wynikami zarówno w zakresie nauczania ogólnego (świadectwo dojrzałości), jak i w odniesieniu do rynku pracy (bezrobocie). Utrzymano więc dotychczasowe typy szkół kształcących zawodowo – trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe i czteroletnie technika. Dodatkowo stworzono technika i licea uzupełniające, które miały otwierać możliwości dalszej edukacji absolwentom zasadniczych szkół zawodowych. Oprócz zmiany struktury i pluralizmu programowego wprowadzono do systemu powszechne i jednolite egzaminy zewnętrzne, co miało wpływ na uzyskiwane wykształcenie zawodowe. Egzaminy z jednej strony miały być narzędziem kontroli nad pluralizmem programowym, z drugiej pozwalały na systematyczne badanie wyników nauczania i uzyskiwanych kwalifikacji. Brak jednolitych egzaminów zawodowych w skali kraju prowadził do nierównowartościowego wykształcenia zawodowego uzyskiwanego przez absolwentów tego samego typu szkół. Egzaminy zawodowe sprzed reformy sprowadzały się w większości wypadków do obrony pracy dyplomowej przygotowywanej samodzielnie przez ucznia w macierzystej szkole.

Pierwsza dekada lat dwutysięcznych to okres przygotowań do długo oczekiwanej reformy kształcenia zawodowego. W 2010 r. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEŻIU) rozpoczął realizację kompleksowego badania mającego na celu wielo-

wymiarową diagnozę stanu szkolnictwa zawodowego przed planowaną reformą. Wnioski z badań opublikowano w raporcie *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce* (KOWEziU 2013). Jego autorzy zwracali uwagę na powoli rosnące zainteresowanie młodzieży kształceniem zawodowym. Było to odwrócenie trendów obserwowanych do 2005 r. Z drugiej strony wyniki badań wskazywały na niską świadomość, zarówno uczniów, jak i rodziców, wartości kształcenia zawodowego oraz utrzymujące się negatywne opinie na temat szkół zawodowych.

Oferta dydaktyczna szkół kształcących zawodowo była przede wszystkim wypadkową zaplecza techniczno-dydaktycznego, zasobów kadrowych i kosztów, a w dużo mniejszym stopniu wynikiem analizy zapotrzebowania rynkowego i oferty kształcenia w regionie. Możliwość dofinansowania wyposażenia szkół ze środków UE, jaka pojawiła się po 2004 r., wpłynęła na systematyczną poprawę warunków kształcenia, jednak poziom wyposażenia warsztatów i pracowni był wciąż bardzo zróżnicowany i nadal ponad 80% dyrektorów badanych placówek deklaroowało, że szkoły wymagają remontu. Wskazywano, że stan infrastruktury szkół zawodowych świadczy wciąż o głębokim niedoinwestowaniu. Jednocześnie sposób finansowania tych placówek prowadzi do systematycznego pogarszania się warunków lokalowych w nich panujących. Kolejnym problemem były narastające trudności z pozyskaniem nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Dużą część kadry pedagogicznej szkół kształcących zawodowo stanowiły osoby w wieku przedemerytalnym, a warunki zatrudnienia, które dyrektorzy mogliby zaoferować ich potencjalnym następcom, okazywały się mało atrakcyjne. Taka sytuacja zdaniem autorów diagnozy w dłuższej perspektywie stanowiła poważne zagrożenie dla funkcjonowania systemu szkolnictwa zawodowego (KOWEziU 2013). Realizowane w tym czasie projekty finansowane ze środków UE i adresowane do nauczycieli przedmiotów zawodowych („Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu”, „Efektywny nauczyciel przedmiotów ekonomicznych”, „Doskonalenie «chlebem powszednim» nauczyciela zawodu”) także wskazywały na ubogą infrastrukturę i niedoinwestowane wyposażenie szkolnych pracowni i warsztatów, a także liczne braki w przygotowaniu nauczycieli przedmiotów zawodowych. Potwierdzają to poniższe wypowiedzi (Borys 2012):

„Niezbýt kompetentnie się czuję czasem, bo jestem samoukiem, tzn. uczestniczyłam w jakimś szkoleniu z zakresu księgowości komputerowej, ale to jest tylko kurs. Natomiast nigdy nie wiedziałam, jak to w praktyce wygląda [...]. Sama opracowuję przykłady na lekcje, nie ma podręczników do tej pracowni [...] także przydałaby się praktyka w przedsiębiorstwie” (Borys 2012, s. 92).

„Lęk wynika z braku opanowania podstawowych umiejętności, chociażby krojenia. Nie jestem w stanie pokazać uczniom takiego krojenia jak ten pan, bo [...] nie robi się tego na co dzień” (tamże, s. 93).

„Wiedza książkowa jest nieaktualna. Ciągle mam poczucie, że czegoś nie wiem [...] i ciągle w internecie wertuję i wydaje mi się, że nie do końca, cały czas tak jest” (tamże, s. 93).

Przywoływaną diagnozę przeprowadzono u progu istotnych zmian, które zaszły w polskim szkolnictwie zawodowym po 2012 r. Reforma szkolnictwa zawodowego miała z jednej strony stanowić odpowiedź na wyzwania tego sektora, z drugiej była konsekwencją procesów integracji europejskiej i dostosowywania polskiego systemu szkolnictwa zawodowego do standardów UE. Wiązało się to z wprowadzaniem w Polsce ogólnoeuropejskich rozwiązań systemowych, które mają zapewnić większą transparentność, porównywalność i wzajemne uznawanie kwalifikacji osób uczących się i pracowników na terenie UE. Są to:

1. **Europejska Rama Kwalifikacji (EQF)** – pozwala na uznawanie efektów uczenia się niezależnie od formy i miejsca kształcenia. Wskazuje na wiedzę, umiejętności i kompetencje właściwe każdemu z ośmiu wyróżnionych poziomów kwalifikacji. Polski opis hierarchii poziomów kwalifikacji – Polska Rama Kwalifikacji – znajduje odniesienie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji w raporcie referencyjnym opublikowanym w 2013 r.
2. **Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET)** – stwarza możliwość akumulowania, wzajemnego uznawania i przenoszenia efektów uczenia się między różnymi instytucjami kształcącymi zawodowo.

3. **Europejskie Ramy Odniesienia na Rzecz Zapewnienia Jakości w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (EQAVET)** – jest to zestaw projakościowych zaleceń odnoszących się do wszystkich etapów kształcenia zawodowego, od jego planowania, przez sam tok nauki, po ocenę wyników i standardów egzaminowania.
4. **Projekt Europass** – umożliwia stworzenie uniwersalnych standardów czytelnego prezentowania kompetencji i umiejętności zawodowych, m.in. przez wprowadzenie i promocję wzorów dokumentów: Curriculum Vitae, Paszportu Językowego czy Suplementów do Dyplomów.

Rozwiązania te mają naturalnie wspierać funkcjonowanie jednolitego rynku UE, opartego na pryncypiach swobodnego przepływu osób, kapitału, towarów i usług. Zmiany te istotnie wpłynęły na sposób myślenia o edukacji, w szczególności zaś o kształceniu zawodowym – oznacza to przede wszystkim przesunięcie akcentu z procesu kształcenia na jego efekty i uelastycznienie systemu edukacji tak, aby mógł lepiej sprostać wyzwaniom współczesnego rynku pracy.

Warto podkreślić, że rozpoczęta w 2012 r. reforma kształcenia zawodowego nabrała nowego wymiaru po 2016 r. (m.in. z powodu zmiany struktury systemu edukacji i wprowadzenia do niego nowych typów szkół, w tym branżowych szkół I i II stopnia). Tylko niektóre z tych zmian, szczególnie te wprowadzone w roku szkolnym 2018/2019, zasygnalizujemy w naszej publikacji.

Wyrazem zmiany myślenia o edukacji była reforma edukacji z 2012 r., która w znacznym stopniu uelastyczniła system kształcenia zawodowego. Na reformę składały się m.in. nowelizacja ustawy o systemie oświaty z 2012 r., wprowadzenie nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, modernizacja i ujednoczenie systemu egzaminów zewnętrznych oraz zbudowana na nowych podstawach uwzględniających efekty uczenia się klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego. Tak zwana szkolna klasyfikacja zawodów została już we wcześniejszych latach powiązana z klasyfikacją zawodów i specjalności występujących na rynku pracy, co przynajmniej w zakresie spójności tych dwóch dokumentów było ważnym wydarzeniem. Zawody nauczane w systemie oświaty zostały uporządkowane według tego samego klucza, co zawody występujące w klasyfikacji dla rynku pracy (grupy zawodów i przypisane

im symbole cyfrowe). Szkolna klasyfikacja zawodów z 2017 r.⁶ stała się swoistym schematem-kluczem do opisu zawodu szkolnego, zawierała bowiem, oprócz wskazanych powyżej informacji, także: nazwy szkół ponadpodstawowych, w których odbywa się kształcenie, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie⁷, nazwy kwalifikacji, dla których przewidziano możliwość prowadzenia kształcenia na kwalifikacyjnych kursach zawodowych i obszary kształcenia, do których są przypisane zawody. Odnosi się również do Polskiej Ramy Kwalifikacji, a także zawiera opis szczegółowych uwarunkowań lub ograniczeń związanych z wykonywaniem danego zawodu.

Zapoczątkowane w 2012 r. zmiany w zakresie kształcenia zawodowego miały także wpływ na kształcenie ustawiczne, którego możliwości zwiększono przez wprowadzenie różnych pozaszkolnych form kształcenia. Są to w szczególności: kwalifikacyjne kursy zawodowe, kursy umiejętności zawodowych, kursy kompetencji ogólnych i inne⁸. Innowacją, która znacząco uelastyczyła system kształcenia zawodowego – w szczególności osób dorosłych – było wprowadzenie nowej pozaszkolnej formy kształcenia – kwalifikacyjnych kursów zawodowych⁹. Zarówno uczestnicy kursów, jak i osoby zdobywające kwalifikacje w toku edukacji nieformalnej mogą potwierdzić swoje kwalifikacje w drodze egzaminów eksternistycznych. Zmiany te wpłynęły przede wszystkim na organizację kształcenia dorosłych – z licznych typów szkół ponadpodstawowych pozostawiono dla nich jedynie licea, a uzupełniać kwalifikacje zawodowe mogli w formach kursowych¹⁰.

Opracowana wówczas podstawa programowa miała zapewnić zgodność kształcenia zawodowego z wymaganiami gospodarki

-
- 6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. 2017 poz. 622, znowelizowane dnia 7 grudnia 2017 r. Jest to obowiązujący akt prawny.
 - 7 W znowelizowanym rozporządzeniu z 2017 r. podano ogólne symbole kwalifikacji, np. K1, K2. W odniesieniu do zawodu technik informatyk są to: K1 – Montaż i eksploatacja systemów komputerowych, urządzeń peryferyjnych i sieci, K2 – Programowanie, tworzenie i administrowanie stronami internetowymi i bazami danych.
 - 8 Do pozaszkolnych form kształcenia zalicza się również turnusy dokształcania teoretycznego młodoletnich pracowników.
 - 9 W 2012 r. dopuszczono prowadzenie kwalifikacyjnych kursów zawodowych w 161 z 200 zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.
 - 10 Obecnie powrócono do rozwiązań wcześniejszych, oferujących większą gamę szkół ponadpodstawowych ogólnokształcących i zawodowych dla dorosłych.

i wpłynąć na polepszenie jego jakości. Nowy dokument, przygotowany dla 193 zawodów, został podzielony na trzy części. W części I opisano cele i zadania kształcenia zawodowego, zamieszczono nazwy obszarów kształcenia oraz spis wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach. Pierwotnie wyróżniono zawody jedno-, dwu- i trzykwalifikacyjne¹¹. Część II zawierała efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów w zakresie: zasad BHP, podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej, języka obcego ukierunkowanego zawodowo, kompetencji personalnych i społecznych oraz organizacji pracy małych zespołów (w przypadku techników i szkół policealnych), a także efekty kształcenia wspólne dla danego obszaru zawodowego¹² i właściwe dla kwalifikacji w danym zawodzie. Część III odnosiła się wprost do procesu dydaktycznego i zawierała cele kształcenia zapisane w języku efektów kształcenia określonym dla danego zawodu, nazwy kwalifikacji, opis warunków kształcenia, tj. wymagany sprzęt i wyposażenie pracowni, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji przewidzianych w systemie szkolnym. Należy podkreślić, że taka konstrukcja podstawy programowej w zasadniczy sposób odbiegała od dotychczasowych podstaw obowiązujących w kształceniu zawodowym (trzy części podstawy) i stanowiła pewien problem dla nauczycieli i dyrektorów szkół korzystających z tego dokumentu, a przede wszystkim tworzących na jego podstawie programy nauczania. Problemem było jego scalenie i utworzenie jednolitej, ale odbiegającej w swej konstrukcji od dokumentu wyjściowego podstawy programowej. Doświadczenia te pokazują, jak ważne są badania edukacyjne nad wprowadzanymi do praktyki szkolnej podstawami programowymi i tworzonymi na ich podstawie programami nauczania. Badania pilotażowe mogłyby już na etapie tworzenia podstaw programowych pomóc uniknąć pewnych rozwiązań wprowadzanych do praktyki szkolnej, które na etapie pracy koncepcyjnej wydają się korzystne i uzasadnione.

11 Jedynie w przypadku zawodów artystycznych nie zdecydowano się na wyodrębnienie kwalifikacji.

12 Wyróżniono osiem różnych obszarów: administracyjno-usługowy, budowlany, elektryczno-elektroniczny, mechaniczny i górniczo-hutniczy, rolniczo-leśny z ochroną środowiska, turystyczno-gastronomiczny, medyczno-społeczny oraz artystyczny.

Podstawa programowa zawierała także wymagania egzaminacyjne, co było istotnym novum. Integrowała bowiem w sobie dwa dotychczas obowiązujące dokumenty: podstawy programowe i wymagania egzaminacyjne. Poszczególne kwalifikacje wymagają potwierdzenia w drodze zewnętrznych egzaminów – dopiero komplet zdanych egzaminów z kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie wraz ze świadectwem ukończenia odpowiedniej szkoły¹³ dają prawo do uzyskania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Każda kwalifikacja składająca się na dany zawód wymaga potwierdzenia i uzyskania świadectwa. Dopiero po potwierdzeniu każdej z kwalifikacji i zebraniu wszystkich świadectw wymaganych w danym zawodzie uczeń może otrzymać dyplom potwierdzający kwalifikacje. W praktyce tak zorganizowane egzaminy przyczyniały się z jednej strony do większej elastyczności systemu egzaminowania, z drugiej jednak prowadziły do pewnej dezorganizacji pracy szkoły, udostępniającej pracownie szkolne czy laboratoria do organizacji egzaminów. W jeszcze trudniejszej sytuacji znalazły się Centra Kształcenia Praktycznego, które udostępniały swoje zasoby wielu szkołom i musiały pogodzić zadania wynikające z realizacji programu nauczania z tymi, które nakładała na nie organizacja egzaminów zawodowych.

Oceny pierwszych skutków reformy z 2012 r. dokonała Najwyższa Izba Kontroli (NIK) w ramach kontroli planowej, której wyniki przedstawiono w publikacji „System szkolnictwa zawodowego (P/15/029)” w 2015 r. (*Informacja...* 2015). W opinii NIK system szkolnictwa zawodowego „nie jest w pełni skuteczny” ze względu na niedopasowanie oferty szkół kształcących zawodowo do zapotrzebowania ze strony pracodawców. NIK wskazuje na stosunkowo wysoki poziom bezrobocia wśród absolwentów szkół kształcących zawodowo oraz niskie oceny ich kompetencji wystawiane przez pracodawców (powołuje się tu na wyniki badań Bilansu Kapitału Ludzkiego, zob. Górniak 2015). Całościowa ocena skutków reformy wymagałaby zamknięcia pełnego cyklu kształcenia wedle nowych podstaw programowych. Niemniej już wówczas widoczne były problemy z finansowaniem reformy – w szczególności nieuwzględnienie zróżnicowanych kosztów kształcenia w zawodach w algorytmie subwencji oświatowej. Zdaniem kontrolerów NIK taka

13

W szczególnych przypadkach może być zastąpiony zdaniem odpowiedniego egzaminu eksternistycznego.



sytuacja sprawiała, że o strukturze kształcenia w danym regionie decydowały możliwości kadrowe i dotychczasowa baza technodydaktyczna, a potrzeby uczniów i pracodawców miały drugorzędne znaczenie. Sytuację pogarszał źle funkcjonujący system doradztwa zawodowego dla młodzieży, problem nierozwiązany od lat, co ilustrowały raporty z końca lat 90. (tabela 1). Ponadto infrastruktura szkół kształcących zawodowo, mimo znaczącego wsparcia ze środków europejskich, była w dużej mierze przestarzała. Utrudniało to realizację kształcenia wedle standardów technologicznych, których oczekivaliby pracodawcy.

Wprowadzane obecnie zmiany w klasyfikacji zawodów¹⁴, które będą obowiązywać od 1 września 2019 r., dotyczą kilku obszarów: zdefiniowania celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, wprowadzenia nowej, dotychczas niefunkcjonującej, klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego, zdefiniowania 32 branż zawodowych (w miejsce ośmiu obszarów kształcenia zawodowego), wprowadzenia nowych zawodów oraz uporządkowania i zmian symboli i nazw kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie.

Wykształcenie zawodowe – instytucje i ścieżki kształcenia prowadzące do jego uzyskania¹⁵

Struktura kształcenia zawodowego w Polsce

Podstawy funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce reguluje obecnie, już kilkakrotnie nowelizowana, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe¹⁶, która zastąpiła Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

Ostatnia z reform systemu edukacji, wdrażana od początku 2016 r., zmieniła cały sposób jego organizacji. Likwidacja gimnazjów i wprowadzenie ośmioletnich szkół podstawowych wpłynęły również na organizację kształcenia na poziomie ponadpodstawowym. Ponadto w opinii przedstawicieli resortu edukacji w obszarze kształcenia za-

14 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 316).

15 Niniejszy rozdział został opracowany w odniesieniu do uregulowań prawnych na 31 sierpnia 2018 r. Do nowych uregulowań prawnych odnosimy się tylko w niektórych przypadkach.

16 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59, tekst jednolity Dz.U. 2018 poz. 996), ustawa znówelizowana w listopadzie 2018 r. (Dz.U. 2018 poz. 2245).

wodowego niezbędne są zmiany, które pozwolą rozwiązać najbardziej palące problemy, z którymi od lat borykają się szkoły kształcące zawodowo. W znowelizowanej w listopadzie 2018 r. ustawie Prawo oświatowe i wprowadzonych na jej podstawie aktach wykonawczych ujęto już część (obowiązujących w większości przypadków od 1 września 2019 r.) postulowanych w poniższej tabeli rozwiązań.

Warto zwrócić uwagę, że część z nich (np. w obszarze kształcenia dualnego i gratyfikacji dla pracodawców zaangażowanych w Praktyczną Naukę Zawodu – PNZ) funkcjonowała już przed wprowadzeniem reformy, a inne (m.in. doposażanie szkół i centrów kształcenia praktycznego – CKP)¹⁷, stypendia, finansowanie dodatkowych uprawnień branżowych dla uczniów, staże) realizowano po 2012 r. dzięki wsparciu ze środków UE. Najtrudniejszym elementem reformy systemu kształcenia zawodowego pozostaje kwestia wygospodarowania adekwatnych środków finansowych oraz stworzenia trwałego modelu finansowania dla proponowanych rozwiązań. Jedną z najbardziej wymiernych zmian, które wprowadzono w ramach Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, jest wspomniana organizacja kształcenia zawodowego i idące za tym zmiany programowe. Na uwagę zasługują także działania podejmowane w zakresie doradztwa zawodowego¹⁸, które wpisują się w realizowane w Polsce eurodoradztwo, mające na celu wspieranie zawodowej i edukacyjnej mobilności obywateli oraz rozwój poradnictwa zawodowego w Europie. W ramach eurodoradztwa upowszechnia się informacje na temat narzędzi oraz metod i technik poradnictwa zawodowego, opracowuje się publikacje z tego zakresu i promuje się współpracę z sieciami działającymi na rzecz mobilności i uznawania kwalifikacji (eurodoradztwo.praca.gov.pl).

17 W znowelizowanej ustawie z listopada 2018 r. wprowadzono do systemu centra kształcenia zawodowego oraz placówki kształcenia ustawicznego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych.

18 Ostatnie zmiany w tym zakresie zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, które będzie obowiązywało od 1 września 2019 r.

Tabela 2. Zidentyfikowane problemy i proponowane zmiany w reformie systemu edukacji w 2016 r.

Zidentyfikowane problemy	Postulowane rozwiązania i kierunki zmian
Niedopasowanie struktury i efektów kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy	Uwzględnienie potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy przy tworzeniu nowych zawodów i zmianach w zakresie podstaw programowych. Szersze włączenie pracodawców w proces ustalania struktury i programów kształcenia zawodowego ¹⁹ . Finansowanie dodatkowych uprawnień branżowych dla uczniów szkół kształcących zawodowo ²⁰ .
Niewystarczające zaangażowanie pracodawców w praktyczną naukę zawodu	Wzmacnianie modelu kształcenia dualnego (realizacja praktycznej nauki zawodu u pracodawców i klasy patronackiej). Gratyfikacje finansowe dla pracodawców, dodatki motywacyjne dla instruktorów praktycznej nauki zawodu ²¹ .
Małe zainteresowanie kształceniem zawodowym ze strony młodzieży – negatywna selekcja do szkół zawodowych Zły wizerunek zasadniczych szkół zawodowych wśród uczniów i rodziców	Zmiana struktury kształcenia zawodowego poprzez wprowadzenie nowych typów szkół (szkoły branżowe), które będą ukierunkowane przede wszystkim na praktyczne kształcenie zawodowe, nie zamykając drogi do zdobycia wykształcenia średniego ²² . Promocja pozytywnego wizerunku kształcenia zawodowego. Stosowanie zachęt stypendialnych.
Przestarzała baza techno-dydaktyczna szkół, zwłaszcza w zakresie wyposażenia pracowni do realizacji praktycznej nauki zawodu	Przyznanie centrom kształcenia praktycznego (CKP) głównej odpowiedzialności za koordynację kształcenia zawodowego (w szkołach lub u pracodawców) i realizację egzaminów zawodowych na poziomie powiatów (w przyszłości CKP mają pełnić rolę ośrodków certyfikujących Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji). CKP, wyposażone w nowoczesny sprzęt i urządzenia, będą wspierać szkoły lub pracodawców w realizacji praktycznej nauki zawodu ²³ .

19 W ustawie z 22 listopada 2018 r. (Dz.U. 2018 poz. 2245 art. 3 ust. 1a) wprowadzono zapis o wspieraniu kształcenia zawodowego przez pracodawców i ich organizacje, samorządy gospodarcze i inne organizacje gospodarcze, a także przez Radę Programową ds. Kompetencji. W ustawie określono także zakres wsparcia szkolnictwa zawodowego przez pracodawców.

20 Istnieje możliwość zawarcia umowy przez dyrektora szkoły z instytucją certyfikującą, co umożliwi uczniowi walidację i certyfikowanie kwalifikacji rynkowej ujętej w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2018 poz. 2245 art. 122a ust. 1).

21 Ustalono zasady współpracy szkoły z pracodawcami. Określają one m.in. przygotowanie propozycji programowych, udział w organizacji egzaminu zawodowego, realizację doradztwa zawodowego i promocji kształcenia zawodowego czy doskonalenie nauczycieli kształcenia zawodowego, w tym organizowanie szkoleń branżowych (Dz.U. 2018 poz. 2245 art. 68 ust. 7c).

22 Tamże.

23 Tamże. Zmiana od 1 września 2019 r. centrów kształcenia praktycznego na centra kształcenia zawodowego.

Fasadowy, źle funkcjonujący system doradztwa zawodowego w szkołach	Usprawnienie systemu doradztwa zawodowego poprzez: uwzględnienie jego elementów w podstawach programowych, wprowadzenie ramowych programów doradztwa i obowiązku badań predyspozycji zawodowych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych przez wyborem ścieżki kształcenia ²⁴ .
Poważne braki w zakresie kadry nauczycielskiej szkół kształcących zawodowo, w szczególności nauczycieli przedmiotów zawodowych	Utworzenie „Korpusu Fachowców” – nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu rekrutujących się z wysokiej klasy specjalistów pozyskanych z przedsiębiorstw lub nauczycieli – emerytów. Dodatkowo utworzony zostanie portal edukacyjno-zawodowy na poziomie województwa, który będzie odpowiedzią na brak informacji dotyczącej potrzeb oraz możliwości w zakresie kształcenia praktycznego u pracodawców, zarówno po stronie szkoły, jak i pracodawcy.
Brak rozwiązań instytucjonalnych pozwalających na sprawne finasowanie planowanych zmian oraz doposażenia szkół/CKP	Utworzenie Funduszu Rozwoju Edukacji Zawodowej. Wśród potencjalnych źródeł finansowania wskazuje się środki Funduszu Pracy, spółki Skarbu Państwa lub składki od zrzeszonych przedsiębiorców.

Źródło: gov.pl/web/edukacja [dostęp: 23.10.2018].

W okresie przejściowym wprowadzania reformy edukacji absolwenci wygaszanych gimnazjów mogą wybrać spośród następujących typów szkół kształcących zawodowo:

- **branżowe szkoły I stopnia** – trzyletnie szkoły ponadpodstawowe przygotowujące do egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie. W latach szkolnych 2017/2018 i 2019/2020 branżowe szkoły I stopnia będą prowadzić klasy wygaszanych zasadniczych szkół zawodowych. Uczniowie wygaszanych szkół, którzy nie otrzymają promocji do następnej klasy, będą kontynuować naukę już w odpowiednich klasach branżowej szkoły I stopnia. Pierwsi absolwenci branżowych szkół I stopnia ukończą naukę w 2020 r.
- **technika** – czteroletnie szkoły ponadpodstawowe przygotowujące do egzaminu maturalnego oraz do egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie. Rekrutacja w tych szkołach będzie otwarta dla absolwentów gimnazjów do roku szkolnego

24 Zadania te będą realizowane w szkołach zgodnie ze znowelizowaną ustawą Prawo oświatowe z 22 listopada 2018 r. oraz wcześniejszym Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2018 poz. 1675). Treści programowe z zakresu doradztwa oraz zadania doradcy zawodowego zostały określone w Rozporządzeniu. W latach 2016–2018 Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) realizował projekty z tego zakresu finansowane ze środków Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER).

2019/2020, w tym samym roku absolwenci ośmioletnich szkół podstawowych będą już rekrutowani do techników pięcioletnich. Od 1 września 2020 r. nie będzie już naboru do czteroletnich techników, a szkoły te będą sukcesywnie wygaszane – uczniowie, którzy nie uzyskają promocji do kolejnej klasy, będą kontynuować naukę już w odpowiedniej klasie pięcioletniego technikum.

Wdrażana reforma oznacza również stopniowe wygaszanie gimnazjów dla dorosłych, przekształcenie trzyletnich liceów dla dorosłych w czteroletnie szkoły dla dorosłych. Szkoły policealne będą funkcjonowały na dotychczasowych zasadach, podobnie jak trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do prac. Docelowo absolwenci ośmioletnich szkół podstawowych mogą wybrać spośród następujących typów szkół kształcących zawodowo:

- **branżowe szkoły I stopnia** – trzyletnie szkoły ponadpodstawowe przygotowujące do egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie;
- **technika** – pięcioletnie szkoły ponadpodstawowe przygotowujące do egzaminu maturalnego oraz egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie;
- od 1 września 2020 r. **branżowe szkoły II stopnia**, w których naukę będą mogli kontynuować pierwsi absolwenci branżowych szkół I stopnia. Branżowe szkoły II stopnia będą oferowały kształcenie wyłącznie w tych zawodach, które stanowią kontynuację kształcenia w branżowej szkole I stopnia, ponieważ w zawodzie nauczonym w branżowej szkole I i II stopnia wyodrębniono wspólną pierwszą kwalifikację. W praktyce oznacza to, że szkoły branżowe II stopnia będą dostępne dla tych absolwentów branżowych szkół I stopnia, którzy uzyskali w niej pierwszą kwalifikację wspólną dla zawodu nauczanego na poziomie branżowej szkoły I stopnia i technikum. Druga kwalifikacja cząstkowa z poziomu technikum będzie natomiast nauczana w branżowej szkole II stopnia. Absolwenci branżowych szkół I stopnia, dla których nie ma kierunkowej drugiej kwalifikacji w zawodzie w technikum, będą mogli kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym

dla dorosłych od drugiej klasy²⁵. Uczniowie branżowych szkół II stopnia, podobnie jak absolwenci techników, będą mieli możliwość przystąpienia zarówno do egzaminu maturalnego, jak i do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie (w miejsce dodatkowego obowiązkowego przedmiotu zdawanego na maturze przez absolwentów techników i liceów).

Wspomniane szkoły kształcące zawodowo opierają swoją działalność na dwojakich podstawach programowych – kształcenia ogólnego oraz na podstawie programowej kształcenia w zawodach. Kierunek reform szkolnictwa zawodowego z 2012 r. został utrzymany, jednak w związku ze zmianą organizacji systemu kształcenia oraz koniecznością dalszego dostosowywania systemu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy wprowadzono tu różne modyfikacje.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego wyróżnia 213 zawodów, których nauka może być prowadzona w pięcioletnim technikum, trzyletniej branżowej szkole I stopnia, dwuletniej branżowej szkole II stopnia, szkołach policealnych oraz, stopniowo wygaszanych, klasach czteroletnich techników. Rozporządzenie wprowadza kilka nowych²⁶ zawodów oraz zmiany w zakresie kwalifikacji przyporządkowanych do 54 zawodów. Były to zawody trójkwalifikacyjne. Modyfikacja w zakresie liczby kwalifikacji składających się na dany zawód i podstaw programowych kształcenia w tych zawodach była przygotowana w ramach projektu „Partnerstwo na rzecz kształcenia zawodowego” przez ORE w ramach PO WER. W projekcie tym wypracowano rozwiązania zaadaptowane do zmian w klasyfikacji zawodów i podstaw programowych kształcenia w zawodzie. Zmodyfikowane podstawy programowe z 2017 r. obowiązywały w branżowej szkole I stopnia po gimnazjum i czteroletnim technikum. Kolejne zmiany wynikające z realizacji na-

25 Zasady te są sformułowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 316).

26 Wprowadzone wówczas zawody to: technik robót wykończeniowych w budownictwie, magazynier-logistyk, operator maszyn i urządzeń hutniczych.

stępnych etapów tego projektu będą wprowadzane od 1 września 2019 r.²⁷

Podstawy programowe

W nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego z 2019 r. zawody jednokwalifikacyjne są zawodami nauczonymi przede wszystkim w branżowej szkole I stopnia, w technikum dominują zawody dwukwalifikacyjne. Pierwszą kwalifikacją nauczaną w technikum jest w wielu przypadkach kwalifikacja wyodrębniona w zawodzie nauczonym w branżowej szkole I stopnia²⁸. Od 1 września 2019 r. będzie obowiązywać nowa podstawa programowa w zawodach szkolnictwa branżowego²⁹.

Równolegle do opisywanych zmian powstał tzw. Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji, tj. publiczne repozytorium wszystkich kwalifikacji nadawanych w Polsce, prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych. W rejestrze znajdują się już wszystkie kwalifikacje pełne, tzn. nadawane w ramach systemu oświaty i szkolnictwa wyższego. Każda z kwalifikacji włączonych do rejestru jest opisana wedle tego samego schematu i ma przypisany odpowiedni poziom Polskich Ram Kwalifikacji. Obecnie trwa złożony proces włączania do rejestru tzw. kwalifikacji cząstkowych, głównie kwalifikacji rynkowych zgłaszanych przez rozmaite podmioty działające na styku edukacji, rynku pracy i gospodarki.

Praktyczna nauka zawodu

Kluczowym elementem kształcenia zawodowego, przesądzającym o jego specyfice i odróżniającym je od edukacji ogólnokształcącej, jest praktyczna nauka zawodu (PNZ)³⁰. Może ona odbywać się w postaci:

- 27 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U. 2017 poz. 860.
- 28 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r.
- 29 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego zostało podpisane 16 maja 2019 r. (Dz.U. 2019 poz. 991).
- 30 Sposób jej realizacji regulować będzie od 1 września 2019 r. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019 poz. 391). Opis realizacji PNZ ma swoje odniesienie do tego dokumentu.

- **zajęć praktycznych** – organizowanych dla uczniów i młodocianych w celu wyposażenia ich w niezbędne umiejętności zawodowe. Zwykle odbywają się one w czasie zajęć dydaktyczno-wychowawczych, ale – w przypadku zajęć prowadzonych u pracodawcy na zasadzie dualnego systemu kształcenia – mogą być również przeprowadzane w trakcie ferii letnich. Celem zajęć praktycznych realizowanych u pracodawcy jest dodatkowe zastosowanie i pogłębienie zdobytej wiedzy i umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy. Zajęcia praktyczne prowadzą nauczyciele lub, w przypadku zajęć odbywających się u pracodawców i w indywidualnych gospodarstwach rolnych, delegowani do takich zadań pracownicy jako tzw. **instruktorzy praktycznej nauki zawodu**. Osoby te muszą spełniać wymagania określone w Rozporządzeniu – w szczególności mieć odpowiednie wykształcenie, doświadczenie i przygotowanie pedagogiczne.
- **praktyk zawodowych** – organizowanych dla uczniów w celu zastosowania i pogłębienia zdobytej wiedzy i umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy. Mogą one odbywać się w czasie całego roku szkolnego, także w okresie ferii letnich. Za nadzór nad praktykantami zawodowymi u pracodawcy odpowiada pracodawca lub wyznaczony przez niego **opiekun praktyk zawodowych lub osoba prowadząca indywidualne gospodarstwo rolne**. Opiekun praktyk zawodowych może zostać częściowo lub całkowicie zwolniony ze świadczenia pracy – zależy to od rodzaju świadczonej pracy lub liczby uczniów odbywających praktyki zawodowe. Za czas zwolnienia od pracy na rzecz opieki nad praktykantami opiekun może otrzymać wynagrodzenie zgodnie z zasadami określonymi w Rozporządzeniu.

Tabela 3. Organizacja praktycznej nauki zawodu w zależności od podmiotu organizującego kształcenie

	pracodawca przyjmujący młodocianych	branżowe szkoły I i II stopnia, technika, szkoły policealne	branżowe szkoły II stopnia, technika i szkoły policealne
formy PNZ	zajęcia praktyczne na zasadzie dualnego systemu kształcenia	zajęcia praktyczne, w tym realizowane na zasadzie dualnego systemu kształcenia	zajęcia praktyczne, w tym realizowane na zasadzie dualnego systemu kształcenia oraz praktyki zawodowe
organizator kształcenia	pracodawca	dyrektor szkoły	
miejsce realizacji PNZ	pracodawca/indywidualne gospodarstwo rolne (na zasadzie dualnego systemu kształcenia)	warsztaty szkolne, laboratoria, placówki kształcenia ustawicznego, centra kształcenia zawodowego, u pracodawcy, w indywidualnym gospodarstwie rolnym	
podstawa prawna w przypadku realizacji PNZ u pracodawcy	umowa o pracę w celu przygotowania zawodowego między młodocianym a pracodawcą	umowa o praktyczną naukę zawodu między dyrektorem szkoły a pracodawcą	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019 poz. 391).

Szkoła ma do wyboru różne rozwiązania w kwestii miejsca realizacji praktyk lub zajęć praktycznych – począwszy od własnych pracowni i warsztatów, przez finansowane ze środków samorządu placówki kształcenia ustawicznego/praktycznego, kończąc na pracodawcach, z którymi nawiąże współpracę. W tym miejscu warto wspomnieć o szczególnych typach placówek pozaszkolnych, które odgrywają szczególną rolę w organizacji i prowadzeniu PNZ. Od 1 września 2019 r. będą pełniły tę funkcję:

- **centra kształcenia zawodowego (CKZ)** – umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych,
- **placówki kształcenia ustawicznego (PKU)** – realizujące te same zadania co CKZ.

Nabywanie kompetencji ogólnych może odbywać się w postaci kursów prowadzonych przez publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego i centra kształcenia zawodowego, a turnusy dokszał-

kania teoretycznego młodocianych mogą być organizowane przez publiczne i niepubliczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe oraz publiczne i niepubliczne centra kształcenia zawodowego.

Podmioty przyjmujące uczniów na praktyczną naukę zawodu odpowiadają za:

- zapewnienie właściwych warunków materialnych do realizacji PNZ (stanowisko pracy, sprzęt, odzież itp.);
- wyznaczenie instruktorów praktycznej nauki zawodu, opiekunów praktyk zawodowych lub nauczycieli praktycznej nauki zawodu (CKZ);
- zapewnienie przeszkolenia z zakresu regulaminu pracy i BHP, a także sporządzenie dokumentacji wypadkowej;
- współpracę z podmiotem organizującym kształcenie, w tym informowanie o ewentualnych naruszeniach regulaminu pracy przez ucznia/młodocianego pracownika.

Koszty ponoszone przez podmiot prowadzący praktyczną naukę zawodu podlegają refundacji na zasadach określonych przez Rozporządzenie. Za zabezpieczenie środków finansowych na ten cel odpowiada organ prowadzący szkoły. Refundacji podlegają: wynagrodzenie instruktorów praktycznej nauki zawodu (do wysokości minimalnej stawki wynagrodzenia nauczyciela kontraktowego), dodatek szkoleniowy dla nich oraz koszty odzieży i obuwia roboczego. Niezależnie od przyjętego modelu realizacji PNZ, katalog obowiązków szkoły w tym zakresie pozostaje niezmienny – składają się na niego następujące elementy:

- nadzór nad realizacją PNZ;
- współpraca z podmiotem realizującym PNZ;
- ubezpieczenie NNW, zwrot kosztów dojazdu, a w razie potrzeby bezpłatne zakwaterowanie i ryczałt na wyżywienie dla uczestników PNZ;
- akceptacja instruktorów praktycznej nauki zawodu, opiekunów praktyk zawodowych lub wyznaczenie nauczycieli praktycznej nauki zawodu;
- kalkulacja kosztów PNZ na potrzeby organu prowadzącego.

Warto zwrócić uwagę, że pracodawca w polskim systemie kształcenia zawodowego może występować w dwojakiej roli – organizatora kształcenia i zarazem podmiotu przyjmującego młodocianych pracow-

ników lub też wyłącznie podmiotu przyjmującego uczniów na praktyczną naukę zawodu.

Tabela 4. Formy przygotowania zawodowego młodocianych pracowników ³¹

	nauka zawodu	przyuczenie do wykonywania określonej pracy
maksymalny okres trwania	do 36 miesięcy	od 3 do 6 miesięcy, w przypadku pozostających pod opieką OHP uczniów gimnazjów może być przedłużony do 22 miesięcy
zawody	określone w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego lub zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła	nie dotyczy
formy dokształcenia teoretycznego	dokształcanie teoretyczne we własnym zakresie lub w branżowej szkole I stopnia / na turnusach dokształcania teoretycznego ³²	nie dotyczy
wynagrodzenie	w stosunku do przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce narodowej w poprzednim kwartale: I rok – min. 5%* II rok – min. 6%* III rok – min. 7%*	w stosunku do przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce narodowej w poprzednim kwartale: min. 4%
egzamin	w przypadku rzemiosła: egzamin kwalifikacyjny na tytuł czeladnika przeprowadzany przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych zgodnie z właściwymi przepisami pozostali pracodawcy: egzamin potwierdzający kwalifikację w zawodzie na zasadach przewidzianych dla szkół publicznych lub egzaminów eksternistycznych	w przypadku rzemiosła: egzamin przed komisją egzaminacyjną izby rzemieślniczej, na zasadach określonych przez Związek Rzemiosła Polskiego pozostali pracodawcy: egzamin sprawdzający

* Stawki obowiązują od 1 września 2019 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania, wraz z późniejszymi zmianami (ostatnia z 16 sierpnia 2017 r.).

- 31 Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania, wraz z późniejszymi zmianami (ostatnia z 16 sierpnia 2017 r.), Dz.U. 1996 nr 60 poz. 278.
- 32 Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. określa, że organizatorem turnusów dokształcania teoretycznego młodocianych mogą być publiczne i niepubliczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe oraz publiczne i niepubliczne centra kształcenia zawodowego.

W ramach kształcenia młodocianych pracowników równolegle funkcjonują specyficzne uregulowania dotyczące przyjmowania młodocianych pracowników dla pracodawców niebędących rzemieślnikami oraz pracodawców-rzemieślników, których system szkolenia był rozwijany i nadzorowany przez izby rzemieślnicze. Pracodawcy przyjmujący młodocianych pracowników mogą ubiegać się bowiem o refundację kosztów wynagrodzenia i składek na ubezpieczenie społeczne ze środków Funduszu Pracy. Zwrot ma charakter pomocy *de minimis*, a w jego wypłacie pośredniczą wojewódzkie komendy Ochotniczych Hufców Pracy (OHP)³³.

W tym kontekście warto wspomnieć o szczególnej roli, jaką OHP odgrywają w systemie kształcenia zawodowego. Historia tej organizacji sięga okresu przedwojennego, jej pierwowzorem była młodzieżowa organizacja paramilitarna – Junackie Hufce Pracy (JHP) – powołana we wrześniu 1936 r. Zadaniem JHP było przysposobienie wojskowe młodzieży, pomoc w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych, edukacji ogólnej i wychowaniu obywatelskim. Organizacja została reaktywowana po wojnie, a po 1989 r. przeszła istotną reorganizację i utraciła swój paramilitarny charakter. Od 2004 r. jest to wyspecjalizowana państwowa jednostka administracji podporządkowana ministrowi właściwemu ds. pracy. Jako instytucja rynku pracy OHP są ukierunkowane na wspieranie młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym i młodych bezrobotnych (do 25 r.ż.). W tym celu realizują liczne działania z zakresu poradnictwa i kształcenia zawodowego, a także pośrednictwa pracy.

OHP nie tylko pośredniczą w wypłacie refundacji z Funduszu Pracy dla pracodawców przyjmujących młodocianych pracowników, ale również same organizują PNZ dla swoich podopiecznych na zasadach przewidzianych dla młodocianych pracowników – zarówno w formie przyuczenia do wykonywania określonej pracy, jak i nauki zawodu. Praktyczne przygotowanie zawodowe w OHP może odbywać się w warsztatach szkoleniowych prowadzonych przez jednostki OHP lub u współpracujących z nimi zewnętrznymi pracodawcami. Oferta praktycznego przygotowania zawodowego w OHP obejmuje obecnie ponad 60 zawodów³⁴.

33 Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 czerwca 2014 r. w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom, Dz.U. 2014 poz. 865.

34 Zob. ohp.pl [dostęp: 23.10.2019].

Wykształcenie zawodowe

Wykształcenie zawodowe jest szeroko rozumianą kategorią, bowiem odnosi się nie tylko do typu szkoły, który to wykształcenie pozwala uzyskać, ale także do poziomu wykształcenia, zawodu czy kierunku kształcenia i umiejętności zawodowych zdobytych poprzez doświadczenie w wykonywaniu zawodu. Nasze analizy koncentrują się na systemie szkolnym. Absolwent obecnej branżowej szkoły I stopnia (wcześniej zasadniczej) ma wykształcenie zawodowe, ma je także absolwent technikum oraz inżynier, który ukończył szkołę wyższą. Mamy zatem do czynienia z wykształceniem zawodowym na poziomie branżowej szkoły I stopnia, średniej szkoły zawodowej oraz szkoły wyższej. Osobną kategorią pozostają zawody i ich nazwy, które także, na co wskazuje doświadczenie ostatnich lat, zmieniają się. Na uczelniach ukończenie niektórych kierunków może prowadzić do uzyskania tytułu inżyniera, który jest tytułem zawodowym. W systemie szkolnym, przynajmniej w chwili obecnej, szkoła oferuje naukę zawodów zebranych w klasyfikacji zawodów tzw. szkolnych³⁵. Zbiór tych zawodów, ich nazwy i opisy zmieniają się, ale gros zawodów nauczanych jest w szkołach od lat, np. technik ekonomista, technik budownictwa, sprzedawca czy mechanik pojazdów samochodowych.

Jak zatem rozumieć wykształcenie zawodowe? Można przyjąć, że aktualnie wykształcenie zawodowe jest definiowane przez efekty edukacji uzyskane w wyniku kształcenia. Jednak ten punkt widzenia nie zawsze dominował. W latach 80. ubiegłego stulecia panował pogląd, że poziom wykształcenia nie powinien być utożsamiany z uzyskanymi kwalifikacjami, bowiem przygotowanie szkolne stanowi tylko wstęp do zdobywania rzeczywistych kwalifikacji, które osiąga się, pracując (Nowacki 1983). Jak zatem zorganizować proces kształcenia, aby absolwent nie tylko z powodzeniem ukończył szkołę kształcąca zawodowo, ale także uzyskał kwalifikacje, które pozwalają wykonywać powierzone mu zadania? Jest to istotne, bowiem absolwent szkoły, który zdał egzamin zawodowy, uzyskał równocześnie dyplom potwierdzający te kwalifikacje. W rzeczywistości stosunek między osiągniętym wykształceniem a postulowanymi w procesie nauczania kwalifikacjami jest bar-

35

Zgodnie z ostatnimi uregulowaniami prawnymi w tym zakresie dla zawodów szkolnictwa branżowego będzie obowiązywać klasyfikacja zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 316).

dzo złożony. Pierwsze zagadnienie dotyczy relacji między kształceniem ogólnokształcącym a zawodowym (liczba godzin kształcenia, sposób konstruowania programu nauczania przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, sposób nauczania tych grup przedmiotów), drugie – relacji między kształceniem zawodowym teoretycznym i praktycznym (podobnie jak poprzednio: liczba godzin, sposób konstruowania programu nauczania), trzecie – miejsca realizacji praktycznej nauki zawodu (szkoła, CKZ, przedsiębiorstwo). Osobnym zagadnieniem są zdolności uczniów, ich chęć do nauki i motywacje wyboru szkoły.

Nie ma np. jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, kim dzisiaj na rynku pracy są technicy i dlaczego niektórzy z nich nie znajdują pracy w wyuczonym zawodzie. Jak wskazują badania, technicy nie posiadają wystarczających umiejętności praktycznych, jakich oczekują pracodawcy, trudno jest im także znaleźć pracę w wyuczonym zawodzie (Kocór i in. 2012; Drogosz-Zabłocka 2012). Możliwe, że są wypierani przez absolwentów studiów inżynierskich i licencjackich, a może przez absolwentów szkół zasadniczych zawodowych, którzy posiadają więcej umiejętności praktycznych. Być może jest jednak tak, że pracodawca oczekuje efektywnego wykonywania zadań zawodowych, np. takich, które narzuca mu uzyskany kontrakt lub zamówienie.

Przyjmując obecny punkt widzenia, że na wykształcenie zawodowe składają się efekty kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych niezbędnych do wykonywania zawodu lub uzyskania kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie, trzeba zaznaczyć, że efekty te zostały zdefiniowane w wyniku badań i analiz jako dominujące. Nie obejmują one jednak, co trzeba podkreślić, całości wiedzy i umiejętności przypisanych do zawodu, a ściślej do kwalifikacji. Nasze analizy dotyczą wyłącznie wykształcenia uzyskiwanego w systemie szkolnym.

W programach nauczania, które powstają na bazie efektów kształcenia zdefiniowanych w podstawach programowych kształcenia w zawodach, praktyczny wymiar kształcenia zawodowego zajmuje istotne miejsce. Dotyczy to szczególnie branżowych szkół I stopnia, ale także zreformowanych pięcioletnich techników. Czy szkoły radzą sobie z zadaniem konstruowania i realizowania programów nauczania? Na pewno tak, a rozwiązań szukają zwykle w tradycji, dotychczasowych dokumentach, wzorcowych programach nauczania i doświadczeniu. Od 2012 r. w proces tworzenia programów nauczania włączani są pra-

codawcy (wcześniej też mogli w nim uczestniczyć, ale w różnym wymiarze i na różnych zasadach).

Kwalifikacje w zawodzie potwierdza egzamin zawodowy. Komisje egzaminacyjne funkcjonujące od kilkunastu lat wypełniają swoje zadania, przygotowując i przeprowadzając egzaminy. Jednak ich efekty, mimo ciągłego doskonalenia egzaminów i prób powiązania kształcenia z wymaganiami rynku pracy, nie zawsze znajdują uznanie wśród pracodawców, zaś same egzaminy zawodowe nie są powszechnie uznawane za prestiżowe i przydatne na rynku pracy. Dla wykształcenia zawodowego zmiany w tym zakresie powinny mieć priorytetowe znaczenie.

Przedstawione w tym rozdziale przemiany w kształceniu zawodowym oraz jego efekty w postaci wykształcenia zawodowego pokazują sukcesy i porażki w tym zakresie, naświetlają także problemy, z jakimi przyszło się zmagać reformatorem. Można zaryzykować twierdzenie, że w kształceniu zawodowym ciągle zachodzą zmiany, niektóre z nich mają charakter trwały, inne efemeryczny. Perspektywa, z jakiej te przemiany obserwujemy, pozwala na stwierdzenie, że przygotowanie reform, ich wdrożenie i ocena wymagają pogłębionej refleksji i badań.

Wykształcenie zawodowe – bariera czy szansa na rynku pracy? Wyniki badania Bilans Kapitału Ludzkiego

Anna Szczucka, Anna Strzebońska, Barbara Worek

Rozdział zawiera wyniki analizy sytuacji pracowników z wykształceniem zawodowym na rynku pracy w Polsce, a jego najważniejszym celem jest ocena szans rynkowych, jakie obecnie stwarza ukończenie szkoły zawodowej. Sytuację pracowników, którzy posiadają ten rodzaj wykształcenia, przedstawiono z dwóch perspektyw – pracodawców i pracowników. Scharakteryzowano poziom zgłaszanego przez pracodawców zapotrzebowania na pracowników z wykształceniem zawodowym, pojawiające się trudności rekrutacyjne, rodzaj stawianych pracownikom wymagań. Odniesiono się także do tego, jak pracodawcy postrzegają możliwości rozwoju kompetencji pracowników z wykształceniem zawodowym oraz jakie formy uczenia się uznają za właściwe dla tej grupy. Następnie z perspektywy pracowników pokazano, jak osoby z wykształceniem zawodowym radzą sobie na rynku pracy, przy uwzględnieniu poziomu zatrudnienia i jego stabilności, miejsca w hierarchii stanowisk pracy, wysokości zarobków. Zaprezentowano też, jak pracownicy oceniają przydatność wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkoły oraz własne kompetencje uniwersalne. W rozdziale wykorzystano wyniki badania pracodawców, ludności i ofert pracy z projektu Bilans Kapitału Ludzkiego z lat 2010–2017.

— Słowa kluczowe:

rynek pracy

wykształcenie zawodowe

rekrutacja pracowników

kompetencje zawodowe i ogólne



Home

Vocational education – barrier or chance on the labour market? Results of the Human Capital Study

Anna Szczucka, Anna Strzebońska, Barbara Worek

The chapter presents the results of the analysis of the condition of people with vocational education in the labour market in Poland. Main goal is to analyse chances of people with that level of education in the labour market. Their chances are presented from two perspectives – employers and workers. In the first part, the demand for employees with vocational education is described, followed by characteristic of requirements of employers towards them, as well as the recruitment problems indicated by the employers. The first part of the chapter shows also how employers perceive the competences' development opportunities of employees with vocational education and what forms of learning they consider appropriate for this group. The second part focuses on the employees' perspective and presents how people with vocational education cope in the labour market in terms of employment level, job stability, position in the hierarchy of occupations and earnings. It also shows how those employees assess the usefulness of knowledge and skills acquired at school and their own general competences. Analyses presented in the chapter are based on the data from surveys of employers, general population and research of the job offers carried out in Study of Human Capital in Poland project in 2010–2017.

— Keywords:

labour market

vocational education

recruitment process

general and job specific competences



W tym rozdziale prezentujemy sytuację na polskim rynku pracy pod względem popytu i podaży pracowników o kwalifikacjach odpowiadających poziomowi wykształcenia zawodowego z perspektywy ogólnopolskiego badania Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL).

Najpierw omówimy wyniki pięciu edycji badania Bilans Kapitału Ludzkiego (2010–2014)¹ obejmujące perspektywę popytu, czyli zapotrzebowania, jakie w tym okresie zgłaszali krajowi pracodawcy. Kluczowe kwestie, na których się koncentrujemy, to: czy na rynku jest zapotrzebowanie na pracowników z wykształceniem zawodowym? Na co zwracają uwagę pracodawcy, rekrutując pracowników? Jakie kryteria są szczególnie istotne przy zatrudnianiu wykwalifikowanych pracowników technicznych na niższe stanowiska? Co stanowi problem rekrutacyjny w przypadku pracowników z poszczególnych grup zawodowych? Jakie formy uzupełniania kompetencji są zdaniem pracodawców najbardziej skuteczne? Obraz popytu wynikający z badania pracodawców zostanie rozszerzony i uzupełniony dzięki weryfikacji wzorów rekrutacyjnych stosowanych wobec osób z wykształceniem zawodowym na podstawie analizy ofert pracy publikowanych na portalach internetowego pośrednictwa pracy oraz w powiatowych urzędach pracy w latach 2010–2014.

W drugiej części rozdziału przedstawimy sytuację osób z wykształceniem zawodowym, uwzględniając poziom ich zatrudnienia, formy zatrudnienia, dopasowanie zajmowanego stanowiska pracy do uzyskanego wykształcenia formalnego, ocenę przydatności wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkoły oraz ocenę własnych kompetencji uniwersalnych. Stanowi to istotny element oceny podaży kwalifikacji

1 Badania BKL są realizowane w ramach projektu finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego przez Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych UJ w partnerstwie z Polską Agencją Rozwoju Przedsiębiorczości. Pierwsza tura badań BKL została przeprowadzona w latach 2010–2014 i objęła ludność w wieku 18–59/64 lata, pracodawców, instytucje szkoleniowe oraz uczniów i studentów, a także analizę ofert pracy. Badania były prowadzone corocznie przez pięć lat na próbach reprezentatywnych zarówno dla całego kraju, jak i dla poszczególnych województw. Próba ludności liczyła 17,2 tys. osób rocznie, próba pracodawców 16 tys. przedsiębiorstw i instytucji rocznie, próba instytucji szkoleniowych 4,5 tys. rocznie, próba uczniów i studentów po 32 tys. rocznie (badania uczniów i studentów były przeprowadzane jednak nie corocznie, lecz jedynie dwukrotnie – w 2010 i 2014 r.). Druga tura badań BKL realizowana jest natomiast w latach 2017–2022 i obejmuje trzy podstawowe moduły – ludność, pracodawców i podmioty świadczące usługi szkoleniowo-rozwojowe. W badaniach realizowanych w latach 2016–2023 zmniejszono próby (ludność – 4 tys. osób rocznie, pracodawcy – 3,5 tys. firm i instytucji rocznie, instytucje szkoleniowe – 3 tys. rocznie). W badaniach ludności podniesiono górną granicę wieku dla badanej populacji, decydując się na objęcie badaniami osób w wieku 18–69 lat.

i kompetencji na rynku pracy, umożliwiła pokazanie szans, jakie dają absolwentom szkoły zawodowe, oraz identyfikację wyzwań związanych z niedopasowaniem podaży i popytu. W tej części rozdziału będziemy posługiwać się danymi pochodzącymi z badań ludności BKL 2017.

W rozdziale postępujemy się klasyfikacją zawodów ISCO-08 opracowaną przez Międzynarodową Organizację Pracy. Została ona zastosowana we wszystkich edycjach badania BKL. Dzięki temu było możliwe porównywanie poszczególnych modułów badania, które wymagały nieco innej nomenklatury. Zważywszy na to, że szczegółowa klasyfikacja zawodów obejmuje ponad dwa tysiące zawodów i specjalności, stosujemy dwa poziomy agregacji: wielkie grupy zawodowe obejmujące dziewięć kategorii i, tam, gdzie to zasadne, bardziej szczegółową kategoryzację obejmującą trzydzieści osiem dużych grup zawodowych.

Tabela 1. Nazwy wielkich grup zawodowych stosowane w artykule

skrót	nazwa wielkiej grupy zawodowej
KIER	przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy
SPEC	specjaliści
SRED	technicy i inny średni personel
BIUR	pracownicy biurowi
USLU	pracownicy usług i sprzedawcy
ROLN*	rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy
ROBW	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy
OPER	operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń
ROBN	pracownicy przy pracach prostych

* W badaniach pracodawców pominięto tę kategorię zawodową ze względu na charakter próby, która wykluczała gospodarstwa rolne.

Źródło: Kocór i in. 2015.

— Perspektywa pracodawców i ich wymagania rekrutacyjne

Wykształcenie czy doświadczenie?

Na co zwracają uwagę pracodawcy?

Struktura zapotrzebowania na pracowników w poszczególnych zawodach obserwowana wśród krajowych pracodawców w ramach badania BKL 2010–2014 jest relatywnie stabilna. W tym okresie najczęściej



poszukiwaną w krajowej gospodarce grupą zawodową byli wykwalifikowani robotnicy – takie zapotrzebowanie zgłaszało 30% pracodawców spośród tych, którzy poszukiwali pracowników. Nieco mniej, ok. 21%, poszukiwało pracowników usług lub sprzedawców, 14% – operatorów maszyn, i ok. 8% – robotników niewykwalifikowanych. Wyniki badania wskazują więc wyraźnie, że większość poszukiwanych pracowników należy do grup zawodowych związanych najczęściej z wykształceniem zawodowym lub średnim.

Robotników wykwalifikowanych, czyli pracowników poszukiwanych najczęściej, równocześnie jest zdaniem pracodawców najtrudniej zrekrutować. Zanim jednak omówimy przyczyny trudności rekrutacyjnych, warto przyrzeć się procesowi rekrutacji i kryteriom, które dla pracodawców są najbardziej istotne w tym procesie w przypadku zatrudniania pracowników z grup robotników i operatorów.

Analizując dane BKL 2010–2014, można zauważyć, że dla pracodawców wykształcenie kandydata ma ogólnie mniejsze znaczenie niż jego doświadczenie. Widoczne jest jednak bardzo duże zróżnicowanie tych oczekiwań w zależności od typu stanowiska do obsadzenia – im bardziej specjalistyczny zawód poszukiwanego pracownika, tym wykształcenie i jego poziom mają większe znaczenie w rekrutacji. W przypadku pracowników wyższego szczebla, tj. kierowników czy specjalistów, prawie 90% pracodawców podkreśla, że wykształcenie kandydata jest istotne. Takie zróżnicowanie może wynikać z faktu, że w przypadku rekrutacji specjalistów wykształcenie jest ważne z dwóch powodów: potwierdza kwalifikacje, czyli warunki formalne (stopień uzyskany po ukończeniu studiów licencjackich/inżynierskich lub magisterskich), oraz niesie ze sobą informacje o sile marki dyplomu, a więc ma wartość heurystyczną, umożliwiającą preselekcję kandydatów pod względem jakości kompetencji (Antonowicz i in. 2014). W przypadku kandydatów z wykształceniem zawodowym taka możliwość jest w naszym kraju bardzo ograniczona. Dlatego pierwszeństwo doświadczenia wobec wykształcenia i zawodu w rekrutacji na takie stanowiska może wynikać z faktu, że jest ono dla pracodawców lepszą gwarancją posiadania praktycznych umiejętności i faktycznej znajomości zawodu przez kandydata.

Jednak również w obrębie analizowanej grupy zawodów (robotnicze, operatorzy i usługowe) można zaobserwować stosunkowo duże zróżnicowanie. O ile w przypadku pracodawców szukających robotników wykwalifikowanych połowa stwierdziła, że wykształcenie kandydata ma

znaczenie, to w przypadku pracodawców poszukujących robotników niewykwalifikowanych – uważało tak już tylko 15%. W tej ostatniej grupie właściwie jedynym wybijającym się kryterium jest płeć, co wynika najczęściej z fizycznego charakteru wykonywanej pracy. To kryterium jest bardzo istotne także w przypadku robotników wykwalifikowanych i operatorów. Warto jednak nadmienić, że w kontekście zmian i modernizacji kształcenia zawodowego podkreśla się, że z uwagi na rozwój technologii i coraz mniejszy komponent siły fizycznej koniecznej do wykonywania pracy w zawodach technicznych, znaczenie tego kryterium powinno maleć².

Tabela 2. Oczekiwania pracodawców wobec kandydatów do pracy – znaczenie wykształcenia, zawodu, doświadczenia, płci i znajomości języków obcych (w %)

wielka grupa ISCO-08	wykształcenie	zawód	doświadczenie	płeć	język
kierowcy	88	nd	91	48	42
specjaliści	84	nd	59	31	66
technicy i inny średni personel	71	56	66	47	46
pracownicy biurowi	64	36	39	59	50
pracownicy usług i sprzedawcy	53	56	53	64	42
robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	46	74	79	91	15
operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	34	51	72	88	34
pracownicy przy pracach prostych	19	43	48	83	7
ogółem*	57	60	65	66	38

* udział procentowy danej odpowiedzi dla wszystkich badanych (tzw. przeciętny profil kolumnowy).

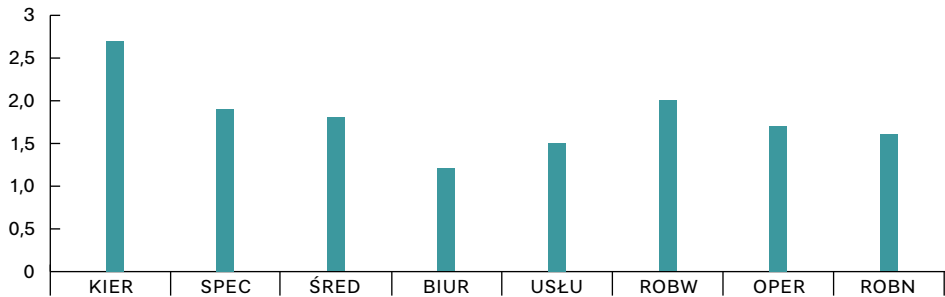
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania pracodawców BKL – dane zagregowane z edycji 2010–2014.

W przypadku poszukiwania pracowników z grup zawodów bardziej wyspecjalizowanych, tj. robotników wykwalifikowanych i operatorów maszyn, liczy się już nie tylko płeć (choć pozostaje najistotniejszym kryterium dla pracodawców). Bardzo ważne staje się także doświadczenie pracownika, którego wymaga dziewięciu na dziesięciu pracodawców, a w następnej kolejności wyuczony zawód kandydata.

2 Por. podsumowanie konferencji „Rynek pracy wyzwaniem, kształcenie zawodowe szansą” zorganizowanej przez Polsko-Niemiecką Izbę Przemysłowo-Handlową pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Rozwoju w dniu 11 września 2017 r., www.kas.de [dostęp: 2.11.2018].

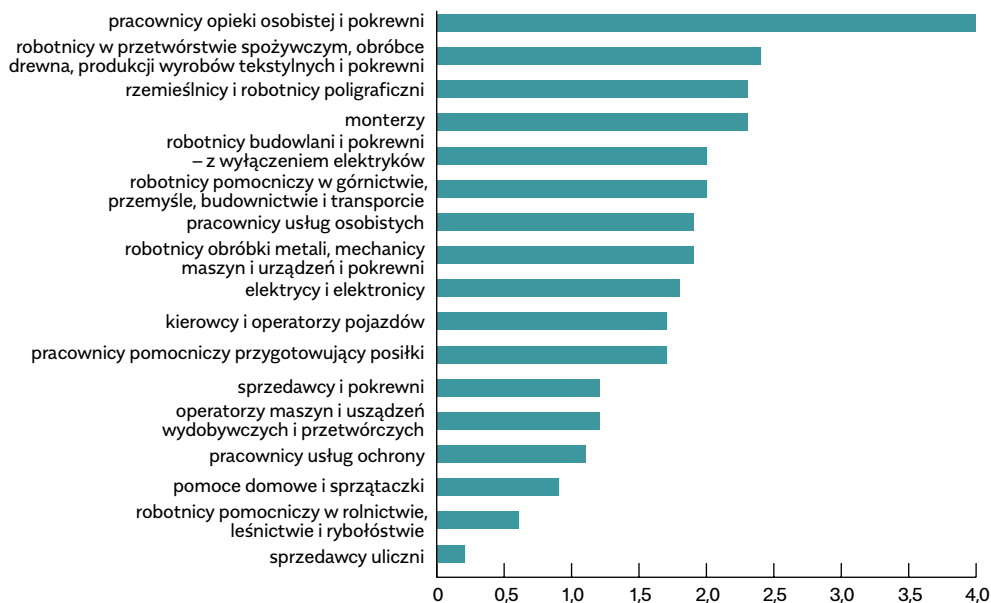
Takie wnioski potwierdza także analiza długości doświadczenia, którego pracodawcy oczekują od kandydatów. Poza stanowiskami kierowniczymi, na które pracodawcy wymagali prawie trzyletniego stażu, najdłuższym doświadczeniem musieli wykazać się właśnie kandydaci na stanowiska robotników wykwalifikowanych – średnio około dwóch lat. Mniejszego doświadczenia wymagano na stanowiskach o wyższych kwalifikacjach, jak w przypadku specjalistów czy techników, a także od osób rekrutowanych na stanowiska biurowe i usługowe, czyli wymagające mniejszej specjalizacji zawodowej.

