

KSZTAŁCENIE DLA PRACY ? - PERSPEKTYWA REGIONALNA

AGNIESZKA JERAN, MARZENA SOBCZAK-MICHAŁOWSKA



BYDGOSZCZ, 2012

RECENZENCI

Prof. dr hab. Krzysztof Piątek

Prof. zw. dr hab. Franciszek Gronowski

REDAKCJA

dr Agnieszka Jeran, dr Marzena Sobczak-Michałowska

KOREKTA

Elzbieta Rogucka, Małgorzata Zamojska

SKŁAD

Adam Kujawa

Copyright © by Wydawnictwo Uczelniane
Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2012

ISBN 978-83-61036-50-0

Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2

tel. 52 567 00 47, 52 567 00 49

www.wsg.byd.pl, wydawnictwo@byd.pl

Spis treści

<i>Agnieszka Jeran, Marzena Sobczak-Michałowska,</i>	
Wstęp	5
Introduction	9
<i>Zenon Wiśniewski,</i>	
Niedostosowania kwalifikacyjne a polityka rynku pracy	13
Qualification mismatch vs. labour market policy	24
<i>Hanna Solarczyk-Szwec,</i>	
Uczenie się przez całe życie – wyzwaniem współczesności	25
Lifelong learning – a present-day challenge	33
<i>Agnieszka Jeran,</i>	
Kształcenie dla pracy i inwestowanie w wykształcenie – próba diagnozy	35
Education for work and investing in education – an attempted diagnosis	51
<i>Ryszard Borowicz,</i>	
Wyższa edukacja dorosłych zorientowana na pracę zawodową	53
Higher education of adults focused on professional work	62
<i>Przemysław Ziółkowski,</i>	
System kształcenia studentów szkół wyższych w Polsce – szansa czy utopia?	63
The education system for university students in Poland – an opportunity or a utopian idea?	78
<i>Ewa Heba, Jan Hibner,</i>	
Zmiany w kształceniu zawodowym i ustawicznym. Nadzieje i obawy	79
Changes in vocational education and lifelong learning. Hopes and fears	87
<i>Dominik Śliwicki,</i>	
Wykształcenie a rynek pracy województwa kujawsko-pomorskiego w świetle wybranych wskaźników statystycznych	89
Education vs. labour market in the Kuyavian-Pomeranian province in the light of selected statistical indicators	98
<i>Agnieszka Szulc,</i>	
Sukces na rynku pracy – przepływ informacji pomiędzy pracodawcami, pracownikami a instytucjami	99
Success in the labour market – information flow between employers, employees and institutions	107
<i>Agnieszka Jeran,</i>	
Kompetencje dla pracy – perspektywa regionalna	109
Competence for work – a regional perspective	130

INICJATYWY REGIONALNE
– PRAKTYKI ZWIĘKSZANIA SPÓJNOŚCI PRACY – KSZTAŁCENIA

Agnieszka Jeran,

Wprowadzenie 133

Anita Woźniak,

Metody wsparcia młodych przedsiębiorców stosowane w województwie
kujawsko-pomorskim przez powiatowe urzędy pracy 135

Robert Lauks,

Metody wsparcia młodych przedsiębiorców w województwie kujawsko-pomorskim ... 141

Paweł Sobierajski,

Kujawsko-Pałuckie Centrum Ekonomii Społecznej na rzecz rozwoju lokalnego
i przedsiębiorczości społecznej w województwie kujawsko-pomorskim 143

InLAB – innowacyjne laboratorium współpracy nauki i biznesu 149

Sejmik Gospodarczy Województwa Kujawsko-Pomorskiego 153

Autorzy 155

Agnieszka Jeran, Marzena Sobczak-Michałowska

Wstęp

Przed trzema laty, rozpoczynając w dziesięciu regionach Europy Centralnej projekt ET-Struct zdawaliśmy sobie sprawę ze złożoności problematyki objętej trzema wierzchołkami projektowego trójkąta, tj. edukacji, gospodarki i polityk regionalnych. Pierwszym zadaniem podjętym w każdym z regionów były wielokierunkowe badania – diagnoza stanu w odniesieniu do wspólnego oddziaływania tych trzech obszarów. Owocem były obszerne regionalne raporty, zebrane następnie w raport przeglądowy charakteryzujący wszystkie regiony. W regionie bydgosko-toruńskim do jego współtworzenia zaprosiliśmy ekspertów ze sfery nauki, kształcenia, oddziaływania na rynek pracy i badania regionalnych uwarunkowań. Ich wypowiedzi, analizy wcześniej zrealizowanych badań regionalnych i ogólnopolskich oraz przeprowadzonych na potrzeby realizacji tego zadania badań własnych złożyły się na obszerny ET-Struct Regional Survey, opublikowany na przełomie 2010 i 2011 r. Od tego czasu w ramach projektu zrealizowano szereg innych działań, m.in. tworząc ogólnie dostępną platformę e-learningową, której użytkowanie ma służyć upowszechnianiu kompetencji niezbędnych młodym ludziom na europejskim rynku pracy, a także budować w regionach tytułową terytorialną strukturę, wdrażając lub projektując (w zależności od regionalnych uwarunkowań) strukturę decyzyjną łączącą na poziomie regionalnym system edukacji, gospodarkę i decydentów politycznych. Niezależnie od tych dalszych kroków, pierwotna diagnoza pozostawała fundamentem, do którego regularnie wszyscy wracaliśmy.

Projekt sam w sobie zmierza do finiszu, jego efekty – jak mamy nadzieję – pozostaną trwałe i z upływem czasu ujawnią swoją rosnącą wartość. W tym finalnym okresie zdecydowaliśmy się na upowszechnienie w regionie efektów projektu i rozbudzenie na nowo dyskusji na temat jego założeń poprzez konferencję poświęconą zagadnieniom kluczowym w projekcie – spójności pomiędzy rynkiem edukacyjnym a rynkiem pracy. Częścią dyskusji chcemy uczynić w pewnym stopniu odnowioną diagnozę. Nie jest to po prostu druga wersja regionalnego raportu z 2010 r., ale sięgnięcie po opinie tych samych (w dużym stopniu) ekspertów i zadanie im pytania o obecny stan relacji i spójności w trójkącie edukacja-gospodarka-polityka regionalna. Wiemy, że specyficzny dla Polski boom edukacyjny – jeśli mierzyć go gotowością do kształcenia na poziomie wyższym – nie mija (choć względy demograficzne sprawiają, że zmniejsza się liczba studiujących). Ale wiemy też, że z jednej strony sytuacja młodych ludzi wchodzących z uzyskanymi

dypłomami na rynek pracy nie jest lepsza, a jednocześnie z drugiej strony pracodawcy sygnalizują braki w dostępie do kadry wyposażonej w potrzebne gospodarce kompetencje. Jak zatem wygląda obecnie owa spójność? Przełożyliśmy to zagadnienie na tytułowe problemowe pytanie: „Kształcenie dla pracy?” prosząc ekspertów o nową diagnozę.

Główne sprzeczności czy niespójności, jakie określają tematykę niniejszego tomu i jakie jednocześnie znajdują swoje rozwinięcie i pogłębienie w konferencyjnych dyskusjach, można zarysować następująco:

Po pierwsze: **centralne „sterowanie” a autonomia regionalna w systemie kształcenia:** kwestia ta obejmuje z jednej strony dostrzeżenie problemu niespójności i paradoksów relacji kształcenie-praca na szczeblu centralnym, w tym zaś mieszczą się próby reakcji poprzez tworzenie kierunków zamawianych, a zwrócenie uwagi na wartość nie tyle dyplomu, świadectwa czy certyfikatu co kwalifikacji. Przejawia się to we wdrażaniu Europejskich Ram Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji. Z drugiej zaś strony należy wskazać stosunkowo słabe efekty owego „ręcznego sterowania” w zakresie profilowania wykształcenia młodych osób – nabory na kierunki techniczne, wskazywane jako bardziej przyszłościowe i dające większe szanse na rynku pracy wprawdzie rosną, ale pozostają niewielkie, za uruchamianiem kierunków zamawianych idzie zaś stosunkowo szybkie nasycenie lokalnych rynków absolwentami technicznych i wąsko zdefiniowanych kierunków, zaś wielu pracodawców (na co wskazują analizy powiatowych i wojewódzkich urzędów pracy) nadal boryka się z niedoborami pracowników o średnim, ale sprofilowanym zawodowo wykształceniu. Mimo braku lokalnej autonomii polskich województw, autonomiczne są w swoich decyzjach szkoły, więc często to one obarczane są odpowiedzialnością za „produkowanie” bezrobotnych.

Tymczasem należałoby raczej zwrócić uwagę na drugą istotną kwestię, jaką stanowią **luki informacyjne** i, co za tym idzie, problemy decyzyjne każdej zaangażowanej strony. Wymienić można wprawdzie bardzo liczne, mniej lub bardziej cząstkowe wyniki badań (choćaby z licznych projektów realizowanych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki) odnoszące się do kwestii losów absolwentów, wchodzenia na rynek pracy, zapotrzebowania regionalnych pracodawców, które jednak w większości mają retrospektywny charakter i nie pozwalają na prognozowanie. Z drugiej strony – niezależnie od ich charakteru, nie mają one wartości informacyjnej, ponieważ ich recepcja wśród pracodawców, samych szkół i wreszcie – podejmujących decyzję o kształceniu młodych ludzi, jest bardzo słaba. O wyborze poziomu, kierunku czy profilu kształcenia, a także samej konkretnej szkoły bardziej decydują wyobrażenia związane z zawodem, tradycja rodzinna, wpływy otoczenia społecznego, moda i rankingi o różnej wartości, niż wyniki diagnoz lokalnego rynku pracy.

Lokalność i regionalizm są przy tym o tyle istotne, że wciąż jeszcze w Polsce kształcenie i potem praca są bardzo zlokalizowane, mobilność przestrzenna jest bowiem niewielka. Stąd przekonanie, jakie odzwierciedla się w samym założeniu projektu ET-Struct, że konieczne są trwałe struktury ułatwiające wszystkim stronom – potencjalnym i aktualnym pracownikom, pracodawcom i szkołom – podejmowanie racjonalnych i dalekowzrocznych decyzji. Tymczasem jednak kwestię dopasowania wykształcenia i pracy, czy też znalezienia pracowników na oferowane stanowiska pozostawia się do indywidualnej, autonomicznej decyzji szkół i ich uczniów, studentów czy słuchaczy, zaś po drugiej

stronie rynku pracy – samym pracodawcom, którzy w efekcie albo nie obsadzają stanowisk albo muszą zadowolić się słabszym dopasowaniem pracowników.

Przedstawiana w tym tomie diagnoza odnosi się przede wszystkim do tytułowej kwestii kształcenia i dopasowania jego efektów do rynku pracy, kładąc nacisk na perspektywę regionalną. W otwierającym tom tekście Zenon Wiśniewski wskazuje na instrumenty rynku pracy w zakresie zwiększania spójności (mierzonego zmniejszaniem bezrobocia), na wspieranie szkoleń i doskonalenia zawodowego. Uznaje przy tym te działania za rdzeń aktywnej polityki rynku pracy zorientowanej podażowo. Przeprowadzona analiza prowadzi do wskazania na złożoność interpretacyjną efektów, jakie na lokalnych rynkach pracy generują szkolenia bezrobotnych. Następnie Hanna Solarczyk-Szwec prezentując historyczne i ideologiczno-retoryczne podstawy promowania edukacji ustawicznej oraz jej współczesne wcielenie ujmuje kwestię niejako od „drugiej strony” – nie tyle rynku pracy, co przemian, jakie dokonały się w odniesieniu do uzasadnienia i promowania kształcenia się dorosłych przez całe życie. Odnosi przy tym idee kształcenia ustawicznego w zakresie promowania refleksyjności i odmiennych niż formalne sposobów kształcenia do idei KRK. W kolejnym tekście Agnieszka Jeran przytacza podstawowe wyniki badań zastanych, przywołane w pierwotnej diagnozie z 2010 r., zadając jednocześnie pytanie o (słabo) wyłaniającą się z tych danych trafność ujmowania kształcenia się jako inwestycji i przywołując jako tło tych analiz rozpropagowane w Polsce programem PO KL pojęcie kapitału ludzkiego. W dalszych kilku tekstach dominującym rysem rozważań pozostaje kształcenie.

Ryszard Borowicz wskazuje na ogólnopolską skalę przemian aktywności edukacyjnej i odnosi je do danych dla województwa kujawsko-pomorskiego. Przytacza – w ujęciu ilościowym – szereg konsekwencji dla funkcjonowania absolwentów na rynku pracy. Szczególnym analizowanym przypadkiem są pracownicy socjalni województwa kujawsko-pomorskiego i ich aktywność edukacyjna, w tym – kształcenie ustawiczne. Kontynuując zagadnienia związane ze szkolnictwem wyższym Przemysław Ziółkowski zadaje pytanie o wpływ zmian w regulacjach funkcjonowania szkolnictwa wyższego na dopasowanie oferty edukacyjnej do wymogów i potrzeb regionalnych rynków pracy, zarysowuje przy tym główny obszar dokonanych zmian i ich konsekwencje. Wreszcie, odwołując się częściowo do analogicznych źródeł, jak przytoczone przez Ziółkowskiego, Jan Hibner i Ewa Heba przybliżają założenia reformy kształcenia zawodowego w Polsce, wskazując na zakres jego uelastyczniania, na przełożenie akcentu z procesu na efekty i na zwiększony zakres współpracy z pracodawcami m.in. poprzez ich udział w egzaminach kwalifikacyjnych. Jednocześnie jednak wskazują na zagrożenia, które tę cenną próbę ulepszenia, w ramach kształcenia zawodowego przygotowania młodych osób i dorosłych do pracy, mogą zniweczyć.

Kolejne kilka tekstów kieruje uwagę nieco silniej na kwestie sytuacji na rynku pracy. Dominik Śliwicki sięgając po dane statystyczne zarysowuje obraz rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim na tle charakterystyk ogólnopolskich, wskazując na trendy aktywności zawodowej i bezrobocia w zależności od poziomu wykształcenia i odzwierciedlone w tych danych zwiększanie się trudności w dostępie do pracy wśród osób z wyższym wykształceniem. Agnieszka Szulc z kolei poddaje analizie regionalne dokumenty strategiczne i wskazuje, że chociaż ich autorzy dostrzegają znaczenie dobrej

współpracy nauki z gospodarką i dostosowania systemu kształcenia w regionie do potrzeb rynku pracy, to jednak w dostępnych dokumentach brak jest bezpośrednich rozwiązań, które gwarantowałyby osiągnięcie tych celów. I wreszcie jako ostatni z tekstów pojawia się opracowanie, w którym Agnieszka Jeran sięga po dane badania absolwentów przeprowadzone w ramach projektu ET-Struct w 2010 r. i zestawia je z wynikami Bilansu Kapitału Ludzkiego, jedną ze składowych którego było badanie ludności ukierunkowane na diagnozę kompetencji. W efekcie można prześledzić różnice w profilach kompetencji absolwentów kontynuujących naukę i ogółu mieszkańców województwa, dostrzegając te z nich, których rozwój wymaga czasu i doświadczenia zawodowego.

Ostatnią część pracy stanowi zbiór informacji poświęconych regionalnym rozwiązaniom w zakresie zwiększania – różnymi drogami – spójności pomiędzy rynkiem edukacyjnym a rynkiem pracy, a ściślej – zwiększania szans wchodzenia na rynek pracy absolwentów czy znajdowania na nim miejsca przez osoby reprezentujące różnorodne inne grupy bezrobotnych. Obok wąskich, poświęconych wybranym grupom, rozwiązań opisane działania mają często walor wskazywania ogólniejszej ścieżki działania, której docelowymi efektami są zmniejszanie bezrobocia i rozwój gospodarczy regionu. W części tej w większości oddaliśmy głos samym autorom czy twórcom działania i innym zaangażowanym w nie osobom, nie poszerzając ich o krytyczne czy ewaluacyjne komentarze

Zebrane w naszym opracowaniu-diagnozie teksty to zatem nie tylko prezentacja wyników i sytuacji w regionie, ale i solidna porcja bardziej teoretycznych rozważań. Zachęcamy do zapoznania się z nimi i do dyskusji o wynikach, postawionych problemach i przedstawionych propozycjach ich rozwiązań.

Agnieszka Jeran, Marzena Sobczak-Michałowska

Introduction

Three years ago, when we launched the ET-Struct project in ten Central European regions, we were aware of the complexity of issues covered by the three apexes of the project triangle, i.e. education, economy and regional policies. The first task carried out in each region was a multidirectional research to diagnose the current influence of the three areas combined. This resulted in extensive regional reports, which later formed a survey report describing all the regions. The report for the Bydgoszcz/Torun region was created with the help of experts specialising in science, education, labour market influence and research on regional conditions. Their statements, analyses of previous regional and nationwide research as well as own research conducted for the purpose of this task made up the extensive ET-Struct Regional Survey, published in winter 2010/2011. Since then, a number of other activities have been completed as part of the project, including the development of a publicly available e-learning platform aimed at helping propagate competence necessary for young people in the European labour market as well as the establishment of the ET-Struct structure in the regions by implementing or designing (depending on regional conditions) a decision-making structure that would combine the education system, economy and political decision-makers at the regional level. Irrespective of further steps, the initial diagnosis became the basis to which we all have been coming back regularly.

As the project itself is nearing completion, we hope its effects will be permanent and their value will increase over time. At this final stage, we decided to disseminate project results in the region and revive the debate about its assumptions through a conference dedicated to the project's key issue: the cohesion of the education market and the labour market. We hope to include a renewed (to some extent) diagnosis in the debate. This is not simply a second edition of the 2010 regional survey – we only want to know the opinions of (largely) the same experts and to ask them about the current relations and cohesion in the education/economy/regional policy triangle. We realise that the specific education boom in Poland, understood as the readiness to engage in higher education, continues (although the number of students is decreasing due to demographic factors). We also know that, on the one hand, the situation of young people entering the labour market after obtaining their degrees is not getting better, but on the other hand the employers report insufficient access to employees with competence needed by the

economy. What is the current state of the above-mentioned cohesion? We translated this problem into the question in the title: Education for work?, asking experts for a new diagnosis.

The major contradictions and inconsistencies found in this publication's topics, which are discussed further and deeper during conference debates, can be summarised as follows.

First of all, **central “control” vs. regional autonomy in the education system.** On the one hand, this refers to noticing the problem of inconsistencies and paradoxes in the education-work relationship on the central level, along with attempts to react by introducing state-ordered fields of study and stressing the value of qualifications, not the diploma or certificate itself, which is manifested by the implementation of European Qualifications Framework and National Qualifications Framework. On the other hand, it must be said that this “manual” control over the directions of young people's education has little effect. Although there is an increased enrolment on technical fields of study, which are believed to be more promising and offer a better chance in the labour market, that increase is small. Once state-ordered fields of study are launched, the local market's demand for graduates of technical fields of study as well as enrolment on highly specialised fields of study are being satisfied relatively quickly. Despite that, many employers (as shown by the analysis of district and provincial Labour Offices) still report an insufficient number of candidates with secondary education and a specific vocational profile. In spite of the fact that Polish provinces lack local autonomy, schools can make autonomous decisions and, as a result, they are often burdened with the responsibility for “producing” unemployed graduates.

Meanwhile, we should rather focus on another important issue, that is the **information gaps** and the resulting decision-making problems faced by all parties involved. Although many (more fragmentary or less) study results pertaining to the future of graduates entering the labour market and the regional employers' needs can be listed (e.g. based on numerous projects completed as part of the Human Capital operational program), most of them are retrospective and are of little use to forecasting. Regardless of their nature, they have no informational value because of their poor perception among employers, schools and people making decisions about young people's education. The level of education, fields of study or specialty as well as the school itself are chosen based on one's image of a given profession, family traditions, influence of the society, temporary fashion and rankings (of different value) rather than based on the diagnosis of local labour market.

Localness and regionalism are significant in this case because, in Poland, education and work are still highly localised and spatial mobility is low. Hence the belief that there is a need for permanent structures allowing all parties (potential and actual employees, employers and schools) to make rational and far-sighted decisions, as reflected in the very assumptions of the ET-Struct project. Meanwhile, however, decisions concerning the alignment of education and work as well as the search for employees to take available positions are supposed to be made individually and autonomously by the schools and their students/pupils as well as the labour market – the employers themselves who, as a result, leave the positions vacant or must be satisfied with poorly matched candidates.

