

4. Edukacja zawodowa w Polsce

Autorzy:

Agnieszka Chłoń-Domińczak

Horacy Dębowski

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Magdalena Dybaś

Dorota Holzer-Żelaźewska

Anna Maliszewska

Wojciech Paczyński

Krzysztof Podwójcic

Marta Rucińska

Wojciech Stęchły

Magdalena Tomasiak

Katarzyna Trawińska-Konador

Gabriela Ziewiec

Rozdział poświęcony edukacji zawodowej ma na celu przedstawienie stanu tego systemu w przededniu zmiany związanej z wdrożeniem nowych podstaw programowych kształcenia w zawodach. Ze względu na dostępność danych i analiz pochodzących nie tylko ze statystyki publicznej, ale również z innych badań ilościowych i jakościowych (prowadzonych m.in. w ramach projektów systemowych, takich jak „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”) oraz analiz własnych, bazowym rokiem dla tej oceny jest rok 2010, tak aby zaprezentowana diagnoza i wnioski uwzględniały jak najszerszy kontekst spojrzenia na szkolnictwo zawodowe (wybrane dane za 2011 r. są uwzględnione w rozdziale pierwszym). Ze względu na charakter zmian wdrażanych w szkolnictwie zawodowym, rozdział ten skupia się przede wszystkim na funkcjonowaniu szkół zawodowych ponadgimnazjalnych, z uwzględnieniem wybranych aspektów oferty dla dorosłych. Zakres analizy obejmuje podstawowe informacje o edukacji zawodowej, z uwzględnieniem tła historycznego, ofertę edukacyjną szkół, w tym tworzenie programów nauczania i zmiany w nich zachodzące, system egzaminów zewnętrznych i wyniki osiągane przez absolwentów, a także spojrzenie na mechanizmy zapewniania jakości. Patrzymy również na efekty²⁰⁹.

Zakres ten nie wyczerpuje szerokiej tematyki edukacji zawodowej, jednak pozwala na sformułowanie wyzwań, które są szczególnie istotne z perspektywy wdrażanych obecnie zmian.

4.1. Rys historyczny edukacji zawodowej

Kierunki kształcenia zawodowego, jego zasięg i formy organizacyjne związane są z poziomem rozwoju gospodarczego, zależą także od struktury społeczno-zawodowej ludności danego kraju oraz warunków politycznych, tradycji i aspiracji edukacyjnych społeczeństwa. Rozwój szkolnictwa zawodowego wszystkich szczebli jest odpowiedzią na zapotrzebowania gospodarki i stanowi jedno z narzędzi jej rozwoju.

Posługując się terminologią używaną przez Guya Neave'a (1994) w odniesieniu do procesu uzawodowienia kształcenia akademickiego, można powiedzieć, że wprowadzane zmiany wymagały zawsze zastosowania „bodźców zewnętrznych” w postaci odpowiednich decyzji rządowych. Sposób reformowania systemu kształcenia i szkolenia zawodowego jest określany przez decydentów, jednak podstawy tych decyzji powiązane są zwykle z planami reform gospodarki oraz systemu edukacji jako całości.

Doświadczenia różnych krajów wskazują, że w obszarze kształcenia zawodowego mamy do czynienia z wieloma alternatywnymi modelami. Biorąc za punkt wyjścia strukturę kształcenia, możemy wyróżnić model europejski, w którym występują szkoły ogólnokształcące i równoległe ścieżki szkolnego kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu, oraz model amerykański, w którym większość uczniów kończy szkoły średnie bez wcześniejszego przeszkolenia w zawodzie i od razu podejmuje pracę (Adamski, Baethge i in., 1993). Norbert Wollschlager i Helga Reuter-Kumpmann (2004), przyjmując za punkt wyjścia: odpowiedzialność za organizację kształcenia, miejsce jego realizacji, treści kształcenia zawodowego, sposoby finansowania oraz uzyskiwane kwalifikacje, wyróżnili trzy klasyczne modele kształcenia zawodowego: liberalny model rynkowy (przykład W. Brytanii), państwowy model regulowany (Francja) oraz dualny model korporacyjny (Niemcy). Opis tych modeli przedstawia tabela 4.1.

²⁰⁹ Sytuację absolwentów szkół zawodowych na rynku pracy.

Tabela 4.1. Modele kształcenia i szkolenia zawodowego.

| | Liberalny model rynkowy Przykład W. Brytanii | Państwowy model regulowany Przykład Francji | Dualny model korporacyjny Przykład Niemiec |
|--|--|---|--|
| Kto określa organizację kształcenia i szkolenia zawodowego? | Jest ona wynikiem negocjacji między odpowiedzialnymi za kształcenie i reprezentantami rynku pracy. | Rolę organizatora systemu pełni państwo. | Jest ona uzależniona od korporacji zawodowych odpowiedzialnych za przygotowanie kadr do wykonywania danego zawodu. |
| Gdzie kształcenie i szkolenie jest organizowane? | Jest wiele rozwiązań: w szkołach, w firmach, w obu jednocześnie, możliwe jest kształcenie i szkolenie z wykorzystaniem mediów elektronicznych itp. | W szkołach zawodowych. | W firmach i szkołach, co jest wcześniej ustalone pomiędzy zainteresowanymi stronami. |
| Kto określa treści kształcenia i szkolenia zawodowego? | Albo rynek, albo poszczególne firmy, korporacje zawodowe, w zależności od zapotrzebowania rynku pracy. | Państwo we współpracy z partnerami społecznymi. Dialog odgrywa w tych ustaleniach ważną rolę, ale w praktyce kształcenie jest bardziej teoretyczne. | Firmy, związki zawodowe i państwo decydują wspólnie. |
| Kto finansuje kształcenie i szkolenie zawodowe? | Zainteresowani kształceniem zawodowym płacą za nie. Są jednak firmy, które zainteresowane zatrudnieniem w określonych zawodach same pokrywają koszty przygotowania zawodowego. | Firmy są opodatkowane specjalnym podatkiem i finansują edukację zawodową. | Korporacje zawodowe finansują szkolenie poprzez firmy, które szkołą. Szkoleni uzyskują określone wynagrodzenie za pracę wykonywaną podczas szkolenia. Szkoły zawodowe są opłacane przez państwo. |
| Jakie kwalifikacje są uzyskiwane pod koniec kształcenia i szkolenia zawodowego oraz jakie możliwości dalszego kształcenia i pracy dają te kwalifikacje | Nie ma powszechnych egzaminów końcowych. | Są certyfikaty państwowe, które upoważniają absolwentów do kontynuacji edukacji na wyższym poziomie. | Kwalifikacje są generalnie rozpoznawane w postaci uzyskanych tytułów zawodowych i upoważniają do kontynuacji kształcenia. |

Źródło: N. Wollschlager, H. Reuter-Kumpmann, 2004, *From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe*, (W:) *The European Journal Vocational Training*, Cedefop, s. 9.

Przytoczone przykłady wskazują, że typologia modeli kształcenia i szkolenia zawodowego uzależniona jest od kryteriów je wyróżniających i nie ma tu jednego uniwersalnego rozwiązania.

4.1.1. Tło społeczno-gospodarcze i historyczne

Początki szkolnictwa zawodowego sięgają XVIII w., ale jego rozwój nastąpił w drugiej połowie XIX w. i związany był z zapotrzebowaniem państw na wykwalifikowanych pracowników przemysłu, handlu i rolnictwa. Najwięcej szkół rzemieślniczych i technicznych powstało w tym okresie w Prusach i we Francji. Co interesujące, w najlepiej wówczas rozwiniętej przemyślowo Anglii, dopiero w latach dwudziestych XIX w. zaczęły powstawać tzw. „instytuty mechaniczne”, które przekształciły się w średnie szkoły techniczne, a dominującą formą kształcenia zawodowego były wcześniej formy pozaszkolne (kursy zawodowe) (Draus, Terlecki, 2005). W Polsce, w pierwszej połowie XIX w., dzięki staraniom Stanisława Staszica, powstały szkoły zawodowe, m.in.: górnicze, rolnicze, leśne i weterynaryjne. Należały one do nielicznych w tym czasie w Europie szkół zawodowych (Miąso, 1988).

Od odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 r. do chwili obecnej można wyróżnić kilka okresów istotnych dla kształcenia i szkolenia zawodowego. Są to:

- dorobek Drugiej Rzeczypospolitej w szkolnictwie zawodowym,

- okres PRL, tj. od zakończenia drugiej wojny światowej do 1989 r.,
- dziesięciolecie „budowania nowego”, tj. okres od 1989 r. do czasu reformy edukacji ministra Handkego,
- „pogimnazjalne” szkolnictwo zawodowe, tj. okres od wprowadzenia gimnazjum i zmian w strukturze szkolnictwa zawodowego do 2008 r.,
- „okres szkoły zawodowej pozytywnego wyboru”, posługując się tytułem projektu wspierającego systemowe zmiany w szkolnictwie zawodowym, finansowanego ze źródeł europejskich, tj. po 2008 r.

4.1.2. Dorobek Drugiej Rzeczypospolitej w dziedzinie kształcenia zawodowego

Na ziemiach, które weszły w skład Drugiej Rzeczypospolitej, funkcjonowało przed I wojną światową kilkanaście szkół technicznych, kształcących kadry dla przemysłu, budownictwa, kolejnictwa i górnictwa. Szkolnictwo zawodowe w okresie Drugiej Rzeczypospolitej było mozaiką typów i form organizacyjnych, stąd niełatwo je ująć w jednolity schemat. Także pojedyncze szkoły zawodowe nie zawsze były instytucjami jednorodnymi i składały się z zespołów szkół kształcących na różnych poziomach i w zróżnicowanych kierunkach oraz specjalnościach. Można przywołać wiele przykładów szkół zawodowych funkcjonujących wówczas w Polsce, charakteryzujących się wysokim poziomem kształcenia, których absolwenci byli poszukiwani przez pracodawców, chociażby prywatną szkołę H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie czy też Szkołę Przemysłową we Lwowie kształcąca m.in. mechaników i elektrotechników (Miąso, 1988).

Najważniejszym wydarzeniem edukacyjnym tego okresu było uchwalenie 11 marca 1932 r. ustawy o ustroju szkolnictwa. Przeszła ona do historii jako reforma jędrzejewiczowska, od nazwiska ówczesnego ministra edukacji. Przebudowano wówczas w sposób zasadniczy ustrój szkolny Rzeczypospolitej. Dużo miejsca poświęcono w niej szkolnictwu zawodowemu. Utworzenie gimnazjów i liceów zawodowych nadawało szkołom zawodowym rangę przyznaną dotychczas szkolnictwu ogólnokształcącemu. Reforma kształcenia zawodowego łączyła się z planami rozwoju gospodarczego kraju, zwłaszcza z równoczesną budową Centralnego Okręgu Przemysłowego (Wroczyński, 1996). Wyróżniono trzy typy szkół zawodowych: przysposabiające do zawodu, gimnazja zawodowe od dwu- do czteroletnie, przeznaczone dla uczniów, którzy ukończyli drugi szczebel programowy szkoły powszechnej, oraz licea zawodowe na podbudowie gimnazjum ogólnokształcącego, trwające dwa lub trzy lata, pozwalające absolwentom na rozpoczęcie studiów wyższych. Celem liceów zawodowych było pogłębienie wiedzy teoretycznej i przygotowanie do studiów wyższych technicznych lub handlowych. Dawały one możliwość podjęcia studiów uniwersyteckich w tych samych dziedzinach wiedzy, a po zdaniu egzaminów uzupełniających, studiów na innych kierunkach. Pod koniec lat 30. kształceniem wykwalifikowanych robotników zajmowały się także zakłady przemysłowe, tworząc szkoły przyzakładowe lub wydzielone warsztaty do nauki zawodu. W roku szkolnym 1935/36 opracowano programy nauczania m.in. dla szkół: mechanicznych, elektrycznych, telekomunikacyjnych, architektonicznych (budowlanych), handlowych, administracyjnych i szkół rolniczych. Ponadto przygotowano pięćdziesiąt podręczników szkolnych zaakceptowanych oficjalnie przez władze oświatowe jako podręczniki do użytku szkolnego w roku szkolnym 1935/36 (*Annuaire international de l'education et de l'enseignement*, 1938).

4.1.3. Okres PRL, tj. okres od zakończenia II wojny światowej do 1989 r.²¹⁰

W pierwszych latach po II wojnie światowej szkolnictwo zawodowe przeżywało znaczne trudności wynikające ze zniszczeń wojennych. Po wojnie spontanicznie wznawiały swoją działalność szkoły różnych szczebli sprzed 1939 r., ale jednocześnie władze komunistyczne zabiegały o tworzenie nowej administracji szkolnej, której podstawy określono we wrześniu 1944 r. w wydanych przez Resort Oświaty PKWN

²¹⁰ Analiza tego okresu została dokonana na podstawie raportu o stanie oświaty przygotowano pod kierunkiem prof. Jana Szczepańskiego w 1973 r. oraz opracowanego w 1989 r. raportu o stanie oświaty przygotowano pod kierunkiem prof. Czesława Kupisiewicza.

wytycznych dotyczących organizacji szkół powszechnych. Specjalne zadania stawiano przed szkolnictwem zawodowym, które miało przygotować pracowników do powstającego przemysłu i innych rozwijających się obszarów gospodarki. Realizacja tego celu wymagała jednak nowych rozwiązań organizacyjnych, jednym z nich było powołanie w 1949 roku Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego (CUSZ) jako naczelnego organu odpowiedzialnego za planowanie, organizowanie i zarządzanie szkolnictwem zawodowym. Szkolnictwo zawodowe wyłączono z resortu oświaty, a szkoły zawodowe rolnicze podlegały ministerstwu rolnictwa, inne szkoły innym ministerstwom. W 1951 roku 23 czerwca ukazała się uchwała Prezydium Rządu wprowadzająca nowy ustrój szkolnictwa zawodowego, który tworzyły szkoły: zasadnicza szkoła zawodowa, początkowo dwu- a później trzyletnia, trzyletnie technikum, a następnie cztero- i pięcioletnie szkoły przysposobienia zawodowego (SPZ, a także przysposobienia rolniczego SPR), w których nauka trwała od kilku miesięcy do 1,5 roku, przeznaczone dla młodzieży powyżej 16 roku życia, która nie ukończyła siedmioletniej szkoły podstawowej (w tym szkoły przysposobienia rolniczego), zasadnicze szkoły zawodowe i technika wieczorowe oraz korespondencyjne dla młodzieży i dorosłych pracujących oraz specjalistyczne kursy zawodowe.

System edukacji, w tym kształcenie zawodowe wprowadzone po II wojnie światowej, stały się po raz pierwszy źródłem krytyki na początku lat 70. Powołany przez rząd do opracowania „Raportu o stanie oświaty w PRL” zespół ekspertów pracujący pod kierunkiem prof. Jana Szczepańskiego uważał, że szkolnictwo zawodowe powinno ukazywać możliwości pracy twórczej oraz perspektywy rozwoju zawodowego odpowiednio do posiadanych uzdolnień, aspiracji i możliwości. Ekspertki wskazywali na przeciążone programy i podręczniki, tradycyjne metody nauczania, przestarzałe wyposażenie warsztatów szkolnych i laboratoriów. Wśród absolwentów szkół zawodowych zdiagnozowano brak umiejętności stosowania nabytej wiedzy w praktyce, a wśród absolwentów techników zwrócono uwagę na brak umiejętności współpracy z innymi ludźmi oraz nieznaną rzeczywistość warunków pracy. Ekspertki podkreślali znaczenie szkół przyzakładowych zapewniających właściwe przygotowanie zawodowe, podkreślając jednocześnie ich braki, tj. znaczne rozproszenie w skali kraju, podział na zbyt małe jednostki organizacyjne i dostosowanie do potrzeb jednego zakładu pracy. Twórcy raportu wskazywali jednocześnie na znaczenie zakładów pracy w stwarzaniu warunków do realizacji praktycznej nauki zawodu, praktyk i staży.

Tabela 4.2. Ważniejsze dane dotyczące rozwoju szkolnictwa zawodowego w latach 1946–1990.

| | Lata | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 1946 | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1985 | 1990 |
| Szkoły zawodowe ogółem | 2830 | 5606 | 5709 | 8704 | 10864 | 9413 | 9673 |
| Uczniowie w szkołach zawodowych ogółem (w tys.) | 286,7 | 634,7 | 784,2 | 1710,7 | 1851,0 | 1543,5 | 1785,3 |
| Nauczyciele w szkołach zawodowych ogółem (w tys.) | . | . | 33,9 | 63,6 | 80,0 | 83,7 | 89,4 |

Źródło: Rocznik statystyczny „Szkolnictwo 1990/91”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, s. XX-XXIII.

Mimo że upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim było jednym z celów polityki edukacyjnej, najczęściej spotykanym typem szkoły była zasadnicza szkoła zawodowa (trafiało do niej około 55% absolwentów szkoły podstawowej) przygotowująca wykwalifikowanych robotników, którzy po jej ukończeniu otrzymywali pracę. Ta szkoła nierównej szansy stawała się dla zdecydowanej większości młodzieży, głównie z rodzin robotniczych i chłopskich, ostatnim szczeblem kształcenia. Podstawową jej wadą było wąsko rozumiane specjalistyczne kształcenie i bardzo skromny program edukacji ogólnej, co w konsekwencji znaczyło słabe przygotowanie do kontynuowania nauki w szkole wyższego szczebla. Ponad $\frac{3}{5}$ młodzieży uczącej się w szkołach zawodowych zdobywało zawody techniczne, co obrazuje tabela 4.3.

4. Edukacja zawodowa w Polsce

4.1. Rys historyczny edukacji zawodowej

Tabela 4.3. Uczniowie w szkołach zawodowych dla niepracujących w latach 1970/71–1990/91 według grup kierunków kształcenia

| Lata szkolne | Ogółem | W tym grupy kierunków kształcenia | | | | | | |
|--------------|--------|-----------------------------------|------------------|-------------|---------|----------------|-------------|-----------|
| | | Techniczna | Rolnicza i leśna | Ekonomiczna | Oświaty | Służby zdrowia | Artystyczna | Pozostałe |
| | | w %. | | | | | | |
| 1970/71 | 100,00 | 64,70 | 9,42 | 15,02 | 2,00 | 3,22 | 2,64 | 3,00 |
| 1980/81 | 100,00 | 56,18 | 12,01 | 15,58 | 1,95 | 5,29 | 3,67 | 5,32 |
| 1985/86 | 100,00 | 60,70 | 9,29 | 15,54 | 2,90 | 5,97 | 4,27 | 1,33 |
| 1990/91 | 100,00 | 60,31 | 9,06 | 16,29 | 3,07 | 5,71 | 4,19 | 1,27 |

Źródło: Rocznik statystyczny „Szkolnictwo 1990/91”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa i obliczenia własne.

Baza materialna i finansowa szkolnictwa zawodowego także pozostawiała wiele do życzenia. Na początku lat 70. nauka często odbywała się na dwie zmiany, a poprawa tego stanu, jak wskazywali autorzy raportu, wymagałaby zbudowania ponad 12 tys. nowych pomieszczeń (tamże, s. 136). Dynamikę zmian wielkości szkół i klas w szkołach zawodowych przedstawia tabela 4.4.

Tabela 4.4. Szkoły, oddziały, uczniowie w szkołach zawodowych dla niepracujących w latach 1970/71–1990/91.

| | Lata szkolne | | | |
|---|--------------|---------|---------|---------|
| | 1970/71 | 1980/81 | 1985/86 | 1990/91 |
| Zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży | | | | |
| Liczba szkół | 2755 | 2031 | 2006 | 2025 |
| Liczba oddziałów w szkole | 6,7 | 8,6 | 10,5 | 11,6 |
| Liczba uczniów na oddział | 33,2 | 29,7 | 26,1 | 27,2 |
| Technika i licea zawodowe dla niepracujących | | | | |
| Liczba szkół | 1777 | 3128 | 3035 | 3468 |
| Liczba oddziałów w szkole | 7,2 | 5,8 | 5,8 | 6,4 |
| Liczba uczniów na oddział | 36,3 | 31,9 | 26,6 | 27,9 |

Źródło: Rocznik statystyczny „Szkolnictwo 1990/91”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa i obliczenia własne.

Diagnoza kształcenia zawodowego i jego efektów przedstawiona w „Raporcie o stanie oświaty w PRL” w 1973 r. pozostała w znacznej części aktualna także po kilkunastu latach. Raport „Edukacja narodowym priorytetem” przygotowany przez zespół ekspertów pod koniec lat 80. wskazywał potrzebę podjęcia następujących reform edukacji: upowszechnianie opieki przedszkolnej, doskonalenie nauczania propedeutycznego, rozwój orientacji pedagogicznej i zawodowej, respektowanie hasła: „uczyć uczniów, uczyć się”, zbliżenie programów szkół ogólnokształcących i zawodowych, skonstruowanie systemu szkolnego zgodnie z zasadami ustawiczności kształcenia oraz reformę kształcenia nauczycieli (tamże, s. 435–436).

4.1.4. Dziesięciolecie „budowania nowego”

Zmiany polityczne i społeczno-gospodarcze, które nastąpiły po 1989 r., spowodowały konieczność przygotowania do uczestnictwa w innej niż dotychczas rzeczywistości politycznej, społecznej, a przede wszystkim gospodarczej. Szczególne zadania stanęły przed obszarem kształcenia zawodowego. Propozycje reform pojawiły się już w 1990 r. Decyzją ministra edukacji z 8 września 1990 r. powołano zespół do opracowania założeń koncepcji rozwoju kształcenia zawodowego. W indeksie problemów

wymagających rozwiązania znalazły się m.in.: potrzeba kształcenia kadr nauczycielskich dla kształcenia zawodowego jako podstawowy warunek powodzenia reformy, zmiana klasyfikacji zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego, zmiany treści kształcenia zawodowego i systemu ich opracowywania, kształcenie praktyczne i warunki jego realizacji, zarządzanie szkolnictwem zawodowym, orientacja i poradnictwo zawodowe jako wsparcie dla wyboru drogi kształcenia, a w późniejszej karierze pomoc w przekwalifikowaniu się. Jednak najważniejszym wydarzeniem tego okresu było uchwalenie w 1991 r. Ustawy o systemie oświaty (7 września 1991 r.), która w zasadniczy sposób zmieniała warunki funkcjonowania szkół. Ustawa nadal obowiązuje, choć była wielokrotnie nowelizowana. Wprowadzono w niej pojęcie „minimum programowego specjalistycznych przedmiotów zawodowych”²¹¹, co wywarło zasadniczy wpływ na kształtowanie programów nauczania w tym obszarze, ale trzeba zaznaczyć, że poza tą zmianą, obszar kształcenia zawodowego był w ustawie potraktowany marginalnie. Ustawowy zapis dotyczący konstrukcji programów nauczania wymusił (po likwidacji instytutów resortowych nie było instytucji zajmującej się programami) powołanie w 1993 r., przy Instytucie Badań Edukacyjnych, Pracowni Programów Kształcenia Zawodowego, która prowadziła prace koordynacyjne w zakresie opracowywania dokumentacji programowych do 1997 r. (Drogosz-Zabłocka, 1997).

Dyskusje nad reformą edukacji, w tym zawodowej, trwały od początku okresu przemian, nie podejmowano jednak wiążących decyzji dotyczących tego obszaru. Tymczasem zmniejszała się liczba szkół zawodowych i uczniów zainteresowanych takim kształceniem, a zasoby materialne nie gwarantowały realizacji kształcenia zawodowego odpowiedniej jakości.

W opracowaniach i raportach, które powstawały w pierwszym okresie przemian, zwracano uwagę na konieczność budowania nowych relacji między szkołami zawodowymi a pracodawcami, zmieniającą się rolę sektora rzemieślniczego, rozwój doskonalenia zawodowego i instytucji szkolących oraz rozwój systemu poradnictwa zawodowego (Adamski i in., 1993).

Reforma z 1998 r., przygotowana przez ministra edukacji Mirosława Handkego, zakończyła się sukcesem w tym sensie, że zapowiadane zmiany zostały uchwalone w postaci aktów prawnych dających podstawy zmian ustroju szkolnego i wprowadzających zasadnicze zmiany w obszarze zapewniania jakości kształcenia. Powołano Centralną Komisję Egzaminacyjną oraz wprowadzono egzaminy zewnętrzne, w tym potwierdzające kwalifikacje zawodowe, zwane egzaminami zawodowymi. Zapoczątkowana w 1998 r. reforma systemu edukacji poświęcała niewiele miejsca segmentowi zawodowemu. Główne jej założenia dotyczyły upowszechnienia wykształcenia średniego i wyższego, wyrównania szans edukacyjnych oraz poprawy jakości edukacji rozumianej jako integralny proces kształcenia i wychowania (*Reforma systemu ...*, 1998, s. 10). W wyniku reformy uległa zasadniczej zmianie struktura szkolnictwa (wprowadzono nowy ustrój szkolny i nowy typ szkoły – gimnazjum), jednak nie powiodły się zmiany w obszarze zawodowym. W początkowych założeniach reformy zakładano odejście od dwutorowości kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym (ogólnokształcące vs zawodowe) i pozostawienie w systemie tylko dwuletnich szkół zawodowych, których ukończenie umożliwiałoby absolwentom uzyskanie tytułu robotnika wykwalifikowanego. Argumenty za przyjęciem reformy w takim kształcie skoncentrowane były na promowaniu wykształcenia średniego jako podstawowego celu zmian w edukacji. Drogą do jego osiągnięcia miało być liceum profilowane, zróżnicowane programowo, ale jednolite pod względem organizacyjnym. Cele kształcenia zawodowego miały kontynuować: liceum profilowane o profilu zawodowym, policealne szkoły zawodowe oraz wspomniane już dwuletnie szkoły zawodowe.

Koncepcja szkolnictwa zawodowego, zaproponowana w reformie ministra Handkego, nie została wprowadzona w życie. Wśród szkół ponadgimnazjalnych znalazły się ponownie technika, w których kształcenie trwa 4 lata, ponadto, w celu zapewnienia drożności kształcenia po ukończeniu szkoły zasadniczej, wprowadzono licea oraz technika uzupełniające, w których nauka trwa 2 i 3 lata, powrócono także do pierwotnej nazwy szkoły kształcącej robotników wykwalifikowanych – zasadniczej szkoły zawodowej. W systemie pozostawiono także zaproponowane w założeniach reformy licea profilowane, które w praktyce okazały się szkołą bez przyszłości. Z roku na rok malała ich liczba, ponadto ich absolwenci słabo

²¹¹ Minima programowe specjalistycznych przedmiotów zawodowych można uznać za pierwowzór podstaw programowych kształcenia w zawodzie. Pojęcie „podstaw programowych kształcenia w poszczególnych zawodach” pojawiło się w znowelizowanej Ustawie o systemie oświaty w 1995 r. (Dz. U. 1995, nr 101, poz. 504, art. 22 ust. 2 pkt 2).

zdawali maturę, co potwierdzają dane statystyczne. W znowelizowanej Ustawie o systemie oświaty od 1 września 2012 r. likwidacji ulegają klasy pierwsze liceum profilowanego dla młodzieży, a w następnych latach kolejne klasy, aż do całkowitego wygaśnięcia kształcenia w tych szkołach²¹².

4.1.5. Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru

Doświadczenia polskie ostatniego dwudziestolecia pokazują, że po kilkunastu „latach chudych”, kształcenie zawodowe odzyskuje swoją pozycję w polityce edukacyjnej (realizuje się programy naprawcze i podejmuje konkretne działania), co potwierdzają prezentowane w raporcie dane. Zgodnie z kalendarzem wyznaczonym w znowelizowanej Ustawie o systemie oświaty, na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej zasadnicze zmiany w strukturze szkolnictwa i kształceniu są wprowadzane od 1 września 2012 r., co zostanie szczegółowo omówione w dalszej części rozdziału.

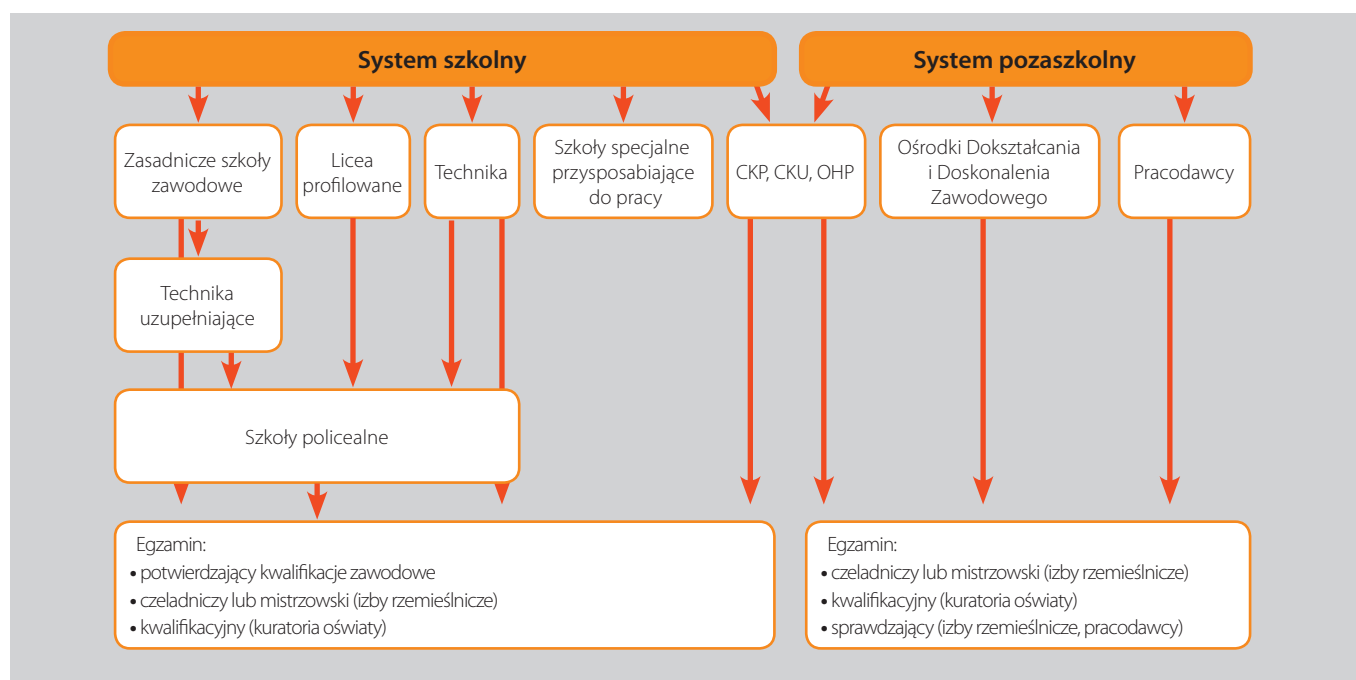
4.2. Szkolnictwo zawodowe, charakterystyka, stan obecny i zmiany

4.2.1. Podstawy prawne

Podstawy funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce regulowane są przepisami z działy oświata i wychowanie oraz praca. Szczegółowe informacje dotyczące wybranych aktów prawnych z tego zakresu prezentuje tabela w aneksie.

Kształcenie zawodowe w Polsce może odbywać się w formach szkolnych oraz w pozaszkolnych. Poniższy schemat prezentuje elementy obu systemów.

Rysunek 4.1. Elementy systemu szkolnictwa zawodowego w Polsce.



Źródło: opracowanie własne na podstawie aktów prawnych.

W systemie oświaty wybór ścieżki zawodowej jest możliwy na IV etapie edukacyjnym po ukończeniu gimnazjum. Absolwent gimnazjum w roku szkolnym 2010/2011 mógł kontynuować naukę w następujących zawodowych szkołach ponadgimnazjalnych:

²¹² Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2011 nr 205 poz. 1206).

- 1) zasadniczych szkołach zawodowych – o okresie nauczania nie krótszym niż 2 lata i nie dłuższym niż 3 lata, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także dalsze kształcenie w liceach lub technikach uzupełniających;
- 2) technikach – nauka trwa 4 lata, ich ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu oraz uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego i kontynuowanie nauki w szkołach wyższych; możliwa jest także kontynuacja nauki w szkole policealnej (nie wymaga matury);
- 3) liceach profilowanych²¹³ – kształcących w profilach ogólnozawodowych, ich ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Licea profilowane kształcą w cyklu trzyletnim i dają możliwości przygotowania ogólnozawodowego, absolwenci szkół tego typu nie mogą przystąpić do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Zdobycie zawodu dla uczniów liceów profilowanych możliwe jest po ukończeniu szkoły policealnej;
- 4) szkołach specjalnych przysposabiających do pracy – o trzyletnim cyklu nauki, dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Ukończenie szkoły tego typu umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy.

Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych mogą uzupełnić swoje kwalifikacje w trzyletnich technikach uzupełniających²¹⁴, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

Szkolnictwo zawodowe obejmuje także szkoły policealne dla osób legitymujących się wykształceniem średnim. Okres nauczania w tych szkołach nie może być dłuższy niż 2,5 roku, a ich ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu zawodowego. Nauka w szkołach zawodowych obejmuje kształcenie ogólne, zawodowe teoretyczne oraz zawodowe praktyczne, które może być realizowane przez zajęcia praktyczne oraz praktyki zawodowe. Praktyczna nauka zawodu może odbywać się w placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, warsztatach i pracowniach szkolnych, szkolnych gospodarstwach pomocniczych, u pracodawców lub w indywidualnych gospodarstwach rolnych. Zajęcia praktyczne są zazwyczaj prowadzone w szkole (np. w warsztatach czy pracowniach szkolnych) i mają na celu opanowanie przez uczniów umiejętności zawodowych, niezbędnych do podjęcia pracy w danym zawodzie. Natomiast praktyki zawodowe są najczęściej organizowane u pracodawcy w celu zastosowania i pogłębienia zdobytej wiedzy oraz umiejętności w rzeczywistych warunkach pracy.

Obecnie, wszystkie typy szkół zawodowych mogą funkcjonować zarówno jako szkoły dla młodzieży, jak i szkoły dla dorosłych. Szkołą dla dorosłych jest jednostka, w której stosuje się odrębną organizację kształcenia, i do której przyjmowane są osoby powyżej 18 roku życia. Zmiana Ustawy o systemie oświaty²¹⁵, która weszła w życie we wrześniu 2012 r., wygasza zasadnicze szkoły zawodowe dla dorosłych oraz technika dla dorosłych. Uzupełnianie kwalifikacji zawodowych dla tych osób będzie możliwe jedynie w formach kursowych.

Wykaz zawodów nauczanych w systemie szkolnym zawiera klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego określana w drodze rozporządzenia przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Pod koniec 2011 r. klasyfikacja ta zawierała 213 zawodów. W ramach zmian systemu kształcenia zawodowego wprowadzanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od września 2012 r. obowiązywać będzie nowa klasyfikacja zawodów prezentująca podejście polegające na wyodrębnieniu w ramach poszczególnych zawodów pojedynczych kwalifikacji, z których każda zawiera określony zasób wiedzy i umiejętności. Ta zmodyfikowana klasyfikacja obejmuje 200 zawodów, w których wyodrębniono 251 kwalifikacji²¹⁶.

²¹³ Zgodnie z zapisami Ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206) licea profilowane będą od września 2012 roku wygaszane – zostanie wstrzymany nabór.

²¹⁴ Zgodnie z zapisami Ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206) technika uzupełniająca będą od września 2013 roku wygaszane – zostanie wstrzymany nabór.

²¹⁵ Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206).

²¹⁶ Szczegółowe informacje dot. zmian można znaleźć w dalszych częściach niniejszego rozdziału.

Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa także, w drodze rozporządzenia, podstawy programowe, zarówno kształcenia ogólnozawodowego, jak i w poszczególnych zawodach, uwzględniając w szczególności zestawy celów i treści nauczania, umiejętności uczniów, a także zadania wychowawcze szkoły, odpowiednio do poszczególnych etapów kształcenia i typów szkół oraz zawodów i profili kształcenia ogólnozawodowego. Podobnie jak klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego, również podstawa programowa jest modernizowana, o czym piszemy w dalszych częściach niniejszego opracowania.

Pozaszkolne formy nauki zawodu prowadzą:

- Centra Kształcenia Praktycznego (CKP), Centra Kształcenia Ustawicznego (CKU), Ośrodki Doksztalcania i Doskonalenia Zawodowego (ODDZ),
- Ochotnicze Hufce Pracy (OHP),
- pracodawcy, w których realizowane jest przygotowanie zawodowe.

Centra kształcenia praktycznego, centra kształcenia ustawicznego oraz ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego umożliwiają uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Główne zadania CKU to przygotowywanie oferty kształcenia ustawicznego, zwiększającej szansę zatrudnienia, współpraca z pracodawcami w tym zakresie oraz opracowywanie i wydawanie materiałów metodyczno-dydaktycznych dla prowadzonego kształcenia. Centrum może ponadto realizować zadania z zakresu praktycznej nauki zawodu, wynikające z programu nauczania dla danego zawodu. Centra kształcenia praktycznego prowadzą zajęcia praktyczne dla uczniów szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zakresie całego lub części programu nauczania dla danego zawodu, w tym modułowego programu nauczania dla danego zawodu. Natomiast ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego są odpowiedzialne między innymi za organizowanie doksztalcania teoretycznego młodocianych zatrudnionych u pracodawców w celu nauki zawodu.

Wszystkie powyższe instytucje mogą organizować i prowadzić kształcenie ustawiczne umożliwiające spełnienie obowiązku nauki.

Ustawodawca przewidział także utworzenie placówki CKU o zasięgu ogólnopolskim, której jednym z głównych zadań będzie przygotowywanie rozwiązań służących rozwojowi kształcenia ustawicznego w systemie oświaty, w szczególności służących uzyskiwaniu lub podnoszeniu kwalifikacji zawodowych przez osoby dorosłe. Jednak taka placówka jeszcze nie powstała.

Ochotnicze Hufce Pracy (OHP) to jednostka budżetowa nadzorowana przez ministra właściwego do spraw pracy. OHP wykonują zadania na rzecz młodzieży powyżej 15 roku życia z zakresu przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu oraz zatrudnienia. Do głównych funkcji tej organizacji należy: wspomaganie systemu oświaty poprzez aktywizację społeczną, zawodową i ekonomiczną młodzieży, podejmowanie działań zmierzających do podwyższania kwalifikacji zawodowych lub przekwalifikowania, wspieranie inicjatyw służących przeciwdziałaniu bezrobociu i wychowaniu w procesie pracy, w tym organizowanie zatrudnienia oraz organizowanie międzynarodowej współpracy młodzieży.

Innym rodzajem kształcenia zawodowego jest przygotowanie zawodowe młodocianych u pracodawcy²¹⁷, przeznaczone dla osób, które ukończyły gimnazjum oraz mają co najmniej 16 lat. Nauka u pracodawcy może odbywać się w formie nauki zawodu lub przyuczenia do wykonywania określonej pracy. Podobnie jak młodociani także dorośli mogą odbywać naukę zawodu u pracodawcy. Zarówno w systemie szkolnym jak i pozaszkolnym ukończenie danego typu szkoły nie jest potwierdzeniem kwalifikacji zawodowych²¹⁸ – te uzyskuje się dopiero po zdaniu odpowiedniego egzaminu. Jest to realizacja postulatu rozłączenia procesu nauczania od procesu weryfikowania wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie nauki.

System egzaminów zewnętrznych nie tylko sprawdza umiejętności absolwentów i potwierdza kwalifikacje zawodowe, ale jest także elementem kontroli jakości kształcenia zawodowego.

²¹⁷ Na podstawie przepisów Działu IX Kodeksu pracy i rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. Nr 60, poz. 278, z późn. zm.).

²¹⁸ Świadectwo ukończenia szkoły potwierdza jedynie poziom uzyskanego wykształcenia, a nie kwalifikacje zawodowe.

4.2.2. Zmiany ustawowe w dziedzinie kształcenia zawodowego od września 2012 r.²¹⁹

Celem zmian jest zwiększenie efektywności i skuteczności systemu kształcenia zawodowego w kontekście rynku pracy. Główne działania w tym zakresie to:

- powiązanie szkolnictwa zawodowego z rynkiem pracy poprzez wdrożenie mechanizmów skłaniających szkoły do dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy oraz uelastycznienie systemu kształcenia zawodowego i systemu potwierdzania kwalifikacji zawodowych,
- zwiększenie dostępności i efektywności kształcenia zawodowego poprzez włączenie szkół w system zawodowych kursów kwalifikacyjnych.

Szczegółowe rozwiązania:

- 1) zmodyfikowanie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego i wyodrębnienie w ramach zawodów kwalifikacji,
- 2) wdrożenie zmodernizowanej podstawy programowej kształcenia w zawodach – podstawa programowa zawierać będzie zestaw celów i treści kształcenia opisanych w formie efektów kształcenia;
- 3) zmiana struktury szkolnictwa zawodowego,
 - ujednoczenie cyklu kształcenia w szkole zasadniczej zawodowej do trzyletniego, związane z reformą programową oraz wprowadzeniem obowiązku szkolnego od 6 roku życia;
 - wygaszanie liceów profilowanych, techników uzupełniających dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych oraz zasadniczych szkół zawodowych dla dorosłych i techników dla dorosłych. Osoby dorosłe będą mogły uzupełniać kwalifikacje zawodowe jedynie w formach kursowych,
 - konsolidacja kształcenia zawodowego i ustawicznego w centrach kształcenia zawodowego i ustawicznego. W skład centrum powinna wchodzić co najmniej jedna szkoła prowadząca kształcenie zawodowe.
- 4) uelastycznienie systemu potwierdzania kwalifikacji,
- 5) włączenie szkół prowadzących kształcenie zawodowe w system kształcenia ustawicznego – wprowadzenie nowej formy kształcenia pozaszkolnego, kursu kwalifikacyjnego.