Wykres 1. Średnia długość wymaganego przez pracodawców doświadczenia (w latach) w podziale na szerokie kategorie zawodowe



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania pracodawców BKL – dane zagregowane z edycji 2010–2014.

Wykres 2. Średnia długość wymaganego przez pracodawców doświadczenia (w latach) dla wybranych grup zawodowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania pracodawców BKL – dane zagregowane z edycji 2010-2014.

Ogólne wymagania pracodawców wobec kandydatów w zakresie poziomu wykształcenia pozostają zgodne z intuicją. Wykształcenie wyższe, najlepiej magisterskie, warunkuje pracę na stanowisku kierownika czy specjalisty (odpowiednio, 41% i 45% pracodawców wymagało tytułu magistra, a kolejne 32–38% co najmniej tytułu licencjata). Wykształcenie średnie zapewnia pracę w zawodach biurowych i usługowych, natomiast zasadnicze zawodowe pracę jako robotnik niewykwalifikowany. W przypadku robotników wykwalifikowanych wymagania pracodawców różnicowała grupa zawodowa, np. w przypadku robotników w przetwórstwie spożywczym, obróbce drewna, produkcji wyrobów tekstylnych i pokrewnych pracodawcy preferowali wykształcenie zasadnicze zawodowe (83%), ale w przypadku np. elektryków i elektroników czy kierowców dominował wymóg wykształcenia średniego.

Tabela 3. Wymagania pracodawców wobec poziomu wykształcenia kandydatów ubiegających się o pracę z wybranych grup zawodowych (odsetek wskazań)

	Poziom wykształcenia					N
	podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe licencjackie	wyższe magisterskie	
pracownicy usług osobistych sprzedawcy i pokrewni	1	44	51	4	0	507
pracownicy opieki osobistej i pokrewni	0	13	66	15	6	687
robotnicy budowlani i pokrewni	1	74	24	0	1	581
robotnicy obróbki metali, mechanicy maszyn i urządzeń	0	55	42	3	0	460
rzemieślnicy i robotnicy poligraficzni	0	50	50	0	0	14
elektrycy i elektronicy	0	27	65	4	4	241
robotnicy w przedwórstwie spożywczym, obróbce drewna, wyrobów tekstylnych	2	83	16		0	194
operatorzy maszyn i urządzeń	0	51	48	0	1	73
monterzy	0	18	64	14	4	28
kierowcy i operatorzy pojazdów	1	34	64	0	1	413
robotnicy pomocniczy w górnictwie, przemyśle, budownictwie i transporcie	0	65	35	0	0	60
pracownicy pomocniczy przygotowujący posiłki	13	53	33	0	0	15

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania pracodawców

BKL – dane zagregowane z edycji 2010–2014.

Umiejętności czy motywacja – co powoduje trudności w rekrutacji pracowników?

Wyniki wszystkich edycji badania BKL wskazują, że największe trudności rekrutacyjne występują w przypadku robotników wykwalifikowanych, w szczególności budowlanych oraz wykwalifikowanych pracowników obróbki metali i mechaników maszyn (16% i 9%), a także sprzedawców (12%) oraz kierowców i operatorów pojazdów (12%). Odsetek pracodawców wskazujących na trudności w poszczególnych grupach zawodowych przedstawiono w Tabeli 4. Ogólnie trudności ze zrekrutowaniem robotników wykwalifikowanych zgłasza aż co trzeci pracodawca (33%). Kolejne 20% ma problemy w zrekrutowaniu pracowników usług i sprzedawców, a 14% – operatorów. Wskazuje to za-

tem na istotne niedopasowanie podaży pracowników do oczekiwań pracodawców. Jakie są tego przyczyny?

Tabela 4. Wybrane zawody, w przypadku których pracodawcy w latach 2010–2014 zgłaszali największe trudności ze znalezieniem odpowiednich pracowników (odsetek pracodawców doświadczających trudności rekrutacyjnych)*

	%	N
robotnicy budowlani i pokrewni – z wyłączeniem elektryków	16	2048
sprzedawcy i pokrewni	12	1551
kierowcy i operatorzy pojazdów	12	1520
robotnicy obróbki metali, mechanicy maszyn i urządzeń i pokrewni	9	1170
średni personel do spraw biznesu i administracji	8	1118
pracownicy usług osobistych	8	1118
robotnicy w przedwórstwie spożywczym, obróbce drewna, wyrobów tekstylnych i pokrewni	6	733
elektrycy i elektronicy	5	653
specjaliści nauk fizycznych, matematycznych i technicznych	4	578
specjaliści do spraw zdrowia	4	590
specjaliści do spraw ekonomicznych i zarządzania	4	529
specjaliści do spraw technologii informacyjno-komunikacyjnych	3	388
średni personel nauk fizycznych, chemicznych i technicznych	3	355
robotnicy pomocniczy w górnictwie, przemyśle, budownictwie i transporcie	3	406
specjaliści nauczania i wychowania	2	282
specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	2	200
średni personel z dziedziny prawa, spraw społecznych, kultury i pokrewny	2	211
sekretarki, operatorzy urządzeń biurowych i pokrewni	2	275
operatorzy maszyn i urządzeń wydobywczych i przetwórczych	2	216

* Ankietowani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania pracodawców

BKL – dane zagregowane z edycji 2010–2014.

Kluczową przyczyną trudności, podawaną przez 80–90% pracodawców (w zależności od oferowanego stanowiska), jest to, że kandydaci zgłaszający się do pracy nie spełniają oczekiwań pracodawcy. Choć należy zaznaczyć, że akurat w przypadku zawodów dla robotników wykwalifikowanych pracodawcy mają częściej niż w innych grupach problem z niedoborem ilościowym, czyli brakiem jakichkolwiek zgłoszeń na oferowane stanowiska (12% pracodawców szukających pracowników).

W przypadku kandydatów na stanowiska robotników wykwalifikowanych, którzy nie spełniali oczekiwań pracodawców, kluczowym problemem był niedobór odpowiednich kompetencji (36%), a w drugiej kolejności brak doświadczenia (28%). Problem niewystarczające-

go doświadczenia dominował (35%) z kolei w przypadku operatorów i monterów. W tej grupie częściej niż w innych barierą był też brak wymaganych kwalifikacji, czyli odpowiednich uprawnień i licencji (14%). Warto zwrócić na to uwagę, zwłaszcza że wyniki badań wskazują, że problem ten narasta³ i może wiązać się z koniecznością przyjrzenia się regulacjom i procesowi certyfikacji pewnych kompetencji, aby nie utrudniać pracodawcom rekrutacji niezbędnych pracowników (Kocór i in. 2015).

W przypadku robotników niewykwalifikowanych mamy do czynienia z niewystarczającą motywacją do pracy – wskazuje na nią ponad połowa pracodawców szukających pracowników w tej grupie. Jest to istotny problem także w przypadku pracowników usług i sprzedawców. Występuje on na równi z problemem niedoborów kompetencyjnych w tej kategorii pracowników (odpowiednio, 34% i 37%).

Tabela 5. Powody niespełniania oczekiwań pracodawców przez kandydatów do pracy (dane w procentach w podziale na duże grupy zawodowe w klasyfikacji ISCO-08)

	brak odpowiednich kompetencji	brak wymaganych uprawnień	brak odpowiedniego doświadczenia	brak motywacji do pracy	z innych powodów	N
KIER	41	7	29	16	8	275
SPEC	42	15	20	12	12	2107
ŚRED	41	10	26	21	3	1554
BIUR	37	6	19	32	7	523
USŁU	37	3	22	34	4	2388
ROBW	36	7	28	25	5	3985
OPER	25	14	35	20	6	1600
ROBN	21	5	16	55	2	668
ogółem*	36	8	25	25	6	13100

* Oznacza udział procentowy danej odpowiedzi dla wszystkich badanych (tzw. przeciętny profil kolumnowy).

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania pracodawców

BKL – dane zagregowane z edycji 2010–2014.

W zakresie niedoborów kompetencyjnych kandydatów, które utrudniają pracodawcom rekrutację odpowiednich pracowników, wyróżniają

się przede wszystkim kompetencje zawodowe. Na ich niedopasowanie do potrzeb wskazuje co drugi rekrutujący pracodawca. Niedobory te są najbardziej dotkliwe w grupach zawodów, w których kompetencje są zdobywane najczęściej w ramach szkolnictwa zawodowego. W przypadku robotników wykwalifikowanych na braki w umiejętnościach zawodowych wskazuje aż 63% pracodawców i – obserwując zmiany w tym obszarze w kolejnych edycjach badania – zjawisko to narasta. Warto zauważyć, że wśród kandydatów na stanowiska robotników wykwalifikowanych pracodawcy dostrzegali nawet niedobór ogólnych kompetencji technicznych (16%).

W przypadku operatorów i monterów niedobory umiejętności zawodowych dostrzega 55% rekrutujących pracodawców, w przypadku zawodów usługowych – 52%, a wśród rekrutujących na stanowiska robotników niewykwalifikowanych aż 53% pracodawców.

W przypadku kompetencji ogólnych najbardziej deficytowe są zdaniem pracodawców kompetencje samoorganizacyjne, czyli zdolność do samodzielnego organizowania pracy, rozplanowania i terminowej realizacji działań, skuteczność w dążeniu do celu czy przejawianie inicjatywy. Warto podkreślić, że deficyt kompetencji samoorganizacyjnych ma zdaniem pracodawców charakter horyzontalny, czyli dotyczy kandydatów niezależnie od rodzaju stanowiska, na które aplikują. Niemniej jednak w przypadku zawodów na szczeblu poniżej średniego personelu stanowi on większy i częstszy problem.

Drugim typem horyzontalnie deficytowych kompetencji ogólnych są kompetencje interpersonalne, przy czym tendencja w tym przypadku jest odwrotna – w przypadku zawodów robotniczych i operatorów są one rzadziej wskazywane jako kluczowe braki niż w przypadku innych grup, w szczególności usługowych i biurowych. W tych zawodach kompetencje takie jak komunikatywność czy umiejętność współpracy w grupie są bardziej istotne niż w zawodach robotniczych, stąd ich niedobory stanowią dla pracodawców większe wyzwanie rekrutacyjne.

Tabela 6. Niedobory kompetencyjne kandydatów z dużych grup zawodowych w klasyfikacji ISCO-08 w opinii pracodawców doświadczających trudności rekrutacyjnych (odsetek wskazań konkretnych kompetencji i cech)*

	KIER	SPEC	ŚRED	BIUR	USŁU	ROBW	OPER	ROBN	ogółem**
kompetencje zawodowe	42	39	50	14	52	63	55	53	52
kompetencje samoorganizacyjne	29	22	22	32	30	24	32	33	26
kompetencje interpersonalne	6	16	15	27	32	3	11	13	14
kompetencje techniczne	2	3	6	4	6	16	12	7	9
kwalifikacje	6	11	8	4	4	9	12	5	8
kompetencje kognitywne	20	5	8	13	6	6	5	14	7
kompetencje komputerowe	2	21	8	14	5	2	2	2	7
znajomość języków obcych	9	7	8	17	5	1	4	0	5
kompetencje fizyczne	0	1	5	0	4	5	8	8	4
kompetencje inne	1	4	4	1	4	4	8	4	4
kompetencje kierownicze	17	1	3	5	2	3	0	6	3
dyspozycyjność	0	2	3	11	5	2	5	9	3
kompetencje kulturalne	0	6	3	2	1	1	1	5	2
kompetencje biurowe	6	3	5	8	1	0	2	0	2
kompetencje matematyczne	4	0	4	4	2	0	1	0	2
N	99	695	539	151	738	1275	332	112	3941

* Ankietowani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

** Oznacza udział procentowy danej odpowiedzi dla wszystkich badanych (tzw. przeciętny profil kolumnowy).

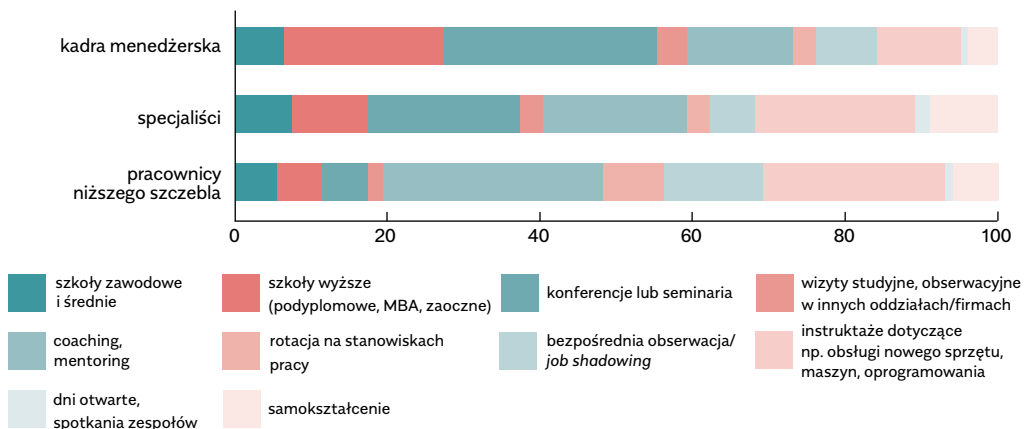
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania pracodawców

BKL – dane zagregowane z edycji 2010–2014.

Powyższe analizy można podsumować następująco – pracodawcy podkreślają występowanie deficytu zwłaszcza w wypadku tych kompetencji, które są kluczowe do pracy na danych stanowiskach. W przypadku interesujących nas grup zawodów zasadniczą kwestią jest więc wyzwanie związane z niedoborami kompetencji stricte zawodowych, w tym związanych z uprawnieniami (w szczególności w przypadku operatorów i monterów), a także samoorganizacyjnych. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na problem możliwości uzupełniania

tych deficytów już w miejscu pracy. Z punktu widzenia pracodawców bardziej zasadne jest zatrudnienie osoby nawet o niższych kompetencjach zawodowych, ale lepiej zorganizowanej, nauczonej terminowości i bardziej kontaktowej, ponieważ kompetencje zawodowe związane z danym stanowiskiem łatwiej uzupełnić w miejscu pracy (nie dotyczy to oczywiście uprawnień i kwalifikacji zawodowych). Pracodawcy często w momencie rekrutacji dopuszczają konieczność niewielkiego doświadczenia pracownika już po jego zatrudnieniu. Pytani o najbardziej ich zdaniem efektywne formy uzupełniania czy podnoszenia kompetencji w zależności od stanowiska pracownika wskazują, że w przypadku kadry niższego szczebla najbardziej skuteczne są: bezpośrednia nauka pod kierunkiem innej osoby/przełożonego, obserwacja innej osoby w miejscu pracy (job shadowing) oraz instruktaże dotyczące obsługi sprzętu, maszyn czy oprogramowania na stanowisku pracy (wykres 3). W takim systemie, z punktu widzenia pracodawców, racjonalne jest rozwijanie kompetencji pracowników w odniesieniu do firmowego know-how i specyfiki samego stanowiska pracy już po zatrudnieniu, ale trudno uznać za zasadne i możliwe uzupełnianie w taki sposób kompetencji ogólnych kandydatów.

Wykres 3. Najskuteczniejsze zdaniem pracodawców formy rozwoju kompetencji według rodzaju stanowiska (w %)



* N = 309 dla firm 50+, N = 1595 dla firm 1–49.

Źródło: BKL, badania pracodawców 2017.

Wzory rekrutacyjne stosowane wobec osób z wykształceniem zawodowym w ofertach pracy

Obraz popytu wynikający z badania pracodawców warto rozszerzyć i uzupełnić dzięki analizie ofert pracy, gdyż jedną z pierwszych aktywności w procesie poszukiwania zatrudnienia jest przegląd tego typu ogłoszeń, będących nośnikiem wymagań pracodawców wobec kandydatów do pracy. Analiza treści ofert pracy pozwala prześledzić możliwe ścieżki rozwoju kariery zawodowej, a także funkcjonujące na rynku pracy wzory rekrutacyjne stosowane wobec osób z wykształceniem zawodowym, które odpowiada wykształceniu, jakie uzyskuje się obecnie w szkołach branżowych⁴.

Prezentowane wyniki analizy ofert pracy opierają się na materiale źródłowym projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, w ramach którego zebrano oferty pracy publikowane na portalach internetowego pośrednictwa pracy oraz w powiatowych urzędach pracy w latach 2010–2014⁵. Większość analizowanych ofert pracy zawierała następujące informacje:

- **Nazwę stanowiska pracy/zawodu:** informacje tego typu zostały zakodowane zgodnie z klasyfikacją ISCO-08 i są prezentowane na poziomie dużych grup zawodowych wraz z numerem odpowiadającym dużej kategorii zawodowej ISCO-08;
- **Poziom wykształcenia kandydatów:** oczekiwany w danej grupie zawodowej poziom i niekiedy kierunek wykształcenia⁶;
- **Doświadczenie kandydatów:** średnia długość stażu zawodowego wymagana w danej grupie zawodowej, konieczność posiadania dokumentów potwierdzających deklarowaną długość doświadczenia oraz referencji przynajmniej z ostatniego miejsca pracy;
- **Kompetencje kandydatów:** rozumiane jako specjalistyczna wiedza, umiejętności i chęć do wykonywania pracy, zagregowane zgodnie z przyjętą w badaniu BKL dwupoziomą klasyfikacją kompetencji (Strzebońska, Dobrzyńska 2011, s. 31);

4 Obecnie jest to poziom wykształcenia równoznaczny z branżową szkołą I stopnia.

5 Więcej informacji na stronie internetowej projektu: bkl.parp.gov.pl.

6 Dotyczy ogłoszeń skierowanych do absolwentów uczelni wyższych I, II stopnia oraz studiów podyplomowych.

- **Dodatkowe wymagania wobec kandydatów:** pojawiające się oczekiwania odnośnie do kwalifikacji, np. prawo jazdy, niekaralność, kursy specjalistyczne.

Gdy analizuje się możliwe ścieżki kariery absolwentów szkół zawodowych, warto pamiętać, że oferty pracy skierowane do kandydatów legitymujących się średnim i niższym poziomem wykształcenia znacznie częściej umieszczane są przez pracodawców w powiatowych urzędach pracy niż na portalach internetowego pośrednictwa pracy (Kocór i in. 2015). Wybór miejsca publikacji oferty ma znaczenie dla jej treści: ogłoszenia zamieszczane na portalach internetowego pośrednictwa pracy są dłuższe, gdyż rekrutujący ma większą swobodę w formułowaniu swoich oczekiwań wobec kandydatów do pracy w porównaniu do ogłoszeń właściwych dla powiatowych urzędów pracy. Publiczne służby zatrudnienia dopasowują wymagania pracodawców do obowiązujących w urzędach formularzy, które zawierają przede wszystkim pytania o dane na temat rekrutowanego zawodu, kwalifikacji (dokumentów formalnie potwierdzających poziom wykształcenia, prawa jazdy itd.) czy doświadczenia zawodowego osób mogących ubiegać się o zatrudnienie.

Poszukując wzorów rekrutacyjnych, w pierwszej kolejności prześledzimy, na jakie stanowiska rekrutowane są osoby z wykształceniem zawodowym. Tabela 7 zawiera wykaz grup zawodowych, w których zidentyfikowano oferty pracy skierowane do kandydatów posiadających świadectwo ukończenia szkoły zawodowej. Pod względem popularności najwięcej ogłoszeń o pracę dotyczyło naboru na wykwalifikowane stanowiska przeznaczone dla robotników przemysłowych i rzemieślników (przede wszystkim elektryków i elektroników, robotników obróbki metali, mechaników maszyn i urządzeń), a także dla operatorów oraz monterów maszyn i urządzeń (w tym zwłaszcza monterów). W odniesieniu do tych grup zawodowych pracodawcy najczęściej oczekiwali wykształcenia zawodowego. Podobne wymagania odnośnie do poziomu wykształcenia sformułowano w ofertach skierowanych do pracowników pomocniczych przygotowujących posiłki (prawie 1/3 z nich zawierała wymóg zawodowego wykształcenia kierunkowego aplikantów) oraz do pracowników usług osobistych (dotyczy to 1/4 ogłoszeń z puli przeznaczonej dla tej grupy zawodowej). Oczywiście w puli analizowanych ogłoszeń znalazły się również oferty rekrutacyjne dla pracowników usług (np. pracowników usług ochrony) i sprzedawców

czy też dla pracowników biurowych oraz techników i innego średniego personelu z wykształceniem zawodowym. Niemniej ogłoszenia tego typu nie miały powszechnego charakteru.

Tabela 7. Wykaz dużych grup zawodowych w klasyfikacji ISCO-08, w jakich najczęściej zidentyfikowano oferty pracy skierowane do kandydatów posiadających świadectwo ukończenia szkoły zawodowej (w %)

Kod ISCO-08	Grupa zawodowa	Wykształcenie (% ofert)		N
		zasadniczo zawodowe	nie określono	
8.82	operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń: monterzy	50	43	220
7.74	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: elektrycy i elektrycy	45	40	1489
7.72	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: robotnicy obróbki metali, mechanicy maszyn i urządzeń	41	49	3138
7.73	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: rzemieślnicy i robotnicy poligraficzni	39	36	190
7.75	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: robotnicy w przetwórstwie spożywczym, obróbce drewna, produkcji wyrobów tekstylnych	38	57	2135
8.81	operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń: operatorzy maszyn i urządzeń wydobywczych i przetwórczych	33	49	638
8.83	operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń: kierowcy i operatorzy pojazdów	33	60	3792
7.71	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: robotnicy budowlani – z wyłączeniem elektryków	31	60	3857
9.94	pracownicy przy pracach prostych: pracownicy przygotowujący posiłki	31	56	323
5.51	pracownicy usług i sprzedawcy: pracownicy usług osobistych	26	59	3868
9.93	pracownicy przy pracach prostych: robotnicy pomocniczy w górnictwie, przemyśle, budownictwie i transporcie	19	65	1022
5.54	pracownicy usług i sprzedawcy: pracownicy usług ochrony	17	62	874
9.96	pracownicy przy pracach prostych: ładowacze nieczystości i inni pracownicy przy pracach prostych	15	67	315
4.43	pracownicy biurowi: pracownicy do spraw finansowo-statystycznych i ewidencji materiałowej	13	49	1124
5.52	pracownicy usług i sprzedawcy: sprzedawcy	9	50	7518
3.34	technicy i inny średni personel: średni personel z dziedziny prawa, spraw społecznych, kultury	6	51	509
9.91	pracownicy przy pracach prostych: pomoce domowe i sprzątaczkę	6	70	1003
3.31	technicy i inny średni personel: średni personel nauk fizycznych, chemicznych i technicznych	5	27	1550
4.42	pracownicy biurowi: pracownicy obsługi klienta	3	52	1630

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ pracodawcy wskazywali także inne wymagania wobec wykształcenia kandydatów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL, badanie ofert pracy 2010–2014.

Tabela 8. Wymagania stawiane w ofertach dla kandydatów z wykształceniem zasadniczym zawodowym z poszczególnych kategorii w klasyfikacji ISCO-08

(odsetek ofert, w których wskazano jako wymóg doświadczenie zawodowe i posiadanie referencji oraz średni oczekiwany staż pracy)

Kod ISCO-08	Grupa zawodowa	Doświadczenie zawodowe			N
		% ofert	długość stażu	% ofert z referencjami	
8.82	operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń: monterzy	70	1,9	25	110
7.74	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: elektrycy i elektronicy	64	1,7	21	670
7.72	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: robotnicy obróbki metali, mechanicy maszyn i urządzeń	71	2,3	13	1287
7.73	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: rzemieślnicy i robotnicy poligraficzni	57	1,9	32	74
7.75	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: robotnicy w przetwórstwie spożywczym, obróbce drewna, produkcji wyrobów tekstylnych	57	2,5	27	811
8.81	operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń: operatorzy maszyn i urządzeń wydobywczych i przetwórczych	67	2,3	18	211
8.83	operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń: kierownicy i operatorzy pojazdów	70	1,9	14	1251
7.71	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: robotnicy budowlani – z wyłączeniem elektryków	60	2,1	23	1196
9.94	pracownicy przy pracach prostych: pracownicy przygotowujący posiłki	61	1,4	22	100
5.51	pracownicy usług i sprzedawcy: pracownicy usług osobistych	60	1,5	23	1006
9.93	pracownicy przy pracach prostych: robotnicy pomocniczy w górnictwie, przemyśle, budownictwie i transporcie	69	1,7	12	194
5.54	pracownicy usług i sprzedawcy: pracownicy usług ochrony	69	1,4	14	149
9.96	pracownicy przy pracach prostych: ładowacze nieczystości i inni pracownicy przy pracach prostych	73	2,4	9	47
4.43	pracownicy biurowi: pracownicy do spraw finansowo-statystycznych i ewidencji materiałowej	63	1,8	23	146
5.52	pracownicy usług i sprzedawcy: sprzedawcy	57	1,2	32	677
3.34	technicy i inny średni personel: średni personel z dziedziny prawa, spraw społecznych, kultury	56	0	31	31
9.91	pracownicy przy pracach prostych: pomoce domowe i sprzątaczk	75	1,2	6	60
3.31	technicy i inny średni personel: średni personel nauk fizycznych, chemicznych i technicznych	60	2,3	29	78
4.42	pracownicy biurowi: pracownicy obsługi klienta	57	1,1	31	49

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ pracodawcy wskazywali także inne wymagania wobec wykształcenia kandydatów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL, badanie ofert pracy 2010–2014.

Analizując podaż ofert pracy, warto jednak zwrócić uwagę na precyzję w formułowaniu oczekiwań w kwestii poziomu wykształcenia kandydatów do pracy (tabela 7). Dokładność opisu zależy od stopnia złożoności stanowiska, na które prowadzona jest rekrutacja, zgodnie z regułą: „im bardziej złożone obowiązki zawodowe w pracy, tym precyzyjniej określone oczekiwania pracodawców” (Kocór i in. 2012, s. 43). Innymi słowy, absolwenci szkół zawodowych mogą aplikować na najlepsze stanowiska dostępne na rynku pracy, pamiętając, że dla pracodawcy formalne, branżowe wykształcenie jest mniej istotne od faktycznych umiejętności, mierzonych latami doświadczenia zawodowego (Kocór i in. 2015).

Bez względu na stanowisko pracy, na które była prowadzona rekrutacja, pracodawcy w ok. 60% ogłoszeń oczekiwali od kandydatów posiadających wykształcenie zawodowe doświadczenia w wykonywaniu obowiązków odpowiadających oferowanemu stanowisku (tabela 8). Średnia długość wymaganego doświadczenia wahała się od roku do ponad dwóch lat. Najdłuższego stażu pracy wymagano na stanowiskach robotników przemysłowych i rzemieślników oraz operatorów maszyn i urządzeń, najkrótszego – w naborach na pracowników obsługi klienta, sprzedawców i pracowników ochrony. Co interesujące, w procesie rekrutacji na stanowiska z najkrótszym oczekiwanym stażem pracy pracodawcy najczęściej żądali referencji z poprzedniego miejsca pracy. Analogicznie było w przypadku naboru średniego personelu z dziedziny prawa, spraw społecznych i kultury: od osób z wykształceniem zawodowym pracodawcy oczekiwali co prawda doświadczenia zawodowego (dotyczyło to 56% ofert), przy czym jednak liczyła się dla nich nie długość, lecz jakość stażu pracy, wyrażona w referencjach od byłych pracodawców.

Zatem w procesie rekrutacji poprzez oferty pracy większe szanse na sukces mają te osoby z wykształceniem zawodowym, które mogą udokumentować zatrudnienie przez przynajmniej jednego pracodawcę, najlepiej poparte referencjami. To faworyzowanie „gotowych pracowników” może mieć związek z oczekiwaniem przez pracodawcę realnych korzyści z zatrudnienia tego typu pracowników od pierwszych dni pracy, zwłaszcza że pod względem wymagań kompetencyjnych zatrudniający oczekują przede wszystkim umiejętności wykonywania obowiązków zawodowych niezbędnych na stanowisku, na jakie rekrutują (tabela 9).

Przed szczegółowym omówieniem wymagań kompetencyjnych warto podkreślić, że w ogłoszeniach o pracę skierowanych do osób z wykształceniem zawodowym sporadycznie pojawiają się wymagania posiadania kompetencji innych niż zawodowe⁷. Takie zachowanie pracodawców ma związek przede wszystkim ze specyfiką oferowanych stanowisk pracy. Pracodawcy cechują się racjonalnością i od pracowników z wykształceniem zawodowym oczekują przede wszystkim umiejętności zastosowania w praktyce wiedzy zdobytej w toku kształcenia, czyli kompetencji zawodowych. Pozostałe wymagania kompetencyjne również są przemyślane i dopasowane do specyfiki danego stanowiska pracy, np. od monterów oczekuje się przede wszystkim posługiwania się wyobraźnią techniczną, zdolności manualnych czy umiejętności koncentracji. Te same kompetencje są wymagane także na stanowiskach dla robotników obróbki metali, mechaników maszyn i urządzeń, a także rzemieślników i robotników poligraficznych. W przypadku rekrutacji pracowników pomocniczych przygotowujących posiłki liczy się przede wszystkim samodzielność i dyspozycyjność, podobnie jak u pomocy domowych i sprzątaczek. Dyspozycyjność pożądana jest również u sprzedawców, przy czym na tym stanowisku ceniona jest umiejętność współpracy w grupie. Natomiast od przyszłych pracowników obsługi klienta oczekuje się umiejętności uczenia się oraz samodzielności.

Podsumowując, oferty pracy wskazują, że pracodawcy poszukują pracowników z konkretnym zawodem, a im bardziej złożone obowiązki są do niego przypisane, tym większe wymagania stawia się przed kandydatem w procesie rekrutacji. Przy czym w przypadku ofert skierowanych do osób z wykształceniem zawodowym bardziej liczą się doświadczenie i umiejętności zawodowe niż formalne wykształcenie.

7

Zbiorcze zestawienie wymagań kompetencyjnych prezentuje tabela 9.



Tabela 9. Wymagania kompetencyjne wobec kandydatów do pracy z wykształceniem zasadniczym zawodowym w podziale na duże kategorie zawodowe klasyfikacji ISCO-08 (w %)

Kod ISCO-08	Grupa zawodowa	Wymagania wskazywane w ofertach (w % ofert)							koncencja	N	
		za-wo-dowe	postugi-wanie się wyobraż-nią tech-niczną	umie-jetność uczenia się	sa-mo-dziel-ność	współ-praca w gru-pie	dys-pozy-cyj-ność	zdol-ności manu-alne			
8.82	operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń: monterzy	24	17					10	10	5	110
7.74	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: elektrycy i elektrycy	20		5				6			670
7.72	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: robotnicy obróbki metali, mechanicy maszyn i urządzeń	20	10					3	20	20	1287
7.73	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: rzemieślnicy i robotnicy poligraficzni	36		12					24	12	74
7.75	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: robotnicy w przetwórstwie spożywczym, obróbce drewna, produkcji wyrobów tekstylnych	25			3			4			811
8.81	operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń: operatorzy maszyn i urządzeń wydobywczych i przetwórczych	18	5		3			4			211
8.83	operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń: kierownicy i operatorzy pojazdów	6						2	2	5	1251
7.71	robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy: robotnicy budowlani – z wyłączeniem elektryków	12	4					5	4		1196
9.94	pracownicy przy pracach prostych: pracownicy przygotowujący posiłki	5			15				19	4	100
5.51	pracownicy usług i sprzedawcy: pracownicy usług osobistych	12		5	6			6	7		1006
9.93	pracownicy przy pracach prostych: robotnicy pomocniczy w górnictwie, przemyśle, budownictwie i transporcie	5							6	5	194
5.54	pracownicy usług i sprzedawcy: pracownicy usług ochrony	2		6				7	9	6	149
9.96	pracownicy przy pracach prostych: tadowacze nieczystości i inni pracownicy przy pracach prostych	6			8				8		47
4.43	pracownicy biurowi: pracownicy do spraw finansowo-statystycznych i ewidencji materiałowej	43						14	9	6	146
5.52	pracownicy usług i sprzedawcy: sprzedawcy	26						19	18		677
3.34	technicy i inni średni personel: średni personel z dziedziny prawa, spraw społecznych, kultury	34			8			10			31
9.91	pracownicy przy pracach prostych: pomoce domowe i sprzątaczkę	6		5					5		60
3.31	technicy i inni średni personel: średni personel nauk fizycznych, chemicznych i technicznych	27		12				14			78
4.42	pracownicy biurowi: pracownicy obsługi klienta	12		11							49

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL, badanie ofert pracy 2010–2014.

— Absolwenci szkół zawodowych na rynku pracy

Trudniejszy start i szybka dezaktywizacja

Podając działania na rzecz wzrostu zainteresowania kształceniem na poziomie zawodowym, należy nie tylko brać pod uwagę aktualne i przyszłe zapotrzebowanie na kwalifikacje i kompetencje, ale też uwzględniać ocenę dotychczasowego przygotowania i perspektywę, jakie swoim absolwentom dają szkoły zawodowe. Obecna sytuacja osób z wykształceniem zawodowym na rynku pracy, poziom ich zatrudnienia, a także jakość wykonywanej pracy mogą bowiem silnie oddziaływać na wybory edukacyjne młodych ludzi i na oczekiwania rodziców co do poziomu i charakteru wykształcenia swoich dzieci. Choć losy absolwentów szkół zawodowych i ich sytuacja na rynku pracy nie mogą być traktowane jako podstawa pełnej oceny szkolnictwa zawodowego, na pewno są istotnym jej elementem. Dlatego też w tej części rozdziału skupimy się na przedstawieniu sytuacji takich osób, biorąc pod uwagę poziom i charakter ich zatrudnienia, ocenę warunków wykonywanej pracy oraz wyniki samooceny kompetencji. Dla celów tej analizy wykorzystamy wyniki badania ludności Bilansu Kapitału Ludzkiego 2017.

Pierwszą kwestią, jaką należy uwzględnić, jest ogólna sytuacja na rynku pracy osób kończących szkoły zawodowe i odniesienie jej do sytuacji osób mających inne wykształcenie. Sytuację tę dla różnych grup wieku przedstawia tabela 10. Wynika z niej, że z wyjątkiem dwóch młodszych grup wiekowych (18–24 i 25–34 lata) wśród osób z wykształceniem zawodowym odsetek pracujących jest zawsze niższy niż wśród osób mających wykształcenie wyższe, często też niższy niż wśród osób z wykształceniem średnim. Ponadto uwagę zwracają dwie tendencje – wysoki odsetek osób bezrobotnych z wykształceniem zawodowym w najmłodszej grupie wieku (18–24 lata) i wczesna dezaktywizacja zawodowa osób o tym poziomie wykształcenia. Wśród absolwentów szkół zawodowych w wieku 18–24 lata prawie 1/3 to osoby bezrobotne, 12% to osoby nieaktywne zawodowo, a tylko 57% to osoby pracujące. Co prawda odsetek bezrobotnych z wykształceniem zawodowym jest już wielokrotnie niższy wśród osób w wieku 25–34 lata, bo wynosi zaledwie 2%, wskazuje to jednak, że osoby te doświadczają relatywnie dużych trudności przy wejściu na rynek pracy. Pozytywną stroną tej sytuacji jest to, że są one raczej przejściowe, co bez wątpienia wiąże się z aktualnie ogólnie niskim poziomem bezrobocia i z dużym zapotrzebowaniem

na pracowników. Jednak już po 35. roku życia pojawia się dezaktywizacja zawodowa osób, które ukończyły zasadnicze szkoły zawodowe. Wśród osób w wieku 45–54 lata nieaktywnych zawodowo jest już prawie 20% osób z wykształceniem zawodowym, natomiast z wykształceniem średnim jest to 9%, a z wykształceniem wyższym – jedynie 6%. Przyczyn tej sytuacji można z jednej strony szukać w charakterze pracy wykonywanej przez osoby o różnym poziomie wykształcenia (częściej fizyczna i obciążająca praca wśród osób z wykształceniem zawodowym), z drugiej zaś w nieumiejętności adaptacji do zmieniających się warunków pracy. Potwierdza to analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące oceny szans na znalezienie pracy w przypadku jej utraty. Choć wśród ogółu badanych wykształcenie nie różnicuje oceny tych szans, to różnice stają się widoczne wśród osób po 45. roku życia. Osoby z wykształceniem zawodowym mające więcej niż 45 lat swoje szanse na znalezienie podobnej pracy oceniają znacząco niżej niż będące w tym samym wieku osoby z wykształceniem średnim i wyższym. Jak można się spodziewać, dezaktywizacja zawodowa częściej dotyczy kobiet niż mężczyzn – wśród osób w wieku 45–54 lata posiadających wykształcenie zawodowe nieaktywnych jest 26% kobiet i 14% mężczyzn.

Tabela 10. Odsetki osób pracujących, bezrobotnych i nieaktywnych zawodowo ze względu na wiek i poziom wykształcenia

		Wykształcenie			
		zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe	ogółem**
18–24 lata	pracujący	57	52	57	53
	bezrobotni	31	9	7	12
	nieaktywni	12	40	35	35
25–34 lata	pracujący	84	78	84	81
	bezrobotni	2	5	2	3
	nieaktywni	13	17	14	15
35–44 lata	pracujący	77	85	92	86
	bezrobotni	5	4	3	4
	nieaktywni	19	11	5	10
45–54 lata	pracujący	75	87	92	84
	bezrobotni	6	4	2	4
	nieaktywni	19	9	6	12
55–64 lata	pracujący	54	55	76	58
	bezrobotni	2	3	3	2
	nieaktywni	45	42	21	39
65–69 lat	pracujący	16	25	36	23
	bezrobotni	1	0	7	1
	nieaktywni	84	75	57	76
ogółem	pracujący	61	65	84	70
	bezrobotni	5	5	3	4
	nieaktywni	35	30	13	26
N		1021	1509	1113	3643

* Definicje pracy, bezrobocia i nieaktywności według BAEL, ze względu na małe liczebności nie uwzględniono osób z wykształceniem niższym niż zawodowe.

** Oznacza udział procentowy danej odpowiedzi dla wszystkich badanych (tzw. przeciętny profil kolumnowy).

Źródło: BKL, badanie ludności 2017.

W analizie sytuacji osób z wykształceniem zawodowym na rynku pracy warto też uwzględnić inne charakterystyki, takie jak np. forma zatrudnienia i warunki pracy. Pod względem formy zatrudnienia osoby z wykształceniem zawodowym nie różnią się zasadniczo od osób z wykształceniem średnim czy wyższym. Wśród osób z wykształceniem wyższym można znaleźć nieco więcej pracowników zatrudnionych na podstawie umowy o pracę, jednak wiąże się to przede wszystkim z ogólnie wyższym odsetkiem osób pracujących wśród tych, które posiadają wyższe wykształcenie. Ciekawe jest natomiast to, że zatrudnienie na podstawie umowy cywilnoprawnej jest przede wszystkim domeną osób

z wykształceniem wyższym i średnim, w przypadku których ta forma umowy jest bardzo często łączona z umową o pracę. Osoby z wykształceniem zawodowym takie zatrudnienie podejmują dwukrotnie rzadziej niż osoby z wykształceniem średnim i wyższym. Nie wyróżniają się też – przynajmniej w deklaracjach – pod względem skali zatrudnienia bez formalnej umowy (zatrudnienie na czarno, w szarej strefie). Co prawda 7% spośród osób z wykształceniem zawodowym zadeklarowało wykonywanie pracy bez formalnej umowy, jednak nie odbiega to znacząco od wyników w innych grupach wykształcenia. Podobny w każdej grupie wykształcenia i raczej niewielki jest również odsetek osób pracujących w ostatnich dwunastu miesiącach za granicą.

Tabela 11. Odsetek osób pracujących na podstawie różnych form zatrudnienia wśród osób z wykształceniem zawodowym, średnim i wyższym (odsetek wśród osób pracujących)

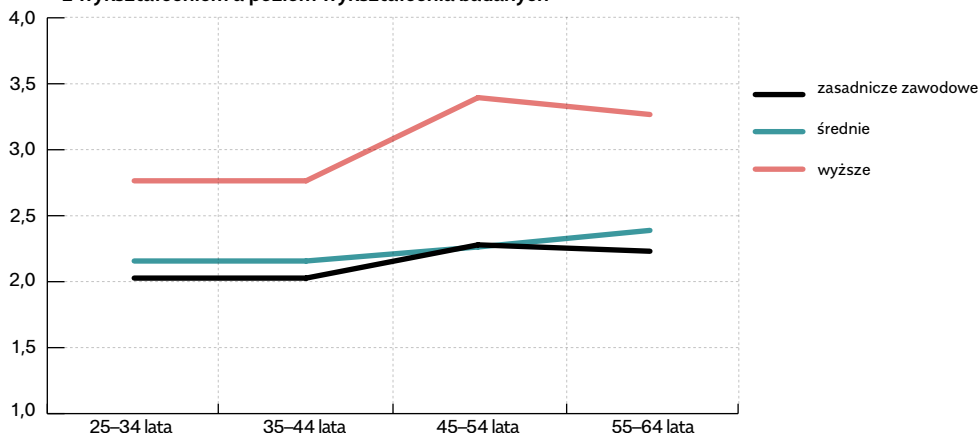
	Wykształcenie				N
	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe	ogółem	
prowadzi samodzielną działalność gosp./roln.	21	19	19	19	493
obecnie zatrudniony na podstawie umowy o pracę	68	69	82	73	1863
w minionych 12 miesiącach zatrudniony na umowę o dzieło lub zlecenie	6	16	18	14	360
w minionych 12 miesiącach zatrudniony na podstawie umowy nieformalnej	7	8	5	6	165
w minionych 12 miesiącach pomagał nieodpłatnie w rodzinnej działaln. gosp./rol.	15	15	9	13	327
w minionych 12 miesiącach pracował zarobkowo za granicą	4	4	2	3	80

Źródło: BKL, badanie ludności 2017.

Osoby z wykształceniem zawodowym i średnim istotnie rzadziej niż te z wykształceniem wyższym deklarują, że wykonywana przez nie praca jest zgodna z posiadanym wykształceniem. Różnice te występują wśród badanych z wszystkich grup wieku, ale zwiększają się w grupach nieco starszych, czyli wśród osób o dłuższym stażu pracy. Jest to związane z tym, że w przypadku osób z wykształceniem wyższym wraz z kolejnymi latami pracy znacząco wzrasta odsetek osób wykonujących pracę odpowiadającą zdobytemu wykształceniu, natomiast wśród osób z wykształceniem zawodowym, choć następuje poprawa dopasowania, to jednak jest ona niewielka. Prawidłowość tę zaobserwowano już

w poprzednich edycjach BKL (2010–2014), obecne badania wskazują, że występuje ona nadal.

Wykres 4. Ocena zgodności wykonywanej pracy z wykształceniem a poziom wykształcenia badanych



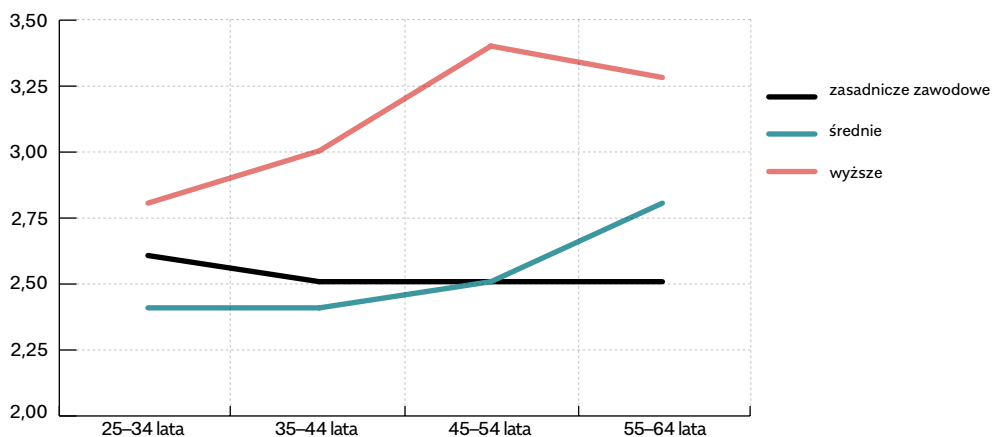
* Skala 1–4: 1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, 4 – zdecydowanie tak.

Źródło: BKL, badanie ludności 2017.

Pośrednim wskaźnikiem jakości przygotowania do przyszłej pracy, jakie młodzi ludzie uzyskują w szkołach, może być też ocena przydatności zdobytych w nich wiedzy i umiejętności. Pod tym względem osoby z wykształceniem zawodowym są zbliżone do absolwentów szkół średnich – najczęściej twierdzą, że wiedza i umiejętności, jakie wynieśli ze szkół, są mało przydatne w pracy. Różnią się natomiast znacznie od osób z wykształceniem wyższym, które najczęściej twierdzą, że kompetencje, jakie uzyskały w szkołach, są w tej pracy w miarę przydatne (wykres 5). Warto też zwrócić uwagę, że wśród osób z wykształceniem wyższym ocena przydatności wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkół jest wyższa w starszych grupach wieku, natomiast wśród osób z wykształceniem zawodowym pozostaje na podobnym poziomie w każdej grupie wieku. Może to być związane ze wskazywanym wcześniej wzrostem dopasowania zawodowego w kolejnych latach kariery obserwowanym wśród osób z wykształceniem wyższym – ponieważ w starszych grupach wieku wzrasta odsetek wykonujących pracę zgod-

ną z wykształceniem, rośnie też odsetek uznających przydatność kompetencji zdobytych w trakcie edukacji.

Wykres 5. Ocena przydatności wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkół a poziom wykształcenia badanych



* Skala 1–4: 1 – zupełnie nieprzydatne, 2 – mało przydatne, 3 – w miarę przydatne, 4 – bardzo przydatne.

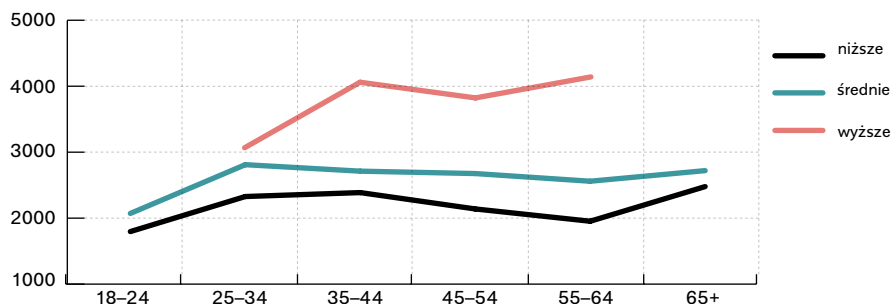
Źródło: BKL 2017, badanie ludności.

Osoby pracujące z wykształceniem zawodowym zarabiają znacznie mniej niż osoby, które zdobyły wykształcenie średnie lub wyższe. Według badań BKL 2017 przeciętne zarobki pracujących osób z wykształceniem zawodowym w 2017 r. wynosiły 2233 zł netto, osoby z wykształceniem średnim zarabiały średnio 2543 zł netto, a osoby z wykształceniem wyższym 3623 zł netto (Czarnik i in. 2018)⁸. Należy

⁸ W tym czasie przeciętne miesięczne wynagrodzenie netto wyniosło 2758 zł (III kwartał 2017 r.). W odróżnieniu od wskaźnika przeciętnych wynagrodzeń w sektorze przedsiębiorstw publikowanego przez GUS, dane BKL uwzględniają dochody z pracy deklarowane również przez pracowników administracji publicznej, osoby samozatrudnione, pracujące dla podmiotów zatrudniających poniżej 10 osób, a także osoby wykonujące pracę w ramach umów cywilnoprawnych. Przeciętne wynagrodzenie brutto w sektorze przedsiębiorstw (tzw. średnia krajowa) w 2017 r. wynosiło 4513 zł brutto (ok. 3200 zł netto). Za: bit.ly/2Xfj4kr [dostęp: 2.11.2018]. Ustawowa płaca minimalna wynosiła w czasie badania 2000 zł brutto (1459 zł netto).

dodać, że inną zmienną silnie różnicującą poziom zarobków była płeć – przeciętnie zarobki kobiet stanowiły 76% przeciętnych zarobków mężczyzn, przy czym w obrębie poszczególnych kategorii wykształcenia proporcja ta wynosiła 68% (tabela 12). Pod względem zarobków w najgorszej sytuacji znajdują się kobiety z wykształceniem zawodowym i to niezależnie od wieku – czy inaczej – stażu pracy. Choć zarobki kobiet z tym poziomem wykształcenia są najniższe w najmłodszej grupie wieku, to staż pracy w zasadzie nie wpływa na ich wzrost. Podobną sytuację obserwujemy wśród kobiet z wykształceniem średnim – wśród nich również zarobki są podobne w każdej kategorii wieku. Natomiast wśród kobiet z wykształceniem wyższym widoczny jest wyraźny wzrost zarobków w każdej kolejnej grupie wieku. Wyraźny wpływ stażu pracy na wysokość wynagrodzenia dotyczy jednak nie tylko kobiet z wykształceniem wyższym, lecz także mężczyzn, czyli ogólnie – całej kategorii osób o tym poziomie wykształcenia (wykres 6).

Wykres 6. Przeciętne miesięczne zarobki netto a wykształcenie (PLN)*



* Średnia obcięta 5% – z analizy wykluczono po 5% najniższych i najwyższych wartości.

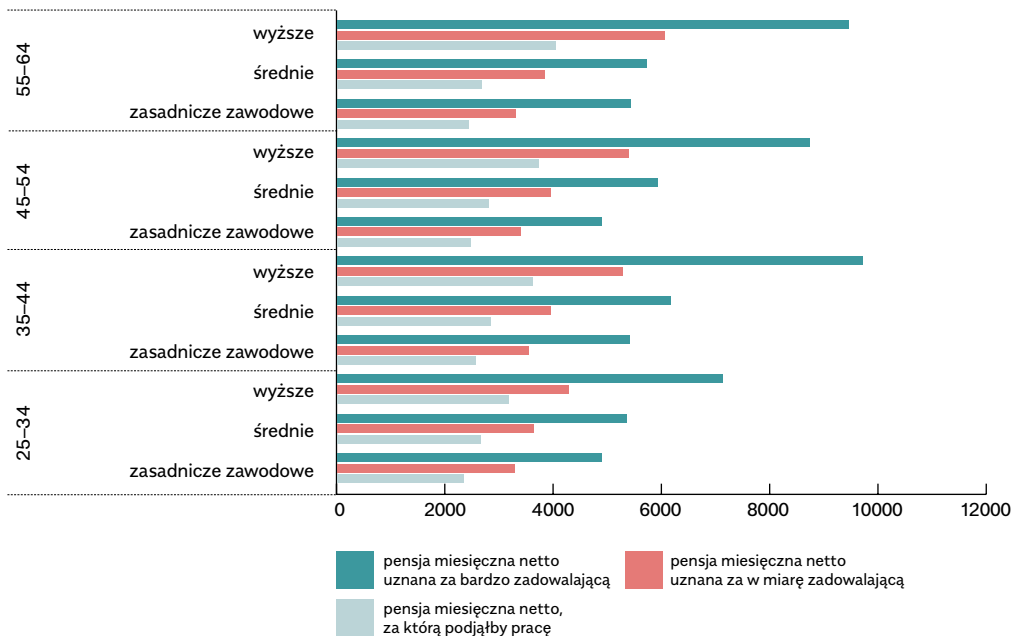
Odpowiedzi osób pracujących. Zarobki podano wyłącznie dla grup respondentów, których liczebność ważona w danej komórce wynosiła co najmniej 20 osób.

Źródło: Czarnik i in. 2018.

Osoby z wykształceniem zawodowym nie tylko zarabiają mniej niż osoby posiadające wykształcenie co najmniej średnie, ale też niżej oceniają finansową wartość swojej pracy, określając swoje oczekiwania finansowe. Sprawdzeniem takich oczekiwań było w badaniach ludności

BKL 2017 zadanie pytania dotyczącego warunków finansowych podjęcia przez respondenta pracy w sytuacji, gdyby utracił obecną pracę i musiał znaleźć inną. Jak pokazano na wykresie 7, zarówno pod względem płacy minimalnej zadowalającej, jak i bardzo zadowalającej oczekiwania pracujących obecnie osób z wykształceniem zawodowym są znacząco niższe nie tylko od będących w podobnej sytuacji osób z wykształceniem wyższym, ale i średnim. Znow widać wyraźnie, że o ile oczekiwania finansowe osób z wykształceniem wyższym będących w różnym wieku wyraźnie się różnią, o tyle w przypadku osób z wykształceniem zawodowym są one zasadniczo zbliżone. Duży wpływ na formułowanie tych oczekiwań mają zapewne faktyczne zarobki badanych, na podstawie których dokonuje się szacunków wartości pracy własnej i możliwych zarobków w innym niż obecne miejscu zatrudnienia.

Wykres 7. Oczekiwania płacowe osób pracujących o różnym poziomie wykształcenia (w PLN)



Źródło: BKL 2017, badanie ludności.

— Samoocena kompetencji

Ostatnią kwestią, na jaką chcemy zwrócić uwagę, porównując osoby z wykształceniem zawodowym z osobami o innym poziomie wykształcenia, jest samoocena kompetencji uniwersalnych czy transferowalnych (Becker 1964), czyli takich, które są przydatne na każdym stanowisku pracy i stanowią podstawę wykorzystania kompetencji stricte zawodowych. W badaniach BKL uwzględnia się kilkanaście kategorii takich kompetencji czy też, szerzej – umiejętności czy dyspozycji, które są istotne z perspektywy funkcjonowania jednostki na rynku pracy. Do takich umiejętności należą np. szczegółowo analizowane w badaniach PIAAC umiejętności matematyczne, związane z rozumieniem tekstu czy z posługiwaniem się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Zakres badanych w BKL kategorii kompetencji jest znacznie szerszy, jednak w przeciwieństwie do badań PIAAC bada się je nie przez dokonanie faktycznej oceny ich poziomu na podstawie wyników respondentów w testach kompetencyjnych, lecz na podstawie deklaracji badanych. Nie jest to więc ocena obiektywna, ale subiektywna czy, inaczej – samoocena. Takie podejście, choć nie zastępuje obiektywnego pomiaru, pozwala uwzględnić w badaniu większą liczbę umiejętności i predyspozycji, które są istotne z punktu widzenia tego, jak jednostka może funkcjonować na rynku pracy (Strzebońska, Dobrzyńska 2011).

Tabela 12. Samoocena kompetencji osób pracujących o różnym poziomie wykształcenia

	Wykształcenie			Różnica wyższe- zawodowe	N
	zawodowe	średnie	wyższe		
analiza informacji i wyciąganie wniosków	3,3	3,61	4,14	0,84	2679
uczenie się nowych rzeczy	3,53	3,78	4,12	0,59	2684
posługiwanie się komputerem, tabletem, smartfonem	2,65	3,59	4,14	1,49	2688
obsługa specjalistycznych programów komputerowych	1,78	2,73	3,42	1,64	2687
obsługa maszyn, narzędzi i urządzeń technicznych	3,24	3,27	3,15	-0,09	2679
montaż i naprawa maszyn i urządzeń technicznych	2,71	2,55	2,14	-0,57	2681
wykonywanie prostych rachunków	3,54	3,93	4,26	0,72	2688
wykonywanie zaawansowanych obliczeń matematycznych	2,12	2,73	3,2	1,08	2688
zdolności artystyczne	2,3	2,54	2,76	0,46	2686
sprawność fizyczna	3,4	3,49	3,45	0,05	2686
radzenie sobie w sytuacjach stresujących	3,42	3,58	3,75	0,33	2686
gotowość do brania na siebie odpowiedzialności	3,77	3,97	4,17	0,4	2687
pomysłowość, kreatywność	3,45	3,71	3,95	0,5	2686
zarządzanie czasem i terminowość	3,65	3,8	4,03	0,38	2686
samodzielna organizacja pracy	3,84	3,99	4,22	0,38	2686
praca w grupie	3,82	3,91	4,02	0,2	2681
łatwe nawiązywanie kontaktów z ludźmi	3,96	4,02	4,09	0,13	2688
bycie komunikatywnym i jasne przekazywanie myśli	3,81	3,95	4,14	0,33	2687
współpraca z osobami różnych narodowości	2,86	3,2	3,46	0,6	2608
praca administracyjna i prowadzenie dokumentacji	2,21	3,07	3,76	1,55	2679
koordynowanie pracy innych osób	2,86	3,3	3,64	0,78	2667
rozwiązywanie konfliktów między ludźmi	3,1	3,37	3,58	0,48	2677
biegłe posługiwanie się jęz. polskim w mowie i piśmie	3,37	3,82	4,22	0,85	2687
gotowość do częstych wyjazdów	2,81	3,08	3,22	0,41	2682
gotowość do pracy w nietypowych godzinach	3,25	3,3	3,23	-0,02	2673

* Skala 1–5: 1 – niska, 2 – podstawowa, 3 – średnia, 4 – wysoka,

5 – bardzo wysoka. Szarym kolorem zaznaczono pozycje, w przypadku których różnice są nieistotne statystycznie. W pozostałych pozycjach różnice istotne statystycznie ($p < 0,001$), test median dla prób niezależnych.

Źródło: BKL, badanie ludności 2017.

Jak pokazano w tabeli 12, w przypadku zdecydowanej większości kompetencji i dyspozycji osoby z wykształceniem zawodowym oceniają



się znacznie gorzej nie tylko od tych, które mają wykształcenie wyższe, ale także od osób z wykształceniem średnim. Badani z wykształceniem zawodowym najłabiej w porównaniu do osób z wykształceniem wyższym oceniają swoje kompetencje cyfrowe oraz biurowo-administracyjne, związane z umiejętnością tworzenia dokumentacji, załatwiania spraw administracyjnych. O ile w przypadku większości kompetencji osoby z wykształceniem zawodowym oceniają swoje umiejętności jako średnie i więcej niż średnie, o tyle w przypadku nieco bardziej zaawansowanych umiejętności informatycznych czy matematycznych uznają swoje umiejętności za podstawowe. Nie jest to jednak zaskakujące, jeśli weźmie się pod uwagę zarówno program kształcenia w szkołach zawodowych, jak i charakter pracy wykonywanej przez osoby zatrudnione na stanowiskach adekwatnych do tego poziomu wykształcenia. Dostępne badania pokazują bowiem, że tym, co szczególnie sprzyja rozwojowi danej kategorii kompetencji, jest ich wykorzystywanie w pracy (Palczyńska, Rynko 2013; Rynko 2013). Choć na podstawie tych wyników nie można jednoznacznie twierdzić, czy rzeczywiste kompetencje uniwersalne osób z wykształceniem zawodowym są niższe od kompetencji osób o innym poziomie wykształcenia, czy może raczej niższa jest ich samoocena, to za pierwszą interpretacją przemawia zgodność wyników uzyskanych w BKL z wynikami badania PIAAC (Palczyńska 2013). Badania te pokazują, że osoby z wykształceniem zawodowym zdecydowanie gorzej wypadają w testach oceny kompetencji kluczowych (tamże). Co istotne, zależność między poziomem wykształcenia a samooceną kompetencji pozostaje znaczna i istotna także przy kontroli wieku.

Niewielka przewaga osób z wykształceniem zawodowym jest natomiast widoczna w przypadku oceny umiejętności obsługi i montażu urządzeń technicznych oraz gotowości do pracy w nietypowych godzinach. Generalnie osoby z wykształceniem zawodowym najlepiej oceniają swoje umiejętności w zakresie łatwości nawiązywania kontaktów z ludźmi, samodzielnej organizacji pracy, pracy w grupie, bycia komunikatywnym i jasnego przekazywania myśli oraz brania odpowiedzialności za wykonywane zadania zawodowe. Co istotne, to właśnie te kompetencje są szczególnie cenione przez pracodawców i – jak wskazywaliśmy wcześniej – często uznawane za deficytowe. Wskazywałoby to, że albo oceny pracowników są nieco zawyżone w stosunku do faktycznych umiejętności, albo że pracodawcy oczekują, aby te kompetencje były rozwinięte na jeszcze wyższym poziomie.



Wykształcenie zawodowe w kontekście rynku pracy – podsumowanie

Wyzwania społeczne i demograficzne, które obserwujemy obecnie, w szczególności niż demograficzny czy boom edukacyjny związany z wysokim odsetkiem osób studiujących, mogą definiować polski rynek pracy równie mocno także w kolejnych latach. Wyzwania te, w powiązaniu z niskim bezrobociem, które obecnie obserwujemy, przekładają się na wysokie zapotrzebowanie na pracowników o zawodowym profilu wykształcenia, utrzymujące się w gospodarce od kilku lat.

Mimo to przytoczone w tym rozdziale wyniki badania pokazują, że wielu młodych ludzi z wykształceniem zawodowym nadal napotyka na duże trudności przy podejmowaniu pierwszej pracy. Wynika to z faktu, że kompetencje, jakich oczekują od nich pracodawcy, trudno zdobyć wyłącznie w szkole, niezbędne dla ich rozwinięcia jest doświadczenie zawodowe. Dlatego w oczekiwaniach pracodawców rekrutujących na niższe stanowiska tak wysoką pozycję zajmuje doświadczenie, co dobrze potwierdzają opisane w tym rozdziale kryteria i wzory rekrutacyjne.

Pracodawcy podkreślają braki kompetencyjne, które obserwują u absolwentów szkół zawodowych w zakresie kompetencji zarówno zawodowych, jak i ogólnych. Z jednej strony należy podkreślić, że deficyt kompetencji ogólnych, tj. umiejętności samoorganizacyjnych czy interpersonalnych, w opinii pracodawców stanowiący istotną słabość w tej grupie zawodów, jest barierą, której niwelowania, z ekonomicznej racjonalności, trudno wymagać od pracodawców. Z drugiej zaś sami pracownicy z wykształceniem zawodowym umiejętności interpersonalne i zdolność samoorganizacji postrzegają jako swoje relatywnie najsilniejsze strony, co na pewno nie jest czynnikiem skłaniającym do dalszego ich rozwijania. Poszerzanie tych kompetencji jest więc zgodnie z klasyczną koncepcją Beckera nieopłacalne dla pracodawców, zaś pracownicy nie widzą potrzeby ich zwiększania, ponieważ uznają, że dysponują nimi w wystarczającym zakresie. Można więc uznać, że na ten obszar należy zwrócić szczególną uwagę zarówno w procesie kształcenia w szkołach zawodowych, jak i w programach wspierających dalszy rozwój ich absolwentów.

W kontekście dużo wyższego niż w przypadku absolwentów szkół wyższych i utrzymującego się w trakcie kolejnych lat kariery zawodowej niedopasowania wykonywanej pracy do kwalifikacji uzyskanych przez absolwentów szkół zawodowych, na uwagę zasługują też profile



kształcenia w tych szkołach i ich powiązanie z bieżącymi i przyszłymi potrzebami rynku pracy. Naturalnie dynamika zmian na rynku pracy, pojawianie się nowych zawodów, zmienianie się charakteru pracy na istniejących stanowiskach są czynnikami silnie utrudniającymi kształcenie „pod potrzeby” – zwłaszcza przyszłe – pracodawców. Niemniej jednak zaprezentowane tutaj dane należy potraktować jako kolejny głos w dyskusji nad profilami kształcenia w szkołach zawodowych i ich dopasowaniem do zapotrzebowania gospodarki na kwalifikacje. Niepokojące są też dane pokazujące niską ocenę przydatności wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkoły wśród absolwentów szkół zawodowych.