The diagnosis presented in this publication refers primarily (as mentioned in the title) to the problem of education and the alignment of its results with the labour market, stressing the regional perspective. In the first article, Zenon Wisniewski points to labour market instruments aimed at improving cohesion measured by the decrease of unemployment. He sees the support for training and professional improvement as the core of active demand-oriented labour market policy. Based on the completed analysis, he indicates the interpretative complexity of effects caused by the training of the unemployed in local labour markets. Next, Hanna Solarczyk-Szwec presents historical and ideological/rhetorical basics of promoting lifelong learning and its contemporary implementation. She thus discusses the problem from a different perspective – not so much through the labour market, but through transformations that have taken place in terms of justifying and promoting lifelong learning among adults. The author relates the ideas of lifelong learning concerning the promotion of reflectiveness and non-formal learning methods to the ideas of National Qualifications Framework. In the following article, Agnieszka Jeran quotes essential results of previous studies, also found in the original diagnosis from 2010, and based on this data she asks about the (poor) accuracy of understanding education as an investment, using the notion of human capital (popularised in Poland by the Human Capital Operational Program) as the background of her analyses. Education is also the main subject of several successive articles.

Ryszard Borowicz discusses the extent of transformation in educational activity in Poland and relates it to data from the Kuyavian-Pomeranian province. He lists – quantitatively – a number of consequences this has for the graduates functioning in the labour market. One particular subject of analysis are social workers from the Kuyavian-Pomeranian province and their educational activity, including lifelong learning. Continuing the discussion of higher education problems, Przemyslaw Ziolkowski asks about the impact of changes in the regulations concerning higher education on the alignment of the educational offer with the needs of regional labour markets, outlining the main changes that have taken place and forecasting the consequences. Similar sources as those quoted by Ziolkowski are then partially used by Jan Hibner and Ewa Heba who describe the assumptions of the vocational education reform in Poland, highlighting the scope of its liberalisation, the shift of focus from the process to the results and the increased cooperation with the employers, e.g. through their participation in qualifying exams. At the same time, however, they list the threats that may thwart this valuable attempt to improve both young and adult people's preparation for work through vocational education.

The following few articles focus more on the situation of the labour market. Dominik Sliwicki uses statistical data to outline the labour market in the Kuyavian-Pomeranian province with nationwide characterisation as the background, pointing to the trends in professional activity and unemployment depending on the level of education. Based on this data, he also discusses the increased difficulties that people with higher education have when it comes to access to work. Meanwhile, Agnieszka Szulc analyses regional strategic documents and shows that, although their authors notice the importance of good cooperation between science and economy as well as the alignment of regional education system with the labour market needs, the available documents

lack direct solutions which would ensure that these objectives are met. In the last article, Agnieszka Jeran quotes the results of a study conducted on a group of graduates in 2010 as part of the ET-Struct project and compares them with the Human Capital Balance Sheet, whose components included a survey aimed at evaluating people's competence. The results show differences in the competence profile between the graduates who continue education and the general population of the province, highlighting the qualifications whose improvement requires time and professional experience.

The final part of the publication is a set of information on regional solutions aimed at improving (in various ways) the cohesion between the education market and the labour market or, to be more precise, creating more opportunities for graduates to enter the labour market and making it more accessible to people representing different unemployment groups. In addition to the narrow solutions dedicated to selected groups, the activities described are often more general recommendations, whose goal is to reduce unemployment and facilitate economic growth in the region. This part of the publication is dominated by the authors/creators of such activities and other people involved, without any critical or evaluating comments.

Summing up, the articles found in this diagnosis are not only a presentation of results and the situation in the region, but also a solid piece of theoretical work. Please take time to read them and then discuss the results, issues and proposed solutions described in this publication.

Zenon Wiśniewski

Niedostosowania kwalifikacyjne a polityka rynku pracy

W naszym kraju niedostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy spowodowane jest między innymi brakiem systematycznych badań prognostycznych nad zapotrzebowaniem na pracę w układzie kwalifikacyjno-zawodowym. Te niedostosowania próbuje się następnie rozwiązać przez interwencję państwa na rynku pracy za pomocą instrumentów aktywnej polityki rynku pracy, a w szczególności szkolenia zawodowego bezrobotnych.

W artykule podjęto próbę analizy instrumentów aktywnej polityki rynku pracy i dokonano ewaluacji ich efektów. W badaniu wykorzystano dane z systemu informatycznego Syriusz i zaimplementowano metodę propensity score matching.

Szkolenia zawodowe okazują się skutecznym instrumentem aktywnej polityki rynku pracy w rozumieniu wpływu na zatrudnienie. Skuteczność szkoleń zawodowych można podnieść poprzez ich lepsze adresowanie. Zaleca się dalsze rozszerzanie wykorzystywania szkoleń zawodowych bezrobotnych w Polsce, gdyż to właśnie te instrumenty mają wspierać rozwój gospodarki opartej na wiedzy i wysokich kwalifikacjach.

SŁOWA KLUCZE: edukacja, zatrudnienie, kwalifikacje zawodowe.

Wprowadzenie

W naszym kraju niedostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy spowodowane jest między innymi brakiem systematycznych badań prognostycznych nad zapotrzebowaniem na pracę w układzie kwalifikacyjno-zawodowym. Polska jest jednym z nielicznych krajów Unii Europejskiej, gdzie nie prowadzi się badań prognostycznych w skali kraju. Rządowe Centrum Studiów Strategicznych, które przygotowywało pierwsze prognozy popytu na pracę dla Polski, zostało rozwiązane i powstała duża luka informacyjna. Ta luka jest jedną z przyczyn niedostosowania systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy i prowadzi do nieracjonalnego wydatkowania ograniczonych środków publicznych przeznaczonych na sektor edukacji. Brak informacji częściowo zmobilizował samorządy do realizacji tych badań z wykorzystaniem środków unijnych. Nie są one jednak prowadzone systemowo.

Należy podkreślić, że w Polsce dostrzegana jest potrzeba prognozowania popytu na pracę z powodu pogłębiającej się nierównowagi na regionalnych rynkach pracy, będącej wynikiem niedopasowań kwalifikacyjnych i przestrzennych. Dlatego Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej podjęło ponownie próbę w ramach PO KL opracowania zintegrowanego systemu prognostyczno-informacyjnego umożliwiającego prognozowanie

zatrudnienia. Implementacja wyników może stanowić czynnik sprzyjający podejmowaniu decyzji o kierunkach inwestowania w kapitał ludzki.

Istniejące niedostosowania kwalifikacyjne na rynku pracy powodują, że w wielu regionach mamy do czynienia z dużymi rozmiarami bezrobocia strukturalnego. W tym przypadku problem próbuje się rozwiązać przez interwencję państwa na rynku pracy za pomocą instrumentów aktywnej polityki rynku pracy. Podmiotami realizującymi tę politykę są publiczne służby zatrudnienia (urzędy pracy) we współpracy z instytucjami rynku pracy.

W artykule podjęto próbę analizy instrumentów aktywnej polityki rynku pracy i dokonano ewaluacji ich efektów. Szczególną uwagę zwrócono na szkolenie zawodowe bezrobotnych jako instrument dostosowujący kwalifikacje do wymagań rynku pracy. W badaniu wykorzystano dane z systemu informatycznego Syriusz i zaimplementowano metodę *propensity score matching*.

Aktywna polityka rynku pracy – moda czy konieczność?

Aktywna polityka rynku pracy została początkowo pomyślana jako instrument niosący pomoc bezrobotnym znajdującym się w szczególnej sytuacji na rynku pracy. Miała ona przyczynić się poprzez aktywne pośrednictwo pracy, rozwój szkoleń i subsydiowane zatrudnienie do zmniejszenia rozmiarów bezrobocia frykcyjnego. Począwszy od lat sześćdziesiątych aż do końca lat osiemdziesiątych aktywna polityka rynku pracy stała się ważnym instrumentem wspierającym przemiany strukturalne w gospodarce. Wtedy to zaczęto podkreślać, że jej programy powinny być tak kształtowane, aby tworzyły coraz lepsze warunki do inwestowania. Wzrost znaczenia polityki rynku pracy związany jest z przeświadczeniem o malejącej skuteczności polityki makroekonomicznej i trudnościami w realizacji reform strukturalnych rynku pracy¹.

W latach 90. XX w. pojawiły się nowe trendy w polityce społecznej przenoszące punkt ciężkości z socjalnych uprawnień jednostki na jej zobowiązania. W polityce rynku pracy znalazło to odzwierciedlenie w koncepcji łączącej wspieranie gotowości do podjęcia zatrudnienia ze zwiększaniem przymusu pracy². W tym duchu przeprowadzono reformy: Welfare to work w Wielkiej Brytanii, Work, work, work w Holandii i active line w Danii, w ramach których dokonano licznych obostrzeń i cięć w systemie świadczeń dla bezrobotnych. W procesie realizacji celów polityki rynku pracy stosuje się wiele środków, które można podzielić na aktywne i pasywne. W statystykach Eurostatu i OECD wykorzystuje się podział instrumentów na 9 grup:

- 1) publiczne służby zatrudnienia (pośrednictwo pracy i doradztwo zawodowe wraz z kosztami administracji);
- 2) szkolenia zawodowe;
- 3) rotacja pracy i podział pracy;
- 4) zachęty zatrudnieniowe (programy umożliwiające zatrudnienie osób bezrobotnych lub utrzymanie miejsca pracy, które bez wsparcia byłoby zlikwidowane);

1 Szersze rozważania na ten temat przedstawia E. Kwiatkowski, *Polityka makroekonomiczna jako instrument ograniczania bezrobocia. Podstawowe kontrowersje teoretyczne*, [w:] S. Krajewski, T. Tokarski (red.), *Wzrost gospodarczy, restrukturyzacja i bezrobocie w Polsce*, Łódź 2002, s. 335-356.

2 Por. M. Rymśa, *Aktywna polityka społeczna w teorii i praktyce*, [w:] T. Kaźmierczak, M. Rymśa (red.), *W stronę aktywnej polityki społecznej*, Warszawa 2003, s. 24-32; I. Dingeldey, *Wohlfahrtsstaatlicher Wandel zwischen „Arbeitszwang” und Befähigung*, „Berliner Journal für Soziologie” 2007, nr 2, s. 189.

- 5) wspieranie zatrudnienia bezrobotnych i rehabilitacja osób niepełnosprawnych;
- 6) bezpośrednio tworzenie miejsc pracy;
- 7) wspieranie podejmowania działalności gospodarczej;
- 8) zasiłki i odprawy dla bezrobotnych;
- 9) wcześniejsze emerytury.

Przedstawiony podział jest rozwiązaniem arbitralnym. W tym ujęciu środki w grupach 1-7 zaliczyć można do instrumentów aktywnych, a grupy 8-9 do pasywnych.

Aktywne instrumenty polityki rynku pracy można podzielić na zorientowane podażowo i popytowo. Instrumentami zorientowanymi na podaż pracy, wspierającymi poszukujących pracy, są przede wszystkim szkolenie i doskonalenie zawodowe oraz doradztwo zawodowe i po części pośrednictwo pracy. Należy podkreślić, że wspieranie szkolenia i doskonalenia zawodowego stanowi rdzeń polityki rynku pracy. Główne ich zadanie sprowadza się do dostosowania kwalifikacji zawodowych pracowników do zmian w gospodarce. Wykorzystując instrumentarium szkoleniowe możemy ułatwić integrację zawodową osobom bezrobotnym i absolwentom szkół z nieadekwatnymi kwalifikacjami. Do instrumentów zorientowanych popytowo zalicza się wszystkie formy zatrudnienia subsydiowanego. Można tutaj wskazać w szczególności na takie instrumenty, jak: środki na rzecz utrzymania i tworzenia miejsc pracy dla bezrobotnych, dotacje płacowe dla firm zatrudniających osoby bezrobotne, bezpośrednio tworzenie miejsc pracy w sektorze publicznym i organizacjach pozarządowych oraz promocję podejmowania działalności gospodarczej.

Pomimo licznych uwag krytycznych aktywna polityka pozostaje ważnym narzędziem poprawy sytuacji na rynku pracy. Prowadzona jest szeroka dyskusja nad rolą polityki rynku pracy w warunkach wysokiego i uporczywego bezrobocia. W tej sprawie występuję wiele kontrowersji. W zasadzie nikt nie podważa pozytywnego wpływu aktywnych programów zatrudnienia na przejściowe ograniczenie bezrobocia. Podstawowe pytanie sprowadza się do tego, czy aktywne instrumenty polityki rynku pracy prowadzą do wzrostu miejsc pracy o trwałym charakterze w gospodarce. Jest to sprawa istotna, gdyż w toczonej dyskusji często przypisuje się programom zatrudnienia zadania znacznie przekraczające ich możliwości. Wykorzystują to później oponenci, którzy podważają efektywność polityki rynku pracy i celowość jej finansowania. Podkreślić należy, że polityka rynku pracy nie jest żadnym „złotym środkiem” umożliwiającym przezwyciężenie problemów zatrudnieniowych, gdyż nie jest ona ukierunkowana na tworzenie nowych miejsc pracy. Jej rola staje się tym bardziej problematyczna, im dłużej trwa sytuacja kryzysowa.

Metodologiczne aspekty ewaluacji polityki rynku pracy

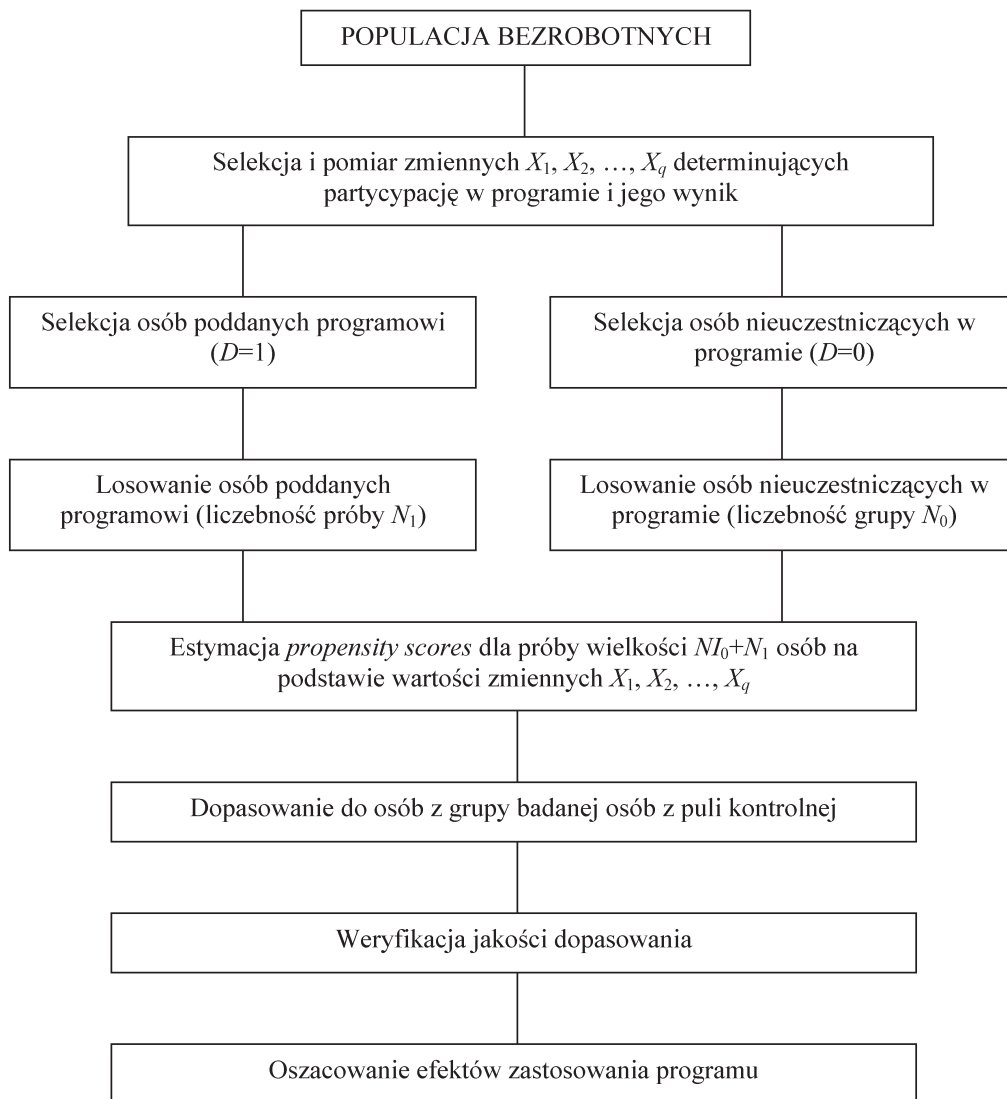
Aby zwiększyć efektywność stosowanych instrumentów aktywnej polityki rynku pracy, należy przeprowadzać jej systematyczną ewaluację. Z kolei złożoność celów, jakie są realizowane przez aktywne programy, powoduje trudności w analizie ich efektywności. Aktywna polityka rynku pracy generuje wiele różnorodnych efektów, zarówno o charakterze bezpośrednim, jak i pośrednim. Klasyfikacja tych efektów nie jest rzeczą łatwą, gdyż zdania ekonomistów w kwestii wpływu aktywnych programów rynku pracy na rozmiary zatrudnienia i bezrobocia są podzielone.

Pomimo tych trudności metodologicznych w Stanach Zjednoczonych, jak i w krajach Europy Zachodniej, podejmowane są badania ewaluacyjne. Badania te są podstawą do podejmowania decyzji dotyczących alokacji środków na poszczególne rodzaje programów oraz wskazówką do kontynuacji programów przynoszących pozytywne rezultaty i rezygnacji z programów mało skutecznych.

Do określenia efektów netto wykorzystuje się najczęściej podejście quasi-eksperymentalne bazujące na metodzie *score matching*. Implementacja metody *propensity score matching* jest procedurą składającą się z kilku etapów. Rozpoczyna się ona od określenia populacji, dla której ma być szacowany efekt zastosowania instrumentu interwencji. Następnie odbywa się selekcja oraz pomiar zmiennych, które wpływają na uczestnictwo w programie oraz efekt tego programu po jego zakończeniu. Zakłada się, że proces selekcji nie jest procesem losowym i odpowiada za mierzalne i niemierzalne różnice pomiędzy grupą uczestników i osób spoza programu. Następnie spośród wszystkich uczestników programu dokonuje się losowego doboru jednostek do grupy badanej, a spośród wszystkich nieuczestników losowego doboru jednostek do znacznie większej grupy kontrolnej. Następnie na podstawie połączonych prób osób z grupy badanej i kontrolnej dokonuje się oszacowania *propensity scores*, które w istocie są prawdopodobieństwami uczestnictwa w określonej formie interwencji. W kroku kolejnym do każdej osoby z grupy badanej dołącza się za pomocą mechanizmów łączenia osobę lub osoby z grupy kontrolnej. Po zakończeniu tego etapu ocenia się jakość dopasowania i dokonuje pomiaru efektu przyczynowego zastosowanej interwencji. Do krytycznych etapów zalicza się dobór i pomiar zmiennych wpływających na partycypację w programie oraz jego wynik, estymację skłonności do uczestnictwa w programie, selekcję grupy kontrolnej oraz ocenę jakości dopasowania grupy kontrolnej do grupy badanej po zaimplementowaniu mechanizmów selekcji³.

3 R. Konarski, M. Kotnarowski, *Zastosowanie metody propensity score matching w ewaluacji ex-post*, [w:] A. Haber (red.), *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, Warszawa 2007, s. 188-190.

Schemat 1. Etapy implementacji procedury PSM



Źródło: R. Konarski, M. Kotnarowski, *Zastosowanie metody propensity score matching w ewaluacji ex-post*, [w:] A. Haber (red.), *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, Warszawa 2007, s. 189.