4.2.3. Finansowanie²²⁰

System zarządzania oświatą w Polsce, w tym szkolnictwem zawodowym, należy do jednego z najbardziej zdecentralizowanych na świecie (Herbst et al., 2009). Zakładanie, prowadzenie i finansowanie szkół zawodowych dla młodzieży zostało oddelegowane przede wszystkim na poziom powiatów, a w dalszej kolejności do samorządów województw i gmin²²¹. Do obowiązków jednostek samorządu terytorialnego (JST) należy również finansowanie szkolnych form kształcenia zawodowego dorosłych.

Udział w dochodach publicznych JST – odpowiednio do przypadających im zadań – gwarantuje Konstytucja RP, a najważniejsze postanowienia dotyczące finansowania szkół i placówek oświatowych zawierają; ustawa o systemie oświaty oraz ustawy o dochodach poszczególnych JST. Wydatki z budżetu państwa na oświatę i wychowanie, w tym na kształcenie zawodowe, co roku określa ustawa budżetowa. W 2009 r. 93% środków przeznaczonych z budżetu państwa na oświatę i wychowanie (33,2 mld zł) stanowiła część oświatowa subwencji ogólnej przekazywana szkołom i placówkom za pośrednictwem jednostek samorządu terytorialnego (GUS, 2010).

²¹⁹ Szczegółowe informacje dot. zmian można znaleźć w dalszych częściach rozdziału.

²²⁰ Niniejszy tekst stanowi skróconą wersję raportu o finansowaniu inwestycji w zasoby ludzkie, przygotowanym dla Cedefop (Dębowski, Ziewiec, 2011).

²²¹ Jednostki samorządowe mogą zlecać realizację zadań oświatowych organizacjom pozarządowym, które prowadzą działalność statutową w dziedzinie edukacji. W takiej sytuacji niepubliczne placówki oferujące kształcenie ustawiczne są finansowane ze środków publicznych.

Środki Funduszu Pracy²²² i Europejskiego Funduszu Społecznego są natomiast podstawowym źródłem finansowania inwestycji w zasoby ludzkie, w lepsze dopasowanie kompetencji zawodowych uczących się do potrzeb rynku pracy oraz kształcenie ustawiczne dorosłych.

Najważniejsze źródła finansowania kształcenia zawodowego ze środków publicznych pokazuje tabela 4.5.

Tabela 4.5. Główne źródła finansowania kształcenia zawodowego ze środków publicznych, w tym z Europejskiego Funduszu Społecznego.

| Źródło finansowania | Adresaci finansowania | Komentarz |
|--|--|---|
| Budżety jednostek samorządu terytorialnego (JST) | <ul style="list-style-type: none"> Szkoły zawodowe dla młodzieży, szkoły zawodowe dla dorosłych, placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego | <p>Jednym z najważniejszych dochodów JST jest przekazywana z budżetu centralnego subwencja oświatowa. Jest ona dzielona między poszczególne JST (gminy, powiaty i województwa) na podstawie co roku modyfikowanego algorytmu, stosującego różne wagi dla poszczególnych grup uczniów i szkół (w tym uczniów szkół zawodowych).</p> <p>W 2010 r. wydatki na oświatę i wychowanie stanowiły 31% wszystkich samorządowych wydatków. Subwencja oświatowa pokryła 69,3% poniesionych przez JST wydatków na edukację²²³.</p> |
| Fundusz Pracy | <ul style="list-style-type: none"> Przedsiębiorstwa, które przyjmują na naukę zawodu młodocianych pracowników lub przyuczają ich do wykonywania określonej pracy Przedsiębiorstwa posiadające zakłady fundusz szkoleniowy i inwestujące w podnoszenie kompetencji zawodowych swoich pracowników | <p>Pracodawcy, u których realizowana jest praktyczna nauka zawodu w formie praktyk zawodowych, otrzymują środki finansowe od szkoły, w której naukę pobiera uczeń.</p> <p>Przyznanie dofinansowania pracodawcy, który zawarł umowę o pracę z młodocianymi pracownikami w celu przygotowania zawodowego, zależy m.in. od tego, czy uczeń zdał egzamin zawodowy.</p> |
| Europejski Fundusz Społeczny (Program Operacyjny Kapitał Ludzki) | <ul style="list-style-type: none"> Instytucje systemu oświaty i szkolnictwa wyższego Instytucje szkoleniowe Instytucje rynku pracy Jednostki administracji rządowej i samorządowej Przedsiębiorcy Instytucje otoczenia biznesu Organizacje pozarządowe Inne podmioty | <p>Do głównych celów i obszarów Programu Kapitał Ludzki w latach 2007–2013 m.in. należą: zwiększenie aktywności zawodowej oraz zdolności do zatrudnienia osób bezrobotnych, poprawa umiejętności adaptacyjnych pracodawców i pracobiorców do zmian zachodzących w gospodarce, podniesienie jakości usług edukacyjnych, wspieranie idei uczenia się przez całe życie.</p> |

Źródło: opracowanie własne IBE.

4.2.3.1. Finansowanie szkół zawodowych

Na mocy ustawy o systemie oświaty szkoły zawodowe publiczne i niepubliczne o uprawnieniach publicznych są finansowane z budżetów jednostek samorządu terytorialnego (JST). Nauka w szkołach publicznych jest nieodpłatna. Dochodami szkół niepublicznych są opłaty z czesnego oraz dofinansowanie z budżetów JST. Z uwagi na brak danych ilustrujących skalę prywatnych wydatków na niepubliczne szkoły zawodowe poniższa analiza dotyczy wydatków z budżetów JST. Niemniej należy dodać, że liczba uczniów uczęszczających do niepublicznych szkół kształcących w zawodzie jest mała²²⁴ i stąd można przyjąć, że wielkość dofinansowania ze środków JST dobrze obrazuje skalę finansowania szkolnictwa zawodowego w Polsce.

²²² Z Funduszu Pracy są też m.in. finansowane działania na rzecz aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych oraz znajdujących się w szczególnej sytuacji na rynku pracy (katalog tych osób określa art. 49 Ustawy z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz. U. 2004 Nr 99 poz. 1001, z późn. zm.). Tu jednak zagadnienia te nie będą omawiane. Tekst dotyczy jedynie dwóch sytuacji – gdy pracodawca przyjmuje na naukę zawodu (lub na przyuczenie do wykonywania określonej pracy) młodocianych pracowników oraz gdy inwestuje w podnoszenie kompetencji zawodowych zatrudnionych osób.

²²³ Jeśli przypis nie mówi inaczej, przytaczane w tekście dane zostały opracowane na podstawie BDL GUS.

²²⁴ W roku szkolnym 2009/2010 szkoły publiczne stanowiły 93,9% szkół prowadzących kształcenie zawodowe dla młodzieży (bez specjalnych), szkoły niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych – 6,05%, szkoły niepubliczne – 0,05% (GUS 2010).

Dochodami JST są: dochody własne (głównie wpływy z tytułu podatku od osób fizycznych (PIT), oraz od osób prawnych (CIT)), subwencja ogólna, a także dotacje celowe z budżetu państwa. Największe znaczenie ma subwencja ogólna²²⁵. Jej najbardziej znacząca część oświatowa jest przeznaczana na finansowanie zadań JST wynikających z Ustawy o systemie oświaty.

Należy podkreślić, że samorządy same podejmują decyzję, jaką część subwencji oświatowej przeznaczają na edukację i na poszczególne szkoły działające na ich terenie²²⁶. Formalnie subwencja ta nie jest bardziej związana z oświatą niż pozostałe rodzaje dochodów samorządowych (Herbst et al., 2009). Tym samym od realizowanej na szczeblu lokalnym polityki wywiązywania się z ustawowo przypisanych zadań oświatowych zależy również wielkość dofinansowania szkół zawodowych.

Zasady podziału części oświatowej subwencji między JST co roku określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej²²⁷. Zgodnie z nim subwencja oświatowa „jest dzielona między poszczególne jednostki samorządu terytorialnego z uwzględnieniem zakresu realizowanych przez te jednostki zadań oświatowych” oraz – po odliczeniu 0,6% rezerwy będącej w dyspozycji Ministra Finansów²²⁸ – według corocznie modyfikowanego algorytmu. Stosuje on szereg wag określanych nie tylko dla poszczególnych typów szkół, ale również dla różnych grup uczniów szkół działających na terenie JST (np. uczniów niewidomych i słabowidzących, uczniów szkół mniejszości narodowych, uczniów szkół zlokalizowanych na terenach wiejskich). Osobną wagę dla uczniów szkół zawodowych, w tym na realizację praktycznej nauki zawodu, a także dla uczniów liceów profilowanych i uczniów szkół specjalnych przysposabiających do pracy, stosuje się od 2000 roku. Zmiany jej wielkości w latach 2000–2011 pokazuje tabela 4.6.

Przeważająca część szkół zawodowych jest prowadzona i finansowana przez powiaty. Wielkość ogólna dofinansowania szkół kształcenia zawodowego z budżetów powiatów ziemskich i miast na prawach powiatu w ciągu ostatnich lat się zwiększała. Wzrost ten nie świadczy jednak o zwiększeniu nakładów na szkolnictwo zawodowe, ponieważ udział wydatków na szkoły zawodowe w wydatkach obu kategorii JST na oświatę i wychowanie ogółem utrzymuje się na zbliżonym poziomie (por. tabela 4.7.). Wydaje się zatem, że w skali całego kraju nie nastąpiło znaczące przesunięcie środków na przygotowanie uczących się do wykonywania zawodu, a nominalny wzrost daje się wyjaśnić podwyżkami płac nauczycieli lub ogólnym wzrostem wydatków JST.

Corocznie modyfikowany algorytm podziału subwencji oświatowej między JST ma za zadanie uwzględniać m.in. specyfikę działania poszczególnych szkół oraz placówek oświatowych. W kontekście kształcenia zawodowego podkreśla się jednak, że waga przypisana uczniom szkół zawodowych nie została właściwie oszacowana. Z kilku powodów:

Po pierwsze, nie odzwierciedla ona faktycznych kosztów tej formy kształcenia, a przez to niedostatecznie rekompensuje różnicę kosztów między kształceniem ogólnym a zawodowym – „istotnie droższym od kształcenia ogólnego ze względu na niezbędne wyposażenie do kształcenia zawodowego, prowadzenia praktyk, staży, pozyskiwania nauczycieli, którzy mają (lub mieli w nieodległej przeszłości) kontakt z praktyką uprawiania zawodu, którego uczą” (IBE, 2011).

Po drugie, pomija różnice istniejące między poszczególnymi szkołami zawodowymi i specyfiką przygotowania do wykonywania różnych zawodów, przez co w większym stopniu sprzyja działalności placówek niewymagających dużych nakładów finansowych, a w mniejszym stanowi zachętę do rozwoju szkół przygotowujących do kształcenia w zawodach pożądanym na rynku pracy. „Obserwując preferencje samorządów do kształtowania relatywnie taniej sieci szkół ponadgimnazjalnych, można mieć wątpliwość, czy waga odnosząca się do szkół zawodowych wystarczająco spełnia zadania dopasowania kształcenia do regionalnej struktury popytu na pracę” (IBE, 2011).

²²⁵ Jej wysokość co roku określa ustawa budżetowa. Por. Ustawa budżetowa na rok 2011 z 20 stycznia 2011 r. (Dz. U. 2011 Nr 29 poz. 150).

²²⁶ Zgodnie z art. 7 ust. 3 Ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego „o przeznaczeniu środków otrzymanych z tytułu subwencji ogólnej decyduje organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego”.

²²⁷ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 grudnia 2010 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2011 (Dz. U. 2010 Nr 249 poz. 1659).

²²⁸ Zgodnie z art. 26 ust. 1 Ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego rezerwa subwencji ogólnej jest przeznaczona na dofinansowanie przede wszystkim inwestycji na drogach publicznych powiatowych i wojewódzkich oraz remontu i utrzymania dróg krajowych i wojewódzkich w granicach miast na prawach powiatu. Od 1 stycznia 2012 r. od subwencji odliczana będzie część w wysokości 0,25% ogólnej kwoty.

Tabela 4.6. Wagi w algorytmie dla uczniów szkół zawodowych.

| Wyszczególnienie | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|--|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| Waga dla uczniów szkół zawodowych ²²⁹ | 0,15 | 0,15 | 0,15 | 0,15 | 0,15 | 0,15 | 0,15 | 0,15 | 0,15 | 0,17 | 0,19 | 0,19 |
| Waga dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych ²³⁰ | – | 0,05 | 0,05 | 0,044 | 0,05 | 0,08 | 0,08 | 0,08 | 0,08 | 0,08 | 0,082 | 0,082 |

Źródło: opracowanie własne IBE.

Tabela 4.7. Wydatki na szkoły zawodowe (bez specjalnych) z budżetów JST w mln zł.

| Wyszczególnienie | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|
| gminy (ok. 2413 jednostek) | 39,3 | 46,0 | 57,4 | 66,2 |
| jako % wydatków na oświatę i wychowanie | 0,2% | 0,2% | 0,2% | 0,2% |
| powiaty grodzkie (65 największych miast Polski) | 1677,6 | 1929,5 | 2128,2 | 2315,5 |
| jako % wydatków na oświatę i wychowanie | 13,0% | 13,3% | 13,7% | 14,1% |
| powiaty ziemskie (314 jednostek) | 2473,2 | 2689,4 | 2961,2 | 3176,8 |
| jako % wydatków na oświatę i wychowanie | 46,3% | 46,6% | 47,0% | 46,9% |
| SUMA | 4190,1 | 4664,9 | 5146,8 | 5558,5 |

Źródło: opracowanie własne IBE na podstawie BDL GUS.

Tabela 4.8. Struktura wydatków na oświatę i wychowanie JST (proc.).

| Wydatki JST | Rodzaj wydatków | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Wydatki gmin (ok. 2413 jednostek) | Wydatki bieżące na wynagrodzenia | - | - | - | 56,7 | 57,3 | 57,7 |
| | Wydatki majątkowe inwestycyjne | - | - | 7,0 | 7,1 | 7,5 | 7,8 |
| Wydatki miast na prawach powiatu (65 największych miast) | Wydatki bieżące na wynagrodzenia | - | - | - | 55,3 | 55,5 | 56,7 |
| | Wydatki majątkowe inwestycyjne | - | - | 5,3 | 6,7 | 6,5 | 5,6 |
| Wydatki powiatów ziemskich (314 jednostek) | Wydatki bieżące na wynagrodzenia | - | - | - | 61,4 | 60,9 | 60,3 |
| | Wydatki majątkowe inwestycyjne | 5,0 | 6,1 | 4,2 | 5,0 | 5,9 | 7,0 |

Źródło: opracowanie własne IBE na podstawie BDL GUS.

Po trzecie, waga przypisana szkołom zawodowym nie uwzględnia regionalnego zróżnicowania stanu technicznego budynków, zużycia urządzeń i jakości wyposażenia pracowni, a tym samym pomija niejednorodność w skali kraju poziom wydatków inwestycyjnych, niezbędnych do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. Można zatem przypuszczać (ze względu na brak badań w tym zakresie), że jednolita waga dla wszystkich szkół zawodowych popycha samorządy do utrzymywania kształcenia w zawodach, do których przygotowanie nie wymaga wysokich nakładów (Sztanderska, Siergiejuk, 2011). Wydaje się ponadto, że w niedostatecznym stopniu zachęca też samorządy do zwiększenia nakładów inwestycyjnych i modernizacji wyposażenia pracowni, warsztatów i innych pomieszczeń dydaktycznych. Na przykład w powiatach ziemskich wydatki bieżące na wynagrodzenia stanowiły w 2010 r. ponad 60% wydatków na oświatę i wychowanie, a wydatki majątkowe inwestycyjne zaledwie 7% (por. tabela 4.8.).

²²⁹ Dla słuchaczy kolegiów pracowników służb społecznych oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe, w tym na realizację praktycznej nauki zawodu, a także dla uczniów liceów profilowanych i uczniów szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi (waga nie obejmuje uczniów szkół artystycznych).

²³⁰ Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz szkół artystycznych (z wyłączeniem ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia oraz szkół muzycznych I stopnia).

Po czwarte, żaden akt obowiązujący w Polsce prawa nie określa szczegółowych celów, którym jednostki samorządu terytorialnego powinny podporządkować swoją politykę w zakresie finansowania rozwoju sieci szkolnej, w tym dotowania pożądanego na rynku pracy profili szkół kształcenia zawodowego. Ustawodawstwo nie daje tym samym kryteriów, miar i narzędzi oceny efektywności wykorzystania nakładów na szeroko pojętą oświatę i wychowanie. Ponadto na poziomie lokalnym oddelegowuje nie tylko podejmowanie decyzji o inwestowaniu w edukację, ale także odpowiedzialność za opracowywanie i realizację strategicznych planów, uwzględniających konkurencyjność polskiej gospodarki czy przeciwdziałanie bezrobociu. W polityce edukacyjnej wciąż w zbyt małym stopniu uwzględnione są priorytety rozwoju gospodarczego (por. Kwiatkowski, 2006). Nie rozlicza również JST z dokonanego podziału środków między działające na ich terenie szkoły kształcenia zawodowego i ogólnego oraz inne placówki wspierające działanie systemu oświaty. „Fakt, że ustawa o dochodach JST określa wysokość subwencji oświatowej w danym roku [...] bez żadnego odniesienia do zakresu zadań oświatowych ani stawianych systemowi oświaty celów, wskazuje, że mamy do czynienia z niedopracowanym, przejściowym rozwiązaniem” (Herbst et al. 2009). W świetle obowiązujących przepisów prawa nie jest zatem jasne, czy przekazywana JST część oświatowa subwencji ogólnej ma za zadanie pełnić przede wszystkim funkcję:

- 1) redystrybucyjną, a przez to wyrównywać szanse na realizowanie zadań oświatowych na wysokim poziomie między samorządami o różnym stopniu zamożności;
- 2) refundacyjną, a przez to rekompensować faktycznie ponoszone na oświatę nakłady i odzwierciedlać tym samym zróżnicowane koszty nie tylko kształcenia ogólnego i zawodowego, ale także przygotowania do wykonywania różnych zawodów;
- 3) strategiczną, która czyniłaby z niej narzędzie polityki oświatowej państwa, za pomocą którego można świadomie promować i nagradzać finansowo takie działania w dziedzinie oświaty, które państwo uznaje za pożądane (por. Herbst et al., 2009).

4.2.3.2. Finansowanie kształcenia zawodowego ze środków Funduszu Pracy i Europejskiego Funduszu Społecznego

Obowiązujący w Polsce system regulacji prawnych i systemowych gwarantuje finansowanie nie tylko szkolnym formom kształcenia zawodowego. Ma również za zadanie wspierać między innymi tych pracodawców, którzy albo zawierają z młodocianymi pracownikami umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego lub przyuczenia do wykonywania określonej pracy, albo inwestują w podnoszenie kompetencji zawodowych zatrudnianych przez siebie osób.

Dofinansowanie kosztów kształcenia mogą otrzymać przedsiębiorstwa, które przyjmują na naukę zawodu młodocianych pracowników lub przyuczają ich do wykonywania określonej pracy. Kwota dofinansowania kosztów kształcenia jednego młodocianego pracownika zależy od okresu kształcenia²³¹. W 2010 r. wydatki z Funduszu Pracy na dofinansowanie pracodawcom kosztów kształcenia młodocianych pracowników wyniosły 330,7 mln zł i stanowiły 2,7% środków wydatkowanych z Funduszu Pracy (MF, 2011).

Zgodnie z postanowieniami Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy środki Funduszu Pracy mogą być również przyznawane przedsiębiorstwom, które finansują lub współfinansują koszty kształcenia ustawicznego z zakładowego funduszu szkoleniowego. Starosta może refundować koszty szkolenia pracowników lub pracodawcy w wysokości do 50% (nie więcej jednak niż do wysokości przeciętnego wynagrodzenia obowiązującego w dniu zawarcia umowy) na jedną osobę, w przypadku osób w wieku 45 lat i więcej – w wysokości do 80%. Projekt badawczy Instytutu Pracy i Polityki Społecznej dowiódł, że w 2006 r. z zakładowego funduszu szkoleniowego korzystało zaledwie 4,2% badanych przedsiębiorstw, badanie zrealizowane na potrzeby Obserwatorium

²³¹ Wysokość kwot dofinansowania reguluje Ustawa o systemie oświaty. Należy zaznaczyć, że zgodnie z Ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2011 Nr 205 poz. 1206) 1 września 2013 r. obowiązywać zaczęły nowe brzmienie art. 70b ust. 2. Wysokość kwoty dofinansowania kosztów kształcenia jednego młodocianego pracownika wynosić będzie: 1) w przypadku nauki zawodu – 8081 zł przy okresie kształcenia wynoszącym 36 miesięcy (jeżeli okres ten będzie krótszy, wielkość wypłacanej kwoty będzie odpowiednio niższa); 2) w przypadku przyuczenia do wykonywania określonej pracy – 254 zł za każdy pełny miesiąc kształcenia.

Regionalnych Rynków Pracy w 2009 r. pokazało tylko o kilka procent wyższy odsetek tego typu przedsiębiorstw (por. Górniak, Mazur et al., 2010a).

Z funduszy strukturalnych UE finansowanie edukacji dorosłych było wspomagane przede wszystkim dzięki programom: SPO RZL (Priorytet I i II), EQUAL (temat A, F, I) oraz ZPORR (Priorytet II), a w obecnej perspektywie budżetowej: PO KL (Priorytety I, II oraz częściowo III, V, VIII i IX) oraz Regionalne Programy Operacyjne.

Jak wskazują Dębowski, Lis, Pogorzelski (2010), w ostatnich latach wartość środków unijnych przeznaczonych na dofinansowanie kształcenia dorosłych systematycznie rośnie (z mniej więcej 400 mln zł w 2001 i 2002 roku do ok. 5 mld zł w 2007 roku). W najbliższych latach (do ok. 2015 roku), w związku z sukcesywnym wdrażaniem funduszy pomocowych, UE można spodziewać się utrzymania obecnego poziomu wydatków publicznych na ten cel wynoszących ok. 2,5–3 mld zł rocznie (choć należy pamiętać, że są to dane tylko szacunkowe).

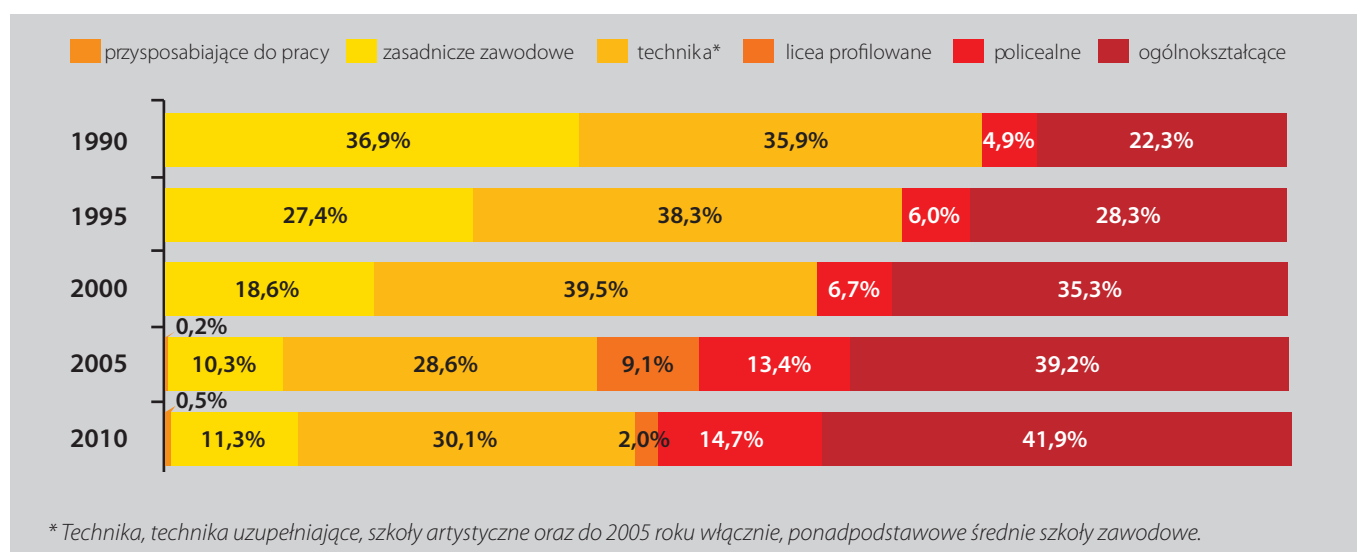
4.2.3.3. Finansowanie kształcenia zawodowego przez pracodawców

Innym źródłem finansowania kształcenia zawodowego i edukacji dorosłych są pracodawcy, którzy albo organizują szkolenia w miejscu pracy, albo wysyłają swoich pracowników na szkolenia zewnętrzne. Najnowsze badania pokazują jednak (Worek, Stec et al., 2011), że w 2010 r. mniej więcej połowa badanych pracodawców nie podjęła żadnych działań na rzecz doskonalenia zawodowego swoich pracowników. Ponadto nie ma wystarczających danych, by móc określić skalę finansowania kształcenia zawodowego przez pracodawców.

4.2.4. Szkoły zawodowe, uczniowie i absolwenci – w liczbach

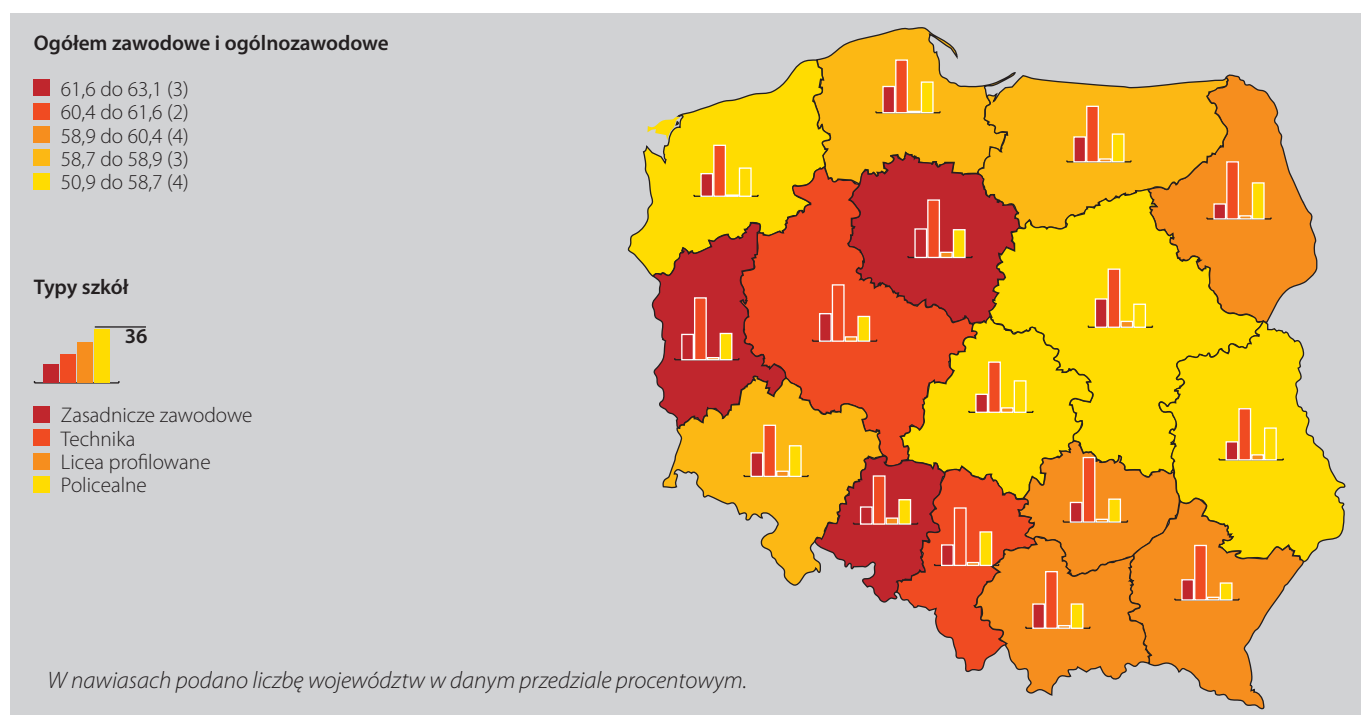
Zachodzące zmiany demograficzne, zwłaszcza zmniejszanie się liczby ludności w wieku odpowiadającym ponadgimnazjalnemu poziomowi nauki, tj. 16–21 lat, miały ogromny wpływ na kształtowanie się liczby uczniów na tym poziomie nauczania w ciągu ostatnich dwudziestu lat. W skali ogólnokrajowej w latach 2000–2010 nastąpił spadek liczby uczniów w szkolnictwie zawodowym i liceach profilowanych o 38%, gdy w tym samym czasie szkolnictwo ponadgimnazjalne ogólnokształcące odnotowało zmniejszenie się liczby uczniów tylko o 9%. Odnotowano systematyczne zmniejszanie się udziału liczby uczniów w szkołach zawodowych w ogólnej liczbie uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Udział ten zmniejszył się z 77,7% w 1990 roku do 58,3% w roku 2010. Zdecydowanie mała udział liczby uczniów w zasadniczych szkołach zawodowych przy wzroście udziału liczby uczniów w szkołach ogólnokształcących oraz policealnych. (por. wykres 4.1.)

Wykres 4.1. Uczniowie w szkolnictwie ponadgimnazjalnym według typów szkół w latach 1990–2010.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych „Oświata i wychowanie w roku szkolnym” GUS oraz BDL GUS.

Rysunek 4.2. Udział uczniów szkół zawodowych wśród uczniów wszystkich szkół ponadgimnazjalnych według województw w 2010 r. (% ogółu uczniów)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BDL GUS.

W 2010 roku udział uczniów szkół zawodowych i liceów profilowanych w całym szkolnictwie ponadgimnazjalnym kształtował się na poziomie 58,3%. W 2010 roku, wszystkie województwa odnotowały mniejszy udział uczniów szkół zawodowych i liceów profilowanych w ogóle szkolnictwa ponadgimnazjalnego w stosunku do roku 2000. Jednak w ciągu ostatnich pięciu lat w kilku województwach można zauważyć niewielki wzrost udziału szkolnictwa zawodowego i ogólnozawodowego, są to kujawsko-pomorskie, lubuskie, łódzkie, podlaskie i pomorskie.

Na szkolnictwo zawodowe i ogólnozawodowe w systemie oświaty w 2010 roku składało się 9 030 szkół różnego typu (dla młodzieży, specjalne oraz dla dorosłych) z 52 995 oddziałami, w których uczyło się 1 193 808 uczniów. W 2010 roku szkolnictwo zawodowe i ogólnozawodowe opuściło 312 355 absolwentów. W ciągu ostatnich 5 lat malała liczba szkół zawodowych, oddziałów, uczniów oraz absolwentów.

W 2010 roku liczba uczniów w szkolnictwie zawodowym i ogólnozawodowym wyniosła prawie 1,2 miliona osób, w tym 46% to uczniowie techników, 25% to słuchacze szkół policealnych, 19% to uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, 3% to osoby kształcące się w liceach profilowanych, dających jedynie przygotowanie ogólnozawodowe, na pozostałe 6% składają się osoby kształcące się w technikach uzupełniających (3%), szkołach artystycznych dających uprawnienia zawodowe (2%) i szkołach przysposabiających do pracy zawodowej (1%).

W 2010 roku 57% wszystkich szkół zawodowych i ogólnozawodowych było prowadzone przez jednostki samorządu powiatowego. Jednostki te prowadziły około 80% wszystkich liceów profilowanych (406), techników (2334) i zasadniczych szkół zawodowych (1532), a także prawie 92% szkół przysposabiających do pracy zawodowej (393).

Tabela 4.9. Struktura szkół zawodowych według typu i organu prowadzącego w 2010 r.

| Szkoły prowadzone przez: | zasadnicze zawodowe | przysposabiające do pracy | technika | licea profilowane | policealne | artystyczne |
|---|---------------------|---------------------------|--------------|-------------------|--------------|--------------|
| jednostki administracji rządowej (centralnej) | 4,1 | 0,0 | 3,3 | 0,0 | 1,5 | 53,0 |
| jednostki samorządu wojewódzkiego | 0,9 | 1,6 | 0,6 | 1,0 | 6,8 | 0,0 |
| jednostki samorządu powiatowego | 81,7 | 91,8 | 77,8 | 80,6 | 15,9 | 18,9 |
| jednostki samorządu gminnego | 3,5 | 1,9 | 2,1 | 3,0 | 0,5 | 0,7 |
| organizacje społeczne i stowarzyszenia | 4,6 | 2,6 | 5,2 | 3,6 | 8,6 | 7,1 |
| organizacje wyznaniowe | 0,6 | 1,4 | 0,4 | 0,4 | 0,1 | 2,5 |
| pozostałe | 4,6 | 0,7 | 10,6 | 11,5 | 66,5 | 17,8 |
| razem | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| liczba szkół | 1875 | 428 | 3001 | 504 | 2941 | 281 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BDL GUS.

Ponadto, według danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO), w ciągu ostatnich czterech lat w systemie kształcenia zawodowego nie zmieniła się liczba centrów kształcenia praktycznego (144 placówki w 2010 r.). Z kolei znacząco spadła liczba centrów kształcenia ustawicznego (z 281 do 215 placówek) oraz liczba ośrodków doksztalania i doskonalenia zawodowego (z 500 do 322 placówek). Jednocześnie prawie podwoiła się liczba niepublicznych placówek kształcenia ustawicznego i praktycznego (z 733 w 2007 do 1398 w 2010).

Komenda Główna OHP oraz podległe jej 16 Wojewódzkich Komend OHP realizuje zadania państwa w zakresie zatrudnienia oraz przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży, a także zadania w zakresie jej kształcenia i wychowania. Jednostki OHP prowadzące podstawową działalność dzielą się na dwie grupy; jednostki o charakterze opiekuńczo-wychowawczym oraz jednostki realizujące zadania na rzecz rynku pracy. W jednostkach o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, w 2011 r. kształciło się ponad 33,5 tys. młodzieży.

4.3. Kogo uczą szkoły?

4.3.1. Rekrutacja do szkół uczących zawodu

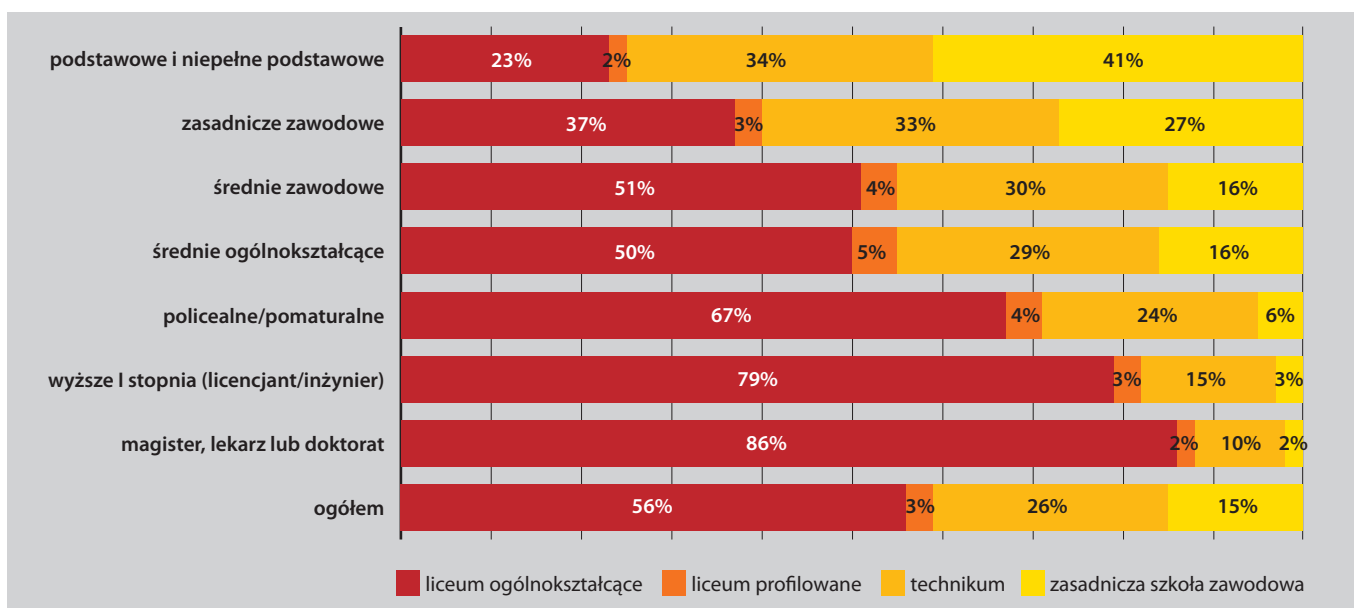
Na wybór typu szkoły ponadgimnazjalnej ma wpływ szereg czynników, takich jak: pochodzenie społeczne, wyniki nauczania (oceny szkolne), oddziaływanie rówieśników i rodziców. Polska należy do krajów o bardzo silnym wpływie statusu społeczno-ekonomicznego rodziców na plany edukacyjne dzieci i o średnim wpływie oddziaływania umiejętności ucznia (Bukowski, 2010).

Według autorów *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*, wykształcenie rodziców należy do pierwszoplanowych czynników decydujących o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej. Podobne wnioski płyną z badania PISA – patrz wykres 4.2.

Z grupy uczniów z rodzin, gdzie rodzice zdobyli wykształcenie wyższe, aż 86% wybiera dalszą naukę w liceach ogólnokształcących, natomiast z rodzin, gdzie rodzice zakończyli edukację na poziomie podstawowym i niepełnym podstawowym, tylko 23% uczniów wybiera ten typ szkoły ponadgimnazjalnej.

4. Edukacja zawodowa 4.3. Kogo uczą szkoły? w Polsce

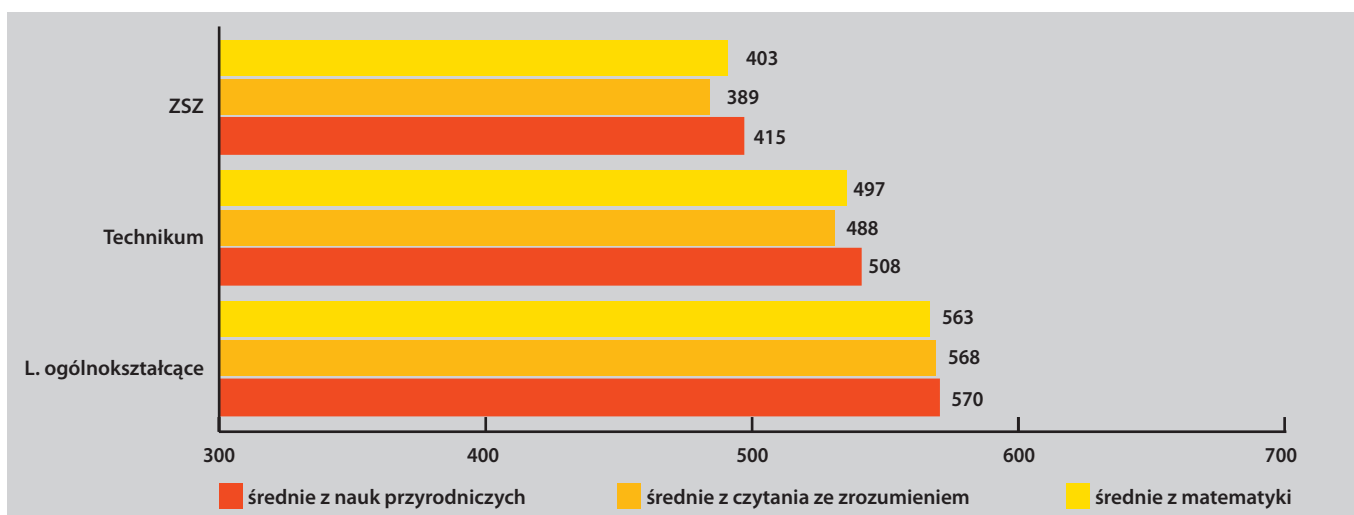
Wykres 4.2. Odsetki uczniów wybierających poszczególne rodzaje szkół ponadgimnazjalnych w kategoriach wykształcenia rodziców.



Źródło: opracowanie własne na podstawie PISA 2009²³².

Z badania PISA 2009 wynika również, że uczniowie o najniższych wynikach uczą się w szkołach zawodowych. Poniższy wykres (wykres 4.3.) przedstawia wyniki z trzech dziedzin testu PISA przeprowadzonego w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych. Wynika z niego, że najlepsze wyniki (liczone w punktach – oś pozioma) w każdej z dziedzin uzyskali uczniowie, którzy uczęszczają do liceów ogólnokształcących, a najgorsze uczniowie zasadniczych szkół zawodowych.

Wykres 4.3. Średnie wyniki z trzech dziedzin testu PISA 2009 uczniów szkół ponadgimnazjalnych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie PISA 2009²³³.

Na podstawie analizy wyników wcześniej wymienionych badań społecznych oraz wyników *Diagnozy społecznej 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, można zrekonstruować następujący profil uczniów szkoły zawodowej:

- w większości zamieszkują tereny wiejskie lub małe miasta,

²³² Uwzględniono 4872 uczniów. Część krajowa badania PISA nie obejmuje uczniów, którzy przerwali kształcenie po ukończeniu gimnazjum. Wykształcenie rodziców dotyczy wyższego z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

²³³ Uwzględniono 5195 uczniów, bez liceów profilowanych.