Wspomniana dynamika rynku pracy i spodziewane zmiany w strukturze przyszłego zapotrzebowania na kwalifikacje i kompetencje stanowią dla kształcenia zawodowego duże wyzwanie. Obecny popyt na robotników wykwalifikowanych, stymulowany silnie głównie przez rozwój sektora budowlanego, zgodnie z prognozami CEDEFOP (*Country Forecast... 2015*) może się znacznie obniżyć. Do 2025 r. spodziewany jest raczej wzrost możliwości podejmowania pracy na stanowiskach wymagających wysokich kwalifikacji (ISCED-97, poziom 5 i 6), a nie na stanowiskach dopasowanych do niskich kwalifikacji (ISCED-97, poziom 1 i 2). Sytuacja ta może stawiać absolwentów szkół zawodowych przed kolejnymi wyzwaniami i jednocześnie potwierdzać jeszcze raz konieczność wyposażenia ich w takie kompetencje, które będą pozwalały im dobrze adaptować się do zachodzących zmian.

Choć bez wątpienia kształcenie zawodowe jest niezwykle ważnym ogniwem systemu edukacji, a jego rola w przygotowaniu wykwalifikowanych kadr gospodarki powinna być wzmacniana, zaprezentowane w tym rozdziale dane trudno uznać za pozwalające na to, aby wystawić mu dobrą ocenę. Bez tej dobrej oceny trudno zaś odpowiedzialnie zachęcać młodych ludzi do podejmowania kształcenia w tym typie szkół, budować ich silną pozycję w społecznej świadomości i sprawiać, że wybór tej ścieżki rozwoju zawodowego będzie miał charakter pozytywny, a nie negatywny.

Losy edukacyjne i zawodowe absolwentów techników i zasadniczych szkół zawodowych

Michał Sitek, Jędrzej Stasiowski

W rozdziale przedstawiono główne wyniki pilotażowej rundy ogólnopolskiego badania absolwentów szkół zawodowych zrealizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w latach 2015–2017. Badanie to umożliwiło odtworzenie historii zawodowej i edukacyjnej absolwentów w trakcie 22 miesięcy po zakończeniu nauki, analizę danych dotyczących różnych aspektów zatrudnienia, wynagrodzenia i satysfakcji z pracy. Wyniki pokazują znaczne zróżnicowanie sytuacji absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i techników, na co wpływa przede wszystkim kontynuowanie nauki przez absolwentów techników na studiach. Absolwenci, którzy podejmują pracę, rzadko zmieniają pracodawcę. Na różnice w ścieżkach zawodowo-edukacyjnych w niewielkim stopniu wpływa obszar kształcenia. W pewnym stopniu przekłada się on natomiast na różnice w zarobkach, zgodność wykonywanej pracy z wykształceniem oraz satysfakcję z pracy.

— Słowa kluczowe:

losy absolwentów
przejście z edukacji na rynek pracy
kształcenie zawodowe



Educational and labour market careers of graduates of technical and basic vocational schools

Michał Sitek, Jędrzej Stasiowski

The chapter presents main results of the pilot graduate tracer study conducted among graduates of vocational schools in Poland by the Educational Research Institute in the years 2015–2017. Educational and occupational histories of the first 22 months after graduation were reconstructed and analyses of different aspects of employment, earnings and job satisfaction. The results shown substantial differences among graduates of basic vocational schools and technical schools that are mostly related to the entrance of some of the graduates of technical schools to tertiary education. Graduate that found employment rarely change their employers. The educational and occupational trajectories are only weakly affected by the field of education. The latter factor is more important in explaining differences in earnings, matching of jobs to one's education and job satisfaction.

— **Keywords:**

graduate tracking

school-to-work transition

vocational education



Przejście z edukacji do pracy jest ważnym okresem zarówno z indywidualnego, jak i społecznego punktu widzenia. Łatwość znajdowania pracy odpowiadającej kompetencjom i oczekiwaniom absolwentów jest ważnym elementem oceny jakości systemu kształcenia zawodowego. Przejście na rynek pracy nie jest uwarunkowane wyłącznie tylko indywidualnymi decyzjami i umiejętnościami absolwentów, ale też szerszym kontekstem makroekonomicznym i sytuacją na lokalnym rynku pracy. Znaczenie mają też instytucjonalne powiązania między systemem edukacji i rynku pracy.

Jak pokazano wcześniej, na losy absolwentów na rynku pracy wpływa nie tylko podaż absolwentów i osób będących już na rynku pracy z konkretnym rodzajem wykształcenia, ale również popyt na określone kwalifikacje i kompetencje ze strony pracodawców. Ten rozdział uzupełnia analizy przekrojowe dotyczące funkcjonowania osób młodych na rynku pracy i ich zmian w czasie, przedstawione we wcześniejszych rozdziałach, o perspektywę indywidualnych karier zawodowych i edukacyjnych absolwentów. Przejście z edukacji na rynek pracy widziane z indywidualnej perspektywy jest złożonym procesem. Absolwenci mogą nie tylko różnić się ze względu na długość poszukiwania zatrudnienia, ale mogą też podjąć decyzję o łączeniu pracy z edukacją lub odłożyć poszukiwanie pracy na później i zdobywać dodatkowe kwalifikacje. Ten ostatni wybór ma duże znaczenie w Polsce, gdzie większość absolwentów kształcących się zawodowo zdobywa wiedzę i kompetencje w technikach, które uczą nie tylko umiejętności zawodowych, ale także realizują pełny program edukacji ogólnej przygotowującej do kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym. Na znaczenie ujęcia procesu przechodzenia z edukacji na rynek pracy w dynamicznej perspektywie wskazuje też bogata literatura podkreślająca znaczny wpływ wczesnych doświadczeń na rynku pracy na dalszy przebieg kariery (Arulampalam, Booth, Taylor 2000; Gregg, Tominey 2005) lub satysfakcję z życia (Clark, Georgellis, Sanfey 2001; Knabe, Rätzl 2011).

Dane wykorzystane do dalszych analiz pochodzą z rundy pilotażowej badania zrealizowanego w okresie od 13 maja do 30 września 2017 r. w ramach projektu Monitorowanie Losów Edukacyjno-Zawodowych Absolwentów i Młodych Dorosłych (MLEZAMID) współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Spo-

łącznego¹, który stanowi kontynuację przeprowadzonego w 2015 r. przez Instytut Badań Edukacyjnych Badania Losów Absolwentów Szkół Zawodowych (BLASZ). Rundę pilotażową badania MLEZAMID zrealizowano metodą CAPI na próbie losowej 5678 absolwentów 140 techników, 134 zasadniczych szkół zawodowych oraz 39 szkół policealnych, którzy wiosną 2015 r. byli uczniami ostatnich klas w swoich szkołach (wówczas wzięli udział w badaniu BLASZ). Z analiz prezentowanych w tym rozdziale wyłączono absolwentów szkół policealnych z 2015 r., a w niektórych wypadkach ograniczono się wyłącznie do opisu sytuacji absolwentów, którzy mieli jakiegokolwiek doświadczenia na rynku pracy. Dlatego wielkości podawane na prezentowanych wykresach i tabelach są niższe od wspomnianej powyżej liczebności próby.

Niniejszy rozdział przedstawia aktywność ekonomiczną absolwentów oraz ich pierwsze doświadczenia zawodowe. Analiza obejmuje okres od czerwca 2015 r. do kwietnia 2017 r., czyli 22 miesiące po czerwcu 2015 r., który umownie traktujemy jako miesiąc zakończenia nauki. Pytania kwestionariusza ankiety umożliwiły dokładne odtworzenie historii zawodowej i edukacyjnej respondentów w poszczególnych miesiącach oraz charakterystykę ich pierwszego miejsca pracy.

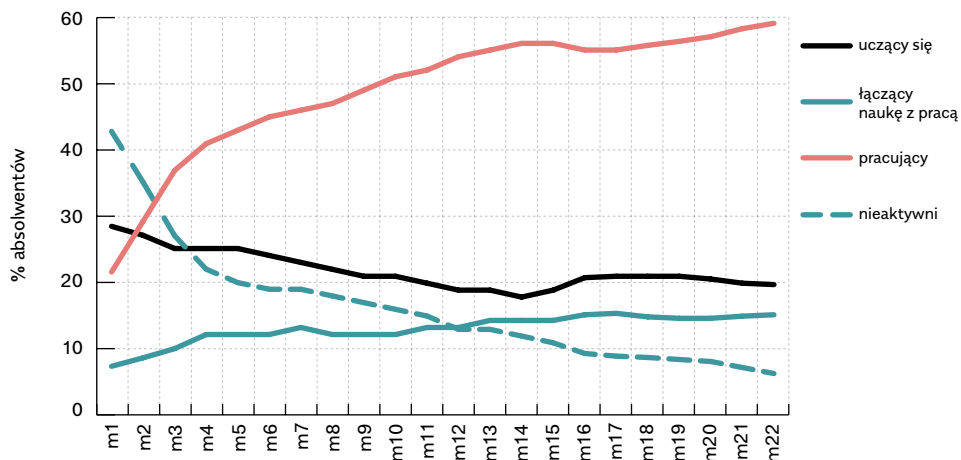
Ogólna charakterystyka losów edukacyjnych i zawodowych absolwentów techników i zasadniczych szkół zawodowych

Przejście z edukacji na rynek pracy można analizować na wiele sposobów. Szczególnie ważne są analizy uwzględniające zmianę sytuacji osób wchodzących na rynek pracy w czasie. Jedną z często wykorzystywanych do tego celu technik jest analiza sekwencji, której istotą jest porównywanie statusów edukacyjno-zawodowych, w jakich znajdują się absolwenci w określonym czasie (np. w kolejnych miesiącach po zakończeniu nauki). Pozwala to na wyróżnienie podobnych wzorców karier zawodowo-edukacyjnych. W analizach wykorzystano dane z pilotażowej rundy monitorowania losów absolwentów dotyczące absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i techników, zawierające informacje o ich sytuacji na rynku pracy i rynku edukacyjnym w 22 miesiące po zakończeniu nauki. We wstępnych analizach wyróż-

1 W części rozdziału dotyczącej prac dorywczych, pierwszej pracy oraz zgodności pracy z wykształceniem wykorzystano wnioski z analizy zawarte w raporcie z tych badań: Bulkowski i in. 2017.

niamy cztery rodzaje sytuacji, w których mogą być absolwenci w kolejnych miesiącach po zakończeniu nauki. Wiążą się one z ich aktywnością na rynku pracy i rynku edukacyjnym: absolwenci mogą pracować, uczyć się, łączyć pracę z nauką bądź też nie pracować i nie uczyć się.

Wykres 1. Odsetek absolwentów z 2015 r. w podziale na status edukacyjny i zawodowy w kolejnych miesiącach po czerwcu 2015 r.

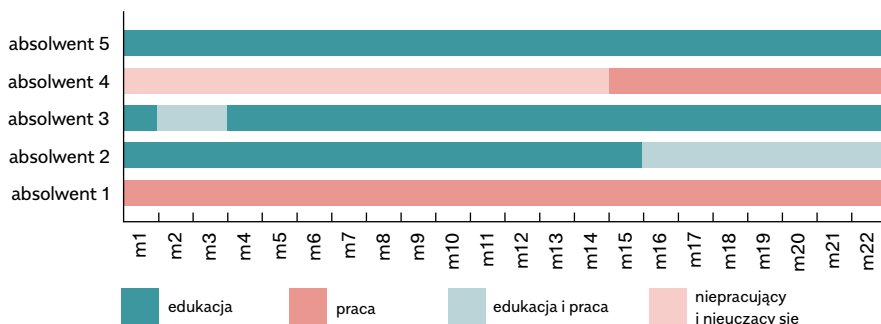


Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Powyższy wykres ilustruje sytuację absolwentów w sposób przekrojowy, nie podając informacji o sytuacji poszczególnych osób. Przykładowo rok po zakończeniu nauki pracowało ok. 55% absolwentów, dodatkowe kilkanaście procent łączyło pracę z nauką, a ok. 20% wyłącznie kształciło się. Z punktu widzenia analizy losów absolwentów ważną informacją są zmiany w zatrudnieniu i aktywnościach edukacyjnych poszczególnych osób. Sekwencje sytuacji edukacyjno-zawodowej dla przykładowych absolwentów przedstawiono na wykresie 2. Absolwent oznaczony numerem 1 znajduje zatrudnienie i podejmuje pracę bezpośrednio w pierwszym miesiącu po zakończeniu nauki. Absolwent oznaczony numerem 5 bezpośrednio po szkole kontynuuje naukę (np. po technikum dostaje się na studia) – w takich przypadkach przyjęto założenie, że również w lipcu, sierpniu i wrześniu pozostaje w edukacji. Zdarza się jednak, że absolwent pozostaje bez pracy przez

określony czas (absolwent 4) lub ma okresy łączenia pracy z nauką (absolwenci 2 i 3).

Wykres 2. Przykładowe sekwencje edukacyjno-zawodowe absolwentów szkół zawodowych



Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

W analizach tego typu danych porównania między sekwencjami dokonuje się na podstawie algorytmów wykorzystujących różne sposoby wyliczania różnic między sekwencjami. Najczęściej stosowaną techniką jest technika optymalnego dopasowania (*optimal matching*) polegająca na porównaniu kosztów upodabniania sekwencji, np. liczby zmian (usunięć, zamian), których trzeba dokonać, by sekwencje były takie same. W analizach wykorzystano standardową technikę optymalnego dopasowania, w której przyjęto stały koszt zamiany/wstawiania poszczególnych pozycji².

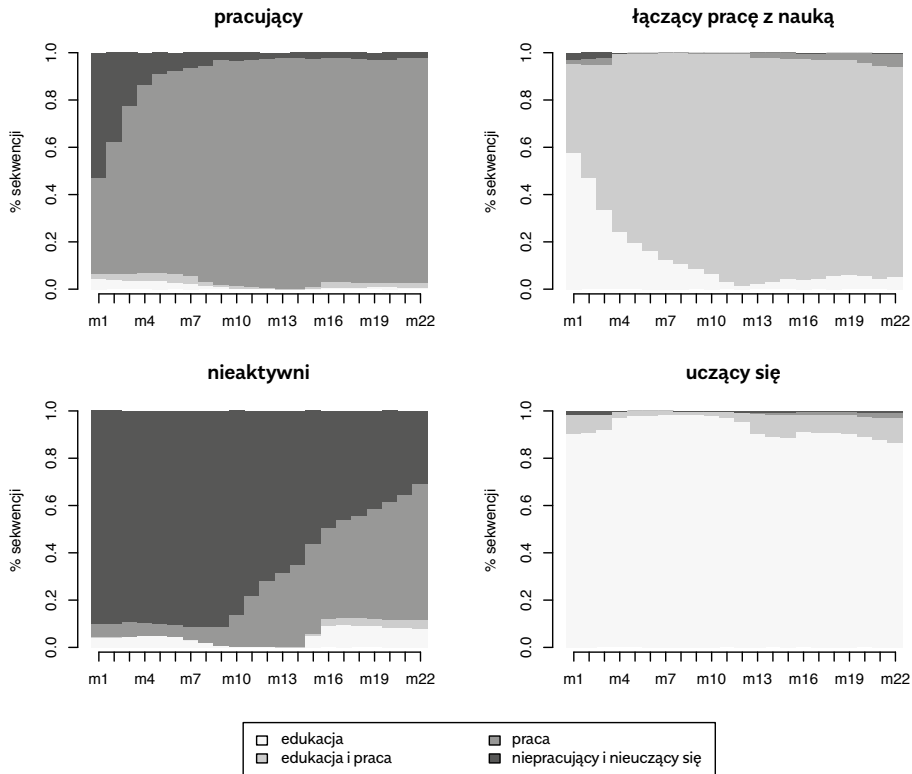
Mając wyliczone dystanse, można przystąpić do grupowania sekwencji. W analizach testowano dwie metody grupowania, popularną metodę Warda oraz algorytm PAM (*partitioning around medoids*, algorytm k-medoidów), w którym celem jest znalezienie takiego rozwiązania, które minimalizuje odmierności elementów w poszczegól-

2 W przypadku analizowanych danych najpopularniejsze techniki dają podobne wyniki: przy stałych kosztach korelacje techniki optymalnego dopasowania z dystansami wyliczonymi z wykorzystaniem innych algorytmów to: dystans Hamminga: $r = 0,92$, *subsequence vector representation-based metric*: $r = 0,81$, *longest common subsequence*: $r = 1,0$.

nych parach. W obu metodach statystyki dopasowania wskazują na cztery skupienia. Obie metody dają podobne wyniki, a różnice dotyczą przydziału osób do grupy pracujących i łączących pracę z nauką.

Uzyskane grupowanie przedstawiono na poniższym wykresie. Osoby skategoryzowane jako pracujące relatywnie szybko znalazły zatrudnienie i pracowały przez większość analizowanego okresu. Odróżnia je to od osób skategoryzowanych jako osoby nieaktywne, które przez większość analizowanych 22 miesięcy nie uczyły się i nie pracowały bądź które znalazły pracę dopiero po dłuższym okresie nieaktywności. W tej kategorii są też nieliczne osoby, które przerwały edukację lub, po roku przerwy, podjęły naukę na studiach lub w szkole policealnej. W kategorii osób łączących pracę z nauką są osoby, które studiowały lub uczyły się w szkole policealnej, godząc zdobywanie wykształcenia z pracą bądź znajdując zatrudnienie w relatywnie krótkim czasie. W czwartej grupie są osoby, których jedyną lub dominującą aktywnością była edukacja.

Wykres 3. Sekwencje edukacyjno-zawodowe absolwentów w podziale na grupy absolwentów wyróżnione w analizie skupień



Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Do tej pory dane dotyczące absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i techników analizowano łącznie. Jednak z oczywistych względów obie te grupy są nieporównywalne. Absolwenci techników w znacznej części kontynuują naukę na studiach i jest to bardziej naturalna ścieżka kariery niż w przypadku absolwentów szkół zawodowych.

Przynależność absolwentów do poszczególnych grup różni się w zależności od rodzaju szkoły, którą ukończyli. Wśród absolwentów techników jest więcej osób uczących się: stanowią oni, wraz z osobami łączącymi pracę z nauką, ok. 36% badanych. Dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych dominującą ścieżką kariery jest poszukiwanie pracy, ale 25% spośród nich zalicza się do kategorii związanych z kontynuacją

edukacji. Wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych jest też nieco więcej osób sklasyfikowanych jako pozostające poza edukacją i pracą.

Tabela 1. Przynależność absolwentów poszczególnych szkół do czterech kategorii statusu edukacyjno-zawodowego (w %)

	zasadnicza szkoła zawodowa	technikum	cała próba
pracujący	55,7	48	50,6
łącający pracę z nauką	13,8	11,5	12,3
uczący się	10,6	25,2	20,2
nieaktywni	19,9	15,3	16,9
ogółem	100	100	100
N	855	1655	2510

Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Aż 33% absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i prawie 42% absolwentów techników przez cały 22-miesięczny okres obserwacji nie zmieniało swojego statusu: wyłącznie pracowało, uczyło się, łączyło pracę z nauką lub pozostawało nieaktywne. Zasadnicze szkoły zawodowe i technika różniły się zwłaszcza pod względem odsetka osób, które pozostawały przez cały czas wyłącznie w edukacji: w ramach kategorii „uczący się” w technikach było to aż 76% osób zakwalifikowanych do tej kategorii, natomiast w zasadniczych szkołach zawodowych 57%.

Jakie czynniki różnicują osoby znajdujące się w poszczególnych grupach absolwentów? Odpowiedź na to pytanie można uzyskać, przeprowadzając analizę regresji przewidującej wpływ różnych zmiennych na szanse znalezienia się w poszczególnych kategoriach absolwentów. W przypadku zasadniczych szkół zawodowych spośród uwzględnionych zmiennych największy wpływ ma płeć. W przypadku kobiet (wśród badanych absolwentów zasadniczych szkół zawodowych ok. 38% absolwentów) zmniejsza się prawdopodobieństwo pozostawania wyłącznie w zatrudnieniu a zwiększa się prawdopodobieństwo pozostawania wyłącznie w edukacji. Drugim pod względem wagi czynnikiem jest posiadanie zatrudnienia przed ukończeniem nauki. Zadeklarowało je ok. 10% absolwentów. Przy kontroli pozostałych zmiennych posiadanie

pracy zwiększa prawdopodobieństwo łączenia pracy z nauką o 12% i zmniejsza prawdopodobieństwo trafienia do kategorii osób nieaktywnych (lub zaczynających pracę po dłuższym okresie nieaktywności) o 13%. Na przynależność do poszczególnych kategorii wpływa też posiadanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (w analizie uwzględniono jedynie te dyplomy, które absolwenci uzyskali do 2015 r., a więc roku ukończenia nauki – ich uzyskanie zadeklarowało ok. 90% absolwentów). Osoby z dyplomem, porównywalne z innymi absolwentami pod względem innych charakterystyk, mają większe szanse na pozostawanie wyłącznie w zatrudnieniu po zakończeniu nauki. Jest też mniej prawdopodobne, że pozostaną poza rynkiem pracy i edukacją, mają też mniejsze szanse na pozostawanie wyłącznie w systemie edukacji. Znaczenie mają także warunki na rynku pracy (w modelu uwzględnione w postaci wskaźnika bezrobocia osób w wieku 25–34 lata w powiecie z 2014 r., a więc w roku poprzedzającym ukończenie szkoły). Jedno odchylenie standardowe (ok. 3,3 pkt. proc.) wskaźnika bezrobocia zmniejsza o ok. 5% prawdopodobieństwo pozostawania wyłącznie w zatrudnieniu i w podobnym stopniu zwiększa prawdopodobieństwo znalezienia się w kategorii osób nieuczących się i pozostających bez pracy (*not in employment education or training* – NEET). Obszar ukończonego wykształcenia ma niewielki wpływ na przynależność do poszczególnych kategorii absolwentów³.

3 Bardziej dokładne analizy wymagałyby większej liczebności próby umożliwiającej przeanalizowanie efektów interakcyjnych (różnic między charakterystykami uczniów poszczególnych obszarów kształcenia).

Tabela 2. Wpływ wybranych zmiennych na prawdopodobieństwo zatrudnienia i nauki absolwentów zasadniczych szkół zawodowych (średnie efekty krańcowe w logistycznej regresji wielomianowej)

	pracujący	łączy pracę z nauką	uczący się	nieaktywni
płeć (kobieta = 1)	-0,167**	0,042	0,107*	0,018
obszar kształcenia				
BU vs AU	-0,012	-0,008	-0,002	0,022
EE, MG vs AU	0,034	0,016	0,037	-0,086
TG, R, M vs AU	-0,065	0,021	0,030	0,014
EE, MG vs BU	0,046	0,024	0,039	-0,109
TG, R, M vs BU	-0,053	0,029	0,032	-0,008
TG, R, M vs EE, MG	-0,098	0,005	-0,007	0,101*
dplom potwierdzający kwalifikacje uzyskany w 2015 r. (tak = 1)	0,068***	-0,002	-0,022**	-0,044***
powtarzanie klasy (tak = 1)	-0,030	-0,008	0,076	-0,038
posiadanie pracy przed ukończeniem nauki (przed czerwcem 2015 r.) (tak = 1)	0,074	0,124*	-0,063	-0,135**
udział bezrobotnych w wieku 25–34 lata w 2014 r. w powiecie zamieszkania (+ 1 odchylenie standardowe)	-0,053*	-0,009	0,018	0,044*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Skróty obszarów kształcenia: AU – obszar administracyjno-usługowy; BU – obszar budowlany; EE, MG – obszary elektroniczno-elektryczny i mechaniczno-górnicy; TG, R, M – obszary turystyczno-gastronomiczny, rolny i medyczny.

Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Uzyskane wyniki warto porównać z wynikami dla absolwentów techników. Efekt płci różnicuje absolwentów w podobny sposób jak w zasadniczych szkołach zawodowych. Bycie kobietą (ok. 39% absolwentów techników) zmniejsza prawdopodobieństwo pozostawania wyłącznie w zatrudnieniu i oznacza większe prawdopodobieństwo funkcjonowania poza rynkiem pracy (wyłącznie w edukacji lub nieaktywności). Silniejszy niż w przypadku absolwentów zasadniczych szkół zawodowych jest też efekt posiadania pracy przed ukończeniem szkoły (podobnie jak w przypadku zasadniczych szkół zawodowych ok. 10%

absolwentów). Jest mniej prawdopodobne, że osoby mające pracę przed zakończeniem nauki będą wyłącznie się uczyć lub pozostawać poza rynkiem pracy i edukacji, i bardziej prawdopodobne, że będą wyłącznie pracować bądź łączyć pracę z nauką.

W wynikach dotyczących absolwentów techników bardziej wyraźny jest negatywny wpływ powtarzania klasy na dalsze kształcenie: osoby mające za sobą doświadczenie powtarzania klasy (ok. 4% absolwentów techników) z ok. 14% mniejszym prawdopodobieństwem będą wyłącznie w edukacji. Czynnikiem ten nie miał znaczenia w przypadku absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, w przypadku których można zauważyć bardzo słaby pozytywny wpływ powtarzania klasy na kontynuowanie edukacji. Świadczy to o różnicach w selekcji do dalszej edukacji w przypadku absolwentów różnych typów szkół.

Obserwujemy także niewielki, ale statystycznie istotny efekt posiadania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (81% absolwentów): posiadanie kwalifikacji pozytywnie wpływa na pozostawanie wyłącznie w edukacji i zmniejsza ryzyko bycia w kategorii NEET. Nie wpływa natomiast na szanse pozostawania wyłącznie w zatrudnieniu i łączenia pracy z nauką.

Wpływ poziomu bezrobocia w przypadku absolwentów techników jest inny niż w przypadku absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. W przypadku techników wyższe bezrobocie nie sprzyja pozostawaniu w edukacji lub łączeniu edukacji z nauką, ale zwiększa prawdopodobieństwo posiadania pracy lub pozostawania poza systemem edukacji i pracy.

Wśród absolwentów techników występują też nieco większe różnice między obszarami kształcenia: największe w przypadku porównania obszarów turystyczno-gastronomicznego, rolnego i medycznego (38% absolwentów techników) z elektroniczno-elektrycznym i mechaniczno-górnym. Kształcenie w ramach tego pierwszego obszaru w większym stopniu wpływa na pozostawanie wyłącznie w zatrudnieniu i zmniejsza szanse na pozostawanie wyłącznie w edukacji.

Tabela 3. Wpływ wybranych zmiennych na prawdopodobieństwo zatrudnienia i nauki absolwentów techników (średnie efekty krańcowe w logistycznej regresji wielomianowej)

	pracujący	łączy pracę z nauką	uczący się	nieaktywni
płeć (kobieta =1)	-0,162***	0,012	0,082**	0,068**
obszar kształcenia				
BU vs AU	0,026	-0,102*	0,011	0,065
EE, MG vs AU	-0,046	-0,086*	0,090	0,043
TG, R, M vs AU	0,080	-0,054	-0,045	0,019
EE, MG vs BU	-0,072	0,016	0,079	-0,022
TG, R, M vs BU	0,054	0,048	-0,056	-0,046
TG, R, M vs EE, MG	0,126**	0,032	-0,134***	-0,024
dyplom potwierdzający kwalifikacje uzyskany w 2015 r. (tak = 1)	-0,008	0,000	0,038*	-0,031***
powtarzanie klasy (tak = 1)	0,108	-0,068	-0,139	0,099
posiadanie pracy przed czerwcem 2015 r. (tak = 1)	0,264***	0,101**	-0,210***	-0,155***
udział bezrobotnych w wieku 25–34 lata w 2014 r. (+ 1 odchylenie standardowe)	0,040***	-0,023*	-0,057***	0,041***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Skróty obszarów kształcenia: AU – obszar administracyjno-usługowy; BU – obszar budowlany; EE, MG – obszary elektroniczno-elektryczny i mechaniczno-górnicy; TG, R, M – obszary turystyczno-gastronomiczny, rolny i medyczny.

Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Forma zatrudnienia

Dotychczas traktowaliśmy pracę jako jednorodną kategorię. W analizowanym badaniu pytano absolwentów nie tylko o początek i koniec zatrudnienia, ale też o jego podstawę prawną. Odpowiedzi respondentów wskazują, że najczęstszym sposobem wchodzenia na rynek pracy jest podjęcie zatrudnienia na podstawie umowy o pracę, poprzedzone krótszym lub dłuższym okresem nieaktywności zawodowej i edukacyjnej lub kształcenia się. Do rzadkości należały umowy cywilnoprawne. Wyjątkiem są też nieliczne osoby, które pracowały we własnym gospodarstwie rolnym lub podjęły własną działalność gospodarczą,

które najczęściej miały tę formę pracy przez cały lub większość obserwowanego okresu.

Tabela 4. Odsetek absolwentów posiadających doświadczenie różnych form aktywności zawodowej i średnia liczba miesięcy pozostawania w aktywności zawodowej w trakcie 22 miesięcy po zakończeniu nauki

	ogółem (zasadnicze szkoły zawodowe i technika)		zasadnicza szkoła zawodowa		technikum	
	przynajmniej 1 miesiąc w danym stanie (% absolwentów)	średnia liczba miesięcy	przynajmniej 1 miesiąc w danym stanie (% absolwentów)	średnia liczba miesięcy	przynajmniej 1 miesiąc w danym stanie (% absolwentów)	średnia liczba miesięcy
nieaktywność zawodowa	75	8,4	74	6,9	76	9,1
umowa o pracę	50	10,4	58	12,0	47	9,6
umowa cywilno-prawna	9	1,2	7	1,1	10	1,3
działalność gospodarcza	2	0,4	2	0,5	2	0,4
praca we własnym gospodarstwie	3	0,6	2	0,3	4	0,8
umowa nieformalna	4	0,5	5	0,7	4	0,5
inna forma zatrudnienia	4	0,5	4	0,5	3	0,5

Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Stabilność zatrudnienia na podstawie różnych podstaw zatrudnienia można badać w sposób empiryczny. Wartości prawdopodobieństw przejść między stanami (np. z nieaktywności do pracy) pozwalają wnioskować o najczęstszych zmianach stanu i stabilności każdego stanu (informacje o stabilności danego stanu). Najwyższe wartości wskaźników przejścia obserwujemy między:

- nieaktywnością a umową o pracę (0,06),
- inną formą zatrudnienia a nieaktywnością (0,05),
- zatrudnieniem na podstawie umowy cywilnoprawnej i nieaktywnością (0,04),
- umową nieformalną a nieaktywnością (0,04).

W tabeli 5 pokazano wartości prawdopodobieństw przejść między różnymi formami zatrudnienia oszacowane dla typowego miesiąca z 22-miesięcznego okresu obserwacji. Niemal wszyscy (99%) zatrudnieni na podstawie umowy o pracę kontynuują pracę na tej samej podstawie w kolejnym miesiącu. Przejścia z umowy o pracę do innego stanu doświadczyło ok. 9,5% badanych absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i podobny odsetek absolwentów techników. Przejście z pracy na umowę o pracę do innych stanów dotyczy przede wszystkim przejścia w nieaktywność zawodową. Wśród osób pracujących na podstawie umowy cywilnoprawnej 93% pozostaje w tej samej formie zatrudnienia w kolejnym miesiącu – pozostali częściej przestają pracować (4% przejść), niż uzyskują umowę o pracę (2% przejść). Bardzo podobnie wygląda sytuacja osób pracujących na czarno. Bardziej stabilne są prowadzenie działalności gospodarczej lub praca w gospodarstwie rolnym: w 99% przypadków osoby pracujące na tej podstawie robiły to także w kolejnym miesiącu.

Tabela 5. Prawdopodobieństwa przejść między formami zatrudnienia w okresie 22 miesięcy po zakończeniu nauki

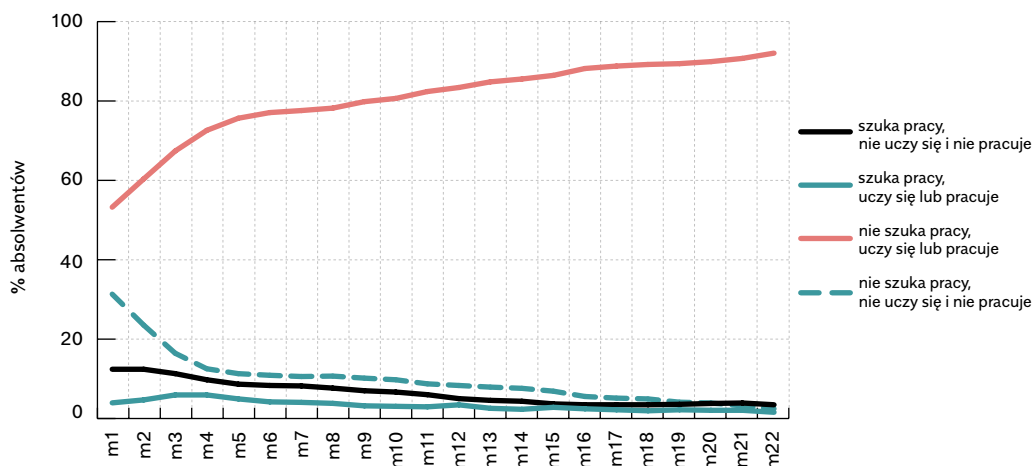
	->nieaktywność	->umowa o pracę	->umowa cywilnoprawna	->działalność gospodarcza	->gospodarstwo rolne	->umowa nieformalna	->inna forma
nieaktywność->	0,92	0,06	0,01	0	0	0	0
umowa o pracę->	0,01	0,99	0	0	0	0	0
umowa cywilnoprawna->	0,04	0,02	0,93	0	0	0	0
działalność gospodarcza->	0,01	0	0	0,99	0	0	0
gospodarstwo rolne->	0	0,01	0	0	0,99	0	0
umowa nieformalna->	0,04	0,02	0,01	0	0	0,94	0
inna forma->	0,05	0,02	0	0	0	0	0,93

Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Epizody poszukiwania pracy i bezrobocia

W pierwszych miesiącach po zakończeniu nauki poszukiwanie pracy deklarowało ok. 16% absolwentów. W kolejnych miesiącach odsetek ten zmniejszał się. Rok po zakończeniu nauki poszukiwanie pracy deklarowało zaledwie 8% absolwentów, a w 22. miesiącu – ok. 5% absolwentów. Prawie 1/3 poszukujących pracy jednocześnie uczyła się lub pracowała.

Wykres 4. Poszukiwanie pracy w trakcie 22 miesięcy po ukończeniu nauki



Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

W analizowanym okresie ok. 25% absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i 19% absolwentów techników przynajmniej raz zarejestrowało się w urzędzie pracy jako bezrobotny – wśród osób nieaktywnych był to co drugi absolwent. Odsetek ten był też relatywnie wysoki wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy kontynuują naukę. Pod tym względem widoczne są duże różnice między zasadniczymi szkołami zawodowymi a technikami. Absolwenci techników kontynuujący naukę doświadczali bezrobocia najrzadziej. Większość osób, które rejestrowały się jako bezrobotni, robiła to tuż po zakończeniu nauki. Najczęściej wskazywanymi motywacjami do wizyty w urzędzie pracy były potrzeba uzyskania ubezpieczenia zdrowotnego i możliwość skorzystania z pośrednictwa pracy.

Tabela 6. Odsetek badanych mających doświadczenia bezrobocia w ramach poszczególnych grup respondentów w zależności od rodzaju ukończonej szkoły

	zasadnicza szkoła zawodowa	technikum
ogółem (wszyscy absolwenci)	24,9	19,0
pracujący	14,1	18,7
łącający pracę z nauką	22,0	12,6
uczący się	35,2	4,6
nieaktywni	51,8	48,6

Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych nie ma różnic między obszarami kształcenia. Z uwzględnionych predyktorów jedynie stopa bezrobocia osób młodych oraz posiadanie pracy przed ukończeniem nauki zmniejszają prawdopodobieństwo doświadczenia bezrobocia, a wykorzystany model jedynie w niewielkim stopniu wyjaśnia zróżnicowanie absolwentów pod tym względem (pseudo $R^2 = 0,04$). Podobny obraz wpływu poszczególnych zmiennych daje analiza danych dotyczących absolwentów techników (pseudo $R^2 = 0,06$). W urzędach pracy częściej rejestrują się kobiety. Wśród absolwentów techników prawdopodobieństwo doświadczenia bezrobocia rejestrowanego jest mniejsze u osób, które znalazły pracę przed zakończeniem nauki lub uzyskały dyplom potwierdzający kwalifikacje. Siła i kierunek efektów tych zmiennych są podobne do tych zaobserwowanych w zasadniczych szkołach zawodowych. W przypadku absolwentów techników widoczny jest niewielki wpływ obszaru kształcenia na prawdopodobieństwo doświadczenia bezrobocia. Zapewne efekty te byłyby bardziej wyraźne, gdyby badana liczba absolwentów była większa, a zamiast obszarów kształcenia wykorzystano by mniej zróżnicowane, pod względem specyfiki wchodzących weń zawodów, kategorie (np. branże zawodowe).

Tabela 7. Predyktory doświadczenia przynajmniej jednego miesiąca bezrobocia rejestrowanego wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i techników (wyniki regresji logistycznych przeprowadzonych osobno dla zasadniczych szkół zawodowych i techników – średnie efekty krańcowe)

	zasadnicza szkoła zawodowa	technikum
płeć kobieta (= 1)	0,054	0,075**
obszar kształcenia		
BU vs AU	-0,037	0,135
EE, MG vs AU	-0,021	-0,008
TG, R, M vs AU	-0,007	-0,005
EE, MG vs BU	0,016	-0,143*
TG, R, M vs BU	0,029	-0,14*
TG, R, M vs EE, MG	0,013	0,003
dyplom potwierdzający kwalifikacje uzyskany w 2015 r. (tak = 1)	-0,064	-0,078*
posiadanie pracy przed czerwcem 2015 r. tak (= 1)	-0,141**	-0,121***
udział bezrobotnych w wieku 25–34 lata w 2014 r. (+1 odchylenie standardowe) tak (= 1)	0,057**	0,066***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Skrótly obszarów kształcenia: AU – obszar administracyjno-usługowy; BU – obszar budowlany; EE, MG – obszary elektroniczno-elektryczny i mechaniczno-górnicy; TG, R, M – obszary turystyczno-gastronomiczny, rolny i medyczny.

Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Prace dorywcze

Przedstawione powyżej analizy pokazują, że posiadanie pracy przed zakończeniem nauki istotnie zmniejsza prawdopodobieństwo trafienia do grupy osób nieaktywnych, a zwiększa szanse łączenia przez absolwentów pracy z nauką. W tym kontekście znaczenia nabierają wszelkie doświadczenia zawodowe, również te, które trwały zbyt krótko, aby respondenci odnotowali je jako epizody zatrudnienia.

Dlatego ankietowanych absolwentów zapytano o podejmowanie prac dorywczych i sezonowych – z założenia nieregularnych i trwających nie dłużej niż kilka – kilkanaście dni, które badani podejmowali



od lipca 2015 r. Jak się okazało, prac dorywczych w badanym okresie podejmowało się zaledwie 23% ogółu badanych. Wyraźnie częściej (35%) w ten sposób pracowali absolwenci techników, którzy kontynuują naukę w szkołach policealnych lub na studiach.

Tabela 8. Odsetek osób podejmujących prace dorywcze w poszczególnych grupach absolwentów szkół kształcących zawodowo

kategoria	%	N
absolwenci zasadniczej szkoły zawodowej aktywni zawodowo i nieaktywni edukacyjnie	21	548
absolwenci techników aktywni zawodowo i nieaktywni edukacyjnie	20	852
absolwenci zasadniczej szkoły zawodowej łączący pracę z nauką	24	208
absolwenci techników łączący pracę z nauką	35	415

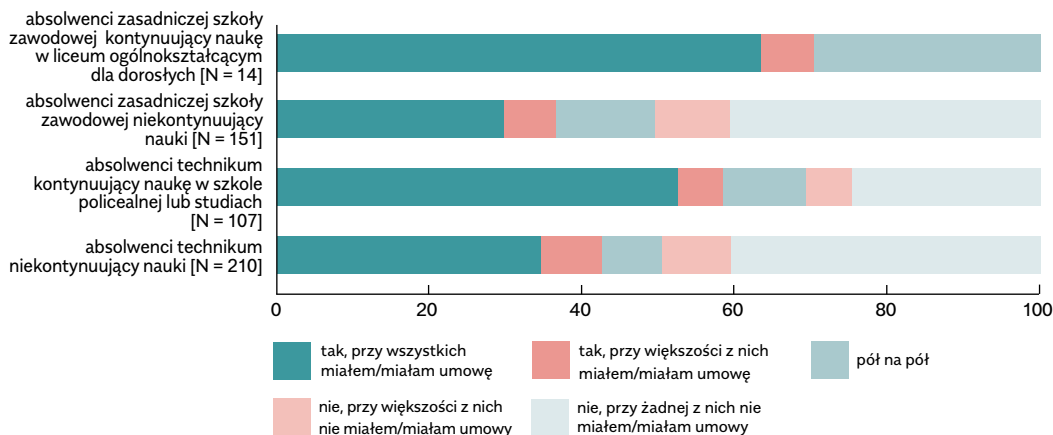
Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Średnio, badani wskazywali na trzy takie sytuacje ($N = 465$, $std = 5$), a całkowity czas wykonywania prac dorywczych w badanym okresie oszacowano na średnio 15 tygodni ($N = 367$, $std = 20$). Niemniej zarówno w przypadku liczby, jak i całkowitego okresu prac dorywczych odpowiedzi absolwentów były bardzo zróżnicowane, a podawane szacunki nierzadko mało wiarygodne. Branże, w których absolwenci pracowali dorywczo, pozostają w pewnym stopniu zgodne z ich obszarami kształcenia. W szczególności dotyczy to absolwentów kierunków budowlanych, turystyczno-gastronomicznych i administracyjno-usługowych, którzy najczęściej pracowali dorywczo w zawodach odpowiadających ich wyuczonym specjalnościom – budownictwie, gastronomii i handlu. Odsetek absolwentów podejmujących prace dorywcze w rolnictwie pozostaje podobny (ok. 21% wśród osób podejmujących prace dorywcze), niezależnie od obszaru wykształcenia respondenta. Prace dorywcze w rolnictwie najwyraźniej wiążą się głównie z pomocą w rodzinnym gospodarstwie rolnym. Są również wyraźnie częściej podejmowane przez osoby zamieszkujące w powiatach o bardziej rolniczym charakterze: w powiatach o udziale użytków rolnych poniżej 48% prace dorywcze w rolnictwie wykonywał co dziesiąty badany, a w powiatach

o udziale użytkowników rolnych przekraczającym 73% było to 48% badanych absolwentów.

Znaczna część prac dorywczych wykonywanych przez absolwentów ma charakter nieformalny. Niemniej absolwenci techników i ZSZ, którzy kontynuują naukę, częściej niż pozostali podejmowali prace dorywcze, które wiązały się z podpisaniem umowy.

Wykres 5. Prace dorywcze i podstawa zatrudnienia – porównanie doświadczeń absolwentów techników i zasadniczych szkół zawodowych



Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Pierwsza praca absolwentów szkół kształcących zawodowo – ogólna charakterystyka

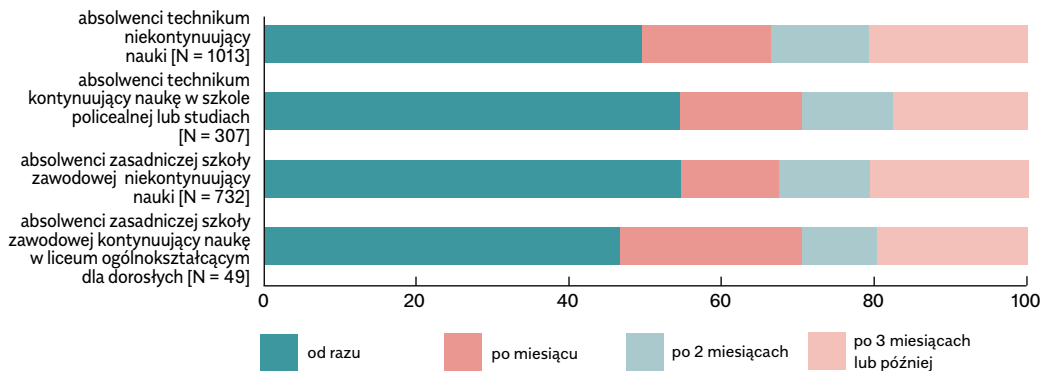
Wiele badań wskazuje, że pierwsza praca absolwentów ma duże znaczenie dla przebiegu ich dalszej kariery zawodowej. W przypadku badanej grupy absolwentów szkół kształcących zawodowo pierwsza praca to zarazem najczęściej ich dotychczas jedyne doświadczenie zawodowe. 22 miesiące po ukończeniu nauki w szkole zawodowej pracę podjętą w pierwszym miejscu zatrudnienia kontynuowało aż 62% badanych absolwentów.

Wśród absolwentów, których pierwsza praca zakończyła się wcześniej niż 22 miesiące po ukończeniu nauki, zdecydowana większość (74%) odeszła z własnej inicjatywy. Zakończenie pracy z powodu nie-

przedłużenia umowy dotyczyło 22% absolwentów, a likwidacja stanowiska ok. 4% z nich.

Zdecydowana większość ankietowanych absolwentów znalazła pierwszą pracę najwyżej po miesiącu poszukiwań, w tym większość deklarowała, że zrobiła to od ręki.

Wykres 6. Okres poszukiwania pierwszej pracy w podziale na kategorie absolwentów

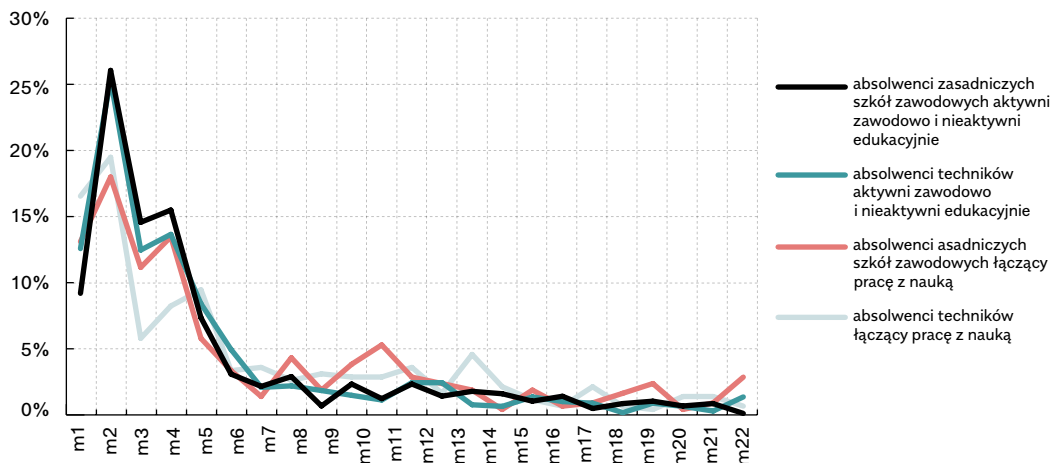


Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Absolwenci, którzy kształcili się w zawodach z obszarów elektro- niczno-elektrycznego i mechaniczno-górniczego, stosunkowo najczęściej (ok. 56%) znajdowali zatrudnienie od ręki. Nieco większe problemy ze znalezieniem pierwszej pracy mieli absolwenci kierunków admini- stracyjno-usługowych – ponad połowa (55%) z nich szukała pierwszej pracy przez co najmniej miesiąc.

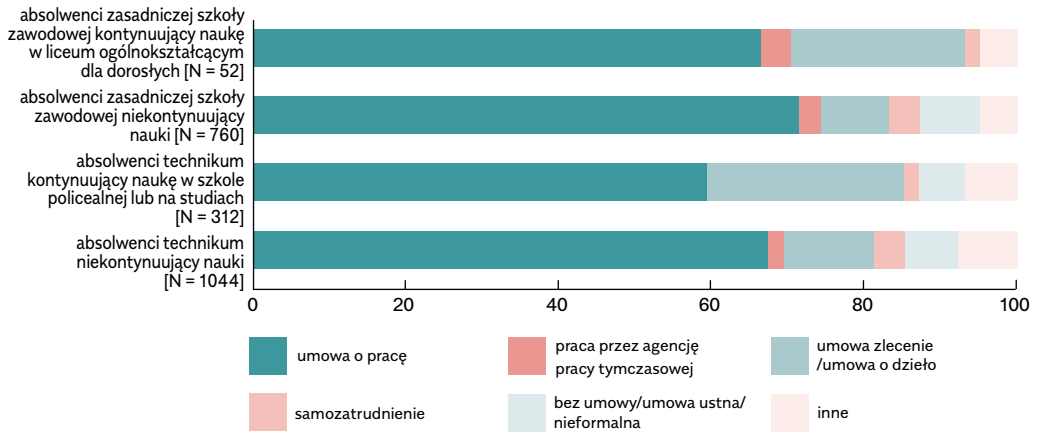
Część z respondentów pracowała już w trakcie kończenia nauki w szkole ponadgimnazjalnej, w której prowadzono badanie w czerwcu 2015 r. Dynamika znajdowania pracy jest największa w pierwszych pięciu miesiącach po zakończeniu nauki, zwłaszcza wśród absolwentów za- sadniczych szkół zawodowych i techników, którzy nie kontynuują edu- kacji. Bardziej rozłożone w czasie jest zdobywanie pierwszych doświad- czeń zawodowych wśród absolwentów kontynuujących kształcenie.

Wykres 7. Moment rozpoczęcia pracy, w której absolwenci pracowali w czerwcu 2015 r. lub którą podjęli po czerwcu 2015 r.



Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

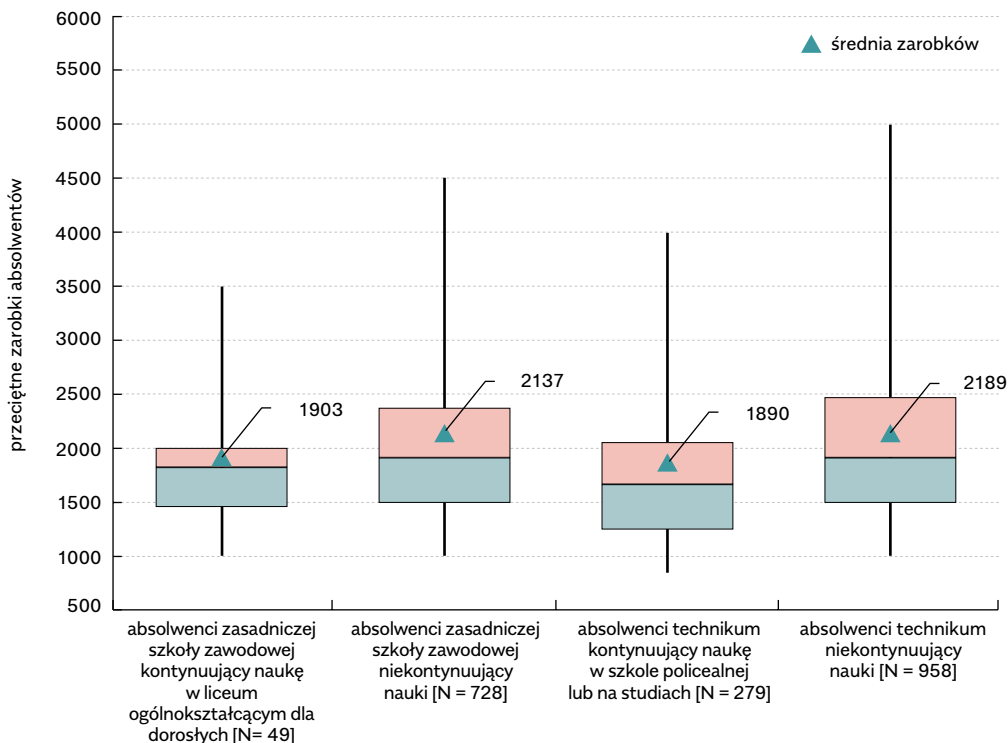
Jak wspomniano wcześniej, większość absolwentów rozpoczynała karierę zawodową na podstawie umowy o pracę. Najwyższy odsetek rozpoczynających pracę zawodową na podstawie umów o pracę zarejestrowano wśród absolwentów ZSZ, którzy są nieaktywni edukacyjnie. W tej grupie zanotowano również wysoki udział pracujących na czarno (8%). Z kolei w przypadku osób kontynuujących naukę, zarówno absolwentów techników, jak i ZSZ, częstsza jest praktyka zatrudniania się na podstawie umów cywilnoprawnych. Obserwacja ta nie dziwi, zważywszy na to, że w przypadku osób do 26. roku życia, które wciąż się uczą, pracodawca nie ma obowiązku odprowadzania składek społecznych i zdrowotnych od umowy zlecenia/o dzieło, co dla zatrudnionych może wiązać się z wyższymi zarobkami netto.

Wykres 8. Podstawa zatrudnienia w pierwszej pracy w podziale na kategorie absolwentów

Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Przeciętne zarobki badanych absolwentów w pierwszej pracy oscylowały wokół 1850 zł (mediana) i były nieco wyższe w przypadku osób, które już nie kontynuowały nauki. Zakres wysokości zarobków absolwentów techników i ZSZ, w szczególności osób, które zakończyły już edukację, charakteryzuje się dużą rozpiętością – od kilkuset do nawet 12 tys. zł.

Wykres 9. Rozkłady zarobków w pierwszej pracy dla poszczególnych kategorii absolwentów (w PLN)

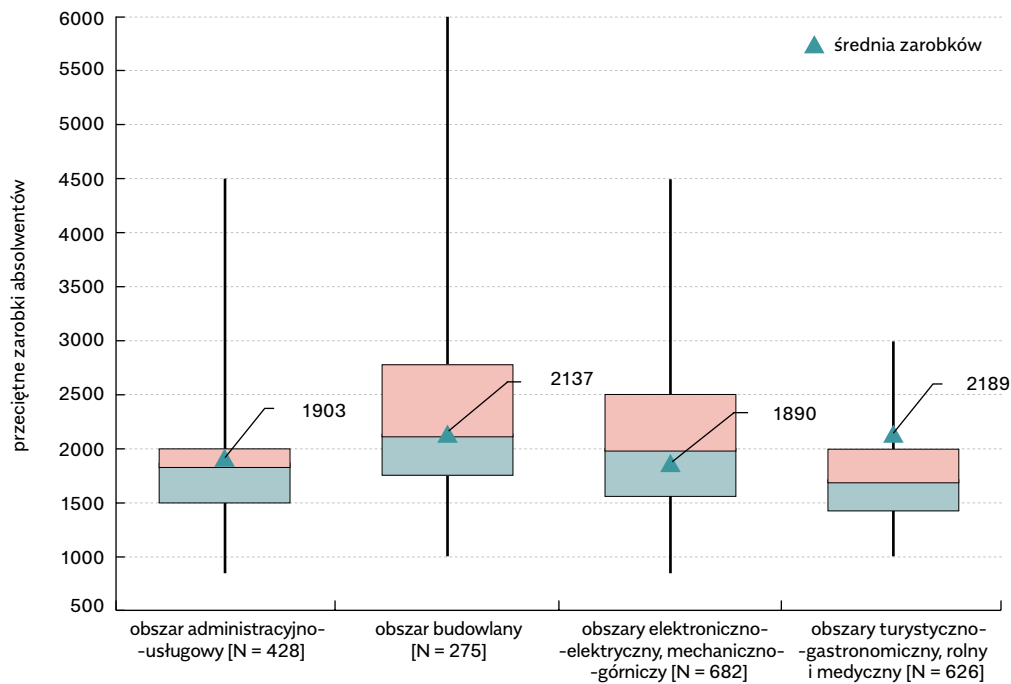


Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Wykres pudełkowy przedstawia 5 i 95 percentyl (oznaczone za pomocą wąsów) zarobków w danej kategorii. Górna krawędź pudełka reprezentuje trzeci kwartył, dolna krawędź pierwszy kwartył, a linia przebiegająca wewnątrz pudełka – medianę. Średnie zarobki oznaczono za pomocą punktu wraz z etykietą wartości.

Różnice w zarobkach w pierwszej pracy absolwentów zdecydowanie wyraźniej zaznaczają się w przekroju obszarów, w których kształcili się respondenci. Na najwyższe zarobki mogli liczyć ci, którzy kształcili się w zawodach z branży budowlanej – w tej kategorii wyraźne jest również bardzo duże zróżnicowanie wysokości wynagrodzeń.

Wykres 10. Rozkłady zarobków w pierwszej pracy dla kategorii absolwentów wyróżnionych ze względu na obszary kształcenia (w PLN)



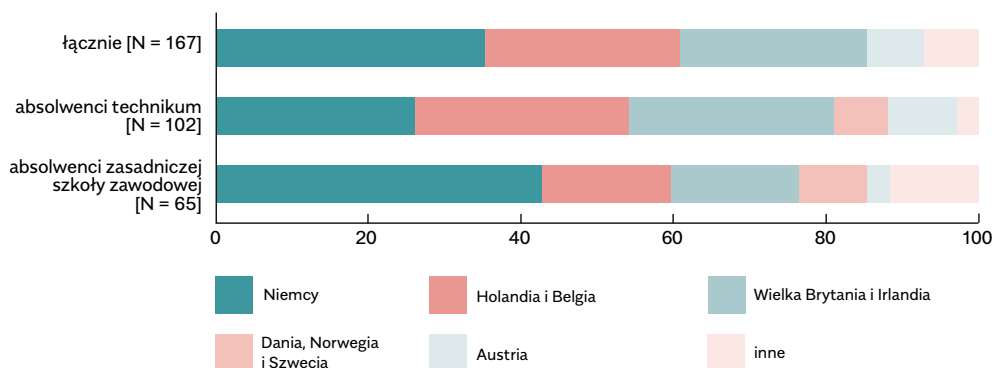
Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Wykres pudełkowy przedstawia 5 i 95 percentyl (oznaczone za pomocą wąsów) zarobków w danej kategorii. Górna krawędź pudełka reprezentuje trzeci kwartył, dolna krawędź pierwszy kwartył, a linia przebiegająca wewnątrz pudełka – medianę. Średnie zarobki oznaczono za pomocą punktu wraz z etykietą wartości.

Nieco ponad 70% absolwentów dojeżdżało do swojej pierwszej pracy z domu rodzinnego, niemal 21% nie mieszkało już w tym czasie z rodzicami. Około 8% badanych rozpoczęło swoją karierę zawodową za granicą. Najczęściej byli to absolwenci kierunków budowlanych (16% osób podejmujących pierwszą pracę za granicą). Większość absolwentów podejmujących pierwszą pracę za granicą decydowała się na wyjazd do Niemiec, Holandii lub Belgii. Wśród absolwentów techników

najbardziej popularne były wyjazdy do Wielkiej Brytanii, Irlandii, Belgii i Holandii. Z kolei absolwenci ZSZ wyraźnie częściej wyjeżdżali do pracy do Niemiec.

Wykres 11. Kierunki wyjazdów osób podejmujących pierwszą pracę za granicą

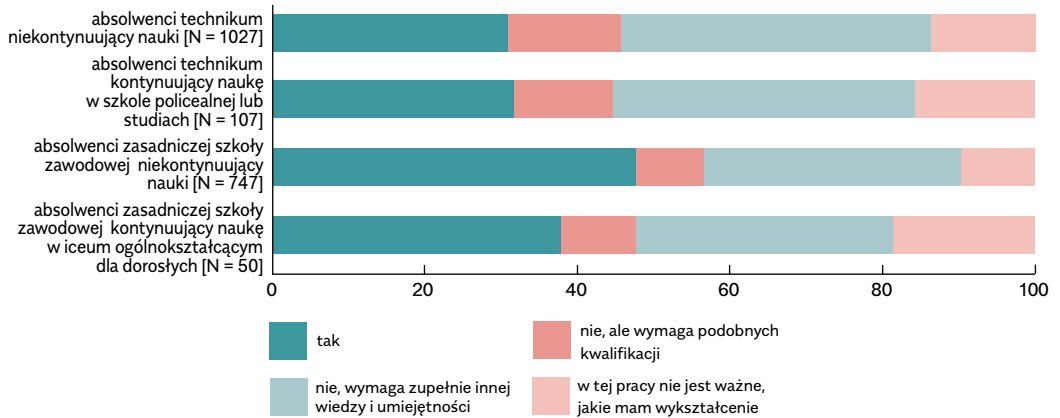


Źródło: BKL, badania pracodawców 2017.

Zgodność pierwszej pracy z wykształceniem i satysfakcja z zatrudnienia

Zrealizowane badanie sondażowe dostarczyło również informacji o zgodności pierwszej pracy absolwentów z ich wykształceniem. Spośród wszystkich badanych, którzy mieli jakiegokolwiek doświadczenia zawodowe, 37% podjęło pracę w zawodzie zgodnym z kwalifikacjami uzyskanymi w szkole. Odsetek ten jest wyraźnie wyższy w przypadku grupy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy zakończyli już edukację – wyniósł 48%. Jeśli w tej grupie uwzględnić osoby, które stwierdziły, że chociaż ich praca nie jest zgodna z zawodem wyuczonym w szkole, to jednak wymaga podobnych kwalifikacji – to odsetek absolwentów ZSZ pracujących w zawodzie wzrasta do 57%.

**Wykres 12. Zgodność pierwszej pracy z wykształceniem
w podziale na kategorie absolwentów**



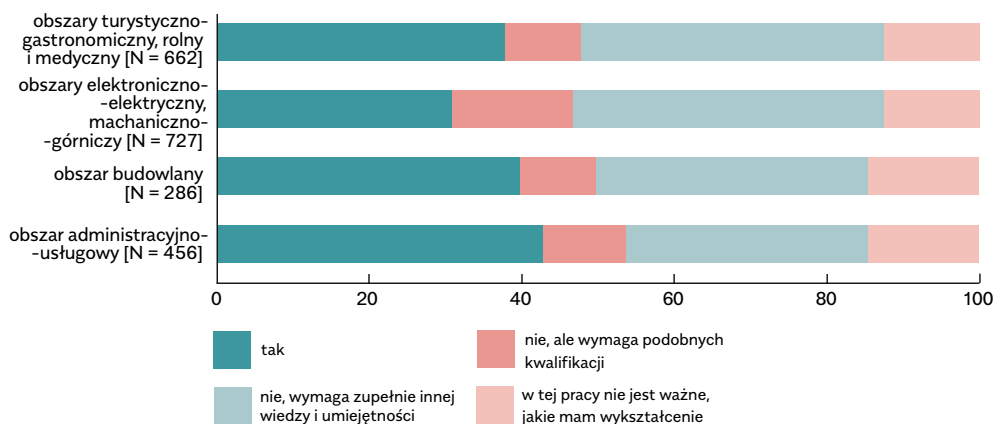
Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Absolwenci ZSZ, którzy kontynuują naukę w szkołach dla dorosłych, nieco rzadziej deklarowali pełną zgodność pracy z wyuczonym zawodem (38%) – jednocześnie w przypadku tej kategorii zwraca uwagę spory odsetek osób, które odpowiedziały, że w ich pracy nie jest ważne, jakie mają wykształcenie.

Sytuacja ta przedstawia się zgoła inaczej w przypadku absolwentów techników. Odsetek pracujących w wyuczonym zawodzie jest wśród nich wyraźnie niższy niż w przypadku uczniów kończących zasadnicze szkoły zawodowe. Dotyczy to przede wszystkim udziału osób deklarujących pełną zgodność zawodu wykonywanego z zawodem wyuczonym (nieco poniżej 1/3 badanych). Jeżeli uwzględnimy osoby, których pierwsza praca wymagała kwalifikacji podobnych do tych zdobytych w szkole, odsetek absolwentów pracujących w zawodzie zbliża się do poziomu zaobserwowanego w przypadku absolwentów ZSZ (45%). Co ciekawe, wśród absolwentów techników zasadniczo nie widać istotnych różnic między osobami kontynuującymi edukację i jej niekontynuującymi. Niezależnie od sytuacji zawodowej aż 40% absolwentów techników uzyskuje pierwszą pracę, która wymaga zupełnie innych umiejętności i wiedzy niż te zdobyte w szkole. Interesująco przedsta-

wia się zgodność pracy z wyuczonym zawodem ze względu na obszar kształcenia absolwentów.