W praktyce najbardziej popularne są mikroekonomiczne badania efektów netto aktywnej polityki rynku pracy. Zmierzają one do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania⁴:

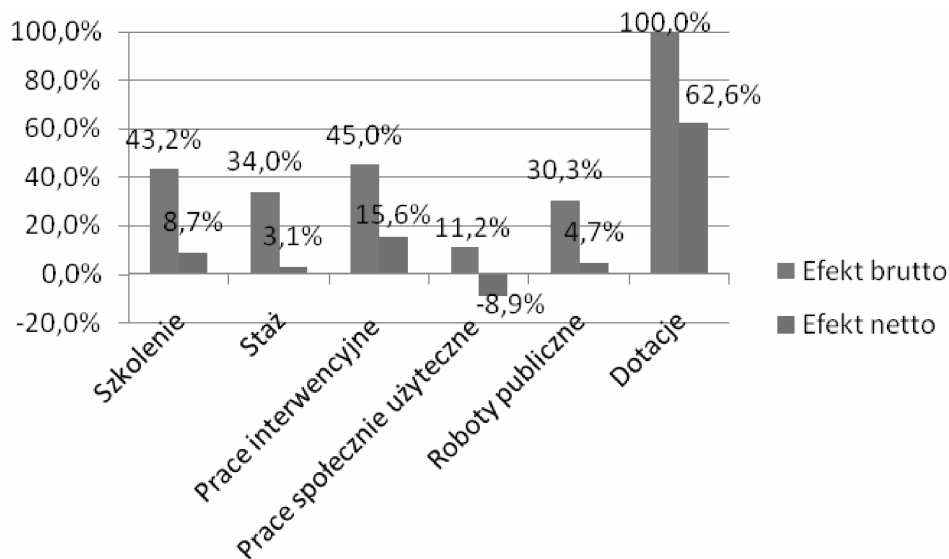
1. Jakie są efekty programu w stosunku do uczestniczących w nim osób?
2. Jak w wyniku działania instrumentu zmienia się pozycja tych osób w relacji, jaką mieliby, gdyby nie uczestniczyli w programie?

⁴ G. Schmid, J. O'Reilly, K. Schoemann (red.), *International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation*, Cheltenham 1996, s. 38.

Efekty netto aktywnych programów rynku pracy

W badaniu ocenie efektywności poddane zostały instrumenty polityki rynku pracy stosowane w Polsce w 2009 r. Efekty szacowano wyłącznie na podstawie informacji o bezrobotnych pochodzących z systemu Syriusz. Oznacza to, że status na rynku pracy uczestników programów zatrudnienia, jak i bezrobotnych nieuczestników, określono w oparciu o dane znajdujące się w systemie ewidencji urzędów pracy.

Wykres 1. Efekty brutto i netto aktywnych programów rynku pracy w Polsce w 2009 r.



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych z systemu Syriusz.

Wyniki analizy w skali kraju pokazują, że najbardziej skuteczne w rozumieniu wpływu na zatrudnienie bezrobotnych okazały się dotacje na rozpoczęcie działalności gospodarczej oraz prace interwencyjne. Pozytywne efekty zatrudnieniowe generowały również podażowo zorientowane instrumenty polityki rynku pracy, tj. szkolenia zawodowe i staże, choć efekty te były dużo niższe od efektów dotacji czy nawet prac interwencyjnych. Negatywnie na szanse zatrudnienia wpływało uczestnictwo w pracach społecznie użytecznych, natomiast oddziaływanie robót publicznych okazało się nieistotne statystycznie.

Efekty zatrudnieniowe dotacji na rozpoczęcie działalności gospodarczej, jak również prac interwencyjnych, są prawdopodobnie przeszacowane ze względu na sposób pomiaru stosowany przez urzędy pracy, powodujący znaczne zawyżenie efektów brutto tych instrumentów.

Zaskoczeniem wydają się również słabe efekty netto staży, w których chętnie uczestniczą młodzi bezrobotni, nieposiadający żadnego doświadczenia zawodowego. Należy w tym miejscu przypomnieć, że od 1 lutego 2009 r. rozszerzono grono osób uprawnionych do odbycia stażu na całą grupę bezrobotnych znajdujących się w szczególnej sytuacji na rynku pracy, co prawdopodobnie wpłynęło na obniżenie efektywności tej formy aktywizacji. W świetle badań przeprowadzonych przez Instytut Badań Strukturalnych staże były skuteczną formą wsparcia bezrobotnej młodzieży z wykształceniem średnim lub niższym. Aktualnie staże stały się dla pracodawców instrumentem bardziej

atrakcyjnym od prac interwencyjnych, dostarczającym im pracowników, których nie muszą opłacać i którym nie są zobligowani gwarantować zatrudnienia po zakończeniu programu. Można domniemywać, że nieprawidłowe adresowanie staży stało się głównym czynnikiem przesądzającym o niskiej skuteczności zatrudnieniowej dzięki zastosowaniu tego instrumentu.

Wyniki analizy potwierdzają, że prace społecznie użyteczne nie są instrumentem aktywizacji służącym wyjściu z bezrobocia. Uczestnictwo w pracach społecznie użytecznych negatywnie oddziaływało na szanse podjęcia pracy przez bezrobotnych objętych tą formą wsparcia. Nie oznacza to, że należy zaniechać stosowania tego instrumentu. Prace społecznie użyteczne realizują inne cele niż pozostałe programy aktywne, ich rola polega przede wszystkim na zapobieganiu demoralizacji i kształtowaniu pozytywnych postaw wobec pracy osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Dlatego ocena tego programu polegająca wyłącznie na badaniu efektów zatrudnieniowych nie wydaje się do końca zasadna, gdyż miarą sukcesu prac społecznie użytecznych nie jest wyłącznie podjęcie pracy.

Roboty publiczne, podobnie jak prace społecznie użyteczne, nie są również środkiem polityki rynku pracy zwiększającym szanse na zatrudnienie. Wcześniejsze badania ewaluacyjne aktywnej polityki rynku pracy w Polsce zrealizowane przez Instytut Badań Strukturalnych⁵, jak i inne analizy programów zatrudnieniowych w wybranych krajach Unii Europejskiej⁶, potwierdzają występowanie negatywnych efektów netto robót publicznych lub nieistotne statystycznie oddziaływanie tego programu na prawdopodobieństwo wyjścia z bezrobocia. Robotom publicznym towarzyszą przeważnie efekty stygmatyzacji, które prawdopodobnie w znacznym stopniu wpływają na skuteczność zatrudnieniową tej formy wsparcia. Roboty publiczne przestają spełniać funkcje aktywizacyjne, coraz częściej stanowią instrument pasywnej polityki rynku pracy, której głównym celem jest poprawa materialnej sytuacji bezrobotnych zaliczanych do grup problemowych na rynku pracy.

Oddziaływanie aktywnych instrumentów polityki rynku pracy nie jest identyczne w odniesieniu do grup bezrobotnych zróżnicowanych pod względem płci, wieku, poziomu wykształcenia, stażu pracy czy czasu trwania bezrobocia. Okazuje się, że niektóre programy bardziej pomagają bezrobotnej młodzieży czy bezrobotnym w starszym wieku, inne zaś lepiej służą kobietom czy długotrwale bezrobotnym. Dlatego w licznych opracowaniach dotyczących polityki rynku pracy podkreśla się, że właściwe adresowanie poszczególnych instrumentów może znacznie podwyższyć skuteczność działań aktywizacyjnych oferowanych bezrobotnym.

W ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy zdefiniowano grupy osób w szczególnej sytuacji, w stosunku do których przewidziano specjalny, szerszy zestaw instrumentów, niedostępny dla pozostałych bezrobotnych. Przyjęcie takiego podejścia miało służyć poprawie adresowania programów rynku pracy, a przez to skutkować wyższymi efektami w zakresie wpływu aktywnej polityki na zatrudnienie. Z badań wynika jednak, że poszczególne programy nie zawsze generowały najlepsze efekty

5 J. Bieliński, M. Bober, M. Sarzalska, J. Zawistowski, *Aktywne polityki rynku pracy na elastycznym rynku pracy*, [w:] M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2007. Bezpieczeństwo na elastycznym rynku pracy*, Warszawa 2008.

6 Por. M. Caliendo, R. Hujer, S. Thomsen, *The Employment Effect of Job Creation Schemes in Germany. A Microeconomic Evaluation*, "IZA Discussion Paper" 2005, No. 1512, Bonn; J. Kluge (red.), *Active Labour Market Policies in Europe. Performance and Perspectives*, Berlin – Heidelberg 2007.

w stosunku do wybranych kategorii bezrobotnych, do których były adresowane zgodnie z przepisami ustawy.

Po pierwsze, trzeba zauważyć, że grupy podwyższonego ryzyka zostały określone w ustawie w sposób arbitralny, tymczasem mogą one kształtować się nieco inaczej na lokalnych rynkach pracy. Po drugie, okazuje się, że osoby w szczególnej sytuacji na rynku pracy stanowią znacznie ponad połowę, a niejednokrotnie nawet do 90% ogółu bezrobotnych. Oznacza to, że z szerszej oferty usług i instrumentów polityki rynku pracy może korzystać większość zarejestrowanych bezrobotnych. Tak skonstruowane zapisy ustawowe nie sprzyjają zatem prawidłowemu adresowaniu i lepszej efektywności programów zatrudnienia.

Efekty szkoleń zawodowych dla bezrobotnych

Interpretacja uzyskanych efektów szkoleń jest dość złożona. Analizowane szkolenia dotyczyły różnych obszarów zawodowych, z pewnością były to kursy o różnym czasie trwania oraz zróżnicowanej jakości nauczania. Na przykład dłuższe kursy ze względu na efekty zamknięcia mogły generować znacznie słabsze efekty zatrudnieniowe niż kursy krótkie. O słabych efektach szkoleń mogły przesądzić zarówno czynniki związane z aspektami dydaktycznymi szkoleń, jak i niedopasowanie przedmiotu szkolenia do aktualnych potrzeb rynku pracy. Słabą skuteczność szkoleń zawodowych można również próbować tłumaczyć występowaniem efektu jałowego biegu, który oznacza, że te formy podnoszenia kwalifikacji były w znacznym stopniu adresowane do osób dobrze rokujących na rynku pracy, z których wiele podjęłoby pracę bez skorzystania z tego rodzaju wsparcia. Efekty netto szkoleń mogły zostać również niedoszacowane.

Tabela 1. Efekty brutto i netto szkoleń zawodowych według typów powiatów (w %)

Typ powiatu	Efekt brutto	Efekt netto
Duże ośrodki miejskie	47,3	3,9
Uprzemysłowione (suburbia)	52,2	14,3
Przemysłowe o przestarzałej strukturze gospodarczej	44,0	10,5
Rolniczo-przemysłowe	50,8	10,4
Rolnicze z rozwiniętą funkcją turystyczną	46,1	13,8
Tradycyjne rolnicze	20,8	0,0

Kursywą zapisano wartości nieistotne statystycznie. Przyjęto poziom istotności $\alpha = 0,1$.

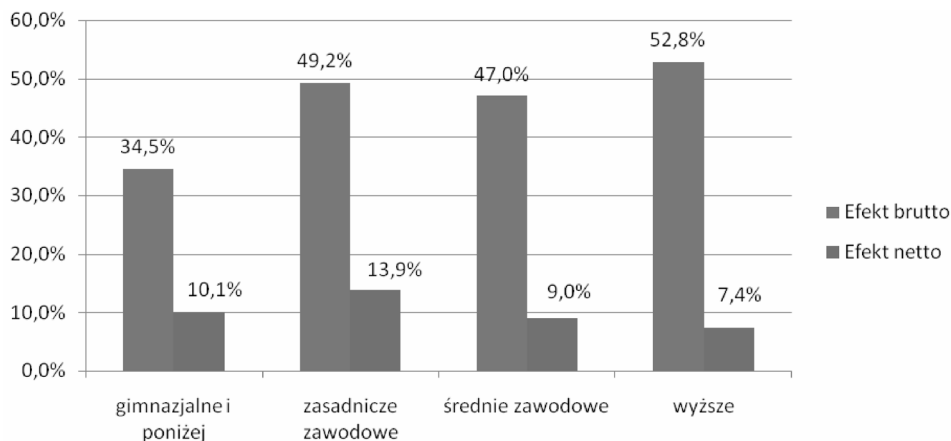
Źródło: obliczenia własne na podstawie danych z systemu Syriusz.

Szkolenia zawodowe okazały się skuteczne przede wszystkim w powiatach uprzemysłowionych, przemysłowych o przestarzałej strukturze gospodarczej i rolniczo-przemysłowych. Są to powiaty, w których bezrobocie ma przeważnie strukturalny charakter, ale jednocześnie w których istnieje zapotrzebowanie na kwalifikacje, jakie bezrobotni mogą zdobywać podczas szkoleń. Wyniki te potwierdzają wcześniejsze ustalenia empiryczne⁷, że szkolenia z reguły przynoszą najlepsze rezultaty tam, gdzie skala niedopasowań podaży i popytu jest wysoka, ale i gdzie powstają nowe miejsca pracy.

7

M. Maksim, *Ewaluacja szkoleń dla bezrobotnych w województwie kujawsko-pomorskim*, Toruń 2008, s. 40-48

Wykres 2. Efekty brutto i netto szkoleń zawodowych według wykształcenia



Na wykresie pominięto wykształcenie średnie ogólne, efekty netto szkoleń w grupie osób o takim poziomie wykształcenia były nieistotne statystycznie.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych z systemu Syriusz.

Jak pokazują wyniki analizy, szkolenia zawodowe pozytywnie wpływały na zatrudnienie mężczyzn, natomiast w przypadku kobiet ich oddziaływanie okazało się nieistotne statystycznie. Ta forma aktywizacji okazała się również stosunkowo skuteczna dla młodych bezrobotnych w wieku do 25 lat i 25-34 lata oraz bezrobotnych w starszym wieku, powyżej 55 lat. Szkolenia zawodowe generowały wysokie efekty zatrudnieniowe szczególnie w stosunku do bezrobotnych legitymujących się wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym lub niższym (wykres 2).

Podnoszenie kwalifikacji przez szkolenia istotnie wpływało na zatrudnienie krótkookresowo bezrobotnych, pozostających bez pracy nie dłużej niż 6 miesięcy. Wpływ uczestnictwa w szkoleniach zawodowych na szanse podjęcia pracy nie był silnie zróżnicowany ze względu na długość stażu pracy, będącego miarą doświadczenia zawodowego.

Szkolenia zawodowe stały się ostatnio bardzo popularnym instrumentem polityki rynku pracy, z którego może skorzystać praktycznie każdy bezrobotny. Tymczasem, jak pokazują wyniki analizy, generują one najwyższe efekty zatrudnieniowe w stosunku do osób o względnie niskich kwalifikacjach i bez kwalifikacji. Niskie efekty netto szkoleń w grupie osób z wyższym wykształceniem podważają zasadność kierowania tego instrumentu do tej kategorii bezrobotnych. Można przypuszczać, że wysokie efekty brutto szkoleń w przypadku bezrobotnych z wyższym wykształceniem zostały poważnie osłabione przez efekty jałowej straty.

Wnioski

W wyniku przeprowadzonej analizy szkolenia zawodowego dla bezrobotnych jako instrumentu niwelującego niedostosowania kwalifikacyjne można sformułować następujące wnioski:

1. Szkolenia zawodowe okazują się skutecznym instrumentem aktywnej polityki rynku pracy w rozumieniu wpływu na zatrudnienie. Trzeba jednak

podkreślić, że ocena szkoleń na tle pozostałych programów wypada dość słabo, o czym świadczą relatywnie niskie efekty netto. W przypadku analizy danych z systemu Syriusz jest bardzo prawdopodobne, że efekty te zostały niedoszacowane wskutek braku dokładnej informacji w rejestrach o losach bezrobotnych po zakończeniu szkolenia. Bezrobotni korzystający ze szkoleń nie zawsze zgłaszają do urzędu fakt podjęcia pracy i są wyłączani z powodu niestawiennictwa. To natomiast powoduje zaniżenie statystyk efektywności zatrudnieniowej tego instrumentu. Innym wytłumaczeniem może być podejmowanie przez uczestników szkoleń pracy w szarej strefie.

2. Wyniki analizy PSM danych ankietowych pokazują, że pozytywne efekty szkoleń zawodowych ujawniają się w dłuższej perspektywie czasowej, w okresie od 9 do 12 miesięcy od zakończenia programu. Pozytywne oddziaływanie szkoleń w początkowym okresie po programie jest z reguły poważnie osłabione przez tzw. efekt zamknięcia, który oznacza mniejszą intensywność poszukiwań pracy przez bezrobotnych w trakcie trwania szkolenia. Bezrobotni często odwołują decyzje zatrudnieniowe do momentu ukończenia kursu.
3. Skuteczność szkoleń zawodowych można podnieść poprzez ich lepsze adresowanie. Szkolenia zawodowe są obecnie instrumentem aktywnej polityki rynku pracy, z którego może skorzystać praktycznie każdy bezrobotny. Tymczasem oddziaływanie szkoleń nie było takie same w przypadku różnych grup bezrobotnych. Szkolenia generowały najwyższe efekty zatrudnieniowe w stosunku do bezrobotnych o względnie niskich kwalifikacjach i bez kwalifikacji. Relatywnie niskie efekty netto tego instrumentu w grupie osób legitymujących się wyższym wykształceniem podważają zasadność kierowania tego rodzaju pomocy do tej kategorii bezrobotnych. Należałoby w związku z tym opracować i wdrożyć bardziej precyzyjne zasady obejmowania poszczególnych kategorii bezrobotnych działaniem różnych form podnoszenia kwalifikacji, w tym szkoleń zawodowych, gdyż przyczyniłoby się to do ich większej skuteczności i bardziej racjonalnego wydatkowania środków. Zgodnie z zaleceniami polityki rynku pracy, szkolenia powinny trafiać do osób najbardziej potrzebujących, ale jednocześnie dla których zdobycie czy uzupełnienie kwalifikacji będzie realnym czynnikiem zwiększającym ich szanse na powrót do pracy.
4. Największe pozytywne oddziaływanie szkoleń miało miejsce w powiatach uprzemysłowionych, przemysłowych o przestarzałej strukturze gospodarczej i rolniczo- przemysłowych. Stosowanie szkoleń jako formy aktywizacji bezrobotnych jest zasadne na tych lokalnych rynkach pracy, gdzie zagrożenie bezrobociem strukturalnym jest wysokie, ale i gdzie powstają nowe miejsca pracy.
5. Absolwenci szkoleń należeli do najczęściej poszukujących pracy (79,5%) po zakończeniu uczestnictwa w aktywnym programie rynku pracy. W procesie poszukiwania pracy najczęściej wykorzystywali ukazujące się w prasie i Internecie ogłoszenia pracodawców i publiczne pośrednictwo pracy oraz najczęściej wysyłali aplikacje bezpośrednio do pracodawców. To oni częściej

niż inni oceniali, że powodem niemożności podjęcia pracy jest zbyt niskie oferowane im wynagrodzenie.

6. Zaleca się dalsze rozszerzanie wykorzystywania w polityce rynku pracy szkoleń zawodowych bezrobotnych w Polsce, gdyż to właśnie te instrumenty mają wspierać rozwój gospodarki opartej na wiedzy i wysokich kwalifikacjach. W Polsce, jak wykazują statystyki, skala szkolenia zawodowego jest nadal niewystarczająca. W 2009 r. szkoleniami objęto niecałe 9% ogółu bezrobotnych. Argumentem na rzecz rozszerzenia skali wykorzystania szkolenia zawodowego są również niskie koszty uczestnictwa w programie. W latach 2005–2009 szkolenia były najtańszą formą aktywizacji bezrobotnych.

Bibliografia

1. Bieliński J., Bober M., Sarzalska M., Zawistowski J., *Aktywne polityki rynku pracy na elastycznym rynku pracy*, [w:] M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2007. Bezpieczeństwo na elastycznym rynku pracy*, Warszawa 2008.
2. Caliendo M., *Microeconomic Evaluation of Labour Market Policies*, Berlin 2006.
3. Caliendo M., Hujer, R. Thomsen S., *The Employment Effect of Job Creation Schemes in Germany. A Microeconomic Evaluation*, "IZA Discussion Paper", No. 1512, Bonn 2005.
4. Dingeldey I., *Wohlfahrtsstaatlicher Wandel zwischen „Arbeitszwang“ und Befähigung*, „Berliner Journal für Soziologie“ 2007, nr 2.
5. Kluge J. (red.), *Active Labour Market Policies in Europe. Performance and Perspectives*, Berlin – Heidelberg 2007.
6. Konarski R., Kotnarowski M., *Zastosowanie metody propensity score matching w ewaluacji ex-post*, [w:] A. Haber (red.), *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, Warszawa 2007.
7. Kwiatkowski E., *Polityka makroekonomiczna jako instrument ograniczania bezrobocia. Podstawowe kontrowersje teoretyczne*, [w:] S. Krajewski, T. Tokarski (red.), *Wzrost gospodarczy, restrukturyzacja i bezrobocie w Polsce*, Łódź 2002.
8. Maksim M., *Ewaluacja szkoleń dla bezrobotnych w województwie kujawsko-pomorskim*, Toruń 2008
9. Rymsza M., *Aktywna polityka społeczna w teorii i praktyce*, [w:] T. Kaźmierczak, M. Rymsza (red.), *W stronę aktywnej polityki społecznej*, Warszawa 2003.
10. Schmid D., O'Reilly J., Schoemann K. (red.), *International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation*, Cheltenham 1996.
11. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz. U. 2004, nr 99, poz. 101 (z późniejszymi zmianami).
12. Wiśniewski Z., *Polityka zatrudnienia i rynku pracy w Republice Federalnej Niemiec*, Toruń 1994.
13. Wiśniewski Z., Zawadzki K. (red.), *Efektywność polityki rynku pracy w Polsce*, Toruń 2011.