- zazwyczaj wybierają szkołę w pobliżu miejsca zamieszkania,
- ich rodzice posiadają zazwyczaj wykształcenie podstawowe lub niepełne podstawowe,
- pochodzą z rodzin, w których przynajmniej jedno z rodziców nie pracuje zawodowo,
- pochodzą z rodzin wielodzietnych,
- uzyskują gorsze wyniki w nauce niż uczniowie liceów ogólnokształcących.

4.3.2. Motywacja wyboru szkoły

Jedną z przyczyn niewybrania ścieżki edukacyjnej w szkołach zawodowych jest negatywny wizerunek kształcenia zawodowego, a także wciąż rosnąca popularność szkolnictwa ogólnokształcącego (liczba uczniów w liceach ogólnokształcących od dziesięciu lat pozostaje na podobnym poziomie i wynosi ok. 40% populacji). Autorzy Raportu końcowego z *Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce* (MEN, 2011c) wskazują na istnienie pewnych negatywnych stereotypów, które przekazywane są z pokolenia na pokolenie, np. „szkoła zawodowa to ostateczność”, jak również na występujący brak społecznej akceptacji dla niektórych zawodów wykonywanych przez absolwentów szkół zawodowych oraz panujące przekonanie, że szkoła zawodowa zamyka dalszą drogę do wyższych szczebli edukacji.

Z *Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce*. (MEN, 2011b) wynika, że decyzja o wyborze określonego typu kształcenia, w przypadku większości uczniów zasadniczych szkół zawodowych, uwarunkowana była chęcią wykonywania konkretnego zawodu. Dla ponad 80% osób ważniejsze było, że będą się uczyć konkretnego, wybranego przez siebie zawodu, a mniej istotny okazał się wybór konkretnej szkoły. To samo badanie pokazało, że uczniowie, którzy wybierają szkołę policealną, generalnie wskazują na możliwość szybkiego zdobycia kwalifikacji. Uczniowie techników podkreślali możliwości uzyskania matury oraz kontynuacji edukacji. Natomiast uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, jako główną przyczynę wyboru, wskazywali możliwość szybkiego zdobycia zawodu i rozpoczęcia pracy.

Na zwiększenie liczby uczniów, którzy wybiorą naukę w szkołach zawodowych, oprócz kampanii społecznej stwarzającej pozytywny wizerunek szkół zawodowych, wpływ mogliby mieć doradcy zawodowi. Analiza sytuacji doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych (MEN, 2011b) pokazuje, że ma ono raczej charakter doraźny. Doradcy zawodowi zazwyczaj nie są zatrudnieni na cały etat, a w większości szkół tę rolę pełni szkolny pedagog lub nauczyciel. Z badań wynika (MEN 2011b), że jedynie ponad połowa uczniów zasadniczych szkół zawodowych uczestniczyła w zajęciach z doradcą zawodowym. Może to świadczyć o tym, że uczniowie nie otrzymują wystarczającej wiedzy na temat możliwości, jakie dostarcza kształcenie zawodowe.

4.3.3. Dalsze drogi edukacyjne i zawodowe uczniów szkół zawodowych

Szkoły zawodowe różnych typów są dla absolwentów zarówno przepustką do wejścia na rynek pracy, jak i etapem całego procesu edukacji. Ciekawych obserwacji w tym zakresie dostarcza analiza deklaracji dotyczących dalszych planów uczniów ostatnich klas szkół zawodowych różnych typów (MEN, 2011b). Zgodnie z deklaracjami około $\frac{3}{4}$ uczniów kończących zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły policealne planuje wejście na rynek pracy. Taki sam odsetek (ok. $\frac{3}{4}$) planuje dalszą naukę. Grupy te nie są rozłączne, gdyż ok. połowa uczniów szkół policealnych i zasadniczych szkół zawodowych planuje łączenie pracy z dalszą nauką. Warto pamiętać, że takie łączenie nie jest sytuacją nową dla uczniów. Obecnie około $\frac{2}{3}$ uczniów zasadniczych szkół zawodowych i szkół policealnych ma już za sobą doświadczenia pracy, przy czym większość uczniów zasadniczych szkół zawodowych pracowała odpłatnie i w dziedzinie zgodnej z kierunkiem kształcenia. Jedynie 30% uczniów ostatnich klas szkół policealnych deklaruje plany pracy nie łączonej z nauką, co wydaje się być zaskakująco niskim wskaźnikiem.

Techniki okazują się być traktowane przez uczniów przede wszystkim jako etap procesu kształcenia, a w mniejszym stopniu jako szkoła pozwalająca wejść na rynek pracy. Jedynie 13% uczniów

ostatnich klas deklaruje chęć pracy bez kontynuowania nauki, a niemal 40% uczniów ma zamiar kontynuować edukację bez wchodzenia na rynek pracy.

Patrząc na ogólnie bardzo silne deklaracje chęci kontynuowania nauki (niekoniecznie w tym samym obszarze co dotychczas) uczniów wszystkich typów szkół zawodowych, niepokoi fakt, że na pytanie o plany dokończenia się w wyuczonym zawodzie po zakończeniu szkoły 43% odpowiada negatywnie, a niemal 30% nie ma w tej kwestii zdania (MEN, 2011b). Może to wskazywać na brak świadomości konieczności podnoszenia własnych kwalifikacji przez uczenie się przez całe życie, także po zakończeniu szkoły.

Wyniki badania *Bilans Kapitału Ludzkiego* (PARP, 2011) potwierdzają powyższe dane. Pozwalają one również na ukazanie perspektyw wyborów edukacyjnych w zależności od typu szkoły ponadgimnazjalnej, uwzględniając studia wyższe. Ponad połowa uczniów ostatnich klas zasadniczych szkół zawodowych deklaruje chęć kontynuacji edukacji w technikach, rzadziej w liceach, część deklaruje chęć kontynuacji nauki na studiach niestacjonarnych. Z kolei $\frac{2}{3}$ uczniów techników chce kontynuować naukę na studiach, częściej na studiach niestacjonarnych, co może wskazywać na chęć godzenia aktywności zawodowej i edukacyjnej²³⁴.

Podsumowując, młodzi absolwenci szkół zawodowych dokonując swoich wyborów, najczęściej chcą połączyć dalszą aktywność zawodową i edukacyjną. Pojawia się natomiast pytanie, na ile te wybory potwierdzają się w praktyce. Odpowiedź na to pytanie wymaga monitorowania wyborów edukacyjnych i zawodowych młodzieży.

4.3.4. Edukacja zawodowa dorosłych

Według danych badania aktywności ekonomicznej ludności (BAEL), w 2010 r. w szkoleniach uczestniczyło ok. 492 tys. osób dorosłych (w wieku 25–64 lata). 54% spośród z nich wskazało, że podjęło się uzupełnienia kompetencji z inicjatywy zakładu pracy, 41% odpowiedziało, że szkoli się z własnej inicjatywy, 5% respondentów na szkolenie skierował urząd pracy.

Należy jednak zaznaczyć, że poziom realizowanych w Polsce inwestycji w zasoby ludzkie jest niski. „Pod względem zaangażowania przedsiębiorstw w rozwój zawodowy zatrudnionych w nich pracowników, Polska zajmuje jedno z ostatnich miejsc wśród wszystkich krajów Unii Europejskiej” (Górniak, Mazur et al., 2010a). Najnowsze badania pokazują (Worek, Stec et al., 2011), że w 2010 r. mniej więcej połowa badanych pracodawców nie podjęła żadnych działań na rzecz doskonalenia zawodowego swoich pracowników. Jak wskazują autorzy badania, wynika to w większym stopniu z braku przemyślanej strategii rozwoju pracowników, niedostrzegania przez pracodawców korzyści ze szkolenia pracowników oraz z niskiego poziomu innowacyjności polskich firm, ograniczającego potrzeby rozwojowe pracowników, a w mniejszym – z braku środków finansowych (por. wykres 4.4)²³⁵. „Barierą utrudniającą zwiększanie skali inwestycji w rozwój zasobów ludzkich nie są przede wszystkim koszty. Choć pojawiają się one jako jeden z istotnych czynników powodujących, że przedsiębiorstwa nie angażują się w doskonalenie kadr, to nie są one czynnikiem najistotniejszym” (Górniak, Mazur et al., 2010a; zob. też Dębowski et al., 2010).

Na poziom realizowanych przez polskich przedsiębiorców inwestycji w zasoby ludzkie negatywny wpływ mają również bariery informacyjne, związane z istnieniem bardzo dużej liczby instytucji edukacyjnych, niskimi kompetencjami wielu z nich oraz z brakiem możliwości zweryfikowania jakości ich oferty (por. Konieczny et al., 2007; Boni, 2007; MRR, 2008). W takiej sytuacji przedsiębiorcy, w szczególności ci z sektora małych i średnich przedsiębiorstw, mogą rezygnować z organizacji szkoleń. W ich opinii skorzystanie z dofinansowania ze środków publicznych nie zmniejsza ryzyka dokonania złej inwestycji, a skierowanie pracowników na szkolenie niskiej jakości jest uznawane za bardziej szkodliwe niż rezygnacja z jakiegokolwiek formy kształcenia.

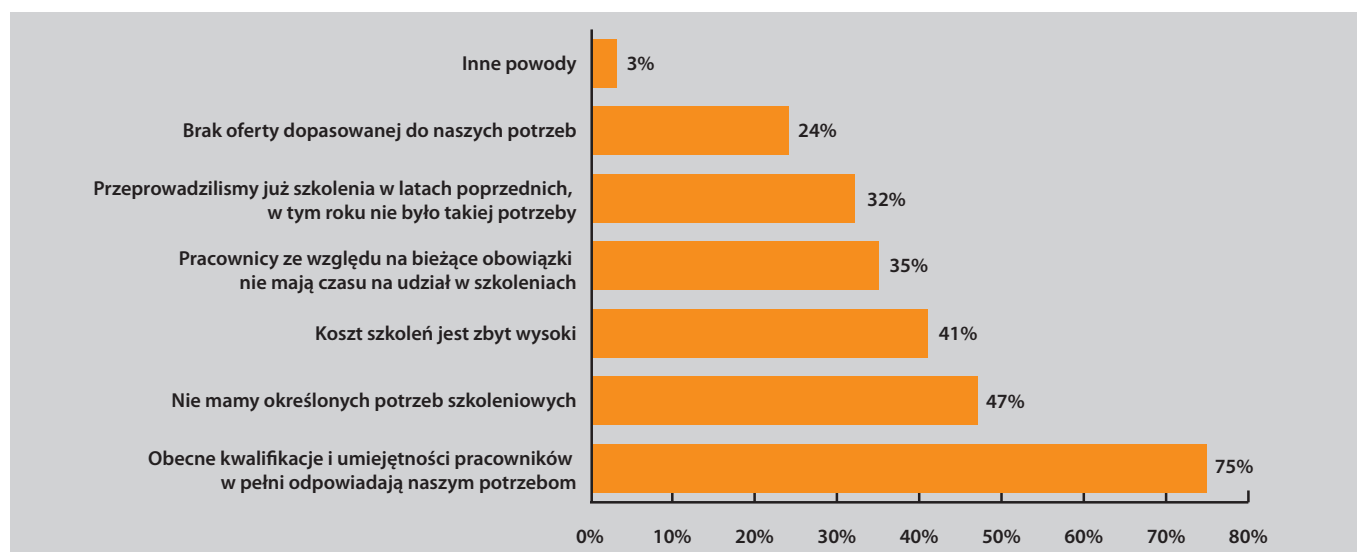
²³⁴ Warto zwrócić uwagę na istotną odmienną wyborów uczniów liceów ogólnokształcących.

²³⁵ Badanie zrealizowane przez PARP zostało przeprowadzone wśród firm i instytucji szkoleniowych w okresie od września do grudnia 2010 roku.

4. Edukacja zawodowa w Polsce

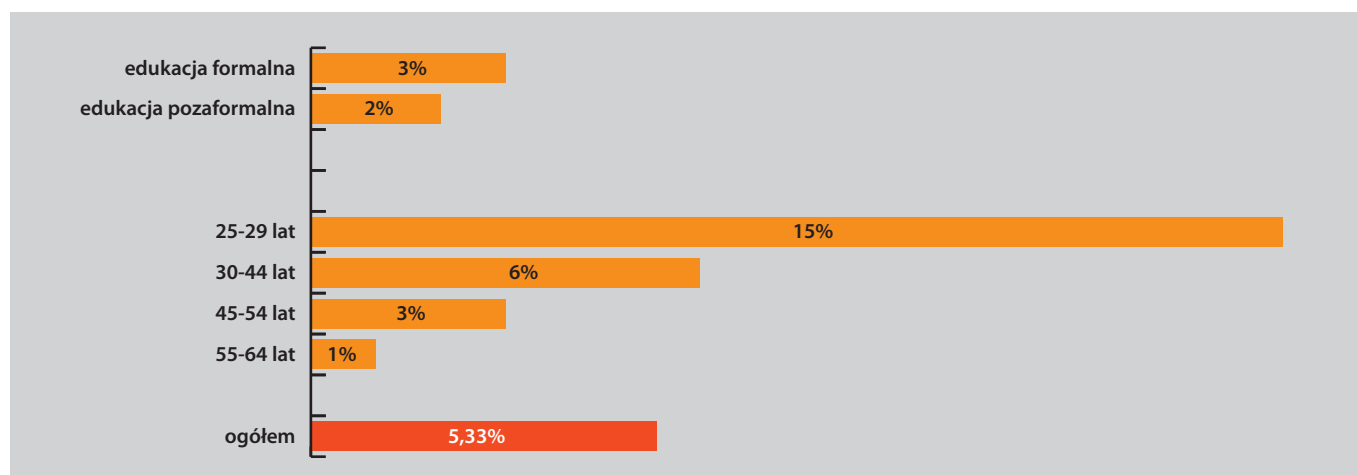
4.3. Kogo uczyć szkoły?

Wykres 4.4. Powody nieinwestowania pracodawców w rozwój kwalifikacji i umiejętności pracowników (% odpowiedzi, N = 3913).



Źródło: Worek, Stec et al. (2010).

Wykres 4.5. Udział osób w wieku 25–64 lat w kształceniu w 2010 r. według rodzajów kształcenia oraz według kategorii wieku.



Uwaga: podane wielkości dotyczą procentów osób deklarujących udział w kształceniu w ciągu 4 tygodni poprzedzających badanie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie BAEL.

Edukacja zawodowa dorosłych, zarówno formalna, jak i pozaformalna, jest w Polsce mało popularna. Występują znaczne różnice w udziale w kształceniu, determinowane przez wiek, wykształcenie, status na rynku pracy i miejsce zamieszkania.

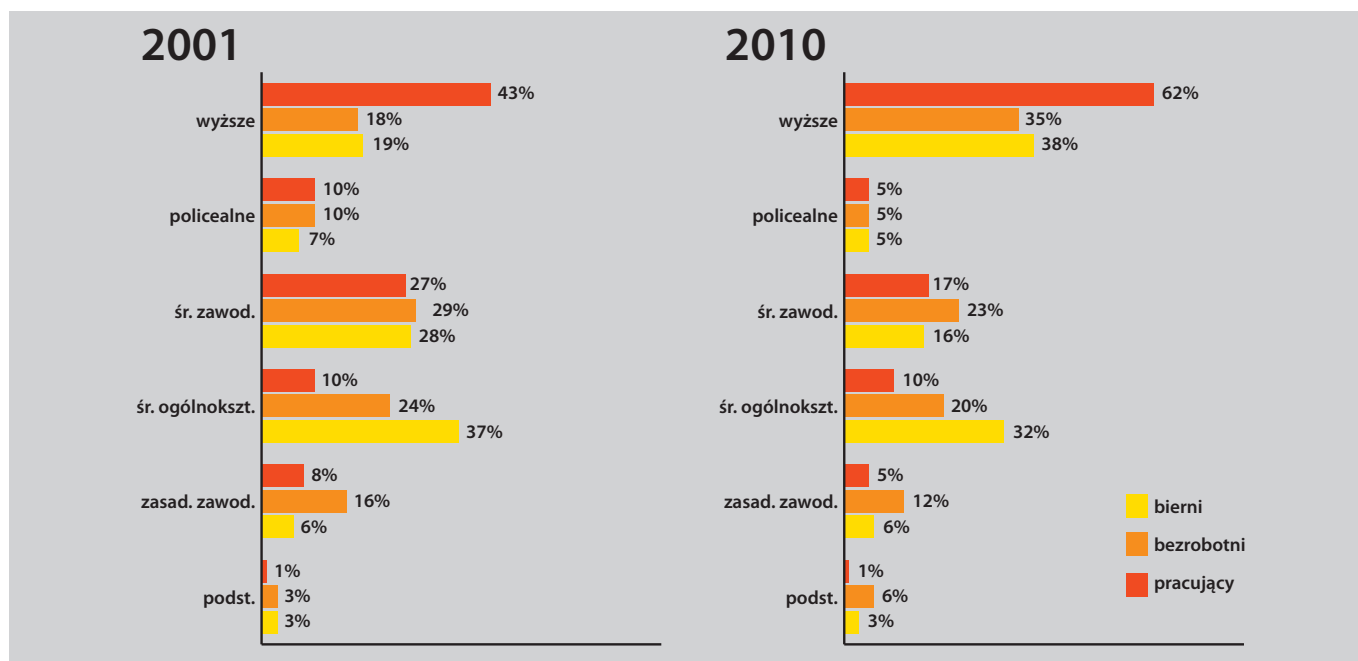
W 2010 r. jedynie ok. 5,3% osób dorosłych deklaruowało udział w kształceniu w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie i wielkość ta nie ulegała znaczącym zmianom w ciągu poprzedniej dekady. Największą aktywność można zaobserwować w grupie wiekowej 25–29 lat, najmniejszą w grupie wieku powyżej 55 roku życia – patrz wykres 4.5.

Wyniki z badania BAEL wskazują, że w każdej kategorii wieku nieznacznie częściej od mężczyzn kształcą się kobiety. Różnica wynika przede wszystkim z tego, że więcej kobiet zatrudnionych jest w takich sektorach jak edukacja, opieka społeczna, zdrowie, w których organizuje się więcej szkoleń (Bukowski, 2010).

Wśród osób pracujących najczęściej kształcą się osoby z wykształceniem wyższym, natomiast wśród dwóch pozostałych kategorii (bezrobotni i bierni zawodowo) z wykształceniem średnim.

Z wykresu 4.6. wynika, że w porównaniu do sytuacji w 2001 r. wśród ogółu dorosłych osób kształcących się (bez względu na ich status na rynku pracy) wyraźnie zwiększył się udział osób z wykształceniem wyższym (wzrost o ok. 20 punktów procentowych). Jest to prawdopodobnie związane z rosnącym udziałem osób z wykształceniem wyższym w populacji.

Wykres 4.6. Udział w kształceniu dorosłych osób w wieku 25–64 lat według posiadanego wykształcenia oraz statusu na rynku pracy w roku 2001 i 2010.



Uwaga: Udziały procentowe w każdym roku są liczone osobno dla każdego ze statusów na rynku pracy. Np. wszystkie osoby biernie zawodowo uczestniczące w kształceniu to 100%, a żółte słupki oznaczają udziały w tej grupie osób o różnym wykształceniu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie BAEL.

Analiza zróżnicowania kształcących się osób dorosłych w badaniu BAEL pokazuje, że mieszkańcy dużych miast kształcą się znacznie częściej niż mieszkańcy wsi i małych miast. Powodem jest zapewne to, że duże miasta tworzą większy popyt na wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą. Można również przypuszczać, że niski poziom kształcenia ustawicznego na wsi i w małych miastach jest spowodowany brakiem infrastruktury edukacyjnej, brakiem motywacji mieszkańców wsi lub źródeł finansowania.

Mimo niskiej partycypacji w procesie kształcenia zdecydowana większość osób w wieku 25–64 lat ma pozytywne nastawienie do edukacji. Respondenci w badaniu GUS – *Kształcenie dorosłych* wyrazili opinię (88,6%), że to pracodawcy powinni być odpowiedzialni za szkolenie pracowników. Ponad 80% respondentów stwierdziło, że kontynuowanie nauki może uchronić przed ewentualnym bezrobociem. Mimo to znacząca większość aktywnych zawodowo nie uczestniczyła, w ciągu 12 miesięcy przed badaniem, w kształceniu w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej, a jako przyczynę wymieniono: *brak takiej potrzeby w pracy zawodowej, brak takiej potrzeby dla własnych zainteresowań, brak motywacji do wznowienia nauki* (GUS, 2009).

W badaniu Bilans Kapitału Ludzkiego²³⁶ respondentów poproszono o wskazanie powodów, dla których zdecydowali się na udział w szkoleniu lub dlaczego nie wzięli udziału w szkoleniu.

Osoby, które zdecydowały się na udział w szkoleniu, jako powód podawały głównie chęć (40%) lub konieczność (55%) podniesienia kwalifikacji związanych z wykonywanym zawodem. Bardzo małe znaczenie miało skierowanie przez urząd pracy, chęć rozpoczęcia własnej działalności, czy motywacja towarzyska. Niepodejmowanie szkoleń było spowodowane głównie brakiem potrzeby dokończania się w wykonywanym zawodzie (60%). Część respondentów (13%) wskazało powody osobiste związane z brakiem czasu czy motywacji.

Osoby do 24 roku życia, częściej niż osoby starsze, jako powód niepodejmowania kształcenia wskazywały zbyt duże koszty szkoleń, a osoby powyżej 50 roku życia, częściej niż osoby młode, jako powód wskazywały brak motywacji.

²³⁶ Worek et al., (2011 r.).

4.4. Czego uczą szkoły?

Podstawą do przygotowywania oferty edukacyjnej w szkolnictwie zawodowym jest klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty odpowiedzialność za kształt tej klasyfikacji spoczywa na ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania, który w jej kształtowaniu zobowiązany jest uwzględniać klasyfikację zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz wnioski ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów. Wniosek taki powinien opisywać zawód, w tym wymagane umiejętności zawodowe, nazwę zawodu oraz jego umiejscowienie w klasyfikacji zawodów i specjalności. Wniosek powinien też zawierać uzasadnienie, uwzględniające potrzeby rynku pracy oraz opinie organizacji pracodawców. Ponadto prawo do zgłaszania nowych zawodów do klasyfikacji mają też stowarzyszenia zawodowe, samorządy gospodarcze oraz inne organizacje gospodarcze²³⁷. Procedura ta, na co wskazują w badaniach przedsiębiorcy, jest jednak skomplikowana i pracochłonna²³⁸. Minister Edukacji Narodowej określa również podstawy programowe kształcenia w poszczególnych zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnych. Klasyfikacja zawodów szkolnych stanowi zatem swoistego rodzaju „menu” dla dokonywania wyborów przez szkoły oraz władze samorządowe, w jakich zawodach kształcić.

4.4.1. Podstawa programowa kształcenia w zawodach

Szkoły realizujące kształcenie zawodowe przygotowują uczniów do pracy w poszczególnych zawodach w oparciu o dwie uzupełniające się podstawy programowe – kształcenia ogólnego²³⁹, obejmujące kluczowe kompetencje, oraz kształcenia w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (tzw. zawody szkolne)²⁴⁰.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach jest opracowywana przy udziale przedstawicieli pracodawców, zawodoznawców i ekspertów dziedzinowych. Jej ostateczny kształt zatwierdza rozporządzeniem Minister Edukacji Narodowej. Określa ona najważniejsze, niezbędne dla danego zawodu treści kształcenia oraz wynikające z nich wymagania organizacyjne. W oparciu o nią konstruowane są programy nauczania realizowane w poszczególnych szkołach²⁴¹. Podstawa programowa służy także do opracowania standardów egzaminacyjnych tworzonych przez CKE i zatwierdzanych przez Ministra Edukacji Narodowej.

4.4.1.1. Podstawa programowa kształcenia w zawodach – do września 2012

Obowiązujące podstawy programowe kształcenia w poszczególnych zawodach obejmują:

- opis zawodu, który określa, jakie umiejętności powinien posiadać absolwent szkoły kształcącej w zawodzie,
- bloki programowe, w których określono cele i treści kształcenia wynikające z opisu zawodu,
- podział godzin na bloki programowe, w których wskazano minimalną liczbę godzin w okresie kształcenia,
- zalecane warunki realizacji treści kształcenia w zawodzie, wskazujące pomieszczenia dydaktyczne odpowiednie dla realizacji kształcenia oraz ich wyposażenie.

²³⁷ Szerzej na ten temat w dalszej części opracowania.

²³⁸ Na co wskazuje raport Emerling et al. (2010 r.).

²³⁹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009 Nr 4 poz. 17).

²⁴⁰ Por. Rozporządzenie z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Klasyfikację tzw. zawodów szkolnych określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. (Dz. U. 2007 Nr 124 poz. 860). Obejmuje ona zawody, typy szkół ponadgimnazjalnych, w których może się odbywać kształcenie, okres kształcenia oraz wykaz ministrów wnioskujących o wprowadzenie zawodów do klasyfikacji. Por. też. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. 2008 Nr 144 poz. 903 oraz Dz. U. 2010 Nr 60 poz. 374).

²⁴¹ Do 2009 r. programy nauczania musiały być zatwierdzone przez MEN.

Obecnie absolwent szkoły przygotowującej do wykonywania zawodu może przystąpić do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (zwanego dalej egzaminem zawodowym), a tym samym ubiegać się o dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe²⁴².

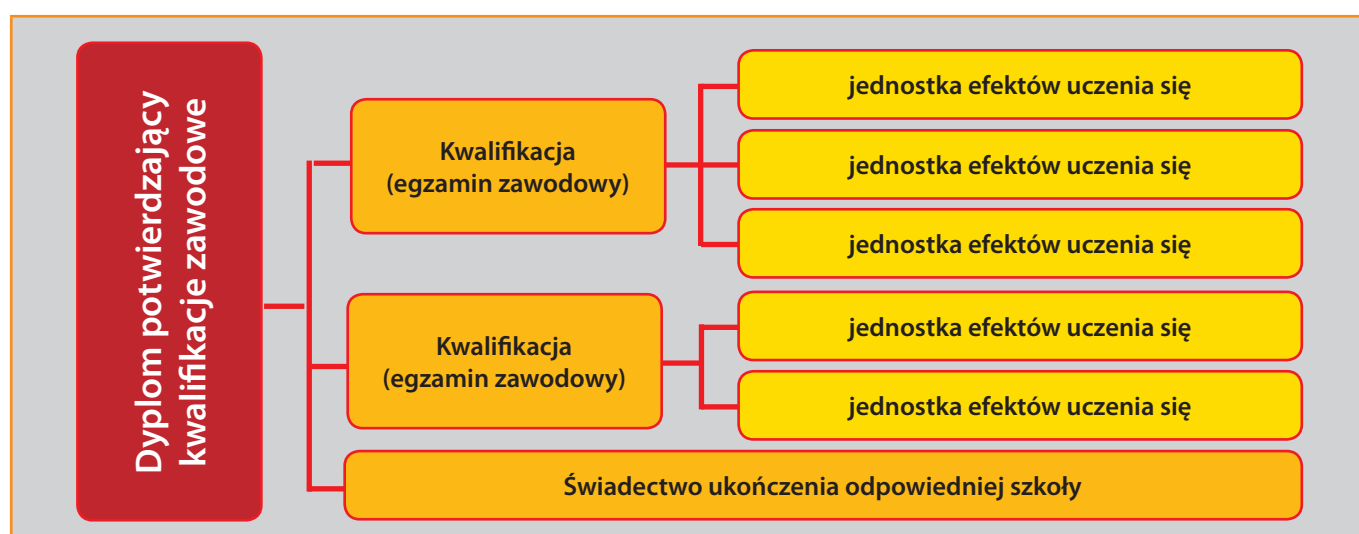
Natomiast podstawę egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie stanowią odrębne standardy wymagań egzaminacyjnych. W systemie zatem występuje rozłączność procesu uczenia i weryfikowania nabytych kompetencji zawodowych.

Zmiany obowiązujące od 1 września 2012 roku

Rosnące zapotrzebowanie na pracowników z określonymi kompetencjami zawodowymi oraz wiedzą ogólną, a także zobowiązania naszego kraju wynikające z członkostwa w Unii Europejskiej nasiliły potrzebę przeprowadzenia zmian w strukturze i treści kształcenia zawodowego w Polsce. Zmieniona Ustawa o systemie oświaty oraz nowe brzmienie niektórych innych ustaw obowiązuje od 1 września 2012 roku²⁴³. Objęła ona uczniów kończących naukę według nowej podstawy programowej, obowiązującej od roku szkolnego 2012/2013. Nowa podstawa programowa wprowadza istotne zmiany w sposobie opisywania zawodów szkolnych, w szczególności:

- a) w każdym zawodzie wyodrębni kwalifikacje, dając możliwość ich oddzielnego potwierdzenia. Podział zawodów na kwalifikacje umożliwia:
 - nabywanie osiągnięć edukacyjnych niezależnie od wieku,
 - przejrzystość kwalifikacji i kompetencji,
 - odejście od uczenia zorientowanego na proces na rzecz efektów uczenia się,
 - nabywanie efektów uczenia się w różnych kontekstach,
 - wzmocnienie mobilności edukacyjnej i zawodowej absolwentów,
 - szybsze dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy. (MEN 2010c);
- b) dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe (wraz z suplementem) wystawiany będzie na podstawie świadectw potwierdzających wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w zawodzie oraz świadectwa ukończenia szkoły (por. rysunek 4.3.),
- c) podstawa programowa pełnić będzie rolę standardów egzaminacyjnych, co zapewni spójność pomiędzy nauczaniem i egzaminami.

Rysunek 4.3. Etapy zdobywania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, od 1 września 2012 roku.

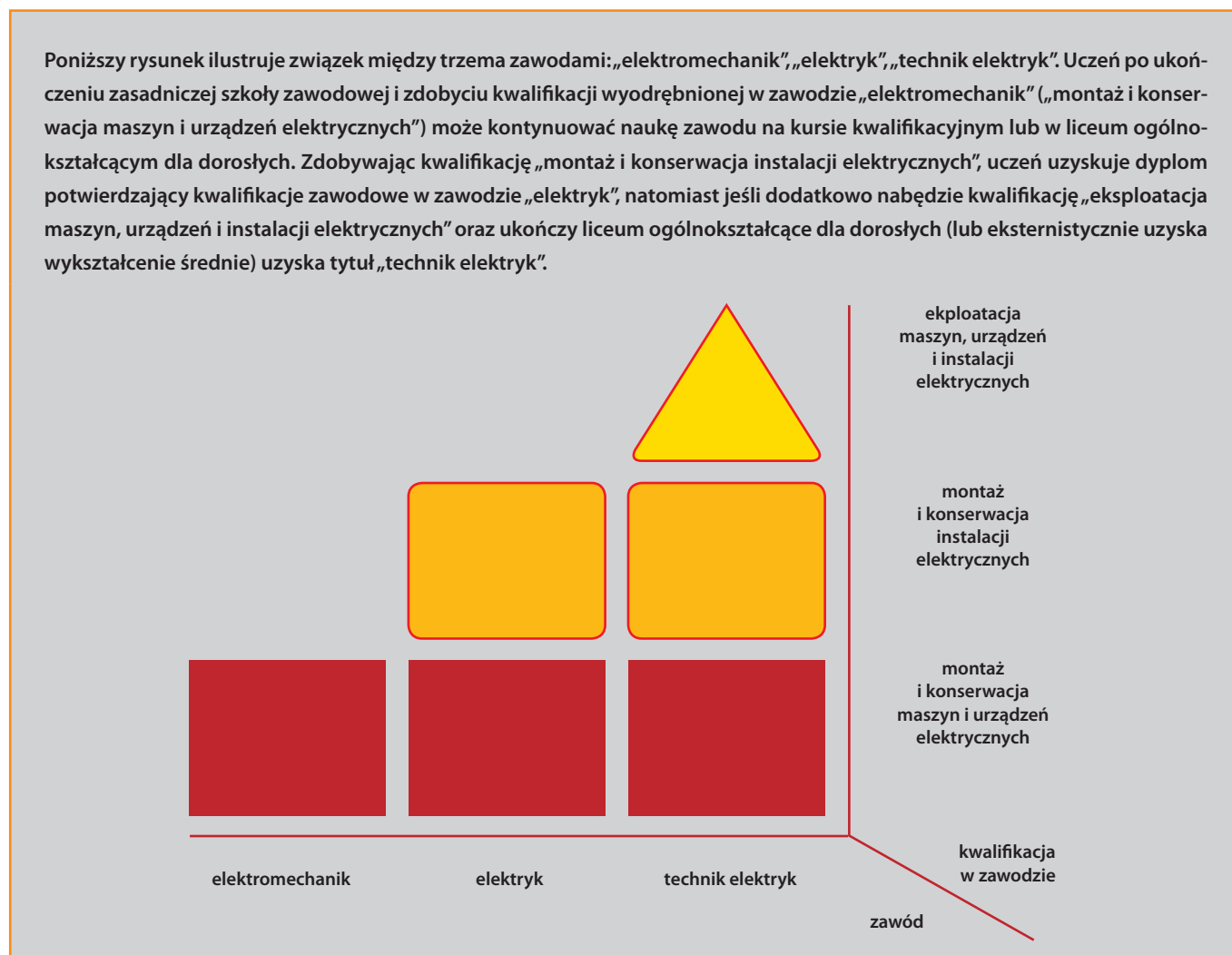


Źródło: opracowanie własne IBE.

²⁴² Zob. też podrozdziały 1.1. i 4.1. szczegółowo omawiające drogi zdobywania kwalifikacji zawodowych w Polsce.

²⁴³ Por. Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206) oraz Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012.

Rysunek 4.4. Przykład progresji.



Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów informacyjnych KOWEziU.

Nową podstawę programową kształcenia w zawodach, ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. Obejmuje ona:

- I. Cele i zadania kształcenia zawodowego;
- II. Opis efektów kształcenia, nabywanych w procesie kształcenia, zawierający:
 - a) efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, dotyczące:
 - bezpieczeństwa i higieny pracy,
 - podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej,
 - języka obcego ukierunkowanego zawodowo,
 - kompetencji personalnych i społecznych,
 - organizacji pracy małych zespołów (w technikum i szkole policealnej);
 - b) efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia:
 - administracyjno-usługowego,
 - budowlanego,
 - elektryczno-elektronicznego,
 - mechanicznego i górnictwo-hutniczego,
 - rolniczo-leśnego z ochroną środowiska,
 - turystyczno-gastronomicznego,
 - medyczo-społecznego,
 - artystycznego;

4.3. Kogo uczyć szkoły?

c) efekty kształcenia właściwe dla zawodu opisane w kwalifikacjach wyodrębnionych w zawodach.

III. Opis kształcenia w poszczególnych zawodach, zawierający cele kształcenia, nazwy wyodrębnionych kwalifikacji, warunki realizacji kształcenia, minimalną liczbę godzin kształcenia oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w ramach określonego obszaru kształcenia.

Przykładowy sposób nabywania kolejnych kwalifikacji w określonym obszarze zawodowym przedstawiono na rysunku 4.4.

4.4.2. Zmiana podstawy programowej w kontekście polityki europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji

Zmiany zachodzące obecnie w Polsce w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego są jednym z elementów strategii rozwoju kraju na najbliższe dziesięciolecie²⁴⁴. Wpisują się również w szerszy kontekst reform rekomendowanych w Europie i związanych z budową konkurencyjności gospodarki oraz umacnianiem spójności społecznej²⁴⁵.

Popyt na wykwalifikowanych pracowników stale rośnie (OECD 2007; OECD 2011). Tymczasem wielu Europejczyków jest niedostatecznie przygotowanych do funkcjonowania na nowoczesnym rynku pracy: co czwarty piętnastolatek posiada słabą umiejętność czytania, ok. 77 mln osób (czyli prawie jedna trzecia europejskiej populacji między 25 a 64 rokiem życia) nie ma żadnych formalnie potwierdzonych kompetencji lub kompetencje te są na niskim poziomie, zaledwie jedna czwarta ma wysoki poziom kwalifikacji²⁴⁶.

Strategia Lizbońska wyznaczyła kierunek działań Unii Europejskiej w odpowiedzi na wyzwania globalizacji, przemian technologicznych i starzenie się ludności europejskiej.

Miała ona przełomowe znaczenie dla polityki edukacyjnej Unii Europejskiej (por. np. Brockmann *et al.*, 2011). Dała początek pracom nad opracowaniem i stopniowym wdrażaniem instrumentów, które stanowiłyby gwarancję większej przejrzystości kwalifikacji, łatwiejszego uznawania i poświadczania kompetencji uzyskiwanych przez obywateli UE w różnych kontekstach i etapach życia. Kolejne inicjatywy i działania podejmowane po 2000 r. przedstawiono w ramce 4.1., uzupełniały one i kontynuowały obrany kierunek.

Na rolę upowszechniania i zwiększenia atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego w podnoszeniu poziomu produkcji i zatrudnienia wskazuje także strategia rozwoju Unii Europejskiej „Europa 2020”²⁴⁸. Z obszarem kształcenia i szkolenia zawodowego łączą się również dwie inicjatywy przewodnie strategii *Europa 2020*: „Mobilna młodzież” (zmierzająca do tego, by zmniejszyć liczbę młodych osób przedwcześnie kończących naukę i ułatwić młodzieży wejście na rynek pracy) oraz „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia” (promujący wzrost zatrudnienia, uczenie się przez całe życie i łatwiejszy dostęp do kwalifikacji).

Ponadto, zgodnie z decyzją przedstawicieli państw członkowskich, w najbliższych latach podejmowane powinny być próby bardziej spójnego podejścia do polityki edukacyjnej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego. W Barcelonie w maju 2010 r. ustalono, że dla lepszej realizacji przyjętych celów należy „doprecyzować i rozważyć powiązanie ze sobą różnorodnych istniejących inicjatyw

²⁴⁴ Por. projekty dokumentów rządowych: „Średniookresowa strategia rozwoju kraju do 2020 roku”, „Strategia rozwoju kapitału ludzkiego” oraz „Perspektywa uczenia się przez całe życie”.

²⁴⁵ Również organizacje międzynarodowe, takie jak OECD czy Międzynarodowa Organizacja Pracy, wskazują, że przemiany zarówno w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego, jak i systemów kwalifikacji są niezbędne do tego, by poszczególne kraje sprostały wyzwaniom globalizacji oraz skuteczniej radziły sobie ze zmianami społeczno-gospodarczymi i technologicznymi. Zob. szerzej OECD (2007), OECD (2009), ILO (2010).

²⁴⁶ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 18 maja 2010 r. w sprawie kompetencji kluczowych w zmieniającym się świecie. Realizacja programu prac „Edukacja i szkolenie 2010” (Dz. U. C 161E z 31.05.2011, s. 8–15).

²⁴⁷ Trwają prace nad Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej.

²⁴⁸ Por. Komunikat Komisji „Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu”, KOM (2010) 2020 wersja ostateczna.

europejskich służących zwiększaniu kompetencji obywateli” oraz korzystać w tym procesie z „doświadczeń zarówno w realizacji zalecenia w sprawie kompetencji kluczowych, jak i we wdrażaniu europejskich ram kwalifikacji oraz powiązać te elementy z nabywaniem kompetencji”²⁴⁹.

Wypracowany został szereg instrumentów europejskiej polityki na rzecz kształcenia i szkolenia zawodowego, z których każdy posiada również własny zestaw celów o bardziej szczegółowym charakterze (tabela 4.10.). Należy jednak podkreślić, że zarówno osiągnięcie zakładanych korzyści dla obywateli, jak i uzyskanie pożądanego kierunku zmian w systemach kształcenia i szkolenia zawodowego zależy od łącznego traktowania wszystkich zaprojektowanych na forum UE instrumentów, umacniania ich wzajemnego dopasowania oraz wspierania zachodzących między nimi interakcji, wzmacniających ich znaczenie i prowadzących do przekształceń na coraz szerszym froncie (por. Cedefop, 2011).

Ramka 4.1. Inicjatywy i programy UE na rzecz kształcenia i szkolenia zawodowego – kalendarium.

| | |
|------|---|
| 2000 | <ul style="list-style-type: none"> • Posiedzenie Rady Europejskiej w Lizbonie (strategia lizbońska) |
| 2002 | <ul style="list-style-type: none"> • Program „Edukacja i szkolenie 2010” • „Deklaracja kopenhaska” (strategia poprawy wyników, jakości i atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego) |
| 2004 | <ul style="list-style-type: none"> • Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass) • Konkluzje Rady w sprawie wspólnych europejskich zasad identyfikowania i walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną²²⁶ |
| 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie • Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie |
| 2007 | <ul style="list-style-type: none"> • Rezolucja Rady w sprawie kształcenia i szkolenia jako sił napędowych strategii lizbońskiej • Rezolucja Rady „Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy” |
| 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Rezolucja Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie • Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie |
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) • Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET) • Konkluzje Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) |
| 2010 | <ul style="list-style-type: none"> • „Europa 2020” (strategia rozwoju Unii na lata 2010–2020). • Komunikat europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego, europejskich partnerów społecznych oraz Komisji Europejskiej, zebranych na posiedzeniu w Brugii, zawierający przegląd strategicznego podejścia i priorytetów procesu kopenhaskiego na lata 2011–2020. |

Źródło: opracowanie własne IBE.

²⁴⁹ W procesie uczenia się przez całe życie wskazano osiem kompetencji kluczowych niezbędnych do samorealizacji, aktywności obywatelskiej, włączenia społecznego i zatrudnienia w społeczeństwie opartym na wiedzy. Zaliczono do nich: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) kreatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresję kulturalną (por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku, opublikowane w Dzienniku Urzędowym UE, Dz. U. L 394 z 30.12.2006, s. 10).