Wykres 13. Zgodność pierwszej pracy z wykształceniem w podziale na kategorie absolwentów



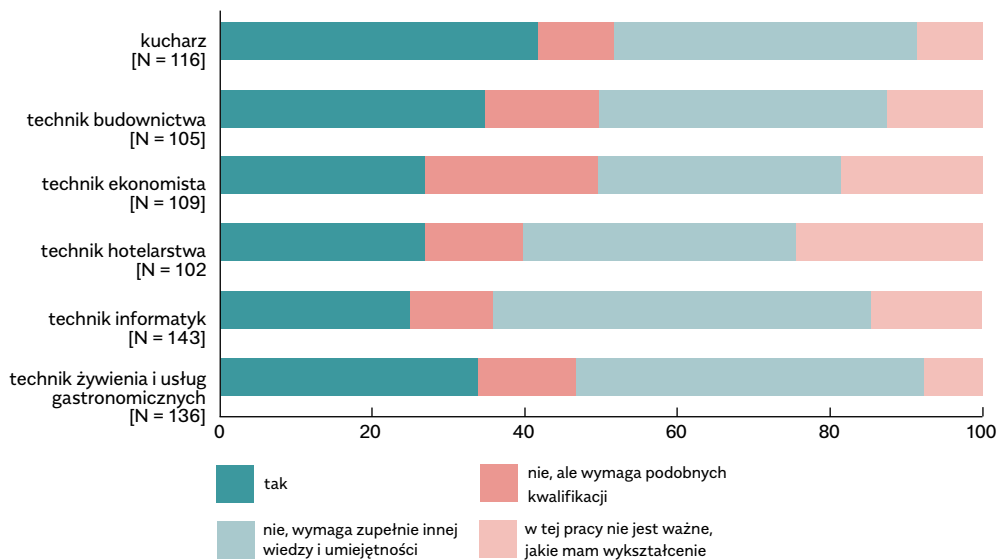
Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Zaskakuje fakt, że tylko 1/3 absolwentów, którzy uzyskali kwalifikacje w obszarach elektroniczno-elektrycznym i mechaniczno-górnym, podejmuje pierwszą pracę dokładnie odpowiadającą wyuczonemu zawodowi. Niemniej, jeśli uwzględnić osoby, których praca zasadniczo wymagała kwalifikacji i umiejętności podobnych do tych wyuczonych w szkole (16%), okazuje się, że absolwenci tych kierunków przestają tak wyraźnie odstawać na tle pozostałych kategorii wyróżnionych ze względu na obszar kształcenia. Wysoki poziom dopasowania uzyskanego wykształcenia zawodowego do charakteru podejmowanej pracy charakteryzuje natomiast absolwentów kierunków z obszaru budowlanego (40%) i administracyjno-usługowego (43%). Są to jednak zarazem dziedziny, w których najwyższy odsetek pracujących absolwentów zadeklarował, że w ich pracy to, jakie mają wykształcenie, nie ma znaczenia.

Różnice między absolwentami można również analizować w podziale ze względu na zawody. W tym kontekście uwagę zwracają przede wszystkim różnice w odsetku osób, które twierdzą, że posiadane przez

nich wykształcenie nie ma znaczenia w wykonywanej przez nich pracy. Takich osób jest niewiele w zawodach gastronomicznych i relatywnie dużo wśród techników hotelarstwa czy techników ekonomistów. Opinia badanych na temat wpływu uzyskanego wykształcenia na wykonywaną pracę może świadczyć o niedopasowaniu popytu i podaży na rynku pracy. Aż połowa techników informatyków wybrała odpowiedź, że wykonywana przez nich praca wymaga zupełnie innej wiedzy i umiejętności niż te zdobyte w szkole – najczęściej dotyczy to wykonywania prac technicznych niezwiązanych bezpośrednio z informatyką.

Wykres 14. Zgodność pierwszej pracy z wykształceniem w podziale na wybrane zawody

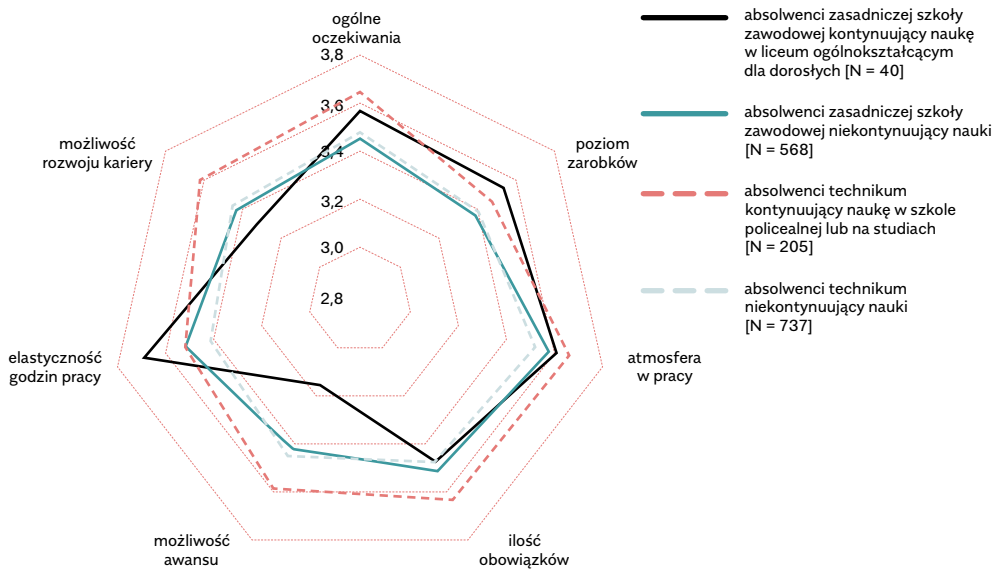


Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Ankietowanych absolwentów poproszono o dokonanie oceny ich pierwszej pracy pod względem kilku aspektów. Posługując się sześciostopniową szkolną skalą (od 1 – niedostateczny – do 6 – celujący), oceniali oni, na ile praca odpowiada ich oczekiwaniom – ze względu na poziom zarobków, atmosferę w pracy, ilość obowiązków, możliwości awansu, elastyczność godzin pracy i możliwości rozwoju kariery. Zebrane oceny okazały się raczej krytyczne – badani najczęściej wy-

bierali odpowiedzi będące środkiem skali: średnia ocena stopnia, w jakim praca odpowiada ogólnym oczekiwaniom absolwentów, wyniosła 3,5 (N = 1550, std = 1,13). Co ciekawe, najlepiej swoją pracę oceniali absolwenci techników, którzy kontynuują naukę – dotyczy to zarówno ogólnego spełnienia ich oczekiwań wobec pracodawcy, jak i możliwości rozwoju kariery i awansu, atmosfery w pracy, ilości obowiązków i wysokości zarobków. Wbrew pozorom oceny absolwentów ZSZ i techników, którzy ukończyli już naukę, były do siebie bardzo zbliżone – absolwenci ZSZ oceniali lepiej jedynie elastyczność godzin pracy.

Wykres 15. Oceny pierwszej pracy według kategorii absolwentów



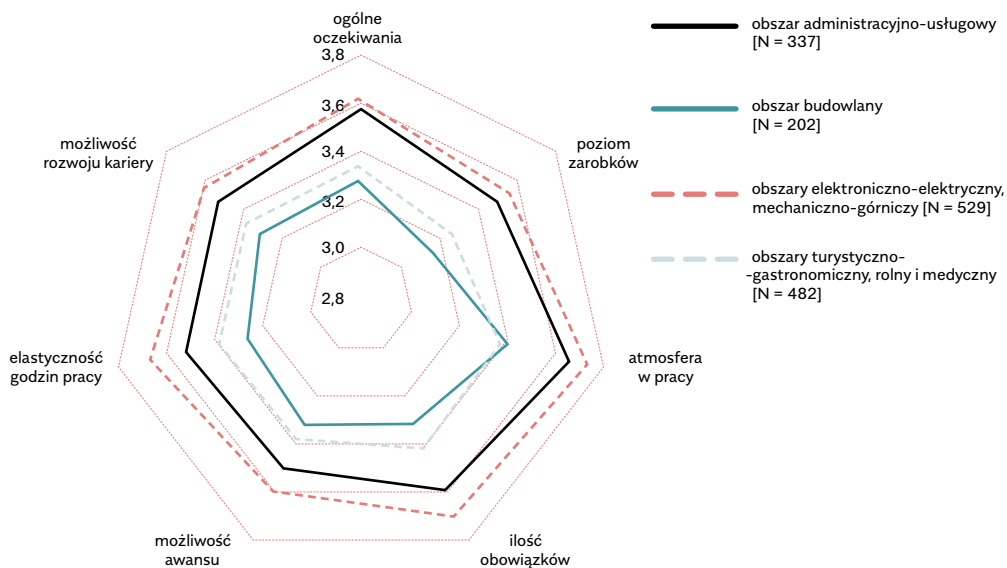
Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Wykres radarowy przedstawia średnie ocen poziomu, w jakim praca odpowiada oczekiwaniom respondentów w poszczególnych wymiarach. Ocen dokonywano na skali sześciostopniowej, gdzie 1 oznacza oceną niedostateczną, a 6 ocenę celującą odnośnie do stopnia, w jakim praca odpowiada oczekiwaniom absolwenta.



Oceny pierwszej pracy układają się w dość wyraźną hierarchię: najmniej satysfakcjonująca okazała się praca podejmowana przez absolwentów kierunków w branży budowlanej. To ciekawy wniosek, zważywszy, że absolwenci z tego obszaru najniżej oceniali swój poziom zarobków, choć równocześnie mogli liczyć na najwyższe wynagrodzenia. W grupie absolwentów kierunków budowlanych zaobserwowano również największe zróżnicowanie wynagrodzeń. Może to sugerować, że w kształtowaniu ich oczekiwań zarobkowych i związanych z nimi ocen istotną rolę mógł odgrywać mechanizm relatywnej deprivacji. Wśród osób podejmujących pierwszą pracę najbardziej zadowoleni z niej byli absolwenci, którzy uzyskali wykształcenie w dziedzinach elektroniczno-elektrycznej, mechaniczno-górnicy oraz administracyjno-usługowej.

Wykres 16. Oceny pierwszej pracy według obszaru kształcenia absolwentów



Źródło: runda pilotażowa badania MLEZAMID.

Wykres radarowy przedstawia średnie oceny poziomu, w jakim praca odpowiada oczekiwaniom respondentów w poszczególnych wymiarach. Ocen dokonywano na skali sześciostopniowej, gdzie 1 oznacza ocenę niedostateczną, a 6 celującą.



Home

Indywidualna opłacalność kształcenia zawodowego w Polsce w latach 2004–2016

Leszek Wincenciak

Kwestia opłacalności kształcenia zawodowego z perspektywy indywidualnej jest niezwykle ważna w kontekście zapewniania odpowiedniej motywacji do jego podejmowania. W niniejszym rozdziale podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o wartość kształcenia zawodowego na podstawie metodologii szacowania równania wynagrodzeń Mincera i wyceny projektów inwestycyjnych (wartość bieżąca netto, wewnętrzna stopa zwrotu). Punktem wyjścia analizy jest teoria ekonomii (teoria kapitału ludzkiego), w której wykształcenie traktowane jest jako inwestycja w kapitał ludzki. Bazując na oszacowanej wartości bieżącej strumienia dochodów w cyklu życia oraz wewnętrznej stopy zwrotu dla wykształcenia zawodowego, można stwierdzić, że powstałe na początku transformacji znaczne dysproporcje w zarobkach na niekorzyść osób z wykształceniem zawodowym po 2004 r. powoli i stopniowo zmniejszały się. Mężczyźni osiągnęli wyższą stopę zwrotu z kształcenia jedynie w przypadku wykształcenia zasadniczego zawodowego, przy czym dysproporcja ta w okresie 2004–2016 zmalała znacząco, gdyż zwrot z wykształcenia zawodowego dla kobiet wyraźnie wzrósł.

— Słowa kluczowe:

zwrot z wykształcenia
wartość bieżąca netto
kształcenie zawodowe
Polska



Individual returns to vocational education in Poland 2004–2016

Leszek Wincenciak

The issue of the profitability of vocational education from an individual perspective is extremely important from the point of view of providing the right incentives to choose this type of education. This chapter tries to answer the question of the value of vocational education based on the methodology of estimating the Mincer earnings equation (Mincer 1974) and the valuation of investment projects (net present value, internal rate of return). The background for the analysis results from economic theory (the theory of human capital), where education is treated as an investment in human capital. Basing on the estimated results for the net present value of the lifetime income and on the internal rate of return for vocational education, it can be concluded that significant disproportions in earnings at the beginning of the transformation to the disadvantage of people with vocational education were slowly and gradually reduced after 2004. Men had higher rates of return to education only in the case of basic vocational education, however, the disproportion decreased significantly in the period 2004–2016, as the return to vocational education for women increased.

— **Keywords:**

returns to schooling
net present value
vocational education
Poland



Wprowadzenie

System kształcenia ma za zadanie wyposażyć uczniów w niezbędną wiedzę i kompetencje do tego, aby mogli, ukończywszy dany etap edukacji, skutecznie podejmować zatrudnienie lub kontynuować kształcenie na wyższych poziomach. Kształcenie zawodowe tradycyjnie rozumiemy jako ten rodzaj edukacji, której podstawowym celem jest wyposażanie absolwentów w kompetencje bezpośrednio użyteczne z perspektywy rynku pracy. W Polsce wykształcenie zawodowe można zdobyć przede wszystkim w zasadniczych i średnich szkołach zawodowych. Mniej znaczące liczebnie są grupy, które uzyskały kompetencje zawodowe w toku kształcenia się w szkołach policealnych (wcześniej pomaturalnych) lub w kolegiach nauczycielskich, a także poprzez odbywanie kształcenia w rzemiośle czy dzięki ukończeniu odpowiednich kursów zawodowych i zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje. Ta ostatnia ścieżka praktycznie dopiero w ostatnich latach zyskuje jakiegokolwiek znaczenie.

W Polsce dostęp do kształcenia zawodowego, podobnie jak i ogólnego, zapewniają przede wszystkim szkoły ponadgimnazjalne. Przed 1998 r. kształcenie w nich podejmowano bezpośrednio po szkołach podstawowych, były więc to szkoły poprzedzone krótszym o rok cyklem kształcenia ogólnego. Podobnie będzie wkrótce, gdyż w 2018 r. zlikwidowano nabór do gimnazjów i powrócono do kształcenia średniego na podbudowie ośmioletniej szkoły podstawowej. Niezależnie od wszelkich zawirowań w zakresie organizacji i programu kształcenia zawodowego, obserwujemy istotny spadek udziału osób posiadających wykształcenie zawodowe w dorosłej populacji Polaków.

Jedną z hipotez wyjaśniających osłabienie zainteresowania uzyskiwaniem wykształcenia zawodowego może być zmieniająca się pozycja na rynku pracy osób z tej grupy. Kwestia opłacalności takiego kształcenia z perspektywy indywidualnej jest niezwykle ważna w kontekście zapewniania odpowiedniej motywacji do jego podejmowania. Temu zagadnieniu poświęcony jest niniejszy rozdział. Aby odpowiedzieć na pytanie, jaka jest wartość kształcenia w ogólności, a kształcenia zawodowego w szczególności, należy przyjąć pewną metodologię badania i poczynić odpowiednie założenia. Jako ramę analizy przyjęto w niniejszym opracowaniu sposób szacowania wartości edukacji zaczerpnięty z metodologii wyceny projektów inwestycyjnych. Jest to w dużym stopniu uzasadnione, gdyż z perspektywy ekonomicznej (teoria kapi-

tału ludzkiego) wykształcenie może być postrzegane jako inwestycja w kapitał ludzki.

Wartość kształcenia została policzona jako wartość bieżąca netto strumienia korzyści, którą generuje dany rodzaj wykształcenia. Ponieważ jest to wartość netto, to do jej obliczenia konieczna jest znajomość kosztów (ponoszonych nakładów inwestycyjnych) oraz korzyści, którymi są dochody z pracy zarobkowej. Ze względu na to, że jest to wartość bieżąca (na dany moment), to do jej obliczenia potrzebne jest przyjęcie pewnej wartości stopy dyskontowej. Najczęściej w tego typu opracowaniach przyjmowaną wartością jest 3% i dlatego zdecydowano się przyjąć ją również w niniejszej pracy. Przy obliczaniu wartości bieżącej netto korzyści dla danego poziomu wykształcenia konieczne jest ustalenie pewnego poziomu referencyjnego, względem którego dana wielkość będzie szacowana. W przypadku wykształcenia zasadniczego zawodowego oraz średniego zawodowego poziomem odniesienia będzie poziom wykształcenia co najwyżej gimnazjalny. Dodatkowo, dla porównania, obliczono analogiczne wartości dla wykształcenia średniego ogólnego (z tym samym poziomem referencyjnym) oraz wykształcenia wyższego (z poziomem referencyjnym, którym jest wykształcenie średnie ogólne). Z analizy wyłączono kolegia nauczycielskie i szkoły policealne. Szczególnie ważne jest porównanie korzyści z wykształcenia średniego ogólnego, bowiem po ukończeniu gimnazjum uczeń miał do wyboru trzy główne ścieżki edukacyjne: technikum (lub inną średnią szkołę zawodową), zasadniczą szkołę zawodową i liceum ogólnokształcące. Zakładamy, że opłacalność kształcenia mogła mieć wpływ na ten wybór. Z kolei analiza korzyści płynących z wykształcenia wyższego pozwala zrozumieć, że w przypadku osób kontynuujących kształcenie po szkole średniej korzyści z edukacji kumulowały się, co także mogło wpływać na wybór ścieżki edukacyjnej młodzieży. Z powodu niemożliwości rozdzielenia wykształcenia wyższego I i II stopnia oraz studiów jednolitych w danych za 2004 r., stanowiący punkt początkowy analizy, zdecydowano się kategoryzować wykształcenie wyższe bez tego podziału, de facto uśredniając poziom korzyści dla osób, które skończyły studia I lub II stopnia albo jednolite. Z punktu widzenia rozważań na temat opłacalności podjęcia kształcenia zawodowego (w szkole średniej lub zasadniczej) jest to zabieg w pełni zasadny.

Poniższy rozdział poświęcono identyfikacji indywidualnych determinant wynagrodzeń osób z wykształceniem zawodowym oraz czynników decydujących o zatrudnialności tychże osób.

W tym celu przeprowadzono sformalizowaną analizę z następującymi założeniami:

- Wykształcenie wyższe obejmuje I i II stopień oraz studia jednolite.
- Wykształcenie zawodowe obejmuje jedynie absolwentów zasadniczych i średnich szkół zawodowych.
- Wyłączono z analizy szkoły policealne i kolegia nauczycielskie, których liczba absolwentów jest stosunkowo nieduża.
- Badaniem wynagrodzeń objęto wyłącznie osoby niekontynuujące kształcenia.

Analiza przebiegała w trzech etapach. Najpierw oszacowano rozszerzone równanie płac Mincera (Mincer 1974) dla rocznych zarobków netto, uzyskując parametry, dzięki którym możliwe jest wygenerowanie wygładzonych ścieżek dochodów w cyklu życia dla osób legitymujących się poszczególnymi poziomami wykształcenia. Na drugim etapie oszacowano model logitowy prawdopodobieństwa zatrudnienia, dzięki któremu możliwe było wygenerowanie ścieżek prawdopodobieństwa wykonywania pracy zarobkowej w cyklu życia dla osób o różnych poziomach wykształcenia. Na etapie trzecim wygenerowano wartości dopasowane z dwóch powyższych modeli dla poszczególnych kohort i poziomów wykształcenia. Pozwoliło to następnie obliczyć oczekiwaną wartość bieżącą netto danego typu wykształcenia oraz wewnętrzną stopę zwrotu, która umożliwiła ocenę opłacalności inwestowania w kształcenie danego typu. Posługiwano się danymi z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności za lata 2004, 2008, 2012 i 2016.

Model wynagrodzeń i prawdopodobieństwa pracy

Pierwszym etapem analizy było sformułowanie rozszerzonego równania płac Mincera dla rocznych zarobków netto, które wyjaśniano w regresji następującym zestawem zmiennych objaśniających: płeć, poziom wykształcenia (wyższe, średnie zawodowe, średnie ogólne, zasadnicze zawodowe, gimnazjalne i poniżej), wiek, wiek podniesiony do kwadratu, województwo, klasa miejsca zamieszkania, wielkość firmy oraz sektor (publiczny, prywatny). Równanie regresji przyjęło postać:



$$\ln w_i = \beta_0 + \beta_1 \text{płeć}_i + \beta_2 \text{edu}_i + \beta_3 \text{wiek}_i + \beta_4 \text{wiek}_i^2 + \beta_5 \text{woj}_i + \beta_6 \text{klm}_i + \beta_7 \text{size}_i + \beta_8 \text{sektor}_i + \varepsilon_i$$

Powyższy model oszacowano metodą najmniejszych kwadratów.

W drugim etapie oszacowano model logitowy prawdopodobieństwa zatrudnienia, które objaśniano następującym zestawem zmiennych: płeć, poziom wykształcenia (analogicznie jak wyżej), wiek (wielomian czwartego stopnia – ze względu na lepsze dopasowanie do danych empirycznych), województwo, stan cywilny oraz klasa miejsca zamieszkania.

$$\Pr(S_i=1) = f(\gamma_0 + \gamma_1 \text{płeć}_i + \gamma_2 \text{edu}_i + \gamma_3 \text{wiek}_i + \gamma_4 \text{wiek}_i^2 + \gamma_5 \text{wiek}_i^3 + \gamma_6 \text{wiek}_i^4 + \gamma_7 \text{woj}_i + \gamma_8 \text{stc}_i + \gamma_9 \text{klm}_i + \varepsilon_i)$$

Model prawdopodobieństwa szacowano metodą największej wiarygodności.

— Założenia metodologiczne

Zasadnicze szkoły zawodowe

Do obliczenia wartości bieżącej netto dla danego poziomu wykształcenia konieczne jest poczynienie szeregu założeń. Dla osoby, która ukończyła zasadniczą szkołę zawodową i nie kontynuuje kształcenia, wartość bieżąca netto została obliczona według formuły:

$$\text{NPV}_{\text{zsz}} = - \sum_{t=1}^3 \frac{C_t^{\text{ZSZ}}}{(1+r)^t} + \sum_{t=4}^{50} \frac{B_t^{\text{ZSZ}}}{(1+r)^t}$$

Zakłada ona, że strumień korzyści – B_t^{ZSZ} – przez pierwsze trzy lata (dla $t = 1, 2, 3$) wynosi zero. Odzwierciedla się w ten sposób okres nauki, w trakcie której (dla uproszczenia) zakłada się, że uczeń nie wykonuje pracy przynoszącej dochód, co zmienia się wraz z ukończeniem szkoły.

Strumieniem kosztów w trakcie nauki – C_t^{ZSZ} – jest zaś koszt alternatywny, czyli korzyści, których kształcący się uczeń nie otrzyma, ponieważ w trakcie nauki nie wykonuje pracy zarobkowej. Te utracone korzyści z pracy odpowiadają oczekiwanym dochodom uzyskiwanym z pracy wykonywanej przez osoby z wykształceniem gimnazjalnym i poniżej.

Przez oczekiwane dochody należy rozumieć iloczyn rocznego dochodu z pracy i prawdopodobieństwa zatrudnienia, co obrazuje zróżnicowane szanse na uzyskiwanie dochodu dla osób z różnymi poziomami wykształcenia.

Poza tym w uproszczeniu przyjęto, że uczeń nie ponosi żadnych bezpośrednich (finansowych) kosztów zdobywania wykształcenia, choć jak wiadomo, nawet bezpłatne kształcenie wiąże się z wydatkami uczniów i ich rodzin (Sztanderska, Grotkowska 2017).

Założono, że osoba wchodząca na rynek pracy z wykształceniem zasadniczym zawodowym rozpoczyna zarobkowanie w 16. roku życia i kontynuuje karierę zawodową do 65. roku życia, stąd horyzont dyskontowania korzyści od $t = 4$ do $t = 50$. We wszystkich obliczeniach wartości bieżącej netto przyjęto stopę dyskontową na poziomie 3%.

Dla powyższej formuły na wartość bieżącą netto można numerycznie wyznaczyć taką wartość stopy dyskontowej r , która sprawia, że $NPV = 0$. Wartość tę nazywa się wewnętrzną stopą zwrotu z inwestycji. Zachodzi własność, że dla każdego $r < \bar{r}$ wartość $NPV > 0$, co czyni inwestycję opłacalną. Każda inwestycja, której NPV jest nieujemne, może zostać uznana za atrakcyjną. Dodatkowo wartość wewnętrznej stopy zwrotu można interpretować w relacji do kosztu kredytu, który trzeba byłoby zaciągnąć w celu dokonania inwestycji. Aby inwestycja była opłacalna, oprocentowanie kredytu nie może przekraczać wartości wewnętrznej stopy zwrotu. Wreszcie obliczoną wartość wewnętrznej stopy zwrotu z inwestycji w kształcenie można porównać z innymi typowymi inwestycjami w celu oceny, na ile jest ona atrakcyjna.

Średnie szkoły zawodowe

Dla absolwenta szkoły średniej zawodowej (technikum) przyjęto, że czas nauki trwa cztery lata (sytuacja sprzed ostatniej reformy edukacji) i pierwszym rokiem zarobkowania jest 20. rok życia. Założono, że kariera zawodowa trwa do 65. roku życia, co oznacza również 50 okresów dyskontowania. Przez pierwsze cztery lata uczeń nie uzyskuje żadnych dochodów z pracy. Formuła zastosowana dla absolwenta średniej szkoły zawodowej ma postać:

$$NPV_{sz} = - \sum_{t=1}^4 \frac{C_t^{sz}}{(1+r)^t} + \sum_{t=5}^{50} \frac{B_t^{sz}}{(1+r)^t}$$

Strumień korzyści – B_t^{SZ} – przez pierwsze cztery lata (dla $t = 1, \dots, 4$) wynosi zero. Odzwierciedla to okres nauki. Strumieniem kosztów – C_t^{SZ} – jest koszt alternatywny (analogicznie jak dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych), czyli oczekiwane korzyści uzyskiwane z pracy wykonywanej przez osoby z wykształceniem gimnazjalnym i poniżej. W uproszczeniu przyjęto, że uczeń średniej szkoły zawodowej również nie ponosi żadnych bezpośrednich (finansowych) kosztów zdobywania wykształcenia.

Szkoły średnie ogólnokształcące i wyższe

Jako punkt odniesienia dla wykonanych obliczeń postanowiono wycenić również opłacalność inwestycji w wykształcenie średnie ogólne (względem co najwyżej gimnazjalnego) oraz wyższe (dla uproszczenia I i II stopień oraz ukończenie studiów jednolitych razem). Porównanie zmian w czasie dla tych czterech inwestycji zobrazuje zmieniające się motywacje ekonomiczne do podejmowania danego rodzaju kształcenia. Formuła dla absolwenta liceum ogólnokształcącego przyjmuje postać (założenie trzyletniej edukacji licealnej sprzed obecnej reformy, która dopiero wejdzie w życie, nie odnosi się zatem do osób, które już ukończyły szkołę):

$$NPV_{SO} = - \sum_{t=1}^3 \frac{C_t^{SO}}{(1+r)^t} + \sum_{t=4}^{50} \frac{B_t^{SO}}{(1+r)^t}$$

Dla absolwenta szkoły wyższej formuła z kolei przyjmuje następującą postać:

$$NPV_W = - \sum_{t=1}^5 \frac{C_t^W}{(1+r)^t} + \sum_{t=6}^{47} \frac{B_t^W}{(1+r)^t}$$

Ponieważ precyzyjne określenie wartości wykształcenia wyższego nie jest celem niniejszego opracowania oraz ze względu na to, że w danych BAEL z 2004 r. nie jest możliwe pogrupowanie wykształcenia wyższego według I i II stopnia, zdecydowano się na uproszczenie polegające na przyjęciu, że studia w Polsce trwają pięć lat. Jak wynika z danych BAEL, jedynie co piąty absolwent studiów

wyższych I stopnia nie decyduje się na kontynuowanie kształcenia, więc ewentualne błędy w szacunkach z tego powodu nie powinny być duże. Istotnym czynnikiem mającym wpływ na otrzymane wyniki w odniesieniu do wykształcenia wyższego jest fakt pominięcia bezpośrednich nakładów finansowych ponoszonych w związku ze studiowaniem. Opracowanie *Koszty kształcenia wyższego* (Sztanderska, Grotkowska 2017) wskazuje, że mogą to być wartości niebagatelne, choć też zróżnicowane ze względu na kierunek, rodzaj uczelni i typ studiów. W niniejszej analizie założono, że strumień kosztów tworzą wyłącznie utracone oczekiwane zarobki. Warto również zauważyć, że absolwenci szkół wyższych rozpoczynają swoją karierę zawodową później i stąd okres dyskontowania jest o trzy lata krótszy. Wartość wykształcenia wyższego została policzona względem wykształcenia średniego ogólnego, a nie co najwyżej gimnazjalnego, jak w przypadku pozostałych poziomów wykształcenia. Warto wziąć to pod uwagę przy interpretacji otrzymanych wyników.

Model płac i prawdopodobieństwa pracy – podstawowe wnioski

Model rocznych zarobków netto sformułowany wcześniej został poddany estymacji metodą najmniejszych kwadratów. Uzyskane szacunki przedstawiono w tabeli 5. Modele dla poszczególnych lat wyjaśniają od 32 do 35% zmienności zmiennej objaśnianej, co należy uznać za wynik typowy dla literatury przedmiotu.

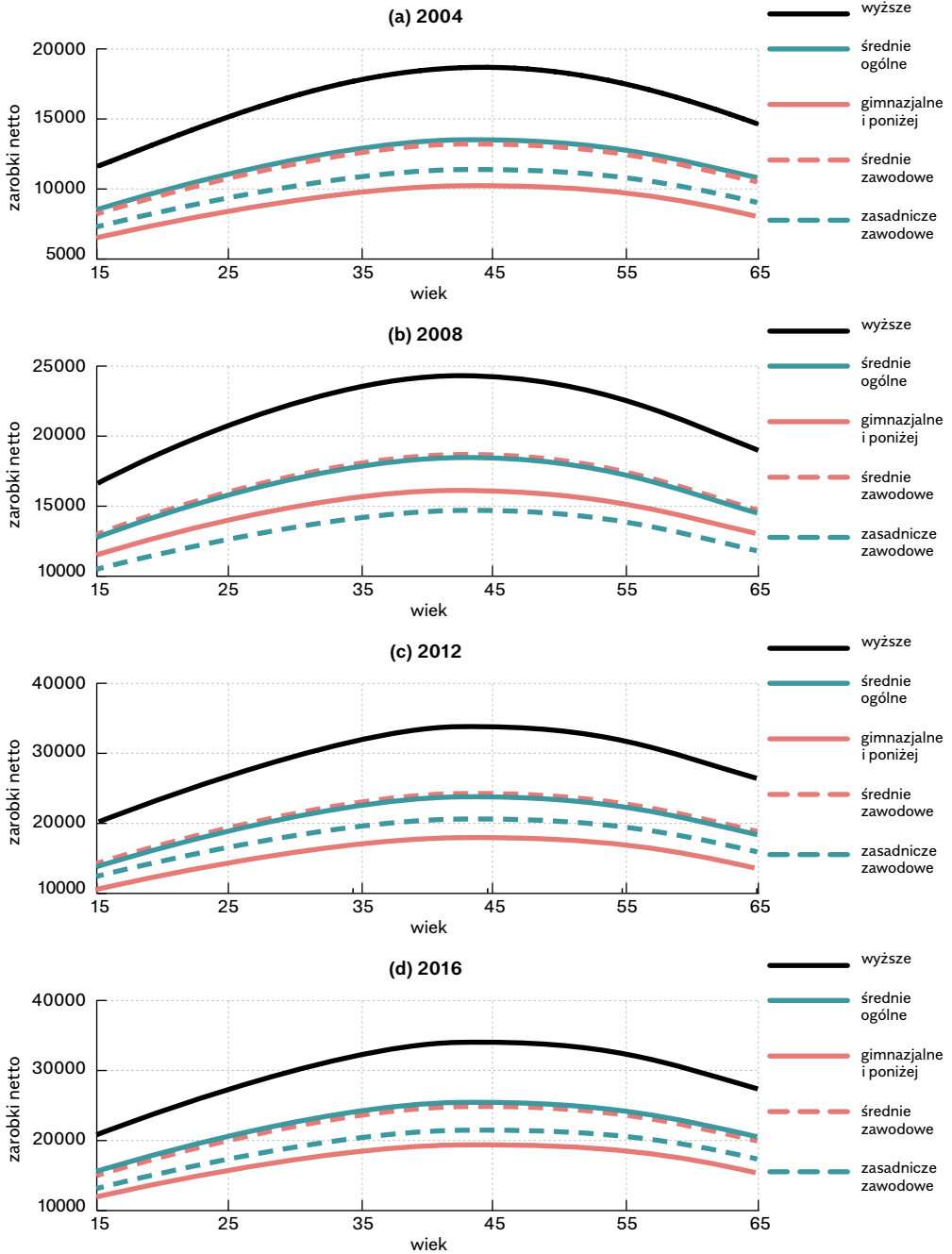
Analizując parametry modelu, można wskazać na typowe zależności. Kobiety przeciętnie zarabiają mniej od mężczyzn i tendencja ta była mniej więcej stała w okresie 2004–2016. Premia z wykształcenia wyższego względem kategorii bazowej, czyli „gimnazjalne i poniżej”, była najwyższa w 2004 r., zaś najniższa na koniec analizowanego okresu. Wykształcenie średnie zawodowe najwyższą premię względem kategorii bazowej oferowało w 2012 r. Warto zauważyć odwrócenie hierarchii polegające na tym, że z biegiem czasu absolwenci średnich szkół zawodowych otrzymywali wyższą premię niż absolwenci liceów ogólnokształcących, choć jeszcze w 2004 r. było odwrotnie. Wykształcenie zasadnicze zawodowe cechowało się premią rosnącą w latach 2004–2012 i jej spadkiem w ostatnim badanym roku. Wpływ wieku na wynagrodzenia był stabilny w czasie i wskazywał na wklęsłość funkcji wynagrodzeń względem wieku z maksimum osiąganym w przedziale

43–46 lat. Wynagrodzenia rosły wraz ze wzrostem wielkości firmy i zależności te były dość stabilne w czasie. Pewnym fluktuacjom podlegała premia z zatrudnienia w sektorze prywatnym: nieznacznie ujemna w latach 2004 i 2012 oraz dodatnia w latach 2008 i 2016. Najwyższe zarobki osiągnęte były w największych miastach i tendencja ta pozostała niezmienna.

Analizując wyniki oszacowań modelu prawdopodobieństwa zatrudnienia (zamieszczone w tabeli 6), widzimy, że perspektywy znalezienia pracy przez kobiety były niższe niż w przypadku mężczyzn. Im wyższe wykształcenie, tym wyższa zatrudnialność. Warto zwrócić uwagę na dość istotną różnicę między wykształceniem średnim zawodowym i ogólnym na korzyść tego pierwszego. Jak sugeruje analiza modelu wynagrodzeń, różnice w płacach między osobami przyporządkowanymi na podstawie posiadanego wykształcenia do tych dwóch grup nie były duże, jednak różnice w prawdopodobieństwie uzyskania pracy już tak. Mogło to istotnie wpływać na wartość inwestycji w kształcenie. Należy jednak pamiętać, że zdobycie wykształcenia średniego zawodowego wymaga poświęcenia dodatkowego roku, co oznacza wyższą wartość kosztów alternatywnych. Osoby samotne cechowały się niższym prawdopodobieństwem znalezienia pracy niż pozostałe. Aż do 2012 r. najwyższą zatrudnialnością cechowała się grupa mieszkańców największych miast oraz wsi. W 2016 r. było to prawdą już tylko w odniesieniu do mieszkańców największych miast.

Na podstawie obu modeli wygenerowano profile płacowe oraz profile wskaźnika zatrudnienia w cyklu życia dla osób o różnych poziomach wykształcenia. Obrazują je wykresy 1 i 2.

Wykres 1. Profile rocznych zarobków netto w cyklu życia według poziomu wykształcenia, 2004–2016

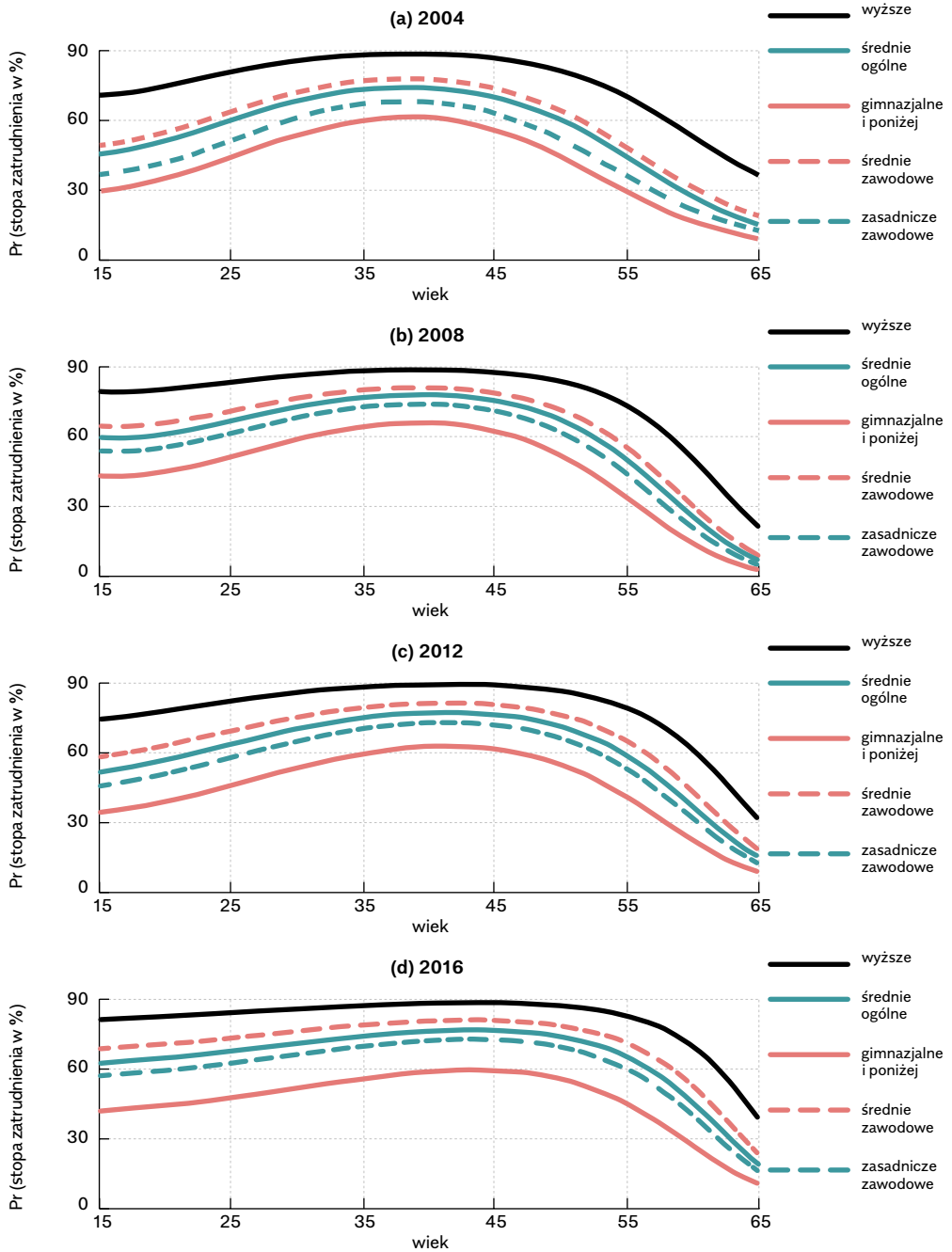


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL, 2004–2016.

W analizie profili płac warto zwrócić uwagę na widoczny trend, wzmiankowany już wcześniej przy okazji analizy parametrów oszacowań modeli. W okresie między 2004 a 2016 r. rozkład płac w cyklu życia dla osób z wykształceniem średnim zawodowym przesunął się minimalnie do góry względem analogicznego rozkładu dla osób z wykształceniem średnim ogólnym.

Analiza profili wskaźników zatrudnienia ujawnia również ciekawe prawidłowości. Na przestrzeni lat 2004–2016 wyraźnie rosło prawdopodobieństwo zdobycia pracy w starszych kohortach (stopa zatrudnienia osób w wieku powyżej 50 lat). Ujmując tę kwestię nieco inaczej, można stwierdzić, że obecnie zatrudnialność spada wraz z wiekiem wolniej niż jeszcze 14 lat temu. Zatrudnialność osób z wykształceniem średnim zawodowym była wyższa niż osób z wykształceniem średnim ogólnym i tendencja ta umocniła się w badanym okresie. Z biegiem czasu uwidocznił się również wzrost i zbliżanie się tendencji dotyczących prawdopodobieństwa zatrudnienia dla osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym do osób z wykształceniem średnim. Na przestrzeni lat 2004–2016 widać również zmniejszającą się lukę w stopie zatrudnienia między osobami z wykształceniem wyższym a średnim. Spadła natomiast zatrudnialność osób z wykształceniem gimnazjalnym i niższym.

Wykres 2. Profile stopy zatrudnienia w cyklu życia według poziomu wykształcenia, 2004–2016



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL, 2004–2016.

Wartość wykształcenia zawodowego

Populacja ogółem

W tabeli 1 zawarto wartości bieżące oczekiwanego strumienia dochodów netto w cyklu życia według poziomu wykształcenia. Przyjęto, jak zaznaczono wcześniej, że stopa dyskontowa wynosi 3%. Obliczone wielkości nominalne zostały urealnione wskaźnikiem cen konsumpcyjnych. We wszystkich analizowanych latach największą wartość bieżącą oczekiwanego dochodów generują absolwenci szkół wyższych. Osoby z wykształceniem średnim zawodowym osiągnęły między 57% w 2004 r. a 66% tej wartości w 2016 r., zaś absolwenci zasadniczych szkół zawodowych między 39% w 2004 r. a 48% w 2016 r. Od razu nasuwa się obserwacja o względnie rosnącym potencjale zarobkowania absolwentów szkół zawodowych. Jeszcze lepiej obrazują to liczby zawarte w dwóch ostatnich wierszach tabeli 1. Między 2004 a 2016 r. zdyskontowana wartość strumienia oczekiwanych zarobków absolwentów szkół wyższych wzrosła o 52,6%, co daje przeciętny roczny wzrost o 3,59%. Absolwenci średnich szkół zawodowych w analogicznym okresie doświadczyli skumulowanego wzrostu wartości zdyskontowanych oczekiwanych zarobków o niemal 80%, zaś wzrost analogicznej wartości dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych wyniósł aż prawie 90%. Przekładając te wartości na średnie roczne tempo wzrostu, uzyskujemy 4,93% dla absolwentów średnich szkół zawodowych i aż 5,47% dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. Bazując na tych obserwacjach, można uznać, że wartość kształcenia zawodowego w Polsce w relacji do kształcenia ogólnego oraz wyższego raczej wzrosła, aczkolwiek ukończenie średniej szkoły ogólnokształcącej przez cały okres zapewniało wyższą bieżącą wartość oczekiwanych dochodów niż ukończenie zasadniczej szkoły zawodowej.

Tabela 1. Wartość bieżąca strumienia oczekiwanych dochodów netto w cyklu życia według poziomu wykształcenia, $r = 3\%$

rok	wyższe	średnie ogólne	średnie zawodowe	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i poniżej
2004	422 603,00	228 175,70	239 932,60	164 956,25	124 476,02
2008	525 211,00	315 005,28	337 939,26	251 738,17	189 203,91
2012	605 878,39	339 773,69	376 903,88	270 185,33	186 000,13
2016	645 079,93	385 189,47	427 470,48	312 420,70	212 616,51
wzrost skumulowany 2016/2004 (w %)	52,64	68,81	78,16	89,40	70,81
średnioroczny wzrost 2004–2016 (w %)	3,59	4,46	4,93	5,47	4,56

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL, 2004–2016.

W tabeli 2 przedstawiono obliczenia wartości bieżącej netto (uwzględniającej koszty i różne okresy dyskontowania) oraz wewnętrzną stopę zwrotu dla poszczególnych poziomów wykształcenia. Dodatkowo dla lepszego zobrazowania osiągniętych rezultatów wartości wewnętrznej stopy zwrotu przedstawiono na wykresie 3. Na podstawie obliczeń można stwierdzić, że wykształcenie zawodowe w Polsce jest dość atrakcyjne. Przy porównywaniu obliczonych wartości wykształcenia warto pamiętać, że punktem odniesienia dla wykształcenia średniego i zasadniczego zawodowego jest wykształcenie co najwyżej gimnazjalne, dla wykształcenia wyższego jako punkt odniesienia przyjęto zaś wykształcenie średnie ogólne (jako najbardziej typową ścieżkę kształcenia). Zdobycie wykształcenia zawodowego dało w latach 2004–2016 coraz wyższą stopę zwrotu. W przypadku wykształcenia średniego zawodowego przyrost tej wartości może nie jest spektakularny, za to jest stabilny w czasie. W 2004 r. stopa zwrotu z tego typu wykształcenia wyniosła 11,43%, zaś w 2016 r. było to już 13,18%. Imponująco przedstawia się natomiast dynamika wewnętrznej stopy zwrotu dla wykształcenia zasadniczego zawodowego, której wartość wzrosła między 2004 a 2016 r. o ponad 3 pkt. proc. – z 5,61% do 9,04%. Podczas analizy zmian w czasie można zauważyć, że stopa zwrotu z wykształcenia wyższego podlegała pewnym wahaniom i jednak nieznacznie zmniejszyła się między 2004 a 2016 r. Wykształcenie

średnie ogólne, choć na przestrzeni lat 2004–2016 zyskujące na atrakcyjności w niewielkim stopniu, dawało jednak istotnie większą stopę zwrotu niż wykształcenie średnie zawodowe i zasadnicze zawodowe. Może to tłumaczyć dużą chęć do podejmowania tego typu kształcenia, nawet w wypadku decyzji o zaprzestaniu edukacji na tym etapie.

Porównując dane o wartości bieżącej strumienia dochodów w cyklu życia z danymi o wewnętrznej stopie zwrotu, można zaryzykować stwierdzenie, że powstałe na początku transformacji znaczne dysproporcje w zarobkach na niekorzyść osób z wykształceniem zawodowym ulegają powolnej i stopniowej redukcji po 2004 r. Czynnikiem, które mogłyby hipotetycznie tłumaczyć tę tendencję, mogą być zmiany technologiczne (zmiany w strukturze popytu na pracę), a także migracje zarobkowe i wynikający z nich znaczący ubytek podaży siły roboczej o kwalifikacjach zawodowych w związku z liberalizacją dostępu do rynków pracy Unii Europejskiej. Weryfikacja takiej hipotezy wymagałaby, rzecz jasna, dodatkowych badań.

Tabela 2. Wartość bieżąca netto i wewnętrzna stopa zwrotu według poziomu wykształcenia, 2004–2016

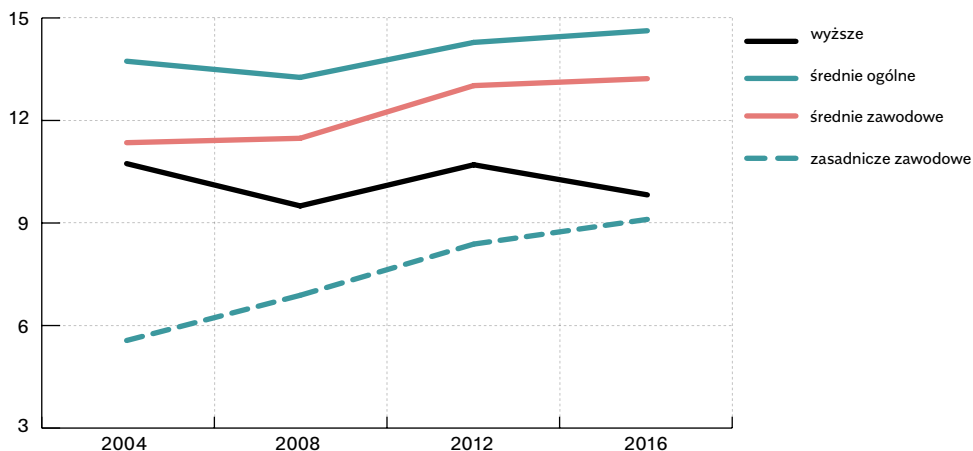
rok	miara	wykształcenie			
		wyższe	średnie ogólne	średnie zawodowe	zasadnicze zawodowe
2004	NPV	87 796,71	56 022,52	55 490,64	10 007,63
	IRR (w %)	10,68	13,78	11,43	5,61
2008	NPV	99 744,41	73 033,35	78 969,09	22 315,09
	IRR (w %)	9,57	13,35	11,55	6,89
2012	NPV	152 353,50	105 438,37	122 898,93	41 365,57
	IRR (w %)	10,65	14,28	12,99	8,34
2016	NPV	144 645,40	119 909,79	140 631,82	53 316,05
	IRR (w %)	9,86	14,59	13,18	9,04

* Wartości bieżące netto zostały obliczone w cenach bieżących, przy stopie dyskontowej 3%.

Punktem odniesienia dla wykształcenia średniego i zasadniczego zawodowego jest wykształcenie co najwyżej gimnazjalne, zaś dla wykształcenia wyższego – wykształcenie średnie ogólne (najbardziej typowa ścieżka kształcenia prowadząca do uzyskania wykształcenia wyższego).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL, 2004–2016.

Wykres 3. Wewnętrzna stopa zwrotu z inwestycji w kształcenie według poziomu wykształcenia, 2004–2016 (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL, 2004–2016.

Różnice w stopach zwrotu i wartości wykształcenia według płci

Analogiczne obliczenia jak dla populacji ogółem wykonano również osobno dla kobiet i mężczyzn, szacując dla każdej grupy oddzielne modele wynagrodzeń i prawdopodobieństwo zatrudnienia z wykorzystaniem tych samych zmiennych objaśniających. W obliczeniach wewnętrznej stopy zwrotu i wartości bieżącej netto strumieni dochodów przyjęto, że horyzont dyskontowania dla mężczyzn kończy się w 65. roku życia, dla kobiet zaś w 60. Tabela 3 zawiera zestawienie wartości bieżących oczekiwanego strumienia dochodów netto w cyklu życia według poziomu wykształcenia, osobno dla kobiet i dla mężczyzn. Wartości przeliczono w cenach z 2016 r.

Tabela 3. Wartość bieżąca strumienia oczekiwanych dochodów netto w cyklu życia według płci i poziomu wykształcenia, $r = 3\%$

rok	wyższe	średnie ogólne	średnie zawodowe	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i poniżej
kobiety					
2004	341 529,83	161 841,63	176 891,32	108 231,59	81 799,56
2008	423 638,48	224 151,17	245 063,73	158 679,88	115 727,41
2012	486 416,64	230 236,20	268 794,79	168 532,14	112 876,64
2016	513 478,78	266 770,70	314 032,45	199 745,40	127 786,66
wzrost skumulowany 2016/2004 (w %)	50,35	64,83	77,53	84,55	56,22
średnioroczny wzrost 2004–2016 (w %)	3,46	4,25	4,90	5,24	3,79
mężczyźni					
2004	480 245,90	293 898,74	300 404,27	228 059,38	173 208,56
2008	594 539,47	399 421,97	429 109,94	355 013,71	283 077,51
2012	689 182,44	456 158,50	482 128,21	383 685,62	280 619,68
2016	753 386,77	517 916,84	542 405,79	444 391,46	328 596,49
wzrost skumulowany 2016/2004 (w %)	56,88	76,22	80,56	94,86	89,71
średnioroczny wzrost 2004–2016 (w %)	3,82	4,83	5,05	5,72	5,48

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL, 2004–2016.

Wartość bieżąca strumienia oczekiwanych dochodów w cyklu życia zawodowego jest wyraźnie większa w przypadku mężczyzn i dotyczy to wszystkich poziomów wykształcenia i wszystkich obserwowanych okresów. Po części wynika to z na ogół dłuższego okresu zarobkowania mężczyzn (tu założono arbitralnie 60 lat jako koniec kariery zawodowej dla kobiet i 65 lat dla mężczyzn), częściowo z wyższego prawdopodobieństwa ich zatrudnienia i, wreszcie, z premii płacowej uzyskiwanej przez mężczyzn, niedającej się wyjaśnić cechami obserwowalnymi.

Szczególnie interesujące jest porównanie wartości bieżącej oczekiwanych zarobków najślabiej wykształconych mężczyzn i kobiet, którzy stanowią grupę referencyjną dla osób z wykształceniem zawodowym. O ile w przypadku kobiet wartość ta wzrosła w ujęciu skumulowanym między 2004 a 2016 r. o ok. 56%, to w przypadku mężczyzn wzrost

ten wyniósł aż prawie 90%. Ma to istotne konsekwencje dla wartości wykształcenia, motywacji do jego podejmowania i stopy zwrotu. Nietrudno też zauważyć, że różnica między bieżącą wartością strumienia oczekiwanych dochodów netto kobiet w stosunku do tej samej wartości dla mężczyzn jest najmniejsza dla wykształcenia wyższego. Może to wskazywać, że stosunkowo najkorzystniejszym wyborem edukacyjnym dla kobiet było podejmowanie studiów wyższych. Jeśli zaś kobiety chciałyby zakończyć edukację na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, to najbardziej uzasadnione wydawałoby się kształcenie w średniej szkole zawodowej (technikum). Mężczyźni oczywiście też zyskiwali, kończąc studia albo gdy ich nie podejmowali, zdobywając średnie wykształcenie zawodowe. Z tym że ich przewaga zarobkowa nad kobietami w obu tych przypadkach była mniejsza niż wówczas, kiedy skończyliby inne szkoły ponadgimnazjalne i po nich podjęli pracę zawodową.

Tabela 4 zawiera porównanie wartości bieżącej netto oraz wewnętrznej stopy zwrotu dla kobiet i mężczyzn. Porównanie to ujawnia, że mężczyźni osiągnęli wyższe stopy zwrotu z kształcenia jedynie w przypadku wykształcenia zasadniczego zawodowego, przy czym dysproporcja ta w okresie 2004–2016 zmalała znacząco. O ile jeszcze w 2004 r. stopa zwrotu dla mężczyzn z tym poziomem wykształcenia była niemal dwukrotnie wyższa niż dla kobiet, to w 2016 r. obie te wartości niemal zrównały się ze sobą. Potwierdza się wysoka atrakcyjność wykształcenia średniego ogólnokształcącego i zawodowego dla obu płci, przy czym jest ona wyższa dla kobiet. Porównanie stóp zwrotu dla wykształcenia wyższego ujawnia jeszcze bardziej znaczącą przewagę zyskowności takiej inwestycji dla kobiet i może tłumaczyć ich większą motywację do kontynuowania kształcenia na tym poziomie. Wykształcenie wyższe przy tym generowało w całym badanym okresie dość stabilną stopę zwrotu dla kobiet. W przypadku mężczyzn obserwujemy zaś jej wyraźny spadek, widoczny zwłaszcza w 2008 r. Hipotezą wymagającą dalszych badań pozostaje, na ile mogło mieć to związek z odmienną strukturą zatrudnienia kobiet i mężczyzn według sektora własności w powiązaniu z koniunkturą gospodarczą w okresie kryzysu finansowego.

Tabela 4. Wartość bieżąca netto i wewnętrzna stopa zwrotu według płci i poziomu wykształcenia, 2004–2016

rok	miara	wykształcenie			
		wyższe	średnie ogólne	średnie zawodowe	zasadnicze zawodowe
kobiety					
2004	NPV	80 171,00	41 355,60	44 505,30	2 073,91
	IRR (w %)	11,50	12,42	11,04	3,71
2008	NPV	95 893,55	65 730,64	72 054,47	13 219,34
	IRR (w %)	10,84	14,31	12,66	6,08
2012	NPV	151 841,97	81 648,83	103 670,22	24 616,40
	IRR (w %)	12,41	13,61	13,27	7,14
2016	NPV	140 938,82	97 141,08	124 989,72	35 848,87
	IRR (w %)	11,33	14,20	13,77	8,04
mężczyźni					
2004	NPV	78 694,41	62 934,71	57 186,91	15 100,65
	IRR (w %)	9,30	13,89	10,76	6,33
2008	NPV	82 587,63	55 962,61	65 335,26	20 485,05
	IRR (w %)	7,91	10,08	9,11	5,95
2012	NPV	112 905,95	112 597,40	116 388,41	45 916,75
	IRR (w %)	8,12	13,50	11,20	8,00
2016	NPV	110 223,42	120 976,38	122 290,01	53 732,54
	IRR (w %)	7,62	13,09	10,68	8,09

* Wartości bieżące netto zostały obliczone w cenach bieżących, przy stopie dyskontowej 3%.

Punktem odniesienia dla wykształcenia średniego i zasadniczego zawodowego jest wykształcenie co najwyżej gimnazjalne, zaś dla wykształcenia wyższego – wykształcenie średnie ogólne (najbardziej typowa ścieżka kształcenia prowadząca do uzyskania wykształcenia wyższego).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL, 2004–2016.

Tabela 5. Oszacowania modelu wynagrodzeń

	2004	2008	2012	2016
płeć: kobieta	-0,2725***	-0,3002***	-0,2920***	-0,2765***
	[0,0044]	[0,0036]	[0,0028]	[0,0042]
wykształcenie: wyższe	0,6300***	0,5847***	0,6210***	0,5452***
	[0,0091]	[0,0077]	[0,0061]	[0,0098]
średnie zawodowe	0,2846***	0,2785***	0,2961***	0,2610***
	[0,0082]	[0,0072]	[0,0058]	[0,0095]
średnie ogólne	0,2923***	0,2652***	0,2764***	0,2365***
	[0,0109]	[0,0091]	[0,0071]	[0,0113]
zasadnicze zawodowe	0,1128***	0,1151***	0,1312***	0,1030***
	[0,0080]	[0,0070]	[0,0058]	[0,0094]
wiek	0,0561***	0,0520***	0,0559***	0,0527***
	[0,0015]	[0,0013]	[0,0009]	[0,0013]
wiek 2	-0,0006***	-0,0006***	-0,0006***	-0,0006***
	[0,0000]	[0,0000]	[0,0000]	[0,0000]
kujawsko-pomorskie	-0,0564***	-0,0654***	-0,0782***	-0,0947***
	[0,0112]	[0,0103]	[0,0078]	[0,0121]
lubelskie	-0,0821***	-0,0994***	-0,1101***	-0,1511***
	[0,0109]	[0,0098]	[0,0075]	[0,0117]
lubuskie	-0,0356**	-0,0188	-0,0398***	-0,0413***
	[0,0118]	[0,0101]	[0,0077]	[0,0121]
łódzkie	-0,0166	-0,0391***	-0,0607***	-0,0914***
	[0,0114]	[0,0092]	[0,0076]	[0,0137]
małopolskie	0,0016	-0,0193*	-0,0227**	-0,0231
	[0,0117]	[0,0097]	[0,0077]	[0,0129]
mazowieckie	0,1147***	0,0923***	0,0776***	0,0313**
	[0,0109]	[0,0087]	[0,0069]	[0,0108]
opolskie	-0,0265*	0,0201*	-0,0046	-0,0275*
	[0,0134]	[0,0099]	[0,0075]	[0,0128]
podkarpackie	-0,0176	-0,1323***	-0,1335***	-0,1404***
	[0,0113]	[0,0097]	[0,0078]	[0,0128]
podlaskie	-0,0643***	-0,0510***	-0,0919***	-0,1233***
	[0,0125]	[0,0103]	[0,0076]	[0,0118]
pomorskie	-0,0124	0,0608***	-0,0021	0,0233*
	[0,0115]	[0,0096]	[0,0073]	[0,0115]
śląskie	0,0132	-0,0410***	-0,0307***	-0,0724***
	[0,0106]	[0,0088]	[0,0070]	[0,0116]

świętokrzyskie	-0,0710***	-0,1263***	-0,1120***	-0,1171***
	[0,0137]	[0,0100]	[0,0077]	[0,0126]
warmińsko-mazurskie	-0,0154	-0,0125	-0,0472***	-0,0776***
	[0,0113]	[0,0097]	[0,0075]	[0,0118]
wielkopolskie	0,0079	-0,0262**	-0,0236***	-0,0514***
	[0,0104]	[0,0092]	[0,0071]	[0,0125]
zachodniopomorskie	0,0432***	0,0233*	-0,011	0,0227
	[0,0124]	[0,0102]	[0,0079]	[0,0135]
wielkość firmy 11–19	0,0872***	0,0884***	0,0951***	0,0986***
	[0,0072]	[0,0059]	[0,0044]	[0,0068]
wielkość firmy 20–49	0,1068***	0,1218***	0,1344***	0,1529***
	[0,0072]	[0,0060]	[0,0045]	[0,0069]
wielkość firmy 101–250	0,2103***	0,1963***	0,1943***	0,2119***
	[0,0061]	[0,0053]	[0,0042]	[0,0063]
wielkość firmy > 251		0,3302***	0,3166***	0,3191***
		[0,0066]	[0,0045]	[0,0066]
sektor: prywatny	-0,0172***	0,0217***	-0,0097**	0,0230***
	[0,0049]	[0,0041]	[0,0032]	[0,0049]
miasto 50–100 tys.	-0,0447***	-0,0767***	-0,0574***	-0,0225**
	[0,0081]	[0,0069]	[0,0053]	[0,0075]
miasto 20–50 tys.	-0,0601***	-0,0558***	-0,0653***	-0,0699***
	[0,0075]	[0,0061]	[0,0046]	[0,0072]
miasto 10–20 tys.	-0,0656***	-0,0623***	-0,0723***	-0,0406***
	[0,0083]	[0,0071]	[0,0054]	[0,0082]
miasto 5–10 tys.	-0,0562***	-0,0782***	-0,0668***	-0,0652***
	[0,0117]	[0,0093]	[0,0073]	[0,0124]
miasto 2–5 tys.	-0,0877***	-0,0768***	-0,0562***	-0,0557***
	[0,0139]	[0,0112]	[0,0090]	[0,0147]
miasto < 2 tys.	-0,1158**	-0,1088**	-0,0457	-0,0700*
	[0,0371]	[0,0343]	[0,0282]	[0,0336]
wieś	-0,0762***	-0,0774***	-0,0639***	-0,0484***
	[0,0059]	[0,0047]	[0,0036]	[0,0054]
stała	8,0094***	8,4390***	8,5845***	8,7105***
	[0,0310]	[0,0269]	[0,0196]	[0,0301]
dopasowane R2	0,3211	0,335	0,3549	0,3322
N	34 195	48 419	86 071	36 320

W nawiasach kwadratowych pod oszacowaniami parametrów podano wartości błędów standardowych. Poziomy istotności oznaczono następująco: *** p < 0,001; ** p < 0,01;

* p < 0,05.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL, 2004–2016.