Zenon Wiśniewski

Qualification mismatch vs. labour market policy

In Poland, the mismatch between the fields of study and labour market needs is caused, among others, by the lack of regular forecasting research on the demand for work from the point of view of qualifications and professions. What follows are attempts to solve the problem of such mismatch by the state's intervention in the labour market using the instruments of active labour market policy, especially the vocational training of the unemployed.

In this article, the author tries to analyze the instruments of active labour market policy and evaluate their effects. During the study, he used data from the Syriusz IT system and implemented propensity score matching.

Vocational training proves to be an effective instrument of active labour market policy in terms of influencing the level of employment. The effectiveness of vocational training can be increased by their improved targeting. It is recommended to continue the vocational training of the unemployed in Poland because this is an instrument that facilitates the development of an economy based on knowledge and high qualifications.

Hanna Solarczyk-Szwec

Uczenie się przez całe życie – wyzwaniem współczesności

Krajowe Ramy Kwalifikacji są szansą na przejrzystość i międzynarodową uznawalność kwalifikacji, dostosowanie wykształcenia do potrzeb rynku pracy, wyższą jakość edukacji oraz urzeczywistnienie w praktyce idei uczenia się przez całe życie. Polityczna i społeczna akceptacja idei edukacji ustawicznej w latach 90. XX w. spowodowała większe zainteresowanie dorobkiem pedagogiki w tym zakresie. Wobec powyższego artykuł prezentuje etapy i zwroty w długiej historii rozwoju koncepcji edukacji ustawicznej:

- 1) narodziny polityczno-oświatowej idei edukacji ustawicznej,
- 2) edukacja ustawiczna jako zasada reformowania oświaty,
- 3) w kierunku pedagogii całonocnego uczenia się,
- 4) polityczny konsensus – pedagogiczna wieloznaczność uczenia się przez całe życie.

Rozwój koncepcji edukacji ustawicznej świadczy z jednej strony o bogactwie tej idei i praktyki, z drugiej prowadzi do terminologicznego chaosu i rozmycia przedmiotu badań. Mankamenty te są dziś akceptowane w imię postmodernizmu, ale czy służą jej teorii?

SŁOWA KLUCZE: edukacja, kształcenie ustawiczne, andragogika.

Zrealizowanie wizji Europy jako miejsca uczenia się przez całe życie wymaga reorientacji polityki oświatowej. Ważnym narzędziem jej realizacji są Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. W zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady na ten temat sformułowano następujące rekomendacje dla państw członkowskich Unii Europejskiej:

- stosowanie Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) jako narzędzia porównywania kwalifikacji oraz wspierania uczenia się przez całe życie;
- opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) zgodnie z krajowym ustawodawstwem i praktyką;
- odnoszenie poziomów krajowych systemów kwalifikacji do poziomów europejskich ram kwalifikacji;
- stosowanie podejścia opartego na efektach uczenia się przy definiowaniu i opisywaniu kwalifikacji¹;

¹ Kwalifikacje – formalny wynik procesu oceny i walidacji przeprowadzonej przez właściwy organ, który potwierdza, że osoba ucząca się uzyskała efekty uczenia się (kompetencje) zgodne ze standardami (dyplom, świadectwo, certyfikat).

- promowanie walidacji (formalnego uznawania) uczenia się pozaformalnego² i nieformalnego³;
- promowanie i stosowanie określonych w zaleceniu zasad zapewniania jakości kształcenia i szkolenia;
- wyznaczenie instytucji, które będą koordynować działania w zakresie tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji i ich harmonizowania z Europejskimi Ramami Kwalifikacji;
- podjęcie działań, aby od 2012 r. świadectwa i dyplomy potwierdzające kwalifikacje zawierały odniesienie do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji⁴.

Zalecenia te nie są wiążące dla państw Unii Europejskiej, ale są wdrażane powszechnie, ponieważ widzi się w nich nowe szanse na przejrzystość i międzynarodową uznawalność kwalifikacji, dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy, wyższą jakość edukacji oraz urzeczywistnienie w praktyce idei uczenia się przez całe życie.

Polityczna i społeczna akceptacja idei edukacji ustawicznej w latach 90. XX w. spowodowała większe zainteresowanie dorobkiem pedagogiki w tym zakresie. Wobec powyższego artykuł prezentuje etapy i zwroty w długiej historii rozwoju koncepcji edukacji ustawicznej.

Edukacja ustawiczna jest koncepcją wieloznaczną, niespójną, niedomkniętą, rozproszoną, kontrowersyjną, ale współcześnie nieobojętną dla pedagogów, psychologów, socjologów, ekonomistów, politologów, którzy z perspektywy własnych dyscyplin oraz różnych teorii dokonują jej re- i dekonstrukcji. W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele językowych etykiet dla zakresowo szerokiej i treściowo zróżnicowanej idei i praktyki edukacji ustawicznej, oto niektóre z nich: edukacja ciągła, edukacja permanentna, kształcenie dalsze, kształcenie powrotne, uczenie się przez całe życie. Za pojęciami tymi kryje się kulturowo uwarunkowana i historycznie zmienna racjonalność społeczna, jak i postawy oraz emocje ich twórców i użytkowników⁵. W niniejszym tekście uznaję edukację ustawiczną za pojęcie ogarniające różne jego znaczenia, odwołując się do zasady ewoluowania pierwotnych znaczeń wyrazów. Ponadto poza środowiskiem andragogów zwykle nie dostrzega się semantycznych różnic między wymienionymi wcześniej pojęciami, stosuje się je synonimicznie, dlatego odwołuję się najpierw do tego pojęcia, które jest powszechnie znane, a nowoczesnie rozumiane zachowuje swoją aktualność. W interesie andragogów, którzy zajmują się tym naukowo, jest natomiast akcentowanie różnic między pokrewnymi dla edukacji ustawicznej terminami, wyjaśnianie ich ewolucji, wskazywanie na ich epistemologiczne konsekwencje i zmiany w zakresie metod badawczych, co jest także celem niniejszego tekstu.

2 Edukacja pozaformalna – uczenie się poza instytucjami edukacyjnymi i szkoleniowymi poprzez realizację założonych celów.

3 Edukacja nieformalna – uczenie się poza instytucjami edukacyjnymi i szkoleniowymi bez określania celów edukacji, wykorzystujące także – w sposób niezamierzony – doświadczenie zdobywane w miejscu pracy i życiu codziennym.

4 Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Podstawowe informacje zob.: www.krak.org.pl/publikacje2 [on-line].

5 M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 25, Płock 2002, s. 184.

Rozwój idei, zasad i praktyki edukacji ustawicznej

W przebiegu historycznym edukację ustawiczną utożsamiano z: samorozwojem wrodzonych zadatków (starożytność), kształceniem rzemieślników (średniowiecze), programem godnego obywatelstwa i humanistycznego życia (odrodzenie), oświatą ludową (od oświecenia po okres międzywojenny), edukacją dorosłych, szczególnie zawodową (po lata 60. XX w.), kształceniem permanentnym (po lata 90.) oraz całościowym uczeniem się (współcześnie). Niezależnie od momentu historycznego i sposobu uczenia się – czy jest on spontaniczny czy refleksyjny – uczniami pozostajemy przez całe nasze życie. W tym miejscu ograniczę się do przemian, jakie zaszły w rozumieniu edukacji ustawicznej na przestrzeni XX w., gdyż to pozwoli nasycić pole znaczeniowe tego pojęcia. W toku analiz wyróżniłam cztery fazy rozwoju edukacji ustawicznej:

- 1) narodziny polityczno-oświatowej idei edukacji ustawicznej,
- 2) edukacja ustawiczna jako zasada reformowania oświaty,
- 3) w kierunku pedagogii całościowego uczenia się,
- 4) polityczny konsensus – pedagogiczna wieloznaczność uczenia się przez całe życie.

Narodziny polityczno-oświatowej idei edukacji ustawicznej

Za pierwszy dokument europejski określający polityczno-oświatową ideę edukacji ustawicznej uznaje się Raport Smitha, który ukazał się po I wojnie światowej (z polecenia brytyjskiego Ministerstwa Odbudowy) celem zaprezentowania nowych kierunków i założeń angielskiej oświaty dorosłych⁶. Wskazano w nim na istotną rolę oświaty dorosłych w planie całościowej edukacji, szczególnie w obszarze rozwoju narodu i obywatelskości, co stanie się stałym zadaniem edukacji ustawicznej. Motywem, dla którego podnoszono kwestię edukacji ustawicznej w dyskusji polityczno-oświatowej, była potrzeba rozbudowy sektora edukacji dorosłych ze względów społecznych i politycznych oraz uzasadnienie tych działań opinii publicznej. To instrumentalne podejście wpłynęło na zawężoną – do kształcenia dorosłych – recepcję edukacji ustawicznej przez kolejne dziesięciolecia. Nowy wątek do rozważań nad edukacją ustawiczną wprowadził Basil Yeaxlee, który w pracy *Lifelong education* (1929) postulował scalenie wszystkich sektorów edukacji: formalnego, pozaformalnego i nieformalnego zarówno w wymiarze horyzontalnym, tj. w różnych obszarach życia społecznego, jak i wertykalnym – od urodzenia po śmierć. Przypisanie takiego znaczenia edukacji ustawicznej było bardzo nowatorskie, ale nie przystawało do mentalnych wyobrażeń i instytucjonalnych możliwości tamtych czasów, w których powszechnym problemem była bieda, analfabetyzm, bezrobocie oraz stereotypy na temat kształcenia dorosłych. Do tych idei nawiążą uczeni w latach 90., ale bez odwoływania się do ich historycznych korzeni.

Edukacja ustawiczna po lata 60. zachowała ideowo-propagandowy charakter. Pojęcie to pojawiało się w refleksji naukowców, najczęściej brytyjskich, ale pozostając ideologicznym hasłem, nie było naukowo eksplorowane. Edukacja ustawiczna zreduko-

6 Na poglądy tego autora powołała się już I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, [w:] *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*, [w:] S. Lempicki (red.), *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1934, t. II, z. 3 – przedruk [w:] A. Antosz (red.), Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. *Pisma pedagogiczne*, Warszawa 2009, s. 20, 24; później m.in.: A. Cieślak, *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981, s. 21; A. Matlakiewicz, *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 36, Radom 2006, s.

wana do postulatu rozbudowy instytucjonalnej edukacji dorosłych stała się w kolejnych dziesięcioleciach kanonem⁷ opartym na imitacji, powtarzaniem z różnym opóźnieniem w innych krajach.

Edukacja ustawiczna jako zasada reformowania oświaty

Okres między I Światową Konferencją UNESCO w Elsionorze (1949) a następną, zwołaną w 1960 r. w Montrealu, charakteryzował się wieloma zmianami w życiu społecznym (m.in. wzrost poziomu wykształcenia), gospodarczym (rozwój przemysłu) i politycznym (antagonizmy między Wschodem i Zachodem). W obliczu tych uwarunkowań uczestnicy konferencji postulowali, by edukację ustawiczną uczynić zasadą reformowania oświaty. Termin edukacji permanentnej pojawił się zarówno w deklaracji, jak i w rekomendacjach konferencji, co przyczyniło się do jego upowszechnienia na międzynarodowym forum. Odtąd UNESCO stanie się głównym jego orędownikiem. Uzasadnieniem takiego podejścia była rozwijana od wczesnych lat 60. przez amerykańskich ekonomistów teoria kapitału ludzkiego. Na tej bazie rozwinęły się dwa nurty teoretyczne: pierwszy – znany jako koncepcja zasobów ludzkich, drugi – rozwijany przez politologów i socjologów – dotyczył demokratycznego obywatelstwa (*democratic citizenship*). Ukryta w tych teoriach wiara, że maksymalizowany przez edukację dorosłych kapitał ludzki jest w stanie zwiększyć tempo rozwoju społeczno-gospodarczego, zaczęła słabnąć w latach 70.

Próba ratowania edukacji ustawicznej w opinii społecznej była opracowana na bazie teorii rozwoju zasobów ludzkich przez ekspertów OECD koncepcja edukacji przemiennej (*recurrent education*)⁸. Koncepcja ta została życzliwie przyjęta w niemieckiej i brytyjskiej literaturze pedagogicznej jako próba operacjonalizacji edukacji ustawicznej, która była coraz częściej postrzegana jako polityczny slogan i „raczej mniej popularny zagraniczny towar importowany”⁹.

Idealistyczną wiarę w moc edukacji prezentował wydany w 1972 r. raport UNESCO „Uczyć się, aby być”¹⁰. Postulowano w nim, by kształceniu przywrócić charakter doświadczenia życiowego, rozciągając je w czasie i przestrzeni oraz odformalizować instytucje oświatowe, uznając wszystkie jej drogi – formalne, pozaformalne i nieformalne za równie wartościowe. W duchu praktyki podkreślono, że oświata dorosłych jest ukoronowaniem całego procesu kształcenia, a jego rozwój powinien być traktowany jako pierwszoplanowe zadanie reform oświatowych lat 70. Ani w Niemczech, ani w Wielkiej Brytanii omawiany raport nie okazał się inspirujący dla dyskusji pedagogicznej. Zarzucano mu uniwersalizm, który pozwala na umieszczenie jego postulatów w dowolnym czasie historycznym, brak pojęciowej jednoznaczności oraz retoryczny charakter. W rezultacie przeoczono także wartościowe propozycje autorów raportu: koncepcję edukacji nieformalnej oraz społeczeństwa wychowującego, które zostaną włączone w latach 90. do dyskusji polityczno-oświatowej przez autorów Białej Księgi Unii Europejskiej¹¹.

7 Kanon (z łac. *canon* w tłumaczeniu: prawidło, norma) to najstarsza technika polifoniczna, oparta na ścisłej imitacji, w której melodię jednego głosu powtarzają kolejno z jednakowym opóźnieniem pozostałe głosy. Pojedyncze kanony to takie, w których występuje jeden temat oraz dwa głosy.

8 Przedstawiona w 1973 r. w publikacji *Recurrent education. A strategy for Lifelong Learning* zakłada regularną zmianę między uczeniem się i pracą, którą w praktyce można realizować dzięki urlopom dla celów edukacyjnych.

9 D. Legge, *The Education of Adults in Britain*, Milton Keynes 1982, s. 6. Cyt. za: A. Matlakiewicz, op. cit., s. 42.

10 E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

11 Komisja Unii Europejskiej, *Nauczać i uczyć się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Bruksela 1995.

W Polsce edukacja ustawiczna była w latach 70., kiedy na Zachodzie gasła już wiara w nią, szeroko, ale też i bezkrytycznie, dyskutowana pod kątem potrzeb socjalistycznego państwa i gospodarki. Szersze rozumienie edukacji ustawicznej prezentowali w swoich pracach m.in. Suchodolski¹², Wroczyński¹³, Cieślak¹⁴, Pólturzycki¹⁵. Popularyzowali oni idee zawarte w dokumentach i pracach UNESCO oraz praktyki edukacji ustawicznej w różnych, także zachodnich, krajach Europy. W teorii i praktyce utrwaliło się jednak wąskie rozumienie edukacji ustawicznej jako zawodowego kształcenia dorosłych, co stanie się często powtarzanym kanonem do roku 1989.

W analizowanym okresie w koncepcji edukacji ustawicznej można było usłyszeć kilka wzajemnie inspirujących i uzupełniających się wątków. Dominowały argumenty polityczno-oświatowe legitymizujące instytucjonalny rozwój oświaty, promując rozumienie edukacji jako nauczania, pozostałe głosy współgrały z takim myśleniem o edukacji ustawicznej. Przedmiotem początkujących badań w obrębie edukacji ustawicznej były dokumenty polityczno-oświatowe oraz praktyka edukacji dorosłych – jako zwieńczenie edukacji ustawicznej. Wytwarzana w literaturze pedagogicznej wiedza na ten temat miała charakter deskryptywno-normatywny, co było też konsekwencją stosowania pozytywnego modelu eksploracji.

W kierunku pedagogii całościowego uczenia się

W latach 80. formuła edukacji ustawicznej pod postacią polityczno-oświatowej zasady reformowania edukacji była coraz słabiej słyszalna, ponieważ nie przyniosła oczekiwanych korzyści ekonomicznych, była postrzegana jako nowa forma kontroli społecznej, nie przystawała też do nowych warunków życia społeczno-gospodarczego – stopniowego przechodzenia w kierunku społeczeństwa usług. Opisywana sytuacja nie dotyczy Polski, która przeżywa głęboki kryzys ekonomiczny i polityczny, co zepchnie sprawy oświaty i nauki na daleki plan.

W odpowiedzi na nowe warunki życia i pracy rozwija się na Zachodzie Europy zainteresowanie uczeniem się w sytuacji pracy, które przekształca przedsiębiorstwo w uczącą się organizację. Badania nad tym zagadnieniem zapoczątkował w Wielkiej Brytanii Ch. Argyris z zespołem, opracowując koncepcję pojedynczej i podwójnej pętli uczenia się w organizacji¹⁶, następnie rozwinął ją P. Senge¹⁷. W koncepcjach tych pojawia się nowy sposób widzenia pracowników, tj. sprawujących kontrolę nad swoim losem i środowiskiem życia, dysponujących autonomią i podmiotowością, chcących podejmować

12 B. Suchodolski, *Kształcenie nieustające*, [w:] „Nowa Szkoła” 1973, nr 2; *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.

13 R. Wroczyński (red.), *Edukacja permanentna*, Warszawa 1976.

14 A. Cieślak, *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.

15 J. Pólturzycki i in., *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981; *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998; *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, „Rocznik Andragogiczny” 1999, Warszawa – Toruń 2000; *Kształcenie nauczycieli edukacji dorosłych w świetle postanowień Raportu Delorsa oraz wskazań nowoczesnej teorii kształcenia ustawicznego*, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń 2001; *Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa 2002; *Niepokoje wokół Strategii Edukacji Ustawicznej w Polsce do 2010 r.*, [w:] Z.P. Kruszewski (red.), *Modernizacja edukacji. Projekty międzynarodowe*, Płock 2008.

16 K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 172-174; M.S. Knowels, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 174.

17 P.M. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday 1990; polskie wydanie: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998.

decyzje i ponosić za nie odpowiedzialność¹⁸, co legitymizuje wzrost znaczenia uczenia się wobec nauczania. W ślad za uczącą się organizacją powstały pokrewne pojęcia, m.in. uczące się społeczeństwo, ale dyskusja na ten temat rozwinięta w latach 90.

Miejsce kształcenia ustawicznego zaczęła stopniowo zastępować pedagogia całościowego uczenia się, której legitymizacyjnych odniesień dostarczyła teoria kapitału społecznego¹⁹. Skłoniła ona andragogów do rozwijania teorii społecznego uczenia się, które łącząc poznanie i działanie osadzają procesy edukacyjne w codzienności, wskutek czego edukacja nabiera cech uczenia się naturalnego, sytuacyjnego, spontanicznego, co symbolizuje pojęcie edukacji nieformalnej, otwierające edukację na pozaszkolne obszary uczenia się. By je bliżej poznać, trzeba było odwołać się do interpretatywnych metod badawczych. Do eksploracji procesów edukacji ustawicznej zaczęto stosować metodę badań biograficznych. Innowacyjne było włączenie jej do konceptu biograficzności, zdefiniowanego przez P. Alheita jako „przemysłany syndrom” podejścia zarówno badawczego, jak i wychowawczego, co przyniosło konsekwencje w podejściu do kształcenia dorosłych ujętych teoretycznie w dydaktyce biograficznej. W środowisku polskich andragogów metodę biograficzną i koncepcję biograficzności rozwija O. Czerniawska z zespołem.