Tabela 4.10. Instrumenty polityki edukacyjnej UE na rzecz przejrzystości, porównywalności i wzajemnego uznawania kwalifikacji, w tym kwalifikacji zawodowych.

| Narzędzie | Akt prawa Unii Europejskiej | Cele szczegółowe |
|---|---|---|
| Europass | Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass) | <ul style="list-style-type: none"> • lepiej udokumentowane i bardziej przejrzyste kwalifikacje na obszarze Unii Europejskiej, m.in. dzięki „Europass-CV” |
| Europejska Rama Kwalifikacji, ERK (European Qualifications Framework, EQF) | Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie | <ul style="list-style-type: none"> • upowszechnienie podejścia opartego na efektach uczenia się • promowanie walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej • umożliwienie porównywania ze sobą kwalifikacji |
| Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (European Credit System for Vocational Education and Training), ECVET | Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym | <ul style="list-style-type: none"> • ułatwienie przenoszenia i akumulacji efektów uczenia się obywateli w obrębie różnych państw, sektorów i obszarów kształcenia • uzupełnienie istniejących instrumentów przejrzystości kwalifikacji i mobilności, takich jak ECTS, Europass oraz ERK |
| Europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (European quality assurance in vocational education and training), EQAVET | Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym | <ul style="list-style-type: none"> • pomoc w ocenie i polepszeniu jakości kształcenia i szkolenia zawodowego • wsparcie procesu wdrażania ERK dla uczenia się przez całe życie, zwłaszcza w odniesieniu do jakości dokumentowania wyników uczenia się, oraz innych instrumentów europejskich, np. ECVET |

Źródło: opracowanie własne IBE.

Europejska Rama Kwalifikacji (ERK) powstała jako punkt odniesienia dla krajowych systemów kwalifikacji i ich poziomów. Jest to narzędzie służące większej przejrzystości, czytelności i porównywalności formalnie potwierdzonych kompetencji osób uczących się i ubiegających się o zatrudnienie²⁵⁰. Jest pierwszym instrumentem wspierającym realizację polityki edukacyjnej i osiągnięcie strategicznych celów UE, który obejmuje wszystkie obszary edukacji (szkolnictwo ogólne, zawodowe i akademickie), a także umożliwiającym potwierdzanie efektów kształcenia uzyskanych w kontekście różnorodnych form uczenia się.

Istotnym elementem podejścia opartego o ramy kwalifikacji jest skupienie na efektach uczenia się, a nie np. na czasie potrzebnym na naukę. Takie podejście stosowane w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego jest stosowane przynajmniej od połowy lat 80. XX wieku. Nasilający się w tym czasie problem bezrobocia wśród młodzieży ujawnił potrzebę nie tylko poprawy, ale także zmiany podejścia do jakości i efektywności kształcenia i szkolenia zawodowego. Dyskusja zapoczątkowana w krajach Europy Zachodniej (takich jak Francja, Niemcy) prowadziła do wniosku, że miejsce i czas pobierania nauki przez daną osobę nie rozstrzygają o kompetencjach, jakie ona posiada i których poszukują pracodawcy. Dowodziła, że mniejszy nacisk powinien być kładziony na przebieg kształcenia, a większy na to, co dana osoba faktycznie wie, jakie posiada umiejętności i do czego czuje się zobowiązana w sprawach zawodowych, publicznych i w życiu osobistym. Wskazała też, że zestawy kompetencji niezbędnych do wykonywania poszczególnych zawodów powinny odgrywać większą rolę w organizacji kształcenia i szkolenia zawodowego, a powszechnie stosowane metody nauczania powinny być tak dobierane i komponowane ze sobą, by jak najlepiej wspierać osiągnięcie konkretnych, wyodrębnionych efektów uczenia się.

W obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego Europejską Ramę Kwalifikacji uzupełniać ma europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET). Nadrzędnym celem ERK uczyniono zwiększenie przejrzystości, porównywalności i dostępności kwalifikacji, natomiast

²⁵⁰ Pełen tekst Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie jest dostępny w Dzienniku Urzędowym UE, Dz. U. C 111 z 6.05.2008, s. 1.

system ECVET został zaprojektowany jako narzędzie dające możliwość uznawania i akumulacji efektów uczenia się osób dążących do uzyskania określonej kwalifikacji, zapewniające „wspólne ramy metodologiczne, ułatwiające przenoszenie punktów przypisanych do poszczególnych efektów uczenia się z jednego systemu kwalifikacji do drugiego lub z jednej ścieżki kształcenia do drugiej”²⁵¹. Zgodnie z priorytetami i wytycznymi europejskiej polityki edukacyjnej działania podejmowane obecnie przez państwa członkowskie UE powinny też zmierzać do wdrożenia wspólnych zasad i kryteriów zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Określa je Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 roku. Ramy odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET) obejmują najważniejsze etapy kształcenia i szkolenia zawodowego: fazę planowania (np. kompetencje osób zatrudnionych w instytucji prowadzącej kształcenie, zgodność treści kształcenia z aktualnymi potrzebami rynku pracy i strategicznie istotnymi celami uzgodnionymi na forum Unii Europejskiej), tok nauki (np. dobór kryteriów oceny i zaliczenia kolejnych etapów kształcenia, w tym uzyskiwania kwalifikacji) oraz ocenę efektu końcowego (np. przegląd skuteczności stosowanych metod nauczania, upublicznianie informacji o wynikach przeprowadzonej oceny, w tym o sytuacji uczestników programów kształcenia i szkolenia zawodowego na rynku pracy).

Zmiany zachodzące od września 2012 r. w szkolnictwie zawodowym stanowią element działań na rzecz wdrożenia w Polsce systemu kwalifikacji, którego integralnym elementem ma być Polska Rama Kwalifikacji. Jest to kierunek, który docelowo pozwoli na uelastycznienie dróg dochodzenia do kwalifikacji, umożliwiając także większą mobilność zawodową i ułatwienie w dopasowywaniu potrzeb pracodawców i podaży pracy.

4.4.3. Oferta edukacyjna szkół zawodowych

Zmiany w kształceniu zawodowym wchodzące w życie z początkiem roku szkolnego 2012/2013 będą miały istotny wpływ na kształt oferty edukacyjnej szkół zawodowych.

Uelastycznienie kształcenia pozwoli na udział w nim szerszego kręgu odbiorców. Będzie to szczególnie istotne dla osób dorosłych, dla których jedną z barier w podejmowaniu decyzji o podniesieniu swoich formalnych kwalifikacji jest brak czasu związany z pełnieniem obowiązków rodzinnych i zawodowych. Kierunek wprowadzanych zmian zmniejsza koszty transakcyjne przez wydzielenie grup efektów uczenia się w ramach jednostek uczenia się i kwalifikacji. Także położenie akcentu na „systemowo” szybsze dostosowanie kształcenia do potrzeb pracodawców – daje powody do postawienia tezy, że dzięki reformie absolwenci będą lepiej przygotowani do wykonywania obowiązków zawodowych.

Dopuszczenie do zdobywania kwalifikacji zawodowych w wielu formach może skutkować wzrostem konkurencyjności szkół zawodowych, a dzięki temu uatrakcyjnieniem ich oferty. W przypadku kształcenia dorosłych należy spodziewać się wzrostu oferty edukacyjnej w obszarze kursów, których ukończenie umożliwia zdobycie konkretnej kwalifikacji zawodowej.

4.4.3.1. Oferta edukacyjna według grup zawodów i jej zmiany

Gromadzone dane pozwalają na monitorowanie popularności kształcenia w poszczególnych grupach zawodów oraz obserwowanie zmian w czasie. Jak można zauważyć, w perspektywie ostatnich lat, we wszystkich typach szkół zawodowych (tabela 4.11.) utrzymuje się dominacja trzech grup zawodów: inżynieryjno-technicznych, usług dla ludności oraz ekonomicznych i administracyjnych. Zmienia się natomiast udział uczniów pomiędzy tymi grupami – następuje wzrost udziału uczniów kształcących się w zawodach z grupy usług dla ludności przy spadku udziału uczniów kształcących się w grupie zawodów ekonomicznych i administracyjnych.

Wśród pozostałych grup zawodów zwraca uwagę istotny wzrost udziału kształcących się w zawodach informatycznych oraz architektury i budownictwa.

²⁵¹ Por. Komunikat Komisji Europejskiej dotyczący Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), KOM (2008) 180 wersja ostateczna.

Tabela 4.11. Uczniowie szkół zawodowych i liceów profilowanych w podziale na grupy zawodów (% wszystkich uczniów w danym roku).

| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|
| Inżynieryjno-techniczne | 26,4 | 31,2 | 25,7 | 25,2 | 24,9 |
| Usług dla ludności | 18,6 | 24,0 | 20,6 | 21,7 | 22,9 |
| Ekonomiczne i administracyjne | 20,2 | 23,0 | 16,2 | 12,6 | 11,3 |
| Architektury i budownictwa | 7,5 | 9,5 | 8,7 | 9,3 | 10,4 |
| Informatyczne | 1,4 | 2,4 | 4,9 | 6,9 | 8,3 |
| Społeczne | 9,2 | 10,6 | 8,5 | 8,2 | 7,8 |
| Produkcji i przetwórstwa | 8,0 | 9,1 | 6,9 | 6,4 | 5,8 |
| Rolnicze, leśne i rybactwa | 3,0 | 4,3 | 3,5 | 4,6 | 4,1 |
| Ochrony środowiska | 1,4 | 1,6 | 1,2 | 1,6 | 1,3 |
| Opieki społecznej | 1,9 | 2,2 | 1,7 | 1,5 | 1,3 |
| Usług transportowych | 1,2 | 1,3 | 1,0 | 0,9 | 0,8 |
| Artystyczne | 0,9 | 1,0 | 0,6 | 0,6 | 0,5 |
| Fizyczne | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| Weterynaryjne | 0,1 | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| Medyczne | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | 0,1 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS „Oświata i wychowanie”.

Struktura oferty edukacyjnej zależy również od typu szkoły. Tabele poniżej przedstawiają zmiany udziału uczniów według grup zawodów dla techników i zasadniczych szkół zawodowych²⁵². Widać na nich różnice oferty kształcenia w poszczególnych typach szkół.

W przypadku techników największą popularnością cieszyły się w 2009 roku zawody z grupy usług dla ludności (patrz tabela 4.12.), co wynika z trwałego wzrostu udziału uczniów kształcących się w tych zawodach. Drugie miejsce, ale z wyraźną tendencją spadkową, zajmują zawody z grupy inżynieryjno-technicznych.

Z kolei na trzecim miejscu mamy szybko rosnący udział uczniów kształcących się w zawodach informatycznych. Można postawić tezę, iż w perspektywie pięciu lat pomiędzy 2005 i 2009 r. nastąpiła substytucja tych dwóch grup zawodów. Z kolei w zasadniczych szkołach zawodowych wzrasta udział uczniów kształcących się w zawodach inżynieryjno-technicznych, usług dla ludności oraz architektury i budownictwa. Maleje natomiast udział uczniów kształcących się w grupie zawodów produkcji i przetwórstwa. Wskazuje to na rosnący udział uczniów kształcących się w zawodach dotyczących szeroko rozumianej sfery usług, a więc rozwijającego się segmentu rynku pracy.

Tabela 4.12. Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych i techników w podziale na grupy zawodów (% wszystkich uczniów w danym roku).

| | Technika | | | | |
|----------------------------|----------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
| Usługi dla ludności | 19,4 | 20,6 | 21,5 | 22,6 | 23,6 |
| Inżynieryjno-techniczne | 29,6 | 27,3 | 25,5 | 23,5 | 22,0 |
| Informatyczne | 2,5 | 4,9 | 7,7 | 10,7 | 12,5 |
| Społeczne | 16,8 | 14,5 | 13,6 | 12,6 | 11,7 |
| Architektury i budownictwa | 7,4 | 7,7 | 8,6 | 9,3 | 10,2 |

²⁵² Ze względu na malejącą rolę liceów profilowanych, ta grupa została pominięta w analizie.

| | Technika | | | | |
|-------------------------------|---------------------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
| Ekonomiczne i administracyjne | 10,4 | 11,0 | 9,8 | 7,2 | 7,6 |
| Rolnicze, leśne i rybactwa | 4,1 | 4,8 | 4,7 | 6,3 | 5,5 |
| Produkcji i przetwórstwa | 5,2 | 5,0 | 4,4 | 3,9 | 3,3 |
| Ochrony środowiska | 2,2 | 2,0 | 1,8 | 1,7 | 1,5 |
| Usług transportowych | 1,1 | 1,0 | 1,1 | 1,1v | 1,1 |
| Artystyczne | 0,5 | 0,6 | 0,6 | 0,5 | 0,4 |
| Fizyczne | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,4 |
| Weterynaryjne | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 |
| Medyczne | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 |
| | Zasadnicze zawodowe | | | | |
| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
| Inżynieryjno-techniczne | 35,6 | 36,2 | 37,2 | 37,1 | 37,4 |
| Usługi dla ludności | 20,7 | 22,1 | 22,7 | 23,1 | 23,9 |
| Architektury i budownictwa | 8,3 | 9,0 | 10,4 | 12,4 | 13,4 |
| Produkcji i przetwórstwa | 21,3 | 19,1 | 16,8 | 14,9 | 13,3 |
| Ekonomiczne i administracyjne | 11,7 | 11,2 | 10,7 | 10,3 | 10,1 |
| Rolnicze, leśne i rybactwa | 1,7 | 1,8 | 1,6 | 1,4 | 1,2 |
| Artystyczne | 0,6 | 0,6 | 0,6 | 0,6 | 0,7 |
| Pozostałe | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,4 | 0,2 |
| Medyczne | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,1 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS „Oświata i wychowanie”.

Dane dostępne w SIO pozwalają również na monitorowanie popularności poszczególnych zawodów. Poniżej przedstawione są dane dotyczące liczby szkół oferujących 10 najbardziej popularnych zawodów w latach 2008–2010 w poszczególnych typach szkół.

Tabela 4.13. Liczba zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży kształcących w 10 najpopularniejszych zawodach.

| | 2008 | 2009 | 2010 |
|---------------------------------|----------------------------|------|------|
| | Zasadnicza szkoła zawodowa | | |
| kucharz małej gastronomii | 1087 | 1120 | 1151 |
| mechanik pojazdów samochodowych | 911 | 933 | 960 |
| piekarz | 764 | 746 | 745 |
| cukiernik | 756 | 759 | 788 |
| sprzedawca | 756 | 782 | 798 |
| stolarz | 750 | 749 | 758 |
| fryzjer | 708 | 729 | 773 |
| murarz | 664 | 689 | 719 |
| ślusarz | 579 | 593 | 578 |
| elektryk | 523 | 535 | 570 |
| blacharz samochodowy | 475 | 482 | 490 |
| monter instalacji sanitarnych | 506 | 530 | 557 |

| | Technikum | | |
|--|-------------------|------|-----|
| technik ekonomista | 668 | 646 | 640 |
| technik informatyk | 659 | 688 | 719 |
| technik mechanik | 539 | 538 | 529 |
| technik handlowiec | 398 | 390 | 376 |
| technik żywienia i gospodarstwa domowego | 354 | 361 | 361 |
| technik hotelarstwa | 372 | 394 | 411 |
| technik budownictwa | 284 | 299 | 307 |
| technik elektronik | 258 | 248 | 244 |
| technik agrobiznesu | 240 | 228 | 222 |
| technik elektryk | 230 | 227 | 225 |
| organizacji usług gastronomicznych | 236 | 248 | 261 |
| | Szkoła policealna | | |
| technik informatyk | 1077 | 1005 | 925 |
| technik administracji | 689 | 737 | 866 |
| technik usług kosmetycznych | 473 | 523 | 574 |
| technik obsługi turystycznej | 400 | 364 | 343 |
| technik BHP | 477 | 553 | 626 |
| technik ekonomista | 318 | 281 | 261 |
| technik ochrony fizycznej, osób i mienia | 302 | 278 | 244 |
| technik rachunkowości | 299 | 261 | 331 |
| technik hotelarstwa | 260 | 243 | 231 |
| technik usług fryzjerskich | 226 | 264 | 293 |
| technik logistyki | 252 | 261 | 291 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO za 2008, 2009 i 2010 rok.

Zmiany liczby uczniów w poszczególnych grupach zawodów znajdują potwierdzenie w liczbie szkół poszczególnego rodzaju oferujących kształcenie w danych zawodach. W przypadku zasadniczych szkół zawodowych widać zwiększenie liczby placówek dla każdego z dziesięciu najpopularniejszych zawodów. W przypadku techników wzrosła liczba szkół kształcących w trzech z dziesięciu najpopularniejszych zawodów: technik budownictwa, technik informatyk i technik hotelarstwa – tam, gdzie obserwowany jest najbardziej dynamiczny wzrost udziału uczniów. W szkołach policealnych, w grupie dziesięciu zawodów cieszących się największą popularnością, dostrzegamy wzrost oferty szkół w zawodach: technik BHP, rachunkowości, administracji i usług kosmetycznych, fryzjerskich.

4.4.3.2. Czynniki wpływające na kształt oferty edukacyjnej

Zmiana liczby szkół oferujących kształcenie w najbardziej popularnych zawodach następuje wolniej niż zmiana udziału uczniów. Może to wskazywać na mniejszą elastyczność szkół na zmianę popytu na kształcenie w wybranych zawodach. Występuje szereg uwarunkowań wpływających na ograniczenie elastyczności kształtowania oferty edukacyjnej w szkolnictwie zawodowym. W szkołach, czy w poszczególnych powiatach, uwarunkowania te mogą stymulować lub hamować zmiany oferty. Do zmian stymulujących zmiany oferty możemy zaliczyć sytuację demograficzną i spadek liczby młodzieży w wieku szkolnym w szkołach ponadgimnazjalnych oraz sytuację na lokalnych i regionalnych rynkach pracy.

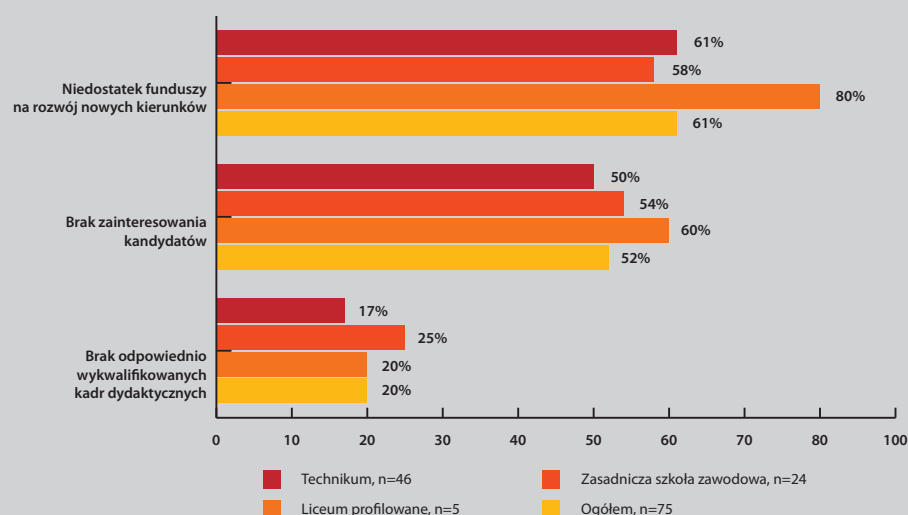
Wewnętrznym uwarunkowaniem, często hamującym zmiany oferty, są zasoby szkół, w tym zasoby materialne (baza lokalowa, wyposażenie szkoły, pracownie do zajęć praktycznych), zasoby ludzkie (tj. kadra dydaktyczna i jej przygotowanie) oraz zasoby finansowe.

W „Badaniu funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce”²⁵³ zaledwie 20% szkół zadeklarowało, że ich organ prowadzący w pełni zapewnia środki na pokrycie wszystkich potrzeb. Szczególnie dotyczy to sytuacji, gdy z otwieraniem kształcenia w nowym zawodzie wiąże się konieczność zakupu nowoczesnego i kosztownego wyposażenia. Także przedstawiciele powiatów podkreślają niewystarczającą wysokość subwencji oświatowej na pokrycie wszystkich kosztów kształcenia ponadgimnazjalnego. Niektóre szkoły podejmują działania mające na celu zmniejszenie barier związanych z dostępnością zasobów przez m.in. poszukiwanie środków unijnych lub sponsorów.

Innym stosowanym rozwiązaniem, które znacznie zwiększa elastyczność oferty edukacyjnej, są oddziały wielozawodowe. Przy takiej organizacji nauczania zajęcia ogólne są prowadzone razem, a przedmioty praktyczne związane z konkretnym zawodem – oddzielnie dla każdego zawodu. Czasami uczniowie odbywają również zajęcia praktyczne u pracodawców, co obniża koszty związane z wyposażaniem pracowni.

Ramka 4.2. Kształtowanie oferty szkół zawodowych w województwie świętokrzyskim.

Wyniki badania „Od diagnozy do prognozy – potrzeby gospodarki a jakość kapitału ludzkiego w województwie świętokrzyskim”²⁵⁴, w ramach którego m.in. przeprowadzono wywiady z dyrektorami ponadgimnazjalnych szkół zawodowych, których pytano o bariery dotyczące kształtowania oferty, pokazują, że istotną barierą jest brak funduszy. Szczególnie dotyczy to zawodów i specjalizacji, dla których konieczne jest przygotowanie nowych sal wraz ze specjalistycznym, kosztownym oprzyrządowaniem. Bariery w dostosowaniu oferty szkół zawodowych do potrzeb rynku w województwie świętokrzyskim



Dyrektorzy placówek zwracają uwagę na niewystarczające dofinansowanie kształcenia w zawodzie przez organy prowadzące. W omawianym badaniu dyrektorzy szkół podkreślali zalety oddziałów wielozawodowych. Ich zdaniem pozwala to na łączenie zajęć dla młodzieży uczącej się różnych zawodów, gdzie w jednej szkole prowadzone są zajęcia wspólne z przedmiotów ogólnokształcących, a na zajęcia z przedmiotów zawodowych uczniowie z całego województwa są wysyłani do centrów kształcenia ustawicznego. Wyniki badania w województwie świętokrzyskim wskazują również, że mniejszym, ale zauważalnym problemem jest posiadanie odpowiednio przygotowanej kadry dydaktycznej, szczególnie nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Źródło: Profile, ARC Rynek i Opinia (2010b).

Do uwarunkowań zewnętrznych wpływających na kształt oferty edukacyjnej zaliczyć możemy politykę organów prowadzących i zagadnienia formalno-prawne. Dyrektor szkoły, chcąc stworzyć warunki do kształcenia w nowym zawodzie, jest zobowiązany do porozumienia się z organem

²⁵³ (MEN, 2011c.)

²⁵⁴ Profile, ARC Rynek i Opinia (2010b).

prowadzącym szkołę oraz zasięgnięcia opinii powiatowej rady zatrudnienia²⁵⁵. Porozumienie to powinno opierać się na przyjętej w regionie strategii kształcenia zawodowego.

Jednym z warunków, które musi spełnić szkoła, aby uzyskać pozytywną opinię powiatowej rady zatrudnienia oraz zawrzeć porozumienie z organem prowadzącym dotyczące kształcenia w nowym zawodzie, jest osiągnięcie minimalnej liczby zainteresowanych kandydatów. Wzrost konkurencji między szkołami spowodowany sytuacją demograficzną nie zachęca do otwierania nowych kierunków, lecz do doskonalenia oferty w ramach zawodów najbardziej popularnych. Wynika to z faktu, że kandydaci często w swoich wyborach kierują się popularnością zawodu w danym okresie, a poniesienie nakładów na przygotowanie nowej specjalistycznej pracowni i przeszkolenie nauczycieli kształcenia praktycznego nie gwarantują rozpoczęcia nauczania na nowym kierunku, ponieważ nie ma pewności, że zgłosi się wystarczająca liczba zainteresowanych osób.

Kolejnym czynnikiem, mającym znaczenie w kształtowaniu oferty edukacyjnej są wymagania rynku pracy, w tym zmian struktury i wielkości popytu na zawody szkolne. Badania prowadzone wśród szkół zawodowych (m.in. w województwie świętokrzyskim) wskazują, że większość szkół monitoruje sytuację na rynku pracy pod kątem kształtowania swojej oferty edukacyjnej, korzystając z informacji urzędów pracy, przedsiębiorców oraz, rzadziej, z raportów firm monitorujących trendy na rynku pracy lub z informacji uzyskanych z innych szkół. Należy jednak podkreślić, że dobre rozpoznanie zawodów deficytowych i nadwyżkowych na poziomie poszczególnych szkół zawodowych jest niezmiernie trudne i czasochłonne. Według ekspertów²⁵⁶, najczęściej stosowane metody badań pracodawców w postaci badań sondażowych zawierających pytania o stanowiska, na które poszukiwani są pracownicy, nie są dobrym źródłem wiedzy o sytuacji na rynku pracy. Analizy takie powinny uwzględniać ocenę potencjału poszczególnych branż, sytuację makroekonomiczną, zmiany zachodzące w otoczeniu technologicznym, uwzględniać zakres kompetencji i ewentualnych kwalifikacji, których posiadaniem powinien cechować się przyszły pracownik.

Dyrektorzy szkół do określenia listy zawodów deficytowych w ich regionie posilkują się głównie analizami powiatowych urzędów pracy. Opracowania te, na co wskazują eksperci, nie w pełni uwzględniają kontekst zmian zachodzących na lokalnych rynkach pracy, gdyż uwzględniają jedynie informacje o popycie i podaży na pracę gromadzone w powiatowych urzędach pracy. Do urzędów pracy trafia tylko część ofert pracy dostępnych na rynku²⁵⁷, pracodawcy szukają pracowników również przez osobiste kontakty lub ogłoszenia w mediach. Śledzenie tych kanałów przez szkoły czy władze powiatowe jest jednak skomplikowane.

Przygotowanie oferty kształcenia w nowym zawodzie, jak i cykl kształcenia są rozciągnięte w czasie, co jest kolejnym utrudnieniem w przygotowaniu oferty edukacyjnej zgodnej z oczekiwaniami rynku pracy. Zanim pierwsi absolwenci danej specjalizacji opuszczą szkołę, sytuacja na rynku pracy może ulec zmianie. Dlatego też istotne jest uwzględnianie przy kształtowaniu oferty edukacyjnej trendów na rynku pracy oraz przewidywać co do przyszłego ich kształtu. Takie analizy nie są systemowo, ani systematycznie prowadzone.

4.4.4. Współpraca szkół z pracodawcami w obszarze tworzenia i modyfikacji oferty edukacyjnej.

Jednym ze sposobów osiągnięcia lepszego dopasowania może być większe włączenie pracodawców w proces kształtowania programów kształcenia i w sam proces kształcenia (praktyki zawodowe, itp.). Jednym z bardzo ważnych wymiarów współpracy szkół z przedsiębiorstwami są praktyki zawodowe oraz inne formy pracy i nauki w przedsiębiorstwach. Doświadczenia międzynarodowe

²⁵⁵ Art. 39, pkt. 5, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2004 Nr 256 poz. 2572).

²⁵⁶ Góra M., Sztanderska U. (2006).

²⁵⁷ Szacunki dotyczące analizy ofert w woj. świętokrzyskim pokazują, że : 42% ogłoszeń z ofertami pracy pochodziło z serwisów internetowych, 29% z prasy, 24% z powiatowych urzędów pracy, 5% z agencji pośrednictwa pracy – na podstawie „Analiza publicznie dostępnych ofert pracy” (Profile, ARC Rynek i Opinia 2010b). Inne szacunki odnośnie omawianej problematyki przedstawiają się następująco – najczęściej wybierane sposoby rekrutowania pracowników przez przedsiębiorstwo: 24% krewni, znajomi, 18 % Internet, 25% prasa, 19% urzędy pracy, 9% baza danych ofert wcześniej przesłanych, 2% – prywatna biuro pośrednictwa pracy, 1% staże, praktyki. Na podstawie Górniak et al. (2010b).

wskazują na generalnie łatwiejsze przejście ze szkoły do zatrudnienia w krajach, w których praca jest silnie zintegrowana z nauką oraz – na poziomie indywidualnym – wśród uczniów mających doświadczenie zawodowe zdobyte w trakcie nauki (OECD, 2010b). Badania polskich absolwentów (ASM, 2008 na próbie ogólnopolskiej i Public Profits, 2007, na próbie absolwentów szkół zawodowych z województwa małopolskiego) zdają się potwierdzać tę prawidłowość, wskazując przy tym na większą pozytywną rolę pracy zawodowej lub odbycia nieobowiązkowego stażu czy praktyki w stosunku do praktyk i zajęć praktycznych organizowanych przez szkoły.

Jak wskazują przeprowadzone badania, 84% szkół zawodowych i 74 % centrów kształcenia praktycznego współpracuje z pracodawcami²⁵⁸. Współpraca ta dotyczy przede wszystkim odbywania praktyk i innych zajęć praktycznych prowadzonych u pracodawców.

Z drugiej strony „Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce” przeprowadzone w ramach projektu systemowego „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru” wskazało, że wśród ankietowanych przedsiębiorców mniej niż co piąta firma bierze udział w opracowaniu programów nauczania²⁵⁹. Wyniki te pokazują, że oferta edukacyjna jest tworzona w pewnym oderwaniu od sytuacji na rynku pracy przy małym udziale pracodawców.

Opinia pracodawców co do sposobu kształcenia w szkołach zawodowych jest niejednoznaczna. Pracodawcy, którzy wzięli udział w wyżej wymienionym badaniu, zgłaszają zastrzeżenia dotyczące oderwanego od praktyki, zbyt teoretycznego programu nauczania²⁶⁰. Podkreślają także, iż szkoła nie zauważa postępu technologicznego, a nierzadko praktyczne nauczanie zawodu jest cedowane na praktyki u pracodawców, które często uczeń musi sam znaleźć.

Przedsiębiorcy za główne bariery związane ze współpracą z sektorem edukacji uważają: skomplikowane i długotrwałe procedury, brak regulacji prawnych, które wspierałyby taką współpracę, nieadekwatny do potrzeb firm program nauczania, niezgodność oczekiwań co do zakresu kooperacji (czasami placówki liczyły na remont swojej szkoły)²⁶¹.

Niemniej jednak istnieją przykłady dobrych praktyk w zakresie współpracy pracodawców ze szkołami zawodowymi, które są opisane w ramce 4.3.

Ramka 4.3. Przykłady dobrych praktyk w zakresie współpracy przedsiębiorstw ze szkołami zawodowymi.

- Firma Vattenfall Heat Poland S.A.²⁶² monitoruje trendy zmian zatrudnienia na poszczególnych stanowiskach. Zauważono, że średnia wieku pracowników wynosi 46 lat, co w niedalekiej przyszłości mogłoby doprowadzić do powstania luki kompetencyjnej dla stanowisk, dla których połowa pracowników przejdzie na emeryturę do 2015 roku. Na rynku nie było specjalistów mogących w pełni zastąpić osoby, które niebawem odejdą z pracy. Firma podjęła współpracę z dwoma szkołami z województwa mazowieckiego (Zespół Szkół Technicznych im. Tadeusza Kościuszki w Radomiu oraz Zespół Szkół nr. 40 im. Stefana Starzyńskiego w Warszawie) kształcącymi w zawodach: technik elektryk, technik mechanik – specjalizacja budowa maszyn. W ramach współpracy Vattenfall Heat Poland oferuje pomoc rzeczową i merytoryczną wybranym placówkom, obejmuje patronatem klasy kształcące w zawodach związanych z branżą energetyczną, ma wpływ na obejmujący je program nauczania zawodowego. W szkołach stworzono Koła Energetyka (w ramach których zajęcia prowadzą pracownicy firmy), przedsiębiorstwo funduje stypendia zawodowe dla najlepszych uczniów, organizuje wycieczki naukowe i zajęcia warsztatowe w Elektrociepłowni Siekierki i Elektrociepłowni Żerań, a także warsztaty umiejętności miękkich. Firma przyczyniła się także do wprowadzenia przez MEN zmiany w rozporządzeniu w sprawie klasyfikacji zawodów i dodania zawodu technika energetyka.
- Kolejnym przykładem dobrej praktyki współpracy z sektorem edukacji jest firma działająca w branży odzieżowej – Corpo Sp. z o.o. Przedsiębiorstwo to boryka się z problemami ze znalezieniem odpowiednich pracowników, gdyż praca w sektorze uznawana jest za ciężką i jest mało popularna.

²⁵⁸ (MEN, 2011c).

²⁵⁹ (MEN, 2011c).

²⁶⁰ Str. 190. (MEN, 2011c).

²⁶¹ Emerling et al., 2010.

²⁶² Przypadek opisany na podstawie Emerling et al. 2010.

W związku z tym osoby młode nie decydują się na wybór zawodów z tej branży, a klasy odzieżowe w szkołach zawodowych są zamknięte. Stanowi to poważne zagrożenie dla dalszego rozwoju firmy. Przedsiębiorstwo podjęło szereg działań w celu odbudowy polskiego szkolnictwa odzieżowego. Z inicjatywy firmy powstało Forum Odbudowy Szkolnictwa Odzieżowego. Corpo jest również ekspertem ds. organizowania podstaw programowych dla szkół odzieżowych i współpracuje z Krajowym Ośrodkiem Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. Firma podpisała list intencyjny z Zespołem Szkół Projektowania i Stylizacji Ubioru w Sosnowcu. W ramach nawiązanej współpracy przedsiębiorstwo zapewnia uczniom praktyki zawodowe, umożliwia uczestnictwo w warsztatach organizowanych w zakładach produkcyjnych, wpływa na dostosowanie programu nauczania do swoich potrzeb oraz na kształcenie w zawodzie, zgłaszając zapotrzebowanie na określone specjalizacje. Corpo prowadzi także szereg bezpłatnych szkoleń dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu²⁶³.

- Wielkopolskie szkoły zawodowe i Volkswagen Poznań współpracują w zakresie kształcenia w zawodzie monter mechatronik. Volkswagen Poznań m.in. umożliwia najlepszym absolwentom, w zależności od wyników nauki i poziomu znajomości języka niemieckiego, zdobycie uprawnień do wykonywania zawodu monter mechatronik także na terenie Niemiec²⁶⁴.
- Program współpracy firmy Skanska ze szkołami zawodowymi rozpoczął się we wrześniu 2007 roku. Projekt powstał w wyniku obserwacji sytuacji na rynku budowlanym i przewidywanych coraz większych trudności w pozyskiwaniu pracowników produkcyjnych. W ramach programu nawiązana została współpraca z czternastoma zasadniczymi szkołami zawodowymi i technikami kształcącymi w zawodach budowlanych, zlokalizowanymi na terenie całego kraju: w Brzozowie, Gdańsku, Krośnie, Leżajsku, Lesznie, Łodzi, Poznaniu, Rzeszowie, Tarnobrzegu oraz w Warszawie. Głównym celem współpracy jest pozyskanie pracowników spośród najlepszych absolwentów tych szkół²⁶⁵.
- Państwowe Szkoły Budownictwa w Gdańsku ściśle współpracują z liderami branży budowlanej oraz z producentami materiałów, narzędzi, urządzeń, a także z bezpośrednimi ich użytkownikami. Współpraca oparta jest na wspólnym określeniu perspektywicznych celów, których realizacja wpływa na rozwój szkoły oraz przynosi wymierne korzyści przedsiębiorstwom i środowisku lokalnemu. Przedsiębiorstwa współpracujące ze Szkołami Budownictwa w Gdańsku to m.in.: GEBERIT, BRAAS-MONIER, FAKRO, KNAUF, JUNKERS, BOSCH, BLUM, HETTICH, FIRST, MAPEI, YTONG- XELLA, ROCKWOOL, SANITEC KOŁO, OTTIMO, COMAP, ATLAS, VELUX, NIDA GIPS, SCHIEDEL, WAYNE DALTON, APEX, Hurtownie FIRST, AL KOR, FEMAX. Wyposażenie pracowni w specjalistyczny sprzęt umożliwiło utworzenie w szkole nowoczesnych ośrodków szkoleniowych firm producenckich (Ośrodek Szkolenia Instalatorów, Ośrodek Szkolenia Dekarzy, Pracownia Instalacji Grzewczych, Pracownia Montażu Okien Połaciowych, Pracownia Lekkiej Zabudowy z Płyt Gipsowo-Kartonowych firmy KNAUF, Pracownia Produkcji Mebli i Okuć Meblowych, Pracownia Materiałów i Chemii Budowlanej)²⁶⁶.

4.4.5. Szkolnictwo zawodowe dla dorosłych – oferta

Zadania z zakresu kształcenia dorosłych realizowane są w centrach kształcenia ustawicznego (CKU), centrach kształcenia praktycznego (CKP) i ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego (ODDZ). Odbywają się one w formach szkolnych (CKU) i pozaszkolnych (CKU, CKP i ODDZ).

Kształcenie zawodowe w formach szkolnych prowadzone jest w CKU, w większości w formie techników uzupełniających oraz techników, co ilustruje wykres 4.7. Zachodzące zmiany prawne oznaczają zatem potrzebę przekształcenia obecnej struktury nauczania w CKU tak, by dopasować ją do wymagań określonych w nowej podstawie programowej.

Na podstawie badania²⁶⁷ kształcenia w formach pozaszkolnych, oferowanego przez publiczne CKU, CKP i ODDZ można wyróżnić główną tematykę organizowanych zajęć (wykres 4.8).

²⁶³ Więcej na stronie http://edu.corpo.pl/o_projekcie.html.

²⁶⁴ s. 26, MEN (2010c).

²⁶⁵ s. 27, MEN (2010c).

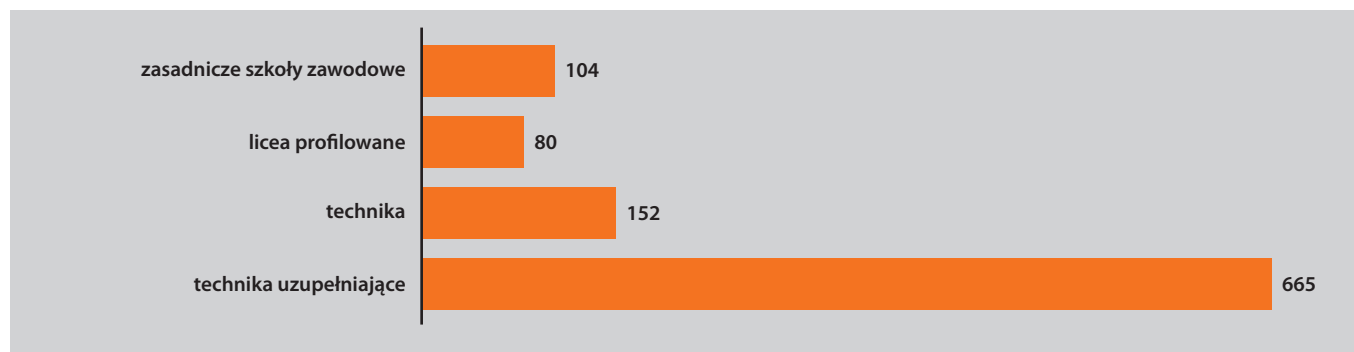
²⁶⁶ s. 26, MEN (2010c).

²⁶⁷ (Worek et al., 2011). W badaniu tym do jednej kategorii instytucji zaliczono centra kształcenia ustawicznego (CKU) i centra kształcenia praktycznego (CKP).

4. Edukacja zawodowa w Polsce

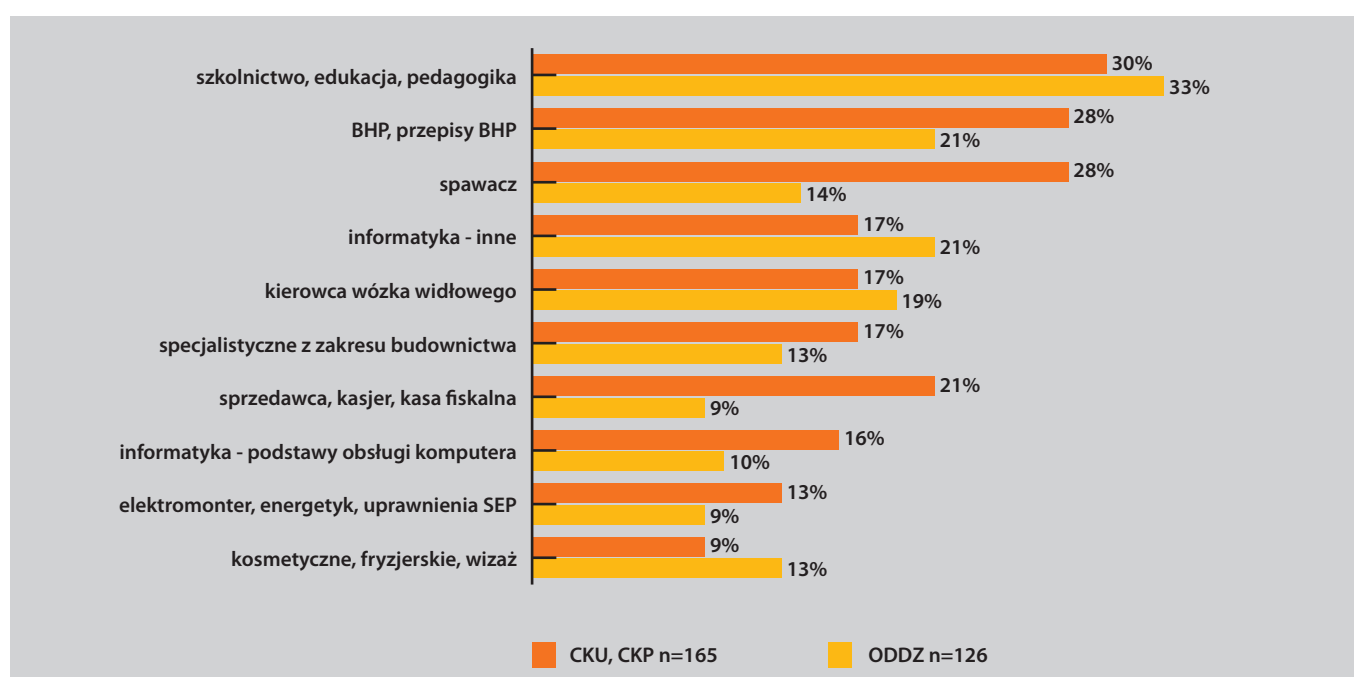
4.4. Czego uczą szkoły?