Tabela 6. Oszacowania modelu prawdopodobieństwa zatrudnienia, iloraz szans

	2004	2008	2012	2016
płeć: kobieta	0,4760***	0,3587***	0,3827***	0,3558***
	[0,0063]	[0,0056]	[0,0040]	[0,0045]
wykształcenie: wyższe	6,9504***	6,6002***	7,2555***	9,1391***
	[0,1842]	[0,1972]	[0,1427]	[0,2159]
średnie zawodowe	2,4901***	2,6467***	3,0953***	3,7621***
	[0,0495]	[0,0617]	[0,0516]	[0,0785]
średnie ogólne	2,1039***	2,0846***	2,2812***	2,6848***
	[0,0587]	[0,0657]	[0,0490]	[0,0700]
zasadnicze zawodowe	1,4083***	1,5926***	1,7375***	2,0480***
	[0,0258]	[0,0346]	[0,0274]	[0,0408]
wiek	0,5323***	0,5889***	0,8209***	1,0272
	[0,0355]	[0,0595]	[0,0481]	[0,0720]
wiek 2	1,0337***	1,0250***	1,0106***	0,9978
	[0,0026]	[0,0040]	[0,0022]	[0,0025]
wiek 3	0,9994***	0,9996***	0,9999***	1,0001**
	[0,0000]	[0,0001]	[0,0000]	[0,0000]
wiek 4	1,0000***	1,0000***	1,0000	1,0000***
	[0,0000]	[0,0000]	[0,0000]	[0,0000]
kujawsko-pomorskie	1,1331***	0,9924	1,0014	0,8753***
	[0,0389]	[0,0403]	[0,0289]	[0,0302]
lubelskie	1,6005***	1,2236***	1,1884***	0,8715***
	[0,0551]	[0,0481]	[0,0334]	[0,0307]
lubuskie	1,0101	1,0416	0,9483	1,0369
	[0,0375]	[0,0447]	[0,0284]	[0,0376]
łódzkie	1,3557***	1,3009***	1,1802***	1,0829*
	[0,0449]	[0,0495]	[0,0325]	[0,0391]
małopolskie	1,4943***	1,2688***	1,0411	0,8791***
	[0,0498]	[0,0496]	[0,0289]	[0,0319]
mazowieckie	1,6721***	1,3394***	1,2773***	1,0939**
	[0,0558]	[0,0505]	[0,0348]	[0,0370]
opolskie	1,3014***	1,0638	1,0619*	0,9692
	[0,0518]	[0,0431]	[0,0287]	[0,0335]
podkarpackie	1,4161***	1,1070**	1,0005	0,7992***
	[0,0491]	[0,0435]	[0,0280]	[0,0275]
podlaskie	1,7775***	1,4337***	1,2519***	0,9858
	[0,0703]	[0,0623]	[0,0364]	[0,0353]

pomorskie	1,0979**	1,1242**	1,0141	1,0106
	[0,0391]	[0,0461]	[0,0288]	[0,0358]
śląskie	1,0738*	0,9013**	0,8446***	0,7306***
	[0,0341]	[0,0331]	[0,0218]	[0,0246]
świętokrzyskie	1,1167**	1,2284***	1,023	0,8850***
	[0,0407]	[0,0512]	[0,0289]	[0,0315]
warmińsko-mazurskie	1,1036**	0,9992	0,8173***	0,8054***
	[0,0402]	[0,0403]	[0,0226]	[0,0285]
wielkopolskie	1,3391***	1,2056***	1,0997***	1,1071**
	[0,0434]	[0,0461]	[0,0297]	[0,0405]
zachodniopomorskie	1,0153	0,8961**	0,9255**	0,8494***
	[0,0364]	[0,0374]	[0,0272]	[0,0313]
stan cywilny: żonaty, zamężna	1,5187***	1,5493***	1,6227***	1,6541***
	[0,0301]	[0,0345]	[0,0241]	[0,0292]
stan cywilny: wdowiec, wdowa	1,2699***	1,2557***	1,3424***	1,2863***
	[0,0480]	[0,0527]	[0,0374]	[0,0418]
stan cywilny: rozwiedzio- ny(a), w separacji	1,0498	1,1611***	1,1745***	1,3235***
	[0,0384]	[0,0445]	[0,0295]	[0,0390]
miasto 50–100 tys.	0,7701***	0,7889***	0,7383***	0,7732***
	[0,0197]	[0,0238]	[0,0150]	[0,0190]
miasto 20–50 tys.	0,7884***	0,8374***	0,8060***	0,7796***
	[0,0188]	[0,0227]	[0,0147]	[0,0170]
miasto 10–20 tys.	0,8581***	0,8402***	0,8216***	0,7153***
	[0,0224]	[0,0262]	[0,0174]	[0,0176]
miasto 5–10 tys.	0,7901***	0,8595***	0,7194***	0,7673***
	[0,0286]	[0,0348]	[0,0200]	[0,0261]
miasto 2–5 tys.	0,8447***	0,6729***	0,7708***	0,6967***
	[0,0375]	[0,0303]	[0,0258]	[0,0278]
miasto < 2 tys.	0,842	0,7010*	0,4818***	0,7852*
	[0,0912]	[0,0991]	[0,0464]	[0,0949]
wieś	1,3647***	1,0969***	1,0232	0,9123***
	[0,0241]	[0,0222]	[0,0140]	[0,0145]
stała	15,5004***	37,8867***	1,6258	0,8005
	[9,9561]	[35,8775]	[0,9236]	[0,5525]
pseudo R2	0,1991	0,213	0,2515	0,2925
N	136 240	113 971	251 363	192 964

W nawiasach kwadratowych pod oszacowaniami parametrów podano wartości błędów standardowych. Poziomy istotności oznaczono następująco: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$;

* $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL, 2004–2016



Rozwiązania systemowe kształtujące rozwój Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce

Katarzyna Trawińska-Konador

W rozdziale przedstawiono rozwiązania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK), wprowadzone ustawą o ZSK z 2015 r. Zmodernizowanie krajowego systemu kwalifikacji przez wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) i Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK) pozwala na integrację różnych obszarów edukacji, w których nadaje się kwalifikacje. Rozwiązania dotyczące tworzenia i nadawania częściowych kwalifikacji o charakterze zawodowym (tzw. kwalifikacji rynkowych) stanowią wysokiej jakości uzupełnienie i dopełnienie kwalifikacji zawodowych nadawanych w systemie szkolnym i sprawiają, że oferta edukacyjna jest bardziej dopasowana do wyzwań współczesnego rynku pracy. Drugim nowym instrumentem ZSK jest Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji – baza danych zawierająca informacje o kwalifikacjach włączonych do ZSK wraz z informacjami dotyczącymi podmiotów je nadających oraz procedur zapewniania jakości.

Istotnym elementem ZSK, stanowiącym jego branżowy kontekst, są sektorowe ramy kwalifikacji wspierające kształcenie i szkolenie zawodowe. Rozwiązania systemowe wprowadzone Ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji spajają system kształcenia w Polsce, wspierając obywateli w uczeniu się przez całe życie i zdobywaniu kwalifikacji wysokiej jakości, potrzebnych na współczesnym rynku pracy.

— Słowa kluczowe:

Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK)

Europejska Rama Kwalifikacji (ERK)

Polska Rama Kwalifikacji (PRK)

Sektorowa Rama Kwalifikacji (SRK)



System solutions shaping the development of the Integrated Qualifications System in Poland

Katarzyna Trawińska-Konador

The chapter presents the solutions of the Integrated Qualifications System (IQS), introduced by the Act on Integrated Qualifications System from 2015. Modernization of the national qualifications system by implementing the Polish Qualification Framework and the Integrated Qualifications Register (IQR) allows integration of various areas of education in which qualifications are obtained. Solutions related to the development and certification of partial vocational qualifications (so-called market qualifications) constitute a high-quality supplement and complement of professional qualifications given in the school system and make the educational offer more suited to the challenges of the modern labour market. The second new instrument of IQS is the Integrated Register of Qualifications, a database of qualifications included to the IQS, with information on the certification bodies or quality assurance and validation procedures.

An important element of IQS, constituting its professional context, are the sectoral qualifications frameworks supporting vocational education and training. wSystem solutions introduced by the Act on Integrated Qualifications System make the education system in Poland more coherent and support citizens in lifelong learning and acquiring high-quality qualifications required by the modern labour market.

— **Keywords:**

Integrated Qualifications System (IQS)
European Qualifications Framework (EQF)
Polish Qualifications Framework (PQF)
Sectoral Qualifications Framework (SQF)



Wprowadzenie

Niniejszy rozdział został poświęcony Zintegrowanemu Systemowi Kwalifikacji (ZSK), który jest przede wszystkim zorientowany na wspieranie Polaków w uczeniu się w różnych formach i na różnych etapach życia. W kontekście tematu przewodniego niniejszej książki, jakim jest kształcenie zawodowe, warto bliżej przyjrzeć się rozwiązaniom mającym niejako stanowić integrator różnych obszarów edukacji, w których nadawane są kwalifikacje: systemowi kształcenia formalnego (ogólnego, zawodowego i wyższego) i pozaformalnego. Polska Rama Kwalifikacji (PRK), która swoim zasięgiem obejmuje wszystkie typy kwalifikacji nadawane w Polsce, jest narzędziem, które na poziomie krajowym i międzynarodowym może funkcjonować dzięki serii reform przeprowadzonych w systemie formalnym. Tworzenie kwalifikacji na podstawie efektów uczenia się, ich przenoszenie, walidacja i zapewnianie jakości w zgodzie z europejskimi standardami stało się częścią całego systemu edukacji formalnej (ogólnej, zawodowej i wyższej) jeszcze przed opracowaniem i przyjęciem PRK (Chłoń-Domińczak 2016). PRK jako podstawa Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji stanowi wspólny układ odniesienia dla kwalifikacji nadawanych w Polsce. Drugim nowym instrumentem ZSK jest Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK), obejmujący te kwalifikacje, których jakość jest gwarantowana określonymi procedurami i nadzorowana przez konkretny podmiot. Wpisanie kwalifikacji do ZRK wiąże się z nadaniem jej poziomu. Schemat Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji przedstawiony na rysunku 1 obejmuje układ powiązań między kluczowymi działaniami, dzięki którym osiąga się integrację polskiego systemu kwalifikacji oraz możliwe staje się wiarygodne odniesienie za pośrednictwem PRK kwalifikacji nadawanych w Polsce do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Rozwój ZSK stwarza większe możliwości identyfikowania, dokumentowania i potwierdzania efektów uczenia się osiąganym w ciągu całego życia. Dzięki „językowi efektów uczenia się”, stanowiącemu wspólny mianownik dla kwalifikacji włączonych do ZSK (z obszaru edukacji formalnej: ogólnej, zawodowej i wyższej oraz z obszaru pozaformalnego), możliwe jest elastyczne podejście do systemu kształcenia i przenikanie się jego różnych ścieżek i form. Kwalifikacje zawodowe cząstkowe włączane do ZSK i umieszczone w rejestrze kwalifikacji (tzw. kwalifikacje rynkowe) stanowią wysokiej jakości uzupełnienie i dopełnienie kwalifikacji zawodowych nadawa-

nych w systemie szkolnym i sprawiają, że oferta edukacyjna jest bardziej dopasowana do wyzwań współczesnego rynku pracy.

Europejska Rama Kwalifikacji katalizatorem zmian na rzecz rozwoju systemów kwalifikacji w państwach członkowskich UE

Szeroko pojęta edukacja, a w jej ramach kształcenie i szkolenie zawodowe należą do dziedzin, w których Unia Europejska (UE) ma kompetencje do wspierania, koordynowania lub uzupełniania działań państw członkowskich¹.

Zgodnie z art. 166 TFUE „Unia urzeczywistnia politykę kształcenia zawodowego, która wspiera i uzupełnia działanie Państw Członkowskich, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść i organizację kształcenia zawodowego”².

Ważne miejsce w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej mają działania na rzecz zapewniania porównywalności kwalifikacji nadawanych w poszczególnych państwach członkowskich UE, co powinno sprzyjać integracji rynku usług edukacyjnych, a przede wszystkim integracji rynku pracy. Instrumentami służącymi wdrażaniu tej polityki są m.in. Europejska Rama Kwalifikacji (ERK) oraz odnoszące się do niej krajowe ramy kwalifikacji (Ponikowska 2015)³.

Wspólne ramy odniesienia mają służyć jako instrument porównania kwalifikacji i ich poziomów w różnych krajowych systemach kwalifikacji, zarówno w kształceniu ogólnym i wyższym, jak i w kształceniu oraz szkoleniu zawodowym. Ma to poprawić przejrzystość, porównywalność i możliwość przenoszenia kwalifikacji obywateli między tymi krajami (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego...* 2008, s. 1–16). Rozwój i wdrażanie krajowych ram kwalifikacji odnoszących się do Europejskiej

1 Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE), Dz.Urz. UE 2008, C 115/01, art. 6 i 53, z uwzględnieniem zmian wprowadzonych przez protokół o sprostowaniu do Traktatu z Lizbony, Dz.Urz. UE 2009, C 290/01.

2 Działania w przedmiotowym zakresie są realizowane za pomocą tzw. otwartej metody koordynacji (*open method of coordination*), będącej międzyrządową metodą zarządzania w UE w wielu obszarach polityk (np. zatrudnienie czy polityka społeczna).

3 Najważniejszym aktem prawa UE określającym funkcjonowanie ram kwalifikacji jest zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

Ramy Kwalifikacji monitorowane jest regularnie od 2004 r. przez European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) – Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego. Po niemal dekadzie od rozpoczęcia rozwijania i wdrażania ERK i krajowych systemów kwalifikacji opartych na krajowych ramach kwalifikacji w raporcie CEDEFOP z 2017 r. wskazuje się, że pod koniec 2017 r. 34 państwa, w tym także Polska, formalnie (na podstawie procesu referencyjnego) odniosły swoje krajowe ramy kwalifikacji do ERK⁴. Przewiduje się, że pozostałe kraje dopełnią procesu referencji w 2018 r. (*National qualifications...* 2018, s. 13–14).

Warto zwrócić uwagę, że ERK stanowi źródło inspiracji dla rozwoju krajowych, regionalnych i sektorowych (branżowych) ram kwalifikacji na całym świecie. Z roku na rok wzrasta liczba państw i regionów, które poszukują sposobów na powiązanie swoich ram kwalifikacji z ERK. Polska jest przykładem kraju, który zalecane rozwiązania europejskie potraktował jako szansę na zmodernizowanie niektórych elementów własnego krajowego systemu kwalifikacji. Odniesienie projektu PRK do ERK zostało przedstawione w raporcie referencyjnym przyjętym w 2013 r. przez Grupę Doradczą ds. ERK. W raporcie tym, oprócz samej PRK, przedstawiono przebieg i stan prac nad projektami innych rozwiązań mających na celu unowocześnienie krajowego systemu kwalifikacji w Polsce (Sławiński i in. 2013), w tym zmodernizowanie obszaru kwalifikacji nadawanych w systemie kształcenia pozaformalnego.

Opracowanie ramy kwalifikacji stanowiło tylko pierwszy krok na długiej drodze do zmodernizowania polskiego systemu kwalifikacji. Aby narzędzia takie jak PRK oraz ZRK mogły spełniać swoje funkcje, oparte na zasadach zapewniania jakości, konieczne było obudowanie ich mechanizmami i rozwiązaniami, które staną na straży jakości kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Przykładem może być stworzenie systemu jednolitych egzaminów zawodowych. W lipcu 2016 r. uruchomiono portal internetowy ZSK oraz ZRK. Od tego momentu rozpoczęło się stopniowe wdrażanie narzędzi ZSK określonych w ustawie.

4 Pozostałe państwa to: Austria, Belgia (Flandria i Walonia), Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Czarnogóra, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Holandia, Islandia, Irlandia, Kosowo, Liechtenstein, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Macedonia Północna, Malta, Niemcy, Norwegia, Portugalia, Słowacja, Słowenia, Szwajcaria, Szwecja, Turcja, Węgry, Wielka Brytania (Anglia, Szkocja i Walia) i Włochy.

Istotą regulacji zawartych w ustawie o ZSK jest wdrożenie **spójnych rozwiązań systemowych dotyczących kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego oraz większa integracja różnych obszarów, w których nadaje się kwalifikacje**. Przyjęte regulacje mają przyczynić się do zwiększenia wiarygodności oraz zapewnienia porównywalności kwalifikacji nadawanych zarówno w Polsce, jak i za granicą oraz do poprawy dopasowania kompetencji pracowników do potrzeb rynku pracy, szczególnie w odniesieniu do kwalifikacji spoza systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego, tj. kwalifikacji rynkowych⁵.

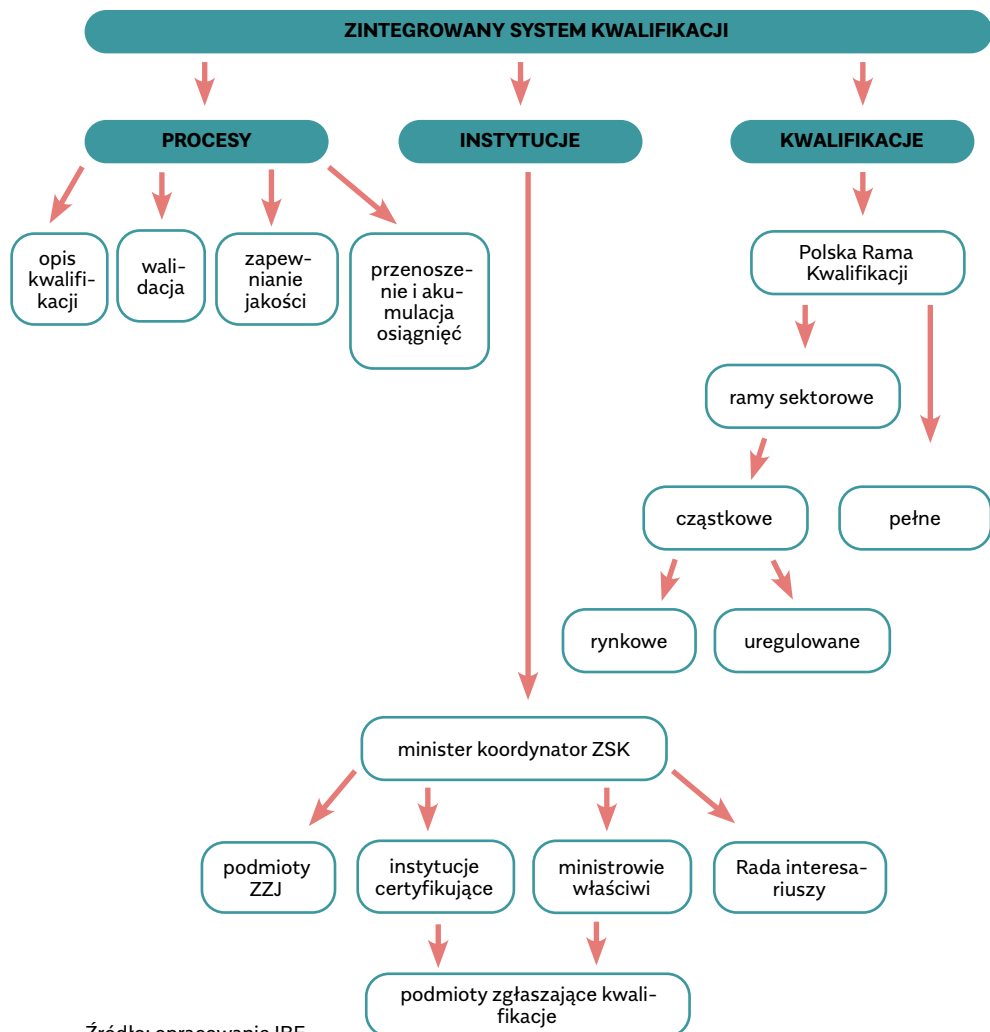
Ustawa o ZSK określa następujące obszary:

4. zakres kwalifikacji włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz cele Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji;
5. Polską Ramę Kwalifikacji;
6. standardy opisywania kwalifikacji;
7. zasady przypisywania poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji do kwalifikacji;
8. zasady włączania kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji;
9. zasady włączania Sektorowych Ram Kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji;
10. wymogi dotyczące podmiotów przeprowadzających walidację i certyfikowanie oraz zasady uzyskiwania uprawnień do certyfikowania;
11. zasady zapewniania jakości walidacji i certyfikowania;
12. zasady nadzoru nad walidacją i certyfikowaniem;
13. Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji;
14. koordynację funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

5 Zgodnie z Ustawą z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2 pkt 11) kwalifikacje rynkowe to kwalifikacje nieuregulowane przepisami prawa, których nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej. Kwalifikacje rynkowe są to kwalifikacje wypracowane przez różne środowiska (organizacje społeczne, zrzeszenia, korporacje lub inne podmioty) na podstawie zgromadzonych przez nie doświadczeń. Wyraz „rynkowe” oznacza w tym przypadku, że kwalifikacje te powstały i funkcjonują na „wolnym rynku” kwalifikacji. Kwalifikacje rynkowe mogą, ale nie muszą być włączane do ZSK. O włączeniu decyduje minister właściwy dla kwalifikacji w odpowiedzi na inicjatywę zainteresowanego środowiska. Wszystkie kwalifikacje rynkowe włączone do ZSK są kwalifikacjami cząstkowymi.

Ustawa **nie określa wymogów walidacji i certyfikowania, zasad zapewniania jakości nadawania kwalifikacji oraz zasad nadzoru nad nadawaniem kwalifikacji w zakresie kwalifikacji uzyskiwanych w systemie oświaty oraz w systemie szkolnictwa wyższego.** Tym samym kwalifikacje szkolne, a wśród nich również pochodzące ze szkolnictwa zawodowego, weszły do rejestru na mocy ustawy – automatycznie. Kilkustopniowa procedura włączania kwalifikacji do ZRK przewidziana jest dla pozostałych kwalifikacji, tych pozaformalnych – czyli rynkowych.

Rysunek 1. Zintegrowany System Kwalifikacji



Źródło: opracowanie IBE.

Od efektów uczenia się do kwalifikacji: Polska Rama Kwalifikacji i Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK)

Punkt odniesienia dla wszystkich mechanizmów i narzędzi składających się na Zintegrowany System Kwalifikacji stanowią **efekty uczenia się**. Efekty uczenia się coraz częściej wpływają na definiowanie i opisywanie kwalifikacji oraz programów nauczania, a także na proces oceniania, nauczania i szkolenia.

Podejście to po raz pierwszy sformułowano *explicite* w europejskich dokumentach strategicznych w 2003 r. i od tego czasu jest ono systematycznie promowane w agendzie politycznej UE na rzecz edukacji, szkoleń i zatrudnienia. Rozwiązanie oparte na efektach uczenia się stosowane było w niektórych państwach europejskich znacznie wcześniej, czego przykładem są reformy w Wielkiej Brytanii i Finlandii w latach 80. i 90. W Polsce zmiany w kierunku dostosowania istniejących rozwiązań do systemu opartego na efektach uczenia się rozpoczęły się w 2008 r., kiedy to programy nauczania zaczęły być definiowane w języku efektów uczenia się. Znacząca reforma podstaw programowych kształcenia w zawodach zakończona w 2012 r. polegała m.in. na przełożeniu jej na język efektów uczenia się. W 2012 r. wprowadzono także zmiany w zakresie egzaminów czeladniczych i mistrzowskich przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Sławiński i in. 2013).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie definiuje efekty uczenia się jako „określenie tego, co uczący wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, dokonywane w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz odpowiedzialności i autonomii” (Zalecenie Rady... 2017). Z kolei ustawa o ZSK definiuje efekty uczenia się jako „wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się”⁶. W opublikowanym w 2017 r. przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) *Słowniku Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji* poza powyższymi definicjami znaleźć można bardziej potoczne, opisowe objaśnienie terminu efektów uczenia się: „Używając potocznego języka, można to pojęcie wyjaśnić następująco: na efekty uczenia się składa się to, co człowiek wie i rozumie, co potrafi wykonać, a także to, do jakich zobowiązań jest przygotowany. Poszczególne efekty

6

Ustawa o ZSK, Dz.U. 2016 poz. 64.

uczenia się mogą mieć charakter specyficzny dla danej kwalifikacji lub uniwersalny; mogą np. odnosić się do tzw. kompetencji kluczowych lub ogólnozawodowych” (Sławiński 2017, s. 17).

Objaśnione powyżej podejście oparte na efektach uczenia się jest wykorzystywane do wielu różnych celów, z których najważniejsze to:

- ramy kwalifikacji i zawarte w nich charakterystyki poziomów,
- standardy kwalifikacji,
- programy nauczania,
- systemy oceny i walidacji,
- zapewnienie jakości,
- nauczanie i szkolenie.

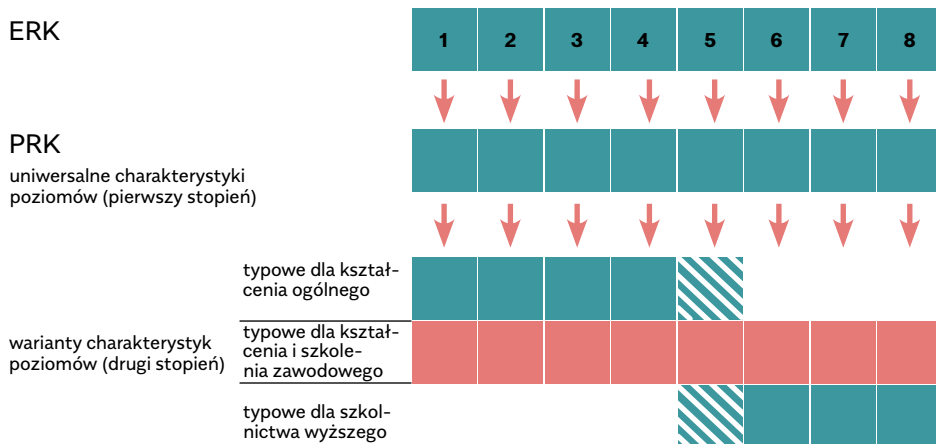
W odniesieniu do wszystkich tych celów podejście to w centrum procesu stawia osobę uczącą się oraz poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji, które ma ona osiągnąć. Równoważy też tradycyjny nacisk na kształcenie i szkolenie, w szczególności na czas jego trwania i miejsce uczenia się (*Defining, writing and applying...* 2017, s. 17).

Charakterystyki kolejnych poziomów ramy kwalifikacji wskazują, w jaki sposób złożoność efektów uczenia się wzrasta z poziomu na poziom. W PRK, podobnie jak w Europejskiej Ramie Kwalifikacji (ERK), wyróżnia się osiem poziomów kwalifikacji. Charakterystyki poziomów PRK odnoszą się do pełnego spektrum wymaganych dla kwalifikacji efektów uczenia się, to znaczy do wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Charakterystyki kolejnych poziomów PRK odzwierciedlają coraz wyższe wymagania w tych zakresach.

Unikatowym polskim rozwiązaniem są dwustopniowe charakterystyki poziomów w PRK. Charakterystyki poziomów pierwszego stopnia (uniwersalne) dotyczą wszystkich rodzajów edukacji.

Charakterystyki poziomów pierwszego i drugiego stopnia należy czytać łącznie, co oznacza, że charakterystyki drugiego poziomu stanowią uszczegółowienie oraz rozwinięcie charakterystyk pierwszego poziomu (Chłoń-Domińczak i in. 2017, s. 4).

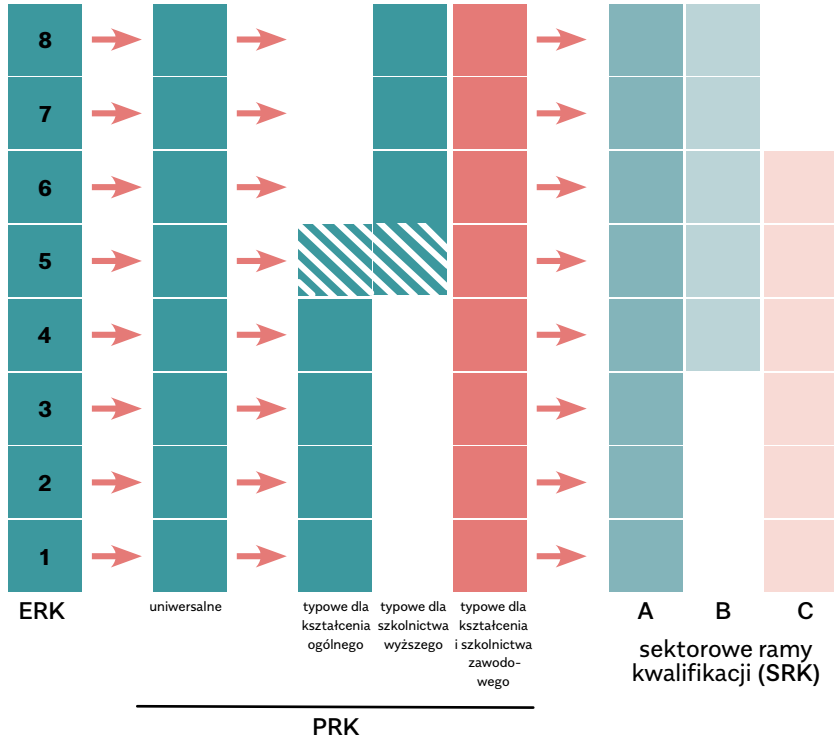
Rysunek 2. Schemat Polskiej Ramy Kwalifikacji



Źródło: Sławiński i in. 2013.

W polskim systemie kwalifikacji zakłada się, że charakterystyki poziomów drugiego stopnia (typowe dla danego rodzaju kształcenia) mogą być dalej rozwijane. Przykładem takich charakterystyk poziomów (trzeciego stopnia) są sektorowe ramy kwalifikacji (SRK), których zalety i możliwości wykorzystania w kształceniu i szkoleniu zawodowym zostały przedstawione w kolejnym podrozdziale.

Rysunek 3. Schemat zależności między Europejską i Polską Ramą Kwalifikacji a Sektorowymi Ramami Kwalifikacji



Źródło: opracowanie IBE.

Jak wspomniano wcześniej, drugim całkowicie nowym narzędziem systemowym określonym w ustawie o ZSK jest Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK). Wszystkie kwalifikacje, które się w nim znajdują, muszą zostać opisane w sposób określony w ustawie o ZSK. Każdej z nich musi także zostać przypisany jeden z ośmiu poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji (a w przypadku kwalifikacji branżowych może to być dodatkowo numer poziomu Sektorowej Ramy Kwalifikacji)⁷.

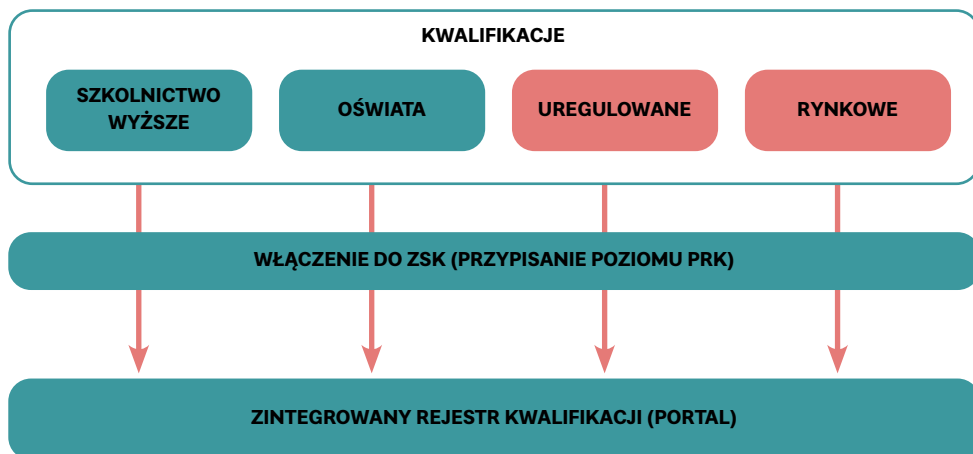
⁷ Zgodnie z ustawą o ZSK kwalifikację rynkową odnosi się dodatkowo do poziomu sektorowej ramy kwalifikacji, jeśli ustanowiono sektorową ramę kwalifikacji w danym sektorze lub branży.

Rejestr został uruchomiony w sierpniu 2016 r., a od stycznia 2018 r. jego prowadzenie i rozwój zostały powierzone Instytutowi Badań Edukacyjnych. ZRK jest rejestrem publicznym, ewidencjonuje wszystkie kwalifikacje włączone do ZSK spełniające wymagania określone w ustawie o ZSK, zarówno kwalifikacje nadawane w obszarach oświaty (np. dyplom technika, świadectwo maturalne) i szkolnictwa wyższego (np. tytuł magistra, doktora), jak i kwalifikacje uregulowane przepisami prawa (np. nurek) oraz rynkowe (nadawane po ukończeniu różnego rodzaju kursów i szkoleń). ZRK odgrywa rolę szczególnego rodzaju łącznika integrującego podsystemy kwalifikacji funkcjonujące dotychczas autonomicznie.

Rejestr gromadzi i udostępnia informacje nie tylko o wymaganych dla danej kwalifikacji efektach uczenia się, ale także o instytucjach, które uzyskały prawo do ich nadawania (certyfikowania), oraz o podmiotach, które czuwają nad jakością i wiarygodnością procesów związanych z przyznawaniem kwalifikacji. Jedną z głównych cech Rejestru jest aktualność gromadzonych informacji.

Rodzaje kwalifikacji, które mogą być włączone do ZSK i znaleźć się w ZRK, określa ustawa o ZSK.

Rysunek 4. Rodzaje kwalifikacji w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji



Źródło: opracowanie IBE.

W ZSK wyróżniono dwa rodzaje kwalifikacji: **pełne i częściowe**. Wszystkie **kwalifikacje pełne** zostały wymienione w ustawie. Do ZSK włączono z mocy prawa wszystkie kwalifikacje pełne nadawane w oświacie oraz w szkolnictwie wyższym, a także kwalifikacje wyodrębnione w zawodach szkolnych. Kwalifikacjom pełnym poziom PRK przypisano w ustawie. Kwalifikacje nadawane w oświacie i szkolnictwie wyższym (zarówno pełne, jak i częściowe) nazywane są często potocznie „kwalifikacjami formalnymi”, gdyż nadawane są w ramach edukacji formalnej⁸. Ustawa o ZSK wyróżnia także kwalifikacje uregulowane i rynkowe, które są kwalifikacjami częściowymi. **Kwalifikacje uregulowane** to takie, dla których wymagania oraz zasady ich nadawania zostały określone w innych aktach prawnych niż Ustawa o systemie oświaty i Prawo o szkolnictwie wyższym. Kwalifikacje te występują we wszystkich dziedzinach działalności. Dla kwalifikacji uregulowanych ustawa określiła ogólne standardy i zasady, na jakich mogą one być włączone do ZSK. Kwalifikacje, które nie mają umocowania w powszechnie obowiązującym prawie, są w ustawie o ZSK określone jako **kwalifikacje rynkowe**. Ustawa daje możliwość włączenia kwalifikacji rynkowej do ZSK, o ile odpowiada ona określonym wymaganiom.

Kwalifikacje rynkowe, podobnie jak uregulowane, mogą funkcjonować bez włączania ich do ZSK. To właśnie kwalifikacje rynkowe i zasady ich tworzenia, nadawania i włączania do ZSK stanowią o znaczącej systemowej zmianie w podejściu do edukacji pozaformalnej.

Kwalifikacje rynkowe są wypracowywane przez różne środowiska (organizacje społeczne, zrzeszenia, korporacje lub inne podmioty) na podstawie zgromadzonych przez nie doświadczeń. Wyraz „rynkowe” oznacza w tym przypadku, że kwalifikacje te powstały i funkcjonują na „wolnym rynku” kwalifikacji. Mogą one dotyczyć działalności o charakterze ściśle zawodowym, ale również różnych obszarów działalności społecznej, w tym wychowawczej i opiekuńczej, a także działalności

8 Ustawa o ZSK definiuje edukację formalną jako kształcenie realizowane przez publiczne i niepubliczne szkoły oraz inne podmioty systemu oświaty, uczelnie oraz inne podmioty systemu szkolnictwa wyższego, w ramach programów, które prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych, kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych, o których mowa w art. 2 ust. 1 pkt 11 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2012 poz. 572 z późn. zm. 1), albo kwalifikacji w zawodzie, o której mowa w art. 10 ust. 3 pkt 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2015 poz. 2156 oraz Dz.U. 2016 poz. 35).

o charakterze rekreacyjnym. O włączeniu decyduje minister właściwy dla kwalifikacji w odpowiedzi na inicjatywę zainteresowanego środowiska (Sławiński 2017, s. 35). Wieloetapowy proces związany z włączeniem kwalifikacji rynkowych do ZSK w założeniu ma na celu poprawę jakości tych kwalifikacji i poprzez zwiększenie poziomu ich wiarygodności ma wpłynąć na podniesienie liczby Polaków decydujących się na rozwijanie swoich kompetencji i zdobywanie kolejnych kwalifikacji stanowiących uzupełnienie kształcenia podejmowanego w systemie formalnym.

W tej chwili (listopad 2018 r.) w ZRK dostępne są kwalifikacje pełne, tj. te, które zdobywa się w systemie oświaty lub szkolnictwa wyższego, oraz jedenaście kwalifikacji z rzemiosła i sześć kwalifikacji rynkowych. Około stu kwalifikacji rynkowych znajduje się na różnych etapach procedury włączenia ich do ZSK i tym samym do ZRK⁹.

Branżowy kontekst Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji – sektorowe ramy kwalifikacji jako narzędzie wspierania kształcenia i szkolenia zawodowego

Zintegrowany System Kwalifikacji wraz z jego narzędziami i regulacjami opisanymi w ustawie o ZSK daje szczególne możliwości, jeśli chodzi o tzw. sektorowe czy też branżowe podejście do tworzenia i nadawania kwalifikacji funkcjonujących na polskim rynku pracy.

Wskazuje się (Tutschner et al. 2008) na wiele zalet przyjęcia podejścia sektorowego w odniesieniu do kompetencji i kwalifikacji, m.in. ze względu na to, że przy jego zastosowaniu:

- struktury sektorowe są łatwo identyfikowalne i podobne w całej Europie,
- dyskusje o narzędziach takich jak ECTS, ECVET i ramy kwalifikacji mogą być prowadzone przy użyciu jednoznacznego i zrozumiałego dla wszystkich stron języka,
- partnerzy społeczni są angażowani do debaty o kompetencjach na poziomie sektorowym, co z kolei jest podstawą do zorganizowania dialogu społecznego w zakresie edukacji zawodowej (Żurawski i in. 2018, s. 11).

9

Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji jest dostępny za pośrednictwem portali rejestr.kwalifikacje.gov.pl oraz kwalifikacje.gov.pl.

Doświadczenia krajowe i zagraniczne wskazują, że powodzenie SRK w konkretnej branży, tj. odpowiednie (adekwatne) sformułowanie charakterystyk opisu, ich użyteczność i wykorzystywanie przez środowisko branżowe, uzależnione jest wprost od stopnia udziału przedstawicieli środowiska na etapie konstruowania tego narzędzia. Sektorowa Rama Kwalifikacji zaakceptowana przez branżę to wspólna platforma pozwalająca na kształtowanie branżowego systemu kwalifikacji w zakresie tworzenia programów szkoleniowych, walidacji efektów uczenia się, porównywania kwalifikacji, tworzenia ścieżek rozwoju kariery i rekrutacji.

W krajach, w których SRK zostały bezpośrednio odniesione do krajowej ramy kwalifikacji i tym samym do ERK (w tym w Polsce), obserwuje się większe zrozumienie dla tych rozwiązań i akceptację wśród interesariuszy. Istnieją takie kraje i branże (np. sektor morski w Danii), w których SRK wyprzedziły o kilka lat Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Ich utworzenie stanowiło rodzaj forpoczty i przygotowania gruntu dla rozwiązań europejskich. Istnieją również kraje, w których SRK funkcjonują oprócz krajowych ram kwalifikacji przyjętych na szczeblu centralnym. Przykładem może być tutaj sektorowa rama dla branży motoryzacyjnej w Niemczech. Analiza funkcjonujących w Europie SRK pozwala wyodrębnić kilka łączących je cech, które można określić jako ich cechy konstytutywne. Są to przede wszystkim: wysokie zaangażowanie interesariuszy w ich tworzenie i funkcjonowanie, skoncentrowanie na efektach uczenia się wywiedzionych ze środowiska pracy danej branży, oparcie na nich mechanizmów kształtowania branżowego systemu kwalifikacji, tj. zapewniania jakości kwalifikacji, w tym walidacji, oraz wpływu na poprawę przejrzystości i porównywalności kwalifikacji branżowych.

Tabela 1. Przykład uszczegółowienia charakterystyk poziomu 4 w kategorii WIEDZA

<p>Charakterystyki I stopnia PRK (uniwersalne)</p> <p>Zakres: Kompletność perspektywy poznawczej</p> <p>Zależności</p> <p>Zna i rozumie: poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarkowane złożonych pojęć, teorii i zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi oraz w sferze wytworów ludzkiej myśli, a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie fakty, umiarkowanie złożone pojęcia, teorie i zależności między nimi</p> <p>Głębła rozumienia: Kompletność perspektywy poznawczej</p> <p>Zależności</p> <p>Zna i rozumie: podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności</p>	<p>Charakterystyki II stopnia PRK typowe dla kwalifikacji o charakterze zawodowym</p> <p>Teorie i zasady</p> <p>Metody i rozwiązania</p> <p>Zna i rozumie: ogólne podstawy teoretyczne metod i rozwiązań stosowanych przy wykonywaniu zadań zawodowych</p>	<p>obszar infrastruktury</p> <p>Wiedza ogólna – zna i rozumie:</p> <ul style="list-style-type: none"> → podstawowe uwarunkowania i zależności w organizacji i działaniu firmy oraz w zakresie prowadzonych robót budowlanych; → podstawowe zasady bezpieczeństwa pracy i w pracach budowlanych; → zasady kierowania zespołem podległych sobie pracowników. <p>Wiedza zawodowa – zna i rozumie:</p> <ul style="list-style-type: none"> → podstawowe przepisy prawa budowlanego; → ogólne zasady przebiegu procesu inwestycyjnego, w tym prawa i obowiązki uczestników; → metody i techniki budowy sieci telekomunikacyjnych; → podstawowe wymagania bezpieczeństwa i ochrony zdrowia w zakresie wykonywania powierzonych zadań; → zasady i procedury systemu jakości; → wymagania i standardy obowiązujące w telekomunikacji 	<p>Charakterystyki poziomów SRK TELE (telekomunikacja) obszar usług i urządzeń końcowych</p> <p>Wiedza ogólna – zna i rozumie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rolę i znaczenie nowoczesnych środków komunikacji elektronicznej; • zasady sprzedaży usług i profesjonalnej obsługi klientów w zakresie: <ul style="list-style-type: none"> - technik sprzedaży i negocjacji oraz metod pozyskiwania nowych klientów, - roli budowania relacji i obsługi klienta w sprzedaży, - reagowania na reklamacje i obsługi klienta w różnych sytuacjach, - procedury załatwiania reklamacji i postępowania po przyjęciu reklamacji, - asertywności w kontakcie z klientem, radzenia sobie z krytyką i przeciwdziałaniu manipulacjom. <p>Wiedza zawodowa – zna i rozumie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zasady sprzedaży usług telekomunikacyjnych i profesjonalnej obsługi klientów z zakresu: <ul style="list-style-type: none"> - rynku i produktów telekomunikacyjnych, - regulaminów świadczenia usług i cenników, - nowych technologii i zasad funkcjonowania sieci internet; • zasady prawne aspektów obsługi reklamacji dotyczące: <ul style="list-style-type: none"> - najważniejszych aktów prawnych dotyczących reklamacji oraz terminologii prawniczej, - zasad rękojmi i gwarancji w obrocie B2B – odmienność praw dotyczących konsumentów i przedsiębiorców oraz różnice w instytucji rękojmi i gwarancji, - form odpowiedzialności przedsiębiorcy, - odpowiedzialności sprzedawcy za niezgodność towaru konsumpcyjnego z umową, - uprawnień konsumenta i sprzedawcy, - obowiązków terminów do wniesienia i rozpatrzenia reklamacji, zasad reklamacji precenionego towaru, - odpowiedzialności z tytułu gwarancji – gwarancja sprzedawcy i usługodawcy, a gwarancja wytwórcy, - wykonania usługi a odpowiedzialności usługodawcy za wadliwe wykonanie usługi, - zadanku i zaliczki, w sprawach niezgodności towaru konsumpcyjnego z umową, - organizacji konsumenckich, sądownictwa.
--	---	--	--

 <p>Home</p>	<p>Zjawiska i procesy</p>	<p>Działalność gospodarcza</p> <p>podstawowe zasady prowadzenia działalności gospodarczej i przedsiębiorczości</p> <p>Etyka</p> <p>podstawowe zasady etyczne obowiązujące przy wykonywaniu zadań zawodowych</p> <p>Właściwości, uwarunkowania</p> <p>podstawowe uwarunkowania zjawisk i procesów związanych z wykonywaniem zadań zawodowych</p> <p>Metody i technologie</p> <p>typowe i inne często stosowane metody i technologie stosowane przy wykonywaniu zadań zawodowych</p>	
	<p>Organizacja pracy</p>		

 Home	<p>Organizacja pracy</p> <p>Narzędzia i materiały</p>	<p>Rozwiązania organizacyjne</p> <p>typowe i inne często stosowane rozwiązania organizacyjne stosowane przy wykonywaniu zadań zawodowych</p> <p>Bezpieczeństwo i higiena pracy</p> <p>obowiązujące przepisy bhp odnoszące się do wykonywanych zadań zawodowych</p>		
		<p>Działanie</p> <p>zasady działania i postępowania się narzędziami, maszynami i urządzeniami używanymi do wykonywania umiar-kowania złożonych zadań zawodowych</p>		
	<p>Narzędzia i materiały</p>	<p>Cechy</p> <p>cechy używanych materiałów oraz wykonywanych produktów</p>		

Kolory ukazują, w jaki sposób charakterystyki poziomów kwalifikacji w sektorowych ramach kwalifikacji stanowią rozwinięcie charakterystyk zawodowych Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Źródło: opracowanie własne.

Ustawa o ZSK definiuje sektorową ramę kwalifikacji jako „opis poziomów kwalifikacji funkcjonujących w danym sektorze lub branży; poziomy Sektorowych Ram Kwalifikacji odpowiadają odpowiednim poziomom Polskiej Ramy Kwalifikacji”. Artykuł 11 ust. 1 tej samej Ustawy precyzuje, że są one „rozwinieniem wybranych charakterystyk poziomów PRK typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym”. Charakterystyki poziomów kwalifikacji w sektorowych ramach stanowią rozwinięcie charakterystyk uniwersalnych i zawodowych PRK. W rzadszych, uzasadnionych przypadkach mogą też nawiązywać do innych charakterystyk PRK, zwykle typowych dla szkolnictwa wyższego. Charakterystyki poziomów w sektorowych ramach kwalifikacji uwzględniają efekty uczenia się specyficzne dla danej branży, dzięki czemu mogą uwypuklić kwestie nieuwzględnione w PRK (tabela 1). Sektorowe Ramy Kwalifikacji z założenia tworzone są tylko w tych sektorach czy branżach, w których pojawia się zainteresowanie stworzeniem takiego narzędzia. Najczęściej wynika ono z niedopasowania edukacji do potrzeb rynku pracy dla danej branży. Długotrwałe problemy ze znalezieniem pracowników lub też brak potrzebnych w branży kompetencji skłaniają przedstawicieli sektora do inicjatyw w obszarze edukacji zawodowej, kompetencji i kwalifikacji sektorowych. Jedną z nich może być właśnie rama sektorowa definiująca i porządkująca kompetencje branżowe. Od 2013 do połowy 2017 r. powstało dziewięć projektów SRK w sektorach: bankowość, telekomunikacja, sport, turystyka, IT, budownictwo, usługi rozwojowe oraz przemysł mody. Aktualnie toczą się prace nad kolejnymi SRK w sektorach zdrowia, handlu i motoryzacji.

Jedno z kluczowych założeń leżących u podstaw prac nad SRK określane jest w skrócie jako „branża dla branży”. Oznacza ono, że SRK mają być narzędziem możliwym do praktycznego wykorzystania przez interesariuszy danego sektora, nie zaś wyłącznie eksperckim i czysto teoretycznym opracowaniem, stworzonym przez osoby pracujące nad systemem kwalifikacji. Realizacja tego zamierzenia możliwa jest tylko wtedy, gdy na każdym etapie prac nad SRK uczestniczą w nich aktywnie reprezentanci danego sektora/branży. Tworzenie wszystkich wymienionych wyżej SRK powierzone było zespołom eksperckim reprezentującym najważniejsze typy instytucji funkcjonujące w danym sektorze:

- organizacje branżowe, izby gospodarcze;
- pracodawców – różne typy przedsiębiorstw o zróżnicowanej wielkości (mikro, małe, średnie, duże) i strukturze organizacyjnej, w tym także organizacje lub stowarzyszenia pracodawców;
- instytucje edukacyjne – działające zarówno w systemie edukacji formalnej (oświata i szkolnictwo wyższe), jak i pozaformalnej (komercyjne firmy szkoleniowe, ale również stowarzyszenia i związki branżowe organizujące kursy i szkolenia, w tym w szczególności – tam gdzie dotyczy – izby rzemieślnicze);
- instytucje pełniące funkcje nadzoru lub regulacyjne (jeśli dotyczy);
- instytucje publiczne, w szczególności samorządy terytorialne;
- organizacje pracowników, zwłaszcza związki zawodowe;
- inne instytucje, jeśli są właściwe dla danego sektora.

W przypadku pracodawców bardzo istotne było dokonanie rozeznania w zakresie głównych obszarów biznesu (obszarów funkcjonalnych) w sektorze/branży (przykładowo w sektorze bankowym są to np.: obszar compliance, controlling, bankowość detaliczna i korporacyjna, ryzyko itd.; w turystyce: hotelarstwo, gastronomia, organizacja turystyki, pilotaż itd.). Dobierając członków zespołu eksperckiego opracowującego SRK, dużą wagę przywiązywano do tego, by znaleźli się w nim przedstawiciele wszystkich ważnych w kontekście danego sektora typów instytucji oraz – w przypadku pracodawców – przedstawiciele każdego ze zidentyfikowanych istotnych obszarów biznesu (funkcjonalnych).

Gotowe projekty SRK za każdym razem skonsultowane były w szerokim gronie interesariuszy danego sektora/branży za pomocą kwestionariuszy ankiet, wywiadów indywidualnych i seminariów konsultacyjnych (Żurawski i in. 2018).

Zaprezentowany w tabeli 4 przykład charakterystyk PRK poziomu 4. w kategorii „wiedza” na kolejnych poziomach szczególności w odniesieniu do zawodowych i branżowych efektów uczenia się ma za zadanie ukazać istotę budowy PRK oraz możliwości, które ze sobą niesie. W ostatniej kolumnie, przedstawiającej charakterystyki SRK poziomu 4. dla branży telekomunikacyjnej, widać rozróżnienie na dwa obszary: obszar infrastruktury oraz obszar usług i urządzeń końcowych. Podziału tego dokonali przedstawiciele branży telekomunikacyjnej tworzący sektorową ramę. Uznali oni, że to właśnie te dwa obszary są cha-

rakterystyczne w odniesieniu do kompetencji branżowych, które należy wyszczególnić jako odróżniające sektor telekomunikacji od innych sektorów. Z tego względu dla każdego z obszarów sformułowano osobne charakterystyki poziomów. Podejście to odzwierciedla wspomniane powyżej jedno z dwóch głównych założeń tworzenia sektorowych ram kwalifikacji, którym jest zaangażowanie przedstawicieli branży w tworzenie tego narzędzia na wszystkich etapach jego powstawania.

Drugim założeniem SRK jest zastosowanie ich w porządkowaniu kwalifikacji nadawanych w systemie pozaformalnym, dla których punktem odniesienia są właśnie charakterystyki PRK typowe dla kwalifikacji o charakterze zawodowym. W tabeli 1 tymi samymi kolorami zaznaczono wiązki efektów uczenia się o charakterystykach typowych dla kształcenia zawodowego i ich rozwinięcie (doprecyzowanie) w odniesieniu do efektów uczenia się typowych dla branży telekomunikacyjnej. Na tym przykładzie widać, w jaki sposób ogólne charakterystyki PRK przekładane są na język konkretnej branży.

Rama sektorowa porządkuje kompetencje w branży, przyspiesza proces opracowywania i włączania kwalifikacji branżowych do ZSK. SRK może ułatwić określanie poziomów PRK dla kwalifikacji. Każda kwalifikacja składa się z efektów uczenia się, którym można przyporządkować konkretne poziomy PRK. Takie przyporządkowanie jest łatwiejsze, jeśli do efektu uczenia się z jakiejś kwalifikacji przyrównamy charakterystykę poziomu sprofilowaną branżowo. Kwalifikacja może składać się z efektów uczenia się uplasowanych na różnych poziomach, a o jej ostatecznym poziomie w PRK decyduje to, jaki poziom ma większość efektów dla tej kwalifikacji kluczowych.

Sektorowa rama kwalifikacji może także być wykorzystana na poziomie przedsiębiorstwa, w zarządzaniu zasobami ludzkimi czy kompetencjami. Obecnie trwają prace mające na celu dokładne określenie możliwości wykorzystania ram sektorowych (tzw. pilotaże w przedsiębiorstwach) w firmach. Działania dokonane w sektorze telekomunikacji wskazują, że możliwe jest wykorzystanie języka ram sektorowych łączącego język efektów uczenia się z terminologią branżową do opisu stanowisk pracy oraz w ramach rekrutacji i selekcji kandydatów. Ramy sektorowe mają ułatwić dopasowanie kompetencji posiadanych przez pracowników do potrzeb rynku pracy, umożliwić potwierdzenie ich rzeczywistych umiejętności, w szczególności jeśli zostały one uzyskane poza edukacją formalną. Z perspektywy pracownika może to przyczynić

się do szybszego znalezienia pracy, jej utrzymania lub zmiany, a także sprzyja awansowi zawodowemu (Żurawski i in. 2018).

Podsumowanie

Przyjęcie w 2015 r. ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji stanowiło ważny krok w rozwoju polskiego systemu edukacji. Punktem wyjścia dla tych zmian była decyzja o przyjęciu przez Polskę zaleceń Parlamentu Europejskiego (PE) i Rady o stworzeniu Polskiej Ramy Kwalifikacji opartej na Europejskiej Ramie Kwalifikacji. Polska przyjęła założenie, że Polska Rama Kwalifikacji będzie narzędziem reformującym; że przyszły sukces uznania jej na gruncie polskim oraz międzynarodowym za narzędzie wiarygodne uzależniony jest od wprowadzenia wielu rozwiązań i mechanizmów poprawiających jakość polskich kwalifikacji. Założenie to dotyczyło przede wszystkim kwalifikacji nadawanych w systemie edukacji pozaformalnej w ramach różnych struktur, instytucji i organizacji.

W systemach oświaty i szkolnictwa wyższego od lat obowiązują jasno określone zasady zapewniania jakości kwalifikacji wynikające z przepisów prawa. Kwalifikacje nadawane poza tymi systemami funkcjonują na podstawie różnych ustaw lub innych regulacji różnej rangi ustanowionych przez rozmaite podmioty: korporacje zawodowe, organizacje, instytucje szkoleniowe. Cechą charakterystyczną systemu kwalifikacji w Polsce jest stosunkowo duża autonomia poszczególnych podsystemów. Nie zawsze kwalifikacje nadawane w ramach różnych sektorów można do siebie odnosić, przy nadawaniu kwalifikacji rzadko możliwe jest też uwzględnienie kwalifikacji wcześniej nabytej w innym sektorze. Rozpoznawanie i certyfikowanie kompetencji zdobywanych poza zorganizowanymi formami edukacji jest rozproszone. Nie ma pełnej i powszechnie dostępnej informacji, gdzie i jakie kwalifikacje można zdobyć, jakie są wymagania oraz jakie warunki należy spełnić, by określoną kwalifikację uzyskać. Informacje te są dostępne sektorowo lub bezpośrednio w instytucjach nadających kwalifikacje.

Zmodernizowanie krajowego systemu kwalifikacji przez wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji i Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji pozwala integrować ten system. Zgodnie z Zaleceniem PE w sprawie ERK do podstawowych założeń Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce należą: powszechne stosowanie rozwiązań, w których efekty uczenia się są głównym punktem odniesienia, umożliwienie walidowa-

nia efektów uczenia uzyskanych niezależnie od formy uczenia się (edukacji formalnej, pozaformalnej, uczenia się nieformalnego), rozwijanie możliwości akumulowania i przenoszenia osiągnięć oraz powszechne wdrażanie procedur zapewniania jakości kwalifikacji zgodnie ze standardami przyjętymi w Europie (Sławiński i in. 2013).

Podniesienie jakości procesu nadawania kwalifikacji z systemu pozaformalnego uwiarygadnia na poziomie krajowym i międzynarodowym numer PRK przypisany tym kwalifikacjom. Komunikat skierowany do wszystkich interesariuszy systemu o tym, że dyplom czy certyfikat z nadanym numerem PRK oznacza, iż na wszystkich etapach tworzenia i nadawania tej kwalifikacji jej jakość została zabezpieczona odpowiednimi mechanizmami wewnętrznego i zewnętrznego systemu zapewniania jakości. To powinno wpłynąć na wzrost zaufania do takich kwalifikacji zarówno wśród uczących się, jak i na rynku pracy.

Informacje o wszystkich kwalifikacjach włączonych do ZSK można znaleźć w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji. Jedną z głównych jego cech jest aktualność gromadzonych informacji. Rejestr staje się główną platformą informacyjną o kwalifikacjach nadawanych w Polsce. Grupy osób i instytucji potencjalnie zainteresowanych informacjami zawartymi w ZRK to m.in.: pracownicy, pracodawcy i ich organizacje, nauczyciele, uczniowie, doradcy zawodowi, osoby poszukujące pracy, instytucje rynku pracy, administracja państwowa, jednostki samorządu terytorialnego, związki zawodowe czy izby gospodarcze¹⁰.

Na obecnym etapie wdrażania ustawy o ZSK niewątpliwym wyzwaniem na szczeblu centralnym pozostaje wpisanie narzędzi systemowych, jakimi są m.in. Polska Rama Kwalifikacji, Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji czy sektorowe ramy kwalifikacji w szerszy obraz rozwiązań systemowych w Polsce. Narzędzia systemowe, takie jak standardy kompetencji zawodowych czy przygotowywany do wdrożenia na gruncie polskim system ESCO, powinny wraz z Polską Ramą Kwalifikacji i Zintegrowanym Rejestrem Kwalifikacji w jasny sposób uzupełniać się wzajemnie, a u podstaw ich upowszechniania i wdrażania powinna leżeć przejrzysta informacja skierowana do potencjalnych użytkowników o funkcji tych narzędzi w szerszym kontekście pozostałych rozwiązań systemowych służących polskim obywatelom.

10

Zob. rejestr.kwalifikacje.gov.pl, ibe.edu.pl/pl/projekty-krajowe/zintegrowany-rejestr-kwalifikacji [dostęp: 27.06.2019].





Home

Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe

Michał Sitek

W rozdziale podsumowano polskie doświadczenia wdrażania egzaminów zewnętrznych w kształceniu zawodowym. Wskazano główne motywacje i oczekiwania, które towarzyszyły wdrażaniu nowego systemu potwierdzania kwalifikacji, zasadnicze zmiany w systemie egzaminacyjnym wprowadzane w ostatnich kilkunastu latach oraz wyzwania, jakie stoją przed systemem egzaminacyjnym. Podkreślono związek egzaminów zawodowych z innymi elementami systemu kształcenia zawodowego, w tym przede wszystkim z systemem klasyfikacji zawodów szkolnych i podziałem zawodów na kwalifikacje. Główne wyzwania zidentyfikowane w analizach wiążą się z trudnością pogodzenia różnych funkcji egzaminów, które mają z jednej strony dawać informację o jakości kształcenia na różnych poziomach organizacji systemu, a z drugiej pełnić funkcję certyfikacyjną, w której potwierdzane są umiejętności uczniów i absolwentów w sposób uznawany za wiarygodny dla pracodawców.

— Słowa kluczowe:

zewnętrzne egzaminy zawodowe
walidacja
kształcenie zawodowe w Polsce



Home

Educational and labour market careers of graduates of technical and basic vocational schools

Michał Sitek

The chapter summarises Polish experiences of implementing external certification of vocational qualifications. It presents main motivations and expectations of the new certification system, main changes of the system that were introduced in the last two decades and main challenges faced by the examination system. It emphasises the interdependence of the vocational examinations and other elements of the vocational educational system such as the classification of vocational occupations and splitting occupations into qualifications. The main challenges identified in the analyses are related to the difficulties in fulfilling the main functions of vocational examinations. On the one hand, examinations are expected to provide information about the quality of education at different levels of the system. On the other, they are expected to fulfill the certification function, by certifying that students have sufficient occupational skills in a way that is trustworthy to employers. So far, the system has not been able to fulfill these two functions in the satisfactory way

— **Keywords:**

external vocational exams

validation

vocational education in Poland



Home

Wprowadzenie

Zewnętrzne egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe są ważnym elementem systemu kształcenia zawodowego w Polsce, a sam egzamin stał się jednym z podstawowych instrumentów polityki edukacyjnej. W ostatnich kilkunastu latach ich rola i znaczenie istotnie się zmieniały. Przełomowymi wydarzeniami w historii egzaminów zawodowych były: reforma z 1999 r., w ramach której wprowadzono egzaminy zewnętrzne w całym systemie edukacji, oraz reforma kształcenia zawodowego z 2012 r., która podzieliła zawody na kwalifikacje potwierdzane egzaminami i otworzyła dostęp do egzaminów dla innych osób niż absolwenci. Znaczenie egzaminów zawodowych, ewolucja ich funkcji, relacje między egzaminami a potrzebami rynku pracy, a także miejsce egzaminów w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (ZSK) jest niedocenianą i rzadko opisywaną częścią systemu kształcenia zawodowego w Polsce. W tym rozdziale zostaną podsumowane doświadczenia wdrażania egzaminów zewnętrznych oraz ich słabe i mocne strony.

Wdrożenie systemu oceniania zewnętrznego, w kształceniu zawodowym obowiązującego od 2004 r., oznaczało radykalne zerwanie z istniejącą tradycją i było ogromnym przedsięwzięciem organizacyjnym. Biorąc pod uwagę liczbę zawodów, zróżnicowanie zadań zawodowych i konieczność mierzenia praktycznych umiejętności, przygotowanie i przeprowadzanie egzaminów zawodowych było znacznie trudniejszym przedsięwzięciem niż zorganizowanie egzaminów mierzących wiedzę i umiejętności z matematyki, języka polskiego, przedmiotów przyrodniczych czy języka obcego. Egzamin praktyczny jest też znacznie droższy i wymaga odpowiedniej infrastruktury, co oznacza, że dużym wyzwaniem jest równoważenie względów ekonomicznych i jakości egzaminu. We wprowadzonym w 2004 r. systemie uczniowie zdają dokładnie taki sam egzamin, oceniany według tych samych kryteriów przez przeszkolonych egzaminatorów spoza szkoły, w której odbywa się kształcenie. Zewnętrzny i zestandaryzowany pomiar gwarantuje obiektywność i pozwala porównywać wyniki kształcenia w różnych szkołach i regionach. Taka była też główna motywacja wdrożenia egzaminów zewnętrznych w szkołach ogólnokształcących i zawodowych. W kształceniu zawodowym oczekiwano ponadto, że zewnętrzny egzamin poprawi jakość kształcenia zawodowego i ułatwi absolwentom wchodzenie na rynek pracy. Z kolei zmiany zapoczątkowane w 2012 r. miały także zachęcić dorosłych do dokończenia się i potwierdzania

swoich umiejętności przez umożliwienie przystępowania do egzaminów absolwentom nowych, krótkich form kształcenia: osobom, które odbyły kwalifikacyjne kursy zawodowe, oraz dorosłym chcącym potwierdzić swoje umiejętności zdobyte w trakcie pracy i w kształceniu ustawicznym. Czy egzaminy spełniły pokładane w nich nadzieje? Odpowiedź na to pytanie wymaga przyjrzenia się ewolucji systemu egzaminacyjnego i przyjętych w nim rozwiązań.

— **Funkcje egzaminów w systemie kształcenia zawodowego**

Pojawienie się w polskim systemie kształcenia zawodowego egzaminu zewnętrznego było konsekwencją wdrażania egzaminów zewnętrznych w całym systemie oświaty. W 2002 r. przeprowadzono pierwsze zewnętrzne egzaminy w kształceniu ogólnym (sprawdzian, egzamin gimnazjalny), a pierwsze egzaminy zawodowe zorganizowano dwa lata później. Celem wprowadzenia egzaminów było zrównoważenie decentralizacji systemu oświaty i autonomii programowej szkół. Zgodnie z założeniami reformy z 1999 r. ocenianie zewnętrzne miało przede wszystkim zapewnić lepszą jakość kształcenia, ułatwić porównywalność świadectw szkolnych, a także pozwolić zarówno prześledzić osiągnięcia, jak i zdiagnozować braki edukacyjne uczniów oraz ułatwić ocenę wpływu działań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli w poszczególnych szkołach. Cele te można przyporządkować do różnych funkcji spełnianych przez testy i egzaminy w systemach edukacyjnych (Sitek 2015):

1. funkcja selekcyjna, polegająca na wykorzystaniu wyniku w decyzjach rekrutacyjnych (np. w rekrutacji na uczelnie czy w dostępie do zawodu);
2. funkcja certyfikacyjna, potwierdzanie posiadania odpowiednich kompetencji;
3. funkcja kontrolno-ewaluacyjna, gdzie rolą egzaminów jest dostarczanie obiektywnej, niezależnej od szkół informacji o efektach pracy szkoły;
4. funkcja regulacyjno-motywacyjna, gdzie egzaminy są, w sposób zamierzony lub nie, instrumentem oddziaływania na uczniów, nauczycieli czy dyrektorów szkół (np. poprzez wskazanie, które przedmioty szkolne lub umiejętności są traktowane jako szczególnie ważne).