Podsumowując dyskusję lat 80. na Zachodzie Europy należy podkreślić rozluźnienie związków edukacji ustawicznej z polityką oświatową. W teorii pedagogicznej nastąpił zwrot w kierunku uczenia się oraz jakościowych metod badawczych, co zaowocowało nową wiedzą, różnymi interpretacjami edukacji ustawicznej. Wzrosło teoretyczne zainteresowanie pozaszkolnymi kontekstami uczenia się, wprowadzając do dyskusji kolejne, coraz mniej zharmonizowane ze sobą głosy, co zburzy polifoniczny wydzźwięk edukacji ustawicznej. Badania jakościowe, podejmując problemy grup defaworyzowanych, miały wbrew intencjom większy w tym okresie potencjał polityczny niż teoretyczny.

Polityczny konsensus – pedagogiczna wieloznaczność uczenia się przez całe życie

Polityczno-oświatowe dokumenty, inicjatywy oraz fundusze Unii Europejskiej (m.in. Biała Księga z 1995 r., Niebieska Księga z 1997 r., inicjatywa Europejskiego Roku Całościowego Uczenia się (1996r.)) ożywiły dyskusję i praktykę całościowego uczenia się w odpowiedzi na nową sytuację polityczną i gospodarczą początku lat 90. Dzięki temu koncepcja edukacji ustawicznej nabrała wyrazistości w sensie strategicznym i funkcjonalnym, ale nie w teoretycznym. W dokumencie Unii Europejskiej „Memorandum na temat uczenia się przez całe życie” z 2000 r. zdefiniowano uczenie się jako sieć komplementarnych form uczenia się (formalnego, pozaformalnego i nieformalnego) rozwijających się synergicznie przez całe życie i we wszystkich obszarach edukacji²⁰. Tak rozumiana edukacja ma realizować zarówno cele instrumentalne, które wynikają z wymogów życia politycznego i gospodarczego, jak i cele emancypacyjne, które pozwolą jednostce realizować własne aspiracje. Poszerzenie granic edukacji skomplikowało jej zakres i definicję, co przyniosło trudności w rozróżnianiu praktyk edukacyjnych i niebezpieczne poszerzenie pola badawczego.

18 M. Malewski, op. cit., s. 194.

19 Ibidem, s. 190.

20 Komisja Unii Europejskiej, *Memorandum na temat uczenia się przez całe życie*, Bruksela 2000.

Nowym zadaniem nowocześnie rozumianej edukacji ustawicznej jest rozwój refleksyjności jako zdolności do namysłu nad własnym myśleniem (uczeniem się), co wyprzedza uczenie się przez doświadczenie jako zbyt wolne w obliczu zawrotnego tempa przemian. Refleksyjność w przypadku dorosłych jest szansą na rekonstrukcję struktur poznawczych, przeciwdziałając stereotypowemu myśleniu, epistemicznemu zamknięciu, emocjonalnej obojętności, umożliwiając niezależną od kontekstu aktywność.

W odniesieniu do uczenia się refleksyjność dotyczy rozwoju jaźni oraz jej funkcjonowania²¹, a teorie na ten temat przedstawili: Rogers (znaczące uczenie się), Piaget (akomodacyjne uczenie się), Mezirow (transformatywne uczenie się), Engström, Holzkamp (ekspansywne uczenie się), Bateson (uczenia się III⁰ – przez poszerzanie). Energię czerpią wymienione typy uczenia się z potencjału oporu, konfliktu (kryzysu) i są silnie naznaczone przez emocje, dlatego przynieść mogą zarówno radość, satysfakcję, jak i ból, smutek, rozczarowanie, co przywołuje na myśl mit o Narcyzie²². Takie uczenie się jest ryzykowne, ale konieczne, jeśli dorośli chcą wyjść, odwołując się do koncepcji R. Kidda, poza uczenie się w pionie (podnoszenie wykształcenia i kwalifikacji) oraz w poziomie (rozwijanie własnych zainteresowań) i realizować uczenie się w głąb siebie.

Różnorodność interpretacji całościowego uczenia się pociąga za sobą kakofonię jego znaczeń. W tej sytuacji ważny staje się namysł nad metodologicznymi aspektami badań i pytaniami typu: co i dlaczego badamy? jakimi metodami? jak na badania wpływają przekonania ontologiczne i epistemologiczne badacza? Wobec rozmytego przedmiotu badań oraz pluralizmu orientacji badawczych odpowiedzi na te pytania wydają się być koniecznym elementem czynionej z nich relacji. Dodatkowo także badania stają się formą całościowego uczenia się badaczy oraz badanych²³. Wielorakie możliwości (re)prezentowania badań nad całościowym uczeniem się ukazują trudności związane ze sformułowaniem pewnych i ostatecznych wyników i wniosków. W efekcie możemy oczekiwać co najwyżej teorii cząstkowych i chwilowych, uzależnionych od kulturowego kontekstu, ukazujących modalności społecznej rzeczywistości, gry przypadku, wzorów działania.

Podsumowanie

Koncepcja edukacji ustawicznej rozbrzmiewała w analizowanym okresie wieloma głosami w różnych krajach. Już na początku XX w. wskazano na jej różne znaczenia, ale dopiero w latach 90. zaistniały tak w praktyce, jak i w teorii warunki do pełnego ich zainstynienia. Polski dyskurs na temat edukacji ustawicznej nosi znamiona imitacji, podążania za polityczno-oświatowymi hasłami i teoretycznymi modami krajów zachodnich.

Rozwój koncepcji edukacji ustawicznej świadczy z jednej strony o bogactwie tej idei i praktyki, z drugiej – prowadzi do terminologicznego chaosu i rozmycia przedmiotu badań. Zarzuty stawiane wcześniej koncepcji edukacji ustawicznej są także aktualne dziś w odniesieniu do uczenia się przez całe życie: niedookreśloność pojęcia potęguje trudności rozróżnienia praktyk edukacyjnych, eklektyzm jest wyrazem braku kryteriów selekcji praktyk i teorii edukacji ustawicznej. Mankamenty te są dziś akceptowane w imię postmodernizmu, ale czy służą jej teorii?

21 K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się...*, s. 102.

22 Gdy poznał siebie, stracił sens życia i umarł.

23 R. Edwards, *(Re)prezentacja badań nad całościowym uczeniem się*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2003, nr 1, s. 83-97.

Bibliografia

1. Cieślak A., *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.
2. Drozdowicz-Jurgielewiczowa I., *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*, [w:] S. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1934, t. II, z. 3 – przedruk [w:] A. Antosz (red.), *Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Pisma pedagogiczne*, Warszawa 2009.
3. *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
4. Edwards R., (Re)prezentacja badań nad całościowym uczeniem się, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” 2003, nr 1.
5. Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Podstawowe. Zob.: www.krk.org.pl/publikacje2 [on-line].
6. Faure E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
7. Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006.
8. Knowels M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.
9. Komisja Unii Europejskiej, *Memorandum na temat uczenia się przez całe życie*, Bruksela 2000.
10. Komisja Unii Europejskiej, *Nauczać i uczyć się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Bruksela 1995.
11. Malewski M., *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 25, Płock 2002.
12. Matlakiewicz A., *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 36, Radom 2006.
13. Pólturzycki J., *Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa 2002.
14. Pólturzycki J., *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998.
15. Pólturzycki J., *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, „Rocznik Andragogiczny” 1999, Warszawa – Toruń 2000.
16. Pólturzycki J., *Kształcenie nauczycieli edukacji dorosłych w świetle postanowień Raportu Delorsa oraz wskazań nowoczesnej teorii kształcenia ustawicznego*, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń 2001.
17. Pólturzycki J., *Niepokoje wokół Strategii Edukacji Ustawicznej w Polsce do 2010 r.*, [w:] Z.P. Kruszewski (red.), *Modernizacja edukacji. Projekty międzynarodowe*, Płock 2008.
18. Pólturzycki J., *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.
19. Senge P.M., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday 1990; polskie wydanie: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998.

20. Suchodolski B., *Kształcenie nieustające*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 2.
21. Wroczyński R. (red.), *Edukacja permanentna*, Warszawa 1976.

Hanna Solarczyk-Szwec

Lifelong learning – a present-day challenge

The National Qualifications Framework is a chance for transparency and international recognition of qualifications, alignment of education with labour market needs, higher quality of education as well as practical realisation of the idea of lifelong learning. Once the idea of lifelong learning became politically and socially accepted in the 1990s, there has been an increased interest in the results of pedagogical research in this field. That is why, the article presents the stages and turns in the long history of the development of the lifelong learning concept:

1. The birth of the political/educational idea of lifelong learning
2. Lifelong learning as a principle of educational reform
3. Towards the pedagogy of lifelong learning
4. Political compromise – the pedagogical ambiguity of lifelong learning.

On the one hand, the development of the lifelong learning concept proves how multifaceted this idea and practice are, while on the other hand it causes a terminological chaos and blurs the subject of research. These drawbacks are nowadays accepted in the spirit of postmodernism, but are they beneficial to its theory?



Agnieszka Jeran

Kształcenie dla pracy i inwestowanie w wykształcenie – próba diagnozy¹

Hasło Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki – „Człowiek najlepsza inwestycja” i realizowane w jego ramach projekty – szkoleniowe, aktywizacyjne, badawcze, rozpropagowało obecne w namyśle naukowym przynajmniej od lat 60. XX w. ujęcie pracowników i wszystkiego, co swoją pracą przekazują przedsiębiorstwu jako kapitał. Najbardziej oczywistym inwestowaniem w człowieka jest umożliwianie rozwoju jego potencjałów w postaci kwalifikacji i kompetencji, czyli szeroko rozumiane kształcenie. Jeśli jest inwestycją, to poddawać się powinno analizom z zakresu efektywności inwestycyjnej. Opierając się na dostępnych danych dotyczących aktywności zawodowej absolwentów, analizie poddano cztery procesy stanowiące wskaźnik owej efektywności: czas poszukiwania pierwszej pracy, ścieżka dotarcia do pierwszej pracy, zgodność pierwszej pracy z kierunkiem kształcenia oraz aktywność w zakresie edukacji ustawicznej.

SŁOWA KLUCZE: losy absolwentów, kapitał ludzki, rynek pracy.

Kształcenie jako inwestowanie?

Jednym z czynników w znaczący sposób upowszechniających i popularyzujących ujmowanie kształcenia się jako inwestowania jest niewątpliwie Program Operacyjny Kapitał Ludzki i jego hasło: „Człowiek – najlepsza inwestycja”. Wszechobecność tego hasła jest prostą wypadkową wielości projektów, programów i akcji, które finansowane z tego programu opatrzone są owym hasłem. Czy jest to aktywizacja bezrobotnych, czy akcja promująca walkę z wykluczeniem społecznym – w każdym materiale odnoszącym się do owego działania będzie obecne hasło „Człowiek – najlepsza inwestycja”. Choć, jak przystało na slogan, hasło to jest pewnego rodzaju skrótem myślowym, odwołuje się w istocie do dwóch kluczowych założeń, obecnych zarówno w teoriach naukowych, jak i w myśleniu potocznym. Zakłada bowiem, po pierwsze, że najważniejszym zasobem każdej organizacji (czy jest to przedsiębiorstwo czy państwo) są przynależący do niej ludzie i ucieleśnione w nich zasoby kompetencji (i wola ich wykorzystania), a po drugie – że owe kompetencje potraktować można jako coś, co poddaje się planowanemu rozwojowi i w jego wyniku przynosi korzyści – okazuje się inwestycją. Nie są to założenia nowe – teoria kapitału ludzkiego, której początki w ekonomii sięgają początku lat 60.

¹ W 2010 r. w ramach projektu ET-Struct, analizie poddano sytuację absolwentów szkół różnego poziomu i profilu w zakresie relacji ich wykształcenia i podejmowanej/podjętej pracy. Część tych analiz stanowiły badania o charakterze wtórnym, wykorzystujące dane i ustalenia realizowanych w Polsce badań o różnych zakresach czasowych i przestrzennych, obejmujące sytuację absolwentów w perspektywie wchodzenia na rynek pracy. Prezentowany artykuł jest poszerzoną wersją opracowania, jakie powstało na potrzeby regionalnego raportu projektu ET-Struct.

XX w.² traktuje od dawna wykształcenie i umiejętności jako zasoby. Podobnie zresztą cały rozwój systemów kształcenia można postrzegać jako podporządkowany zadaniu przygotowywania pracowników do coraz trudniejszych zadań, jakie stawia przed nimi rozwój technologii produkcji automatyzujący najprostsze zadania oraz przeniesienie znaczenia gospodarczego na sektor usług, a więc aktywności wymagającej bieżącego dostosowywania sprzedawanego produktu do indywidualnych oczekiwań odbiorcy.

Można więc uznać, że koncepcja uznawania kwalifikacji za formę aktywów i tym samym ich rozwijanie za inwestycję, obecna jest w nauce od dosyć dawna. Jednak jej korzenie mają charakter makroekonomiczny – Klimczak wskazuje, że koncepcja rozpatrywania „zasobów ucieleśnionych w ludziach, w odróżnieniu od zasobów siły roboczej [...] wywodzi się z zauważenia wpływu, jaki na bogactwo narodu ma poziom wykształcenia i umiejętności jego obywateli”³. Theodore’a Schultza, który jest autorem określenia „kapitał ludzki”, interesowała sytuacja krajów słabo rozwiniętych pod względem gospodarczym – wskazywał, że „pojęcia tradycyjnej ekonomii nie pozwalają na podjęcie tego problemu. Twierdził też, że osiągnięcie przez ludzi ubogich dobrobytu nie zależy od tego, czy dysponują oni gruntami, maszynami czy energią, lecz od ich wiedzy. Ten jakościowy aspekt ekonomii nazwał «kapitałem ludzkim»”⁴. Ujęcie zasobów wiedzy i umiejętności oraz stojących za nimi postaw, a więc najogólniej – kompetencji do wykonywania określonych typów pracy – jako czynnika rozwoju gospodarki narodowej przenoszono na coraz niższe płaszczyzny rozważań. W odniesieniu do przedsiębiorstwa Baron i Armstrong wskazują, że: „Teoria kapitału ludzkiego wyraźnie akcentuje znaczenie wartości dodanej, którą wnoszą do organizacji pracujące w niej osoby. Przedstawia ludzi jako cenne aktywa i podkreśla, że wszelkie inwestycje w pracowników dokonywane przez kierownictwo przedsiębiorstwa pozwalają uzyskać satysfakcjonujący poziom zwrotu z inwestycji”⁵, co zatem pozwala na rozpatrywanie decyzji przedsiębiorstwa w zakresie z jednej strony rekrutacji pracowników o określonych kompetencjach, z drugiej zaś – podnoszenia kompetencji już zatrudnionych pracowników, w kategoriach inwestowania i ewentualnej opłacalności tej inwestycji. Inaczej mówiąc – pracownicy i ich rozwój przestają być kosztem, a mają być inwestycją. Kolejnym krokiem jest przejście na poziom decyzji indywidualnych – zakłada się zatem, że podejmując decyzję o kontynuowaniu kształcenia lub jego przerwaniu, a także – jeśli nie ograniczać się do samego poziomu, ale uwzględnić ten kierunek – także decyzji o zakresie przedmiotowym rozwoju własnych kompetencji (lub przynajmniej kwalifikacji), jednostka zachowuje się racjonalnie i kieruje się informacjami pozwalającymi na przewidywanie przyszłej sytuacji na rynku i oszacowanie opłacalności decyzji⁶. Jest to zatem podejście znacząco odmienne od charakterystycznego dla wcześniejszego (przed rozpowszechnieniem analiz programu „human capital”) myślenia ekonomistów ujmujących popyt na kształcenie podobnie jak „popyt na typowe dobra konsumpcyjne”⁷.

2 P. Blaug, *Metodologia ekonomii*, Warszawa 1995, s. 320.

3 K. Klimczak, *Inwestycje w kapitał ludzki i społeczny a wzrost gospodarczy Polski*, <http://www.kmklm.republika.pl/ekonomia/resource/kapital.pdf> [dostęp: 30.06.2012], s. 2.

4 J. Fitz-Enz, *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*, Kraków 2001, s. 8.

5 A. Baron, M. Armstrong, *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, Kraków 2008, s. 22.

6 M. Leszczyński, *Inwestowanie w kapitał ludzki. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2007, s. 10.

7 Ibidem.

O ile jednak ujęcie ogólne tzn. wskazanie, że kształcenie to inwestycja, która ma określoną wartość dla gospodarki narodowej, przedsiębiorstwa i jednostki, jest stosunkowo proste, o tyle już próby oszacowania wartości owego kapitału, sformułowania przesłanek dla racjonalnych decyzji jednostek w zakresie inwestowania weń i wreszcie wskazania faktycznych efektów – od poziomu jednostkowego do globalnego, stanowi już dużo poważniejsze wyzwanie. Stosunkowo łatwe są wyliczenia w rodzaju: „średnia liczba lat nauki w 2000 r. wyniosła w krajach o wysokim dochodzie 12,1 lat, w porównaniu do 3,9 roku w Afryce Subsaharyjskiej”⁸. Kwestia doboru trafnych i jednocześnie stosunkowo uniwersalnych wskaźników szacowania wartości kapitału ludzkiego i opisu konsekwencji kształcenia się w zależności od poziomu i profilu kształcenia, a także cech społeczno-demograficznych (a należałoby także uwzględnić psychiczne i biologiczne) jednostki jest główną trudnością analiz opierających się na koncepcji kapitału ludzkiego.

Jednak trudności te nie zmniejszają ani znaczenia samej koncepcji (także propagandowego), ani znaczenia prób podejmowania interwencji w odniesieniu do kształtowania owego kapitału. Jak wskazują Gryzik i Matusiak: „Utrzymanie równowagi w wymiarze kwalifikacyjno-zawodowym na dynamicznym rynku pracy ery informacyjnej wymaga również dynamicznych dostosowań po stronie podaży pracy. W tym miejscu pojawia się pole do działania państwa w ramach polityki edukacyjnej i polityki zatrudnienia. Z gruntu fałszywe jest bowiem założenie, że sam mechanizm rynkowy doprowadzi do takich zmian kwalifikacyjnych zasobów pracy, iż rynek pracy osiągnie stan równowagi. Dowodów na to jest wiele, jednym z nich może być stale utrzymujący się deficyt inżynierów, mimo że popyt na nich przez ostatnie lata utrzymuje się stale na wysokim poziomie”⁹. Należałoby dodać, że i interwencja nie gwarantuje osiągnięcia równowagi.

Chociaż więc z jednej strony ujęcie kształcenia jako czynnika kształtującego zasoby jednostki i regionu jest dobrze zakorzenione, z drugiej zaś – historyczne związki pomiędzy systemami edukacji i gospodarki nie ulegają wątpliwości¹⁰, to wskazywanie chociażby na „dyktat rynku pracy”¹¹ czy też „instrumentalną orientację wykształcenia”¹² odzwierciedla dominację gospodarczego, efektywnościowego punktu widzenia w rozpatrywaniu relacji między edukacją i gospodarką.

W efekcie współcześnie, wskazując chociażby na perspektywę szkolnictwa wyższego i dynamicznego rozwoju szkół niepublicznych w krajach transformacji ustrojowej, łączy się akceptację dla nich z uznaniem „faktu, że dostarcza ono po przystępnej cenie wykształcenie na poziomie wyższym przede wszystkim tym młodym ludziom, którzy nigdy przedtem nie mieli szans na jego otrzymanie w zamkniętych i w pełni finansowanych przez państwo systemach dawnych państw komunistycznych”¹³. Jest to tym bar-

8 D. Cohen, M. Soto, *Growth and Human Capital: Good Data, Good Results*, “OECD Development Centre Technical Paper” 2001, No. 179. Cyt za: Klimczak, op. cit., s. 2.

9 A. Gryzik, K.B. Matusiak, *Wyzwania wobec uczestników rynku pracy*, [w:] K.B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Warszawa 2009, s. 150.

10 Por. A. Jeran, *Edukacja najlepszą inwestycją? Absolwenci na rynku pracy*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2011, nr 3.

11 S. Szczurkowska, *Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe w wybranych krajach*, Warszawa 1996, s. 12.

12 J. Kluczyński, K. Opolski, W. Włodarski, *Edukacja i praca*, Warszawa 1985, s. 11.

13 M. Kwiek, *Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim*, „CPP RPS” 2010, Vol. 18, s. 30.

dziej istotne, że „wiele analiz wskazuje na niedobór wykwalifikowanych pracowników, co może stanowić zagrożenie dla światowego wzrostu gospodarczego i rozwoju. [...] Rozwija się sektor usług, a zapotrzebowanie na pracowników w długim okresie będzie wzrastało”¹⁴.