Wykres 4.7. Liczba szkół dla dorosłych.



Źródło: „Oświata i wychowanie 2009/2010”, GUS, Warszawa 2010 r.

Wykres 4.8. Obszary kształcenia najczęściej oferowane przez publiczne CKU, CKP i ODDZ.



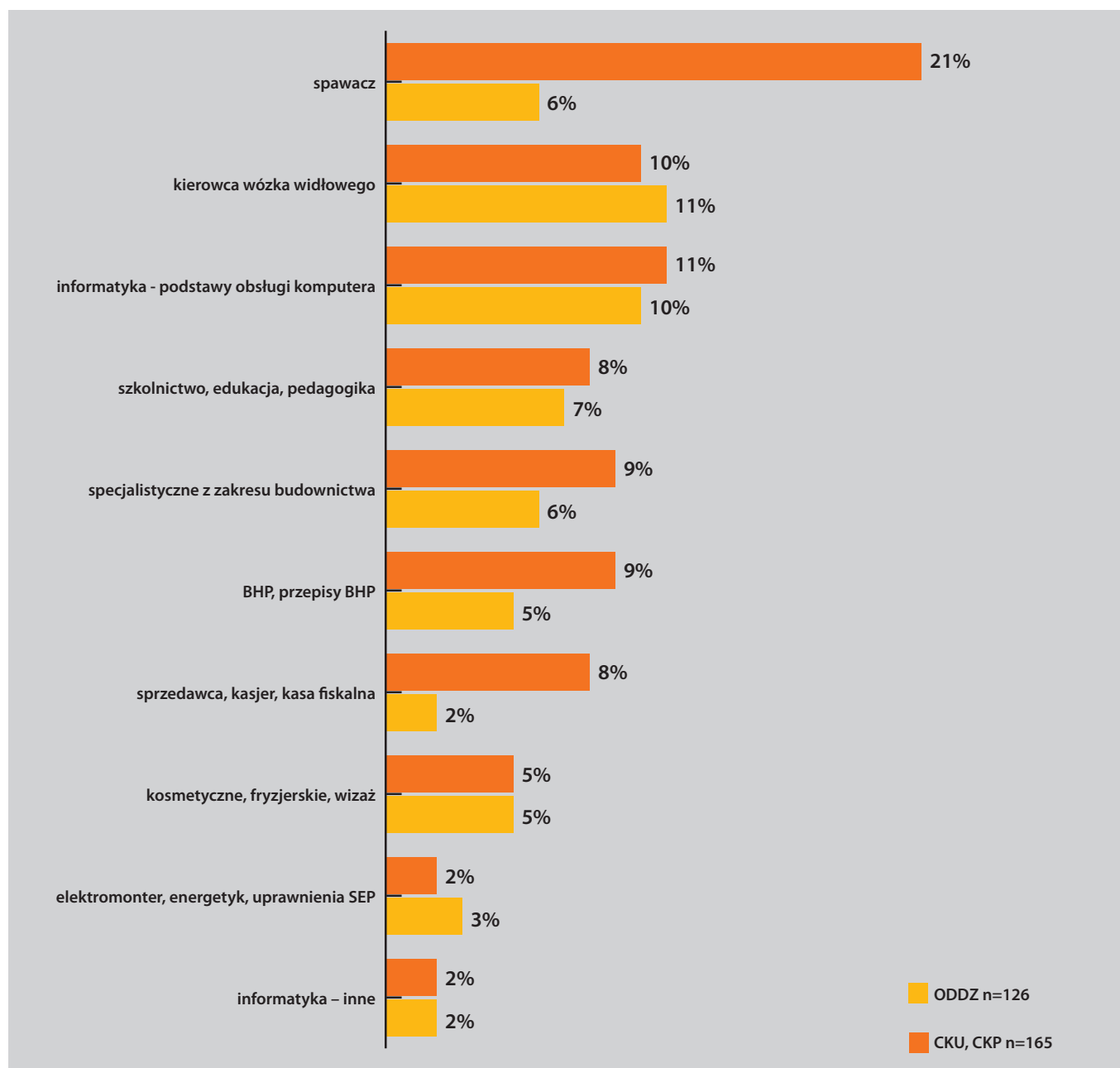
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania „Bilans kapitału ludzkiego” 2011 r.

Wykres 4.8.²⁶⁸ pokazuje najczęstsze pozaszkolne formy zajęć (kursy, szkolenia, seminaria, konferencje, kursy przez internet, konsulting, coaching, pozostałe formy) oferowanych przez publiczne CKU, CKP i ODDZ.

Wysoki udział oferty z obszarów szkolnictwa, edukacji i pedagogiki oraz BHP w ofercie publicznych CKU, CKP i ODDZ może wynikać z faktu, że szkolenia i kursy tego typu są obowiązkowe dla znacznych grup pracowników – w pierwszym przypadku nauczycieli, którzy mają obowiązek stałego podnoszenia swojej wiedzy, a w drugim przypadku osób podejmujących pracę oraz pracowników, którzy mają obowiązek odbycia szkolenia BHP.

²⁶⁸ Typologia form oferowanych zajęć (kursy, szkolenia, seminaria etc.) pochodzi z badania „Bilans kapitału ludzkiego”. Wymienione obszary kształcenia powstały poprzez zagregowanie w cytowanym badaniu pytania otwartego do szerszych grup tematycznych.

Wykres 4.9. Tematyka, w ramach której publiczne CKU, CKP i ODDZ przeszkoliły największą liczbę słuchaczy.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania „Bilans kapitału ludzkiego” 2011 r.

Jeśli na ofertę publicznych CKU, CKP i ODDZ spojrzemy od strony tematów zajęć, które cieszą się największą popularnością wśród słuchaczy, to są to kursy związane z wykonywaniem konkretnych zawodów: spawacza, kierowcy wózka widłowego²⁶⁹. Popularne są również kursy budujące podstawowe kompetencje informatyczne.

Nie ma usystematyzowanej wiedzy dotyczącej powodów wyboru konkretnej oferty. Badania prowadzone na terenie woj. śląskiego wśród absolwentów CKU, CKP i ODDZ pozwalają na identyfikację głównych przesłanek takich wyborów.

²⁶⁹ Należy przy tym pamiętać, że wnioski te oparte są na stosunkowo nielicznej próbie.

Ramka 4.4. Determinanty wyborów placówek kształcenia ustawicznego w województwie śląskim.



Źródło: „Szkoła na miarę potrzeb rynku pracy woj. śląskiego”, 2010 r.

Wśród uczniów i słuchaczy CKP przeważają ludzie młodzi – 69% uczniów i słuchaczy należy do grupy mieszczącej się w przedziale wiekowym 18–24 lata, a w tym odsetek niepełnoletnich waha się od 50 do 70%²⁷¹. Świadczy to o tym, że placówki te w niewielkim zakresie ukierunkowane są na kształcenie dorosłych, zaś dominującą działalność stanowi współpraca ze szkołami zawodowymi dla młodzieży. Z kolei CKU szkolą osoby dorosłe w różnym wieku, a tylko w wyjątkowych przypadkach osoby poniżej 18 roku życia.

Bariery, jakie napotyka szkolnictwo zawodowe dla dorosłych – szczególnie jeśli chodzi o zagadnienia związane z elastycznością oferty i współpracą z pracodawcami – są w dużej mierze takie same jak te, które dotyczą szkolnictwa zawodowego dla młodzieży, z wyjątkiem finansowania. Centra kształcenia ustawicznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego mają większe możliwości

²⁷⁰ (Otawa Group 2010a)

²⁷¹ Badanie przeprowadzono w woj. śląskim w 2010 roku. 69% uczniów i słuchaczy CKP mieści się w przedziale 18–24 lata – dane z badania ilościowego słuchaczy. Informacja o odsetku niepełnoletnich 50–70% pochodzi z wywiadów pogłębianych z dyrektorami CKP s. 33. (Otawa Group 2010a).

samodzielnego zdobycia środków poprzez liczne kursy i szkolenia oferowane na zewnątrz na zasadach wolnorynkowych, w tym także w ramach kursów finansowanych przez pracodawców.

Pomimo tych możliwości, jak pokazują badania²⁷², CKU i CKP nie współpracują z pracodawcami w celu kształtowania swojej oferty edukacyjnej tak, by wspierać dopasowanie kwalifikacji osób uczących się do potrzeb rynku pracy.

Dyrektorzy CKU, CKP i ODDZ wskazywali również, że kształtując swoją ofertę, konkurują nie tylko pomiędzy sobą, ale również z innymi instytucjami edukacyjnymi oferującymi formy nauki dla osób dorosłych: szkołami wyższymi, prywatnymi, policealnymi i cechami pracodawców.

4.4.6. Udział szkół zawodowych we współpracy międzynarodowej

Szkoły zawodowe w Polsce uczestniczą w programie *Uczenie się przez całe życie (Lifelong Learning Programme)*²⁷³. Celem programu jest rozwój różnych form uczenia się przez całe życie poprzez wspieranie współpracy między systemami edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących. Program ma się przyczynić do podnoszenia jakości i zwiększenia atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie. W skład programu wchodzi programy szczegółowe: Leonardo da Vinci oraz Comenius, skierowane na współpracę w ramach szkolnictwa zawodowego. Uczniowie, nauczyciele i całe społeczności szkolne mają możliwość ściśle współpracować z partnerami z innych krajów uczestniczących w programie.

Leonardo da Vinci to program, którego celem jest promowanie mobilności pracowników na europejskim rynku pracy oraz podnoszenie jakości i innowacyjności kształcenia i szkolenia zawodowego. *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport z badania wśród uczniów szkół zawodowych metodą wywiadów wspomaganym komputerowo* (MEN, 2011b) wskazuje, że tylko jedna trzecia uczniów wie o możliwości uczestnictwa w programach wymiany, praktyk lub staży w ramach współpracy międzynarodowej, głównie w ramach umów partnerskich z innymi szkołami zawodowymi (26%) w programie Leonardo da Vinci (21%) oraz programie Comenius (11%).

To samo badanie wykazało, że najwięcej uczniów skorzystało z programu Leonardo da Vinci z obszaru zawodowego turystyka i hotelarstwo. Byli to w większości uczniowie pochodzący z województw mazowieckiego oraz świętokrzyskiego.

4.5. Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych

4.5.1. Opis regulacji prawnych i systemowych dotyczących uzyskiwania kwalifikacji zawodowych

Obowiązujące w Polsce regulacje prawne i systemowe dają możliwość uzyskiwania kwalifikacji zawodowych przez osoby, które:

- a) kształcą się w szkołach zawodowych – w oparciu o podstawę programową kształcenia ogólnego oraz podstawę programową kształcenia w poszczególnych zawodach. Absolwentów weryfikuje zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe (skrótowo określane jako egzamin zawodowy),
- b) odbywają naukę zawodu u pracodawców będących rzemieślnikami – po części realizowaną w szkołach (gdzie uczniowie zdobywają wiedzę teoretyczną), po części w zakładach rzemieślniczych (gdzie osoby uczące się nabywają praktyczne umiejętności wykonywania zawodu), nauka ta pozwala ubiegać się o tytuł czeladnika lub mistrza w zawodzie²⁷⁴,

²⁷² (Ottawa Group 2010a).

²⁷³ Dyrekcji Generalnej Edukacji i Kultury Unii Europejskiej (DG Education and Culture).

²⁷⁴ System kształcenia zawodowego w zakładach rzemieślniczych funkcjonuje w oparciu o postanowienia Ustawy o rzemiośle z dnia 22 marca 1989 r. (Dz. U. 1989 Nr 17 poz. 92, z późn. zm.). Podstawą organizacji nauki jest umowa o pracę w celu przygotowania zawodowego, podpisywana pomiędzy pracodawcą rzemieślnikiem a uczniem – młodocianym pracownikiem. Podstawowym aktem prawnym regulującym sprawy zatrudniania pracowników młodocianych jest Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, zawierająca Dział IX w całości poświęcony kwestiom młodocianych pracowników. Szczegółowe przepisy odnoszące się do zasad odbywania przygotowania zawodowego ustala Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. 1996 Nr 60 poz. 278, z późn. zm.).

- c) uczestniczą w pozaszkolnych formach kształcenia – do grupy tych osób należą dorośli, którzy swoje kompetencje zdobywają w czasie wykonywania zawodu, młodociani pracownicy odbywający przygotowanie zawodowe u pracodawcy oraz dorośli uzupełniający swoją wiedzę i umiejętności zawodowe w czasie kursów lub praktyki zawodowej. Osoby te mogą przystąpić do egzaminu kwalifikacyjnego na tytuł zawodowy lub na tytuł mistrza lub do innych egzaminów, właściwych dla danej formy kształcenia oraz biorących w niej udział osób.

4.5.1.1. Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe

Egzamin zawodowy jest to nieobowiązkowy egzamin zewnętrzny, przygotowywany i przeprowadzany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) i okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE)²⁷⁵.

Podstawą przeprowadzenia egzaminów zawodowych są standardy wymagań egzaminacyjnych²⁷⁶. Standardy te przygotowuje CKE, a zatwierdza je rozporządzeniem Minister Edukacji Narodowej²⁷⁷. Odpowiedni akt prawa określa również strukturę oraz wytyczne dotyczące organizacji i przeprowadzania egzaminu zawodowego²⁷⁸. Szczegółowe procedury są co roku ustalane i zatwierdzone przez dyrektorów CKE i OKE.

4.5.1.2. Egzaminy czeladnicze i mistrzowskie

Młodzież może również zdobywać przygotowanie zawodowe w zakładach rzemieślniczych. Około połowa zawodów rzemieślniczych należy do klasyfikacji szkolnej²⁷⁹, pozostałe występują w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy²⁸⁰. Podstawę przeprowadzania egzaminów w zawodach stanowią standardy wymagań egzaminacyjnych ustalane przez Związek Rzemiosła Polskiego (ZRP), albo opracowywane przez CKE. ZRP jest uprawniony do ustalania standardów egzaminacyjnych stanowiących podstawę przeprowadzania egzaminów tylko w tych zawodach, które nie figurują w klasyfikacji szkolnej, ale występują w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy.

Egzaminy na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie (zwane dalej egzaminem czeladniczym oraz egzaminem mistrzowskim) przeprowadzają komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych. Co do zasady, przewodniczący komisji i jego zastępcy powinni posiadać wykształcenie wyższe i co najmniej sześćoletnie doświadczenie w pracy, w zawodzie, którego dotyczy egzamin. Komisja przeprowadza egzaminy w zespołach egzaminacyjnych (co najmniej cztero- lub pięcioosobowych).

O świadectwo czeladnicze może się ubiegać osoba, która albo ukończyła naukę zawodu u rzemieślnika oraz dokończanie teoretyczne w szkole lub w formach pozaszkolnych, albo posiada świadectwo ukończenia gimnazjum i zdobyła wymagane umiejętności zawodowe oraz odbyła staż pracy w zawodzie. Do egzaminu mistrzowskiego może natomiast przystąpić osoba, która albo uzyskała tytuł czeladnika (lub równorzędny), albo posiada świadectwo ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej i ma odpowiedni staż pracy w zawodzie. Wymagania dotyczące osób, które mogą przystąpić do obu egzaminów określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej²⁸¹.

Egzamin czeladniczy i egzamin mistrzowski jest przeprowadzany u pracodawcy lub w odpowiednio do tego przystosowanych warsztatach szkoleniowych.

²⁷⁵ CKE i OKE pełnią kluczową rolę w systemie egzaminów zewnętrznych. CKE rozpoczęła swoją działalność 1 stycznia 1999 roku. Por. Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. Nr 117 poz. 759). Istotą oceniania zewnętrznego jest to, że wszyscy zdający rozwiązują te same zadania przygotowane przez komisje egzaminacyjne.

²⁷⁶ Ściślej: standardy będące podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

²⁷⁷ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. Nr 103 poz. 652) oraz zmieniające je rozporządzenia MEN z dnia 21 stycznia 2011 r. (Dz. U. 2011 Nr 35 poz. 177) oraz z dnia 28 września 2011 r. (Dz. U. 2011 Nr 216 poz. 1275).

²⁷⁸ Por. 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 (Dz. U. 2007 Nr 83 poz. 562, z późn. zm.). Koncepcja egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oparta na standardach wymagań egzaminacyjnych ustalonych dla poszczególnych zawodów stanowiła odejście od różnorodnych poziomów i zakresów wymagań egzaminacyjnych określanych przez nauczycieli szkół/placówek, w których odbywało się kształcenie. Por. np. Zabłocki (2002, s. 154).

²⁷⁹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124 poz. 860, z późn. zm.).

²⁸⁰ Por. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania (Dz. U. 2010 Nr 82 poz. 537).

²⁸¹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. 2005 Nr 215 poz. 1820).

4.5.1.3. Egzamin sprawdzający i egzamin kwalifikacyjny

Kwalifikacje zawodowe (tytuł zawodowy lub tytuł zawodowy mistrza) mogą również zostać zdobyte przez osoby zdające egzamin kwalifikacyjny, umożliwiający – jak mówi rozporządzenie – „ocenę poziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu zawodu występującego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, przewidzianego do kształcenia w zasadniczej szkole zawodowej”²⁸². Egzamin kwalifikacyjny przeprowadza państwowa komisja egzaminacyjna powołana przy szkole prowadzącej kształcenie zawodowe, przy Centrum Kształcenia Ustawicznego lub przy Centrum Kształcenia Praktycznego. Do egzaminu kwalifikacyjnego na tytuł zawodowy mogą przystąpić osoby, które nabyły kompetencje związane z zawodem w ramach kursów, szkoleń lub praktyki zawodowej. Wymagania stawiane osobom, które chcą przystąpić do egzaminów sprawdzających i egzaminów kwalifikacyjnych określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych. Do grupy tych osób należą m.in. absolwenci szkoły ponadgimnazjalnej (lub ponadpodstawowej). Egzamin kwalifikacyjny przeprowadzane są w dwóch etapach: teoretycznym i praktycznym.

Zadania egzaminacyjne opracowuje komisja egzaminacyjna, a zatwierdza je kurator oświaty. Zestawy pytań uwzględniają standardy wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Osobie, która zdała egzamin kwalifikacyjny, komisja egzaminacyjna wydaje świadectwo uzyskania tytułu zawodowego lub odpowiednio tytułu mistrza (który jest równoważny z dyplomem mistrza w zawodzie odpowiadającym określonymu rodzajowi rzemiosła uzyskanym przed komisją egzaminacyjną izby rzemieślniczej).

Obowiązujące regulacje prawne i systemowe dają również możliwość potwierdzenia efektów uczenia się zdobytych w systemie pozaformalnym:

- młodocianym pracownikom, którzy przystępują do egzaminu sprawdzającego kończącego przyuczenie do wykonywania określonej pracy,
- osobom dorosłym, które uzupełniają swoją wiedzę i umiejętności zawodowe podczas kursów lub praktyki zawodowej,
- uczestnikom kursów zawodowych (tj. osobom dorosłym posiadającym świadectwo ukończenia co najmniej gimnazjum lub ośmioletniej szkoły podstawowej).

Najważniejsze podobieństwa i różnice między poszczególnymi rodzajami egzaminów prowadzących do uzyskania kwalifikacji zawodowych zawiera tabela 4.14. Należy zwrócić uwagę, że obowiązujący obecnie system regulacji prawnych i systemowych nie pozwala na przystępowanie do egzaminów osobom, które uzyskały wymagane kompetencje przez samokształcenie. Możliwość przystąpienia do uregulowanych przepisami prawa egzaminów mają bowiem jedynie te osoby, które ukończyły naukę w odpowiedniej szkole lub posiadają staż pracy w zawodzie. Wskazuje to na braki w systemie potwierdzania kompetencji zawodowych na podstawie efektów uczenia się uzyskiwanych różnorodnymi sposobami uczenia się (por. Cedefop, 2009). Wciąż decydujące znaczenie przy nadawaniu kwalifikacji mają proces kształcenia oraz poniesiony na przygotowanie zawodowe nakład pracy, a ocenie podlegają głównie wiedza, w mniejszym stopniu umiejętności, najrzadziej kompetencje społeczne.

Tabela 4.14. Egzamin prowadzący do uzyskania kwalifikacji zawodowych.

| Nazwa egzaminu | Instytucja egzaminująca | Uzyskany dyplom |
|---|--------------------------------------|---|
| Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe (egzamin zawodowy) | okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE) | Dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe |

²⁸² Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz. U. 2006 Nr 31 poz. 216).

4. Edukacja zawodowa w Polsce 4.5. Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych

| Nazwa egzaminu | Instytucja egzaminująca | Uzyskany dyplom |
|--|--|--|
| Egzamin na tytuł czeladnika (czeladniczy), egzamin na tytuł mistrza w zawodzie (mistrzowski) | Komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych | Świadectwo czeladnicze lub dyplom mistrzowski |
| Egzamin sprawdzający po przyuczeniu do wykonywania określonej pracy | Pracodawca lub organizator kształcenia | Zaświadczenie stwierdzające nabycie umiejętności w wykonywaniu prac, których dotyczyło przyuczenie |
| Egzamin sprawdzający wybrane kwalifikacje zawodowe | Komisja egzaminacyjna powołana przez organizatora kursu lub praktyki zawodowej | Zaświadczenie potwierdzające posiadanie kwalifikacji zawodowych |
| Egzamin sprawdzający wiadomości i umiejętności z poszczególnych zajęć edukacyjnych | Organizator kursu zawodowego | Zaświadczenie o ukończeniu kursu zawodowego |
| Egzamin kwalifikacyjny na tytuł zawodowy lub tytuł mistrza | Państwowa komisja egzaminacyjna powołana przez kuratorium oświaty przy placówce prowadzącej kształcenie zawodowe | Świadectwo uzyskania tytułu zawodowego lub dyplom uzyskania tytułu mistrza |

Źródło: opracowanie własne IBE.

4.5.2. Przystępujący do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe

Liczba przystępujących do egzaminów zawodowych jest mniejsza niż liczba absolwentów, co oznacza, że część absolwentów szkół zawodowych w ogóle nie przystępuje do egzaminu zawodowego (mimo że na początku podejmowanej nauki większość uczniów deklaruje chęć uzyskania kwalifikacji w zawodzie)²⁸³.

Tabela 4.15. Liczba absolwentów i wydanych dyplomów w roku szkolnym 2009/2010.

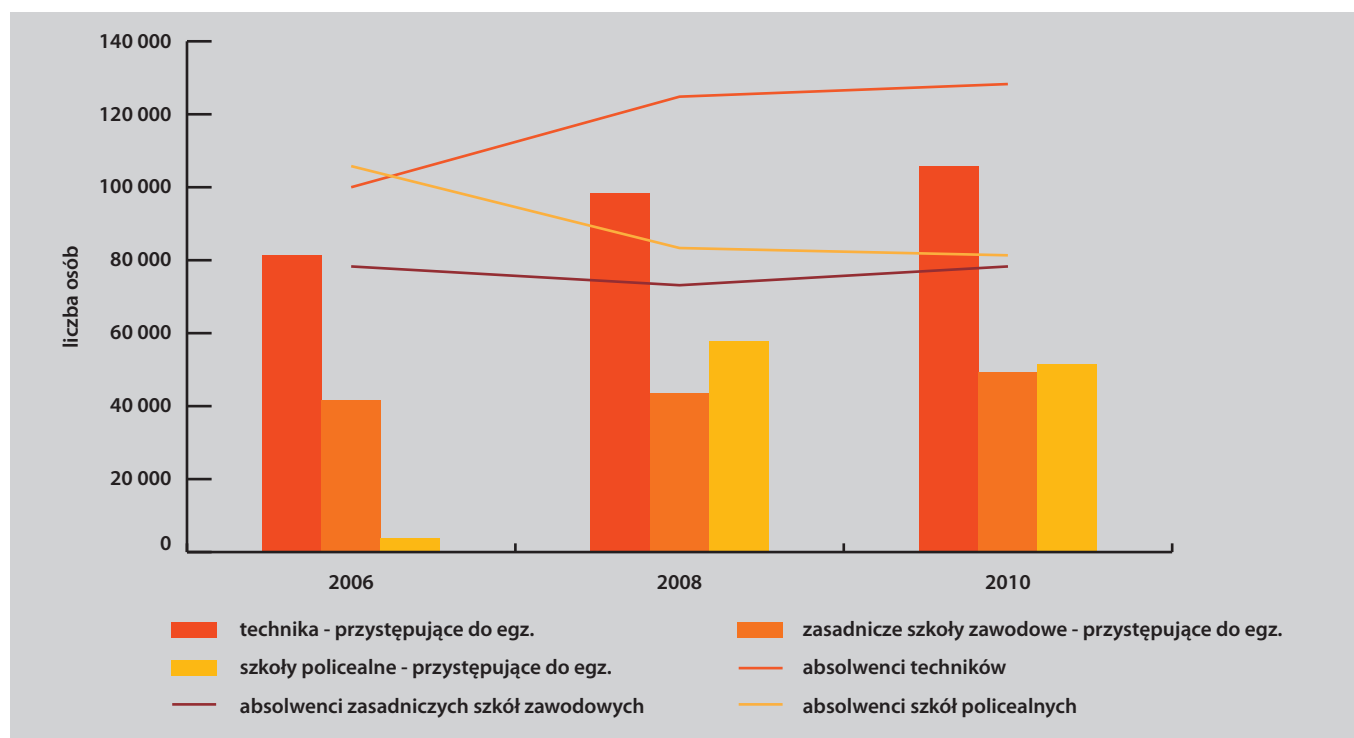
| | Absolwenci (tys.) | Zgłoszeni do egzaminu (tys.) | Przystępujący przynajmniej do jednego etapu (tys.) | Wydane dyplomy (tys.) |
|------------------------------|-------------------|------------------------------|--|-----------------------|
| zasadnicze szkoły zawodowe | 77,0 | 67,8 | 49,1 | 37,8 |
| technika i szkoły policealne | 194,0 | 183,1 | 173,5 | 65,2 |

Źródło: opracowanie własne IBE na podstawie CKE (2010), GUS (2010)

W okresie od 2006 r. do 2010 r. zwiększyła się liczba osób przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Wzrost ten, skokowy pomiędzy 2006 a 2008 rokiem, natomiast niższy między 2008 i 2010 r., związany był głównie z przystępowaniem do egzaminów zawodowych przez absolwentów szkół policealnych (wykres 4.10.). Wzrost ten następuje pomimo spadającej liczby absolwentów szkół zawodowych. Wskazywać to może na większe zainteresowanie uczniów uzyskaniem kwalifikacji, które mogą ułatwić zatrudnienie.

²⁸³ Liczba absolwentów dotyczy szkół zawodowych dla młodzieży, dane CKE dotyczą ogólnej liczby wydanych dyplomów. W zestawieniu tym nie są brane pod uwagę osoby przystępujące do egzaminów czeladniczych.

Wykres 4.10. Liczba absolwentów, którzy przystąpili do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w latach 2006–2010.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE

Pomiędzy 2006 i 2010 r. liczba absolwentów techników przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wzrosła o 33%, a absolwentów zasadniczych szkół zawodowych o 17%. Dużymi wahaniami charakteryzuje się natomiast liczba absolwentów szkół policealnych, którzy chcą uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje. O ile w 2006 r. grupa ta była bardzo nieliczna (poniżej 6 tys. osób), to w 2008 r. sięgnęła niemal 58 tys. osób, by spaść poniżej 51 tys. w 2010 r.

Ramka 4.5. Przystępowanie do egzaminów zawodowych w woj. małopolskim.

Obserwacje dotyczące niskiego odsetka absolwentów przystępujących do egzaminów potwierdzających wyniki badania uczniów ostatnich klas przeprowadzone w Małopolsce (WUP Kraków 2010). Wśród uczniów ostatnich klas w 2010 r. chęć przystąpienia do egzaminu zawodowego deklarowało 96% uczniów (76% zdecydowanie tak, a 20% raczej tak). Faktycznie udział uczniów, którzy podjęli próbę potwierdzenia uzyskanych kwalifikacji zawodowych, wyniósł około 85%. W 2011 r. odsetek uczniów deklarujących chęć przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe był podobny. Odsetek osób składających takie deklaracje w Małopolsce różni się w zależności od typu szkoły – najczęściej chęć przystąpienia do egzaminu deklarują młodociani pracownicy (85%), a najrzadziej uczniowie technikum (75%). Tak niski odsetek związany jest prawdopodobnie z chęcią przystąpienia do egzaminu maturalnego oraz kontynuowania nauki na poziomie wyższym.

Badanie przeprowadzone w Małopolsce (WUP, Kraków 2011b) wskazuje, że uczniowie techników częściej wybierają przystąpienie do egzaminu maturalnego. Z deklaracji uczniów ostatnich klas techników wynikało, że 84% zamierza zdecydowanie przystąpić do matury, a 75% – do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Wśród uczniów, którzy zamierzali przystąpić do egzaminów, około 36% wskazało, że matura jest ważniejsza. Podobny odsetek uznawał, że oba egzaminy są tak samo ważne. Mniej uczniów (25%) wyżej ceni egzamin zawodowy; nieco częściej uważają tak uczniowie niż uczennice.

4.5.2.1. Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w technikach

Struktura egzaminów zawodowych ze względu na zawód odzwierciedla koncentrację obserwowaną na etapie nauki w technikach. Egzaminy z pięciu najbardziej popularnych zawodów obejmują ponad połowę osób przystępujących do egzaminów.

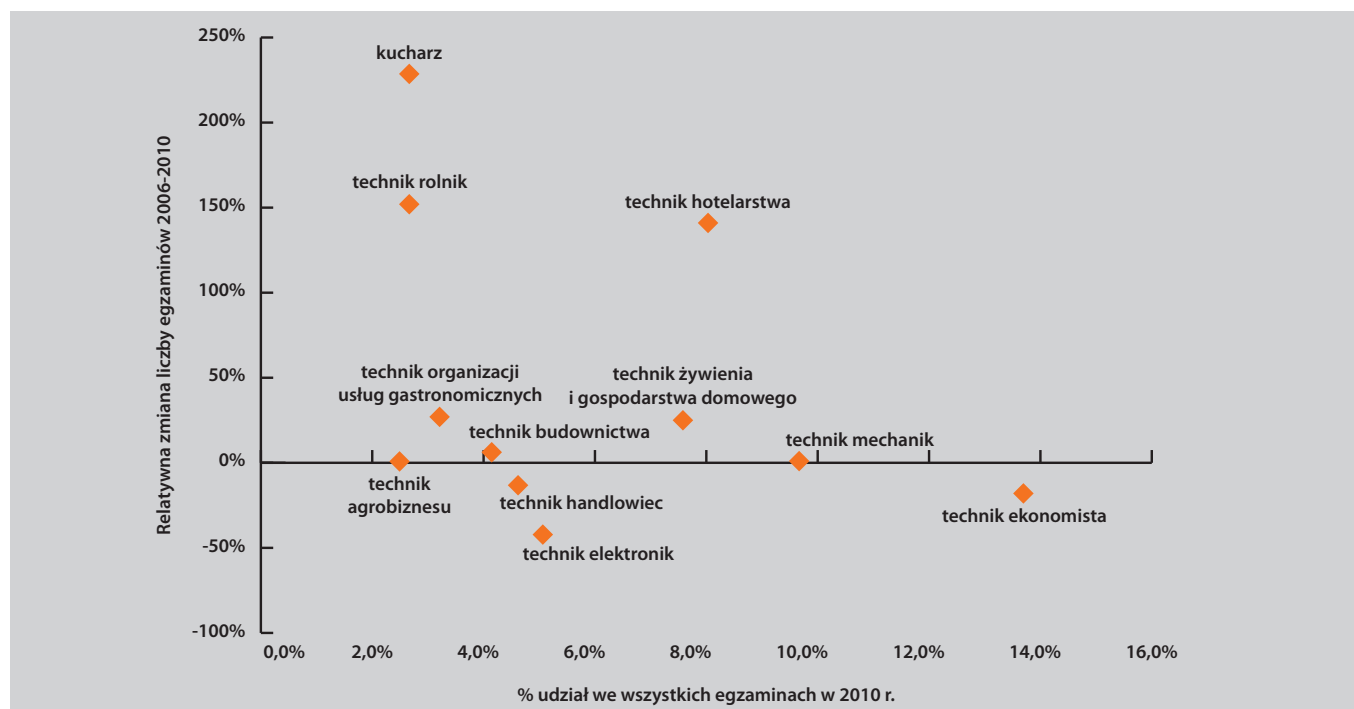
Wśród najbardziej popularnych zawodów z perspektywy egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe występują zarówno takie, w których liczba zdających z roku na rok rośnie (technik informatyka, technik hotelarstwa), jak i taki, gdzie liczba zdających spada (technik ekonomista). Najwyższy relatywny wzrost w okresie od 2006 r. do 2010 r. dotyczył zawodu technika informatyka (200-krotny). W tym samym czasie ponad dwukrotnie wzrosła liczba osób przystępujących do egzaminu w zawodzie kucharza, a około półtorakrotnie w zawodach technika rolnika i technika hotelarstwa.

Zmiany te mogą wskazywać na ewolucję struktury wyborów absolwentów gimnazjów decydujących się na wybór technikum, która dokonała się cztery lata wcześniej, a także dostępnej w tym czasie oferty. Wydają się one do pewnego stopnia uwzględniać trendy na rynku pracy, a w efekcie wybieranie zawodu o potencjalnie dobrej zatrudnialności, np. w sektorze nowoczesnych technologii (technik informatyk) czy w usługach (technik hotelarstwa, kucharz). Stabilna jest liczba osób przystępujących do egzaminów uprawniających do wykonywania zawodów: techników agrobiznesu, techników budownictwa, techników handlowców. Z kolei do zawodów o zmniejszającej się popularności należą: technik ekonomista, technik mechanik i technik elektronik.

Należy odnotować spadek zainteresowania zdawaniem egzaminów potwierdzających kwalifikację technika ekonomisty, należącego według prowadzonego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych (MPIPS, 2011b) do grupy zawodów, w których występuje znacząca nadwyżka podaży pracy nad popytem. Wskazuje to na dokonywanie wyborów zawodowych przez młodzież zgodnie z tendencjami obserwowanymi na rynku pracy.

Wykres 4.11. przedstawia udział poszczególnych zawodów wśród zdających oraz relatywną zmianę liczb zdających pomiędzy 2006 a 2010 r.

Wykres 4.11. Popularność egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w latach 2006–2010 (procentowy udział we wszystkich egzaminach w 2010 r.).



Uwaga: ze względu na czytelność wykresu nie został ujęty egzamin w zawodzie technika-informatyka (udział: 9,7% wzrost: 22207%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Struktura absolwentów techników przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe różni się ze względu na płeć. W 2010 r. kobiety stanowiły 40,4% wszystkich absolwentów techników przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. W poprzednich latach udział kobiet był wyższy i wynosił około 42%. Kobiety dominują wśród zdających egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w zawodach związanych głównie z sektorem usług: technik hotelarstwa (80,7%), technik ekonomista (74,2%), technik handlowiec (71,1%) oraz technik żywienia i gospodarstwa domowego (71,3%). Z kolei mężczyźni dominują w zawodach typowo technicznych i informatycznych: technik mechanik (99,6%), technik elektronik (99,7%), technik informatyk (91,3%). Mężczyźni przeważają również istotnie wśród zdających egzaminy na technika budownictwa i technika rolnika.

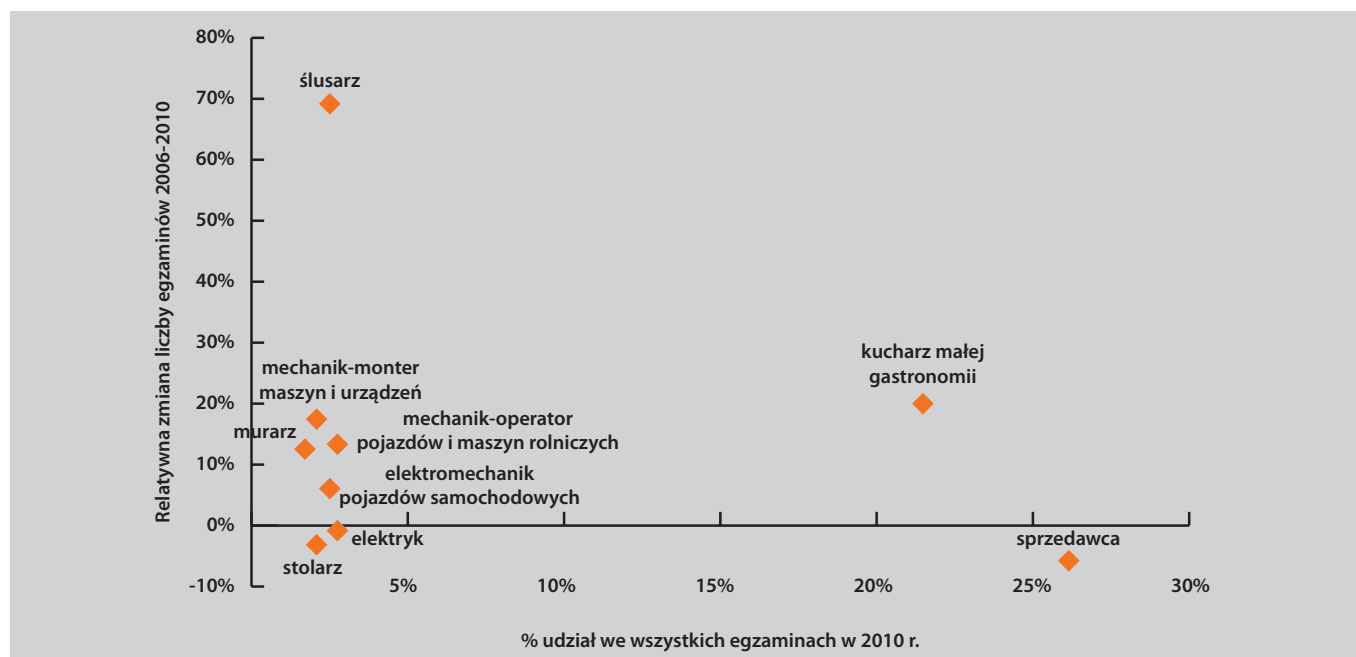
4.5.2.2. Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w zasadniczych szkołach zawodowych

Struktura absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, podobnie jak w przypadku absolwentów techników, wskazuje na znaczącą koncentrację zawodów. Dominują wśród nich zawody z dwóch grup wielkich w klasyfikacji zawodów i specjalności, tj. pracowników usług osobistych i sprzedawców oraz robotników przemysłowych i rzemieślników.

Największy przyrost liczby absolwentów ZSZ przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe pomiędzy 2006 a 2010 r. obserwowany jest w przypadku dwóch z trzech najbardziej popularnych zawodów, tj. kucharzy małej gastronomii oraz mechaników pojazdów samochodowych (w przypadku tych egzaminów nastąpił ponad dwukrotny wzrost liczby przystępujących do egzaminu). Maleje natomiast liczba osób przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w zawodzie sprzedawcy. W 2006 r. do egzaminu w tym zawodzie przystępowało 26% ogółu zdających i był to wówczas najbardziej popularny egzamin.

Do zawodów o małym udziale, ale wysokiej dynamice wzrostu, możemy zaliczyć ślusarzy, mechaników – monterów maszyn i urządzeń i mechaników – operatorów pojazdów i maszyn rolniczych. W grupie zawodów o stabilnym udziale znajdują się elektromechanicy pojazdów samochodowych, elektrycy i stolarze. Zawodem o malejącym zainteresowaniu wśród zdających jest zawód sprzedawcy.

Wykres 4.12. Udział oraz relatywna zmiana liczby egzaminów według zawodów w latach 2006–2010.



Uwaga: ze względu na czytelność wykresu nie został ujęty egzamin w zawodzie mechanika.