Z reguły egzaminy pełnią kilka funkcji równocześnie, ale ich rozróżnienie ma duże znaczenie, ponieważ główny cel egzaminu powinien być odzwierciedlony w sposobie jego organizacji i wpływa on na kryteria oceny stopnia jego realizacji.

W prawie oświatowym podkreśla się znaczenie funkcji kontrolno-ewaluacyjnej egzaminów zewnętrznych: zadaniem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE) jest nie tylko przekazanie wyników uczniom, ale też analizowanie wyników egzaminów i składanie ministrowi właściwemu ds. oświaty i wychowania corocznych sprawozdań w tym zakresie. Z kolei do obowiązków okręgowych komisji egzaminacyjnych należy sporządzanie sprawozdań na podstawie przeprowadzonych analiz i przekazywanie ich dyrektorom szkół, organom prowadzącym szkoły i kuratorom oświaty. W odróżnieniu od egzaminu gimnazjalnego czy matury egzamin zawodowy nigdy nie pełnił funkcji selekcyjnej, a więc nie służył do porównywania wyników osiągniętych przez poszczególnych uczniów w celu decyzji rekrutacyjnych na wyższych szczeblach kształcenia. Egzamin zawodowy w kształcie wprowadzonym w 2004 r. miał przede wszystkim odgrywać rolę certyfikacyjną, tj. potwierdzać posiadanie przez absolwentów wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania czynności zawodowych¹. Świadczy o tym m.in. wprowadzenie progu zaliczenia egzaminu i sposób informowania o jego wyniku. Specyfiką systemu kształcenia zawodowego jest też rozłączność procesu nauczania oraz procedury weryfikowania wiedzy i umiejętności zawodowych zdobytych w trakcie nauki. Świadectwo ukończenia szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe poświadczają wyłącznie poziom uzyskanego wykształcenia, a nie kwalifikacje zawodowe, które zostają potwierdzone podczas egzaminów. Taka konstrukcja egzaminów powoduje, że korzyści z nich czerpią głównie sami uczący się i pracodawcy. Pracodawców interesuje przede wszystkim to, czy dana osoba dysponuje określonym minimum umiejętności, a nie bardziej zniuansowana informacja o poziomie wiedzy i umiejętności odniesiona do umiejętności innych uczniów. Dokonywanie takich porównań jest trudniejsze także ze względu na to, że za wyjątkiem techników, których absol-

1 Bardziej precyzyjnie definiuje certyfikację Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, zgodnie z którą certyfikacja to „proces, w wyniku którego osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, po uzyskaniu pozytywnego wyniku walidacji, otrzymuje od uprawnionego podmiotu certyfikującego dokument potwierdzający nadanie określonej kwalifikacji” (art. 2 pkt 1).

wenci mogą przystępować do matury, nie weryfikuje się w ocenianiu zewnętrznym umiejętności ogólnych. Certyfikacyjną funkcję egzaminu wzmocniło zlikwidowanie, od 2013 r., powiązania między przystąpieniem do egzaminu i ukończeniem edukacji szkolnej. W przypadku innych egzaminów zewnętrznych przystąpienie do egzaminu zawsze wiąże się z zakończeniem przez ucznia określonego etapu kształcenia. W egzaminach potwierdzających kwalifikacje zawodowe uczniowie mogą przystępować do egzaminu w trakcie nauki, a egzamin mogą zdawać, w określonych przypadkach, także osoby niebędące uczniami.

Konsekwencją funkcji certyfikacyjnej są kryteria oceny tej części systemu egzaminacyjnego. Egzaminy powinny być wiarygodne, uznawane i cenione przez pracodawców i ułatwiać zdobywanie pracy. Z perspektywy pracodawców dostępność informacji o zdaniu przez absolwenta egzaminu jest cenna, zwłaszcza gdy umiejętności zawodowe są trudno weryfikowalne: zatrudnienie osoby wiąże się wówczas z niepewnością i ma konkretny wymiar ekonomiczny. Dostępność wiarygodnego certyfikatu powinna być dla pracodawców wartością, a istnienie zewnętrznego procesu certyfikacji może przyczyniać się do zwiększenia uczestnictwa w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych i wzrostu ich wartości na rynku pracy (Acemoglu, Pischke 2000).

Aby uzmysłowić sobie, jaka jest rola egzaminów zewnętrznych w Polsce, warto przyrzeć się rozwiązaniom stosowanym w innych krajach. Znaczenie i sposób organizacji egzaminów zewnętrznych różni się w poszczególnych systemach kształcenia zawodowego na świecie. Certyfikacja, rozumiana jako potwierdzanie wiedzy i umiejętności, a nie akredytacja instytucji, jest zazwyczaj domeną państwa, choć w niektórych krajach funkcję tę pełnią inne podmioty, zwykle stowarzyszenia lub inne organizacje nie działające dla zysku. Kwalifikacje nadawane przez te organizacje są wówczas uznawane przez państwo lub specjalne powołane do tego agencje. Relacje między egzaminami zewnętrznymi a innymi instytucjami odgrywającymi podobną rolę dobrze opisuje podział kwalifikacji w Polsce na kwalifikacje nadawane w systemie oświaty i w szkolnictwie wyższym, kwalifikacje rynkowe, których uzyskiwanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej, oraz kwalifikacje uregulowane, przyznawane na podstawie przepisów poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego. Proces certyfikacji może być zdecentralizowany. Przykładowo mogą zostać wyznaczone instytucje mające uprawnienia do nadawania certyfikatów, ale w takich

przypadkach muszą istnieć rozwiązania zapewniające spójność i rzetelność procesu certyfikacji.

Istnienie jednolitych egzaminów zewnętrznych, oprócz jednolitości celów, struktury systemu czy treści kształcenia, jest ważnym wskaźnikiem standaryzacji kształcenia. Jak podkreślają klasyczne już analizy systemów edukacyjnych i powiązań między edukacją a rynkiem pracy, w systemach o wysokim stopniu standaryzacji system edukacji jest zazwyczaj lepiej powiązany ze strukturą zawodową (Allmendinger 1989, s. 239). Przykładem kraju o wysokim poziomie standaryzacji, któremu towarzyszy wyraźny podział na ścieżki kształcenia zawodowego i ogólnego, są Niemcy. Elastyczność możliwości zmiany ścieżki kariery jest w systemie niemieckim ograniczona, ale przejście z edukacji do pracy jest łatwe, a dzięki wspólnie uzgodnionym standardom i szerokim profilom kształcenia zawodowego przechodzenie pracowników z podobnymi kwalifikacjami między firmami jest dużo prostsze. Dużą rolę w tym procesie odgrywa certyfikowanie umiejętności, w którym aktywnie uczestniczą organizacje pracodawców (Busemeyer, Trampusch 2011). W Niemczech w przeprowadzaniu egzaminów biorą udział przedstawiciele izb przemysłowo-handlowych lub rzemieślniczych, a egzaminy w większym stopniu niż w Polsce warunkują możliwość wykonywania zawodu. Egzaminy zewnętrzne weryfikują zakres wymagań uzgodnionych wspólnie przez administrację, pracodawców, szkoleniowców i związki zawodowe. Zewnętrzna certyfikacja i wspólnie uzgodnione standardy kształcenia są ważnym mechanizmem sprzyjającym inwestycjom firm w kształcenie praktyczne (Dustmann, Schönberg 2009). Powiązanie edukacji i rynku pracy jest dużo słabsze w krajach anglosaskich: osiągnięta pozycja zawodowa jest tam dużo mniej zależna od rodzaju uzyskanego wykształcenia. Z kolei system szkolny jest w dużo większym stopniu nastawiony na kształcenie umiejętności ogólnych. Certyfikacja w krajach anglosaskich i proces kształcenia są rozdzielone, a formalne dyplomy odgrywają dużo mniejszą rolę w procesach rekrutacyjnych. Polskie rozwiązania są unikalne i nawiązują do różnych tradycji. Wynika to ze specyfiki procesu transformacji gospodarczej w Polsce, struktury gospodarki, rozdrobnienia i słabości reprezentacji pracodawców i ich niewielkiego zaangażowania w różne zagadnienia dotyczące kształcenia zawodowego. W polskich rozwiązaniach dotyczących egzaminów zewnętrznych instytucje państwowe odgrywają dużo większą rolę niż w innych krajach. W ostatniej dekadzie kształ-

cenie zawodowe było pod dużym wpływem rozwiązań anglosaskich, czego odzwierciedleniem jest język efektów uczenia czy promowana w Unii Europejskiej (UE) idea europejskiej i krajowych ram kwalifikacji.

Ewolucja egzaminów zewnętrznych w Polsce

Egzaminowanie przed 2004 r.

Przed wprowadzeniem egzaminów zewnętrznych ukończenie szkoły zawodowej traktowano w Polsce jako tożsame z nabyciem kwalifikacji w danym zawodzie. Egzamin przeprowadzano w szkole lub zakładzie pracy, w którym uczniowie (słuchacze) odbywali zajęcia praktyczne. Komisje egzaminacyjne same decydowały o treści egzaminu, który składał się z części praktycznej, przeprowadzanej indywidualnie lub w grupie, oraz części teoretycznej, przeprowadzanej w formie ustnej lub pisemnej. Zwykle część praktyczna przyjmowała formę obrony prac dyplomowych (projektów, modeli, dokumentacji technicznej wykonywanych przez uczniów, często pełniących później rolę pomocy dydaktycznych) lub miała formę egzaminu dyplomowego. Prace dyplomowe – szczególnie w szkołach dla dorosłych – miały charakter praktyczny i często wiązały się z pracą zawodową uczniów. Zdobycie każdego zawodu szkolnego w każdym wypadku wymagało ukończenia pełnego cyklu kształcenia w danym zawodzie, odpowiednio: w zasadniczej szkole zawodowej (dwa lub trzy lata kształcenia), w technikum (cztery lata kształcenia) lub szkole policealnej. Konsekwencją tego rozwiązania było zróżnicowanie poziomów i zakresów wymagań egzaminacyjnych, określanych przez nauczycieli szkół i placówek, w których odbywało się kształcenie.

W dyskusjach dotyczących kierunków zmian w kształceniu zawodowym kwestia certyfikacji miała znaczenie marginalne. Koncepcje zmian koncentrowały się przede wszystkim na modernizacji klasyfikacji zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego i dopasowaniu programów kształcenia do zmieniających się potrzeb gospodarki. Dostrzegano przede wszystkim potrzebę zredukowania listy zawodów. Służyły temu zmiany w klasyfikacjach zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego (1982, 1986), w tym zwłaszcza wprowadzony w 1993 r. tzw. model szerokiego profilu kształcenia. Zmieniały się też wytyczne będące podstawą kształcenia. W latach 90. były to: dokumentacja programowa dla zawodu (opis zawodu, ramowe plany nauczania i zaliczenia dotyczące organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego)

oraz minima programowe. Wiele nadziei wiążano także z tworzeniem tzw. standardów kwalifikacji, czyli opisu zadań zawodowych, które mogłyby stać się podstawą określania celów i efektów uczenia się w poszczególnych zawodach szkolnych (standardów edukacyjnych), czy modularyzacją programu kształcenia. W przeciwieństwie do kształcenia ogólnego, gdzie już w połowie lat 90. rozpoczęto prace koncepcyjne nad zewnętrznym egzaminem maturalnym, nie prowadzono badań i analiz dotyczących potwierdzania osiągnięć w kształceniu zawodowym.

Egzaminy zawodowe w starej formule

We wdrażanej od 1999 r. reformie skupiono się na modelu ustrojowym szkolnictwa: rodzajach szkół, decentralizacji oświaty i związanych z nią kwestiach finansowania edukacji. Nie precyzowano kierunku rozwoju egzaminów zawodowych. Reforma koncentrowała się na kształceniu ogólnym, które miało dominować w systemie oświaty. Wprowadzenie zewnętrznego systemu egzaminowania oraz powołanie CKE i okręgowych komisji egzaminacyjnych umożliwiło objęcie egzaminami także absolwentów szkół zawodowych. Wydaje się, że motywacje były bardzo podobne do tych, które towarzyszyły wprowadzaniu egzaminów w kształceniu ogólnym: dążenie do zwiększenia porównywalności świadectw i stworzenie narzędzi weryfikacji jakości kształcenia. Podjęto też decyzję, i to rozwiązanie funkcjonuje do dziś, że zewnętrzne ocenianie obejmuje jedynie teoretyczne i praktyczne umiejętności zawodowe – pozostawiając weryfikację umiejętności ogólnych szkołom i ocenianiu wewnątrzszkolnemu. Postanowiono także, że egzamin zawodowy będzie, podobnie jak egzamin maturalny, dobrowolny.

Zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe jest przeprowadzany od 2004 r. Na potrzeby wyodrębnienia wiedzy, umiejętności i zadań zawodowych konieczne było wówczas posłużenie się istniejącymi dokumentami: opisem zawodów zawartych w klasyfikacji zawodów i specjalności oraz podstawami programowymi kształcenia w poszczególnych zawodach wpisanymi do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, które były określane w odrębnych rozporządzeniach. Istniały też inne dokumenty, takie jak przewodnik po zawodach czy teczki informacji zawodowych opracowanych na potrzeby poradnictwa zawodowego. Do kształcenia zawodowego wykorzystywano podobną formułę co w kształceniu ogólnym. Opracowano osobny dokument: standard wymagań egzaminacyjnych, w którym zdefiniowano

zakres testowanej wiedzy i umiejętności i który na użytek egzaminów uszczegóławiał wymagania dotyczące wiedzy i umiejętności absolwenta pod koniec danego etapu kształcenia. Wprowadzona wówczas formuła funkcjonowała do roku szkolnego 2016/2017 dla tych absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, techników, techników uzupełniających i szkół policealnych, którzy rozpoczęli naukę przed 1 września 2012 r.

Nowa formuła egzaminu (od 2013 r.)

Zmodernizowany egzamin – egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, funkcjonuje od 2013 r. do dziś. Nowe zasady objęły uczniów we wszystkich klasach pierwszych szkół prowadzących kształcenie zawodowe od 1 września 2012 r. Kluczową, także z perspektywy egzaminów, zmianą było wyodrębnienie w poszczególnych zawodach kwalifikacji, ujętych w nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego oraz w nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach. Zamiast jednego egzaminu na koniec nauki zawodu wprowadzono egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, organizowany dla poszczególnych kwalifikacji, a więc wyodrębnionych w danym zawodzie zestawów oczekiwanych efektów kształcenia (wiedzy i umiejętności).

Nowe założenia w różnym stopniu oddziaływały na poszczególne zawody. W zasadniczej szkole zawodowej uczniowie zdobywają jedną, dwie lub trzy kwalifikacje zawodowe wynikające z programu kształcenia, jednak w tym rodzaju szkół dominowały zawody jednokwalifikacyjne (98). Zawody dwukwalifikacyjne (72) i zawody trójkwalifikacyjne (23) dominują głównie w technikum. Podział zawodów na kwalifikacje stworzył możliwość oddzielnego potwierdzania przez ucznia każdej kwalifikacji odrębnym egzaminem i świadectwem. Poświadczenie wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie oraz uzyskanie odpowiedniego poziomu wykształcenia jest warunkiem otrzymania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i suplementu do dyplomu. Warto zauważyć, że w zawodach, w których wyodrębniono tylko jedną kwalifikację, egzamin w sposób naturalny jest organizowany, podobnie jak było przed reformą, w ostatnim roku kształcenia. Ideę kwalifikacji wykorzystuje też wdrażana od 2017 r. reforma ustroju szkolnego. Wprowadzenie dwuletniej branżowej szkoły II stopnia ma umożliwić absolwentom branżowej szkoły I stopnia kontynuację kształcenia zawodowego w systemie szkolnym. W branżowej szkole

I stopnia realizowane było kształcenie w zakresie jednej kwalifikacji. Drugi stopień branżowej szkoły będzie funkcjonował w zawodach, które mają kontynuację na poziomie technika. Po ukończeniu szkoły II stopnia i po zdaniu egzaminu z zakresu drugiej kwalifikacji absolwent będzie mógł uzyskać wykształcenie średnie branżowe oraz dyplom technika.

Zmiany w egzaminach dotyczyły nie tylko treści i kształtu samego egzaminu, ale też osób, które mogą do niego przystępować. O ile egzamin wprowadzony w 2004 r. był przeznaczony dla absolwentów, to wdrażana od 2012 r. reforma kształcenia zawodowego otworzyła możliwość przystępowania do egzaminu uczniom jeszcze w trakcie nauki². W ten sposób idea kwalifikacji potwierdzanej egzaminem ułatwiała realizację postulatu, pojawiającego się w dyskusjach dotyczących kształcenia zawodowego jeszcze w latach 90., włączenia szkół prowadzących kształcenie zawodowe w system kształcenia ustawicznego. Do egzaminu zostały także dopuszczone osoby mające ukończony kwalifikacyjny kurs zawodowy, praktyczną naukę zawodu dorosłych lub przyuczenie do pracy dorosłych (w rozumieniu ustawy o promocji zatrudnienia), jeżeli program przyuczenia do pracy uwzględniał wymagania określone w podstawie programowej kształcenia w zawodach. Do egzaminu w określonych przypadkach mogą też przystępować osoby dorosłe w trybie eksternistycznym³.

-
- 2 Egzamin zawodowy może zostać przeprowadzony w ciągu całego roku szkolnego. Termin ustala dyrektor okręgowej komisji egzaminacyjnej w uzgodnieniu z dyrektorem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, a następnie ogłasza go na stronie internetowej okręgowej komisji egzaminacyjnej, nie później niż pięć miesięcy przed ustaloną datą rozpoczęcia egzaminu w zakresie danej kwalifikacji.
 - 3 System egzaminów eksternistycznych umożliwia uzyskanie wykształcenia odpowiadającego ukończeniu szkoły danego typu. W 2011 r. do istniejących wcześniej rozwiązań dodano możliwość uzyskiwania świadectw potwierdzających kwalifikacje w zawodach oraz dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Do egzaminu mogą w tym trybie przystąpić osoby dorosłe, mające potwierdzony dwuletni staż pracy, w czasie której wykonywały czynności zgodne z podstawą programową dla danej kwalifikacji. Rozwiązanie to zastąpiło istniejący wcześniej system opierający się na państwowych komisjach egzaminacyjnych powołanych przez kuratorów oświaty do przeprowadzania egzaminów kwalifikacyjnych umożliwiających uzyskanie tytułów zawodowych.

Tabela 1. Porównanie starego i nowego egzaminu zawodowego

	egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe (od 2004)	egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie
okres obowiązywania	2004–2017	2013–2021
zakres egzaminu	wiedza i umiejętności w zawodzie	efekty uczenia się zdefiniowane dla kwalifikacji
dokumenty, na podstawie których opracowywany jest egzamin	standardy wymagań egzaminacyjnych	podstawa programowa kształcenia w zawodzie
rodzaje zdających	absolwenci	uczniowie/słuchacze osoby po kwalifikacyjnych kursach zawodowych zdający egzamin w trybie eksternistycznym
struktura egzaminu (próg zdawalności)	etap teoretyczny (składających się z dwóch części: wymagane jest uzyskanie min. 50% i 30% z każdej części) etap praktyczny (75%)	część pisemna (50%) część praktyczna (75%)
rodzaj certyfikatu	dypłom potwierdzający kwalifikacje zawodowe	po zdaniu obu części – świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie w zakresie jednej kwalifikacji po zdaniu wszystkich kwalifikacji w zawodzie i uzupełnieniu wykształcenia ogólnego na danym poziomie – dypłom potwierdzający kwalifikacje zawodowe

Źródło: opracowanie własne.

Podstawy prawne egzaminów i związek z innymi rozwiązaniami

Egzaminy zawodowe są ściśle powiązane z głównymi regulacjami dotyczącymi kształcenia zawodowego: klasyfikacją zawodów szkolnych i podstawami programowymi. Liczba zawodów przekłada się na liczbę rodzajów egzaminów, które trzeba przygotować i przeprowadzić, a w systemie obowiązującym po reformie 2012 r. kluczowe znaczenie ma liczba kwalifikacji. Zadania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych, które są odpowiedzialne za prze-

prowadzenie egzaminu w podlegających im okręgach, określa Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Na jej mocy wydawane są przepisy wykonawcze, którymi dla oświaty są głównie rozporządzenia ministra właściwego ds. oświaty i wychowania ogłaszane w Dzienniku Ustaw⁴.

Zasadnicze znaczenie dla systemu egzaminacyjnego ma Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, które określa m.in. nazwy zawodów nauczanych w systemie oświaty, obszary kształcenia, do których są przypisane poszczególne zawody, typy szkół ponadgimnazjalnych, w których może odbywać się kształcenie w danym zawodzie, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie (lub ich niewyodrębnienie w przypadku zawodów szkolnictwa artystycznego) oraz możliwość prowadzenia kształcenia na kwalifikacyjnych kursach zawodowych w zakresie kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie. Nowa klasyfikacja weszła w życie 1 września 2012 r. i została zastąpiona kolejną 22 grudnia 2016 r. W międzyczasie była kilkakrotnie zmieniana: 12 września 2014 r., 1 września i 28 listopada 2015 r. oraz 1 września 2016 r. Zmiany polegały na dodaniu nowych zawodów, zakończeniu kształcenia w niektórych zawodach, wprowadzeniu modyfikacji w zakresie kwalifikacji czy możliwości ich zdobywania w trakcie kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Od roku szkolnego 2019/2020 stosuje się „klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego” określoną w rozporządzeniu w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego z 13 marca 2017 r.

Klasyfikacja zawodów szkolnych wiąże się ściśle z podstawą programową. Reguluje ją rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach. W podstawie wyróżnia się kwalifikacje w zawodach, z zakresu

4 W 2017 r. wiele z zapisów tej ustawy zostało zastąpionych przez nową ustawę: Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe oraz akty wykonawcze wydane na jej podstawie. Ponieważ rozwiązania te będą obowiązywać dopiero w przyszłości, w rozdziale odwołujemy się do aktów prawnych, których dotyczy kształcenie uczniów jeszcze nieobjętych reformą ustroju szkolnego. Nowe przepisy, w tym klasyfikacja zawodów, podstawa programowa, będą wdrażane stopniowo, w miarę podejmowania kształcenia przez nowych uczniów lub słuchaczy w poszczególnych typach szkół po wejściu w życie nowego ustroju szkolnego (czyli dla trzyletniej branżowej szkoły I stopnia – od roku szkolnego 2017/2018 w klasie I tej szkoły, pięcioletniego technikum – od roku szkolnego 2019/2020 w klasie I tej szkoły, a dla dwuletniej branżowej szkoły II stopnia – począwszy od roku szkolnego 2020/2021 w klasie I tej szkoły).

których możliwe jest przeprowadzenie egzaminu. Podstawa wskazuje zestaw oczekiwanych efektów kształcenia: wiedzy i umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych, pozwalających na samodzielne wykonywanie zadań zawodowych w poszczególnych kwalifikacjach. Efekty kształcenia podzielono na efekty wspólne dla wszystkich zawodów (np. dotyczące bezpieczeństwa i higieny pracy), wspólne dla wszystkich zawodów w ramach obszaru kształcenia oraz właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach. Podstawa programowa jest bazą do tworzenia zarówno kryteriów ocen szkolnych, jak i wymagań egzaminacyjnych nowego egzaminu zawodowego. Dzięki temu nastąpiło ujednoczenie wymagań w zakresie kształcenia i egzaminowania.

Przebieg egzaminu oraz zasady jego przeprowadzania i oceniania opisuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 kwietnia 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie.

Wśród aktów prawnych wpływających na kształt egzaminu znaczenie ma także rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych. Określa ono m.in. warunki dopuszczania do egzaminu eksternistycznego potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w ramach danej kwalifikacji, wysokość opłat pobieranych za egzamin eksternistyczny w zakresie jednej kwalifikacji oraz wykaz zawodów, w których nie przeprowadza się egzaminów zawodowych w trybie eksternistycznym.

Egzamin obejmuje jedną kwalifikację, więc liczba egzaminów w danym zawodzie wymaganych do uzyskania dyplomu potwierdzającego wszystkie kwalifikacje zależy od liczby wyodrębnionych w nim kwalifikacji. W założeniach systemu część kwalifikacji była wspólna dla kilku zawodów. W zawodach nauczanych w technikum pierwszą kwalifikacją (K 1) jest często ta sama kwalifikacja, która została ustalona dla zawodu nauczanego w zasadniczej szkole zawodowej. Stanowi ona merytoryczną i programową podbudowę nabywania kolejnych – często wyższych, bo na poziomie technika – kwalifikacji w zawodzie w ramach tego samego obszaru kształcenia. Jeśli kwalifikacja, z zakresu której

uczeń zdał egzamin w określonym zawodzie, jest wyodrębniona również w innym zawodzie (jest kwalifikacją wspólną dla różnych zawodów), to uczeń może uzyskać kwalifikację również w tym innym zawodzie przez zdanie egzaminu z zakresu kolejnej (kolejnych) kwalifikacji właściwej dla tego zawodu.

Dokumentem potwierdzającym osiągnięcie przez ucznia efektów kształcenia w zawodzie w zakresie jednej kwalifikacji jest świadectwo wydawane przez okręgową komisję egzaminacyjną. Osoba, która posiada świadectwa potwierdzające wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w danym zawodzie oraz odpowiedni poziom wykształcenia ogólnego dla danego zawodu, otrzymuje dyplom poświadczający kwalifikacje zawodowe. Na wniosek absolwenta do dyplomu zaświadczającego o posiadaniu kwalifikacji zawodowych dołącza się jeden z dokumentów Europass – Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe, w języku angielskim i w formacie wspólnym dla całej Unii Europejskiej. Stanowi on uzupełnienie informacji zawartych w dyplomie i ma za zadanie ułatwić lepsze zrozumienie dokumentacji kwalifikacji, przede wszystkim pracodawcom i instytucjom zagranicznym. Dyplomy i suplementy do dyplomów są wydawane przez okręgowe komisje egzaminacyjne.

Egzaminy w rzemiośle

Równoległe do rozwiązań w edukacji formalnej funkcjonują mające dużo dłuższą tradycję egzaminy w rzemiośle. Działalność rzemiosła jest regulowana odrębną ustawą. Rzemiosło ma swój samorząd gospodarczy, w którego skład wchodzi: Związek Rzemiosła Polskiego, będący ogólnopolską, społeczno-zawodową organizacją pracodawców, oraz organizacje terenowe – izby rzemieślnicze, cechy rzemiosł i spółdzielnie, które łącznie zrzeszają ok. 300 tys. firm i przedsiębiorców. Rzemiosło prowadzi szkoły zgodnie z podstawami programowymi kształcenia zawodowego lub kształci w formie programu przygotowania zawodowego młodocianych pracowników. W drugim przypadku nauka zawodu przebiega w dwóch równoległe realizowanych etapach: praktycznym, zorganizowanym w zakładzie rzemieślniczym, i teoretycznym, zorganizowanym w szkole zawodowej bądź na kursach dokształcających.

Podstawą prawną systemu egzaminów czeladniczych i mistrzowskich przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne powołane przez izby rzemieślnicze jest Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (oraz

wydane na podstawie zawartej w niej delegacji rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 2012 r. w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych). Dokument ten określa szczegółowe warunki i tryb powołania komisji oraz przeprowadzania egzaminów, a także warunki dopuszczenia do nich. Izby rzemieślnicze mają prawo egzaminować w prawie 120 zawodach, w tym 49 zawodach szkolnych. Wśród zawodów rzemieślniczych jest wiele zawodów rękodzielniczych i niszowych, takich jak zdun, witrażownik, rzeźbiarz w drewnie, juhas czy baca.

Podobnie jak w formalnym systemie kształcenia egzamin czeladniczy i egzamin mistrzowski są oceną poziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu zawodu odpowiadającego danemu rodzajowi rzemiosła. Tym, co wyróżnia kształcenie w rzemiośle, jest otwartość systemu i dostępność dla różnych grup kandydatów, tj. zarówno młodocianych absolwentów nauki zawodu u rzemieślnika, a także osób dorosłych, poszukujących możliwości potwierdzenia kwalifikacji nabytych w pracy zawodowej i przygotowania teoretycznego. Kandydat na czeladnika ma siedem możliwości dojścia do egzaminu. Oprócz ukończenia nauki zawodu uwzględnia się także poziom wykształcenia, potwierdzone kwalifikacje zawodowe, okres wykonywania zawodu oraz świadectwo ukończenia gimnazjum albo ośmioletniej szkoły podstawowej lub ponadgimnazjalnej. Kandydat na mistrza ma sześć możliwości dojścia do egzaminu mistrzowskiego, uwzględniających również wykształcenie, kwalifikacje zawodowe (w tym posiadanie tytułu czeladnika), okres wykonywania zawodu, w którym zdaje egzamin, doświadczenie zawodowe oraz świadectwo ukończenia co najmniej szkoły ponadgimnazjalnej.

W odróżnieniu od egzaminów OKE praktyczna część egzaminów czeladniczych i mistrzowskich trwa od 120 minut do 24 godzin. Są one przeprowadzane przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych. Zadania egzaminacyjne i zestawy pytań na oba etapy przygotowuje zespół egzaminacyjny, a zatwierdza je izba rzemieślnicza. Nadzór nad działalnością komisji egzaminacyjnych izb rzemieślniczych sprawuje ZRP. W rzemiośle członkami komisji muszą być osoby z wysokimi kwalifikacjami zawodowymi. Przewodniczący musi posiadać wykształcenie wyższe oraz sześćoletni staż w zawodzie, a członkowie – minimum zasadnicze, tytuł mistrza i trzyletni staż w zawodzie. Od tej zasady są

jednak wyjątki: w zawodach unikatowych wystarczy posiadanie średniego wykształcenia, tytułu mistrza i trzyletniego stażu w zawodzie. Granice między systemem egzaminów organizowanych przez izby rzemieślnicze i okręgowe komisje egzaminacyjne są nieostre. Uczniowie młodociani – choć z zasady przystępują do egzaminu przed izbą rzemieślniczą – mogą również przystąpić do egzaminu organizowanego przez OKE (jako uczniowie ZSZ).

Rozwiązania wdrażane od 1 września 2012 r. stwarzają nowe możliwości nie tylko dla uczniów i absolwentów szkół zawodowych, ale także dla osób, które wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne niezbędne do właściwej realizacji zadań zawodowych uzyskały w formach pozaszkolnych oraz w wyniku samodzielnego uczenia się. Duże znaczenie mają kwalifikacyjne kursy zawodowe przeznaczone przede wszystkim dla osób dorosłych. Są one prowadzone z uwzględnieniem podstawy programowej kształcenia w zawodach w zakresie efektów kształcenia wyodrębnionych w ramach danej kwalifikacji albo wspólnych dla wszystkich zawodów i dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiących podbudowę nauczania w zawodzie lub grupie zawodów, bądź w zakresie efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów w zakresie organizacji pracy małych zespołów. Kurs kończy się zaliczeniem w formie ustalonej przez organizatora, a osoba, która je uzyskała, otrzymuje świadectwo ukończenia kursu umiejętności zawodowych. Osoby, które chcą uzyskać dyplom w zawodzie poprzez kwalifikacyjne kursy zawodowe, a które nie mają wykształcenia ogólnego na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, mogą ukończyć kursy kompetencji ogólnych – prowadzone na podstawie programu nauczania uwzględniającego dowolnie wybraną część podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kurs kończy się zaliczeniem w formie ustalonej przez organizatora, a osoba, która je uzyskała, otrzymuje świadectwo ukończenia kursu kompetencji ogólnych. Pierwsze kwalifikacyjne kursy zawodowe uruchomiono we wrześniu 2012 r.

Przebieg egzaminu

Egzamin zawodowy składa się z dwóch części (dawniej etapów): pisemnej i praktycznej. Pisemna część egzaminu ma formę testu, który odbywał się z wykorzystaniem wydrukowanych arkuszy egzaminacyjnych i kart odpowiedzi albo komputera. Od 2017 r. ma postać wyłącznie elektroniczną. W starej formule na etapie pisemnym w pierwszej części



sprawdzano wiadomości i umiejętności z zakresu kwalifikacji w konkretnym zawodzie, w drugiej – wiadomości i umiejętności związane z zatrudnieniem i działalnością gospodarczą wspólne dla wszystkich zawodów. W nowym egzaminie zrezygnowano z części wspólnej. Część pisemną skrócono ze 120 do 60 minut.

Etap praktyczny w zależności od zawodu trwa 120–240 minut i polega na wykonaniu zadań sprawdzających praktyczne umiejętności z zakresu kwalifikacji w danym zawodzie⁵. Część praktyczna egzaminu zawodowego odbywa się na stanowisku egzaminacyjnym i w założeniu ma jak najlepiej oddawać naturalne warunki przyszłej pracy. Zdający wykonuje zadanie z arkusza egzaminacyjnego, które najczęściej jest próbą pracy. Na zapoznanie się z treścią zadania i wyposażeniem stanowiska ma dodatkowe 10 minut. Egzaminy praktyczne mogą być przeprowadzane wyłącznie w ośrodkach mających niezbędną infrastrukturę. Po zakończeniu części praktycznej egzaminu zawodowego zdający opuszczają salę egzaminacyjną, pozostawiając na swoich stanowiskach efekty wykonania zadania egzaminacyjnego oraz związaną z nim dokumentację.

W większości kwalifikacji rezultatem zadania praktycznego jest wyrób lub usługa, które są oceniane w trakcie egzaminu. W niektórych kwalifikacjach rezultatem zadania jest dokumentacja, oceniana przez egzaminatorów po przesłaniu prac do komisji egzaminacyjnych. Egzaminator analizuje nie tylko produkt, lecz także cały proces jego tworzenia. Każdy z trzech egzaminatorów ocenia:

15. jakość rezultatu końcowego: wyrobu, usługi lub dokumentacji, pod względem spełnienia wymagań określonych w zadaniu egzaminacyjnym zawartym w arkuszu egzaminacyjnym;
16. jakość rezultatu pośredniego, w przypadku gdy jego ocena ma bezpośredni wpływ na ocenę jakości rezultatu końcowego, a nie jest możliwa po wykonaniu zadania egzaminacyjnego zawartego w arkuszu egzaminacyjnym;
17. przebieg wykonania zadania egzaminacyjnego zawartego w arkuszu egzaminacyjnym pod względem przestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, zgodności z metodami lub technologiami właściwymi do wykonania zadania egzaminacyjnego zawartego w arkuszu egzaminacyjnym.

5

Opisany przykład egzaminu i sposobu jego oceniania w wybranych kwalifikacjach można znaleźć w: Szmigel, Szaleniec 2017.

Wynik egzaminu zawodowego ustala okręgowa komisja egzaminacyjna. Zdający zalicza egzamin zawodowy, jeżeli uzyska z części pisemnej co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania (czyli rozwiązał poprawnie minimum 20 z 40 zadań testu pisemnego), a z części praktycznej co najmniej 75% punktów możliwych do uzyskania (czyli 75 ze 100 możliwych punktów do uzyskania). Część praktyczną egzaminu zawodowego obserwują i oceniają obecni w sali egzaminacyjnej egzaminatorzy wpisani do ewidencji egzaminatorów w zakresie przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Egzaminatorem nie może być nauczyciel zatrudniony w szkole lub placówce, w której odbywa się część praktyczna egzaminu zawodowego. Wszystkie te osoby muszą mieć przygotowanie pedagogiczne oraz ukończone 18-godzinne szkolenie dla kandydatów na członka komisji.

Zmiany liczby kwalifikacji i statystyki egzaminów

Egzaminy wprowadzono stopniowo: w czerwcu 2004 r. został przeprowadzony dla absolwentów dwuletnich zasadniczych szkół zawodowych w 15 zawodach. W kolejnych latach rosła liczba zdających: w sesji letniej 2006 r. do egzaminu w 129 zawodach przystąpiło 142 tys., a w 2007 r. 169,5 tys. osób w 156 zawodach. Pod względem liczby zdających rekordowe były lata 2012 i 2013, gdy egzamin zorganizowano odpowiednio w 170 i 175 zawodach, a zdawało go odpowiednio 240 tys. i 231 tys. absolwentów.

Już od pierwszych egzaminów problemem była niska zdawalność. W pierwszej edycji egzaminu etap teoretyczny zdało 76% przystępujących, praktyczny 82%, a cały egzamin 63% zdających. W 2006 r., gdy egzaminy obejmowały już znacznie więcej zawodów i zdających, dyplomy otrzymało 62% osób, a rok później 56,4% (na co wpłynęła przede wszystkim niska zdawalność, ok. 51%, części praktycznej). W późniejszych latach odsetek osób, które zdały obie części egzaminu, był stabilny i wynosił ok. 66–68% przystępujących.

Egzaminy zawodowe w nowej formule (dla kwalifikacji) przeprowadzono w 2013 r. Nowy egzamin objął tych, którzy rozpoczęli naukę po 1 września 2012 r. lub którzy przystępowali do egzaminu w trybie eksternistycznym. Oznacza to, że okręgowe komisje egzaminacyjne w latach 2013–2017 przeprowadzały zarówno stary, jak i nowy egzamin zawodowy. W kolejnych latach coraz mniej osób przystępowało do

starego, a coraz więcej do nowego egzaminu zawodowego⁶. W 2013 r. na zdawanie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zdecydowało się 24,6 tys. uczniów, a kwalifikacje udało się potwierdzić 14,4 tys., czyli zaledwie 60%. Jesienią 2014 r. przeprowadzono egzaminy dla 138 kwalifikacji, co stanowiło 55% ich ogółu. W kolejnych latach stopniowo zwiększała się liczba przystępujących. W latach 2015–2017 w sesji letniej brało udział każdorazowo prawie ćwierć miliona osób. Spora część uczniów uczestniczyła też w sesji zimowej.

Tabela 2. Liczba przystępujących i zdawalność egzaminów (w stosunku do liczby przystępujących) w nowej formule egzaminu w latach 2013–2017*

		liczba kwalifikacji	przystąpiło do obu części (w tys.)	przystąpiło do części pisemnej (w tys.)	przystąpiło do części praktycznej (w tys.)	zdawalność obu części (w %)	zdawalność części pisemnej (w %)	zdawalność części praktycznej (w %)
2013	VIII–IX	2	0,4	0,5	0,4	94	95	98
	X–XI	69	2,1	2,3	2,3	60	80	69
2014	I–II	78	24,1	25,4	27,0	54	86	58
	V–VII	138	118,5	120,9	121,6	65	82	73
	VIII–X	127	11,9	13,1	14,6	68	83	71
2015	I–II	146	66,7	76,4	80,5	69	82	75
	V–VII	195	237,2	244,5	245,5	72	83	84
	VIII–X	192	15,0	19,8	20,4	70	77	76
2016	I–II	212	164,0	187,3	184,2	71	85	75
	IV, VI	2	1,3	1,3	1,3	99	100	98
	V–VI	211	239,1	249,0	246,7	76	86	84
	VIII–X	192	13,2	21,3	28,7	68	71	58
2017	I–II	220	157,5	176,2	179,1	73	87	74
	V–VI	2	1,6	1,6	1,6	97	99	97
	VI–VII	223	241,3	253,9	250,5	78	88	84

* Podczas interpretacji danych należy pamiętać, że uczniowie, którzy nie zdali konkretnej części egzaminu, mogą przystąpić do egzaminu po raz kolejny, a sesje egzaminacyjne są organizowane nie dla wszystkich kwalifikacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań CKE.

6 Przykładowo w sesji letniej w 2016 r. do egzaminu zawodowego w starej formule podeszło 13,8 tys. absolwentów w 137 zawodach, a w 2017 r. było to 3,8 tys. absolwentów w 81 zawodach.

CKE co roku publikuje sprawozdanie z wyników przeprowadzonych egzaminów. Interpretacja raportowanych danych w skali całego systemu nie jest jednak prosta. Egzaminy są organizowane kilka razy w roku, przy czym część sesji odbywa się tylko dla wybranych kwalifikacji, zdający mogą powtórnie przystępować do egzaminów lub ich części, a zadania nie są porównywalne w czasie. Z tego powodu trudno ocenić, czy zmiana poziomu zdawalności egzaminów jest efektem wyższych umiejętności zdających czy też wynika z różnej trudności samego egzaminu. W przypadku kwalifikacji ujętych w programach zasadniczych szkół zawodowych i techników statystyki przedstawiane w sprawozdaniu CKE nie uwzględniają też rozróżnienia na rodzaje szkół. Z tego względu raporty mają w dużej mierze charakter sprawozdawczy i niewiele mówią o jakości kształcenia. Z tego punktu widzenia bardziej cenne są zdezagregowane wyniki przedstawiane w sprawozdaniach okręgowych komisji egzaminacyjnych. Część CKE przedstawia wyniki na poziomie powiatów i pojedynczych szkół, a niektóre pokazują też wyniki dla osób przystępujących do egzaminu po raz pierwszy. Najbardziej szczegółowe informacje są dostępne dla dyrektorów szkół, którzy mogą uzyskać informacje o wynikach własnych uczniów i absolwentów i zestawiać je z innymi informacjami o swoich uczniach i absolwentach.

Aby przystąpić do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, należy złożyć pisemną deklarację lub wniosek, który pozwala zaplanować prace komisjom egzaminacyjnym. Osoby, które nie zdały obydwu lub jednej części egzaminu, nie przystąpiły do egzaminu w wyznaczonym terminie lub go przerwały, mogą ponownie przystąpić do egzaminu z niezdanej części. Oznacza to, że uczeń może podchodzić do egzaminu kilkakrotnie w trakcie nauki. Po ukończeniu szkoły może ponownie przystąpić do egzaminu jeszcze tylko dwukrotnie, na zasadach określonych dla absolwentów. Przystąpienie do egzaminu po raz trzeci lub kolejny po zakończeniu nauki odbywa się na warunkach określonych dla egzaminu eksternistycznego. Po upływie trzech lat od dnia, w którym zdający przystąpił do części pisemnej egzaminu i nie zdał lub mógł przystąpić po raz pierwszy do części pisemnej egzaminu (na podstawie złożonej deklaracji), przystępuje do egzaminu w pełnym zakresie.

Aby zilustrować złożoność danych z egzaminów potwierdzających kwalifikacje, warto przyrzeć się konkretnej sesji egzaminacyjnej. W czerwcu i w lipcu 2017 r. egzamin przeprowadzono w całej Polsce dla 223 kwalifikacji. Do obu części egzaminu przystąpiło 241,3 tys.

osób. Liczba osób przystępujących do potwierdzenia poszczególnych kwalifikacji była bardzo zróżnicowana. W przypadku 14 kwalifikacji do egzaminu przystępowało mniej niż pięć osób, a trzy najpopularniejsze zdawało po 15–17 tys. osób (Sporządzanie potraw i napojów; Projektowanie lokalnych sieci komputerowych i administrowanie sieciami; Montaż i eksploatacja komputerów osobistych oraz urządzeń peryferyjnych). Mediana zdających (dla wszystkich 223 kwalifikacji) wyniosła 165 osób. Egzamin w obu częściach zdało 78% osób.

Tabela 3. Liczba kwalifikacji i zdawalność egzaminów (w przeliczeniu na kwalifikacje) w obszarach klasyfikacji zawodów szkolnych w sesji letniej 2017 r.

obszar	liczba kwalifikacji	średnia liczba zdających obie części	zdawalność części teoretycznej (w %)	zdawalność części praktycznej (w %)	zdawalność obu części (w %)
A – administracyjno-usługowy	54	1314,5	80	76	63
B – budowlany	32	606,1	87	86	78
E – elektryczno-elektroniczny	26	2041,2	64	75	52
M – mechaniczny i górniczo-hutniczy	42	644,5	70	78	62
R – rolniczo-leśny z ochroną środowiska	24	750,8	86	75	65
S – artystyczny	8	42,6	84	91	77
T – turystyczno-gastronomiczny	16	1985,9	91	84	80
Z – medyczno-społeczny	21	983,2	94	87	84
ogółem/średnia*	223	1082,1*	80*	80*	68*

* średnia dla wszystkich kwalifikacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych przedstawionych w sprawozdaniu CKE.

Zdawalność poszczególnych kwalifikacji była bardzo różna, a średnią zaniżają kwalifikacje, w których było bardzo mało zdających. W niemal każdym obszarze kształcenia można znaleźć kwalifikacje, gdzie zdawalność przekraczała 90%. Zdawalność była najbardziej zróżnicowana w kwalifikacjach z obszaru mechanicznego i górniczo-hutniczego, a najmniej w obszarze turystyczno-gastronomicznym.

Tabela 4. Zróżnicowanie zdawalności egzaminów (z obu części) w ramach poszczególnych kwalifikacji w podziale na obszar kształcenia w sesji letniej 2017 r.

obszar	10% lub mniej	między 10 a 25%	25–50%	50–75%	75–90%	powyżej 90%	łącznie
A – administracyjno-usługowy	3	5	5	20	14	7	54
B – budowlany	0	1	2	8	12	9	32
E – elektryczno-elektroniczny	2	2	8	8	5	1	26
M – mechaniczny i górniczo-hutniczy	8	0	3	11	12	8	42
R – rolniczo-leśny z ochroną środowiska	1	0	6	8	4	5	24
S – artystyczny	1	0	0	1	3	3	8
T – turystyczno-gastronomiczny	0	0	0	6	5	5	16
Z – medyczno-społeczny	1	0	1	1	7	11	21
ogółem	16	8	25	63	62	49	223

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych przedstawionych w sprawozdaniu CKE.

Największą grupę zdających stanowili uczniowie (88%), mniejszość kursanci (niecałe 6%), absolwenci (ok. 5%) i nieliczna grupa eksternów. Zdawalność była wyraźnie wyższa wśród eksternów i kursantów i niższa wśród uczniów i absolwentów.

Tabela 5. Liczba przystępujących do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz zdawalność egzaminów w podziale na rodzaje zdających w sesji letniej 2017 r.

	liczba przystępujących do obu części (w tys.)	liczba kwalifikacji w części pisemnej (w tys.)	liczba kwalifikacji w części praktycznej (w tys.)	liczba kwalifikacji zdawanych obu części (w tys.)	średnia zdawalność części pisemnej (w %)	średnia zdawalność części praktycznej (w %)	średnia zdawalność obu części (w %)
uczeń	215,6	203	203	199	82	80	70
absolwent	13,2	166	170	133	70	74	59
kursant	14,1	121	120	116	91	83	79
ekstern	0,4	65	77	63	94	84	84

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych przedstawionych w sprawozdaniu CKE.

Zdawalność jest powszechnie traktowana jako ważny wskaźnik jakości kształcenia. Uwzględniają ją w swoich sprawozdaniach jednostki samorządu terytorialnego, jest to też od lat miernik sprawności państwa uwzględniony w opracowywanym przez Ministerstwo Finansów *Wieloletnim Planie Finansowym Państwa*. W najnowszej edycji dąży się do osiągnięcia w 2021 r. wartości 72% (*Wieloletni Plan Finansowy...* 2018, s. 67). Tymczasem wskaźniki zdawalności trudno interpretować jako miary efektywności kształcenia. Jeden z najlepszych wyników uzyskały osoby zdające egzamin na kwalifikację B.01. „Eksploatacja maszyn i urządzeń drogowych”, w której wszyscy ze 381 zdających byli absolwentami kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Na tak dobry wynik mogło wpłynąć to, że tylko część uczestników kursu go ukończyła i tylko część zdecydowała się przystąpić do egzaminu, a także to, że egzamin ten był relatywnie łatwiejszy dla zdających. Porównanie wyłącznie liczby przystępujących i zdających egzamin nie daje więc informacji o skuteczności kursu. Problematiczna jest także arbitralność przyjętych progów zdawalności, które są takie same we wszystkich kwalifikacjach. W przypadku innych egzaminów, do których mogą przystępować zarówno uczniowie, jak i osoby, które mają już za sobą doświadczenie pracy, interpretacja wyników jest jeszcze trudniejsza.

Wyzwania

Egzaminy zawodowe pełnią w polskim systemie różne funkcje, z którymi wiążą się różne kryteria efektywności. Jak podkreśla uzasadnienie rządowego projektu zmian zasad kształcenia zawodowego z 2018 r., egzaminy potwierdzające kwalifikacje „powinny z jednej strony weryfikować jakość procesu kształcenia, a z drugiej stanowić przepustkę do sukcesu na rynku pracy” (druk sejmowy nr 2861, uzasadnienie, s. 4). Osiągnięcie obu tych celów było jak dotąd problematyczne.

Pogłębioną diagnozę systemu egzaminacyjnego przed reformą 2012 r. przeprowadzono w latach 2008–2009 (Drogosz-Zabłocka, Kochanowski 2009). Wskazywano wówczas na niską jakość testów egzaminacyjnych, które skłaniały do podporządkowywania odpowiedzi kluczowi oceniania, ich schematyczność i brak branżowego podejścia wynikającego ze zbytniego ujednoczenia wymagań. Podkreślano też ogólniejszy problem relacji między testami, podstawą programową i realiami wymagań zawodowych. Prowadziło to do sytuacji, że egzaminy nie cieszyły się wysokim prestiżem u pracodawców i były słabym wskaźnikiem

posiadania umiejętności zawodowych wymaganych w realiach rynku pracy (Sztanderska, Wojciechowski 2008, s. 38). W ciągu dziesięciu lat sytuacja znacznie się poprawiła, także dzięki inwestycjom z funduszy strukturalnych w poprawę jakości zadań egzaminacyjnych czy e-ocenie. Przede wszystkim poprawiono powiązanie testów z podstawą programową i zdefiniowanymi w niej efektami uczenia. Udoskonalano także procedury egzaminacyjne i kompetencje egzaminatorów. Ale jakość i dostępność infrastruktury technicznej wciąż nie jest odpowiednia w nauce niektórych zawodów, a dyrektorzy skarżą się na niewystarczającą liczbę odpowiednio wyposażonych pracowni i stanowisk egzaminacyjnych (np. Pfeiffer 2015). Konieczność przeprowadzania takiego samego egzaminu w całym kraju powoduje, że wymagania techniczne z praktycznych przyczyn sprowadza się do wspólnego mianownika bazy technicznej. Konsekwencją podzielenia zawodów na kwalifikacje jest zwiększenie liczby egzaminów.

Ponieważ egzamin służy przede wszystkim certyfikacji, informacje dostępne w raportach CKE, a nawet bardziej szczegółowych raportach OKE mogą być w ograniczonym stopniu wykorzystywane do oceny funkcjonowania systemu. Wyniki egzaminów nie dają całościowego obrazu rezultatów kształcenia zawodowego. Trudno jest przede wszystkim odnieść wyniki egzaminu do ogółu absolwentów. Skuteczność kształcenia zawodowego może być mierzona liczbą absolwentów, którzy decydują się na przystąpienie do egzaminu i uzyskują kwalifikacje zawodowe. Ale nawet w pierwszej fazie wdrażania systemu egzaminacyjnego, gdy do egzaminu przystępowali absolwenci, nie analizowano, a przynajmniej nie udostępniano informacji o tym, ilu spośród nich zdecydowało się przystępować do egzaminów. Częściowo jest to efekt niezintegrowania systemów informatycznych i niedofinansowania funkcji analitycznych w komisjach egzaminacyjnych. Wynika to też z braku wyraźnego podziału odpowiedzialności za jakość edukacji i jasnego zdefiniowania tej funkcji. W efekcie sprawozdania CKE i okręgowych komisji egzaminacyjnych dokumentują przebieg egzaminów i informują o liczbie zdających w określonej sesji egzaminacyjnej, co bez dodatkowych danych nie daje możliwości formułowania wniosków o jakości edukacji.

Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe jest kosztownym i ogromnym przedsięwzięciem logistycznym, wymagającym przygotowania setek arkuszy i zadań egzaminacyjnych, przeprowadzenia

egzaminów (i ich ocenienia) dla sporej liczby osób, bo ponad 200 tys. rocznie. Wykorzystanie informacji wygenerowanych przez system egzaminacyjny schodzi na dalszy plan, zwłaszcza że wnioski musiałyby opierać się na danych z kilku sesji egzaminacyjnych (np. dla uczniów powtórnie przystępujących do egzaminu) lub uwzględniać inne dane z historii egzaminacyjnych zdających. Problemem jest też fragmentaryzacja systemu, przez co zdarza się, że egzamin jest przygotowywany dla kilku zdających. Dużo większe możliwości korzystania z danych egzaminacyjnych mają szkoły, które mogą skojarzyć dane egzaminacyjne z innymi informacjami dotyczącymi uczniów i absolwentów. Szkoły mogą wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych do poprawy jakości swojej pracy oraz korzystać z doświadczenia zatrudnionych nauczycieli posiadających uprawnienia egzaminatora, co jest często niedocenianą formą informacji zwrotnej dla systemu kształcenia zawodowego (Szmigel, Szaleniec 2017).

W zaproponowanych w 2018 r. zmianach przewidziano obowiązek przystąpienia do egzaminu przez wszystkich uczniów jako warunek ukończenia szkoły. Jak czytamy w uzasadnieniu tej zmiany w rządowym projekcie ustawy, „wprowadzenie obowiązku przystąpienia do egzaminu zawodowego umożliwi uzyskanie – po raz pierwszy w historii szkolnictwa zawodowego – rzeczywistego obrazu jakości tego kształcenia” (druk sejmowy nr 2861, ocena skutków regulacji, s. 16). Praktyka funkcjonowania danych egzaminacyjnych w ostatnich kilkunastu latach pokazuje, że stanowią one ważną informację zwrotną, ale ich wykorzystanie wymaga rozbudowania funkcji analitycznych i lepszego powiązania systemów informatycznych, które umożliwiłyby ich przetworzenie na łatwe w interpretacji dla osób zainteresowanych wskaźniki oświatowe, wykorzystujące nie tylko dane z bieżącej sesji egzaminacyjnej, ale także z poprzednich prób podchodzenia do egzaminu i egzaminów z innych kwalifikacji. Takie spojrzenie na informacje egzaminacyjne jest istotne w sytuacjach, gdy uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie wymaga zdania egzaminu dla dwóch lub trzech kwalifikacji. Stanie się to też szczególnie ważne w analizach wyników uzyskiwanych przez absolwentów.

Podstawową miarą skutecznego realizowania przez egzamin funkcji certyfikacyjnej jest odsetek przystępujących do niego i zdających go osób oraz wykorzystanie potwierdzonych kwalifikacji na rynku pracy. Zwłaszcza w początkach funkcjonowania egzaminów wielu pracodaw-

ców wręcz nie dostrzegło wprowadzonej zmiany. Z czasem świadomość istnienia egzaminów i ich wartości informacyjnej wzrosła, ale wciąż wielu pracodawców utożsamia świadectwo ukończenia szkoły z potwierdzeniem uzyskania kwalifikacji niezbędnych do wykonywania danego zawodu. Nie zwiększyło się także zainteresowanie uczniów egzaminem. Wyniki zdawalności egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe na poziomie 76% dotyczą jedynie osób przystępujących do niego. Brakuje wiarygodnych danych, ale do egzaminu nie podchodzi ok. 1/3–1/4 uczniów, najmniej w technikach i szkołach policealnych, więcej w zasadniczych szkołach zawodowych. Jest to głównie efekt braku zainteresowania uczniów egzaminem (Pfeiffer 2015). W niektórych zawodach do egzaminu przystępuje mniej niż połowa uczniów. Autorzy rządowego projektu ustawy o kształceniu zawodowym podają przykład techników informatyków, którym w latach 2012–2017 okręgowe komisje wydały zaledwie 19,1 tys. dyplomów przy rocznej liczbie absolwentów sięgającej 95 tys., czy techników mechatroników, gdzie analogiczna relacja wynosiła 4,5 tys. do 20 tys. W połączeniu z relatywnie niską zdawalnością oznacza to, że na rynku pracy jedynie mniejszość absolwentów posiada potwierdzone kwalifikacje lub potwierdza je w inny sposób. Sytuacja w poszczególnych kwalifikacjach i zawodach szkolnych jest bardzo różnicowana i wymaga bardziej pogłębionych analiz, których bardzo brakuje w polskiej literaturze dotyczącej kształcenia zawodowego. Małe zainteresowanie uczniów potwierdzaniem kwalifikacji może też świadczyć o ich przekonaniu o niskiej wartości rynkowej dyplomów.

Fundamentalnym problemem systemu egzaminów zawodowych jest nieprecyzyjne zdefiniowanie ich funkcji. Szczególnie widoczne jest oczekiwanie, że egzaminy będą pełnić funkcję zarówno certyfikacyjną, jak i ewaluacyjno-kontrolną, i tu można doszukiwać się słabości istniejącego systemu. Najpierw należałoby jasno określić, jakiemu celowi egzaminy mają służyć. Potem zaś należy się zastanowić, jak ten cel rozsądnie zrealizować. Jeśli egzaminy mają głównie pełnić funkcję certyfikacyjną, to podaje to w wątpliwość potrzebę centralizacji i ich jednolitości. W dyskusjach i propozycjach rozwiązań często wskazuje się na potrzebę większego zaangażowania pracodawców na różnych etapach przygotowywania i przeprowadzania egzaminów. W celu zwiększenia trafności i wiarygodności egzaminów pożądanym byłoby zaangażowanie pracodawców zwłaszcza w ich projektowanie i przeprowadzanie, tak

jak jest w najlepiej funkcjonujących systemach kształcenia zawodowego. W sugerowanych rozwiązaniach pojawiają się także propozycje umożliwienia przedsiębiorstwom organizacji egzaminów. Wprowadzenie tego typu rozwiązań wymagałoby uelastycznienia istniejącego systemu i zmniejszenia liczby certyfikowanych kwalifikacji. Podobnie jak w przypadku walidacji w zintegrowanym systemie kwalifikacji, umożliwiłoby to włączanie do procesu certyfikacji dowodów z bardziej różnorodnych i mniej standaryzowanych form oceniania.

W celu wzmocnienia funkcji ewaluacyjno-kontrolnych i monitorujących warto wypracowywać uzupełniające instrumenty mierzenia jakości kształcenia zawodowego, np. pogłębione badania umiejętności zawodowych i ogólnych uczniów i absolwentów czy opinie pracodawców. Ważna jest także kwestia relacji między ocenianiem wewnątrzszkolnym i zewnętrznym. W obecnym systemie uwaga skupia się głównie na egzaminach zewnętrznych, traktując je jako ważne i, jak można czasem odnieść wrażenie, jedyne wiarygodne źródło informacji o wiedzy i umiejętnościach uczniów i absolwentów. Wykorzystanie dodatkowych źródeł danych o jakości kształcenia i umiejętnościach uczniów i absolwentów jest ważne także do poprawy jakości samych egzaminów i budowania zaufania do systemu kształcenia zawodowego.

Organizacja i finansowanie szkół kształcących zawodowo przez powiaty

Agnieszka Kopańska

Organizacja i finansowanie szkół kształcących zawodowo to obowiązek samorządów powiatowych w Polsce. Jednak faktyczne możliwości jego realizacji wiążą się z czynnikami, na które powiaty nie mają wpływu. Zmiany demograficzne powodują, że młodych ludzi jest coraz mniej, a to sprawia, że koszt nauczania jednego ucznia rośnie. Na liczbę uczniów w szkołach kształcących zawodowo przekładają się również decyzje edukacyjne młodzieży. Coraz mniej młodych ludzi podejmuje naukę w szkołach zawodowych, a dodatkowo coraz większa ich liczba wybiera naukę w największych miastach. Ostatecznie najwięcej uczniów ubywa w powiatach peryferyjnych. Jednocześnie właśnie te ośrodki mają najmniejsze możliwości finansowe. Powoduje to, że mimo mniejszej liczby młodzieży w szkołach, wydają one na ucznia mniej niż większe i bogatsze ośrodki. Ta sytuacja może prowadzić do znacznych nierówności w jakości oferty edukacyjnej i wymaga szczególnej troski podczas kolejnych reform systemu edukacji zawodowej w Polsce.

— Słowa kluczowe:

edukacja zawodowa
finanse lokalne
koszty kształcenia
decentralizacja



Financing and organization of vocational schools by poviats

Agnieszka Kopańska

Organization and financing of vocational schools is the responsibility of poviats in Poland. However, the actual performance of this obligation is related to factors for which poviats do not have an impact. First, demographic changes mean that there are less young people which makes the cost of teaching per one student grow. The number of students in vocational schools is also influenced by the educational decisions of the students themselves. A smaller group of young people enrolls in vocational schools and an increasing number of young people educates in major cities. Peripheral poviats lose students the most. At the same time, these peripheral poviats have the smallest financial possibilities. The result is that despite the smaller number of students they spend less per student than larger and richer cities. This situation may lead to important differences in the quality of the educational offer. It requires special attention during subsequent reforms of the vocational education system in Poland.

— **Keywords:**
vocational education
local finance
cost of education
decentralization



W niniejszym rozdziale przedstawiono analizę różnic w organizacji i finansowaniu szkolnictwa zawodowego w powiatach w Polsce. Wskazano najważniejsze czynniki, które na różnice te wpływają. Analiza ta koncentruje się na sytuacji w 2016 r. i na szkołach dla młodzieży. Państwo zgodnie z konstytucyjnym zobowiązaniem musi zapewnić młodym ludziom możliwość realizacji obowiązkowej edukacji do 18. roku życia. Najważniejszą metodą realizacji tego obowiązku jest organizacja szkół dla młodzieży. Zrozumienie problemów i wyzwań, jakie się z tym wiążą, jest ważne dla kształtowania systemu edukacji, w tym kształcenia zawodowego w Polsce. W miarę dostępności i porównywalności danych w niniejszym opracowaniu pokazano tendencje w szkolnictwie zawodowym z ostatnich kilkunastu lat. Rok 2016 to ostatni rok funkcjonowania systemu szkolnictwa w dotychczasowym kształcie. Zatem prezentacja dla 2016 r. stanowi obraz wyjściowy dla nowych reform wprowadzanych od roku szkolnego 2017/2018. Pozwoli to również wskazać najważniejsze problemy dotychczasowej organizacji i sposobu finansowania szkolnictwa zawodowego, które powinny być uwzględnione przez instytucje odpowiedzialne za reformę szkolnictwa.

Rola powiatów w systemie szkolnictwa zawodowego po 1999 r.

System kształcenia zawodowego młodzieży w kształcie z 2016 r. został stworzony w 1999 r. przez dwie reformy – edukacji i administracji. Pierwsza wprowadziła nową organizację systemu kształcenia, druga nowe jednostki w strukturze samorządu, które stały się odpowiedzialne za szkoły dla młodzieży.

Przypomnienie, po raz kolejny w tym opracowaniu, reformy edukacji z 1999 r. ma swoje uzasadnienie w powiązaniu jej organizacyjnie i finansowo z reformą administracyjną. W zakresie zmian w edukacji, po pierwsze, wydłużono okres edukacji obowiązkowej i jednolitej dla wszystkich z ośmiu do dziewięciu lat, wprowadzając po sześciolitej szkole podstawowej (skrócono w niej naukę z ośmiu do sześciu lat) trzyletnie gimnazjum. Po drugie, zgodnie z pierwotnymi założeniami reformy wśród szkół ponadgimnazjalnych miały dominować licea ogólnokształcące i profilowane (zastępowały one dotychczasowe licea zawodowe i technika), w których miało kształcić się 80% młodzieży. Szkoły zawodowe, powołane w miejsce zasadniczych szkół zawodowych, miały oferować dwuletnią naukę zawodu. Zgodnie z tymi założeniami wy-

kształcenie zawodowe można było uzyskać w liceum profilowanym, szkole zawodowej, a także w szkole policealnej o profilu zawodowym. Jednak w praktyce nie udało się wprowadzić wszystkich planowanych zmian w organizacji szkół ponadgimnazjalnych. Stworzono wprawdzie licea profilowane, ale w systemie edukacyjnym przywrócono technika i większość szkół, które oferowały kształcenie zawodowe lub ogólnozawodowe przed wprowadzeniem reformy. W rezultacie tych zmian (tworzenia i przywracania poprzednich rozwiązań) od 1 września 2004 r. w systemie edukacji funkcjonowało osiem typów szkół ponadgimnazjalnych, w tym sześć oferujących kształcenie zawodowe lub ogólnozawodowe. Mimo że nadal dominowały szkoły oferujące kształcenie zawodowe, ilościowe założenie reformy – o ograniczeniu liczby młodzieży w zasadniczych szkołach zawodowych – zostało zrealizowane. Gdy w połowie lat 90. do zasadniczych szkół zawodowych uczęszczała ok. 1/3 młodzieży, to po reformach wprowadzających gimnazjum i nowe typy szkół zawodowych tylko 15% uczniów decydowało się na wybór tego typu kształcenia (*Oświata i wychowanie...* 2017, s. 74). Tego trendu nie zmieniły reformy wdrażane od 2011 r. pod hasłem „szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”.