Można zatem stwierdzić, że kształcenie się – zarówno formalne, jak i nieformalne – postrzegane jest przede wszystkim jako utylitarnie podporządkowane wymaganiom rynku pracy. Nie oznacza to, że nie występują sytuacje traktowania kształcenia w sposób nieutyлитarny – jako formy rozwoju osobistych zainteresowań i pasji czy nawet w wymiarze eskapistycznym, jako sposobu ucieczki od odpowiedzialności i zadań stawianych przed tymi, którzy ukończyli kształcenie i powinni stać się produktywnymi członkami społeczeństwa. Niemniej owo utylitarnie i inwestycyjne podejście w dużym stopniu wyznacza perspektywy spoglądania na system kształcenia.

Należy oczywiście odnotować, że kształcenie to nie jedyna składowa kapitału ludzkiego. Fitz-Enz wskazuje, że: „W odniesieniu do działalności gospodarczej kapitał ludzki możemy opisać jako kombinację takich czynników, jak:

- cechy wnoszone przez człowieka: inteligencja, energia, ogólnie pozytywna postawa, wiarygodność, zaangażowanie;
- zdolność pracownika do uczenia się: chłonność umysłu, wyobraźnia, zdolności twórcze, a także zdrowy rozsądek;
- motywacja pracownika do dzielenia się informacjami i wiedzą: duch zespołowy i orientacja na cel”¹⁵.

Skrodzka z kolei wymienia „takie cechy, jak: wrodzone zdolności, zasób wiedzy, poziom wykształcenia, umiejętności i doświadczenie zawodowe, stan zdrowia, poziom kulturalny, aktywność społeczno-ekonomiczną, światopogląd, które wpływają na wydajność pracy i są nierozdzielnie związane z człowiekiem”¹⁶.

Kapitał ludzki jako ucieleśnione umiejętności i wiedza dla realizacji zgromadzonego w ten sposób potencjału wymaga odpowiednich warunków. Warunki te to właśnie przytaczane w definicjach kwestie kultury, długości i warunków życia czy stanu zdrowia, a ich wzajemne złożone zależności odzwierciedla problem w zdefiniowaniu kapitału ludzkiego jako takiego.

Sytuacja utrzymującego się znaczącego bezrobocia, która czyni pracę tym bardziej dobrem pożądanym, wspiera owo dążenie do wykształcenia, bowiem zarówno same dane statystyczne, jak i ich interpretacje wydają się wskazywać wprost, że im wyższe i bardziej specjalistyczne wykształcenie, tym lepiej. Wskazać można zatem na takie bezpośrednie korzyści z kształcenia, jak kwestia zwrotu inwestycji związana z premią płacową oraz zmniejszanie ryzyka bezrobocia.

Najogólniejsze ustalenia w odniesieniu do sytuacji w Europie i Polsce są następujące:

14 A. Gryzik, *Tendencje zatrudnienia i rozwój rynku pracy w Polsce i na świecie*, [w:] K.B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Warszawa 2009, s. 44.

15 J. Fitz-Enz, op. cit., s. 9.

16 I. Skrodzka, *Przegląd metod pomiaru kapitału ludzkiego opartych na wskaźnikach edukacyjnych*, „OPTIMUM. Studia Ekonomiczne” 2010, nr 1 (45), s. 122.

- „Wskaźniki dotyczące edukacji pokazują, że począwszy od lat 90. wyraźnie podniósł się w Polsce poziom wykształcenia młodzieży. Mamy prawo oczekiwać zatem korzystnych efektów ekonomicznych tego przyspieszenia edukacyjnego. Tym silniej będzie rósł jego wpływ na funkcjonowanie gospodarki, im więcej wykształconych roczników zasili rynek pracy”¹⁷.
- „Obserwacja wynagrodzeń pokazuje, że – średnio biorąc – posiadacze wyższego wykształcenia uzyskują wyższe wynagrodzenie. [...] W krajach Unii Europejskiej osoby z wyższym wykształceniem przeciętnie zarabiają więcej od osób, które ukończyły policealne wykształcenie od 50% w Niemczech, Francji i Austrii do 100% w Portugalii. Różnica pomiędzy policealnym a średnim poziomem wykształcenia jest mniejsza i wynosi w większości krajów 10-20%, a w Grecji, Francji, Irlandii i Finlandii jest prawie nieistotna. Stopa zwrotu z edukacji jest przeciętnie oceniana na 7% za rok nauki”¹⁸.

Odnosząc się do efektów należy jednak wskazać, iż „pomimo bezprecedensowego rozwoju szkolnictwa wyższego po 1989 r. w Polsce, poziom wykształcenia Polaków niemal we wszystkich grupach wiekowych pozostaje niższy niż w olbrzymiej większości krajów OECD. Co najmniej średnie wykształcenie w grupie wiekowej 25-34 lata posiada w Polsce ok. 60% ludności, każda kolejna grupa wiekowa charakteryzuje się niższym wykształceniem, a w grupie wiekowej 55-64 lat co najmniej średnie wykształcenie posiada już tylko ok. 40% ludności. Dla takich krajów, jak USA, Niemcy, Szwecja, Francja, Australia czy Węgry, pierwszy parametr osiąga poziom 80-90% (USA ponad 90%), a wykształcenie wyraźnie spada najczęściej dopiero dla grupy wiekowej 45-54 lat. Przy czym dla USA, Niemiec i Szwecji nawet dla najstarszej grupy wiekowej waha się od 70 do 90%”¹⁹.

Częścią analiz konsekwencji kształcenia się w odniesieniu do losów zawodowych jednostki są zwykle wyniki badań bezrobocia rejestrowanego albo bezrobocia ekonomicznego (w oparciu o metodologię Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności) i podkreślanie, że im wyższe wykształcenie, tym krótszy okres poszukiwania pracy albo rzadsze pozostawanie w bezrobociu długookresowym. Autorzy Raportu o stanie edukacji wskazują na przykład, że w 1995 r. wśród osób bezrobotnych osoby z wyższym wykształceniem stanowiły tylko 3%, zaś w 2009 r. wskazania wzrosły do 13,7%, ale zauważają też, że jest to „naturalną konsekwencją dużego wzrostu udziału osób z wyższym wykształceniem w całej populacji”²⁰. Argumentem za kształceniem się pozostaje stosunkowo niski udział osób z wyższym wykształceniem wśród bezrobotnych. Natomiast w odniesieniu do kwestii zwrotu z inwestycji związanej z wyższymi zarobkami, autorzy owego raportu – po podsumowaniu wyników badań z ostatnich kilkunastu lat – zauważają: „Niezależnie od zastosowanych danych i metod oraz niezależnie od okresu analizy wszystkie badania potwierdzają, że w Polsce wciąż opłaca się studiować, a stopa zwrotu z dodatkowego roku

17 U. Sztanderska, *Rozwój studiów wyższych – sukces czy porażka? Spojrzenie od strony rynku pracy*, [w:] S. Golińska, M. Boni (red.), *Nowe dylematy polityki społecznej*, Raporty CASE nr 65/2006, Warszawa 2006, s. 244.

18 J. Liwiński, U. Sztanderska, *Stopa zwrotu z edukacji*, [w:] *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*, UNDP, Warszawa 2007, s. 175-176.

19 M. Kwiek, op. cit., s. 31.

20 Instytut Badań Edukacyjnych, *Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, <http://eduentuzja-sci.pl>, [dostęp: 15.07.2011], s. 246.

nauki sięga nawet 10%”²¹. I choć jednocześnie zastrzegają: „Z uwagi na problemy metodologiczne i problemy z dostępem do odpowiednich danych trzeba być jednak ostrożnym w wyciąganiu daleko idących wniosków”²², to jednak wymowa tego rodzaju tekstów, podobnie jak ideologiczny przekaz hasła Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, nie pozostawia wątpliwości co do inwestycyjnego traktowania kształcenia.

Tymczasem należy zwrócić uwagę na fakt, że przytaczane analizy są wynikiem obliczeń bardzo uogólniających, chociażby uwzględniających tylko poziom wykształcenia, ale już nie kierunek, region, indywidualne cechy absolwenta i pracownika, uwarunkowania losowe. Oddając głos Liwińskiemu i Szanderskiej można przytoczyć ich zastrzeżenie: „Do prezentowanych wyników wpływu kształcenia na zarobki należy podchodzić z ostrożnością z uwagi na różnorodne źródła informacji o wynagrodzeniach i różnice w specyfikacji modeli ekonometrycznych. Na przykład dane z badań aktywności ekonomicznej ludności, powszechnie tutaj wykorzystywane, lub z badań budżetów gospodarstw domowych nie są najlepszym źródłem informacji o zarobkach. Ponadto w analizowanych badaniach zostały pominięte zależności między wykształceniem a innymi dochodami, np. samo zatrudnionych, a także koszty związane z uzyskiwaniem kształcenia”²³. Pozostaje zatem konkluzja, iż wprawdzie wiemy zasadniczo, że poziom wykształcenia ma znaczenie dla poziomu zarobków i że wynika to zarówno z teorii kapitału ludzkiego, jak i z ustaleń empirycznych, jednak szczegóły tej zależności i mechanizmów oddziaływania pozostają tylko częściowo rozpoznane.

Aspekt regionalny

Niekwestionowany związek kapitału ludzkiego w ogóle, a kształcenia się w szczególności z produktywnością, a szerzej – stanem rozwoju gospodarczego, skłaniają do wspierania jego zwiększania i są jedną z przesłanek przekonywania o inwestycyjnym charakterze kształcenia (się). W ramach badań Foresight kadr nowoczesnej gospodarki eksperci pracujący nad wytycznymi sformułowali następujący postulat: „Na poziomie centralnym i administracji regionalnej należy przygotować narzędzia pozwalające na bieżące monitorowanie rynku pracy oraz wskazywanie tendencji jego zmian. Dzięki temu możliwe będzie (a na pewno skuteczniejsze) planowanie i dostosowywanie kształcenia do potrzeb sektorów, także z uwzględnieniem odrębności regionalnych. Powyższe działania powinny być jednak poprzedzone decyzjami strategicznymi dotyczącymi priorytetów rozwoju technologicznego, które powinny znaleźć odzwierciedlenie m.in. w przepisach prawnych. Pozwoli to następnie na zidentyfikowanie i przygotowanie priorytetowych kierunków kształcenia, które będą we właściwy sposób promowane (zmiana postaw, dofinansowanie kształcenia na kierunkach ścisłych i technicznych, staże zawodowe, stypendia)”²⁴.

Inaczej mówiąc, postuluje się sterowanie procesami kształcenia w taki sposób, by uzyskać mityczny cel większej spójności pomiędzy rynkiem pracy a efektami kształcenia. Oznacza to dążenie do stworzenia systemowych rozwiązań najpierw antycypacji przyszłych zapotrzebowań rynku pracy, a później – kierowania kształcących się na odpowiednie co do profilu i poziomu ścieżki. Dodać należałoby konieczność uwzględnienia

21 Ibidem, s. 255.

22 Ibidem.

23 J. Liwiński, U. Szanderska, op. cit., s. 178-179.

24 A. Gryzik, K.B. Matusiak, op. cit., s. 153.

w takim systemowym rozwiązaniu regionalnego poziomu zjawisk, bowiem przy niewielkiej mobilności przestrzennej z punktu widzenia większości osób aktywnych zawodowo nie można mówić o polskim, a tym bardziej europejskim rynku pracy, ale o szeregu wzajemnie powiązanych lokalnych rynków pracy.

Na przeszkodzie stoi zasadniczy problem – aby polityka antycypowania sytuacji w zakresie kwalifikacji i zapotrzebowania na nie była skuteczna, „niezbędne jest posiadanie danych, na podstawie których podejmuje się konkretne decyzje, czyli systemu prognozowania i diagnozowania rynku pracy”²⁵. Tymczasem ani przytoczone już wskaźniki i ustalenia makroekonomiczne, ani inne próby szacowania wartości kapitału ludzkiego i opisywania jego cech, nie są wystarczająco efektywne dla potrzeb diagnozy, o prognozach nie wspominając.

Inwestycyjna trafność – wskaźniki

Jak to w swoim przeglądzie wskazuje Skrodzka: „Istnieją trzy podstawowe podejścia do pomiaru kapitału ludzkiego: metoda kosztowa, metoda dochodowa oraz metody oparte na wskaźnikach edukacyjnych”²⁶. Pierwsza uwzględnia oszacowanie kosztów, jakie zostały poniesione w procesie kształcenia formalnego i nieformalnego – zatem wartość określona jest poprzez poniesione nakłady. Drugie podejście opiera się na wskazywanych już kwestiach analizy wysokości stopy zwrotu w kształcenie czy też premii za wykształcenie, powinna uwzględniać także kwestie doświadczenia zawodowego. Trzecia grupa wreszcie odwołuje się wprost do wskaźników edukacyjnych i jest wyrazem uznawania kształcenia formalnego za główny składnik kapitału ludzkiego²⁷. Wymienić można „stosowane najczęściej w modelach empirycznych miary, do których należą: współczynniki piśmiennictwa, współczynniki skolaryzacji, wskaźniki przeciętnej długości kształcenia oraz miary jakości wykształcenia”²⁸. Wszystkie te wskaźniki charakteryzuje jednak po pierwsze – podatność na krytykę związaną z przyjmowanymi założeniami oraz trafnością, po drugie – zagregowany dla dużych zbiorowości wynik. Nie zmienia to faktu, że nawet jeśli dane i wskaźniki byłyby akceptowalne, to i tak brakuje informacji o popytowej stronie rynku pracy: „Problemem Polski jest to, że nie dysponujemy obecnie działającym systemem prognozowania popytu na pracę, a system diagnozowania lokalnych i regionalnych rynków pracy praktycznie nie istnieje. [...] Konsekwencją tej sytuacji jest brak informacji niezbędnych do dostosowywania treści nauczania do potrzeb rynku pracy”²⁹. Ten brak informacji uznać można za „źródło niedopasowań kierunkowych kształcenia do popytu na pracę. Przy niekompletności wiarygodnych informacji, kandydaci na studia skłonni są zawierzyć pogłoskom, modzie, niesprawdzonym doniesieniom mediów, a nawet ładnie, obiecująco brzmiącym nazwom kierunków i specjalności studiów”³⁰.

Brak kompletnych danych oznacza też, że chcąc diagnozować zapotrzebowanie i relacje pomiędzy efektami kształcenia (jako głównej składowej kapitału ludzkiego) a sytuacją (potencjalnych) pracowników na rynku pracy, nie można sięgnąć wprost po traf-

25 Ibidem, s. 150.

26 I. Skrodzka, op. cit., s. 122.

27 Ibidem.

28 Ibidem, s. 123.

29 A. Gryzik, K.B. Matusiak, op. cit., s. 151.

30 U. Sztanderska, op. cit., s. 262.

ne, systemowe ustalenia, a przeciwnie – jest się skazanym na własne wyliczenia, szacunki czy modele. Wiele z danych obejmuje przy tym tylko jedną stronę tej relacji – wiadomo wiele o studiujących i absolwentach, ale już nie o ich losach na rynku pracy, wiadomo też wiele o zapotrzebowaniu pracodawców na pracowników, ale systemowo zbierane dane ograniczają się do zgłoszeń do urzędów pracy. Ponadto dane pochodzą z różnych zakresów przestrzennych – niektóre są ogólnopolskie, inne regionalne. Wychodząc z punktu niedosytu w zakresie danych i ich niewystarczalności, zdecydowano się wybrać z dostępnych wyników badań (tak ogólnopolskich, jak i regionalnych) te, które mogą stanowić pewną alternatywę dla standardowych wskaźników kapitału ludzkiego i które jednocześnie zawierają w sobie (mniej lub bardziej wprost) owo kluczowe dopasowanie. Dostarczają one zatem bardziej danych o spójności rynku pracy i edukacji niż o którejś z tych stron równania z uwzględnieniem przywoływanej inwestycyjnej perspektywy.

Przedstawione wyniki badań to wybór spośród tych z dostępnych danych, które pozwalają na uzyskanie odpowiedzi na podstawowe pytanie: czy kształcenie się ma rzeczywiście wymiar inwestycyjny, tzn. czy jest inwestycją, czy tylko jako inwestycja jest przedstawiane? Zasadniczo nie sposób uzyskać informacji o trafności inwestycji w kształcenie wprost – badając stopę zwrotu (ze względu na fakt, że należałoby na realne, a nie szacowane wyniki poczekać do czasu zakończenia aktywności zawodowej wchodzących obecnie na rynek pracy absolwentów) ani też pytając samych absolwentów (ze względu na ideologiczny charakter dyskursu wokół kapitału ludzkiego i promowanie związanych z nim haseł). Jeśli kształcenie się jest rzeczywiście inwestycją, elementy związane z jej opłacalnością powinny być widoczne wśród przedstawionych danych: wykształcenie, a szczególnie niedawne ukończenie kształcenia, powinno zwiększać szanse na znalezienie pracy, a tym samym skracać czas jej poszukiwania, powinno otwierać dostęp do pracy zgodnej z wyuczonym zawodem, a przede wszystkim powinno zachęcać do dalszych inwestycji (skoro pierwsza okazałaby się opłacalna, powinna być zachętą do stosowania tej samej strategii w przyszłości, a więc udział w kształceniu ustawicznym powinien być traktowany instrumentalnie i tym częściej podejmowany, im wyższe jest wykształcenie absolwenta). W efekcie zatem w ramach analizy danych zastanych rozpatrywano kwestie:

- czasu poszukiwania pierwszej pracy,
- ścieżek poszukiwania pierwszej pracy,
- relacji pomiędzy profilem pierwszej pracy a zawodem wyuczonym,
- udziału w edukacji ustawicznej.

Należy jednak podkreślić, że wybór zarówno poddanych analizie wskaźników inwestycyjnej trafności kształcenia, jak i przytoczonych wyników badań wypływają z przesłanek z jednej strony pragmatycznych (dostępność wyników), z drugiej zaś – arbitralnych. Od strony kompletności czy wyczerpywalności danych należy zwrócić uwagę na ich wycinkowość. Wskazywany już brak systemowych i systematycznych analiz skazuje badacza na takie ilustracyjne i cząstkowe czerpanie z dostępnych źródeł. Dlatego też przedstawione wyniki, a tym bardziej ich interpretowanie, wymagają dużej ostrożności. Chociaż metodyki poszczególnych badań były różne, ich zestawienie pozwala ujawnić pewien wzór zarysowywanej sytuacji absolwentów wchodzących na rynek pracy. Jednak w konsekwencji nie tyle zarysowuje się jakiś nowy, spójny obraz tej sytuacji, gdyż unie-

możliwia to zróżnicowanie zasięgu i założeń tych badań, co na względnie pozytywnym obrazie – pojawiają się rysy – szczeliny wątpliwości. Zachowanie ostrożności przy interpretacjach tak zróżnicowanych badań pozwala tylko stwierdzać, że w pewnych obszarach sytuacja absolwentów dostarcza przesłanek do niskiej oceny trafności ich inwestycji w kierunek i poziom kształcenia. Mimo wszystko przy tak skromnej dostępności danych, nie jest to mało.

Studenci i absolwenci na rynku pracy – wchodzenie na rynek pracy

Spośród licznych badań losów absolwentów, wykonywanych w ostatnich latach w Polsce, znaczący zasięg i reprezentatywność miało badanie zrealizowane przez ASM – Centrum Badań i Analiz Rynku, w ramach realizowanego przez Departament Rynku Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej projektu „Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu «Pierwsza Praca»”. Badanie miało pozwolić na uchwycenie sytuacji osób, które zakończyły naukę szkolną pomiędzy 1 stycznia 1998 r. a 31 grudnia 2005 r.

Obok przywołanego raportu z „Badania aktywności zawodowej absolwentów...” ilustracyjnie wykorzystane i przywołane zostaną następujące opracowania i raporty:

- Wejście ludzi młodych na rynek pracy – badanie zrealizowane przez GUS w ramach cyklicznego Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności w 2009 r.;
- Pierwsze kroki na rynku pracy – ogólnopolskie badanie losów absolwentów zrealizowane w 2010 r. przez Szkołę Główną Handlową i firmę Deloitte;
- Absolwenci SGH na rynku pracy – badanie absolwentów uczelni realizowane przy okazji obchodów rocznicy jej istnienia, w zamyśle obejmowało wszystkie roczniki absolwentów;
- Podlaski absolwent – analiza losów zawodowych absolwentów szkół ponadgimnazjalnych i wyższych rocznika 2007;
- Opolskie Obserwatorium Rynku Pracy – raport z II etapu badania, opublikowany w lutym 2010 r.