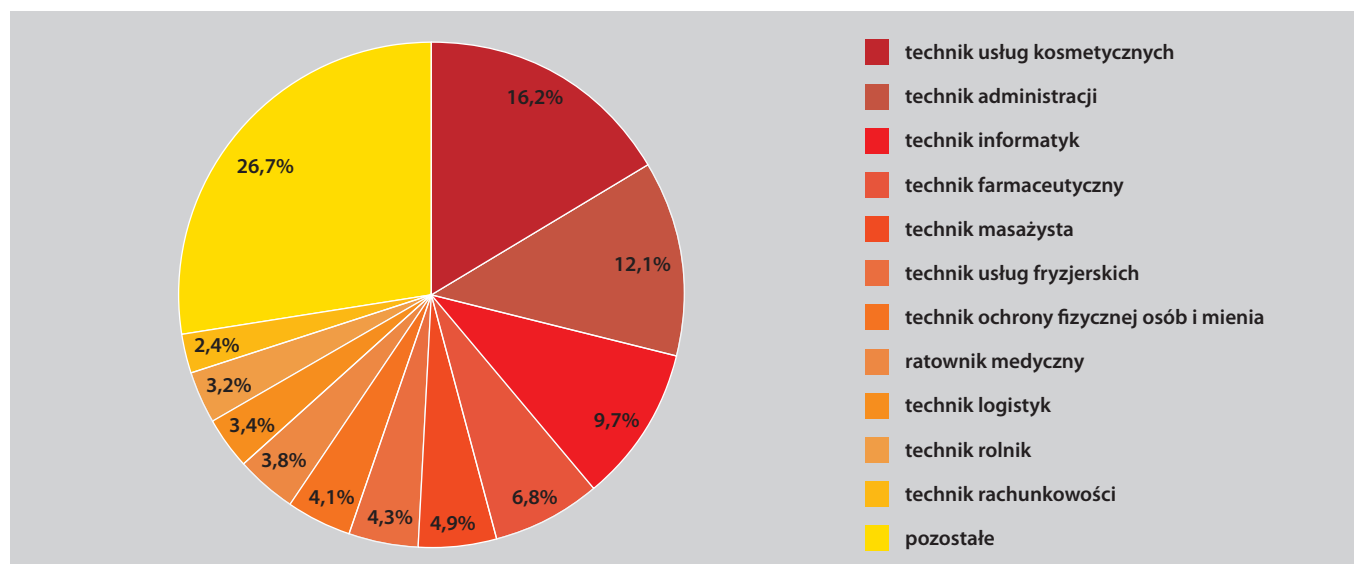
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Podobnie jak w przypadku absolwentów techników, obserwowane zmiany liczby absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe mogą wskazywać na uwzględnianie przez młodzież, przy wyborze zawodów, trendów obserwowanych na rynku pracy, w szczególności malejącego popytu na zatrudnienie sprzedawców. Zgodnie z monitoringiem zawodów deficytowych i nadwyżkowych, sprzedawca jest zawodem charakteryzującym się największymi nadwyżkami występującymi na rynku pracy (MPIPS, 2011b). Dane Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wskazują, że w grupie absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przystępujących do egzaminów, potwierdzających kwalifikacje zawodowe, przeważają mężczyźni, którzy stanowią około 60% absolwentów tego typu szkół przystępujących do egzaminów. Wśród dziesięciu najczęściej wybieranych zawodów kobiety stanowią większość jedynie w przypadku sprzedawców (83,8%), a zrównoważony udział płci dotyczy zawodu kucharza małej gastronomii (45,3% kobiet). W odniesieniu do pozostałych zawodów, udział kobiet jest zerowy bądź pomijalny.

4.5.2.3. Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w szkołach policealnych

Kolejną grupą absolwentów szkół przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe są absolwenci szkół policealnych. W przypadku tego typu szkół, koncentracja egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe jest zbliżona do obserwowanej w przypadku absolwentów techników. Odmienne są jednak zawody charakteryzujące się najwyższą popularnością. W przypadku szkół policealnych znaczący udział odnotowywany jest w przypadku zawodów związanych ze świadczeniem usług dla ludności (technik usług kosmetycznych, technik farmaceutyczny, technik masażysta). Popularne są również egzaminy w zawodach związanych z wykonywaniem pracy administracyjnej i biurowej (technik administracji i technik informatyk).

Wykres 4.13. Najpopularniejsze zawody wśród absolwentów szkół policealnych (udział egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe według zawodów w całkowitej liczbie egzaminów) w 2010 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Ze względu na małą liczbę absolwentów przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w 2006 r., analiza dynamiki liczby osób przystępujących do egzaminów według zawodów obejmuje okres pomiędzy 2008 i 2010 r. W ciągu dwóch lat najbardziej wzrosła liczba osób przystępujących do egzaminów w zawodach asystentka stomatologiczna (co oznacza niemal czterokrotny wzrost liczby osób zdających egzamin w tym zawodzie), technik logistyk i technik farmaceutyczny, a więc w dużym stopniu ponownie dotyczy to zawodów związanych z usługami. Z drugiej strony istotnie zmalała liczba osób przystępujących do egzaminów w zawodach technik informatyk oraz technik ochrony fizycznej osób i mienia.

Dane te ukazują nieco inną strukturę i dynamikę niż obserwowana w przypadku absolwentów techników, co widoczne jest m.in. w spadku liczby osób przystępujących do egzaminu w zawodzie technika informatyka. Zmiany te mogą wskazywać na dużą zmienność oferty kierunków w szkołach policealnych skutkującą, w późniejszym okresie, zmianą liczby absolwentów przystępujących do egzaminów zawodowych²⁸⁴.

Udział kobiet w ogólnej liczbie absolwentów szkół policealnych przystępujących do egzaminów wynosi 64%. Jest to dowód na znaczne sfeminizowanie tej grupy osób w porównaniu do absolwentów innych analizowanych typów szkół zawodowych.

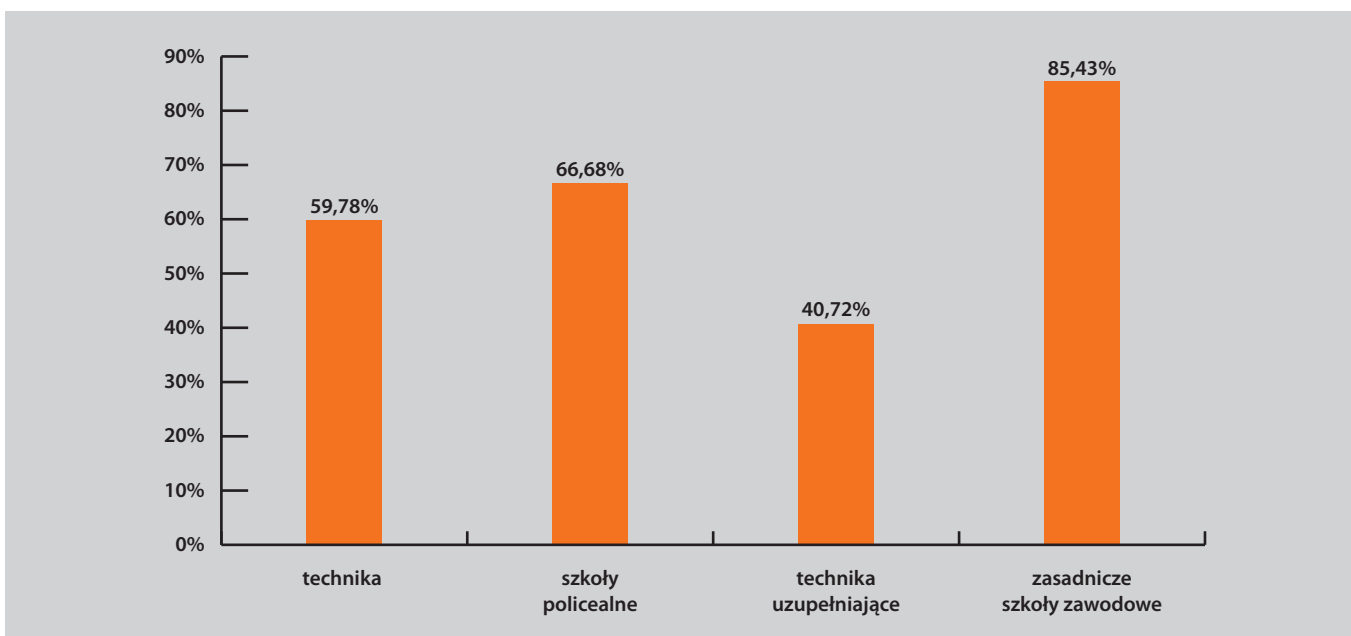
Z perspektywy przystępowania do egzaminów kobiety mają istotny udział w każdym z najpopularniejszych zawodów. Kobiety dominują wśród przystępujących do egzaminów w zawodach: technik usług kosmetycznych (99,9%), technik usług fryzjerskich (95,7%), technik farmaceutyczny (91,9%) oraz technik rachunkowości (91,3%).

4.5.3. Zdawalność egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe

W tej części rozdziału przedstawiono analizę zdawalności egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe absolwentów szkół zawodowych. Analiza ta, ze względu na trudność w porównywalności wyników egzaminów w kolejnych latach, obejmuje tylko 2010 r.

Jak pokazują statystyki, wśród absolwentów przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe występuje zróżnicowanie poziomu zdawalności tych egzaminów według typu szkoły. Oznacza to, że już z ograniczonej liczby absolwentów przystępujących do egzaminu zawodowego, tylko część uzyskuje dyplom. Wykres 4.14. pokazuje udział osób z powodzeniem zdających egzamin i uzyskujących kwalifikacje zawodowe wśród osób, które przystąpiły do egzaminów. Należy zwrócić uwagę na niski odsetek absolwentów techników, którzy uzyskują dyplom zawodowy²⁸⁵.

Wykres 4.14. Odsetek zdających egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe, którzy otrzymali dyplom w 2010 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Sobierajski (2009) na podstawie wyników projektu badawczego *Zewnętrzny egzamin zawodowy – analiza, diagnoza oraz perspektywy zmian* wskazuje, że zróżnicowanie to może wynikać z tego, że

²⁸⁴ Ze względu na krótki okres obserwacji oraz dużą zmienność absolwentów szkół policealnych przystępujących do egzaminów zawodowych, dla tej grupy szkół nie jest przeprowadzona analiza zawodów na podstawie macierzy wzrostu i udziału.

²⁸⁵ Dla porównania w 2009 r. zdawalność egzaminu maturalnego wśród absolwentów techników wyniosła 79,6%.

nauczyciele w szkołach zasadniczych zawodowych prowadzą kształcenie pod kątem wyniku egzaminu zawodowego. Efektem uczenia się jest zatem osiągnięcie przez uczniów kompetencji wymaganych w standardach wymagań egzaminacyjnych w oparciu o podstawy programowe dla danego zawodu, a w mniejszym stopniu kompetencji wymaganych w danym zawodzie.

4.5.3.1. Zdawalność egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wśród absolwentów techników.

Absolwenci techników lepiej radzą sobie z egzaminami pisemnymi niż praktycznymi. Wśród absolwentów techników większy odsetek kobiet niż mężczyzn otrzymuje dyplom w wyniku zdanych egzaminów pisemnych i praktycznych. Różnica ta wynika głównie z większego odsetka kobiet, które zdają egzamin praktyczny.

Tabela 4.16. Odsetek absolwentów techników, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom, według płci w 2010 r.

| Wyszczególnienie | Kobiety | Mężczyźni | Ogółem |
|------------------------------|---------|-----------|--------|
| Zdali egzamin pisemny | 87,61 | 87,14 | 87,33 |
| Zdali egzamin praktyczny | 67,32 | 61,23 | 63,75 |
| Odsetek otrzymujących dyplom | 62,78 | 57,66 | 59,78 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Odsetek absolwentów techników, którzy zdają poszczególne części egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe oraz otrzymują dyplom, istotnie różni się pomiędzy zawodami (tab. 5.4.). W przypadku większości zawodów zdawalność egzaminu pisemnego w 2010 r. była wyższa niż zdawalność egzaminu praktycznego (z wyłączeniem techników żywienia i gospodarstwa domowego), co składa się na zbiorczy wynik zaprezentowany powyżej. Szczególnie wysokie dysproporcje występowały w przypadku techników architektury krajobrazu, techników agrobiznesu oraz techników mechaników. Dane te wskazują na lepsze przygotowanie teoretyczne niż praktyczne absolwentów techników do wykonywania zawodu.

Wśród najczęściej wybieranych zawodów najwyższy odsetek osób otrzymujących dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w 2010 r. występował w przypadku techników organizacji usług gastronomicznych i techników budownictwa, najniższy wśród techników architektury krajobrazu oraz techników dróg i mostów kolejowych.

Tabela 4.17. Odsetek absolwentów techników, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom dla 10 – najbardziej popularnych zawodów w 2010 r.

| | Odsetek otrzymujących dyplom | Zdali egzamin pisemny | Zdali egzamin praktyczny |
|--|------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| technik ekonomista | 63,89 | 95,81 | 64,24 |
| technik informatyk | 57,43 | 74,90 | 67,17 |
| technik mechanik | 51,59 | 92,40 | 52,55 |
| technik hotelarstwa | 57,02 | 92,31 | 57,95 |
| technik żywienia i gospodarstwa domowego | 68,61 | 74,63 | 83,51 |
| technik handlowiec | 62,94 | 90,72 | 64,73 |
| technik dróg i mostów kolejowych | 40,58 | 79,63 | 42,80 |
| technik budownictwa | 72,00 | 94,15 | 73,23 |

| | Odsetek otrzymujących dyplom | Zdali egzamin pisemny | Zdali egzamin praktyczny |
|--|------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| technik organizacji usług gastronomicznych | 76,26 | 88,19 | 81,97 |
| kucharz | 65,17 | 84,96 | 71,46 |
| technik rolnik | 63,70 | 94,55 | 64,25 |

Uwaga: na pomarańczowo zaznaczone są zawody, w których zdawalność egzaminów była wyższa niż średnia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

4.5.3.2. Zdawalność egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych

Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, w przeciwieństwie do absolwentów techników, lepiej radzą sobie z egzaminami praktycznymi. Ponad 95% przystępujących do egzaminów zdaje tę część. Znacznie gorzej radzą sobie z egzaminami pisemnymi. Widać również zróżnicowanie poziomu zdawalności egzaminów według płci, tj. kobiety znacząco częściej zdają przede wszystkim egzaminy pisemne, ale także i praktyczne, co skutkuje ponad 10 punktami procentowymi różnicy między otrzymującymi dyplom, kobietami i mężczyznami.

Wyższa niż średnia zdawalność egzaminów, zarówno pisemnych jak i praktycznych, odnotowywana jest również wśród pracowników młodocianych.

Tabela 4.18. Odsetek absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom według płci w 2010 r.

| | Kobiety | Mężczyźni | Młodociani | Ogółem |
|------------------------------|---------|-----------|------------|--------|
| Zdali egzamin pisemny | 93,44 | 84,82 | 91,49 | 88,27 |
| Zdali egzamin praktyczny | 97,05 | 94,87 | 96,54 | 95,74 |
| Odsetek otrzymujących dyplom | 91,18 | 81,58 | 91,18 | 85,43 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Odsetki osób, które zdały egzamin pisemny, praktyczny oraz otrzymały dyplom, różnią się również w przypadku poszczególnych zawodów. Wśród najbardziej popularnych zawodów (tj. takich, w których udział egzaminów przekracza 1,5% ogółu) najwyższa zdawalność występuje w gronie monterów instalacji i urządzeń sanitarnych oraz kucharzy małej gastronomii. Najniższa natomiast wśród elektryków i murarzy. Niewielka liczba otrzymujących dyplom w tych zawodach determinowana jest przede wszystkim niskim odsetkiem osób, które zdały egzamin pisemny. W odniesieniu do egzaminów pisemnych obserwujemy wyższą niż przeciętną zdawalność egzaminów w przypadku większości najbardziej popularnych zawodów. Z kolei dla egzaminów praktycznych sytuacja jest odwrotna – w grupie zawodów branych pod uwagę w 8 przypadkach na 14 zdawalność jest poniżej średniej.

Tabela 4.19. Odsetek absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom w 2010 r. dla 10 najbardziej popularnych zawodów.

| | Odsetek otrzymujących dyplom | Zdali egzamin pisemny | Zdali egzamin praktyczny |
|---------------------------------|------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| kucharz małej gastronomii | 95,00 | 97,06 | 97,56 |
| sprzedawca | 90,22 | 92,06 | 97,35 |
| mechanik pojazdów samochodowych | 74,93 | 78,91 | 92,64 |
| opiekun medyczny | 94,83 | 99,48 | 95,18 |

| | Odsetek otrzymujących dyplom | Zdali egzamin pisemny | Zdali egzamin praktyczny |
|---|------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| murarz | 60,72 | 62,32 | 96,31 |
| ślusarz | 87,52 | 91,74 | 94,31 |
| mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych | 92,51 | 95,43 | 96,55 |
| elektromechanik pojazdów samochodowych | 86,65 | 91,31 | 93,55 |
| elektryk | 45,65 | 47,88 | 91,93 |
| operator obrabiarek skrawających | 84,43 | 89,34 | 92,96 |

Uwaga: na pomarańczowo zaznaczone są zawody, w których zdawalność egzaminów była wyższa niż średnia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Sobierajski (2009) wskazuje, że w przypadku techników nauczyciele kładą mniejszy nacisk na przygotowanie do egzaminów zawodowych w porównaniu do szkół zawodowych, co może skutkować niższą zdawalnością egzaminów w części praktycznej. Ponadto uczniowie techników często przygotowują się równoległe do egzaminu maturalnego. Minkiewicz (2009) na podstawie wyników badania uczniów i absolwentów w ramach wspomnianego już projektu *Zewnętrzny egzamin zawodowy. Analiza, prognoza oraz perspektywy zmian* wskazuje jednak, że uczniowie techników w wybranych zawodach (technik ekonomista, technik mechanik i technik informatyk), którzy zdali maturę również częściej zdawali egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe, w tym przede wszystkim jego część praktyczną²⁸⁶.

4.5.3.3. Zdawalność egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wśród absolwentów szkół policealnych

W grupie absolwentów szkół przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe około $\frac{2}{3}$ otrzymuje dyplom. Podobnie jak w przypadku innych typów szkół zawodowych można zaobserwować zróżnicowanie według płci – kobiety częściej zdają zarówno egzaminy pisemne, jak i egzaminy praktyczne. Przy czym w przypadku szkół policealnych występuje podobna różnica ze względu na płeć w zdawalności egzaminów pisemnych i praktycznych.

Tabela 4.20. Odsetek absolwentów szkół policealnych, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom według płci w 2010 r.

| | Kobiety | Mężczyźni | Ogółem |
|-------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Zdali egzamin pisemny | 91,81 | 87,53 | 90,32 |
| Zdali egzamin praktyczny | 73,64 | 60,24 | 68,97 |
| Odsetek otrzymujących dyplom | 71,45 | 57,77 | 66,68 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Wśród najbardziej popularnych zawodów, w których absolwenci szkół policealnych przystępowali do egzaminów, największą zdawalność można było zaobserwować w przypadku egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe asystentek stomatologicznych i techników farmaceutycznych. Najniższa zdawalność egzaminów występowała w zawodach technika obsługi turystycznej, technika informatyka oraz technika hotelarstwa. Najniższa zdawalność egzaminów pisemnych odnotowana była w zawodach technika informatyka i technika administracji. Z kolei najrzadziej egzaminy praktyczne zdawali kandydaci do zawodów technika obsługi turystycznej i technika hotelarstwa.

²⁸⁶ Należy pamiętać, jak na to wskazują dane badania „Bilans kapitału ludzkiego”, że 66% uczniów techników deklaruowało plany kontynuacji nauki na wyższych poziomach.

4. Edukacja zawodowa w Polsce

4.5. Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych

Tabela 4.21. Odsetek absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom w 2010 r. dla 10 najbardziej popularnych zawodów.

| | Odsetek otrzymujących dyplom | Zdali egzamin pisemny | Zdali egzamin praktyczny |
|---|------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| technik usług kosmetycznych | 77,35 | 95,57 | 78,33 |
| technik administracji | 51,48 | 76,31 | 57,8 |
| technik informatyk | 40,28 | 62,24 | 48,43 |
| technik farmaceutyczny | 81,26 | 96,95 | 82,08 |
| technik masażysta | 76,41 | 99,71 | 76,41 |
| technik usług fryzjerskich | 78,02 | 98,15 | 78,58 |
| technik ochrony fizycznej osób i mienia | 59,51 | 95,04 | 60,49 |
| ratownik medyczny | 73,47 | 96,85 | 74,31 |
| technik logistyk | 61,68 | 96,19 | 61,91 |
| technik rolnik | 65,25 | 95,8 | 65,82 |
| asystentka stomatologiczna | 95,11 | 99,68 | 95,26 |

Uwaga: na pomarańczowo zaznaczone są zawody, w których zdawalność egzaminów była wyższa niż średnia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

4.5.4. Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe – zróżnicowania wojewódzkie

W tej części rozdziału prezentujemy zróżnicowanie terytorialne absolwentów przystępujących do egzaminów zawodowych oraz zdawalności egzaminów zawodowych. Dla przejrzystości informacji oraz porównywalności danych zróżnicowania te prezentowane są w podziale na wielkie grupy zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów i specjalności.

Wśród absolwentów techników dominują egzaminy w jednej grupie wielkiej: techników i innego średniego personelu (niemal 95% zdających egzaminy), około 5% egzaminów dotyczy zawodów z grupy pracowników usług osobistych i sprzedawców. Większy niż średni udział egzaminów z tej grupy możemy zaobserwować w województwach południowych i wschodnich – śląskim, małopolskim, podkarpackim i lubelskim, a mniejszy w przypadku województw łódzkiego i dolnośląskiego (tabela 4.22.).

Tabela 4.22. Struktura absolwentów techników przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe według wielkich grup zawodów i województw w 2010 r.

| | Technicy i inny średni personel | Pracownicy biurowi | Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy |
|--------------------|---------------------------------|--------------------|--|
| Ogółem | 94,78 | 0,32 | 4,90 |
| dolnośląskie | 97,48 | 0,43 | 2,09 |
| kujawsko-pomorskie | 94,05 | - | 5,95 |
| lubelskie | 91,76 | 0,71 | 7,53 |
| lubuskie | 96,88 | 0,37 | 2,75 |
| łódzkie | 98,11 | 0,07 | 1,82 |
| małopolskie | 92,52 | 0,36 | 7,12 |

| | Technicy i inny średni personel | Pracownicy biurowi | Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy |
|---------------------|---------------------------------|--------------------|--|
| mazowieckie | 93,48 | 0,29 | 6,24 |
| opolskie | 96,53 | - | 3,47 |
| podkarpackie | 92,61 | 0,24 | 7,15 |
| podlaskie | 96,66 | - | 3,34 |
| pomorskie | 96,76 | - | 3,24 |
| śląskie | 93,15 | 0,66 | 6,19 |
| świętokrzyskie | 96,79 | - | 3,21 |
| warmińsko-mazurskie | 95,24 | 0,30 | 4,46 |
| wielkopolskie | 96,48 | 0,33 | 3,19 |
| zachodniopomorskie | 95,84 | 0,91 | 3,25 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

W przypadku egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych w grupach wielkich, największy udział (48–49%) mają zawody z dwóch grup: pracowników usług osobistych i sprzedawców oraz robotników przemysłowych i rzemieślników. Również w przypadku szkół zawodowych obserwujemy występowanie zróżnicowań pomiędzy województwami. Zawody w grupie pracowników usług osobistych i sprzedawców dominują w województwach na północy, zachodzie oraz południu Polski, podczas gdy na terenie województw Polski wschodniej i centralnej widoczna jest przewaga zdających egzaminy w grupie zawodów robotników przemysłowych i rzemieślników. Zawody rolnicze przekraczają poziom 3% ogółu przystępujących do egzaminów zawodowych jedynie w województwach podlaskim, wielkopolskim i lubelskim (tabela 4.23.).

Tabela 4.23. Struktura absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe według wielkich grup zawodów i województw w 2010 r.

| | Technicy i inny średni personel | Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy | Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy | Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy | Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń | Pracownicy przy pracach prostych |
|--------------------|---------------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|---|----------------------------------|
| Ogółem | 0,08 | 49,52 | 1,92 | 48,01 | 0,39 | 0,08 |
| dolnośląskie | 0,06 | 50,05 | 1,30 | 48,59 | 0 | 0 |
| kujawsko-pomorskie | 0,37 | 51,60 | 2,67 | 45,16 | 0,20 | 0 |
| lubelskie | 0 | 40,52 | 3,37 | 55,90 | 0,20 | 0 |
| lubuskie | 0 | 52,19 | 0,48 | 47,33 | 0 | 0 |
| łódzkie | 0 | 44,16 | 1,53 | 53,27 | 1,03 | 0 |
| małopolskie | 0 | 47,95 | 1,14 | 49,98 | 0,38 | 0,55 |
| mazowieckie | 0,37 | 45,49 | 2,81 | 50,93 | 0,39 | 0 |
| opolskie | 0 | 57,26 | 0,40 | 42,34 | 0 | 0 |
| podkarpackie | 0,03 | 31,82 | 0,92 | 66,92 | 0,03 | 0,29 |
| podlaskie | 0 | 32,79 | 4,34 | 62,87 | 0 | 0 |
| pomorskie | 0 | 60,12 | 1,44 | 38,02 | 0,42 | 0 |

| | Technicy i inny średni personel | Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy | Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy | Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy | Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń | Pracownicy przy pracach prostych |
|---------------------|---------------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|---|----------------------------------|
| śląskie | 0 | 52,55 | 1,56 | 45,26 | 0,64 | 0 |
| świętokrzyskie | 0 | 36,52 | 0,97 | 62,12 | 0,39 | 0 |
| warmińsko-mazurskie | 0,04 | 61,26 | 1,57 | 35,78 | 1,35 | 0 |
| wielkopolskie | 0,02 | 63,14 | 3,65 | 32,56 | 0,64 | 0 |
| zachodniopomorskie | 0,05 | 56,38 | 0,45 | 43,07 | 0 | 0,05 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

W przypadku absolwentów szkół policealnych zróżnicowanie wojewódzkie jest stosunkowo niewielkie, chociaż można zaobserwować nieco większy niż średnia udział zdających egzaminy z grupy pracowników usług osobistych i sprzedawców w województwach podkarpackim, świętokrzyskim i małopolskim. Z kolei zawody z grupy pracowników biurowych częściej wybierane są w województwach opolskim, pomorskim i warmińsko-mazurskim.

Tabela 4.24. Struktura absolwentów szkół policealnych przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe według wielkich grup zawodów i województw w 2010 r.

| | Technicy i inny średni personel | Pracownicy biurowi | Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy |
|---------------------|---------------------------------|--------------------|--|
| Ogółem | 71,54 | 3,6 | 24,86 |
| dolnośląskie | 77,53 | 2,77 | 19,7 |
| kujawsko-pomorskie | 75,84 | 3,86 | 20,3 |
| lubelskie | 69,48 | 3,38 | 27,14 |
| lubuskie | 67,39 | 2,73 | 29,88 |
| łódzkie | 72,95 | 1,89 | 25,16 |
| małopolskie | 66,23 | 3,47 | 30,29 |
| mazowieckie | 71,45 | 4,76 | 23,79 |
| opolskie | 71,25 | 7,63 | 21,12 |
| podkarpackie | 62,16 | 2,61 | 35,24 |
| podlaskie | 73,92 | 1,81 | 24,27 |
| pomorskie | 69,67 | 7,07 | 23,26 |
| śląskie | 76,85 | 2,82 | 20,33 |
| świętokrzyskie | 62,57 | 3,19 | 34,24 |
| warmińsko-mazurskie | 67,68 | 5,38 | 26,94 |
| wielkopolskie | 72,07 | 3,79 | 24,15 |
| zachodniopomorskie | 73,84 | 2,51 | 23,65 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Porównanie wojewódzkie odsetka absolwentów uzyskujących kwalifikacje zawodowe w wyniku zdanego egzaminu wskazuje, że nie występują istotne regionalne różnicowania stopnia zdawalności egzaminów dla poszczególnych typów szkół.

4.6. Zapewnianie jakości i ewaluacja

Jakość edukacji należy oceniać przede wszystkim przez pryzmat osiągniętych przez uczniów efektów uczenia się oraz ich przygotowania do pracy zawodowej i funkcjonowania w społeczeństwie. Niemniej jednak na zapewnianie jakości edukacji składają się również nakłady, czyli cały potencjał materialny i niematerialny, z którym szkoły rozpoczynają proces kształcenia młodych ludzi. Jest to szczególnie ważne w szkolnictwie zawodowym, w którym dostęp do nowych technik i technologii oraz aktualnej wiedzy na temat poszczególnych profesji stanowi niezbywalny warunek edukacji na najwyższym poziomie.

4.6.1. Jakość zasobów szkolnictwa zawodowego

4.6.1.1. Kadry

Szkoły zawodowe w Polsce borykają się z problemem niedostatku odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli. Trudności z pozyskaniem i utrzymaniem dobrze wyszkolonych dydaktyków zgłasza 69% powiatów (MEN, 2011c). W związku z tym coraz wyraźniejsze jest zjawisko starzenia i kurczenia się kadry dydaktycznej. Między rokiem szkolnym 2006/2007 i 2008/2009 liczba nauczycieli przedmiotów zawodowych zmniejszyła się o 7,2%, odpowiednio z 68 142 do 63 223 (Łopacińska et al., 2010). Brak płynnej zmiany pokoleniowej w tej grupie zawodowej wynika z trudności pozyskania nowych nauczycieli przedmiotów zawodowych. Osoby z odpowiednim doświadczeniem i przygotowaniem nie są zainteresowane pracą w szkole. Młodszy nauczyciele niechętnie podchodzą do nauki przedmiotów zawodowych. Dodatkowo dyrektorzy nie są w pełni świadomi możliwości zatrudniania instruktorów praktycznej nauki zawodu, czyli przedstawicieli konkretnych profesji nie będących nauczycielami. Jedynie w co piątej szkole i co czwartym CKP w roku 2010 były pozyskiwane takie osoby (MEN, 2011c).

Dużym problemem są możliwości i motywacje nauczycieli pracujących w szkołach zawodowych w zakresie rozwijania swoich kompetencji. Według badań, które objęły województwo małopolskie, starsi przedstawiciele kadry pedagogicznej często są niechętni uaktualnianiu swojej wiedzy w zakresie teoretycznych i praktycznych aspektów danej profesji (WUP Kraków, 2009). Nauczyciele mają również ograniczony dostęp do konsultantów z określonych branż oraz doradców metodycznych. W roku szkolnym 2008/2009 na jednego konsultanta ds. kształcenia zawodowego przypadało 1129 nauczycieli (Łopacińska et al., 2010). Również stosunkowo niewiele placówek – co piąta szkoła i co trzecie CKP – zorganizowało doskonalenie instruktorów praktycznej nauki zawodu (MEN, 2011c). Zaledwie co piąta szkoła wzięła udział w konkursie zorganizowanym w latach 2010–2011 przez Ministerstwo Edukacji Narodowej pt.: „Opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwie dla nauczycieli”. Zatem zarówno poziom aktywności indywidualnej, jak i instytucjonalnej, w zakresie poprawy jakości pracy nauczycieli szkół zawodowych, jest obecnie niezadowolający.

Jak pokazują badania MEN wśród ekspertów, mimo rozmaitych problemów, nauczyciele są zmotywowani do pracy i wykazują się dużą inicjatywą (MEN, 2011c). Prawdopodobnie jest to spowodowane spadkiem liczby szkół zawodowych w ostatnich latach, co podwyższa motywacje dydaktyków do pracy w istniejących jeszcze placówkach.

4.6.1.2. Infrastruktura

Ogólna ocena stanu bazy lokalowej szkół zawodowych w Polsce nie jest wysoka. 80% dyrektorów szkół i CKP widzi potrzebę remontu budynków, a co czwarta placówka, w ich przekonaniu, powinna

być rozbudowana. Mniej krytyczni są uczniowie, którzy jednak w przeważającej większości są zdania, że ich szkoły należałoby wyremontować i zmodernizować. Młodzież najlepiej ocenia stan i wyposażenie bibliotek, mediotek i sprzęt komputerowy, a najgorzej zaplecze socjalne i sportowe szkół (MEN 2011c, Profile, ARC Rynek i Opinia, 2010c). Można przypuszczać, że elementy oceniane pozytywnie po prostu wyróżniają się na tle całej bazy materialnej, bądź też uczniowie są w stanie obiektywnie ocenić to wyposażenie, z którego rzeczywiście korzystają.

Istotnym problemem infrastrukturalnym szkół zawodowych jest wyposażenie pracowni i warsztatów do praktycznej nauki zawodu. 28% szkół w ogóle nie posiada tego typu pomieszczeń, a co czwarta szkoła i połowa CKP ich nie wykorzystuje (MEN, 2011c). Uczniowie w większości są jednak zadowoleni z wyposażenia pracowni i warsztatów. Niemniej jednak ponad 25% uczniów szkół i 20% słuchaczy CKP nisko ocenia tę część bazy materialnej placówki, w której się kształcą. Najbardziej krytyczni w tym zakresie są eksperci, którzy wskazują na przestarzałe zaplecze i wyposażenie tych pomieszczeń oraz niewystarczające środki na ich modernizowanie (MEN, 2011c). Tak negatywna opinia ekspertów prawdopodobnie wynika z faktu ich znajomości realiów rynku pracy, dzięki czemu mogą ocenić warunki, w jakich kształcą się młodzież. Podsumowując, należy stwierdzić, że nauczyciele i uczniowie szkół zawodowych nie mają dostępu do nowych technik wykorzystywanych przez przedsiębiorców, co wynika też ze zbyt sporadycznej współpracy szkół z pracodawcami (Sztanderska, 2010).

Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych mają najgorsze warunki rozwoju swoich kompetencji informatycznych. Zaledwie jedna trzecia ZSZ posiada komputery, które wykorzystywane są w procesie dydaktycznym. W przypadku techników wskaźnik ten jest zdecydowanie wyższy i wynosi 66% (MEN, 2011c). Jednak w województwie małopolskim uczniowie techników najgorzej, w porównaniu z uczniami innych szkół zawodowych, ocenili przydatność wyposażenia pracowni komputerowych do nauki. Wynika to prawdopodobnie z tego, że dla wielu zawodów technicznych odpowiedni sprzęt i oprogramowanie komputerowe stanowią podstawę zdobycia niezbędnych kompetencji (WUP Kraków, 2011).

Jak podkreśla się w raporcie z badań „Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców”, trudna sytuacja materialna szkół zawodowych wynika z mechanizmu finansowania, ponieważ algorytm subwencji oświatowej skłania do inwestowania w tańsze szkoły ogólnokształcące (Sztanderska, 2010, s. 65).

4.6.2. Programy nauczania

Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia jest zawartość i forma programów nauczania. W związku z brakiem kompleksowych opracowań (Łopacińska et al., 2010, s.74) wnioski dotyczące jakości programów nauczania w szkolnictwie zawodowym można formułować jedynie w odniesieniu do czterech branż: energetycznej, budowlanej, odzieżowej i informatycznej, dla których przeprowadzono analizę dostosowania programów nauczania do potrzeb rynku pracy (Sztanderska 2010). W badaniu najpierw analizowano programy nauczania i standardy wymagań egzaminacyjnych, a następnie porównywano program nauczania z opisem zawodu w standardach kwalifikacji zawodowych MPiPS (Sztanderska, 2010, s. 36, 40). Opisy zawodu, które opracowano na podstawie badań przeprowadzonych w przedsiębiorstwach, uwzględniały kompetencje niezbędne na określonych stanowiskach pracy. Dzięki temu porównano to, czego uczą szkoły, z tym, czego wymaga rynek pracy.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że w kształceniu zawodowym w wybranych branżach problemem jest nadmiar przedmiotów teoretycznych oraz niedostatek zajęć kształtujących praktyczne umiejętności zawodowe. Co więcej, w programach nauczania nie ma niektórych zadań typowych dla konkretnych zawodów określonych w standardach kwalifikacji zawodowych MPiPS (Sztanderska 2010, s.64). Problemy te dotyczą szczególnie techników (Sztanderska 2010, s. 45).

Należy podkreślić, że niedopasowanie popytu i podaży na kwalifikacje na rynku pracy ma często charakter lokalny, a zapotrzebowanie wielu firm na pracowników ogranicza się do zaledwie kilku

osób rocznie. Dlatego zmiany programów nauczania powinny być dokonywane na szczeblu lokalnym, a nie ogólnokrajowym (Sztanderska, 2010, s. 63).

Powyższe wnioski znajdują swoje potwierdzenia przede wszystkim w opiniach pracodawców. Programy nauczania są przez nich krytykowane jako przestarzałe i zbyt teoretyczne, a w rezultacie nieprzygotowujące do wykonywania zawodu (MEN, 2011c, s. 109). Łagodniej oceniają je uczniowie, co może wynikać z ich nieznamośności realiów rynku pracy. Znacząca większość uczniów (87%) twierdzi, że programy nauczania spełniają ich oczekiwania (MEN, 2011c, s. 113), ale jednocześnie oceniają je jako teoretyczne. Taka ocena jest przede wszystkim charakterystyczna dla uczniów techników (65%), natomiast w zasadniczych szkołach zawodowych 58% osób kształcących się wskazuje, że zdobywa wiedzę „teoretyczno-praktyczną” (Niećko et al., 2009, s. 25).

Wydaje się, że opisane problemy częściowo mogą być rozwiązane poprzez wprowadzenie kształcenia modułowego, które wynika z wdrożenia nowej podstawy programowej. Efekty uczenia się w dużym stopniu zależą od treści kształcenia oraz struktury tych treści i sposobu, w jaki uczniowie mogą je przyswajać. W związku z dynamicznymi zmianami rynku pracy, również programy kształcenia powinny być na tyle elastyczne, aby podążać za tymi innowacjami. Niezbędny jest również ich stały monitoring (Hejłasz, 2009, s. 1).

Programy nauczania oparte na strukturze modułowej mają wyodrębnione moduły i jednostki modułowe, które łączą teorię z praktyką z różnych dziedzin wiedzy, co ma stanowić bezpośrednie odzwierciedlenie zadań zawodowych realizowanych na stanowisku pracy. Zatem programy modułowe są ukierunkowane na kształtowanie konkretnych umiejętności potrzebnych w danym zawodzie. W kształceniu modułowym zmienia się rola nauczyciela, który z przekazującego wiedzę ma stać się osobą asystującą uczniowi, lokowanemu w centrum całego procesu dydaktycznego. Zintensyfikowaniu nastawienia na osiąganie przez uczniów określonych efektów uczenia się sprzyja także organizowanie nauki w warunkach zbliżonych do rzeczywistych, w których realizowane są zadania zawodowe (KOWEZIU, 2009a, Hejłasz b).

Duża samodzielność dyrektorów szkół połączona ze specyfiką kształcenia modułowego umożliwia szybszą reakcję na potrzeby regionalnych pracodawców (Sztanderska, 2010, s. 63). Wiąże się to z tym, że kształcenie modułowe umożliwia sprawne przekwalifikowanie się, dzięki wymiennemu stosowaniu modułów w nauczaniu różnych zawodów (KOWEZIU, 2009a, Hejłasz, 2009).

Pomimo tych korzyści tylko co piąta szkoła zawodowa i co czwarte centrum kształcenia praktycznego wprowadziło modułowe i autorskie programy nauczania (MEN, 2011c, s.108). Spośród przeszło siedmiu tysięcy publicznych szkół zawodowych zaledwie 249 realizuje kształcenie modułowe (KOWEZIU, 2009b). Dyrektorzy szkół jako przyczynę rezygnacji z wprowadzenia programów modułowych wskazali niekorzystną sytuację formalno-prawną, niewystarczające środki finansowe i bazę technodydaktyczną (MEN, 2011c, s. 111).

Z badań nie wynika, czy pracodawcy znają formułę programów modułowych i jak ją oceniają. Być może rozpropagowanie tego rozwiązania i zaangażowanie pracodawców w opracowywanie programów modułowych wspólnie ze szkołami, skłoniłoby więcej placówek do wprowadzenia tego rozwiązania.

MEN nie ma obowiązku opracowywania przykładowych programów nauczania. Każdy nauczyciel powinien przedstawić dyrektorowi szkoły program nauczania odpowiedni dla swoich uczniów²⁸⁷.

Od roku szkolnego 2012/2013 szkoły będą musiały opracowywać własne programy w ramach nowej podstawy programowej. Odpowiedzialność za jakość programów będzie zatem w większej mierze spoczywać na dyrektorach szkół.

4.6.3. Jakość nauczania: osiągnięcie założonych efektów uczenia się

Badanie PISA pokazuje, że najzdolniejsi uczniowie gimnazjów trafiają do liceów ogólnokształcących²⁸⁸. Zatem w przypadku szkół zawodowych mamy do czynienia z negatywną selekcją (Sztanderska, 2010).

²⁸⁷ Zgodnie z Ustawą o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 19 sierpnia 2011 r. (Dz.U. 2011 nr 205 poz. 1206).

²⁸⁸ W badaniach PISA najgorsze wyniki wśród kształcących się w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych osiągnęli uczniowie ZSZ (por. część drugą opracowania).

Jest to bardzo ważny czynnik, wpływający na osiągnięty poziom efektów uczenia się przez uczniów i absolwentów szkół zawodowych, o którym należy pamiętać, oceniając jakość tych placówek²⁸⁹.

4.6.3.1. Egzamin zawodowy

Najważniejszym narzędziem pomiaru osiągnięcia założonych efektów uczenia się przez uczniów szkół zawodowych jest egzamin zawodowy. Niemniej jednak nie jest to doskonały instrument, który stanowi wystarczające źródło informacji dla pracodawców na temat kompetencji uczniów i absolwentów. Przebieg egzaminów zawodowych budzi szereg kontrowersji. Zdaniem pracodawców egzaminy te nie sprawdzają dostatecznie praktycznej znajomości zawodu. Weryfikują one przede wszystkim stopień opanowania teorii objaśniających zakres czynności niezbędnych do wykonywania danego zawodu. W rezultacie egzamin zawodowy często zdają osoby, które nie posiadają pożądanych umiejętności praktycznych. Stąd uwagę zwraca się nie tylko na potrzebę lepszego dopasowania standardów wymagań, będących podstawą przeprowadzania egzaminów zarówno do przyjętego programu kształcenia w zawodach, jak i do zmian zachodzących na rynku pracy. Wskazuje się również na korzyści, jakie niesłoby ze sobą włącznie organizacji pracodawców, stowarzyszeń zawodowych, samorządów gospodarczych oraz indywidualnych pracodawców w tworzeniu ośrodków egzaminacyjnych zapewniających zbliżone do prawdziwych warunki środowiska pracy²⁹⁰. Ponadto, jak pokazują badania, świadectwa nie są wystarczająco czytelne i na ich podstawie trudno ocenić, czy dana osoba spełnia wymagania, aby wykonywać określony zawód. Problem stanowi tu brak standaryzacji wiedzy i umiejętności (Sztanderska, 2010). W związku z tym przystępowanie do egzaminu nie jest powszechną praktyką (por. część 4.3. opracowania).