Reforma administracji z 1999 r. wprowadziła dwa nowe szczeble samorządu w Polsce – oprócz gmin powstały powiaty i województwa. Samorządowi powiatowemu powierzono zadania z zakresu organizacji i finansowania szkolnictwa ponadgimnazjalnego i policealnego. Do realizacji tego zadania skierowano do samorządów część oświatową subwencji ogólnej, jednak nie ma ona na celu sfinansowania zadań oświatowych, a jedynie ich dofinansowanie. Zadania z zakresu oświaty są bowiem zadaniami własnymi samorządów, zatem na ich sfinansowanie przeznaczone są również dochody własne samorządu oraz inne części subwencji ogólnej. Należy podkreślić, że w praktyce funkcjonują dwa typy samorządu powiatowego – powiaty ziemskie (314 jednostek) oraz grodzkie (66¹ jednostek). Te drugie nazywane są również miastami na prawach powiatu, gdyż są to największe miasta, które są jednocześnie gminami i powiatami. Oznacza to, że zarówno zakres zadań, jak i dochody tych podmiotów są znacznie większe niż powiatów ziemskich. Co więcej, w 1999 r., kiedy powstały powiaty, miasta miały już

1 Liczby według stanu z 2016 r. W latach 2003–2013 Wałbrzych nie funkcjonował jako miasto na prawach powiatu.

doświadczenie w zarządzaniu sprawami publicznymi, w tym oświatą (szkołami podstawowymi, a niektóre również ponadpodstawowymi²), natomiast powiaty ziemskie to były nowe podmioty.

Prowadzenie i finansowanie szkolnictwa ponadgimnazjalnego stało się zatem od 1999 r. zadaniem własnym samorządu powiatowego. Oprócz tego powiaty pod koniec 2016 r. realizowały zadania oświatowe w szkołach podstawowych specjalnych i gimnazjach specjalnych, szkołach ponadgimnazjalnych z oddziałami integracyjnymi, szkołach sportowych i mistrzostwa sportowego oraz placówkach oświatowo-wychowawczych, [...], placówkach artystycznych; poradniach psychologiczno-pedagogicznych; młodzieżowych ośrodkach wychowawczych [...], placówkach zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, z wyjątkiem szkół i placówek o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym³. W odniesieniu do szkolnictwa zawodowego należy podkreślić odpowiedzialność powiatów nie tylko za szkoły, ale również za placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki doskonalenia i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych⁴. Dodatkowo miasta na prawach powiatu wykonywały zadania przypisane do samorządu gminnego, realizowane w przedszkolach oraz w innych formach wychowania przedszkolnego [...], a także w szkołach podstawowych oraz gimnazjach⁵. Oprócz szkół publicznych prowadzonych przez samorządy działają na ich terenie również szkoły niepubliczne mające uprawnienia szkół publicznych. Jednak samorząd nie ma wpływu na ich powstawanie (kuratorium wydaje opinię o spełnieniu właściwych wymagań przez taką szkołę). Jest natomiast zobowiązany kierować do

2 W latach 1994–1995 w 46 największych miastach realizowano tzw. program pilotażowy, w ramach którego samorządy przejęły niektóre zadania od administracji rządowej, w tym szkoły ponadpodstawowe.

3 Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 art. 5a ust. 2 par. 2. Ten i kolejne cytaty ustaw dotyczą stanu prawnego na koniec 2016 r.

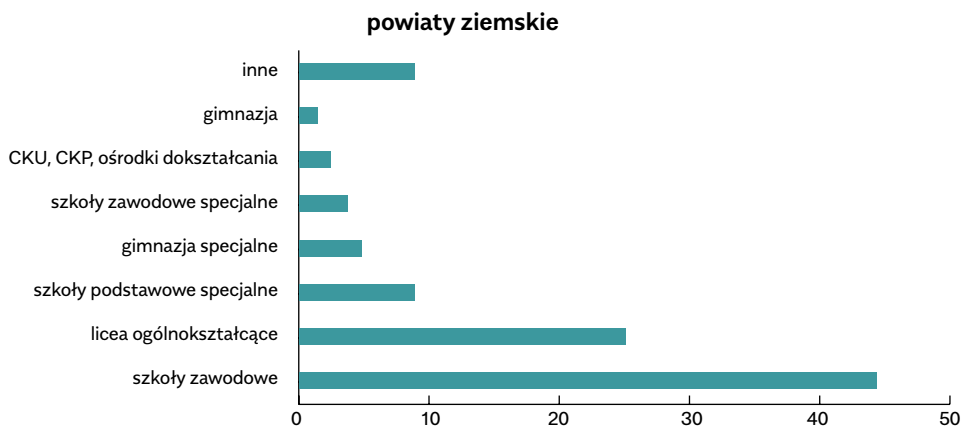
4 Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 art. 2 ust. 3a. Jest to ważny element kształcenia zawodowego, jednak jego szczegółowa analiza jest niemożliwa ze względu na to, że w statystyce publicznej nie ma danych o liczbie tych placówek i liczbie osób z nich korzystających.

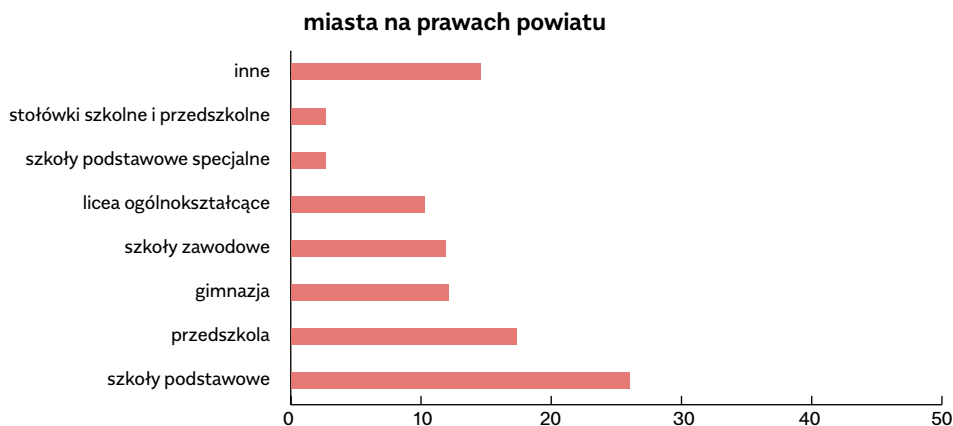
5 Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 art. 5a ust. 2 par. 1.

tych szkół dotacje. Jak zostanie pokazane dalej, jest to jednak bardzo niewielka część wydatków samorządów na szkoły. Stąd kwestie organizacji i finansowania szkół przez samorzady dotyczą przede wszystkim szkół publicznych.

Na wykresie 1 pokazano strukturę wydatków bieżących samorządów powiatowych na oświatę w 2016 r. Przedstawione dane dotyczą wydatków notowanych w dziale 801 (Oświata i wychowanie) klasyfikacji budżetowej w rozbiciu na poszczególne jej rozdziały. Jak widać, największa część wydatków powiatów dotyczy bezpośrednio placówek szkolnych. W powiatach ziemskich w strukturze wydatków na oświatę zdecydowanie przeważają wydatki na szkoły zawodowe i licea ogólnokształcące. Decydowały one ogółem o 71% wydatków powiatów ziemskich na oświatę. W przypadku miast na prawach powiatu wydatki na te szkoły stanowiły w 2016 r. 24% ogółu ich wydatków na oświatę. Największa część wydatków była w największych miastach przeznaczana na szkoły podstawowe, przedszkola i gimnazja.

Wykres 1. Struktura wydatków bieżących powiatów na oświatę (dział 801) w 2016 r. (w %)



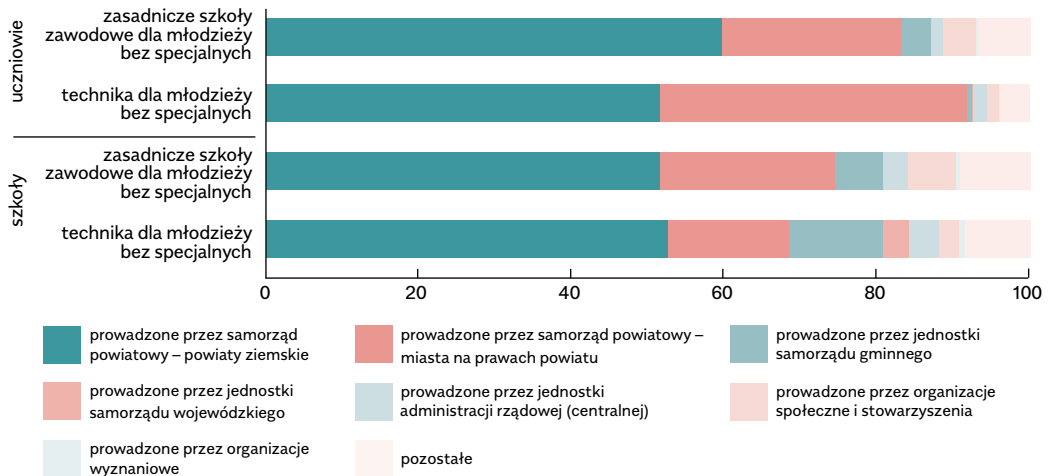


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z sprawozdania budżetowego RB28.

Rozdział klasyfikacji budżetowej – „szkoły zawodowe” obejmował w 2016 r. wydatki na zasadnicze szkoły zawodowe i technika. W obu przypadkach są to tylko szkoły dla młodzieży. Nie działały już w tym roku technika uzupełniające. Oprócz tego w rozdziale „szkoły zawodowe” zapisywano w 2016 r. wydatki na szkoły policealne dla młodzieży i dorosłych. To połączenie tak wielu różnych szkół w jeden rozdział klasyfikacji budżetowej utrudnia precyzyjną ocenę wydatków na poszczególne typy szkół. Rozwiązanie to było od lat krytykowane, jednak rozdzielenie typów szkół ujętych w klasyfikacji budżetowej w tej kategorii nastąpiło dopiero w 2018 r.

Poza powiatami również inne jednostki samorządu terytorialnego, a także ministerstwa mogą zakładać i prowadzić szkoły. Z kolei w przypadku szkół niepublicznych o uprawnieniach publicznych są to też osoby prawne i fizyczne. Jak pokazuje wykres 2, większość techników (82%) i zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży (76%) jest prowadzona przez samorządy powiatowe. Jeśli przyjrzymy się strukturze uczniów w tych szkołach, to w sensie ilościowym przewaga samorządów powiatowych jest jeszcze większa. Odpowiednio, 85% uczniów zasadniczych szkół zawodowych i 92% techników to uczniowie szkół, których organem prowadzącym jest powiat.

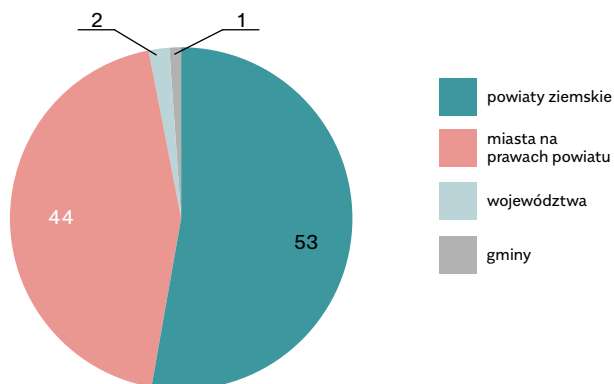
Wykres 2. Struktura szkół i uczniów w szkołach dla młodzieży kształcących zawodowo według gestora w 2016 r. (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BDL GUS.

Samorząd powiatowy organizuje i finansuje szkoły publiczne prowadzone przez siebie. W przypadku, gdy takie szkoły są prowadzone przez inne samorzady lub ministerstwa, podmioty te stają się odpowiedzialne za ich organizację i finansowanie. Jak pokazuje wykres 3, powiaty wydają na szkoły zawodowe najwięcej spośród wszystkich samorządów.

Wykres 3. Udział samorządów poszczególnych szczebli w wydatkach bieżących na szkoły zawodowe (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze sprawozdania budżetowego RB28.

Jeśli szkoła jest prowadzona przez podmiot prywatny lub społeczny, otrzymuje od samorządu powiatowego dotację odpowiadającą bieżącym wydatkom na ucznia szkoły publicznej danego typu. Dzięki temu, że dotację tę jesteśmy w stanie wydzielić z wydatków na szkoły (pozwała na to klasyfikacja budżetowa), możemy szczegółowo przeanalizować także wydatki na szkoły prowadzone wyłącznie przez powiaty. Jest to ważne również dla zniwelowania problemów w analizie, jakie stwarza połączenie w jeden rozdział klasyfikacji budżetowej techników i zasadniczych szkół zawodowych oraz szkół policealnych. Znaczna większość szkół policealnych (ok. 85%) jest prowadzona przez inne niż powiat podmioty, a do powiatowych szkół policealnych uczęszcza tylko ok. 6% uczniów. Dotacje dla innych podmiotów stanowią 6% wydatków bieżących na szkoły zawodowe w powiatach ziemskich i 16% wydatków powiatów grodzkich. Pozostałe wydatki zapisywane w klasyfikacji budżetowej na szkoły zawodowe stanowią w większości wydatki na technika i zasadnicze szkoły zawodowe prowadzone przez powiaty.

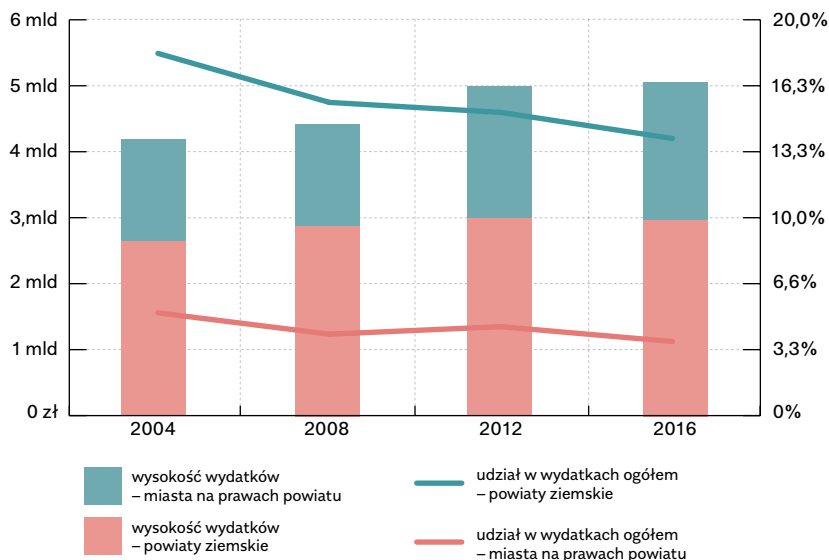
Wydatki powiatów na szkoły kształcące zawodowo i ich zróżnicowanie

Na wykresie 4 przedstawiono poziom wydatków bieżących ogółem i udział w wydatkach bieżących ogółem wydatków bieżących samorządów powiatowych na szkoły zawodowe (technika i zasadnicze szko-

ły zawodowe) prowadzone przez te podmioty w latach 2004–2016. Jak widać, mamy do czynienia z nieznacznym wzrostem wydatków powiatów (w okresie 2004–2016 o ok. 14% w powiatach ziemskich i 24% w miastach na prawach powiatu, przy czym w okresie tym w 84 powiatach ziemskich i w 6 miastach na prawach powiatu wydatki na szkoły kształcące zawodowo spadły).

Jednocześnie wzrost ten jest mniejszy niż wzrost innych wydatków bieżących samorządów w tym okresie i, jak pokazuje wykres 4, w latach 2004–2016 udział wydatków na szkoły kształcące zawodowo w całości bieżących wydatków powiatów spadł. W 2004 r. wynosił on, odpowiednio, 19% w powiatach ziemskich i 5% w miastach na prawach powiatu, a w 2016 r. było to, odpowiednio, 15% i 3%.

Wykres 4. Wysokość wydatków bieżących na szkoły kształcące zawodowo prowadzone przez powiaty i udział tych wydatków w całości wydatków bieżących powiatów w latach 2004–2016 (wartości realne z 2016 r.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z sprawozdań budżetowych RB28.

Jak pokazuje tabela na kolejnej stronie, wydatki te znacznie różnią się między powiatami.



Tabela 1. Zróżnicowanie wydatków na szkoły powiatowe dla młodzieży kształcące zawodowo w 2016 r. (w PLN)

jednostka samorządu terytorialnego	średnia	mediana	minimum	maksimum
	w przeliczeniu na ucznia			
powiat ziemski	8308,1	8078,5	1638,2	20201,0
miasto na prawach powiatu	8876,4	8713,7	6021,1	13934,5
razem*	8408,1	8205,9	1638,2	20201,0
	udział w wydatkach bieżących ogółem (w %)			
powiat ziemski	14,7	14,9	1,1	30,8
miasto na prawach powiatu	4,6	4,4	1,4	9,3
ogółem*	12,9	13,0	1,1	30,8

* Ogólne statystyki dla powiatów i miast na prawach powiatu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze sprawozdań budżetowych RB28 i danych BDL GUS.

W przeliczeniu na ucznia wydatki w szkołach kształcących zawodowo prowadzonych przez powiaty wynosiły w 2016 r. od niecałych 2 tys. zł do ponad 20 tys. zł. Zarówno mediana, jak i przeciętna wydatków są niższe w powiatach ziemskich niż w powiatach grodzkich (tabela 1). W odniesieniu do wydatków bieżących ogółem wydatki na szkoły powiatowe kształcące zawodowo dochodziły nawet do 30% w powiatach ziemskich i 9% w grodzkich, ale były też samorzady, gdzie stanowiły tylko ok. 1% wydatków.

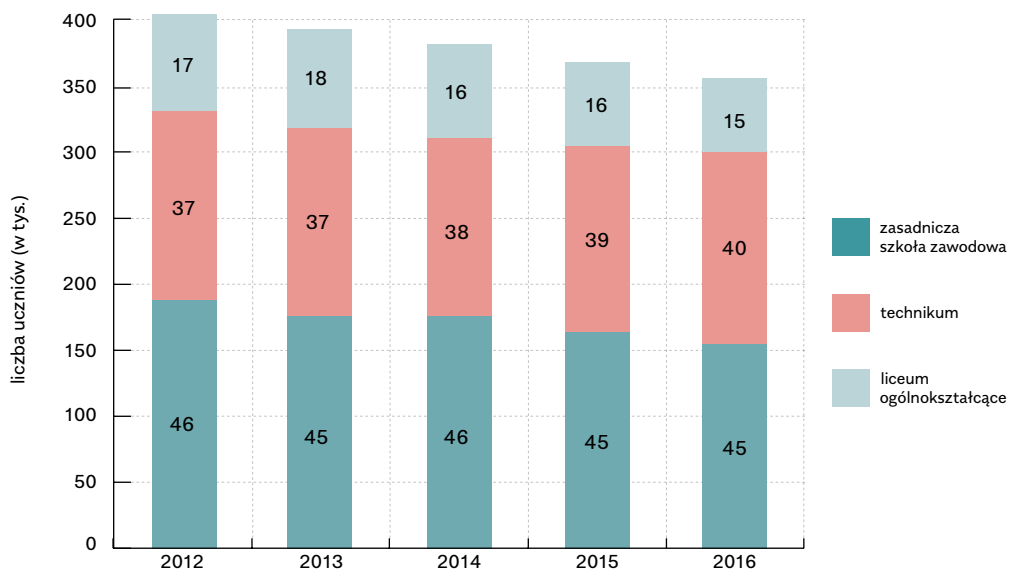
Poziom wydatków samorządów na szkoły zależy od wielu czynników. Należy tu wyróżnić dwie grupy powiązanych ze sobą determinant (Kopańska, Sztanderska 2015, s. 123 i n.):

1. związane z cechami charakteryzującymi szkołę i jej uczniów, a wpływające przede wszystkim na koszty funkcjonowania szkoły (jak wielkość szkoły i typ prowadzonej edukacji);
2. charakteryzujące samorząd i jego mieszkańców, wpływające na możliwości i potrzeby wydatkowe samorządu (popyt), w tym dochody do dyspozycji, publiczne i prywatne.

Wielkość szkół kształcących zawodowo

Wśród czynników kształtujących koszty funkcjonowania danej szkoły wymienia się przede wszystkim jej wielkość, mierzoną zarówno liczbą uczniów ogółem, jak i liczebnością poszczególnych oddziałów. Im więcej uczniów, tym wyższe wydatki ogółem. Jednak działa tu efekt skali, co oznacza, że każdy kolejny uczeń kosztuje mniej. Wynika to z przeznaczenia niektórych wydatków: część z nich jest wykorzystywana na uczniów nie jednostkowo, a w przeliczeniu na oddziały. Na przykład nauczyciel może pracować z podobną efektywnością z mniejszą i większą liczbą uczniów, a koszty stałe, np. związane z utrzymaniem budynku, są ponoszone niezależnie od tego, ilu uczniów uczy się w danej szkole. Z tego powodu istotnym problemem w zarządzaniu szkołami jest utrzymanie szkoły odpowiedniej wielkości, takiej, która pozwala na minimalizację kosztów w przeliczeniu na ucznia.

Wykres 5. Liczba i struktura uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży w latach 2012-2016* (w %)



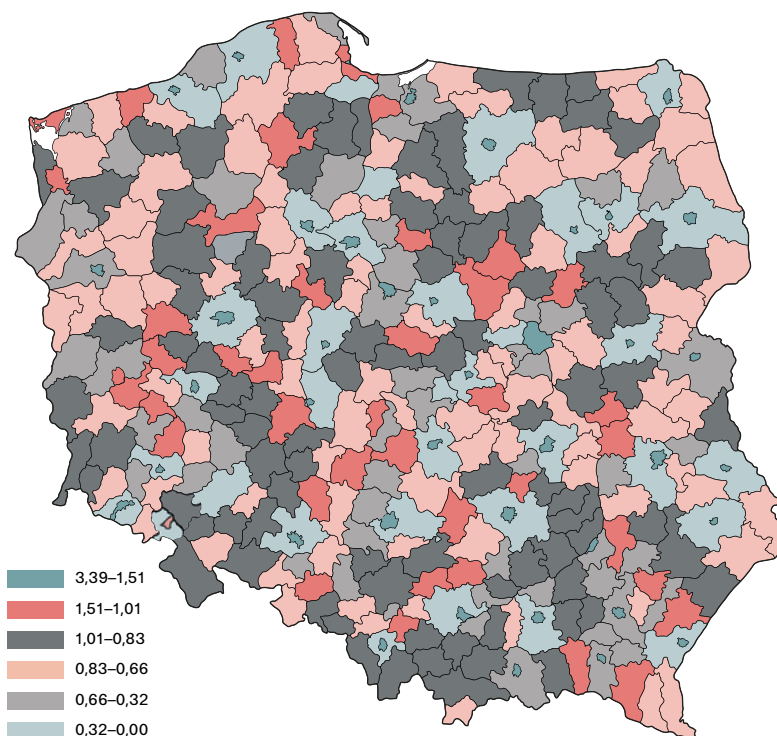
* Dla wcześniejszych lat nie ma danych GUS o uczniach pierwszych klas w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży, jednocześnie 2012 r. to pierwszy rok po reformach w kształceniu zawodowym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BDL GUS.

Problem ubytku uczniów wynikający ze zmian demograficznych jest w ostatnich latach przedmiotem wielu analiz. Od 2000 r. liczba osób w wieku 16–19 lat (a więc młodzieży w wieku ponadgimnazjalnym) zmniejszyła się o 42%, a jeśli przeanalizujemy tylko lata 2012–2016, jest to ubytek ok. 14%. Zmiany te nie są jednolite na terenie całej Polski, np. w 66 powiatach w tym krótkim okresie liczba młodzieży zmniejszyła się o 1/5, a w dwóch powiatach w tym czasie nastąpił nieznaczny wzrost liczby młodych ludzi.

W przypadku analizy liczby uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych ten ogólny trend trzeba połączyć z decyzjami samych uczniów (i ich rodziców) o tym, w jakiej szkole i w jakim miejscu podejmą edukację. Na wykresie 5 przedstawiono liczbę i strukturę uczniów w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży.

Mapa 1. Współczynnik skolaryzacji dla młodzieży pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych, dane dla 2016 r.



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BDL GUS.

Jak pokazano na wykresie 5, malejąca liczba młodzieży jest faktem – co roku do szkół ponadgimnazjalnych trafia mniej uczniów. Szczegółowa analiza tych zmian w poszczególnych rejonach Polski pokazuje, że część powiatów straciła znacznie więcej uczniów niż inne i nie wynika to tylko z ogólnego trendu ubywania młodych mieszkańców, ale również z faktu, że decydują się oni na naukę poza powiatem. Na wykresie 2, gdzie pokazano strukturę uczniów w szkołach kształcących zawodowo prowadzonych przez różne podmioty, wyraźnie widać, że miasta na prawach powiatu mają duże znaczenie w tej strukturze. Mimo że grupa powiatów ziemskich jest prawie pięciokrotnie liczniejsza niż miast, to przewaga szkół prowadzonych przez te podmioty i uczniów nie jest tak znacząca. Dotyczy to szczególnie uczniów techników. W technikach prowadzonych przez powiaty ziemskie uczy się 53% uczniów techników ogółem, a w tych kierowanych przez powiaty grodzkie 40%. Warto dodać, że w przypadku liceów ogólnokształcących przewaga największych miast jest jeszcze większa (w szkołach prowadzonych przez miasta na prawach powiatu uczy się 47% uczniów liceów, a w tych zarządzanych przez powiaty ziemskie tylko 40%). To właśnie do szkół w największych miastach decyduje się uczęszczać znacząca część młodzieży mieszkająca poza ich terenem. Znajduje to potwierdzenie na mapie 1. Pokazano na niej współczynnik skolaryzacji liczony dla uczniów klas pierwszych (a więc szesnastolatków). Liczba uczniów uczących się na terenie powiatu⁶ została podzielona przez liczbę szesnastolatków z tego powiatu. Współczynnik skolaryzacji równy jeden oznacza, że do szkół w danym powiecie uczęszcza dokładnie taka sama liczba szesnastoletnich mieszkańców, jaka mieszka na terenie tego powiatu. Współczynnik mniejszy niż jeden oznacza, że część uczniów uczy się w innych powiatach, a współczynnik powyżej jedności mówi o tym, że w powiecie uczą się młodzi ludzie spoza jego terenu.

Należy zauważyć, że w przypadku prawie wszystkich miast na prawach powiatu⁷ tak wyliczony współczynnik skolaryzacji jest większy od jedności i również tam wartości tego współczynnika są największe

6 Uwzględniono tu uczniów szkół zlokalizowanych na terenie danego powiatu, prowadzonych przez powiat i inne podmioty.

7 Jedynie w ośmiu miastach aglomeracji śląskiej współczynnik ten jest mniejszy niż jeden. Ze względu na bliskość wielu dużych ośrodków konkurencja o ucznia odbywa się tam między miastami.

(tabela 2). Natomiast w otoczeniu tych miast wartości współczynnika skolaryzacji są niskie i bardzo niskie.

Tabela 2. Podstawowe statystyki współczynnika skolaryzacji dla młodzieży pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych w powiatach ziemskich i grodzkich

jednostka samorządu terytorialnego	średnia	mediana	minimum	maksimum
powiat ziemski	0,73	0,78	0,00	1,28
miasto na prawach powiatu	1,66	1,58	0,53	3,39

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BDL GUS.

Zmiany demograficzne i decyzje edukacyjne młodzieży powodują, że to właśnie w szkołach zlokalizowanych w powiatach ziemskich ubyło w ostatnich latach najwięcej uczniów – por. tabela 3. Podczas gdy w miastach na prawach powiatu ubyło ok. 9% uczniów w klasach pierwszych, w powiatach ziemskich w 2016 r. do klas pierwszych zgłosiło się przeciętnie mniej o 19% uczniów niż w 2012 r.

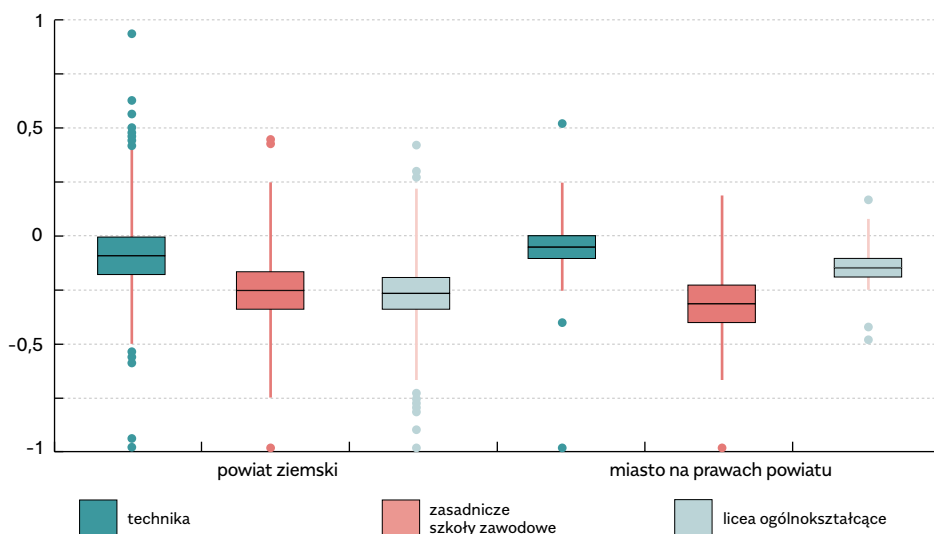
Tabela 3. Zmiana liczby uczniów w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży w latach 2012–2016 (w %)

jednostka samorządu terytorialnego	populacja	średnia	mediana	minimum	maksimum
powiat ziemski	uczniowie szkół na terenie powiatu ogółem	-19	-18	-100	21
	uczniowie szkół prowadzonych przez powiat	-20	-19	-94	17
miasto na prawach powiatu	uczniowie szkół na terenie powiatu ogółem	-9	-9	-32	14
	uczniowie szkół prowadzonych przez powiat	-12	-12	-30	13

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BDL GUS.

Powyższe zestawienia dotyczyły uczniów szkół ponadgimnazjalnych wszystkich typów dla młodzieży, prowadzonych przez różne podmioty. Szczegółowa analiza zmian w liczbie uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych różnych typów prowadzonych przez samorządy pokazuje, że najmniejszy ubytek uczniów klas pierwszych dotyczył techników (wykres 6). Przeciętnie w 2016 r. było tylko ok. 8% mniej uczniów rozpoczynających te szkoły niż w 2012 r. Przy czym w powiatach grodzkich było to tylko 5%, a w ziemskich 9%. W powiatach ziemskich przeciętnie o prawie 1/4 zmniejszyła się liczba młodzieży rozpoczynającej naukę w liceach ogólnokształcących i zasadniczych szkołach zawodowych. W powiatach grodzkich tak znaczny spadek dotyczył tylko szkół zawodowych (28%), a licea w największych miastach straciły przeciętnie tylko 12% uczniów. Ogółem największy spadek liczby uczniów klas pierwszych zanotowały zasadnicze szkoły zawodowe (o 24%). Jak pokazuje wykres 6, zmiany te znacznie różnią się w zależności od jednostki samorządu terytorialnego. W 25 powiatach ziemskich i pięciu miastach uczniów rozpoczynających naukę w szkołach zawodowych przybyło, ale w 25 powiatach ziemskich i jednym mieście ubytek uczniów szkół zawodowych był większy niż 50%.

Wykres 6. Zmiana liczby uczniów w pierwszych klasach różnych typów szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży prowadzonych przez powiat w latach 2012–2016



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BDL GUS.

Największe miasta przyciągają coraz większą część młodzieży, szczególnie do liceów. Jednocześnie następuje przesunięcie uczniów decydujących się na kształcenie zawodowe z zasadniczych szkół zawodowych do techników. Ta pierwsza kwestia, powiązana ze zmianami demograficznymi, prowadzi do tego, że szkoły w powiatach ziemskich są małe, mniejsze niż w powiatach grodzkich. Tendencję tę potwierdzają dane przedstawione w poniższej tabeli.

Tabela 4. Liczba uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży prowadzonych przez powiaty w 2016 r.

jednostka samorządu terytorialnego	typ szkoły	średnia	mediana	minimum	maksimum
powiat ziemski	technikum	271,2	249,5	31	727
	zasadnicza szkoła zawodowa	148,5	129,7	0,813	545
	liceum ogólnokształcące	233,5	224,5	9	668
miasto na prawach powiatu	technikum	375,1	369,7	40	792
	zasadnicza szkoła zawodowa	131,3	122,3	59,67	267
	liceum ogólnokształcące	357,5	353,2	81	619,2

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BDL GUS.

W technikum i liceach ogólnokształcących prowadzonych przez powiaty ziemskie jest przeciętnie o ok. 100 uczniów mniej niż w szkołach tego samego typu prowadzonych przez miasta na prawach powiatu. Jedynie zasadnicze szkoły zawodowe są nieco większe w powiatach ziemskich niż grodzkich (o kilkanaście osób). Tabela pokazuje również, że ogółem zasadnicze szkoły zawodowe są najmniejszymi placówkami spośród szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży. Oczywiście należy pamiętać, że bardzo często samorządy prowadzą zespoły szkół, gdzie razem funkcjonują szkoły różnych typów, stąd w wartościach minimalnych pojawiają się tak niewielkie (nawet ułamkowe) wartości.

Należy również podkreślić, że takie przesunięcia uczniów prowadzą do tego, że do szkół kształcących zawodowo, a zwłaszcza zasadniczych szkół zawodowych, trafiają młodzi ludzie z najtrudniejszych środowisk

i o największych problemach. Jak pokazuje poniższy cytat z rozmów prowadzonych w ramach badania BECKER, problem negatywnej selekcji dostrzegają dyrektorzy tych szkół:

„O4: [...] jest trudniej zrobić w ogóle rekrutację do tych szkół [kształcących zawodowo], że się cieszą niestety takim mniejszym zainteresowaniem jak licea ogólnokształcące [...]. Przynajmniej ja tak zauważyłam, że do liceów ogólnokształcących ja mam zawsze pełny nabór, nawet mam w kim wybierać, a jeżeli chodzi o technika, brakuje mi często, te klasy są otwierane dzięki starostwu [...].

O5: W związku z tym kandydaci są słabsi.

O4: Słabsi, bo się bierze w tym momencie (wszystkich) uczniów”.

[BECKER, wywiad grupowy z dyrektorami szkół ponadgimnazjalnych]

Potwierdzają to również informacje o zdawalności matury. Zgodnie z sprawozdaniem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 2016 r. egzamin maturalny zdało 85% przystępujących do niego absolwentów liceów ogólnokształcących i 68% absolwentów techników (CKE 2017).

Decyzja młodzieży o wyborze typu i lokalizacji szkoły ponadgimnazjalnej wyraźnie wiąże się też z sytuacją finansową rodziców. W badaniu BECKER wykazano, że gdy uczeń decyduje się na wybór szkoły ponadgimnazjalnej, do której musi dojeżdżać, dla rodzica z powiatu ziemskiego oznacza to istotne wydatki (przeciętnie ok. 1200 zł rocznie), ponad dwukrotnie wyższe niż dla rodzin dzieci mieszkających w mieście. Prowadzi to często do sytuacji, gdy decyzja o kierunku kształcenia ponadgimnazjalnego nie jest podyktowana zainteresowaniami czy umiejętnościami ucznia, a dostępnością szkoły.

„B: No to jak to się stało, że w takim razie stolarz? Od mechanika do stolarza to chyba trochę jest rozstrzał, co?

O1: To znaczy ten zawód, co stolarz, to ja już mu wybrałam, bo naprawdę już nie wiedzieliśmy gdzie co. Mówię, no to trudno, będzie taki, jak ja mu załatwię. [...] no, trudno, pasowało i autobusem dojechać i z powrotem. Soboty wolne, bo za mechanika musiałyby i w sobotę jechać. Na przykład do Sępólna to on by nie miał w ogóle czym w sobotę dojechać”.

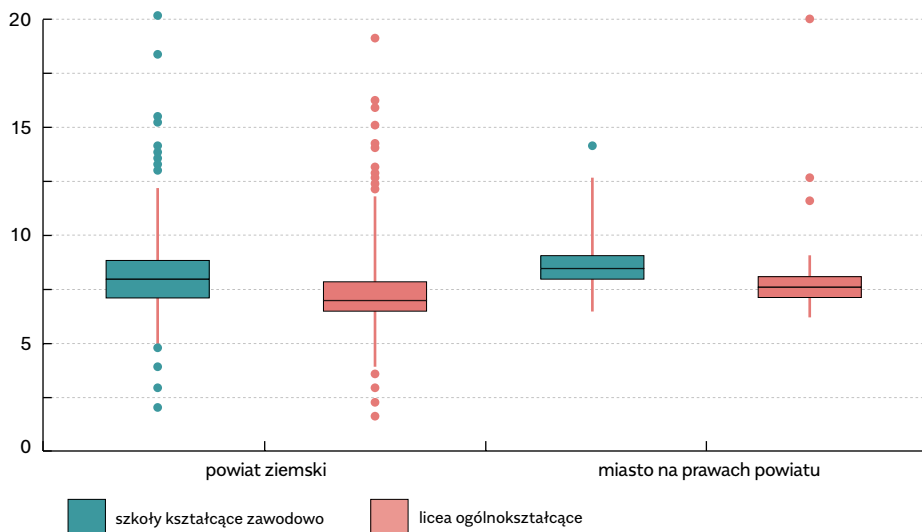
[BECKER, wywiad rodzinny, powiat sępoleński]

Należy pamiętać, że w przypadku młodzieży ważna jest nie tyle możliwość dojazdu do szkoły samochodem osobowym, co transportem publicznym. Szczegółowa analiza lokalizacji szkół ponadgimnazjalnych w Polsce pokazuje, że z terenu wielu (ok. 1/5) gmin w Polsce do żadnej szkoły ponadgimnazjalnej nie można dostać się w ciągu pół godziny jazdy transportem publicznym. Problem ten dotyczy przede wszystkim młodzieży mieszkającej na obszarach wiejskich i przygranicznych (Komornicki 2019).

Koszty kształcenia zawodowego

Jak zaznaczono powyżej, wielkość szkoły wpływa na wydatki z nią związane. W przeliczeniu na ucznia szkoły mniejsze wymagają zwykle większych nakładów. Tymczasem mimo że szkoły w powiatach ziemskich są mniejsze, wydatki na ucznia są w nich niższe niż w miastach na prawach powiatu (wykres 7). Poszukując wyjaśnienia tej odbiegającej od standardu zależności, przeanalizujemy dwie kolejne kwestie, które mogą wpływać na wysokość wydatków w przeliczeniu na ucznia – zróżnicowanie kosztów kształcenia w zależności od typu szkoły i profilu kształcenia oraz możliwości finansowe samorządów. Na kolejnym rysunku oprócz zróżnicowania wydatków na szkoły kształcące zawodowo pokazano również wydatki na licea ogólnokształcące.

Wykres 7. Zróżnicowanie wydatków na ucznia różnych typów szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży (w tys. PLN)

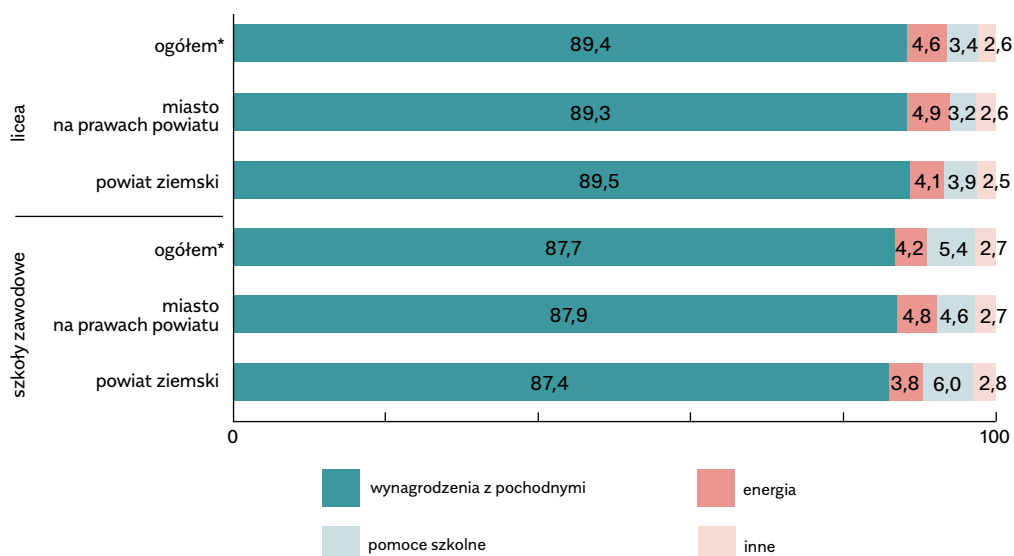


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z sprawozdań budżetowych RB28 i danych BDL GUS.

W przypadku zarówno liceów, jak i szkół kształcących zawodowo wiadać, że przeciętnie powiaty ziemskie wydają na ucznia mniej niż miasta. Jednocześnie – jak pokazuje wykres 7 – wydatek na ucznia w liceach jest w obu typach samorządów niższy niż w szkołach zawodowych (o ok. 15%). Szkoły kształcące zawodowo są droższe niż te, które oferują nauczanie tylko ogólne. W szkołach pierwszego typu częściej pracuje się w mniejszych grupach, a więc potrzeba większej liczby nauczycieli w przeliczeniu na ucznia. Dodatkowo tam, gdzie odbywa się więcej zajęć praktycznych, zużywa się więcej materiałów pomocniczych. Zależność tę potwierdzają dane o strukturze wydatków w szkołach. Poniższy wykres pokazuje strukturę bieżących wydatków samorządów powiatowych na prowadzone przez nie szkoły ponadgimnazjalne (wydatki bieżące po odjęciu wydatków na dotacje dla innych podmiotów). W obu przypadkach największą kategorię wydatków stanowią wydatki na wynagrodzenia wraz z pochodnymi (w tym z funduszem świadczeń socjalnych). Jednak w szkołach zawodowych wynagrodzenia stanowią nieco

mniejszą część w strukturze wydatków (o ok. 2 pkt. proc.), a większe są wydatki na pomoce szkolne (o ok. 2 pkt. proc.). Należy pamiętać, że na wykresie przedstawiono informację o szkołach zawodowych kształcących w różnych zawodach. Tymczasem koszty w zależności od profilu kształcenia są bardzo różne. Najtańsze są profile związane z administracją i usługami (Stasiowski, Kłobuszewska, Drogosz-Zabłocka 2016).

Rysunek 8. Struktura wydatków na szkoły zawodowe i licea ogólnokształcące prowadzone przez powiaty (w %)



* Ogólne statystyki dla powiatów i miast na prawach powiatu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z sprawozdań budżetowych RB28.

Tymczasem zgodnie z danymi z 2014 r. to właśnie w tym najmniej kosztownym profilu kształciło się ogółem najwięcej uczniów szkół kształcących zawodowo. Przy czym profil ten przeważa głównie w miastach na prawach powiatu (tabela 5). Powinno to oznaczać, że przeciętnie kształcenie w tych miastach jest nieco mniej kosztowne niż w powiatach ziemskich, zatem wydatki przeciętnie są nieznacznie niższe. Tymczasem, jak już wskazywano, jest odwrotnie – mniej na ucznia szkoły kształcącej zawodowo wydają powiaty ziemskie. Koszty

kształcenia nie są zatem najlepszym wyjaśnieniem różnic w wydatkach na szkoły w powiatach ziemskich i grodzkich.

Tabela 5. Profile kształcenia młodzieży w szkołach kształcących zawodowo prowadzonych przez samorzady powiatowe w 2014 r. (w %)

jednostka samorządu terytorialnego	admini- stracyjno- -usługowy	budow- lany	elek- tryczny	mecha- niczny	rolniczo- -leśny	arty- styczny	gastro- miczno- -turystyczny	zdrowie
powiat ziemski	21	7	13	20	14	0	23	0
miasto na prawach powiatu	26	10	21	14	8	0	20	0
ogółem*	23	8	16	18	12	0	22	0

* Ogólne statystyki dla powiatów i miast na prawach powiatu.

Dane nie sumują się do 100% ze względu na zaokrąglenia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO.

Możliwości finansowe samorządów powiatowych

Jak odnotowano na początku tego rozdziału, celem reform systemu edukacji i struktury samorządu terytorialnego rozpoczętych pod koniec XX w. w Polsce było zmobilizowanie młodzieży w jej decyzjach edukacyjnych do wyboru głównie szkół kończących się maturą, zwłaszcza szkół ogólnokształcących. Fakt, że cel ten został osiągnięty, wiąże się nie tylko z niechęcią młodych ludzi do kształcenia zawodowego, ale również z jakością oferty w zakresie tego typu kształcenia kierowaną do nich przez samorzady. Jak się uważa, bardzo duży wpływ miał na to kształt systemu finansowania edukacji zawodowej. Zadania związane z organizacją i finansowaniem oświaty są zadaniem własnym samorządów. Oznacza to, że wydatki związane z tymi zadaniami pokrywane są z budżetu powiatów – ich dochodów własnych oraz subwencji. Dla realizacji zadań oświatowych największe znaczenie ma część oświatowa subwencji. Subwencja składa się z kwoty bazowej, kwoty uzupełniającej, kwoty na zadania pozaszkolne oraz kwoty rezerwowej. Poszczególne części subwencji oświatowej obliczane są na podstawie przeliczeniowej liczby uczniów i wychowanków korzystających z zakresu zadań pozaszkolnych. Ustalenie tych wielkości odbywa się na

podstawie różnych przeliczników – wag. Dla szkolnictwa zawodowego w 2000 r. wprowadzono jedną wagę (0,15), niezależną od tego, jaki jest profil kształcenia zawodowego. Waga ta podwyższa tzw. kwotę bazową wyliczaną dla ucznia szkoły ponadgimnazjalnej kształcącej zawodowo. Jak zauważyli Herbst i Levitas (2013, s. 15), taki jednolity i niewysoki przelicznik wystarczał „na pokrycie kosztów funkcjonowania tylko tych szkół, które nie potrzebowały zaplecza warsztatowego i specjalistycznego wyposażenia i w których większość lekcji mogła się odbywać w «zwykłych» klasach. W naturalny sposób system ten skłonił więc samorządy do zamykania tych placówek, które uczyły bardziej kosztownych (z perspektywy budżetu samorządowego) zawodów”.

Subwencja dofinansowuje zadania oświatowe. Jej wysokość jest co roku ustalana w ustawie budżetowej. Zgodnie z art. 28 Ustawy z dnia 13 listopada 2013 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego nie może być ona niższa niż w roku bazowym i powinna być skorygowana o zmiany z tytułu realizowanych przez samorządy zadań oświatowych. Coroczne wyliczenia kwoty tej subwencji są bardzo często krytykowane przez przedstawicieli samorządów. Uważają oni, że są one mało transparentne i subwencja jest zaniżana (Gniadkowski 2017, 2013). Jak zaznaczono, podział subwencji między samorządy dokonuje się na podstawie algorytmu, który również co roku jest modyfikowany i podawany w rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej. W odniesieniu do szkół kształcących zawodowo warto odnotować wzrost wagi przeliczeniowej dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe. W latach 2000–2008 wynosiła ona 0,15, następnie została podniesiona do 0,17 (w 2009 r.), w latach 2010–2015 było to 0,19, w 2016 r. – 0,23. W 2013 r. uwzględniono również specjalną wagę dla uczestników kwalifikacyjnych kursów zawodowych organizowanych przez szkoły i placówki prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego.

Subwencja jest dochodem, którego rozdysponowanie powinno być zgodne z decyzją własną samorządu. Jednak od 2015 r. wprowadzono w polskich przepisach zasadę, że jednostki samorządu terytorialnego zobowiązane są, aby w danym roku budżetowym na realizację zadań wymagających specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przeznaczały środki w wysokości nie niższej, niż zostało wyliczone w subwencji

oświatowej na realizację tych zadań⁸. Z jednej strony rozwiązanie to wynikało z troski o właściwe finansowanie dzieci i młodzieży w najtrudniejszej sytuacji, z drugiej oznacza zaś, że ta część subwencji stała się dla samorządów de facto dotacją. Spowodowało to trudności szczególnie w samorządzie powiatowym, gdyż to on jest odpowiedzialny za szkolnictwo specjalne. Jak pokazuje poniższa tabela, udział wydatków na szkolnictwo specjalne rósł w poprzednich latach w odniesieniu zarówno do wydatków ogółem, jak i do wydatków na oświatę. Przypomnijmy raz jeszcze, że w tym samym okresie udział wydatków na szkoły kształcące zawodowo spadł. Można przypuszczać, że mamy do czynienia z sytuacją, gdy obowiązkowe wydatki wypychają te, wobec których samorzady mają większą swobodę.

Tabela 6. Udział wydatków bieżących na szkoły specjalne w wydatkach bieżących powiatów ogółem i w wydatkach bieżących na oświatę w latach 2008–2012 (w %)

	w wydatkach samorządów ogółem	w wydatkach na oświatę (działy 801 i 854)
	powiaty ziemskie	
2008	4,8	11,1
2012	5,6	12,8
2016	6,1	14,3
	miasta na prawach powiatu	
2008	1,9	5,0
2012	2,0	5,3
2016	1,9	5,2

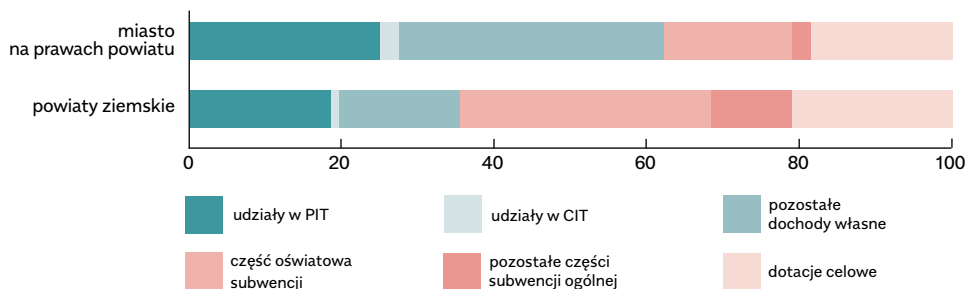
Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań budżetowych RB 28.

Samorzady mogą zwiększać środki przeznaczane na oświatę z dochodów własnych. Jednak dochody powiatów ziemskich są bardzo ograniczone, bowiem nie dysponują one żadnymi znacznymi dochodami własnymi poza udziałem w podatkach dochodowych (PIT i CIT). W przeciwieństwie do gmin, w tym miast na prawach powiatu, mają

⁸ Ustawa z dnia 5 grudnia 2014 r. o zmianie niektórych ustaw w związku z realizacją ustawy budżetowej oraz jej kontynuacji na rok 2016, art. 32, oraz Ustawa z dnia 16 grudnia 2015 r. o szczególnych rozwiązaniach służących realizacji ustawy budżetowej na rok 2016, art. 13.

bardzo ograniczone możliwości samodzielnego kształtowania swoich dochodów. Podczas gdy, jak pokazuje poniższy wykres, w 2016 r. dochody własne miast na prawach powiatu stanowiły ponad 60% dochodów tych jednostek, w powiatach ziemskich było to o połowę mniej.

Wykres 9. Struktura dochodów powiatów ziemskich i grodzkich w 2016 r.



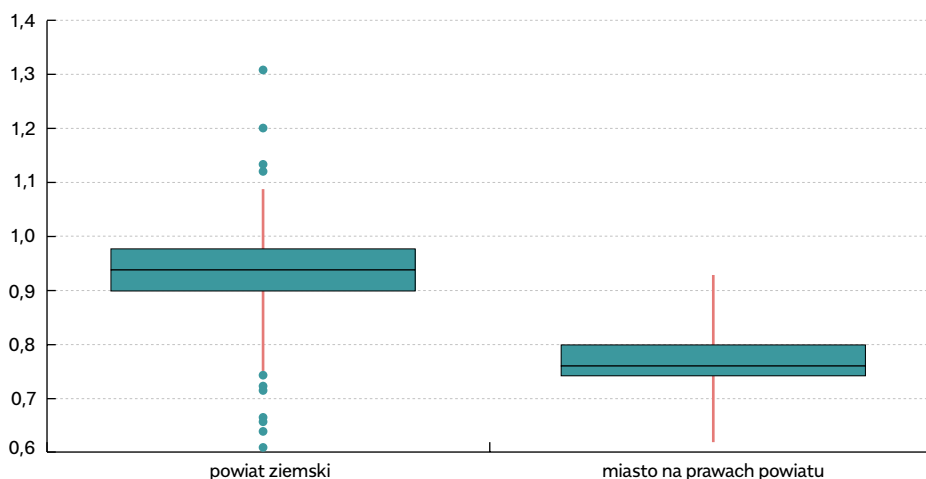
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BDL GUS.

Sytuacja finansowa powiatów ziemskich jest od wielu lat przedmiotem dyskusji. Jednak nadal nie dokonano zmian w dochodach tych jednostek samorządu terytorialnego. Problem braku elastyczności budżetów powiatów ziemskich dobrze obrazuje poniższa wypowiedź:

„[...] powiaty nie mają z kolei dochodów takich własnych, nie mają żadnych podatków, nie mają żadnej ziemi, nasz powiat nie ma nic do sprzedania, tak jak gminy sprzedają jakieś majątki, bo one powstały w roku dziewięćdziesiątym, powiaty powstały w dziewięćdziesiątym ósmym. Tak naprawdę zaczęły działać od pierwszego stycznia dziewięćdziesiątego dziewiątego roku, już nie było czego tym powiatom dać, jakich zasobów. Dano nam tylko szkoły, zarządzanie drogami, i tak naprawdę majątek tylko pod tymi szkołami, tyle ziemi, co tam szkoła stoi, natomiast dodatkowych żadnych majątków powiat nie posiada, nie ma czego sprzedać, nie ma dodatkowych środków, żeby dofinansować te szkoły”. [BECKER, wywiad ze skarbnikiem powiatu ziemskiego]

Sytuacja ta powoduje, że podstawowym źródłem finansowania przez powiaty ziemskie zadań z zakresu oświaty jest część oświatowa subwencji. W 2016 r. powiaty ziemskie przeciętnie w 93% sfinansowały wydatki na oświatę z otrzymanej subwencji. W przypadku miast na prawach powiatu było to tylko 75%. Co więcej, było 40 powiatów ziemskich, których wydatki na oświatę nie przekroczyły kwoty otrzymanej z subwencji. W żadnym największym mieście nie doszło do takiej sytuacji.

Wykres 10. Udział subwencji w finansowaniu wydatków bieżących samorządów na oświatę (z działów 801 i 854) bez wydatków na przedszkola



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań budżetowych RB 28 i RB27.

Oczywiście przy dokonywaniu takiego zestawienia należy pamiętać o różnicach w zadaniach oświatowych obu typów powiatów. Niemniej ta dysproporcja w zakresie dofinansowania zadań oświatowych wyraźnie wiąże się z różnicami w budżecie powiatów ziemskich i grodzkich. Brak możliwości dofinansowania zadań oświatowych znajduje wyjaśnienie w tym, że samorządy powiatowe wydają na ucznia swoich szkół mniej niż miasta na prawach powiatu. Dzieje się tak, mimo że szkoły w powiatach ziemskich są mniejsze.

Samorządy, w tym powiaty ziemskie, przeprowadziły wiele inwestycji związanych ze szkołami zawodowymi. W ciągu ostatnich 10 lat (2007–2016) w ciągu roku wydawały średnio ponad 230 milionów zł na szkoły zawodowe. Wydatki powiatów ziemskich stanowiły ok. 63% tej sumy. Należy nadmienić, że ok. 30% wydatków inwestycyjnych powiatów ziemskich wiązało się z projektami dofinansowanymi z UE (w miastach na prawach powiatu było to 20%). Jednak w zestawieniu z rocznymi wydatkami bieżącymi na szkoły kształcące zawodowo nie jest to imponująca kwota, gdyż jest to niewiele ponad 4% tych wydatków. Również, jeśli zestawimy to z wydatkami lub dochodami ogółem samorządów, okaże się, że powiaty przeznaczają na inwestycje w szkoły kształcące zawodowo zaledwie niewielką część swojego budżetu. Średnio wydatki te stanowiły ok. 0,4% budżetu powiatów ziemskich i 0,1% budżetu powiatów grodzkich. Jeśli zestawimy to z danymi, że w analizowanym okresie inwestycje samorządów stanowiły ok. 12–15% budżetu w przypadku powiatów ziemskich i nawet ponad 20% w przypadku powiatów grodzkich, widać, że szkoły te nie są ich priorytetem inwestycyjnym.

Tabela 7. Wydatki inwestycyjne na szkoły kształcące zawodowo (średnioroczna kwota z ostatnich 10 lat) w odniesieniu do wydatków powiatów ogółem i bieżących na szkoły zawodowe w 2016 r. (w %)

jednostka samorządu terytorialnego	średnia	mediana	minimum	maksimum
	w odniesieniu do wydatków ogółem			
powiat ziemski	0,6	0,4	0,0	4,8
miasto na prawach powiatu	0,1	0,1	0,0	0,6
	w odniesieniu do wydatków bieżących na szkoły zawodowe			
powiat ziemski	5,1	3,3	0,0	35,2
miasto na prawach powiatu	3,1	2,2	0,0	15,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BDL GUS.

Podsumowanie

Powyższa analiza pokazuje wyraźnie, że podstawowym problemem w organizacji i finansowaniu szkolnictwa zawodowego przez powiaty ziemskie jest ich sytuacja budżetowa. Chodzi tu zarówno o brak elastycznych dochodów własnych, jak i o obciążenie ich budżetu istotnymi wydatkami sztywnymi. Co więcej, w ostatnich latach następuje coraz większe usztywnienie wydatków, czego przykładem jest dedefiniowanie obowiązkowych wydatków na szkoły specjalne. Niestety nie idą za tym dodatkowe dochody. Samorządy miast na prawach powiatu mogą w większym niż powiaty ziemskie zakresie odpowiadać na te zmiany ze względu na możliwość korzystania z dochodów własnych. Ostatecznie powiaty ziemskie nie są w stanie przeznaczyć na szkoły dostatecznych środków, porównywalnych z tymi, jakie wydają miasta na prawach powiatu. Jeśli decentralizacja systemu organizacji oświaty ma być utrzymana, dla zwiększenia nakładów na edukację zawodową nie wystarczy tylko zwiększenie subwencji oświatowej, potrzebne jest wzmocnienie dochodów własnych powiatów. Jednocześnie należy postawić pytanie, czy istotnie w każdym powiecie potrzebne są szkoły ponadgimnazjalne, a szczególnie szkoły kształcące zawodowo. Zmiany demograficzne, a również migracja młodzieży powodują, że szkoły te są zwyczajnie za małe, aby efektywnie dostarczać usługę edukacyjną. Być może część powiatów, zamiast prowadzić takie placówki, powinna wspomagać transport młodzieży do szkół poza swój teren albo dopłacać do burs czy internatów, o ile zachodziłaby taka potrzeba. Zrównałoby to szanse na uzyskanie dobrego wykształcenia przez młodych ludzi z uboższych rodzin i z peryferyjnych powiatów, których rodzice nie zawsze mogą sobie pozwolić na sfinansowanie edukacji w większej odległości od domu. Rozwiązaniem problemów organizacji i finansowania sieci szkół zawodowych (i, szerzej, szkół dla młodzieży) poza dużymi miastami mogłoby być również przekazanie tego obowiązku do kompetencji samorządu wojewódzkiego. Przy czym samorząd ten, podobnie jak powiaty ziemskie, nie dysponuje elastycznymi dochodami własnymi, zatem konieczne byłoby zdefiniowanie na nowo dochodów tych podmiotów.

Rola zagranicznej mobilności edukacyjnej we wstępnej fazie kształcenia zawodowego

Michał Pachocki, Agnieszka Rybińska

W rozdziale pokazano, w jaki sposób programy mobilności edukacyjnej, finansowane ze środków Unii Europejskiej, mogą wpływać na jakość oferty i atrakcyjność kształcenia zawodowego. Dzięki możliwości uczestnictwa w programach staży i praktyk zawodowych za granicą polscy uczniowie mogą rozwijać nie tylko kompetencje zawodowe i komunikacyjne w zakresie języka obcego, ale także kompetencje miękkie, w tym umiejętności związane z pracą w międzynarodowym środowisku, współpracą w zespole, organizacją czasu czy radzeniem sobie ze stresem – kompetencje potrzebne do odnalezienia się na dzisiejszym rynku pracy.

— Słowa kluczowe:

Erasmus+

staże i praktyki zawodowe

mobilność edukacyjna

rozwój kompetencji



The role of transnational learning mobility in the initial vocational training

Michał Pachocki, Agnieszka Rybińska

This article discusses how EU mobility programmes contribute to the quality and attractiveness of vocational training. By participation in traineeships abroad, the Polish VET learners gain new opportunities to develop vocational competences, command of foreign language and soft skills related to international cooperation, teamwork, coping with stress and time management. The abovementioned competences are currently crucial for learners who enter the labour market.

— **Keywords:**

Erasmus+

traineeship

learning mobility

development of competences



Home

Wprowadzenie

W dobie zmian na polskim i europejskim rynku pracy coraz częściej okazuje się, że dla młodych osób najlepszym sposobem na sukces zawodowy jest elastyczność i możliwość dostosowania się zarówno do dynamiki zmian na rynku pracyw obszarze zatrudnienia, jak i do zmienności wymagań pracodawców. Zdobywanie nowych kompetencji wiąże się z wypracowywaniem nowych strategii pozwalających zarówno na zdobywanie nowej wiedzy, jak i na standaryzowanie procesu walidacji osiągnięć. Jednym z narzędzi, które ma w założeniu sprzyjać poprawie sytuacji młodych ludzi na rynku pracy, jest mobilność edukacyjna. Jej znaczenie i potencjał w zakresie zdobywania nowych kompetencji coraz częściej pojawiają się w dyskusji o przeciwdziałaniu kryzysowi ekonomicznemu oraz o zwiększeniu efektywności systemu edukacji zawodowej nie tylko na obszarze Unii Europejskiej (UE), ale i innych państw stowarzyszonych z nią w ramach Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG). Praktyczna nauka zawodu za granicą pomaga młodym ludziom zdobyć nową wiedzę, przyczynia się do poprawy znajomości języka obcego, a także rozwija kompetencje miękkie i międzykulturowe.

Inicjatywy na rzecz kształcenia zawodowego

W 2009 r. Komisja Europejska (KE) opublikowała jeden z kluczowych dokumentów promujących ideę zagranicznych wyjazdów edukacyjnych młodzieży na wszystkich etapach kształcenia, w tym również edukacji zawodowej – *Zieloną Księgę. Promowanie mobilności edukacyjnej młodych ludzi*. W 2010 r. do młodych ludzi skierowano również pakiet inicjatyw w dziedzinie **edukacji i zatrudnienia** *Mobilna młodzież*, który stanowił część agendy Europa 2020 – unijnej strategii m.in. na rzecz wzrostu gospodarczego, wspierania zatrudnienia, poprawy jakości edukacji oraz wspierania działań na rzecz walki z ubóstwem i wykluczeniem społecznym. Zgodnie z jej założeniami wszystkie zaproponowane działania powinny do 2020 r. pomóc m.in. zmniejszyć odsetek osób przedwcześnie kończących naukę do poziomu poniżej 10% i jednocześnie obniżyć poziom bezrobocia przez zapewnienie zatrudnienia 75% obywateli UE w wieku produkcyjnym. Komisja zapoczątkowała wówczas inicjatywę *Szanse dla młodzieży*, której celem jest redukcja poziomu bezrobocia wśród młodych osób na rynku pracy oraz wspieranie ich w zdobywaniu pierwszych doświadczeń zawodowych. Jako jedno z narzędzi do realizacji założeń wszystkich powyższych inicjatyw



wskazano europejskie programy edukacyjne, które zapewniają możliwości wsparcia finansowego staży i praktyk dla uczniów szkół o profilu zawodowym. Jednocześnie, z myślą o przedsiębiorcach poszukujących praktykantów, KE (w ramach inicjatywy We Mean Business) zainicjowała akcję promowania zagranicznych staży i praktyk zawodowych wśród europejskich przedsiębiorstw.