Czas poszukiwania pierwszej pracy

„Badanie aktywności zawodowej...”³¹ pozwalało określić średni czas poszukiwania pierwszej pracy jako wynoszący 8,4 miesiąca, jednak okazuje się też, że połowa absolwentów poszukuje jej nie dłużej niż kwartał, zaś $\frac{3}{4}$ kończy je przed upływem 11 miesięcy od ukończenia szkoły. Przeprowadzone na Podlasiu w 2009 r. badanie obejmujące absolwentów rocznika 2007³² prowadziło jednak do zdiagnozowania znacznie dłuższych okresów poszukiwania pracy, osiagających nawet 18 miesięcy. Z kolei Politechnika Krakowska na podstawie własnych badań w odniesieniu do trzech kolejnych roczników swoich absolwentów i ich sytuacji w pół roku po ukończeniu studiów podaje wskaźniki ujęte w tabeli 1.

31 Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”, <http://www.mpips.gov.pl> [dostęp: 20.05.2011].

32 Podlaski absolwent – analiza losów zawodowych absolwentów szkół ponadgimnazjalnych i wyższych rocznika 2007, <http://www.obserwatorium.up.podlasie.pl> [dostęp: 20.05.2011].

Tabela 1. Sytuacja absolwentów Politechniki Krakowskiej na rynku pracy w 6 miesięcy po ukończeniu studiów

Rocznik absolwentów	Udział zatrudnionych (w tym własna działalność)	Zgodność pracy z kierunkiem ukończonych studiów	Umowa o pracę na etacie (w tym na czas nieograniczony)
2005/2006	83%	Brak danych	88% (53%)
2006/2007	84% (3%)	82%	81% (51%)
2007/2008	80% (3%)	75%	85% (66%)

Źródło: M. Syrda-Słiwa, Umiejęć tyle, że łatwo zdobywają pracę, http://kierunkistudiow.pl/absolwenci.umieja_tyle_ze_lawo_zdobywaja_prace [dostęp: 20.10.2010].

Z kolei absolwenci czterech opolskich szkół wyższych wskazując na czas, jaki upłynął od momentu ukończenia nauki do znalezienia pierwszej stałej pracy, wskazywali w większości, że stałą pracę podjęli już trakcie studiowania (70,8%), co dziesiąty podjął ją zaraz po zakończeniu nauki (9,4%). Wśród pozostałych 67% (12,2% ogółu) podjęło pracę w okresie do jednego miesiąca po zakończeniu nauki³³. Należy też zauważyć, że na pytanie to odpowiadało 72,5% badanych – tylu bowiem absolwentów miało wówczas pracę.

Jak zatem wskazują dane, czas poszukiwania pierwszej pracy może być bardzo zróżnicowany, na co wpływ mają i uwarunkowania makroekonomiczne i regionalne, i bardziej specyficzne (czas rozpoczęcia poszukiwania pracy przez absolwenta, wybrane ścieżki szukania pracy, profil i poziom ukończonej szkoły), przy czym w świetle teorii kapitału ludzkiego jednym z ważniejszych byłoby właśnie uzyskiwane wykształcenie. Jednak nie znajduje potwierdzenia teza o natychmiastowym rozchwytywaniu absolwentów, nawet zawężona do tak wydawałoby się poszukiwanej podgrupy jak absolwenci politechniki.

Ścieżki poszukiwania pracy

Sposób uzyskiwania dostępu do rynku pracy można uznać za wyraz wiary we własne siły, a więc i w trafność dokonanej inwestycji. Absolwent przekonany, że jest dobrym kandydatem winien też być bardziej gotowy do inicjowania kontaktów, nie zaś czekania na pośrednika lub tylko odpowiadania na kierowane ze strony przedsiębiorców oferty.

Badanie GUS³⁴ pozwala uznać za najważniejsze sposoby znalezienia pierwszej pracy: bezpośredni kontakt z pracodawcą (a więc aktywne i samodzielne wysyłanie ofert) wskazane przez 37,8% absolwentów, dla 28,8% sposobem tym okazało się skorzystanie z pośrednictwa rodziny i przyjaciół. Co dziesiąty skorzystał z ogłoszenia prasowego lub internetowego, zaś rzadziej niż co dziesiąty z pośrednictwa powiatowego urzędu pracy. Po ok. 5% otrzymały wskazania: wcześniejsze kontakty z pracodawcą, pośrednictwo szkoły lub uczelni i założenie własnej firmy.

„Badanie aktywności zawodowej...”³⁵ pozwala na rozpoznanie jako dominującej drogi wykorzystanie pośrednictwa „krewnych i znajomych”, kolejne miejsca zajmują z prawie równymi liczbami wskazań odpowiedzi na ogłoszenia i pośrednictwo urzędu pracy. Szczegóły uwzględniające poziom wykształcenia absolwenta przedstawiono poniżej.

33 Raport z badania losów absolwentów szkół zawodowych i wyższych województwa opolskiego, II ETAP, http://www.wup.opole.pl/dokumenty/Losy_absolwentow_szkol_zawodowych_ponadgimnazjalnych_II_fala_1.pdf [dostęp: 30.06.2012], s. 33.

34 GUS, *Wejście ludzi młodych na rynek pracy*, Warszawa 2009, zob.: <http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 30.09.2010].

35 „Badanie aktywności zawodowej...”, op. cit.

Tabela 2. Ścieżki poszukiwania pracy przez absolwentów według poziomów wykształcenia

	ZSZ	LO	Średnie zawodowe	Policealne pomaturalne kolegium	Wyższe licencjackie lub inżynierskie	Wyższe magisterskie	Razem
	w %						
Przez urząd pracy	23,8	17,9	22,6	19,8	16,8	16,6	20,1
Odpowiedziałem na ogłoszenie umieszczone w prasie, Internecie lub w innym miejscu	15,6	21,9	19,4	20,2	22,8	22,9	20,2
Dałem/am ogłoszenie do prasy, Internetu lub w inne miejsce	3,1	6,0	4,7	4,9	7,3	7,1	5,3
Zgłosiłem/am się bezpośrednio do pracodawcy, u którego nigdy przedtem nie pracowałem/am	14,1	8,3	11,3	12,7	11,1	13,3	11,9
Przez krewnych lub znajomych	31,2	30,7	29,9	27,5	23,3	21,9	27,8
Inne	12,2	15,4	12,1	15,0	18,7	18,2	14,7
Razem	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”, s. 125, <http://www.mpips.gov.pl> [dostęp: 20.05.2011].

Wyniki wcześniejszych badań odbiegają więc od badań GUS z 2009 r., oddając zmiany: osobiste kontakty okazują się być równie istotne, ale wzrosło znaczenie samodzielnego aktywnego poszukiwania pracy i odpowiedzi na ogłoszenia, zmalało zaś korzystanie z pośrednictwa urzędów pracy.

Warto też skonfrontować te wskazania z przekonaniem absolwentów badanych przez Szkołę Główną Handlową i Deloitte³⁶. Absolwenci studiów wyższych za najbardziej skuteczne metody poszukiwania pracy uznali oparcie się na bezpośrednich znajomościach, wykorzystanie praktyk jako punktu wejścia do pracodawcy (rozwiniecie praktyki w staż, a stażu w „normalną” pracę) oraz rekomendacje osób już pracujących w danym przedsiębiorstwie. Zdaniem autorów raportu jest to wyraz przejścia do wykorzystywania kapitału kontaktów społecznych, co z kolei wiąże z rosnącym znaczeniem portali społecznościowych (szczególnie zawodowych) dla procesów rekrutacji i selekcji. Jednak jako komentarz do tych danych (przekonań absolwentów) warto przytoczyć inny wynik, zgodnie z którym są oni raczej bierni i bardziej czekają na pracę niż jej aktywnie poszukują: co trzeci badany wysyłał mniej niż jedną własną aplikację miesięcznie, drugie tyle w ciągu pół roku nigdzie nie aplikowało.

Można zatem stwierdzić, że przytoczone dane nie potwierdzają znacznego udziału indywidualistycznych i aktywnych strategii czy „walki” o swoje na konkurencyjnym rynku. Dominuje strategia „znajomości”, która może odzwierciedlać silne

w Polsce przekonanie o wadze „koteryjnego kapitału społecznego”³⁷. Przekonanie to może być największym wrogiem aktywności absolwentów, jego bezpośrednim wyrazem są bowiem demobilizujące przekonania o tym, że „pracę się załatwia”, zaś każdy konkurs i ogłoszenie mają już ustalonego z góry zwycięzcę. Niezależnie od przyczyny w strategiach poszukiwania pracy przez absolwentów nie widać ich wiary w inwestycyjną przydatność wykształcenia i w szansę na realne konkurowanie z innymi kandydatami na dane stanowisko.

Zawód wyuczony a pierwsza praca

Zgodność wyuczonego zawodu i wykonywanej pracy wydaje się najmocniejszym wskaźnikiem trafności inwestycji. Dobry wybór powinien otworzyć furtkę do wykonywania uzyskanego zawodu i pozwolić w ten sposób na osiągnięcie stabilizacji życiowej, przynajmniej na okres w jakim zawód ów będzie przydatny i zanim nie będzie konieczna zmiana profilu zawodowego (mobilność zawodowa). Coraz silniej wskazuje się na upowszechnianie się konieczności kilkukrotnej zmiany zawodu w ciągu całej aktywności zawodowej jednostki, co wiąże się z przemianami technologicznymi i gospodarczymi.

Odwolując się ponownie do danych GUS³⁸ można wskazać umiarkowaną zbieżność wyuczonego zawodu i pierwszej wykonywanej pracy absolwenta. Wśród osób, które ukończyły szkołę mając zawód wyuczony (stanowiły one 98% zbiorowości absolwentów), 48,3% podjęło pracę zgodną z owym zawodem, 7,7% pracę odmienną, ale taką, w której mogły wykorzystać zdobyte w czasie kształcenia kwalifikacje, zaś 44% wykonywało pracę całkowicie odmienną od wyuczonego zawodu. Wśród tych ostatnich dominującym wskazywanym powodem niezgodności była niemożność znalezienia pracy w zawodzie (67%), co piąty (21%) wybrał pracę lepiej płatną, 4% kierowało się lepszymi warunkami pozapłacowymi, zaś 8% nie chciało pracować z wyuczonym zawodem. Warto zauważyć, że całkowicie odmienna od typowej sytuacja charakteryzowała osoby z wykształceniem powyżej wyższego (a więc przynajmniej ze stopniem doktora) – wszystkie bowiem wykonywały pierwszą pracę zgodnie z zawodem, wśród osób z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym praca niezgodna z zawodem podejmowana była częściej niż zgodna z nim, odwrotnie niż u osób z wykształceniem wyższym oraz zasadniczym zawodowym.

Absolwenci SGH, oceniając zgodność swojej pierwszej oraz swojej obecnie wykonywanej pracy z uzyskanymi kompetencjami, tę pierwszą zbieżność ocenili nieco niżej (średnia 3,2) niż obecnie wykonywaną (3,5). Można za autorami raportu uznać, że „niezależnie więc od innych motywów zmiany pracy, jednym z nich było dostosowanie jej do posiadanych kompetencji”³⁹. Niemniej odnosząc się nie do ocen, ale do częstotliwości można wskazać, iż wśród badanych absolwentów SGH: „Zgodnie z ukończonym kierunkiem i specjalnością pracuje niespełna ¼ badanych, tyle samo – zgodnie z kierunkiem, nieco ponad 1/5 zgodnie z ogólnym profilem studiów, niezgodnie – ok. 14%”⁴⁰.

W badaniach realizowanych w Opolu wśród absolwentów czterech szkół wyższych (Wyższa Szkoła Administracji i Zarządzania, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie, Uniwersytet Opolski i Politechnika Opolska) zgodność branży, w której pracują,

37 R. Drozdowski, *Rynek pracy w Polsce. Recepcja, oczekiwania, strategie dostosowawcze*, Poznań 2002, s. 294-295.

38 Pierwsze kroki na rynku pracy..., op. cit.

39 B. Minkiewicz, P. Błędowski (red.), op. cit., s. 171.

40 Ibidem.

z kierunku wykształcenia wskazywało 53,1% badanych, tyle samo (53,1%) wskazywało też na wykorzystywanie w swojej pracy wiedzy, jaką zdobyli w trakcie studiów⁴¹.

Jak pokazują przytoczone wyniki badań, trafność inwestycyjna nie jest szczególnie wysoka, skoro połowa absolwentów podejmuje pracę w odmiennym zawodzie niż wyuczony. Może to odzwierciedlać:

- 1) niedobory informacyjne przy podejmowaniu decyzji o wyborze kierunku kształcenia: przy braku dobrej, wiarygodnej prognozy co do zapotrzebowania na rynku pracy w chwili planowanego ukończenia kształcenia rozpoczynający kształcenie decydent zmuszony jest kierować się innymi przesłankami, chociażby modą, wyborem rówieśników, rodzinną tradycją, dostępnością oferty i jej ceną (w tym czesnym, kosztami dojazdów). Wszystkie te przesłanki mają niewiele wspólnego z podejmowaniem racjonalnej decyzji inwestycyjnej, zaś końcowa nietrafność odzwierciedla stopień, w jakim zasługują one na traktowanie jako wytyczne. Można też z drugiej strony patrząc uznać, że jeśli moda, wybór rówieśników i podobne czynniki dają łącznie 50% trafności, to być może znaczenie czynników racjonalnych i wiarygodnych prognoz jest zwyczajnie przeceniane;
- 2) zmienność rynku, która nie pozwalając na dłuższe prognozowanie, uniemożliwia decyzje inwestycyjne o wyższej trafności – kilkuletni cykl kształcenia sprawia, że pomiędzy podjęciem nauki a jej ukończeniem sytuacja gospodarcza może znacząco się zmienić, a wraz z nią zapotrzebowanie na zdobyte kompetencje na lokalnym rynku pracy;
- 3) elastyczność absolwentów, którzy gotowi są do zmiany zawodu zanim jeszcze rozpoczną pracę w zawodzie wyuczonym. Możliwe przy tym, że gotowość ta wynika z faktu, że:
 - a) już w trakcie nauki pojawiło się zniechęcenie do owego zawodu (wywołane nudą, rozbieżnością oczekiwań i rzeczywistości itp.);
 - b) znaczenie dla studenta i potem absolwenta miał sam poziom kształcenia, a nie kierunek i profil, a więc to, co decyduje o zawodzie;
- 4) dominacji motywów nieinwestycyjnych, np. zainteresowań daną dyscypliną, tradycji rodzinnych w odniesieniu do danego zawodu, dążenia do towarzyszenia w trakcie nauki bliskim znajomym czy partnerowi. Wszelkie takie motywacje byłyby albo autoteliczne, albo utylitarne wobec innego celu niż wykonywanie pracy i sytuacja zawodowa. Podejmowanie pracy w innym zawodzie odzwierciedlałoby niewielkie znaczenie, jakie dla absolwenta ma jego wykształcenie.

Edukacja ustawiczna

Jak już wskazywano, jednym ze wskaźników oceny skuteczności podjętego działania jest gotowość do podejmowania kolejnych działań wedle tego samego schematu, a więc do powtarzania strategii, która okazała się skuteczna. Jeśli zatem opłacalne dla sytuacji na rynku pracy było kształcenie się, to można spodziewać się podejmowania kolejnych kroków w zakresie doksztalcania.

„Badanie aktywności zawodowej...”⁴² pozwoliło na określenie zakresu podejmowania dalszego doksztalcania się absolwentów na poziomie 16% z nich. Jak wskazują dane zamieszczone w poniższej tabeli potwierdza się tu prawidłowość tym większej gotowości do doksztalcania, im wyższe jest już osiągnięte wykształcenie. W efekcie w różnych formach kształcenia ustawicznego brało udział 8,4% absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i co czwarty absolwent studiów magisterskich. Uzasadnieniami dla podejmowania doksztalcania były przede wszystkim: chęć lub potrzeba poszerzenia kwalifikacji zawodowych (38% wskazań), zdobycie zawodu w sytuacji, gdy ukończona szkoła go nie dała (16%), potrzeba przekwalifikowania się (13%). Są to zatem uzasadnienia instrumentalne wobec pracy, zaś uzasadnienie dotyczące chęci poszerzenia zainteresowań pojawiło się w 7% odpowiedzi.

Tabela 3. Motywacje do kształcenia ustawicznego

Formy kształcenia	ZSZ	LO	Średnie zawodowe	Policealne pomaturalne kolegium	Wyższe licencjackie lub inżynierskie	Wyższe magisterskie
	w %					
Szkolenia, kursy	58,3	47,7	59,4	67,0	67,5	66,4
Seminaria, konferencje	0,7	2,5	1,8	4,0	9,2	17,6
Studia podyplomowe	-	-	-	-	14,6	34,2
Samokształcenie	5,1	15,2	11,2	17,4	19,9	27,6
Prywatne lekcje	2,3	6,7	3,6	9,2	5,9	6,0
Inne	31,3	35,4	26,5	30,0	14,4	9,1

Źródło: Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”, <http://www.mpips.gov.pl>, s. 97 [dostęp: 20.05.2011].

Wskazania na poziomie kilkunastu procent nie są znacząco wyższe niż średnia ogólnopolska nie różnicująca poziomów wykształcenia ani statusu absolwenta, która wynosiła według danych *Diagnozy społecznej* w roku 2009 niecałe 12%⁴³. Dane z roku 2011 wskazują, że w grupie wiekowej 25-29 lat (a więc zasadniczo – jeśli podjęli studia, są to absolwenci szkół wyższych) udział osób korzystających z usług edukacyjnych (szkolnych i pozaszkolnych) wynosił 15,1% (w grupie młodszej, 20-24 lata – 58,8% obejmuje bowiem przede wszystkim studia wyższe). Z kursów i szkoleń korzystało 6,5% osób w wieku 25-29 lat⁴⁴. W świetle przedstawionych wyników nie można zatem mówić o większej niż średnia gotowości absolwentów do doksztalcania się.

42 GUS, Badanie aktywności zawodowej..., op. cit.

43 I. Grabowska, I.E. Kotowska, *Doskonalenie zawodowe a status na rynku pracy*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2009, s. 127, <http://www.diagnoza.com> [dostęp: 30.10.2010].

44 I. Grabowska, I.E. Kotowska, *Status edukacyjny członków gospodarstw domowych*, [w:] [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2011, s. 96-98 <http://www.diagnoza.com>, [dostęp: 30.10.2010].

Na Podlasiu w 2009 r. od chwili ukończenia szkoły w 2007 r. 88,2% absolwentów nie brało udziału z żadnym kursie ani szkoleniu zawodowym, zaś autorzy badania nie stwierdzili jakiegokolwiek łączności tej absencji z poziomem wykształcenia. Natomiast istniała różnica w odniesieniu do zatrudnienia jako takiego – bierni zawodowo i bezrobotni okazali się częściej brać udział w szkoleniach niż pracujący (15,9% wobec 9,6%). Oznaczałoby to, że kształcenie ustawiczne postrzegane jest raczej jako sposób na zwiększenie szans na wejście na rynek pracy niż jako część aktywności zawodowej. Z kolei dane GUS i *Diagnozy społecznej* wskazują, że częściej kształcą się osoby pracujące z wyższym wykształceniem: dla już zatrudnionych może to być zatem strategia dostosowywania się do wymogów pracy i/lub awansowania (np. spełniania wymogów formalnych, poszerzania lub pogłębiania kwalifikacji).

W świetle dostępnych danych trudno zatem uznać, by absolwenci garnęli się do dalszej edukacji, a więc by powtarzali działanie, które przyniosło im sukces na rynku pracy, skoro wśród doksztalających się dominują dwie podgrupy, z których tylko w jednym przypadku można mówić o owym sukcesie:

- 1) osoby bezrobotne, które z własnej woli lub z konieczności kształcą się zmieniając, poszerzając lub uzyskując nowe kwalifikacje. To jednak jest bardziej potwierdzeniem nietrafności pierwotnej inwestycji (gdyby była trafna, osoby te nie byłyby bezrobotne);
- 2) wykwalifikowani pracownicy – obecnie zatrudnieni i z wyższym wykształceniem, dla których doksztalanie się może być wyrazem powtarzania skutecznych wcześniej inwestycji, choć równie dobrze także wymuszonego wymogami formalnymi awansu przystosowywania się lub ulegania ideologicznie generowanym nakazom, modzie na doksztalanie się.

Podsumowanie: inwestycja w wykształcenie?