Niemniej jednak badania w województwie małopolskim pokazały, że 68% tamtejszych pracodawców zatrudniających absolwentów szkół zawodowych, uważa, że egzamin zawodowy w mniejszym lub większym stopniu, ale jednak należy sprawdza umiejętności zawodowe młodocianych pracowników (WUP Kraków, 2009).

Również poziom zdawalności egzaminu zawodowego nie jest satysfakcjonujący. Zdecydowanie gorzej wypadają tu uczniowie techników, w porównaniu na przykład z uczniami zasadniczych szkół zawodowych, jak to było pokazane w części 4.3. Może to wskazywać na nastawienie na osiągnięcie innych efektów uczenia się w poszczególnych typach szkół. Zasadnicze szkoły zawodowe nastawione są *de facto* na zdanie egzaminu zawodowego i spełnianie wymagań określonych w programie kształcenia (często różnych od rzeczywistych wymagań pracodawców w danym zawodzie), podczas gdy technika ukierunkowane są raczej na opanowywanie wiedzy ogólnej, potrzebnej do zdania egzaminu maturalnego, oraz wiedzy zawodowej, mniej natomiast na praktyczne umiejętności zawodowe.

Dzięki wprowadzonym zmianom legislacyjnym, zgodnie z którymi podstawa programowa kształcenia w zawodach ma być punktem wyjścia do ustalania wymagań egzaminacyjnych²⁹¹, egzamin zawodowy powinien stać się lepszym narzędziem sprawdzania kompetencji uczniów.

4.6.3.2. Ocena przygotowania uczniów szkół zawodowych do pracy

Pracodawcy nie są jednomyślni w ocenie przygotowania uczniów szkół zawodowych do wykonywania zawodu²⁹². Według badań przeprowadzonych przez MEN zdecydowanie bardziej krytyczni są ci pracodawcy, którzy reprezentują profesje wymagające przede wszystkim praktycznych umiejęt-

²⁸⁹ Badania Edukacyjnej Wartości Dodanej, które umożliwiłyby wyodrębnienie tego czynnika i oszacowanie rzeczywistego wkładu szkoły w osiągnięcie założonych kompetencji przez uczniów, miały jak dotąd charakter pilotażowy i nie objęły zasadniczych szkół zawodowych, tylko część liceów i techników.

²⁹⁰ Por. np. uzasadnienie realizacji projektu systemowego realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość oświaty, Działanie 3.2 „Modernizacja egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe”, prowadzonym przez CKE w latach 2007–2013. Od 1 września 2012 roku, wraz z wejściem w życie nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, proces potwierdzania kwalifikacji w zawodzie będzie przebiegał według nowych wytycznych (por. szerzej punkt 4.1.2). Ostateczny kształt zmian realizowanych od września 2012 r. zostanie wypracowany w projekcie CKE.

²⁹¹ Zob. szerzej część 4.1.2. niniejszego rozdziału.

²⁹² Wymagania pracodawców różnią się między innymi w zależności od wielkości przedsiębiorstw i stopnia specjalizacji stanowisk. W małych firmach ważniejsze niż specjalizacja, jest elastyczność i szybkość uczenia się umożliwiająca częste zmiany stanowisk. W dużych przedsiębiorstwach wymaga się specjalistycznych kompetencji (Sztanderska, 2010).

ności (MEN, 2011c). Generalnie przygotowanie praktyczne uczniów szkół zawodowych jest przez pracodawców częściej oceniane negatywnie niż pozytywnie. Niemniej jednak ponad 50% pracodawców twierdzi, że uczniowie szkół zawodowych posiadają potrzebną im wiedzę teoretyczną, a 52% potwierdza, że mają kompetencje do pracy w wybranym przez siebie zawodzie (MEN, 2011c). Natomiast pracodawcy z województwa mazowieckiego deklarują, że ważniejsze niż przygotowanie profesjonalne są dla nich kompetencje personalne przyszłych pracowników, w tym motywacja do pracy, samodzielność, ogólne obycie etc. Nie zawsze są jednak zadowoleni z tych cech absolwentów szkół zawodowych, co może wynikać z negatywnej selekcji uczniów do tych placówek (ARC Rynek i Opinia, 2011).

Na niezadowolające przygotowanie uczniów szkół zawodowych do pracy wpływają takie czynniki jak: niedostosowane do współczesnego rynku pracy, przestarzałe programy nauczania²⁹³, brak odpowiednio wykwalifikowanej kadry dydaktycznej, wyposażonej w najbardziej aktualną wiedzę na temat sposobów i warunków pracy; skoncentrowanie nauki na wiedzy teoretycznej; brak warunków do zdobywania umiejętności praktycznych (Sztanderska, 2010) (MEN, 2011c)²⁹⁴ (Niećko et al., 2009)²⁹⁵.

Badania wskazują również na niechęć firm do dzielenia się swoją wiedzą i praktyką z nauczycielami w obawie przed szpiegostwem przemysłowym (Sztanderska, 2010). Poza tym problemem jest także jakość praktyk zawodowych. Często mają one charakter formalny, fikcyjny. Trudno jest znaleźć wystarczającą liczbę przedsiębiorstw chętnych do współpracy ze szkołami w tym zakresie (Sztanderska, 2010).

Uczniowie mają znacznie lepszą niż pracodawcy opinię na temat swojego przygotowania zawodowego. Dwie trzecie badanych przez MEN ocenia wysoko lub bardzo wysoko swoją wiedzę i umiejętności zdobyte podczas nauki w szkole. Uczniowie najlepiej oceniają: umiejętności obsługi komputera, umiejętności praktyczne i wiedzę związaną z wyuczonym zawodem, przygotowanie do egzaminu zawodowego. Najgorzej zaś znajomość języków obcych (MEN, 2011c)²⁹⁶.

Wydaje się, że rozbieżność ocen pracodawców i uczniów może wynikać z nieznaności realiów rynku pracy, na co wskazują w swoim raporcie Szczucka i Jelonek (2010, s. 53). Wysoki odsetek uczniów ZSZ (42%) i techników (47%), którzy nie umieli ocenić swoich potrzeb uzupełnienia kompetencji niezbędnych do podjęcia pracy, może wskazywać na niski poziom wiedzy o oczekiwaniach pracodawców (Szczucka, Jelonek, 2010). Wśród uczniów ostatnich roczników zasadniczych szkół zawodowych i techników częściej potrzebę uzupełnienia swoich kompetencji przed podjęciem pracy wskazywały osoby posiadające doświadczenie zawodowe, które zbliżone jest do tego, czego uczy się w szkole (40%). Natomiast wśród osób nieposiadających w ten sposób ukierunkowanego doświadczenia podobną potrzebę zgłaszało 34% uczniów (Szczucka, Jelonek, 2010).

Na współczesnym rynku pracy, który wymaga elastyczności i gotowości do przekwalifikowywania się, szczególnie ważne jest posiadanie rozwiniętych kompetencji ogólnych. Uczniowie pierwszych klas zasadniczych szkół zawodowych osiągają zdecydowanie niższe wyniki w tym zakresie, w porównaniu ze średnimi wynikami adeptów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych²⁹⁷. Między rokiem 2006 i 2009 nie doszło do znaczących zmian tych wyników. Rezultaty dla obszarów czytanie i interpretacja oraz rozumowanie w naukach przyrodniczych nieznacznie się poprawiły, a z kolei dla matematyki nieznacznie się pogorszyły.

²⁹³ Casusy z badania Urszuli Sztanderskiej dla PKPP Lewiatan. Analiza programów wybranych szkół zawodowych dowiodła, że część zadań typowych dla danych zawodów (zawartych w klasyfikacji MPIPS) w ogóle nie została uwzględniona w programach nauczania (Sztanderska, 2010).

²⁹⁴ MEN odwołuje się do opinii pracodawców na temat przygotowania zawodowego absolwentów szkół zawodowych.

²⁹⁵ Niećko, Jegorow, Cieślukowska odwołują się do opinii uczniów białostockich szkół zawodowych. Większość badanych (51%) twierdzi, że szkoły przekazują głównie wiedzę teoretyczną, a znaczna część (39%) wskazuje na „teoretyczno-praktyczną” (39%). Opinie są zróżnicowane w zależności od rodzaju szkoły – większość uczniów techników uważa, że zdobywa głównie wiedzę teoretyczną, a ZSZ, że „teoretyczno-praktyczną”.

²⁹⁶ Mimo zastrzeżeń zgłaszanych do jakości nauczania w szkołach zawodowych, zachodniopomorscy uczniowie lepiej oceniają swoje praktyczne umiejętności niż osoby kształcące się w innych typach szkół (Podławiak, Nowak, 2009).

²⁹⁷ PISA, (2009).

Tabela 4.25. Zmiana wyniku PISA w Polsce między latami 2006 a 2009 wśród uczniów I klas zasadniczych szkół zawodowych.

| Wyszczególnienie | 2006 | | 2009 | | Różnica |
|--------------------------------------|--------------|-------------|--------------|-------------|---------|
| | średni wynik | błąd stand. | średni wynik | błąd stand. | |
| Czytanie i interpretacja | 389 | 7,65 | 392 | 6,91 | 3 |
| Matematyka | 410 | 4,96 | 402 | 5,61 | -8 |
| Rozumowanie w naukach przyrodniczych | 410 | 4,71 | 413 | 7,43 | 4 |

Źródło: PISA 2009, s. 9.

4.6.4. Zewnętrzne i wewnętrzne mechanizmy zapewniania jakości w szkolnictwie zawodowym

4.6.4.1. Ewaluacja w szkolnictwie zawodowym

W ramach zapewniania jakości kształcenia zawodowego tworzone są sformalizowane narzędzia i mechanizmy zarówno na poziomie systemu edukacji, jak i w samych szkołach. W przyjętym w 2009 roku rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej²⁹⁸ został wprowadzony model nadzoru pedagogicznego, który przewiduje trzy formy owego nadzoru: 1) kontrolę przestrzegania prawa; 2) ewaluację działalności szkół i placówek; 3) wspomaganie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności.

Celem ewaluacji jest sprawdzenie, w jakim stopniu szkoła lub placówka spełnia określone wymagania, które dzielą się na cztery obszary: 1) efekty działalności; 2) procesy zachodzące w szkole lub placówce; 3) funkcjonowanie w środowisku lokalnym; 4) zarządzanie szkołą lub placówką. Każdy obszar jest oceniany oddzielnie i lokowany na odpowiednim poziomie (od A – najwyższy, do E – najniższy), zdefiniowanym jako stopień wypełniania wymagań.

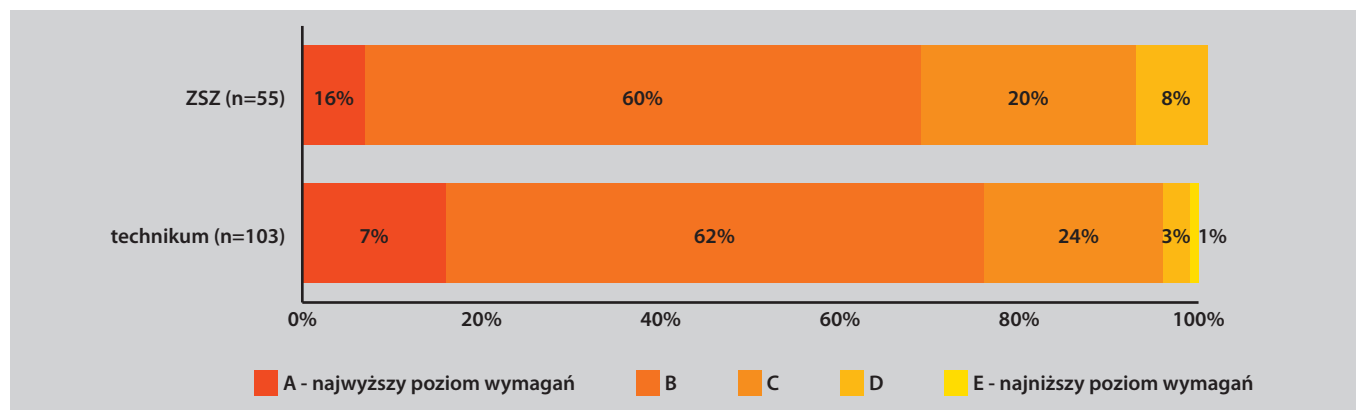
Dane, na podstawie których przeprowadzana jest ewaluacja, gromadzone są w oparciu o dane zastane oraz wywiady z dyrektorami, nauczycielami i innymi pracownikami szkół, uczniami, rodzicami, przedstawicielami lokalnych partnerów oraz samorządów. Dzięki temu procedury mogą służyć samoocenie i być źródłem informacji dla szkoły na temat tego, co w jej działaniu wymaga zmiany.

W praktyce ewaluacja rozpoczęła się w 2010 roku. Do października 2011 roku przeprowadzono ogółem ponad 1600 procedur we wszystkich typach szkół i placówek. W zasadniczych szkołach zawodowych było to 57 procedur, a w technikach 110. Obecnie nie jest jeszcze możliwe przedstawienie reprezentatywnych wyników ewaluacji w szkolnictwie zawodowym, ponieważ poszczególne obszary wymagań zostały przebadane w zbyt małej liczbie szkół. Poza tym efekty, procesy, środowisko i zarządzanie nie były równolegle analizowane we wszystkich szkołach poddanych ewaluacji. Natomiast dane, które mają częściowo charakter jakościowy, nie zostały pokategoryzowane i prezentowane są w formie wypowiedzi respondentów. Wszystko to utrudnia porównywanie wyników ewaluacji i szkół (por. rozdział o ewaluacji).

Obszarem poddanym ewaluacji w największej liczbie placówek są procesy zachodzące w szkołach. Zwraca się tu uwagę na koncepcyjny wymiar działalności edukacyjnej, która wynika z pewnych założeń, nie jest jedynie zbiorem indywidualnych działań nauczycieli, lecz opiera się na współpracy oraz na analizie dotychczasowych wyników pracy szkoły i nauczycieli. Ważne są tu kryteria dotyczące przyjaznej uczniom organizacji procesu dydaktycznego oraz realizowania oferty, która daje możliwość szeroko rozumianego rozwoju podopiecznych i jest zgodna z podstawą programową. Poza tym zwraca się również uwagę na wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży. Dla tak rozumianego obszaru procesów wyniki dotychczasowych ewaluacji w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych przedstawia wykres 4.15.

²⁹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168 poz. 1324).

Wykres 4.15. Wyniki ewaluacji procesów zachodzących w technikach i ZSZ.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Bazy danych Systemu Ewaluacji Oświaty. Nadzór Pedagogiczny.

W obu typach szkół dominuje poziom B, rozumiany jako wysoki stopień realizacji wymagań. Generalnie rozkład ocen nie jest silnie zróżnicowany, co może wynikać z procedury gromadzenia danych, które mają charakter deklaracyjny. Niemniej jednak wyraźnie więcej techników niż ZSZ plasuje się na najwyższym poziomie realizowania wymagań w obszarze procesów.

Ramka 4.6. Standardy jakości kształcenia zawodowego.

W ramach projektu systemowego „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, którego beneficjentem do lipca 2011 roku był Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej, a obecnie jest nim Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, opracowywane są standardy jakości kształcenia zawodowego. Obejmują one:

- standardy jakości pracy szkoły/placówki prowadzącej kształcenie zawodowe, które zostały opracowane w oparciu o rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. Materiał ten będzie przeznaczony dla ewaluatorów przeprowadzających ewaluację w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe;
- standardy jakości kształcenia w zawodzie, który to materiał będzie wspomagać dyrektorów i nauczycieli szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe w tworzeniu wewnętrznych systemów zapewniania jakości oraz w przygotowaniu i przeprowadzeniu ewaluacji wewnętrznej wynikającej z rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Standardy jakości kształcenia zawodowego będą stanowiły kompleksowy dokument obejmujący wszystkie aspekty kształcenia zawodowego podzielone na dziesięć obszarów tematycznych. Będą one zawierały bezpośrednie odniesienia do wszystkich aktów prawnych regulujących kształcenie zawodowe, z uwzględnieniem zmian wdrażanych od września 2012 r., a także pożądaný stan docelowy do osiągnięcia w każdym obszarze, stanowiący o wysokiej jakości realizowanego kształcenia oraz o wysokiej jakości pracy szkoły/placówki. Dzięki temu narzędzie to będzie również wspierało dyrektorów i nauczycieli szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe we wdrażaniu zmian wynikających z modernizacji kształcenia zawodowego. Ponadto, opracowane standardy stanowią formę krajowego podejścia do wdrożenia w Polsce inicjatywy EQARF/EQAVET – europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym, których wdrażanie i rozwijanie rekomenduje się państwom członkowskim w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r.

4.6.4.2. Wewnątrzszkolne mechanizmy zapewniania jakości kształcenia zawodowego

Również same szkoły i placówki zajmujące się edukacją zawodową dążą do budowania swoich wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia. Obecnie takie rozwiązania opracowało i wdrożyło 60% szkół. Jednak w związku z tym, że nie ma w tej materii ujednoliconych regulacji i wzorów, wiele placówek nie posiada sformalizowanych mechanizmów zapewniania jakości. Natomiast te, które je wprowadziły, w większości stworzyły własne procedury i przepisy (87%), wspierały się przepisami prawnymi (56%), wzorowały się na innych instytucjach (18%) lub wdrożyły wymogi ISO, lub użyły innych norm jakościowych (17%) (MEN, 2011a).

Jak pokazują badania, wewnętrzne systemy zapewniania jakości wprowadzają głównie technika oraz generalnie szkoły i placówki otwarte na współpracę z różnymi zewnętrznymi instytucjami (np.: przedsiębiorstwami, placówkami naukowymi, pracodawcami etc.) oraz na innowacyjne metody nauczania, kształcące w systemie modułowym, realizujące eksperymenty pedagogiczne, wykorzystujące technologie internetowe. Wewnętrzne systemy zapewniania jakości są również charakterystyczne dla szkół, które stanowią samodzielne placówki, nie zaś zespoły szkół (MEN, 2011a). Jest to dość znamienne, ponieważ warunkiem wprowadzania skutecznych wewnętrznych systemów zapewniania jakości edukacji jest właśnie autonomia szkół, rozumiana oczywiście szerzej niż samodzielność organizacyjna.

4.7. Szkoły zawodowe – ocena funkcjonowania z perspektywy rynku pracy

4.7.1. Absolwenci ponadgimnazjalnych szkół zawodowych na rynku pracy

Jednym z zasadniczych celów szkolnictwa zawodowego jest dobre przygotowanie absolwentów do znalezienia swojego miejsca na rynku pracy. Sukces w karierze zawodowej jest pojęciem wielowymiarowym i można próbować opisywać go m.in. przez następujące czynniki:

- łatwość znalezienia pracy po ukończeniu szkoły i charakter pierwszej pracy (czas, jaki mija między ukończeniem szkoły, a znalezieniem pierwszej pracy, prestiż, warunki zatrudnienia, wynagrodzenie, zgodność wykonywanej pracy z kierunkiem kształcenia);
- charakter zmian indywidualnej sytuacji na rynku pracy w przebiegu życia – łatwość zmiany pracy, długość i częstość występowania okresów bezrobocia, okresów uczenia się, jakość kolejnych prac, poziom wynagrodzenia;
- moment dezaktywacji zawodowej, dochody w całym okresie aktywności zawodowej.

Dostępne wskaźniki ekonomiczne przybliżające powyższe cechy karier zawodowych osób z różnym wykształceniem są oczywiście determinowane, nie tylko przez to, w jaki sposób funkcjonuje system szkolnictwa zawodowego, ale też przez cechy charakterystyczne uczniów wybierających tę ścieżkę edukacyjną, zmiany strukturalne w gospodarce, sytuację w obszarze uczenia się przez całe życie, łatwość uzyskiwania nowych kwalifikacji, strukturalne cechy funkcjonowania rynku pracy, itp. Uwzględnienie tej perspektywy jest niezwykle istotne. Przytaczane poniżej dane, tak jak większość badań międzynarodowych, wskazują na generalnie słabsze powodzenie na rynku pracy osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym w porównaniu do osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym. Absolwenci techników i szkół policealnych radzą sobie podobnie, a w niektórych aspektach lepiej od osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym. Różnice te mogą w znacznej mierze wynikać z innego poziomu kompetencji uczniów wybierających różne typy szkół (Malamud, Pop-Eleches, 2008; sekcja 3.1. niniejszego opracowania).

Porównanie wskaźników aktywności zawodowej, edukacyjnej, zatrudnienia i bezrobocia wśród osób mających różne wykształcenie jest naturalnym pierwszym krokiem analizy. Sytuacja jest tu dość stabilna od wielu lat. Zdecydowanie najlepsze wskaźniki dotyczą absolwentów szkół wyższych, a zdecydowanie najgorsze osób z wykształceniem gimnazjalnym lub niższym. Punktem odniesienia dla szkół zawodowych mogą być tylko licea ogólnokształcące. Jak ilustruje to tabela 4.26., wśród osób kończących szkoły różnych typów w ostatnich kilku latach, osoby z wykształceniem średnim zawodowym i policealnym w mniejszym stopniu narażone są na nieaktywność zawodową i bezrobocie niż osoby z wykształceniem średnim ogólnym, które z kolei radzą sobie nieco lepiej od osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Tabela 4.26. Wykształcenie a ryzyko bezrobocia i nieaktywności zawodowej i edukacyjnej wśród osób w wieku 18–30 lat w 2010 r.

| | gimnazjum i niższe | zasadnicze zawodowe | średnie gólnokształcące | technikum i policealne | wyższe |
|---|-----------------------|------------------------|----------------------------|---------------------------|--------|
| Stosunek bezrobotnych do pracujących, (%) | 44 | 23 | 22 | 19 | 11 |
| Stosunek nieuczących się, nieaktywnych zawodowo (NEET) do pracujących, (%) | 114 | 48 | 32 | 33 | 16 |

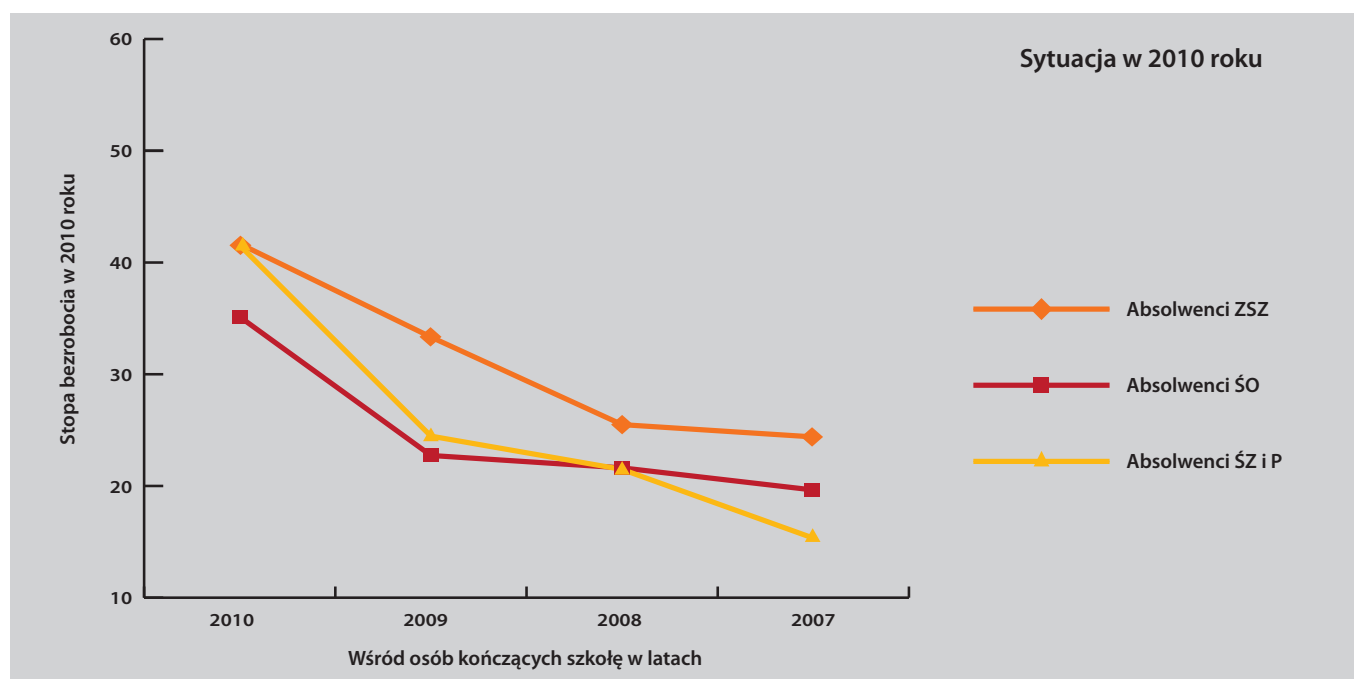
Uwaga: Alternatywne miary odnoszące wielkość bezrobocia i NEET do liczebności całej populacji mogłyby mieć mniejszą wartość informacyjną w grupie wiekowej 18–30 lat ze względu na dużą liczbę osób uczących się.

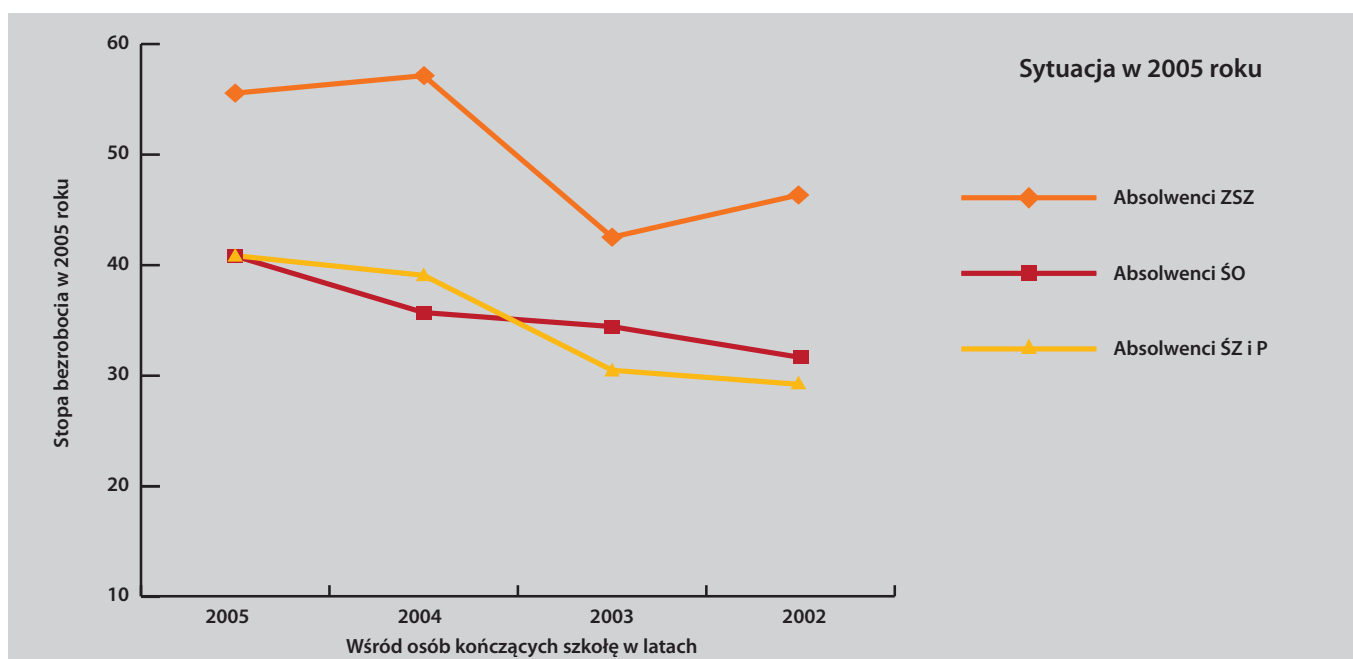
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Z perspektywy osób, które stały się bezrobotnymi, istotne jest pytanie o czas, jaki zajmuje im znalezienie pracy. Tu także wykształcenie odgrywa dużą rolę. W okresie 2005–2010 w populacji bezrobotnych, średni czas pozostawania w tym stanie osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym był o ok. 4 miesiące dłuższy niż w przypadku osób z wykształceniem średnim ogólnym. Bezrobotni z wykształceniem średnim zawodowym i pomaturalnym także poszukują pracy nieco dłużej niż osoby z wykształceniem średnim ogólnym.

Znalezienie pracy po ukończeniu szkoły zawsze trwa, a zatem stopa bezrobocia absolwentów zazwyczaj znacznie przewyższa średnią dla całej populacji. Jednak uczniowie kończący szkoły zawodowe mają największy problem ze znalezieniem pracy – stopa bezrobocia wśród absolwentów z ostatnich czterech lat jest w tej grupie zdecydowanie wyższa niż wśród absolwentów liceów ogólnokształcących. Także absolwenci techników i szkół policealnych w okresie do ok. 2 lat po ukończeniu szkoły są narażeni na ryzyko bezrobocia w większym stopniu niż absolwenci liceów. Dopiero wraz z upływem czasu ich szanse na znalezienie pracy poprawiają się w stosunku do absolwentów liceów (wykres 4.16.). Warto zauważyć, że wszystkie trzy analizowane grupy absolwentów, nawet cztery lata po ukończeniu edukacji, charakteryzują się znacznie wyższą stopą bezrobocia niż w całej populacji osób z takim samym poziomem wykształcenia.

Wykres 4.16. Stopa bezrobocia wśród absolwentów szkół zawodowych i ogólnokształcących 1–4 lata po ukończeniu szkoły w roku 2005 i 2010.





Uwaga: ŚZ i P: szkoły średnie zawodowe i policealne; ŚO: szkoły średnie ogólnokształcące; ZS: zasadnicze szkoły zawodowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Wyznacznikiem powodzenia na rynku pracy jest też zdolność dostosowania się do zmian, np. będących konsekwencją ostatniego międzynarodowego kryzysu gospodarczego. Z analizy danych wynika, że absolwenci szkół zawodowych radzili sobie w ostatnim okresie podobnie do absolwentów szkół ogólnokształcących. Zmiany w strukturze bezrobocia i ewolucja innych wskaźników były raczej zgodne z długoterminowymi trendami.

4.7.2. Kierunki i jakość kształcenia, a oczekiwania rynku pracy

Konieczność dopasowania oferty edukacyjnej szkół zawodowych do potrzeb rynku pracy to z jednej strony dość oczywisty zdroworozsądkowy postulat, a z drugiej hasło powtarzane przez niemal wszystkich uczestników debaty publicznej na ten temat i będące podstawą polityk dotyczących szkolnictwa zawodowego. W powszechnej opinii niedopasowanie oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy w Polsce jest istotnym problemem (OECD, 2010b).

Na kwestię dopasowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy warto patrzeć z co najmniej dwóch perspektyw: (1) lokalnej i bieżącej oraz (2) długoterminowej. Z jednej strony istotne jest, aby szkoły uczyły zawodów, na które jest zapotrzebowanie na lokalnym rynku pracy oraz nie kształciły zbyt wielu uczniów w zawodach, na które popyt będzie w przyszłości znikomy. Zasięg lokalnego rynku pracy będzie determinowany przez wiele czynników: zawód, bliskość dużych miast, infrastrukturę transportową i komunikacyjną, itp. Nie należy natomiast oczekiwać, że wiąże się on z granicami administracyjnymi (powiaty, województwa). Z drugiej strony szkoły powinny dobrze przygotowywać absolwentów do uczenia się przez całe życie i zdobywania w przyszłości nowych kwalifikacji, tak, aby potrafili odnaleźć się na zmieniającym się rynku pracy także pięć, dziesięć czy trzydzieści lat po ukończeniu szkoły.

Ten drugi wymiar – mający oczywiście ogromne znaczenie dla wszystkich rodzajów szkół – wydaje się szczególnie istotny dla szkół zawodowych, gdzie zasadniczym komponentem kształcenia jest przygotowanie do pracy w konkretnym zawodzie, który może nawet przestać istnieć w trakcie kariery zawodowej absolwentów. W związku z tym niezwykle ważne jest wyposażenie uczniów szkół zawodowych m.in. w umiejętność myślenia matematycznego i ogólne umiejętności posługiwania się językiem. Słabość w tym zakresie wynika z jednej strony z negatywnej selekcji uczniów na etapie

wyborów typów szkół, a z drugiej zapewne z przyzwyczajenia nauczycieli i szkół. Jest to zresztą problem typowy dla wielu krajów OECD (OECD, 2010a).

Ramka 4.7. Doświadczenia z integracją elementów wiedzy ogólnej w programy kształcenia zawodowego

W latach 2004–2010 National Research Center for Career and Technical Education (NRCCTE) przy Uniwersytecie Louisville w USA przeprowadził trzy badania dotyczące metod łączenia nauczania zawodowego z elementami wiedzy ogólnej – matematyki, umiejętności posługiwania się językiem i nauk przyrodniczych. Dla dokładnego zanalizowania efektywności nowych sposobów nauczania posłużono się metodą randomizowanego eksperymentu. Wprowadzanie nowych elementów do nauczania odbywało się bez żadnego zubożenia programu nauczania zawodowego.

Zastosowane metody przyniosły statystycznie istotne pozytywne efekty wśród uczniów w dwóch spośród trzech miar umiejętności matematycznych, a także w rozumieniu tekstu i rozwijaniu słownictwa. Poprawa wyników uczniów wiązała się z przemyślaną strategią pedagogiczną oraz ze zbudowaniem środowiska wspierającego rozwój zawodowy nauczycieli i powstanie grup wymiany doświadczeń pedagogicznych. Wśród głównych zasad, jakie zdają się sprzyjać skutecznej integracji nauczania ogólnego w programach szkolnictwa zawodowego, znalazło się uświadomienie wszystkim zainteresowanym, że wiedza ogólna jest niezbędnym wyposażeniem pracownika, bez względu na miejsce jego pracy.

Źródło: opracowane na podstawie NRCCTE (2010).

Istniejące badania nie pozwalają na jednoznaczną diagnozę skali niedopasowania kształcenia do potrzeb rynku pracy. Badanie absolwentów polskich szkół z 2007 r. wskazuje na bardzo wysoki wskaźnik zatrudnienia wśród absolwentów niektórych obszarów kształcenia zawodowego (np. 95% wśród operatorów maszyn i urządzeń wydobywczych i przetwórczych), podczas gdy inne zawody dawały znacznie mniejszą szansę na znalezienie pracy (ASM, 2008). Należy jednak pamiętać o zróżnicowaniu typowych ścieżek kształcenia między grupami zawodów, co uniemożliwia proste porównania. Przykładowo, badania dotyczące województwa dolnośląskiego wskazują, że technicy ekonomiści po technikum uzupełniającym bądź szkole policealnej w zdecydowanej większości nadal się uczą (niekiedy łącząc naukę z pracą), a technicy usług kosmetycznych rzadko kontynuują naukę. Nie dziwi w związku z tym znaczna różnica poziomu zatrudnienia absolwentów tych kierunków (LBS, 2010). Warto też zwrócić uwagę na wspomniane już powyżej obiektywne trudności dla prób prognozowania przyszłych trendów popytu na pracę, co pomogłoby w kształtowaniu oferty edukacyjnej szkół zawodowych (OECD, 2010b).

Z pewnością potrzebne jest dalsze pogłębianie współpracy między sektorem przedsiębiorstw, a szkołami zawodowymi. W związku z tym istotna jest identyfikacja barier dla rozwoju takiej kooperacji. W ocenie jej uczestników wśród problemów jest kwestia przejrzystych rozwiązań dotyczących sposobów nawiązywania kontaktów między podmiotami, istnienie przejrzystych regulacji prawnych (odbiurokratyzowanie współpracy), nadzór nad kształceniem praktycznym (ustanowienie standardów). Z drugiej jednak strony, inne badania wskazują na sceptycyzm przedsiębiorców wobec prób większego kodyfikowania praktyk (Sztanderska, 2010). Przedsiębiorcy oczekują ponadto zachęt finansowych. Jak pokazują doświadczenia międzynarodowe, opracowanie optymalnych systemów publicznego wsparcia finansowego staży i szkoleń dla uczniów szkół zawodowych w przedsiębiorstwach nie jest sprawą prostą, ale może być konieczne dla zapewnienia optymalnego poziomu staży i praktyk w różnych zawodach (Hoeckel, 2007).

Opinie pracodawców o szkołach zawodowych, ich uczniach i absolwentach mogą być cennym źródłem wiedzy o silnych i słabych stronach systemu szkolnictwa zawodowego, choć należy zachować ostrożność przy ich interpretacji. Wyniki ogólnopolskiego reprezentatywnego badania firm z 2010 wskazują, że dominują dość pozytywne opinie na temat przygotowania absolwentów szkół zawodowych do pracy, ze względu na przygotowanie do pracy w zawodzie i gotowość do ciężkiej pracy. Natomiast absolwenci szkół ogólnokształcących są postrzegani jako ci, którzy łatwiej się uczą, pomimo braku praktycznego przygotowania. Skutkuje to segmentacją na rynku pracy przy zatrudnianiu absolwentów w zależności od zawodów i wymagań pracodawców. (MEN, 2010b; ARC Rynek i Opinia, 2011).

4.8. Wyzwania dla szkolnictwa zawodowego w Polsce

Szkolnictwo zawodowe w Polsce stoi przed szeregiem wyzwań wynikających z uwarunkowań międzynarodowych i krajowych. Dotychczasowe doświadczenia rozwiązań z obszaru edukacji zawodowej, przedstawione w tym opracowaniu, pozwalają na wskazanie kontekstu tych wyzwań oraz wskazanie zagadnień, które wymagają szczególnej uwagi w przyszłości. Istotnym kontekstem, ale też wyzwaniem dla szkolnictwa zawodowego, podobnie jak dla całego obszaru edukacji, są zachodzące zmiany demograficzne. Starzenie się ludności obserwowane w całej Europie, a ostatnio najsilniej w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Przejawem tych zmian jest spadek liczby uczniów oraz kurczenie się zasobów pracy²⁹⁹.

Jak pokazują dane i prognozy demograficzne, liczba osób w wieku edukacji pogimnazjalnej w Polsce maleje i w najbliższej przyszłości nadal będzie maleć. Szkoły zawodowe bardzo silnie odczuwają zmniejszanie się podaży osób w tym wieku. O ile pomiędzy 2000 a 2010 r. liczba osób w grupie wieku 16–21 lat spadła o 23%, to liczba uczniów w szkolnictwie zawodowym zmalała o 38%, podczas gdy w szkolnictwie ogólnokształcącym spadek ten wyniósł tylko 9%. Wskazuje to na dalsze pogłębianie się trendu malejącego udziału uczniów w szkolnictwie zawodowym, zaobserwowanego szczególnie silnie między 1990 r. a 2005 r. Kolejnym efektem zmian demograficznych jest zmniejszanie się zasobów pracy (w tym liczby osób w wieku największej aktywności zawodowej), co powoduje konieczność jak najlepszego wykorzystywania potencjału istniejących zasobów.

Stąd funkcjonowanie edukacji, w tym edukacji zawodowej oraz polityki rynku pracy w Polsce i w Europie, powinno być, po pierwsze, ukierunkowane na ułatwienie szybkiego wejścia absolwentów na rynek pracy i utrzymanie wysokiego poziomu ich zatrudnienia. Po drugie, coraz ważniejszym zadaniem stojącym przed polityką edukacji i rynku pracy jest utrzymanie wysokiej aktywności zawodowej osób o różnych poziomach kwalifikacji, również w późniejszym wieku.

By zrealizować powyższe cele należy:

- wyposażać absolwentów, także szkół zawodowych, w kompetencje, które są najbardziej poszukiwane przez pracodawców,
- ułatwiać wszystkim dostęp i możliwości uczenia się przez całe życie, w różnych formach edukacji formalnej i pozaformalnej, jak również wspierać nieformalne uczenie się,
- wspierać mobilność edukacyjną i zawodową uczestników rynku pracy.

Właściwa realizacja tych działań związana jest z odpowiedzią na szereg wyzwań, które zostały zidentyfikowane w niniejszym raporcie. Należą do nich:

- 1) zmiana polityki wspierania uczenia się przez całe życie,
- 2) zmiana trybu nauczania na sposób oparty o określone efekty uczenia się,
- 3) większe zaangażowanie pracodawców zarówno w budowanie podstawy programowej oraz treści kształcenia, jak w określanie efektów uczenia się z uwzględnieniem ich potrzeb, oraz w ustalaniu zakresu i organizacji praktyk zawodowych,
- 4) wypracowanie spójnego systemu rozpoznawania i potwierdzania kompetencji w powiązaniu z rynkiem pracy, w tym egzaminów zawodowych,
- 5) podniesienie jakości oferowanego kształcenia, odpowiadającego potrzebom rynku pracy,
- 6) adekwatne uwzględnianie kosztów kształcenia zawodowego. Stwarzanie zachęt finansowych dla efektywności kształcenia zawodowego,
- 7) budowanie pozytywnego wizerunku szkolnictwa zawodowego,
- 8) rozwój instrumentów i narzędzi pozwalających na kształtowanie, opartych na faktach, rozwiązań w zakresie szkolnictwa zawodowego.