Również w Polsce podnoszeniu jakości szkolnictwa zawodowego towarzyszą działania realizowane w ramach funduszy pomocowych. Należą do nich m.in. fundusze strukturalne (np. Europejski Fundusz Społeczny oraz Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego) oraz europejskie programy edukacyjne takie jak Erasmus+. Programy takie dotyczą nie tylko zwiększenia umiejętności i kompetencji uczniów, ale także podnoszenia kompetencji i kwalifikacji kadry nauczycielskiej, budowy lub modernizacji infrastruktury szkolnej, wzbogacania programów i treści nauczania, rozwoju doradztwa edukacyjno-zawodowego, wreszcie uatrakcyjniania kształcenia praktycznej nauki zawodu. Inicjatywy te są realizowane w różnych formach i w różnym zakresie, ale zawsze służą długofalowemu rozwojowi szkolnictwa zawodowego. O skali tych inicjatyw może świadczyć chociażby budżet przewidziany na działanie 9.2. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL), który zakładał sfinansowanie staży i praktyk zawodowych u pracodawców dla ponad 250 tys. uczniów z całej Polski. Na takie działania realizowane w latach 2007–2015 przeznaczono łącznie ponad 2 mld. zł. Odpowiadało to ok. 28–30% ogółu środków z budżetu jednostek samorządu terytorialnego przeznaczanych rokrocznie na oświatę i wychowanie w szkołach zawodowych (Fila i in. 2014, s. 7). Należy dodać, że z PO KL sfinansowano również projekty uczniowskich staży i praktyk zagranicznych (w ramach działania 3.4.2: *Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty systemowe*). Program pozwolił na zwiększenie dostępności zagranicznych wyjazdów edukacyjnych wśród osób kształcących się i szkolących zawodowo. Do 2013 r. skorzystało z niego ponad 14 tys. osób, a oferta zagranicznych mobilności zawodowych finansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego została utrzymana również w kolejnej perspektywie finansowej UE, w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

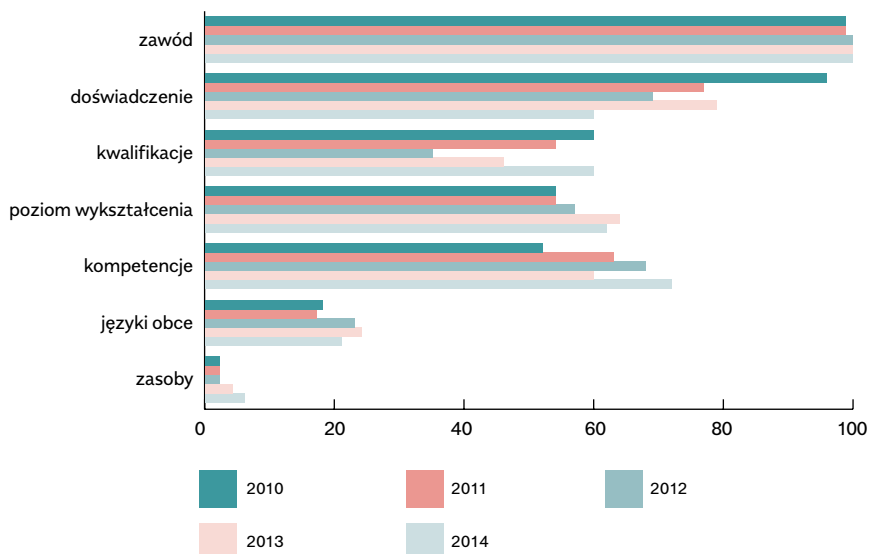
Interwencje publiczne ze środków pomocowych są zgodne zarówno z prowadzoną w kraju polityką edukacyjną, jak i unijną – w zakresie poprawy sytuacji rynkowej osób młodych. Wynika to z obserwowanych

trendów na europejskim rynku pracy. Dane KE (stan na 2015 r.) pokazują, że w UE liczba młodych bezrobotnych w wieku 15–24 lat sięga 5 milionów, stopa bezrobocia przekracza 21%, a liczba tzw. NEETs¹ to ok. 7,5 mln osób (Górniak i in. 2015, s. 41). Stopa bezrobocia wśród młodych Polaków plasuje się mniej więcej w połowie rankingu (dla porównania najniższa stopa bezrobocia występuje w Niemczech – 7,4%, najwyższa w Hiszpanii – 53%). Biorąc pod uwagę zidentyfikowane przyczyny bezrobocia wśród młodych, w tym przedwczesne kończenie nauki bez kwalifikacji, brak odpowiednich umiejętności, brak doświadczenia zawodowego, ograniczone możliwości szkoleń oraz nieefektywne interwencje na rynku pracy – KE zarekomendowała działania służące: zapobieganiu przedwczesnemu kończeniu nauki, rozwojowi umiejętności potrzebnych w miejscu pracy, na które jest zapotrzebowanie, zapewnieniu priorytetowości zatrudnienia młodych ludzi, wspieraniu pracy z młodzieżą jako źródła wsparcia dla zatrudniania młodych oraz promowaniu wysokiej jakości praktyk w ramach schematów kształcenia i szkolenia lub zatrudnienia (*Komunikat Komisji... 2009, s. 7*).

Praktyki zawodowe i zajęcia praktyczne to jednocześnie dwie spośród czterech najbardziej popularnych form współpracy ze szkołami zawodowymi wskazywane przez pracodawców (Goźlińska, Kruszewski 2013, s. 134). W dalszej kolejności wymienia się sponsorowanie szkół, kształcenie zawodowe inne niż zajęcia praktyczne i praktyki zawodowe, dostarczanie wyposażenia i materiałów/surowców i klasy patronackie. Realizacja staży i praktyk ma wpływ na rozwój zarówno kompetencji zawodowych, jak i tzw. kompetencji miękkich. Do tych ostatnich należą m.in. umiejętności komunikacyjne, praca w zespole, zarządzanie czasem, organizacja pracy własnej, odpowiedzialność, myślenie krytyczne i kreatywne rozwiązywanie problemów, punktualność, uczciwość, etyka pracy. Jest to o tyle istotne, że pracodawcy poszukują pracowników o rozwiniętych kompetencjach miękkich, nie tylko stricte zawodowych. Pracodawcy coraz częściej zwracają uwagę na kwalifikacje kandydatów do pracy niż na ich staż zawodowy (Kocór i in. 2015, s. 36). Rośnie również znaczenie konkretnych kwalifikacji, czyli umiejętności potwierdzonych formalnie.

1 Ang. *not in employment, education or training* – młodzież pozostająca poza sferą zatrudnienia i edukacji.

Wykres 1. Ogólne wymagania wobec poszukiwanych pracowników formułowane w ofertach pracy przez pracodawców w latach 2010–2014, N = 20009 (2010), N = 20634 (2011), N = 21594 (2012), N = 20081 (2013), N = 21279 (2014), (w %)



Źródło: Kocór i in. 2015, s. 36.

Według pracodawców młodym pracownikom brakuje określonych kompetencji, wśród których wymieniają m.in. utrzymywanie kontaktów z klientami, komunikatywność, współpracę w grupie, umiejętność rozwiązywania konfliktów, zdolność do odpowiedniej autoprezentacji, samoorganizację, samodzielność, zarządzanie czasem własnym, zdolność do podejmowania decyzji i inicjatyw, przedsiębiorczość (Jelonek w: Dardziński i in. 2015, s. 19). Ponadto 4/5 pracodawców poszukujących osób do pracy wskazywało na niespełnianie przez kandydatów ich oczekiwań związanych z pracą na danym stanowisku, w tym dotyczących kompetencji niewystarczającego doświadczenia zawodowego oraz motywacji do pracy (Kocór i in. 2015, s. 10). Na brak odpowiednich kompetencji zawodowych wskazała ponad połowa pracodawców poszukujących pracowników i doświadczających trudności z ich znalezieniem. Ponad 1/4 z nich twierdzi, że przeszkodę w zrekrutowaniu odpowiednich osób stanowią niesamodzielność oraz brak przedsiębiorczości i odporności

na stres, dla 1/10 zaś jest to brak umiejętności interpersonalnych. Jest to o tyle ciekawe, że zasadniczo uczniowie najwyżej oceniają właśnie swoje kompetencje interpersonalne, poza komputerowymi (Szczucka 2011, s. 48). Najniżej na pięciopunktowej skali znalazła się ocena kompetencji technicznych, przy czym uczniowie szkół zawodowych najbardziej krytyczni byli wobec własnych umiejętności w zakresie wykonywania prac biurowych i obliczeń oraz swoich zdolności artystycznych i twórczych.

Tabela 1. Ocena poziomu kompetencji i skłonności do ich wykorzystywania w praktyce w podziale na typ szkoły*

kompetencja	szkoła zawodowa	liceum ogólnokształcące	liceum profilowane	technikum	szkoła policealna
wyszukiwanie i analiza informacji	3,16	3,53	3,32	3,33	3,53
obsługa, montowanie, naprawa urządzeń	3,07	2,32	2,35	2,81	2,47
wykonywanie obliczeń	2,86	3,20	2,83	3,03	3,04
komputer i internet	4,02	4,07	4,15	4,17	4,00
zdolności artystyczne i twórcze	2,94	3,14	3,06	2,96	3,11
sprawność fizyczna	3,94	3,69	3,80	3,86	3,81
samoorganizacja pracy i inicjatywa	3,45	3,75	3,57	3,65	3,78
kontakty z innymi ludźmi	3,94	4,05	4,05	4,03	4,08
prace biurowe	2,82	3,22	3,17	3,20	3,16
kierowanie i organizacja prac	3,28	3,56	3,40	3,48	3,36
dyspozycyjność	3,61	3,81	3,78	3,88	3,97

* Opinie uczniów na temat kompetencji własnych.

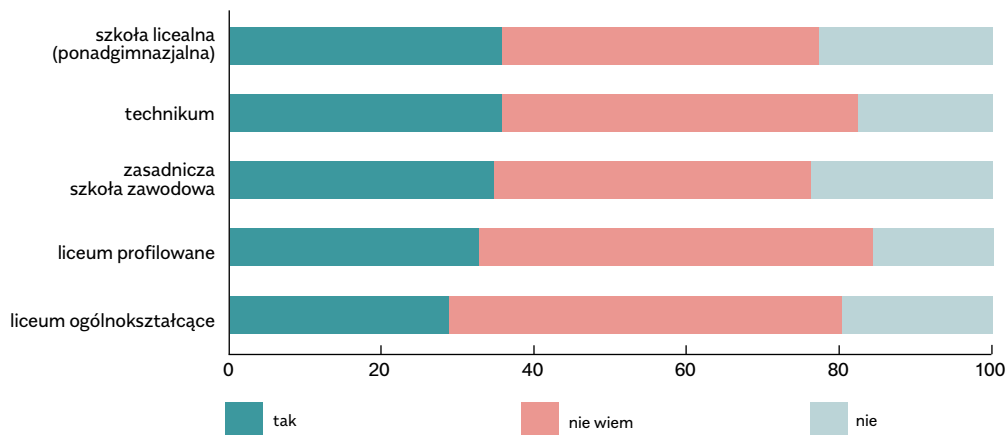
Źródło: Szczucka, Jelonek 2011, s. 50.

Znaczna część uczniów, bo około 1/3, niezależnie od typu szkoły, deklaruje potrzebę uzupełnienia kompetencji przed podjęciem pracy. W tej grupie uczniów nieco więcej wskazań było wśród uczniów szkół zawodowych, którzy przy ubieganiu się o pracę muszą udokumentować posiadanie konkretnych uprawnień. Jednocześnie uczniowie tego typu szkół stosunkowo najrzadziej (choć był to i tak co czwarty respondent) wskazywali na konieczność doszkolenia. Co ciekawe, największa grupa badanych nie była w stanie powiedzieć, czy potrzebuje uzupełnić kompetencje przed podjęciem pracy. O ile w przypadku uczniów liceum może się to wiązać z niepewnością co do charakteru wykonywanego w przyszłości zawodu, to w przypadku uczniów szkół zawodowych może to świadczyć o braku orientacji w oczekiwaniach pracodawców

odnośnie do poszukiwanych przez nich umiejętności i kwalifikacji (Szczycka, Jelonek 2011, s. 53).

Wykres 2. Potrzeba uzupełnienia kompetencji

przed podjęciem pracy w podziale na typ szkoły (w %)*



* Odpowiedzi uczniów w podziale na typ szkoły.

Źródło: Szczycka, Jelonek 2011, s. 50.

Tymczasem o sukcesie na rynku pracy będzie świadczyć zdolność adaptacji do różnych warunków pracy i zmieniającego się rynku pracy, a warunkiem niezbędnym jest posiadanie kompetencji umożliwiających taką adaptację. Adekwatna wydaje się być definicja przyjęta przez Walkowiaka, według której, że „kompetencje to wiedza, umiejętności, cechy osobowościowe, doświadczenie, postawy i zachowania pracowników nakierowane na sprawne wykonywanie zadań w ciągle zmieniających się sytuacjach zawodowych” (Sienkiewicz i in. 2013, s. 16).

Również na forum UE trwają od lat dyskusje na temat konieczności wzmacniania tzw. kompetencji kluczowych zarówno wśród osób młodych, jak i dorosłych. Przez lata ewoluowała sama ich definicja, ujęta w listę ośmiu kompetencji w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r., a następnie – w wyniku konsultacji wskazujących na potrzebę zmian – zredefiniowana w Zaleceniu Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Fells i in. 2018). Oprócz kompetencji w zakresie pisania i czy-

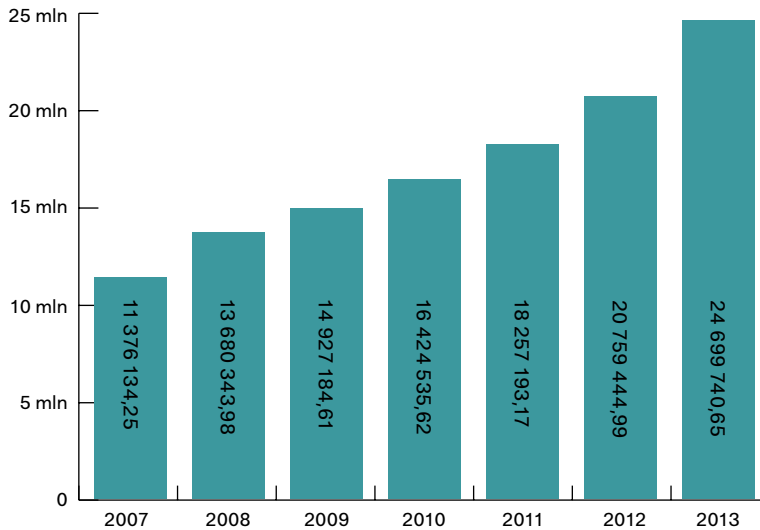
tania czy kompetencji matematycznych oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, wymienia się wielojęzyczność, kompetencje cyfrowe, obywatelskie, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się oraz kompetencje w zakresie przedsiębiorczości. W odpowiedzi na wyzwania globalizacji, szybki postęp naukowo-techniczny oraz w trosce o jakość efektów kształcenia również systemy edukacji krajów UE zaczęły zwracać coraz większą uwagę na rozwój kompetencji kluczowych (Smoczyńska i in. 2005). Zaczęto podkreślać wagę praktycznego wykorzystywania przekazywanych wiadomości i umiejętności, nie tylko w szkolnictwie zawodowym, ale także w kształceniu ogólnym.

W tym kontekście w odniesieniu do obszaru szkolnictwa zawodowego znaczenia nabiera sposób realizacji praktycznej nauki zawodu w Polsce, w tym zarówno staży, jak i praktyk, dostosowanie programów zajęć do zmieniających się potrzeb rynku pracy oraz doskonalenie zawodowe kadry nauczycielskiej.

Europejskie programy na rzecz edukacji zawodowej w Polsce

Opisane wyżej problemy ze zdobywaniem przez młode osoby kompetencji niezbędnych na rynku pracy świadczą o tym, jak istotną rolę powinno odgrywać w nauce zawodu kształcenie praktyczne. Systemowe wspieranie polskiego sektora kształcenia zawodowego ze środków europejskich umożliwił program Leonardo da Vinci, który został uruchomiony przede wszystkim w celu poprawy jakości kształcenia praktycznego w krajach UE. Dzięki wyjazdom na staże i praktyki w zagranicznych firmach i placówkach kształcenia praktycznego uczniowie i młodzi pracownicy mieli okazję zdobyć nową praktyczną wiedzę i umiejętności zawodowe bezpośrednio związane z obszarem kształcenia zawodowego realizowanego w szkole lub innej instytucji kształcenia zawodowego. W 1995 r. uruchomiono pierwszą edycję programu w państwach członkowskich UE, a trzy lata później do grona uprawnionych wnioskodawców dołączyły również instytucje polskie. W 2007 r. program Leonardo da Vinci został włączony w strukturę nowo powstałego programu „Uczenie się przez całe życie”, który miał wspierać działania na rzecz poprawy jakości edukacji w Europie, nie tylko w obszarze kształcenia zawodowego, ale również w innych sektorach edukacji.

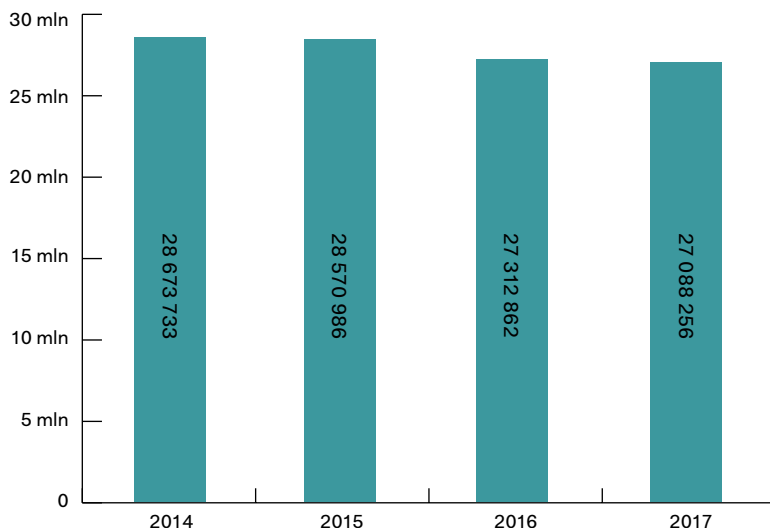
Wykres 3. Dofinansowanie przyznane beneficjentom programu Leonardo da Vinci w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” w latach 2007–2013 (w euro)



Źródło: *Raport 2007–2013... 2014*, s. 16.

W 2014 r. program „Uczenie się przez całe życie” został zastąpiony przez Erasmus+, nowy instrument finansowy, który połączył ówczesne programy sektorowe w jedną strukturę finansującą różne działania edukacyjne, także realizację projektów na rzecz wspierania mobilności w kształceniu zawodowym młodzieży. Jedną z największych zalet programu jest znaczne uproszczenie jego struktury oraz większa synergia różnych sektorów edukacji.

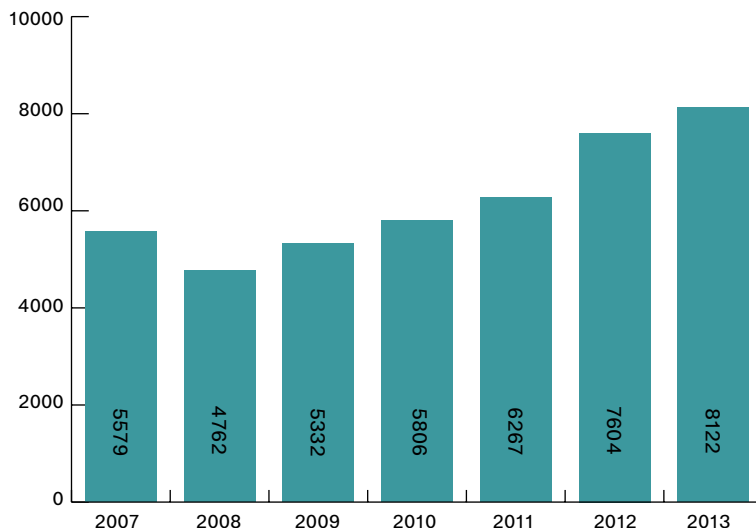
Wykres 4. Dofinansowanie przyznane beneficjentom programu Erasmus+ w sektorze kształcenie i szkolenia zawodowe w latach 2014–2017 (w euro)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych FRSE.

Europejskie programy edukacyjne dzięki realizacji swoich celów operacyjnych wspierają działania nastawione na rozwój kształcenia zawodowego i ustawicznego, a także rozwiązania zwiększające przejrzystość i uznawalność kwalifikacji zawodowych. Z oferty zagranicznych mobilności zawodowych w ramach Erasmus+ korzystają przede wszystkim szkoły, realizujące staże i praktyki dla uczniów we wstępnej fazie kształcenia zawodowego. Staże – realizowane w organizacjach partnerskich w krajach biorących udział w programie – przyczyniają się nie tylko do zwiększania atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego, ale również do zwiększenia szans na zatrudnienie młodych absolwentów szkół oraz ich uczestnictwo w europejskim rynku pracy.

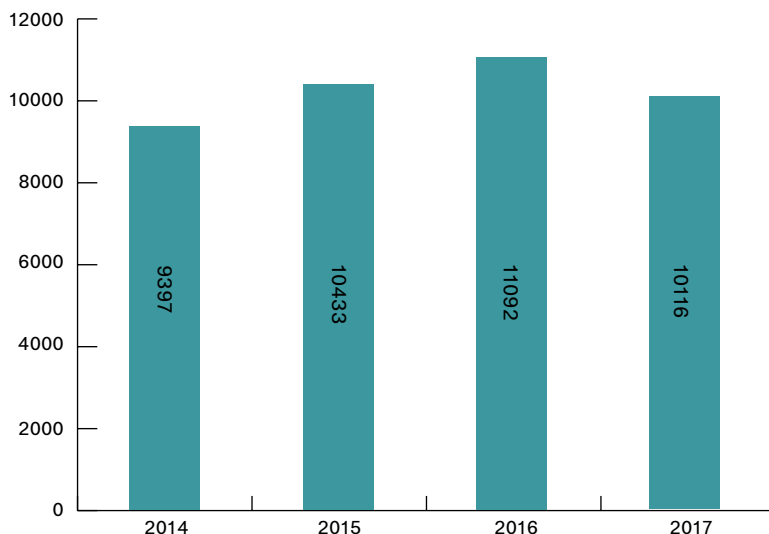
Wykres 5. Liczba uczestników programu Leonardo da Vinci w Polsce w latach 2007–2013



Źródło: *Raport 2007–2013... 2014*, s. 16.

Warto podkreślić, że to właśnie Polska jest jednym z państw najaktywniej wykorzystujących fundusze przyznane na realizację projektów mobilności. W ciągu ostatniej dekady suma środków przekazywanych co roku na prowadzenie projektów na rzecz poprawy sektora edukacji zawodowej wzrosła ponad dwukrotnie, a liczba uczestników realizowanych mobilności wzrosła z ok. 5,5 tys. w 2007 do ponad 10 tys. w 2017 r.

Wykres 6. Liczba uczestników programu Erasmus+ kształcenie i szkolenia zawodowe w latach 2014–2016



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych FRSE.

Mobilność zawodowa a rozwój kompetencji

W 2017 r. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji przeprowadziła badanie losów absolwentów staży i praktyk zawodowych realizowanych w ramach europejskich programów edukacyjnych: Leonardo da Vinci, Erasmus+ oraz projektów dofinansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego². Głównym celem badania było określenie, czy i w jaki sposób doświadczenie praktycznego kształcenia za granicą wpływa na dalsze losy uczniów i absolwentów polskich szkół zawodowych. Do wszystkich byłych uczestników mobilności przesłano anonimową ankietę internetową, a część uczestników badania kwe-

2

Od 2013 r. FRSE przeznacza dodatkowe środki na dofinansowanie projektów z list rezerwowych w ramach projektów systemowych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach PO KL i PO WER.



stionariuszowego została również poproszona o udział w wywiadach indywidualnych i grupowych³.

Wyniki badania pokazały, że już samo poznanie kontekstu pracy zawodowej okazało się bardzo istotną korzyścią dla wielu byłych uczestników wyjazdów. Dzięki doświadczeniu zagranicznej mobilności zawodowej uczestnicy mogli nie tylko zobaczyć, jak wygląda praca i praktyczna nauka zawodu w innym kraju europejskim, ale również (często po raz pierwszy) sprawdzić się na danym stanowisku pracy. Respondenci zwracali uwagę, że okres szkolenia praktycznego za granicą umożliwił im poznanie zasad i mechanizmów funkcjonowania danego przedsiębiorstwa.

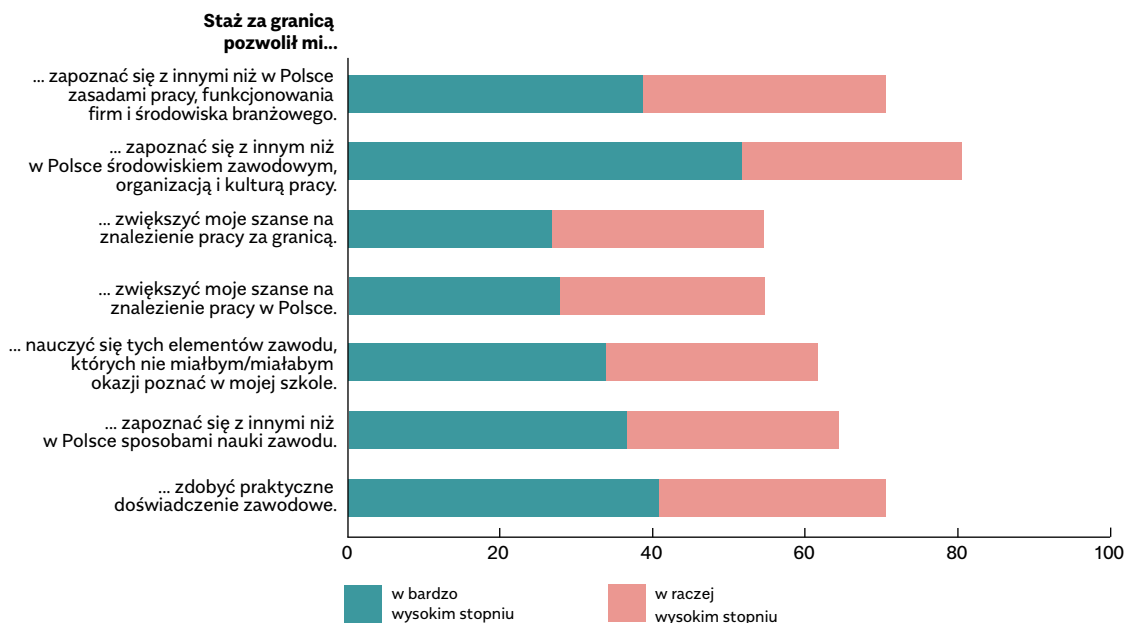
Większość uczestników badania była zgodna, że takie wyjazdy mogą mieć również znaczący wpływ zarówno na wybór dalszej ścieżki kształcenia, jak i na dalsze życie zawodowe. Podkreślano jednak, że zależy to w dużej mierze m.in. od długości pobytu za granicą, zakresu wykonywanej pracy oraz jakości wsparcia mentorów w zagranicznych instytucjach przyjmujących. Wśród osób, dla których mobilność stanowiła uzupełnienie praktyk u polskich pracodawców, większość lepiej oceniła praktyki realizowane za granicą niż w kraju, zaznaczając przy tym, że taka ocena wynika przede wszystkim z lepszej organizacji procesu kształcenia, nie zaś jedynie z atrakcyjności samego wyjazdu. Stażyści chwalili zagraniczną infrastrukturę, dostępność sprzętu, opiekę mentorską, a przede wszystkim możliwość rzeczywistego zaangażowania w pracę danego przedsiębiorstwa. Respondenci zwracali również uwagę na korzyści wynikające z poznania specyfiki środowiska branżowego w innym kraju, a także odmiennej organizacji i kultury pracy. Co więcej, znaczna część respondentów podkreślała, że poznanie specyfiki pracy w danym zawodzie pozwoliło im również przekonać się o słuszności wyboru szkoły.

3 Łącznie w ramach badania uczestniczyło ponad 2,6 tys. respondentów ankiet, 20 uczestników indywidualnych wywiadów pogłębionych oraz 60 uczestników wywiadów grupowych.



Wykres 7. Korzyści wynikające z realizacji zagranicznych staży i praktyk

w opinii uczestników wyjazdów, N = 2592



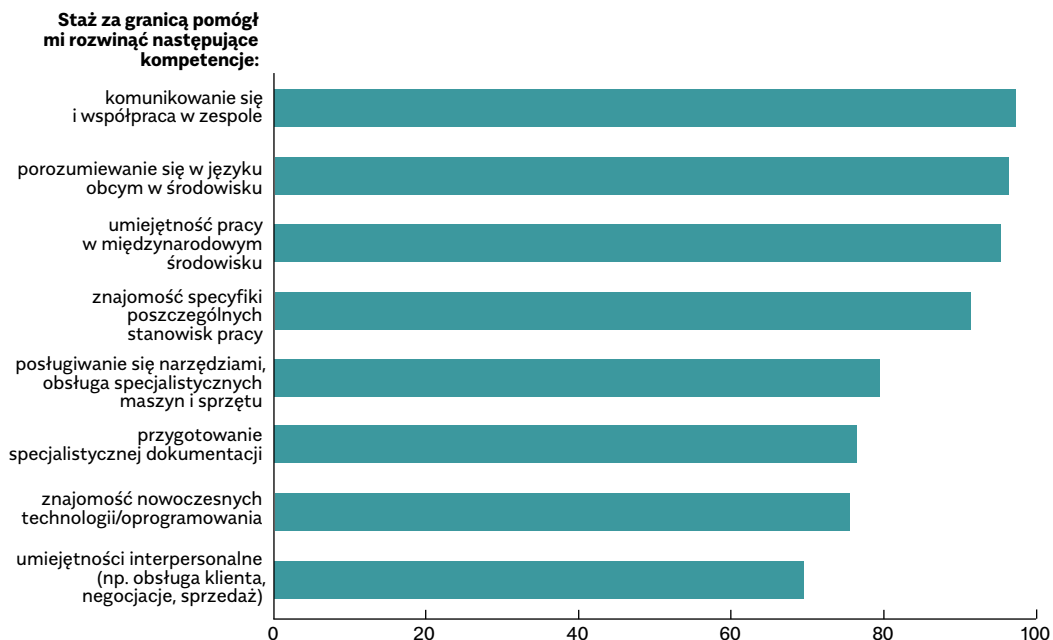
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania zrealizowanego przez FRSE.

Niemal wszyscy badani zauważali, że zagraniczna mobilność wpływa na rozwój różnych umiejętności, nie tylko tych stricte zawodowych, ale także językowych i społecznych, oraz kompetencji miękkich. Wśród największych korzyści z wyjazdów wskazywano wpływ na poprawę zdolności komunikowania się i współpracy w zespole, porozumiewania się w języku obcym oraz umiejętność pracy w międzynarodowym środowisku.

Co ważne, niemal wszyscy uczestnicy badania potwierdzili, że mobilność przyczyniła się do zwiększenia ich umiejętności językowych, a zdobyte kompetencje dotyczyły nie tylko słownictwa ogólnego, ale również porozumiewania się w języku obcym w środowisku pracy. Zdaniem uczestników wynikało to przede wszystkim z konieczności komunikacji z obcokrajowcami, zarówno w pracy, jak i w życiu codziennym, co niejednokrotnie pozwalało nie tylko przezwyciężyć nieśmiałość, ale również pozbyć się kompleksów związanych z brakiem poprawności językowej.

Należy dodać, że poziom deklarowany wpływu mobilności na poszczególne kompetencje o charakterze stricte zawodowym w wielu wypadkach zależał przede wszystkim od branży kształcenia. O ile absolwenci staży realizowanych w branży mechanicznej często deklarowali, że wyjazdy w wysokim stopniu pomogły im lepiej obsługiwać specjalistyczne narzędzia i sprzęt, to absolwenci kierunków związanych z informatyką i budownictwem zdecydowanie częściej zwracali uwagę na różnice w zaawansowaniu technologicznym między firmami w Polsce i za granicą. Odmienność specyfiki poszczególnych branż okazała się również istotna w kontekście rozwoju umiejętności interpersonalnych uczestników. Nowe kompetencje w zakresie obsługi klienta, technik sprzedaży czy umiejętności negocjacyjnych zdecydowanie częściej deklarowali absolwenci staży realizowanych w turystyce i gastronomii niż osoby odbywające staże w pozostałych branżach.

Wykres 8. Wpływ zagranicznych staży i praktyk zawodowych na kompetencje uczestników wyjazdów, N = 2592 (odsetek odpowiedzi twierdzących)

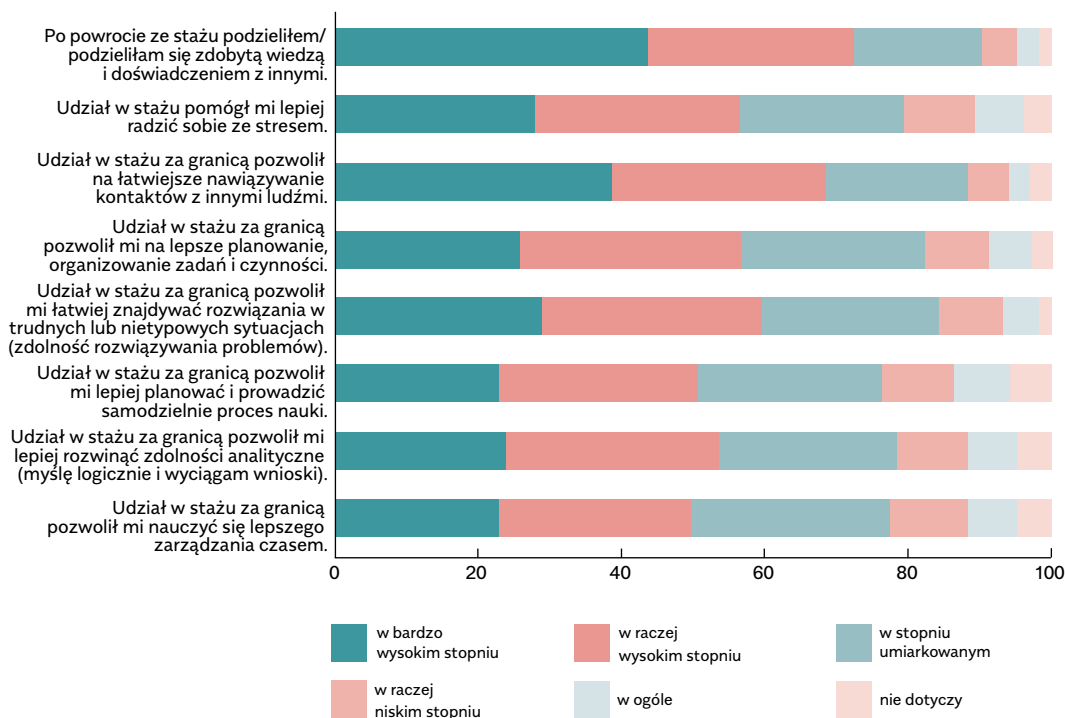


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania zrealizowanego przez FRSE.

Dłuższy pobyt za granicą oraz praca w międzynarodowym środowisku sprawiły, że młodzi stażyści mieli możliwość pełniejszego obcowania z przedstawicielami innych kultur i narodowości, a doświadczenie różnic kulturowych pozwalało uczestnikom na bardziej dokładne obserwowanie, jak wygląda życie codzienne w innych krajach. Istotę powyższych różnic dostrzegali szczególnie stażyści pracujący w branżach związanych z usługami, hotelarstwem i gastronomią, chociaż należy dodać, że osoby kształcące się w innych branżach także zauważały istotny związek między inną kulturą i odmiennym stylem życia a kontekstem pracy zawodowej.

Wykres 9. Wpływ stażu na kompetencje miękkie uczestników wyjazdów, N = 2592

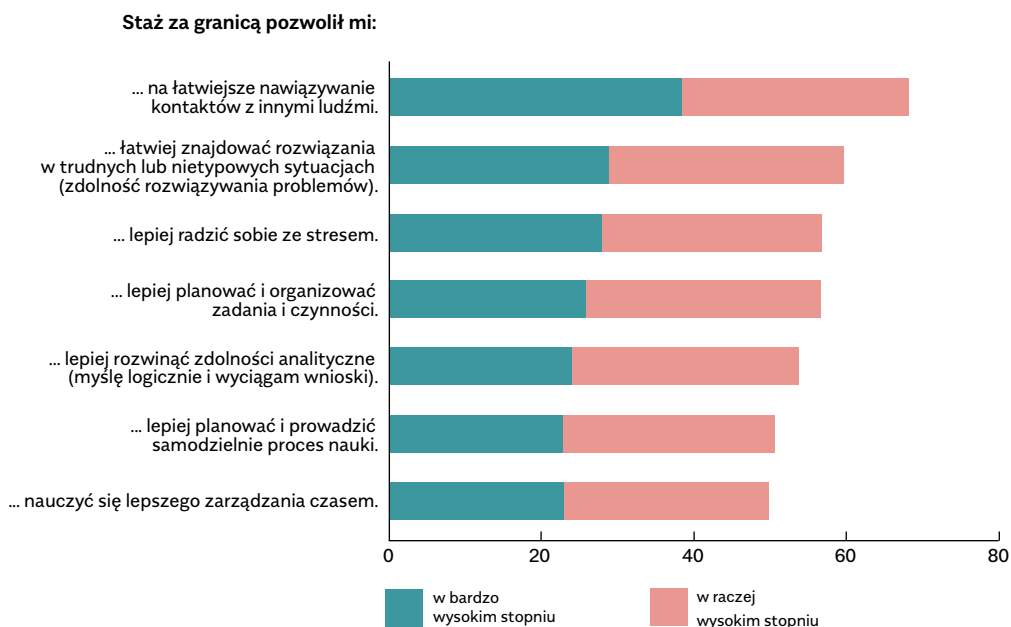
Rozkład odpowiedzi na pytanie, czy zgadza się Pan/Pani z danym stwierdzeniem.



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania zrealizowanego przez FRSE.

Jednym z pozytywnych efektów realizowanych mobilności była możliwość sprawdzenia się w nowych warunkach, z dala od domu i codziennych przyzwyczajzeń. Było to nie tylko pierwsze doświadczenie prawdziwej pracy zawodowej, ale też często pierwszy samodzielny dłuższy pobyt z dala od bliskich. Uczestnicy staży często podkreślali, że udział w mobilności nauczył ich lepiej pokonywać stres oraz radzić sobie w trudnych i nietypowych sytuacjach.

Wykres 10. Wpływ mobilności na kompetencje miękkie i społeczne w podziale na staże. W zestawieniu ujęto odpowiedzi osób, które zgodziły się z danym stwierdzeniem w bardzo wysokim lub w raczej wysokim stopniu, N = 2592



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania zrealizowanego przez FRSE.

Podkreślano, że projekty mobilności edukacyjnej miały duży wpływ na rozwój samodzielności. Dotyczyło to zwłaszcza wyjazdów zakładowych nie tylko pracę w firmach, ale i konieczność samodzielnego organizowania takich spraw związanych z pobytem za granicą jak dojazd do miejsca pracy czy też wyżywienie. Wymagało to samokontroli

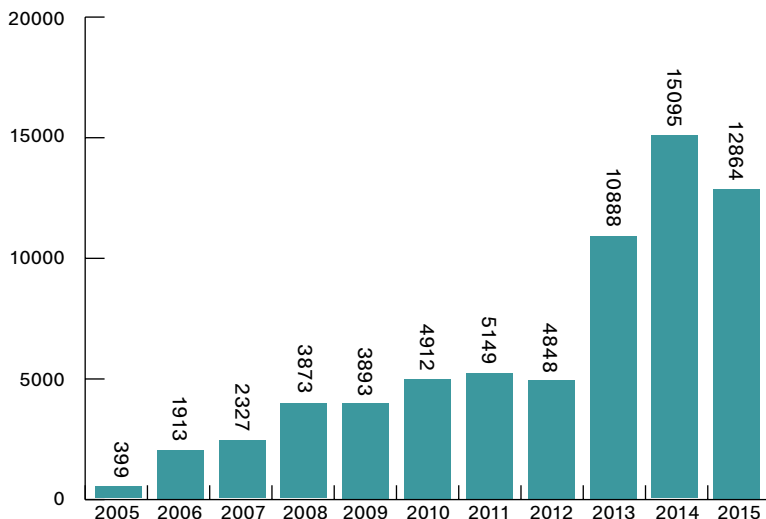
i rozsądnego dysponowania środkami przyznanymi w ramach kieszonkowego. Uczestnicy wywiadów często podkreślali również, że już samo poradzenie sobie w nowych warunkach zdecydowanie wzmocniło ich pewność siebie i stało się impulsem do podejmowania nowych inicjatyw po powrocie do kraju. Zdecydowana większość z nich stwierdziła również, że dzięki udziałowi w stażu nabyła umiejętność planowania i samodzielnej nauki oraz lepszego zarządzania czasem.

— **Wsparcie dla walidacji efektów kształcenia praktycznego**

Wśród korzyści, jakie wynikają z realizacji zagranicznych mobilności zawodowych, nie sposób nie wymienić możliwości formalnego potwierdzenia umiejętności i zdobycia praktycznego doświadczenia dzięki praktycznemu kształceniu w zagranicznych instytucjach przyjmujących stażystów. Istotnym dokumentem, potwierdzającym w sposób arbitralny osiągnięcia w zakresie podniesienia kompetencji zawodowych, jest certyfikat Europass-Mobilność. Stanowi on ważne narzędzie w procesie walidacji i certyfikacji okresów nauki lub szkolenia, realizowanych za granicą w ramach tzw. europejskich ścieżek kształcenia, na które składają się wspólne programy szkoleniowe, organizowane przez instytucje partnerskie w różnych państwach UE.

Pakiet dokumentów Europass jest inicjatywą KE przyjętą decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 15 grudnia 2004 r. i obowiązującą od stycznia 2005 r. Największą zaletą certyfikatów Europass-Mobilność jest ich ustandaryzowanie, które w znacznym stopniu ułatwia proces uznawania zdobytych kompetencji przez ośrodki odpowiedzialne za sprawdzanie kompetencji zawodowych oraz przez potencjalnych pracodawców. Przygotowanie certyfikatów wysokiej jakości znacząco poprawia pozycję uczestników na rynku pracy po ukończeniu stażu zagranicznego i często stanowi niezwykle istotny, jeżeli nie kluczowy, element dokumentów aplikacyjnych.

Wykres 11. Liczba wydanych dokumentów Europass-
-Mobilność w Polsce w latach 2005–2015



Źródło: Krajowe Centrum Europass w Polsce.

Realizacji zagranicznych mobilności zawodowych uczniów i młodych pracowników niejednokrotnie towarzyszy również konieczność uznawania kompetencji i umiejętności zdobywanych za granicą. Odpowiedzią na te potrzeby jest Deklaracja Kopenhaska, wydana w listopadzie 2002 r. przez europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Komisję Europejską, w sprawie wzmocnienia współpracy europejskiej⁴. Jednym z najistotniejszych rezultatów procesu kopenhaskiego jest Europejski system akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET), który ma z założenia wspierać proces uznawania oraz oceny poziomu nabycia konkretnych umiejętności związanych z daną ścieżką kształcenia zawodowego. Ta inicjatywa KE ma na celu przede wszystkim wzmocnienie współpracy krajów członkowskich w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego

oraz umożliwienia obywatelom krajów UE łatwiejszego zdobywania i uznawania kwalifikacji zawodowych.

Wdrożenie ECVET jest dobrowolne, w gestii każdego kraju i instytucji odpowiedzialnych leży określenie zasad i zakresu funkcjonowania tego systemu. Choć system ECVET nie został jeszcze w pełni wdrożony w żadnym z krajów europejskich, prowadzone są projekty pilotażowe mające na celu zebranie doświadczeń i dobrych praktyk, które mają ułatwić jego stosowanie (Dębowski i in. 2016, s. 10–11). Dlatego też, w celu wspierania władz krajowych we wdrażaniu ECVET w Polsce, powołano Krajowy Zespół Ekspertów ECVET, który od 2012 r. działa przy Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Członkowie zespołu aktywnie promują tę inicjatywę, prowadząc warsztaty, spotkania eksperckie oraz opracowując materiały na temat założeń i praktycznych aspektów systemu ECVET. Warto jednak podkreślić, że kluczową rolę w rozwijaniu koncepcji ECVET w Polsce odgrywają przede wszystkim instytucje i placówki kształcenia zawodowego, które realizują zagraniczne staże i praktyki finansowane ze środków europejskich.

Wyzwania

W ciągu ostatnich lat można zaobserwować wzrost zainteresowania ofertą zagranicznych staży i praktyk zawodowych wśród polskich placówek kształcenia zawodowego. O tym, jak duże są potrzeby polskiego sektora edukacji zawodowej w zakresie współpracy z zagranicznymi partnerami, może świadczyć wzrost liczby polskich szkół korzystających z oferty zagranicznych mobilności w ciągu ostatnich dziesięciu lat. O ile w 2007 r. do Fundacji wpłynęło 605 wniosków o dofinansowanie projektów w ramach programu Leonardo da Vinci, to liczba wniosków złożonych w 2017 r. przez polskie instytucje do programu Erasmus+ w sektorze kształcenia i szkoleń zawodowych wyniosła ponad 900.

Zwiększeniu popularności zagranicznych wyjazdów edukacyjnych powinna również towarzyszyć refleksja zarówno nad zapewnieniem jak najwyższej jakości projektów, jak i nad wyzwaniami stojącymi przed polskimi instytucjami aktywnie realizującymi zagraniczne mobilności zawodowe. Wśród istotnych czynników jakościowych należy wymienić chociażby takie aspekty jak dbałość o rezultaty projektów, ze szczególnym uwzględnieniem zapewnienia jakości efektów kształcenia, a także realizację strategii upowszechniania wyników mobilności edukacyjnych.

Poprawie jakościowej w obszarze zagranicznych mobilności zawodowych z pewnością powinno sprzyjać również zwiększenie zakresu oddziaływania programu Erasmus+ na poziomie regionalnym. Warto w tym miejscu podkreślić, że chociaż staże i praktyki zawodowe ze środków europejskich są realizowane we wszystkich polskich województwach, to od wielu lat najbardziej aktywnie z programu korzystają instytucje ze Śląska i Mazowsza, co z pewnością ma związek z wysokim stopniem zurbanizowania tych regionów.

Należy również zaznaczyć, że badania realizowane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji pokazują zdecydowanie większe zainteresowanie mobilnościami zagranicznymi wśród szkół, które realizują projekty europejskie. Powyższa tendencja dotyczy również edukacji zawodowej, a oferta staży i praktyk zagranicznych czyni szkołę zdecydowanie bardziej atrakcyjną w oczach potencjalnych kandydatów. Okazuje się, że realizowanie zagranicznych staży i praktyk jest elementem przyciągającym potencjalnych uczniów do szkoły, a zapewnienie możliwości udziału w projektach zagranicznych mobilności zdecydowanie podnosi prestiż placówki na lokalnym rynku edukacyjnym.



Home

Bibliografia

- Acemoglu, D., Pischke, J.-S. (2000), *Certification of training and training outcomes*, „European Economic Review”, 44 (4), s. 917–927.
- *Aktywność Ekonomiczna Ludności IV kwartał 2017 r.* (2017), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Allmendinger, J. (1989), *Educational systems and labour market outcomes*, „European Sociological Review”, 5 (3), s. 231–250.
- Andrzejczak, A. (1999), *Modele szkolenia zawodowego w warunkach gospodarki rynkowej*, Poznań: Akademia Ekonomiczna.
- Antonowicz, D., Krawczyk-Radwan, M., Walczak, D. (2014), *Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce 2010–2020*, CPP RPS, 65, bit.ly/2NbxYTV [dostęp: 2.11.2018].
- Arulampalam, W., Booth, A.L., Taylor, M.P. (2000), *Unemployment persistence*, „Oxford Economic Papers”, 52 (1), s. 24–50.
- *Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”* (2008), Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, rozdz. IX.
- *Badanie BECKER (Badanie ekonomicznych uwarunkowań celów i kierunków alokacji nakładów na edukację realizowanych przez podmioty publiczne i prywatne w Polsce)* (2013–2015), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, bit.ly/30Rwoc4 [dostęp: 23.07.2019].
- Becker, G.S. (1964), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Nowy Jork: National Bureau of Economic Research.
- Borys, E. (2012), *Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa* [w:] *Szkoły i pracodawcy – razem ku lepszemu jakości kształcenia zawodowego. Materiały na konferencję: Warszawa, 11 października 2012*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, s. 90–101.



- Bulkowski, K., Grygiel, P., Humenny, G., Sitek, M., Stasiowski, J., Żółtak, T. (2017), *Losy edukacyjne i zawodowe absolwentów szkół zawodowych 2014/2015 – Raport z pilotażowej rundy monitoringu losów zawodowych absolwentów szkół zawodowych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Busemeyer, M.R., Trampusch, C. (2011), *Comparative political science and the study of education*, „British Journal of Political Science”, 41 (2), s. 413–443.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2016), *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego 2016*, bit.ly/2K15DLi [dostęp: 23.07.2019].
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2017), *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego 2017*, bit.ly/30S5Bwi [dostęp: 23.07.2019].
- Chłoń-Domińczak, A., Sławiński, S., Kraśniewski, A., Chmielecka, E. (2017), *Polska Rama Kwalifikacji*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica”, 87, s. 245–260.
- Chłoń-Domińczak, A. et al. (2016), *Vocational education and training in Europe – Poland*, CEDEFOP ReferNet VET in Europe reports, bit.ly/2xhNmUc [2.09.2019].
- Clark, A., Georgellis, Y., Sanfey, P. (2001), *Scarring: The psychological impact of past unemployment*, „Economica”, 68 (270), s. 221–241.
- *Comparative analysis of the Australian Qualifications Framework and the European Qualifications Framework: Joint technical report* (2016), DOI: 10.2767/899976.
- *Comparability Study of the Hong Kong Qualifications Framework (HKQF) and the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)* (2017), Luxembourg: European Commission, DOI:10.2767/77528.
- *Country Forecast. Poland. Skill Supply and Demand up to 2025* (2015), Thesaloniki: CEDEFOP, bit.ly/2ITs4D3 [dostęp: 2.11.2018].
- Czarnik, Sz., Jelonek, M., Kasperek, K. (2018), *Bilans Kapitału Ludzkiego 2017. Raport z badania ludności w wieku 18–69 lat*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Dardziński, P., Dulak, M., Jelonek, M., Kędziński, M., Krupnik, S., Przybylski, W., Rzegocki, A., Staniłko, J.F. (2015), *Przedsiębiorczość głupcze! Jak wejść na drogę do bogactwa?*, Kraków: Fundacja Lepsza Polska.
- *Defining, Writing and Applying Learning Outcomes. A European Handbook* (2017), Luxembourg: CEDEFOP.
- Dębowski, H., Karczmarczyk, A., Świerk, A., Bałchan-Wiśniewska, A., Motysia, K. (2016), *Wykorzystanie założeń systemu ECVET w projektach mobilności edukacyjnej w sektorze kształcenia i szkolenia zawodowe programu Erasmus+*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

- *Drogi rozwoju kształcenia zawodowego* (1991), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Drogosz, E. (red.) (1990), *Drogi rozwoju kształcenia zawodowego*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Drogosz-Zabłocka, E. (1999), *Planowanie kierunków kształcenia – różnorodność czynników i decyzji [w:] Prognozowanie popytu na pracę według kwalifikacji a potrzeby w zakresie kierunków kształcenia i szkolenia*, Warszawa: Rządowe Centrum Studiów Strategicznych. Międzyresortowy Zespół do Prognozowania Popytu na Pracę, t. 5, s. 112–123.
- Drogosz-Zabłocka, E. (2012), *Kształcenie technika w szkolnictwie zawodowym i jego miejsce na rynku pracy [w:] Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, U. Jeruszka (red.), Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, s. 329–333.
- Drogosz-Zabłocka, E., Kochanowski, J. (2009), *Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych. Analiza problemów [w:] Egzamin zawodowy. Obszary problemowe*, E. Drogosz-Zabłocka, J. Kochanowski (red.), Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego – Uniwersytet Warszawski.
- Dustmann, C., Schönberg, U. (2009), *Training and union wages*, „The Review of Economics and Statistics”, 91 (2), s. 363–376.
- Duszczyk, M., Wiśniewski J. (2007), *Analiza społeczno-demograficzna migracji zarobkowej Polaków do państw EOG po 1 maja 2004 roku*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- *Education at a Glance 2018. OECD Indicators* (2018), bit.ly/2NiCQqx [dostęp: 4.6.2019].
- *Erasmus+ Programme Guide. Valid as of 1 January 2014* (2014), Brussels: European Commission, Version 3: 09/04/2014.
- Fila, J., Rybińska, A., Trzeciński, R. (red.) (2014), *Współpraca szkół zawodowych z przedsiębiorcami na przykładzie Działania 9.2 PO KL. Analiza projektów realizowanych w latach 2008–2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N.S., Studer, M. (2011), *Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR*, „Journal of Statistical Software”, 40 (4), s. 1–37.
- Gajderowicz, T., Grotkowska, G., Wincenciak, L. (2012), *Premia płacowa z wykształcenia wyższego według grup zawodów*, „Ekonomista”, 5.
- Gniadkowski, A. (2013), *Subwencja ustalana na oko*, Wspólnota, wspolnota.org.pl, 8 czerwca [dostęp: 12.06.2019].

- Gniadkowski, A. (2017), *Bogdan Stępień: MEN po raz kolejny zaniżyło kwotę subwencji oświatowej*, Wspólnota, wspolnota.org.pl, 21 kwietnia [dostęp: 12.06.2019].
- Goźlińska, E., Kruszewski, A., *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce – raport (2013)*, J. Ksieniewicz (red.), Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Górowska-Fells, M., Płatos, B., Rybińska, A. (2018), *Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach [w:] Kompetencje przyszłości*, S. Kwiatkowski (red.), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Górniak, J. (red.) (2015), *Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, Warszawa–Kra-ków: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Górniak, J., Kocór, M., Czarnik, Sz., Magierowski, M., Kasperek, K., Jelonek, M., Turek, K., Worek, B. (2015), *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Gregg, P., Tominey, E. (2005), *The wage scar from male youth unemployment*, „Labour Economics”, 12 (4), s. 487–509.
- Herbst, M., Levitas, A. (2013), *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce. Lata 2000–2010 – czas stabilizacji i nowe wyzwania*, bit.ly/2Sy8XBK [dostęp: 23.07.2019].
- *Informacja o wynikach kontroli. System szkolnictwa zawodowego (2015)*, Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, bit.ly/2X7BmPq [dostęp: 1.10.2018].
- Jeruszka, U. (1998), *Ewolucja programów przedmiotów zawodowych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (2014)*, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Kocór, M., Strzebońska, A., Keller, K. (2012), *Kogo chcą zatrudniać pracodawcy?*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Kocór, M., Strzebońska, A., Dawid-Sawicka, M. (2015), *Rynek pracy widziany oczami pracodawców. Na podstawie badań pracodawców i ofert pracy zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- *Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów (2009)*, Bruksela: Komisja Wspólnot Europejskich, 27.4.2009 KOM 200.

- Knabe, A., Rätzel, S. (2011), *Scarring or scaring? The psychological impact of past unemployment and future unemployment risk*, „Economica”, 78 (310), s. 283–293.
- Kogan, I., Gebel, M., Noelke, C. (red.) (2008), *Europe Enlarged. A Handbook of Education, Labour and Welfare Regimes in Central and Eastern Europe*, Bristol: The Policy Press.
- Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL (1973), *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Komornicki, T. (2019), *Polska sprawiedliwa komunikacyjnie*, Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego* (2005), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Konarzewski, K. (2004), *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kopańska, A., Sztanderska, U. (red.) (2015), *Prywatne i publiczne wydatki na oświatę*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Królik, K., Michałowicz, H. (2015), *Propozycje zasad współpracy z interesariuszami w zintegrowanym systemie kwalifikacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwieciński, Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Majchrowska, A., Roszkowska, S. (2013), *Czy wykształcenie i doświadczenie zawodowe mają znaczenie?*, „Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych”, 30.
- Miąso, J. (1988), *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*, Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk – Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Myck, M. (2016), *Estimating Labour Supply Response to the Introduction of the Family 500+ Programme*, CenEA Working Paper Series, WP01/16.
- *National qualifications framework developments in Europe 2017* (2018), Luxembourg: CEDEFOP.
- Niemierko, B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B., Szmigel, M.K. (red.) (2017), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Nowacki, T. (1983), *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Raport z debaty społecznej* (2013), Warszawa.
- *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017* (2017), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Pachocki, M. (2018), *Mobilność kluczem do kariery? Raport z badania losów uczestników zagranicznych staży i praktyk zawodowych*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Palczyńska, M. (2013), *Zróżnicowanie kompetencji Polaków [w:] Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, M. Rynko (red.), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Palczyńska, M., Rynko, M. (2013), *Kompetencje na rynku pracy [w:] Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, M. Rynko (red.), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ponikowska, M. (2015), *Podstawy prawne funkcjonowania krajowych systemów kwalifikacji w wybranych państwach Unii Europejskiej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pfeiffer, A. (red.) (2015), *Budowanie zaufania do kształcenia zawodowego. Monitorowanie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach 2013–2015*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- *Popyt na pracę w 2005 r.* (2005), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- *Popyt na pracę w I kwartale 2018 r.* (2018), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- *Prognoza ludności na lata 2014–2050* (2014), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian* (2011), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- *Raport o stanie oświaty w PRL* (1973), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- *Raport 2007–2013. Programy Uczenie się przez całe życie oraz Młodzież w działaniu w Polsce* (2014), K. Szwątek (red.), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- *Reforma systemu edukacji. Projekt* (1998), Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne (projekt – materiały do dyskusji)* (2000), Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- *Rocznik Demograficzny 2018* (2018), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- *Rocznik Statystyczny Przemysłu* (2017), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

- Ruchała, F. (2008), *Pomiar sprawdzający w kształceniu zawodowym*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Sienkiewicz, Ł., Jawor-Joniewicz, A., Sajkiewicz, B., Trawińska-Konador, E., Podwójcic, K. (red.) (2013), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M. (2015), *Miejsce egzaminów zewnętrznych w systemach edukacyjnych i polityce edukacyjnej [w:] Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminacje zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, R. Dolata, M. Sitek (red.), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sławiński, S. (2017), *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, wyd. II.
- Sławiński, S., Dębowski, H., Chłoń-Domińczak, A., Kraśniewski, A., Pierwienicka, R., Stęchły, W. i in. (2013), *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, bit.ly/2YXXRva [dostęp: 9.08.2019].
- Smoczyńska, A., Chojnacki, M., Fells-Górowska, M., Grabowska, A., Płatos, B. (2014), *The System of Education in Poland*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Tutschner, H., Heß, E., Spöttl, G. (2008), *The relevance of the sectoral approach in European training cooperation*, „European journal of vocational training”, 44 (2).
- *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce. Raport (2013)*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Stasiowski, J., Kłobuszewska, M., Drogosz-Zabłocka, E. (2016), *Wiele zawodów – jedna waga? O zróżnicowaniu kosztów kształcenia zawodowego*, „Edukacja”, 1 (136), s. 23–43.
- Szmigel, M.K., Szaleniec, H. (2017), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w egzaminach z kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Sztanderska, U., Grotkowska, G. (red.) (2017), *Koszty kształcenia wyższego*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sztanderska, U., Wojciechowski, W. (2008), *Czego (nie) uczą polskie szkoły. System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, Warszawa: Fundacja Obywatelskiego Rozwoju.
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1288/2013 z dnia 11 grudnia 2013 r. ustanawiające Erasmus+: unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające decyzje nr 1719/2006/

- WE, 1720/2006/WE i 1298/2008/WE (2013), Bruksela: Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej.
- Rynko, M. (2013), *Podtrzymywanie umiejętności [w:] Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, M. Rynko (red.), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
 - Strzebońska, A., Dobrzyńska, M. (2011), *Kompetencje jako przejaw kapitału ludzkiego [w:] Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*, J. Górniak (red.), Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
 - Szczucka, A., Jelonek, M. (2011), *Kogo kształcą polskie szkoły*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
 - Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.
 - Ustawa z dnia 5 grudnia 2014 r. o zmianie niektórych ustaw w związku z realizacją ustawy budżetowej, poz. 1877.
 - Ustawa z dnia 16 grudnia 2015 r. o szczególnych rozwiązaniach służących realizacji ustawy budżetowej na rok 2016, poz. 2199.
 - Wiatrowski, Z. (1990), *Nauczyciel europejskiej szkoły zawodowej [w:] Drogi rozwoju kształcenia zawodowego*, E. Drogosz (red.), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 47–63.
 - *Wieloletni Plan Finansowy Państwa na lata 2018–2021* (2018), Warszawa: Ministerstwo Finansów.
 - Wincenciak, L. (2017), *Stopa zwrotu z wykształcenia wyższego w Polsce według grup kierunków studiów*, „Edukacja”, 4.
 - Wroczyński, R. (1996), *Dzieje oświaty polskiej*, Warszawa: Wydawnictwo „ŻAK”.
 - *Wyniki równania Mincera dla Polski* (2013), „Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych”, 30.
 - *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (2008), European Parliament, Council of the European Union.
 - *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Comparability Study* (2017), Rada Unii Europejskiej.
 - *Zielona Księga. Promowanie mobilności edukacyjnej młodych ludzi* (2009), Bruksela: Komisja Europejska.
 - Żurawski, A., Szymczak, A., Trawińska-Konador, K., Panowicz, M. (2018), *Tworzenie sektorowych ram kwalifikacji w Polsce*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Autorzy

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Gabriela Grotkowska

Wydział Nauk Ekonomicznych UW

Agnieszka Kopańska

Wydział Nauk Ekonomicznych UW

Michał Pachocki

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Agnieszka Rybińska

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Michał Sitek

Instytut Badań Edukacyjnych
Instytut Filozofii i Socjologii PAN

Jędrzej Stasiowski

Instytut Badań Edukacyjnych

Anna Strzebońska

Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk
Publicznych UJ

Anna Szczucka

Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk
Publicznych UJ

Urszula Sztanderska

Wydział Nauk Ekonomicznych UW

Katarzyna Trawińska-Konador

Instytut Badań Edukacyjnych
Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Leszek Winceniak

Wydział Nauk Ekonomicznych UW

Barbara Worek

Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk
Publicznych UJ
Instytut Socjologii UJ



Dotychczas w Serii Naukowej ukazały się:

- Tom 1: *Teacher Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration*
- Tom 2: *Przywództwo nauczycieli*
- Tom 3: *Kompetencje przyszłości*
- Tom 4: *Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce*
- Tom 5: *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*
- Tom 6: *Edukacja – relacja – zabawa*
- Tom 7: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*
- Tom 8: *Kreatywność w systemie edukacji*

Publikacje Wydawnictwa FRSE są dostępne na stronie
czytelnia.frse.org.pl



Wydawnictwo
FRSE





Home

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) funkcjonuje od 1993 r. Jest jedyną w Polsce instytucją z tak dużym doświadczeniem w zarządzaniu kilkunastoma edukacyjnymi programami europejskimi. W latach 2007–2013 koordynowała w Polsce programy: „Uczenie się przez całe życie” (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius i Grundtvig) oraz „Młodzież w działaniu”. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ na lata 2014–2020 oraz Narodowej Agencji Europejskiego Korpusu Solidarności. Równolegle realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, ECVET i EPALE. Wspiera również współpracę z krajami Wschodu, poprzez Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińską Radę Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Od 2014 roku FRSE uczestniczy we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

Fundacja jest też organizatorem wielu wydarzeń edukacyjnych, w tym konkursów promujących rezultaty projektów (EDUinspiracje i EDUinspirator, European Language Label, SElfie+). Koordynuje obchody Europejskiego Tygodnia Młodzieży oraz współorganizuje wydarzenia odbywające się w ramach Europejskiego Dnia Języków. Prowadzi działalność analityczno-badawczą oraz wydawniczą (jest wydawcą m.in. kwartalników: „Języki Obce w Szkole” oraz „Europa dla Aktywnych”).

Publikacja bezpłatna

www.frse.org.pl