Pierwsze z wymienionych wyzwań wynika ze zmian zachodzących na współczesnych rynkach pracy, na świecie, w Europie oraz w poszczególnych krajach. Stają się one coraz bardziej zmienne i coraz

²⁹⁹ Szerzej problematykę uwarunkowań demograficznych rozwoju edukacji w Polsce przedstawia rozdział 4 raportu *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji*, 2010 r. (Instytut Badań Edukacyjnych, 2011).

bardziej mobilni powinni być jego uczestnicy. Uczenie się przez całe życie stało się istotnym elementem wspierającym aktywność i mobilność obywateli w każdym wieku. Wyzwaniem dla edukacji zawodowej jest niski i spadający z wiekiem odsetek osób dorosłych uczących się przez całe życie. Jak pokazują badania, większość osób nie widzi potrzeby poszerzania i pogłębiania swoich kompetencji zawodowych i uzyskiwania nowych kwalifikacji, chociaż gdy to się już dzieje, główną determinantą uczenia się jest zdobywanie nowych kwalifikacji w zawodzie oraz podnoszenie kompetencji potrzebnych na rynku pracy. Wskazuje to na niewykształconą wśród dorosłych Polaków umiejętność uczenia się i w ten sposób kształtowania własnego rozwoju po zakończeniu ścieżki początkowej, formalnej edukacji.

Istnieje wiele argumentów (zarówno teoretycznych, jak i empirycznych) przemawiających za zmianą dotychczasowego modelu prowadzonej polityki wspierania uczenia się przez całe życie (por. Dębowski et al., 2010). O jej nieskuteczności w obecnym kształcie świadczyć może chociażby to, że mimo ogromnych środków przeznaczonych na dofinansowanie edukacji dorosłych (ponad 12 mld zł w latach 2006–2008) wskaźnik uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie nie uległ istotnej zmianie i w 2010 r. utrzymywał się na nieznacznie wyższym poziomie niż w roku 2004³⁰⁰ i należał do najniższych w Unii Europejskiej³⁰¹.

Drugim z wyzwań jest zmiana perspektywy spojrzenia na edukację, w tym edukację zawodową. Dotychczas dominowała perspektywa patrzenia na proces nauczania, a nie na osiągnięte w jego ramach efekty. Rozwój zawodowy i osobisty Europejczyków i Polaków związany jest z odpowiednim kształtowaniem kompetencji osób: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Instrumentami mogącymi pomóc w zmierzeniu się z wyzwaniami, które stoją przed uczeniem się przez całe życie, w tym w zdobywaniu nowych kwalifikacji zawodowych są Europejska Rama Kwalifikacji oraz powiązane z nią krajowe ramy kwalifikacji w poszczególnych krajach. W Polsce jest to przygotowywana Polska Rama Kwalifikacji. ERK oraz ramy krajowe uwzględniają przede wszystkim efekty uczenia się. Oznacza to, że systemy edukacji i systemy kwalifikacji w poszczególnych krajach powinny dążyć do większego zorientowania na efekty uczenia się.

W tym kontekście, zorientowanie trybu nauczania na osiągnięcie określonych efektów uczenia jest kolejnym, jednym z największych zadań stojących przed edukacją zawodową w Polsce.

Obecnie system szkolnictwa zawodowego w Polsce jest regulowany przepisami z dwóch działów administracji – oświata i wychowanie oraz praca. Przyczynia się to do skomplikowania (rozdrobienia) przepisów odnoszących się do tego obszaru. Uchwalone w 2011 r. zmiany prawne, które wejdą w życie w roku szkolnym 2012/2013, oznaczają wprowadzenie nowej podstawy programowej, stanowiącej pierwsze przybliżenie do określenia wymaganych efektów uczenia się w szkolnictwie zawodowym, uwzględniających obszar wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Zmiany te mają na celu zwiększenie efektywności i skuteczności szkolnictwa zawodowego, co może być wzmocnione przez powiązanie propozycji nowej podstawy programowej z wypracowywanym obecnie projektem Polskiej Ramy Kwalifikacji. W kontekście funkcjonowania absolwentów szkół zawodowych na rynku pracy można zidentyfikować te kompetencje, które powinny być wypracowywane w ramach edukacji, w tym edukacji zawodowej. Jest to połączenie nauki konkretnego zawodu z nauczaniem elastyczności, otwarcia na uczenie się przez całe życie i elementów wiedzy ogólnej (myślenie matematyczne, umiejętność posługiwania się językiem) niezbędnych do dostosowywania się do przyszłych zmian na rynku pracy (konieczności zmiany zawodu, itd.).

Znaczącym wyzwaniem jest zwiększenie roli pracodawców w procesie kształcenia zawodowego. Ustalanie struktury kształcenia w zawodach odbywa się de facto w każdym powiecie według innych zasad. Opinie powiatowych rad zatrudnienia (powoływane przez starostę), udzielane przed otwarciem lub zamknięciem kształcenia w zawodzie, mają charakter jedynie wspomagający. Rady te często nie mają znaczącego wpływu na kształtowanie kierunków edukacji zawodowej i polityki rynku

³⁰⁰ W 2004 r. wskaźnik LLL (na 4 tygodnie) przed badaniem wynosił 5,34%, a w 2010 r. 5,33%.

³⁰¹ Rozpoznanie przyczyn niskiego poziomu partycypacji w LLL (mimo znacznego wzrostu nakładów na ten cel) jest obecnie przedmiotem badań realizowanych w Instytucie Badań Edukacyjnych. Częściowe wyjaśnienie tego zjawiska znaleźć można (W:) Evaluation of the impact...; Dębowski, Lis, Pogorzelski (2010).

pracy w powiatach. Ponadto decyzje dotyczące kształcenia w zawodzie, zazwyczaj wobec braku innych źródeł, uwzględniają głównie dane zgromadzone przez urzędy pracy, które nie obejmują całości procesów zachodzących na lokalnych rynkach pracy (Liwński i Sztanderska, 2006). W efekcie decyzje te mogą być chybione. Podobnie przedstawia się sytuacja w zakresie kształcenia zawodowego dorosłych (szczególnie bezrobotnych i poszukujących pracy), w tym w ramach szkoleń zawodowych. Tematyka szkoleń rzadko stanowi przedmiot przetargu zbiorowego (por. Męcina, 2009; Dębowski, 2010; Bukowski, Dębowski, 2010). W wielu krajach dialog społeczny pomiędzy pracodawcami a pracownikami sprzyja większej liczbie szkoleń organizowanych przez pracodawców, a także bardziej równościowej polityce organizowania szkoleń (dostarczania szkoleń osobom o mniejszych kompetencjach, dojrzałym pracownikom, etc.). Również w tym obszarze wyzwaniem jest zwiększenie roli pracodawców w motywowaniu pracowników do uczenia się dla ich rozwoju zawodowego. Niskie zaangażowanie pracodawców w edukacji zawodowej pokazuje generalną tendencję ogólnie małego udziału pracodawców w rozwijaniu szeroko rozumianych kompetencji zasobów pracy. W porównaniu z innymi krajami członkowskim Unii Europejskiej Polska wypada niekorzystnie nie tylko ze względu na niski udział pracodawców w rozwijaniu kompetencji zatrudnianych przez siebie osób. Szczególnie negatywnie Polskę wyróżnia także bardzo niski odsetek pracowników powyżej 55. roku życia szkolonych w zakładach pracy. W 2005 r. zaledwie 13% z nich uczestniczyło w szkoleniach organizowanych przez zakład pracy (średnia UE27 – 24%). Niewielki odsetek osób starszych, które podnoszą swoje kompetencje w miejscu pracy, wynika w dużej mierze z wczesnego wieku dezaktywacji zawodowej w Polsce. Pracodawcy nie chcą ponosić kosztów szkolenia pracowników, których wiedzę i umiejętności będą wykorzystywać jedynie przez krótki okres czasu. Wydłużenie aktywności zawodowej oznacza również potrzebę zwiększenia aktywności edukacyjnej Polaków po 50. roku życia. Jest to również szansa na większe zaangażowanie szkół zawodowych w ten proces. W związku z tym nadal istotnym zagadnieniem pozostaje systemowe włączenie pracodawców w aktywne kształtowanie kierunków rozwoju szeroko rozumianego szkolnictwa zawodowego w Polsce. Znacznie większe związanie edukacji zawodowej ze środowiskiem pracy może pomóc uczniom i słuchaczom w nabywaniu poszukiwanych przez pracodawców umiejętności oraz kompetencji społecznych, których wypracowywanie następuje w drodze praktycznej nauki zawodu. Zaangażowanie pracodawców w obszarze edukacji zawodowej powinno, również w większym stopniu, dotyczyć budowania podstawy programowej oraz treści kształcenia. Pozwoliłoby to na lepsze dopasowanie efektów uczenia się w edukacji zawodowej do wymagań rynku pracy. Pojawia się tutaj pytanie, w jaki sposób skonstruować system motywacji:

- dla pracodawców – do włączania się we współpracę ze szkołami,
- dla szkół – do działań nakierowanych na przyszłość zawodową absolwentów,
- dla uczniów – do racjonalnych wyborów obszarów kształcenia, aby osiągnąć lepsze dopasowanie podaży i popytu na pracę absolwentów.

System taki wymaga skutecznych zachęt finansowych dla firm i szkół, a także stworzenia kultury dialogu interesariuszy w tej sprawie. Ważne jest również zapewnienie łatwego dostępu do istotnych informacji na każdym poziomie i dla każdej ze stron tego procesu.

Wyzwaniem stojącym przed edukacją zawodową w Polsce jest, ponadto, zwiększenie spójności poszczególnych komponentów tego obszaru, jak choćby widoczną rozbieżność treści kształcenia i zakresu egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe.

Zmiany wchodzące w życie od roku szkolnego 2012/2013 stwarzają możliwość osiągnięcia większej spójności – powinno to być jednak przedmiotem szczególnej uwagi przy ewaluacji skutków wdrożonych zmian. Sprostanie wyzwaniu spójności systemu wymaga także zwiększenia rzeczywistej odpowiedzialności szkół za wyniki uczniów uzyskiwane na egzaminie zawodowym. Obecnie w systemie edukacji zawodowej nie ma mechanizmów motywujących szkoły do tego, aby wyposażać uczniów w kompetencje poszukiwane na rynku pracy. Dobre przykłady i praktyki w tym obszarze wynikają raczej z motywacji szkoły lub współpracujących z nią pracodawców. Nie ma również rozwiązań pozwalających na monitorowanie efektów praktycznej nauki zawodu. Uczniów kieruje się na

praktyki zawodowe, ale nie ma obowiązku weryfikacji tego, czy uczniowie faktycznie nabyli w trakcie praktyk umiejętności dotyczące swojego zawodu. Jednym z możliwych rozwiązań może być większe zaangażowanie pracodawców, zarówno w określanie efektów uczenia się z uwzględnieniem ich potrzeb, jak również w ustalanie zakresu i organizację praktyk zawodowych.

W tym kontekście warto również zwrócić uwagę na rolę doradców zawodowych, którzy powinni stanowić łącznik pomiędzy uczniami i ich rodzicami a rynkiem pracy. Doradcy dzisiaj takiej roli nie pełnią, co jak pokazują wyniki badań, wynika z małej liczby doradców zawodowych pracujących w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Rolę tę często przejmują nauczyciele, którzy jednak nie mają często możliwości posiadania pełnej i aktualnej wiedzy na temat procesów zachodzących na rynku pracy, tak aby pomóc uczniom dokonać właściwych wyborów edukacyjnych, w tym dotyczących przyszłego zawodu. Odpowiedni rozwój doradztwa zawodowego w edukacji zawodowej, ale także szerzej – dla całego rynku pracy i uczenia się przez całe życie – jest szczególnie istotny w kontekście wdrażania rozwiązań związanych z budową nowego systemu kwalifikacji opartego o Polską Ramę Kwalifikacji.

Kolejnym obszarem wyzwań jest system walidacji kompetencji nabytych w trakcie edukacji zawodowej, w tym egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Wymagania związane z systemem egzaminów powiązane są z procesem uczenia się, tj. wymaganiem ukończenia szkoły. Alternatywnie wymagane jest posiadanie wieloletniego stażu w zawodzie, co stanowi istotną barierę dla wielu potencjalnych osób zainteresowanych walidowaniem swoich kompetencji. Sposób prowadzenia walidacji jest nieprzejrzysty i skomplikowany. Regulowany jest on licznymi aktami prawa, które stawiają wiele (zróżnicowanych) wymagań wobec osób pragnących uzyskać określone kwalifikacje. W efekcie trudno jest mówić o spójnym systemie walidacji, raczej o obszarze, w którym zidentyfikować można różne praktyki. Obecnie osoby zainteresowane walidowaniem swoich kompetencji mają duże trudności, aby uzyskać wiedzę, w jaki sposób najlepiej i najszybciej osiągnąć pożądaną przez siebie kwalifikację lub uzupełnić brakujące do niej kompetencje.

Ponadto jednym z wyzwań w obszarze potwierdzania uzyskanych kompetencji zawodowych jest uspoźnienie standardów egzaminacyjnych. Egzaminy prowadzące do uzyskania równoważnych kwalifikacji mogą dzisiaj spełniać różne standardy (przykład egzamin na tytuł zawodowy lub tytuł mistrza przed komisją egzaminacyjną izby rzemieślniczej a państwową komisją egzaminacyjną powołaną przez kuratorium oświaty). W ramach tego wyzwania należy wskazać również na potrzebę zmian w zakresie egzaminów zawodowych. Obecnie egzamin zawodowy nie potwierdza kompetencji potrzebnych w zawodzie, ale te, które są określone w standardach egzaminacyjnych, w efekcie, pomimo wysokich progów egzaminacyjnych, szanse absolwentów na znalezienie zatrudnienia są relatywnie niskie³⁰². W tym kierunku idą również prace w szkolnictwie zawodowym.

Niezbędne jest także stworzenie procedur zapewniających powiązanie egzaminów z opisem efektów uczenia się dla danych kwalifikacji tak, żeby egzaminy te prowadziły do uzyskania porównywalnych kwalifikacji (najlepiej znajdujących się w PRK). Obecnie egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe nie w pełni pozwalają na sprawdzenie praktycznych umiejętności, szczególnie w przypadku zawodów nauczanych w technikach, co może także obniżać zdawalność egzaminów praktycznych, nastawionych na sprawdzanie wiedzy, a nie praktycznych umiejętności. Wynika to między innymi z dużej liczby osób przystępujących do egzaminów wobec niedostatecznego wyposażenia i liczby stanowisk egzaminacyjnych.

Piątym zidentyfikowanym obszarem wymagającym znacznej uwagi jest jakość w szkolnictwie zawodowym. Szkoły zawodowe często borykają się z niską jakością swojej oferty ze względu na negatywną selekcję i ograniczone zasoby. Do szkół zawodowych trafiają często uczniowie słabsi, o niższych kompetencjach (negatywna selekcja). Podobnie także negatywną selekcję można zaobserwować w przypadku części nauczycieli, gdyż praca w szkole zawodowej często związana jest z niższym prestiżem. Problemem z obszaru jakości jest również dostosowanie edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy, co przejawia się zarówno w wymiarze indywidualnym (niewysoki odsetek nauczycieli

³⁰² Analiza przedstawiona w niniejszym raporcie podtrzymuje mówiące o tym hipotezy sformułowane na podstawie badań nauczycieli, egzaminatorów oraz pracodawców przez Drogosz-Zabłocką i Kochanowskiego (2009).

uzupełniających wiedzę i umiejętności, szczególnie z obszaru kompetencji zawodowych; niskie rezonowanie uczniów co do oczekiwań pracodawców) oraz instytucjonalnym (trudności we współpracy z pracodawcami, w podejmowaniu działań na rzecz doskonalenia nauczycieli).

Rozwijane narzędzia systemowe, służące zapewnianiu jakości, w nieznacznym stopniu zostały do tej pory wykorzystane w szkołach zawodowych (ewaluacja, szacowanie edukacyjnej wartości dodanej). Ewaluacja może stać się ważnym instrumentem budowania samoświadomości szkół w zakresie ich potencjału i niedostatków, i w związku z tym prowadzić do zmiany generowanej oddolnie, w ramach danej placówki, pracujących w niej ludzi.

Z problematyką jakości wiąże się kolejna istotna kwestia dla funkcjonowania szkolnictwa zawodowego, jaką jest zapewnienie odpowiednich zasobów dla jego rozwoju. Finansowanie edukacji, w tym sposób uwzględniania szkolnictwa zawodowego w systemie wag w algorytmie podziału środków na subwencję oświatową dla jednostek samorządu terytorialnego (JST). Nieadekwatne odzwierciedlenie kosztów kształcenia zawodowego uczniów w subwencji (związanych z kształtowaniem kompetencji dla danego zawodu) skłania JST do prowadzenia takich szkół zawodowych, które wymagają niższych nakładów finansowych. Jednak samo zwiększenie w algorytmie wagi dla ucznia szkół zawodowych nie zmienia motywacji JST, a co najwyżej przesunie istniejące ograniczenie, pozwalając na zwiększenie zakresu edukacji zawodowej. Wprowadzanie różnicowania wielkości subwencji od liczby uczniów szkół zawodowych poszczególnych typów nie pozostanie bez ryzyka – może bowiem generować podaż w odpowiedzi na konstrukcję algorytmu, a nie w odpowiedzi na zapotrzebowania na rynku pracy. Zatem skonstruowanie odpowiedniego mechanizmu jedynie przez system finansowania jest trudne, mimo że decyzje dotyczące oferty kształcenia zawodowego wydają się przede wszystkim uwzględniać kryterium kosztowe, a nie popytu na pracę. Ponadto system finansowania nie stwarza też zachęt dla wspierania efektywności kształcenia zawodowego. Nie istnieje kompleksowy pomiar efektywności finansowania edukacji zawodowej, co wynika z ogólnych sformułowań zadań edukacyjnych dla JST oraz często występującego braku jasno sformułowanych celów prowadzonej przez samorządy polityki oświatowej w obszarze edukacji zawodowej. Siódmym wymienionym wyzwaniem dla szkolnictwa zawodowego jest jego percepcja w społeczeństwie. Wybór szkoły zawodowej postrzegany jest w Polsce jako zdecydowanie mniej prestiżowy niż zdobycie dyplomu uczelni. Prowadzi to do obserwowanej, negatywnej selekcji – wybory edukacyjne gimnazjalistów w Polsce są silnie uzależnione od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców, co oznacza utrwalanie nierówności występujących w strukturze wykształcenia Polaków. Uczniowie szkół zawodowych najczęściej pochodzą z terenów wiejskich lub małych miast. Wybierają oni zazwyczaj szkołę w pobliżu miejsca zamieszkania. Ich rodzice posiadają zazwyczaj wykształcenie zawodowe, często także przynajmniej jedno z rodziców takich uczniów nie pracuje zawodowo. Częściej pochodzą z rodzin wielodzietnych. Wyniki w nauce uczniów szkół zawodowych są również zdecydowanie gorsze niż uczniów liceów ogólnokształcących. Jak wskazują wyniki badań, na decyzje dotyczące wyboru szkoły i dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej niewielki wpływ mają doradcy zawodowi. Decyzje te podejmowane są często w oparciu o rekomendacje członków rodziny lub znajomych, które mogą nie w pełni uwzględniać kompetencje i predyspozycje osób podejmujących decyzję, jak również uwarunkowania rynku pracy.

Ostatnim problemem, na który chcemy zwrócić uwagę, jest posiadanie odpowiednich informacji i danych do kształtowania opartej na faktach, polityki edukacji zawodowej. Problemem utrudniającym prowadzenie analiz i ewaluacji oraz rekomendacji dla zmian jest brak pogłębionych danych dotyczących szkolnictwa zawodowego w większości z obszarów ujętych w niniejszym opracowaniu. Braki te utrudniają wyciąganie kompleksowych i pełnych wniosków. Stąd, istotne jest budowanie zasobów informacji dotyczących różnych aspektów szkolnictwa zawodowego i jego otoczenia, zarówno na poziomie krajowym, jak i na poziomie lokalnym.

Bibliografia

Adamski, W., Baethge, M., Bertrand, O., Grootgins, P., Józefowicz, A. (1993). *Edukacja w okresie transformacji. Analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce*, Warszawa. IFiS PAN.

Annuaire international de l`education et de l`enseignement 1938, (1938), Bureau International d`Education (BIE), Geneve, Switzerland.

ARC Rynek i Opinia (2011). *Raport zbiorczy dla Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy*. Badanie pracodawców i pracowników. Warszawa: Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy.

ASM Centrum Badań i Analiz Rynku (2008). *Badanie Aktywności Zawodowej Absolwentów w Kontekście Realizacji Programu „Pierwsza Praca”: raport*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy.

Bergan, S. (2007). *Qualifications. Introduction to a concept*. Paris: Council of Europe Publishing

Biuro Analiz Sejmowych (2011). *Opinia prawna na temat projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, z dnia 11 lipca 2011 r.* Druk sejmowy nr 4353. (<http://orka.sejm.gov.pl/rexdomk6.nsf/Opdodr?OpenPage&nr=4353>)

Boni, M. (2007). *Instytucje edukacji pozaszkolnej* (W:) U. Sztanderska, (red.), *Edukacja dla pracy*. Raport o rozwoju społecznym Polska 2007. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.

Brockmann, M., Clarke, L., Winch, Ch. (ed.), (2011). *Knowledge, skills and competence in the European labour market. What's in a vocational qualification?* New York: Routledge.

Bukowski, M. (red.), (2010). *Zatrudnienie w Polsce 2008. Praca w cyklu życia*. Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych/Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

Bukowski, M., Dębowski, H. (2010). *Dialog społeczny na zmieniającym się rynku pracy*, (W:) M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2009. Przedsiębiorczość dla pracy*. Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych/Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

CBOS (2009). *Prestiż zawodów. Komunikat z badań*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

CBOS (2011). *Opinie i diagnozy nr 19. Młodzież 2011. Badanie „Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną – Młodzież 2010*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

Cedefop (2009). *The shift to learning outcomes, policies and practices in Europe*. Cedefop Reference series; 72. Luxembourg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Cedefop (2011). *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce. Charakterystyka ogólna*. Luxembourg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej

Cedefop (2011a). *Shaping lifelong learning: making the most of European tools and principles*, Briefing Note.

CKE (2010). *Sprawozdanie z przebiegu i wyników egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Commission staff working document (2009). *Progress Towards The Lisbon Objectives In Education And Training, Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Commission of the European Communities (http://www.elu5x.ee/public/07_EU_report_education.pdf).

Cort, P. (2009). *The EC discourse on vocational training: how a common vocational training policy' turned into a lifelong learning strategy*. (W:) "Vocations and Learning", Vol. 2, No. 2.

Czapiński, J., Panek, T. (red.), (2009). *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass) (Dz. U. L 390 z 31.12.2004, s. 6–20).

Dębowski, H. (2010). *The role of social partners in promoting lifelong learning*. Materiały niepublikowane, prezentowane podczas XIV Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego Kraków 2010.

Dębowski, H., Lis, M., Pogorzelski, K. (2010). *Kształcenie ustawiczne w czasie zmian*. (W:) M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2008. Praca w cyklu życia*. Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych/Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

Dębowski, H., Ziewiec, G. (2011). *Financing: investment in human resources*. (W:) *Vocational education and training in Poland*. Luxembourg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej publikacja w druku.

Dębowski, H., Gąska, J., Magda, I., Lis, M., Pogorzelski, K., Sobiech, I. (2010). *Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich. Raport końcowy*. Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych/Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

Draus, J., Terlecki, R. (2005). *Historia wychowania*, t. 2, Wydawnictwo WAM, WSFP „IGNATIANUM”, Kraków.

Drogosz-Zabłocka, E. (1997). *Z perspektywy siedmiu lat. Zmiany w kształceniu. „Szkoła zawodowa” nr 10*, s. 2–5.

Drogosz-Zabłocka, E., Kochanowski, J. (2009). *Egzamin zawodowy. Obszary problemowe*. (W:) I. Białecki i E. Drogosz-Zabłocka (red.), *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Emerling, A., Orlińska, A., Węsierska, S. (2010) *Współpraca firm z sektorem edukacji. Raport z badania. Część projektu Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców*, realizowanego przez PKPP Lewiatan, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Warszawa: Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan.

European Training Foundation (ETF), (2006). *A Review of international and national developments in the use of qualifications frameworks*, Working Paper.

Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny (EKES). (2011). *Opinia w sprawie skutków starzenia się społeczeństwa dla systemów ochrony zdrowia i opieki społecznej* (opinia rozpoznawcza) (Dz. U. C 44 z 11.02.2011, s. 10–16).

Eurostat, (2011a). *Labour market statistics*. 2011 Edition, Luxembourg.

Eurostat, (2011b). *Europe in figures: Eurostat yearbook 2011*, Luxembourg.

- Gaździk, T., Hołowacz, W. (2009). *Zawodowy strzał w dziesiątkę*. Wrocław: Provider PPHU, H-consulting.
- Góra, M., Sztanderska, U. (2006). *Wprowadzenie do analizy lokalnego rynku pracy. Przewodnik*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Analiz i Prognoz Ekonomicznych.
- Górniak, J. (red.), Mazur, S. (red.), (2010a). *Pracodawcy a podnoszenie kompetencji zawodowych pracowników. Szkolenia i inne formy podnoszenia jakości zasobów ludzkich w przedsiębiorstwach*. Analiza wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród przedsiębiorstw w ramach projektu Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy Pracodawców Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa: Pracodawcy RP.
- Górniak, J. (red.), Mazur, S. (red.), (2010b). *Pracodawca szuka pracownika. Ocena prywatnego i publicznego pośrednictwa pracy*. Publikacja w ramach projektu Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy Pracodawców Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa: Pracodawcy RP.
- Greinert, W-D. (2005). *Mass vocational education and training in Europe. Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th*. Luxemburg: Cedefop.
- GUS (2009). *Kształcenie dorosłych*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2010). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010 (oraz wcześniejsze wydania)*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2011a). *Mały rocznik statystyczny Polski 2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2011b). *Roczne wskaźniki makroekonomiczne*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Hejłasz, K. E. (2009). *Innowacyjne programy kształcenia zawodowego*, Meritum, nr 3 (14).
- Herbst, M., Herczyński, J., Levitas, A. (2009). *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*. Warszawa: SCHOLAR.
- Hoeckel, K. (2007). *Key Evidence on Vocational Education and Training Policy from Previous OECD Work*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.
- IBE (2011). *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- ILO (2010). *The implementation and impact of National Qualifications Systems Frameworks, Report of a study in 16 countries*. Geneva: International Labour Organization.
- Judasz, E. (2011). *Prawo pracy – pierwsze kroki*. Warszawa: PIP Główny Inspektorat Pracy. (http://www.pip.gov.pl/html/pl/wydawn/pdf2/x_pierwsze_kroki.pdf)
- KE DG Edukacja i Kultura. *Leonardo Da Vinci – Statystyki dotyczące mobilności – 2000–2008*. Luxemburg: Komisja Europejska, DG Edukacja i Kultura. (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/stat_en.pdf)
- Kłosiewicz-Górecka, U. (red.), (2010). *Rozwój szkolnictwa zawodowego w Białymstoku w dostosowaniu do potrzeb rynku pracy*. Warszawa: Instytut Badań Rynku, Konsumpcji i Koniunktur.

Komunikat Komisji dotyczący Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), KOM (2008) 180 wersja ostateczna.

Konieczny, O., Schmidtke, R., Bącał, J., et al. (2007). *Inwestycja w kadry: perspektywa małych i średnich przedsiębiorstw*. Katowice: WYG International; Warszawa: na zlecenie. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie w sprawie priorytetów ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w latach 2011–2020 (Dz. U. C 324 z 1.12.2010, s. 5–15).

Konkluzje Rady z 11 maja 2010 r. w sprawie kompetencji pomagających uczyć się przez całe życie i sprzyjających nowym umiejętnościom w nowych miejscach pracy (Dz. U. C 135 z 26.05.2010, s. 8–11).

Konkluzje Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) (Dz. U. C 119 z 28.05.2009, s. 2–10).

Kwiatkowski, S.M. (2006). *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

LBS (2010). *Badanie Rynku Edukacji Ponadgimnazjalnej. Raport cząstkowy I: Badanie losów absolwentów*, Laboratorium Badań Społecznych na zlecenie Dolnośląskiego Wojewódzkiego Urzędu Pracy.

Liwiński, J., Sztanderska, U. (2006). *Raport końcowy. Analiza sytuacji na wybranych powiatowych rynkach pracy oraz stworzenie metodologii badania lokalnego rynku pracy w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Analiz i Prognoz Ekonomicznych.

Łopacińska, Ł., Symela, K., Woźniak, I. (2010). *Polska - Raporty ReferNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego*. Raport współfinansowany ze środków Unii Europejskiej. Warszawa: Fundacja „Fundusz Współpracy”.

Malamud, O. i Pop-Eleches, C. (2008). *General Education vs. Vocational Training: Evidence from an Economy in Transition*. NBER Working Papers 14155. National Bureau of Economic Research, Inc.

Mateju, P., Smith, M., Soukup, P., Basl, J. (2007) *Determination of College Expectations in OECD Countries: The Role of Individual and Structural Factors*. Czech Sociological Review, 2007, Vol. 43, No. 6: 1121–1148.

MEN (2010a). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce Raport z badania danych wtórnych – desk research*. Badanie zrealizowane w ramach projektu Współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu Edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2010b). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce Raport z badania wśród przedsiębiorstw metodą wywiadów telefonicznych CATI*. Badanie zrealizowane w ramach projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2010c). *Założenia projektowanych zmian. Kształcenie zawodowe i ustawiczne. Informator*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2011a). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport z badania wśród dyrektorów szkół kształcących w zawodzie i CKP metodą wywiadów wspomaganym komputerowo (CAWI lub CAPI)*. Badanie zrealizowane w ramach projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2011b). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport z badania wśród uczniów szkół zawodowych metodą wywiadów wspomaganym komputerowo*. Badanie zrealizowane w ramach projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2011c). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*. Badanie zrealizowane w ramach projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Męcina, J. (2009). *Dialog społeczny na poziomie zakładu pracy – ocena funkcjonowania poszczególnych obszarów w stosunkach pracy*. (W:) Dialog społeczny na poziomie zakładu pracy. Między zasadami a realiami. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

MF (2011). *Sprawozdanie z wykonania budżetu państwa za okres od 1 stycznia do 31 grudnia 2010 roku*. Informacja o wykonaniu budżetów jednostek samorządu terytorialnego. Warszawa: Ministerstwo Finansów.

Miąso, J. (1988). *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław.

Minkiewicz, B. (2009). *Osiągnięcia absolwentów szkół zawodowych na egzaminach zewnętrznych*. (W:) I. Białecki i E. Drogosz-Zabłocka (red.), Potwierdzenie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Mizerek, H. (2010). *Diagnoza potrzeb edukacyjnych szkolnictwa zawodowego a kierunki rozwoju regionalnego rynku pracy*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

MPiPS (2010a). *Podział i wydatkowanie środków Funduszu Pracy z rezerwy Ministra na programy na rzecz promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia i aktywizacji zawodowej w 2009 roku*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

MPiPS (2010b). *Raport o rynku pracy i zabezpieczeniu społecznym*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

MPiPS (2011a). *Podział i wydatkowanie środków Funduszu Pracy z rezerwy Ministra na programy na rzecz promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia i aktywizacji zawodowej w 2010 roku*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

MPIPS (2011b). *Zawody deficytowe i nadwyżkowe w II półroczu 2011 r.*, część diagnostyczna. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy.

MRR (2008). *Ocena wpływu funduszy strukturalnych na zwiększenie konkurencyjności przedsiębiorstw*, opracowanie wykonane przez PSDB na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

Neave, G. (1994). *O wiedzy do natychmiastowego spożycia i lekarstwie na wszystko*. (W:) „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 4, s. 15–40.

Niećko, I., Jegorow, D., Cieślukowska, M. (2009). *Postawy i opinie uczniów białostockich szkół zawodowych wobec zawodu, edukacji zawodowej i przyszłości zawodowej. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Badań Rynku, Konsumpcji i Koniunktur.

NRCCTE (2010). *Capitalizing on Context: Curriculum Integration in Career and Technical Education*. Louisville KY: National Research Center for Career and Technical Education.

OECD (2007). *Qualifications Systems. Bridges to lifelong Learning*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2009). *Working out change. Systemic innovation in vocational education and training*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2010a). *Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2010b). *Off to a Good Start? Jobs for Youth*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

Otawa Group Sp. j. (2010a). *Analiza formalnego kształcenia ustawicznego publicznych placówek oraz regionalnego i lokalnego rynku pracy w województwie śląskim*. Raport zbiorczy z badań w ramach projektu: Szkoła na miarę potrzeb rynku pracy woj. śląskiego. Katowice: Otawa Group.

Otawa Group Sp. j. (2010b). *Wyniki badania jakościowego. Ocena szans i zagrożeń zrzeszonych placówek CKU i CKP*. Raport w ramach projektu: Szkoła na miarę potrzeb rynku pracy woj. śląskiego. Katowice: Ottawa Group i Śląskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego i Centrów Kształcenia Praktycznego.

PAG Uniconsult, Pentor (2007). *Dośkonalenie umiejętności i kwalifikacji kadr badanie projektów szkoleniowych w ramach Działania 2.3. schemat a) SPO RZL 2004–2006. Raport Końcowy*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

PARP (2011). *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

PBS DGA Sp. z o.o., (2009). *Kształcenie zawodowe w powiecie bytowskim*. Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu „Zawodowo kształcimy z głową”. Badania zostały zrealizowane na zlecenie Powiatu Bytowskiego. Sopot: PBS DGA Sp. z o.o.

Pilich, M. (2009). *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Warszawa: ABC Wolters Kluwer.

PISA (2009). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Podławiak, G., Nowak, P. (2009). *Oblicze młodego pokolenia. Oczekiwania zawodowe młodzieży a rynek pracy*. Szczecin: Zachodniopomorskie Obserwatorium Rynku Pracy. Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie.

Poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, druk sejmowy nr 4353. (<http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/wgdruku/4353>).

Profile, ARC Rynek i Opinia (2010a). *Analiza kierunków kształcenia i planów rozwojowych zawodowych szkół ponadgimnazjalnych w regionie oraz potrzeb rozwojowych uczniów tych szkół. Raport cząstkowy z III etapu*. Badanie w ramach projektu: Od diagnozy do prognozy – potrzeby gospodarki a jakość kapitału ludzkiego w województwie świętokrzyskim. Priorytet VIII, Działanie 8.1., Poddziałanie 8.1.4. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Kielce: Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach.

Profile, ARC Rynek i Opinia (2010b). *Analiza publicznie dostępnych ofert pracy. Raport cząstkowy z III etapu*. Badanie w ramach projektu: Od diagnozy do prognozy – potrzeby gospodarki a jakość kapitału ludzkiego w województwie świętokrzyskim. Priorytet VIII, Działanie 8.1., Poddziałanie 8.1.4. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Kielce: Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach.

Profile, ARC Rynek i Opinia (2010c). *Od diagnozy do prognozy – potrzeby gospodarki a jakość kapitału ludzkiego w województwie świętokrzyskim. Raport końcowy*. Priorytet VIII, Działanie 8.1, Poddziałanie 8.1.4. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Kielce: Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach.

Projekt rozporządzenia z dnia 10 sierpnia 2011 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

PSDB (2008). *Ocena wpływu funduszy strukturalnych na zwiększenie konkurencyjności przedsiębiorstw*. Opracowanie wykonane na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

Public Profits Sp. z o.o. (2007). *Badania losów absolwentów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

Reforma systemu edukacji. Projekt. (1998). Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Rezolucja Rady z 15 listopada 2007 r. *Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy* (Dz. U. C 290 z 4.12.2007, s. 1–3).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 1999 r. w sprawie utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz określenie ich zasięgu terytorialnego (Dz. U. Nr 14, poz. 134, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. 2005 Nr 215 poz. 1820).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz. U. 2006 Nr 31 poz. 216).

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 (Dz. U. 2007 Nr 83 poz. 562, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. 2007 Nr 124 poz. 860) oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. 2008 Nr 144 poz. 903 oraz Dz. U. 2010 Nr 60 poz. 374).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009 Nr 4 poz. 17).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 czerwca 2009 r. w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego i publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego (Dz. U. Nr 99, poz. 828).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168 poz. 1324).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. Nr 103 poz. 652, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. Nr 244, poz. 1626).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 grudnia 2010 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2011 (Dz. U. 2010 Nr 249 poz. 1659).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 26 kwietnia 2007 r. w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom (Dz. U. 2007 Nr 77 poz. 518).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 kwietnia 2009 r. w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych (Dz. U. Nr 61, poz. 502).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. Nr 82 poz. 537).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lipca 2011 r. w sprawie szczegółowych zadań i organizacji Ochotniczych Hufców Pracy (Dz. U. 2011 Nr 155, poz. 920).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. 1996 Nr 60 poz. 278) oraz zmieniające je rozporządzenie z dnia 12 listopada 2002 r. (Dz. U. 2002 Nr 197 poz. 1663).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 listopada 2004 r. w sprawie sposobu organizacji uzupełnienia wykształcenia ogólnego młodzieży w Ochotniczych Hufcach Pracy oraz zdobywania przez nią kwalifikacji zawodowych (Dz. U. Nr 262, poz. 2604).

Sobierajski, T. (2009). *Egzamin zawodowy w opinii absolwentów, nauczycieli i władz samorządowych*. (W:) I. Białęcki i E. Drogosz-Zabłocka (red.), *Potwierdzenie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Sozial Agenda. *Anpassung an den Wandel – der Restrukturierungsansatz der EU*, magazyn Komisji Europejskiej, numer 27, lipiec 2011.

Szczucka, A., Jelonek, M. (2010). *Kogo kształcą polskie szkoły?* Raport z badań uczniów szkół ponadgimnazjalnych i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Sztandar-Sztanderska, U. (red.), (2010). *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*. Część projektu: Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców, realizowanego przez PKPP Lewiatan, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Warszawa: Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan.

Sztanderska, U., Siergiejuk, M. (2011). *Opracowanie koncepcji badania nakładów na edukację i przeprowadzenie analiz danych zastanych*. Raport końcowy z projektu analitycznego. Raport współfinansowany przez Unię Europejską ze środków EFS w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”. Materiał niepublikowany.

Traktat o Unii Europejskiej (TUE), wersja skonsolidowana, (Dz. U. C 83 z 30.03.2010).

Ustawa o rzemiośle z dnia 22 marca 1989 r. (Dz. U. 2002 Nr 112 poz. 979).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2004 Nr 256 poz. 2572).

Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz. U. 1998 Nr 91 poz. 578).

Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz. U. 1998 Nr 91 poz. 576).

Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. Nr 117 poz. 759).

Ustawa z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. 2010 Nr 80 poz. 526).

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2004 Nr 99 poz. 1001).

Ustawa budżetowa na rok 2011 z dnia 20 stycznia 2011 r. (Dz. U. 2011 Nr 29 poz. 150).

Wollschläger, N., Reuter-Kumpmann, H. (2004). *From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe*. European Journal Vocational Training Nr. 32, 2004/II: 6–17. Luxemburg: Cedefop.

Worek, B., Stec, K., Szklarczyk, D., Keler, K. (2011). *Kto nas kształci po zakończeniu szkoły*. Raport z badań firm i instytucji szkoleniowych wzbogacony wynikami badań ludności oraz badań pracodawców realizowany w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Wroczyński, R. (1996). *Dzieje oświaty polskiej*, t. 2, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.

WUP Kraków (2009). *Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca?* Raport z badania praktycznej nauki zawodu realizowanej przez małopolskich przedsiębiorców. Kraków: Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

WUP Kraków (2010a). *Nauka zawodu w małopolskich szkołach 2010*. Kraków: Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

WUP Kraków (2010b). *Twój zawód. Twoja przyszłość?* Raport z badania uczniów ostatnich klas szkół zawodowych 2009/2010. Kraków: Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

WUP Kraków (2011). *Twój zawód. Twoja przyszłość?* Raport z badania uczniów ostatnich klas szkół zawodowych 2010/2011. Kraków: Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30.12.2006, s. 10–18).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. U. C 111 z 6.05.2008, s. 1–7).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET), Dz. U. C 155 z 8.07.2009, s. 1–10.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), Dz. U. C 155 z 8.07.2009, s. 11–18.

Zorska, A. (2003). *Nowa gospodarka a globalizacja i regionalizacja*. (W:) „Master of Business Administration”, nr 1.

Aneks

| | Oświata i wychowanie | Praca |
|----------------|---|--|
| Ustawy | Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) | Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. Nr 99, poz. 1001, z późn. zm.) |
| | Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206) | Ustawa z dnia 22 marca 1989 r.o rzemiośle (Dz.U. z 2002r. Nr 112, poz. 979 j.t.) |
| Rozporządzenia | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. Nr 244, poz. 1626) | Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lipca 2011 r. w sprawie szczegółowych zadań i organizacji Ochotniczych Hufców Pracy (Dz.U. 2011r. Nr 155, poz. 920) |
| | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz.U. Nr 103, poz. 652) | Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania (Dz.U. Nr 82, poz. 537) |
| | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 czerwca 2009 r. w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego i publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego (Dz. U. Nr 99, poz.828) | Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 listopada 2004 r. w sprawie sposobu organizacji uzupełnienia wykształcenia ogólnego młodzieży w Ochotniczych Hufcach Pracy oraz zdobywania przez nią kwalifikacji zawodowych (Dz. U. Nr 262, poz. 2604) |
| | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400) | Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w prawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. Nr 60, poz. 278 z późn. zm.) |
| | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuł czeladnika i mistrza w zawodzie, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. Nr 215, poz. 1820) | Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 kwietnia 2009 r. w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych (Dz. U. Nr 61, poz. 502) |
| | 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 (Dz. U. Nr 83, poz. 562) | |
| | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124, poz. 860, z późn. zm.) | |
| | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012r. Nr 0, poz. 7) | |
| | Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz.U. Nr 31, poz. 216) | |
| | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 1999 r. w sprawie utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz określenie ich zasięgu terytorialnego (Dz. U. Nr 14, poz. 134, z późn. zm.) | |
| | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego (Dz. U. Nr 50, poz. 451, z późn. zm.) | |