W przeanalizowanych wynikach badań dostrzec można z jednej strony ogromne zróżnicowanie sytuacji poszczególnych absolwentów, kryjące się za zagregowanymi danymi dla regionów, a odzwierciedlające zróżnicowanie kierunków i poziomów kształcenia, uwarunkowań regionalnych i zmian w czasie związanych z przemianami dynamiki całej gospodarki. Z drugiej jednak strony widoczne są pewne zbieżności. Najistotniejsze wydaje się wskazanie, iż sytuacja absolwentów nie jest wcale sytuacją uprzywilejowaną. Dalsze kształcenie się bardziej jest uzupełnianiem braków niż prorozwojowym inwestowaniem we własną większą konkurencyjność na rynku pracy, w ubieganiu się o pracę nie odzwierciedla się wiara we własne siły, zgodność podjętej pracy i zdobytego wykształcenia dotyczy tylko połowy absolwentów. Trudno w kontekście tych danych formułować jednoznaczne konkluzje, niemniej przytoczone dane wskazują, że chociaż można mówić o upowszechnianiu się kształcenia formalnego, szczególnie rozumianego jako studiowanie, to jednocześnie okazuje się ono bardziej warunkiem wstępnym dla wejścia na rynek pracy niż czynnikiem zapewniającym odniesienie na nim sukcesu. Za ten ostatni odpowiada wiele innych czynników, dla których wykształcenie jest tylko swego rodzaju wstępną podstawą.

W pewnym stopniu odzwierciedlałoby to złożoność pojęciową kapitału ludzkiego, którego wykształcenie (a więc kwalifikacje) jest tylko częścią, jednak kształcenie się

to jednocześnie ta część kapitału ludzkiego, która najsilniej poddaje się kontroli i pomiarowi (w jakimś zakresie – sterowaniu przez instytucje państwowe czy regionalne), jest też najbardziej nośna ideologicznie czy propagandowo. Czy zatem kształcenie (się) jest bezwartościowe? Z pewnością nie, ale na sukces na rynku pracy składa się wiele elementów, zarówno poddających się kontroli jednostki, jak i od niej niezależnych. Niewątpliwie wiele zależy, jak w każdym inwestowaniu, od zachowań pozostałych inwestorów i od całokształtu warunków rynkowych. Część z nich mogą kształtować podmioty polityczne w regionie, część pozostaje w gestii państwa czy gremiów ponadnarodowych, wiele – to efekty żywiołowych przemian gospodarki światowej. Prezentując kształcenie się jako inwestowanie warto nie tylko przytaczać takie pojęcia, jak „stopa zwrotu” czy „premia za wykształcenie”, ale także – ryzyko nietrafnej inwestycji i konieczność formułowania rozwiązań alternatywnych.

Bibliografia

1. Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji Programu „Pierwsza Praca”, <http://www.mpips.gov.pl> [dostęp: 20.05.2011].
2. Baron A., Armstrong M., *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, Kraków 2008.
3. Blaug P., *Metodologia ekonomii*, Warszawa 1995.
4. Cohen D., Soto M., *Growth and Human Capital: Good Data, Good Results*, „OECD Development Centre Technical Paper” 2001, No. 179. Cyt za: Klimczak K., *Inwestycje w kapitał ludzki i społeczny a wzrost gospodarczy Polski*, <http://www.kmklm.republika.pl/ekonomia/resource/kapital.pdf> [dostęp: 30.06.2012].
5. Drozdowski R., *Rynek pracy w Polsce. Recepcja, oczekiwania, strategie dostosowawcze*, Poznań 2002.
6. Fitz-Enz J., *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*, Kraków 2001.
7. Grabowska I., Kotowska I.E., *Doskonalenie zawodowe a status na rynku pracy*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2009, <http://www.diagnoza.com> [dostęp: 30.10.2010].
8. Grabowska I., Kotowska I.E., *Status edukacyjny członków gospodarstw domowych*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2011, <http://www.diagnoza.com> [dostęp: 30.10.2010].
9. Gryzik A., Matusiak K.B., *Wyzwania wobec uczestników rynku pracy*, [w:] K.B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Warszawa 2009.
10. Gryzik A., *Tendencje zatrudnienia i rozwój rynku pracy w Polsce i na świecie*, [w:] K.B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Warszawa 2009.
11. GUS, *Wejście ludzi młodych na rynek pracy*, Warszawa 2009, <http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 30.09.2010].
12. Instytut Badań Edukacyjnych, *Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, <http://eduentuzjasci.pl> [dostęp: 15.07.2011].

13. Jeran A., *Edukacja najlepszą inwestycją? Absolwenci na rynku pracy*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2011, nr 3.
14. Klimczak K., *Inwestycje w kapitał ludzki i społeczny a wzrost gospodarczy Polski*, <http://www.kmklim.republika.pl/ekonomia/resource/kapital.pdf> [dostęp: 30.06.2012].
15. Kluczyński J., Opolski K., Włodarski W., *Edukacja i praca*, Warszawa 1985.
16. Kwiek M., *Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim*, „CPP RPS” 2010, Vol. 18.
17. Leszczyński M., *Inwestowanie w kapitał ludzki. Wybrane problemy*, Kielce 2007.
18. Liwiński J., Sztanderska U., *Stopa zwrotu z edukacji*, [w:] *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*, Warszawa 2007.
19. Minkiewicz B., Błędowski P. (red.), *Absolwenci SGH na rynku pracy*, Warszawa 2008.
20. Pierwsze kroki na rynku pracy, <http://www.deloitte.com> [dostęp: 20.10.2010].
21. Podlaski absolwent – analiza losów zawodowych absolwentów szkół ponadgimnazjalnych i wyższych rocznika 2007, <http://www.obserwatorium.up.podlasie.pl> [dostęp: 20.05.2011].
22. Raport z badania losów absolwentów szkół zawodowych i wyższych województwa opolskiego, II ETAP, http://www.wup.opole.pl/dokumenty/Losy_absolwentow_szkol_zawodowych_ponadgimnazjalnych_II_fala_1.pdf [dostęp: 30.06.2012].
23. Skrodzka I., *Przegląd metod pomiaru kapitału ludzkiego opartych na wskaźnikach edukacyjnych*, „OPTIMUM. Studia Ekonomiczne” 2010, nr 1 (45).
24. Syrda-Śliwa M., *Umieją tyle, że łatwo zdobywają pracę*, http://kierunkistudiow.pl/absolwenci.umieja_tyle_ze_latwo_zdobywaja_prace [dostęp: 20.10.2010].
25. Szczurkowska S., *Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe w wybranych krajach*, Warszawa 1996.
26. Sztanderska U., *Rozwój studiów wyższych – sukces czy porażka? Spojrzenie od strony rynku pracy*, [w:] S. Golinowska, M. Boni (red.), *Nowe dylematy polityki społecznej*, Raporty CASE nr 65/2006, Warszawa 2006.

Agnieszka Jeran

Education for work and investing in education – an attempted diagnosis

The motto of the Human Capital Operational Program, Human – the Best Investment, as well as the training, activating and research projects carried out as part of it, have popularised the notion of treating employees and all results of their work that enterprises benefit from as capital, which the science has been dealing with at least since the 1960s. The most obvious investment in humans is allowing them to develop their potentials through qualifications and competence, i.e. education in its broad meaning. Since this is an investment, it should be subject to the analysis of investment efficiency. Based on available data concerning the professional activity of graduates, the author has analyzed four processes that indicate the above-mentioned efficiency: duration of search for the first job, access path to the first job, alignment of the first job with the field of study, and activity in the area of lifelong learning.



Ryszard Borowicz

Wyższa edukacja dorosłych zorientowana na pracę zawodową

Jeszcze nie tak dawno bardzo dobra inwestycja we własną edukację była ze wszech miar rentowna, gdyż wiązała się nie tylko z pozycją społeczną, władzą, dochodami, ale przede wszystkim ze stabilnością. W społeczeństwie przemysłowym zawód, do którego człowiek został przygotowany, mógł wykonywać przez całe aktywne życie. Dzisiaj sytuacja taka – z różnych powodów – jest nie do pomyslenia. Na rynku pracy ważne jest nie tylko wcześniej zdobyte wykształcenie, ale również edukacja całożyciowa. Jednym z jej przejawów jest masowa obecność osób starszych na studiach niestacjonarnych. Porównanie wskaźnika skolaryzacji netto i brutto świadczy o tym w sposób niezwykle dobitny. Drugą, bardzo dynamicznie rozwijającą się ścieżką, są studia podyplomowe. Oprócz tego warto zwrócić uwagę na elastyczne formy kształcenia – kursy i szkolenia. Paletę możliwości dopełnia ważne, ale najmniej sformalizowane, samokształcenie.

SŁOWA KLUCZE: kształcenie dorosłych, edukacja elastyczna, samokształcenie.

Jeszcze nie tak dawno dominowało w Polsce przekonanie, że efektem wczesnej, dobrej inwestycji we własną edukację jest niemal pewność wykonywania przez całe lata zawodu i bezpieczeństwo pracy, tj. łatwość nie tylko znalezienia, ale następnie utrzymania się na rynku. Ostatnie dwie dekady w sposób dobitny świadczą o zdecydowanej zmianie w tym zakresie, gdyż nawet osoby legitymujące się dyplomem ukończonej szkoły wyższej z trudem znajdują pierwszą pracę – długi jest czas jej poszukiwania, zaś masowe zjawisko bezrobocia wśród absolwentów, a ponadto kłopoty z utrzymaniem zatrudnienia, z awansem zawodowym, itp. – świadczą o tym rosnące szybko oczekiwania, umowy ‘śmieciowe’, nienormowany czas pracy.

Podobnie rzecz się ma z wartością raz zdobytego wykształcenia. Zwroty: edukacja permanentna, kształcenie dorosłych, a jeszcze bardziej ich anglojęzyczne odpowiedniki, stanowiły ciekawe nawet idee, niewiele jednak miały wspólnego z rodzimą rzeczywistością. Wyzwania nowych czasów spowodowały jednak, że dzisiaj kształcenie permanentne jest czymś oczywistym. Jedni uczą się po to, aby coś zdobyć, awansować, inni, aby utrzymać swoją pozycję na coraz to bardziej wymagającym rynku pracy; również ważną siłą napędową jest konieczność renowacji wcześniej zdobytych kwalifikacji; obok motywów instrumentalnych (wymogi formalnoprawne) obecne są te, które mają charakter bardziej autoteliczny. Trudno wskazać dzisiaj zawód, do którego wykonywania wystarczy przygotowanie wyniesione przed laty ze szkoły. Wręcz zagrożeniem dla życia pacjenta byłby lekarz, który przed dwudziestu laty, z wynikiem bardzo dobrym ukończył akademię medyczną i bazuje odtąd tylko na praktycznym doświadczeniu. Dla swego

kontrastu można porównać sprzątaczkę z tamtych lat z obecną...choć tej nazwy nie ma już nawet w nomenklaturze zawodów.

W przypadku pewnych zawodów można mówić o długiej tradycji związanej z doksztalaniem. Dobrym tego przykładem może być przywołany już lekarz. Do zawodu prowadzą trudne studia, zaś po ich ukończeniu konieczny jest staż, następnie kolejne stopnie specjalizacji zawodowej. Zdecydowanie odmienne są tradycje związane z innym, masowo występującym zawodem, jakim jest nauczyciel. Wcale nie tak dawno wystarczyła matura, później konieczna była szkoła pomaturalna, zaś dopiero od kilku lat warunkiem koniecznym są stosowne studia. Również pomysły na doksztalanie czynnych zawodowo nauczycieli szybko się zmieniały i nigdy nie cieszyły się dużą aprobatą. Trudno znaleźć dzisiaj zawód do wykonywania którego raz zdobyte przygotowanie stanowiłoby warunek wystarczający. Ewidentnym przejawem procesu modernizacji struktury społecznej jest też zanikanie pewnych, nawet masowo występujących zawodów (np. w każdej wsi był kowal, krawiec), a pojawianie się nowych (informatyka, telekomunikacja, itp.).

W tej dynamicznej zmianie dość stabilne jest traktowanie wykształcenia jako wartości. Wystarczy w tym celu wejrzeć w hierarchię wartości współcześnie cenionych przez Polaków, aby przekonać się o tym, jak wysoko się ono lokuje. Socjologowie kładą akcent na związki między poziomem, rodzajem ukończonej szkoły a wykonywanym zawodem; ekonomiści analizują rentowność, czyli stopę zwrotu inwestycji w długie, dobre wykształcenie; psychologowie kładą akcent na satysfakcję z wykonywanej pracy i zwracają uwagę na syndrom wypalenia zawodowego. Na tym możliwe ujęcia wykształcenia jako wartości wcale się nie kończą. Można rozpatrywać jego przydatność z perspektywy indywidualnej – porównywać styl życia ludzi słabo oraz bardzo dobrze wykształconych, ale może to być również ogląd globalny – poziom rozwoju społeczeństw, gdzie duży odsetek obywateli legitymuje się wykształceniem wyższym z jednej strony, a tymi, gdzie mamy do czynienia ciągle z masowym analfabetyzmem. Silne są też związki między poziomem wykształcenia, jego rodzajem a prestiżem. Obok instrumentalnej wartości wykształcenia uwagę zwraca się na jego również inne wymiary – percepcja rzeczywistości, etos, świat przeżyć itp.

Oczywistością jest niesamowity boom edukacyjny obserwowany w dwóch dekadach III RP. Coraz więcej młodych Polaków lata swojego życia spędza w szkole. Wystarczy przypomnieć, że doszło w tym czasie do upowszechnienia kształcenia na poziomie szkoły średniej. Z kolei liczba studentów i wskaźniki skolaryzacji wzrosły ponad czterokrotnie – świadczą o masowym charakterze studiów wyższych. Znaleźć można jednak wiele dowodów na to, że w edukacyjnej ekspansji uczestniczą ludzie dorośli, znajdujący się w fazie aktywności zawodowej (podnoszenie poziomu wykształcenia, renowacja wiedzy, samokształcenie) a nawet poprodukcyjnym (uniwersytety III wieku).

Obecność dorosłych na rynku edukacyjnym

Dobitnym dowodem, świadczącym o skali aktywności jest **stopa skolaryzacji brutto**. Dla początku ustrojowej transformacji charakterystyczne były dość niskie wskaźniki. Według materiałów pochodzących ze spisu powszechnego przeprowadzonego w roku 1988 tylko 6,5% Polaków legitymowało się wyższym wykształceniem. Z kolei aż 44,2% nie przekroczyło pułapu szkoły podstawowej (łącznie z kategorią „pozostałe i nieustalone”). Stopa

skolaryzacji netto w roku akademickim 1990/91 wynosiła niecałe 10%, zaś brutto nie przekraczała 13%. Występująca różnica wskazuje na to, jak liczna była na studiach grupa studentów liczących sobie więcej niż 24 lata. W miarę upływu czasu w sposób niezwykle szybki oba one rosły. Pięć lat później wskaźnik netto wynosił już 17%, w roku 2000/01 przekroczył 30%, zaś obecnie przekroczył 40%. Z kolei stopa skolaryzacji brutto odpowiednio: 22%, po upływie dekady zmiany ustrojowej osiągnęła blisko 41%, aktualnie sięga 54%. Tak liczną obecność w strukturze studiującej młodzieży osób wykraczających poza nominalny wiek studencki tłumaczono początkowo możliwością realizacji odłożonych aspiracji kształceniowych. Lata następne pokazują jednak w sposób jednoznaczny, iż różnice nie tylko utrzymują się, ale swoiste „nożyce” otwierają się. Z oferty szkół wyższych licznie korzystają ciągle ludzie, którzy niebezpośrednio po uzyskaniu matury podejmują naukę. Wśród studiujących znajduje się blisko 500 tys. osób, które przekraczają nominalną granicę wieku, czyli liczą sobie co najmniej 25 lat. Warto przypomnieć, że jest to liczba znacząco większa od tej, która dwie dekady temu opisywała ogół studentów w Polsce. Główną siłą sprawczą tak licznej obecności są wymogi formalne – wykształcenie wyższe jest warunkiem koniecznym do wykonywania coraz to większej liczby zawodów. Tytułem przykładu wymienić można te, które występują w skali masowej – nauczycielka, pielęgniarka... Dynamika tego procesu jest jednak jednoznaczna – apogeum mamy już za sobą. W kilku ostatnich latach notujemy nawet regres, który – głównie ze względów demograficznych – będzie się pogłębiał. Dane najnowszego spisu powszechnego wskazują, że wyższym wykształceniem legitymuje się już 17% dorosłych Polaków.

Tak gwałtowne rozbudzenie aspiracji kształceniowych – szczególnie przez polityków – rozpatrywane jest w kategoriach wielkiego sukcesu. Należy jednak pamiętać o tym, że interesujące nas tutaj osoby starsze wiekiem studiuje głównie w trybie niestacjonarnym, często w nowo powstałych, słabszych szkołach wyższych, a ponieważ jest to oferta komercyjna, to za swoją naukę muszą zapłacić. Sytuacja ta dotyczy aż 1,1 mln studentów, co – tylko z tytułu czesnego – generuje rocznie kwotę rzędu 5,5-5,7 mld zł. W grze o te pieniądze biorą udział niemal wszystkie funkcjonujące szkoły wyższe. Z biznesowego punktu widzenia można więc mówić o eksploatacji bardzo dużej niszy rynkowej.

Charakterystyczną cechą upowszechniania jest silna koncentracja na kilku wybranych kierunkach. Przez cały czas największym zainteresowaniem cieszą się studia: ekonomiczne i administracyjne, pedagogiczne – generalnie rzecz biorąc nauki społeczne i humanistyczne. Najpierw hitem był kierunek ‘zarządzanie i marketing’ obecny statystycznie w niemal każdej szkole wyższej. Innym przykładem może być ‘socjologia’ – niemal do końca XX w. kierunek dość elitarny, zaś obecnie prowadzony w niemal stu szkołach wyższych. Odpowiedź na pytanie: dlaczego tak się dzieje? – jest dość prosta. Po pierwsze, na kierunki te jest duży popyt, ba, większość chętnych za swoją naukę gotowa jest zapłacić, nie oczekując przy tym wysokiej jakościowo oferty. Po drugie, studia te są dla organizatorów nie tylko łatwe do uruchomienia, ale również tanie w prowadzeniu. Bilans niezbędnych nakładów oraz zysków daje dużą rentowność, zaś stopień ryzyka jest niewielki.

Rozwój studiów wyższych w jeszcze inny sposób powiązane jest z rynkiem pracy. Otóż w ciągu dwudziestu już lat, dzięki upowszechnieniu wykształcenia na poziomie wyższym zostało „zdjętych” z rynku ok. 4-5 mln osób. Analiza aktywności zawodowej

studentów wskazuje, że tylko część obecna jest na rynku pracy. Jest to przy tym dość specyficzny rodzaj aktywności zawodowej. Po pierwsze, praca ma charakter tymczasowy, najczęściej to praca sezonowa, a dominujący motyw jej podjęcia ma podłoże ekonomiczne. Po drugie, nie wymaga z reguły wyższych kwalifikacji, a ponadto lokuje się znacznie poniżej aspiracji zainteresowanych. Po trzecie, jest to najczęściej praca w niepełnym wymiarze czasu. Potwierdzają to badania empiryczne dotyczące kierunków aktywności młodzieży akademickiej¹. Przede wszystkim ważne jest to, że istotne dla swojego budżetu dochody z tego typu działalności czerpie tylko 25% ogółu młodzieży akademickiej.

Oczywiste jest, iż dla szkół wyższych końcowym testem są absolwenci wchodzący na rynek pracy. To oni mają obsadzić istniejące tutaj wolne statusy. Z perspektywy gospodarki rynkowej szanse te wiążą się z chłonnością, czyli zdolnością do absorpcji wysoko wykwalifikowanej siły roboczej. Efektem końca ery industrialnej jest szybki rozwój trzeciego sektora gospodarki – handel i sfera szeroko pojętych usług, zaś skutkiem ustrojowej transformacji wręcz rewolucja, jeśli chodzi o stosunki własnościowe – prywatyzacja, kształtowanie się nowej klasy średniej. Pojawiły się całkiem nowe kategorie zawodowe: przedsiębiorcy prowadzący firmy i zatrudniający pracowników oraz osoby pracujące na własny rachunek. Kształtujące się społeczeństwo wiedzy potrzebuje też wysokiej klasy specjalistów świadczących usługi nowoczesne, polegające na zbieraniu, analizowaniu i przetwarzaniu informacji. Znajdują oni zatrudnienie w telekomunikacji, bankowości oraz na rynku kapitałowym.

Analizując zagadnienia związane ze stykiem: szkolnictwo wyższe a rynek pracy, należy mieć na uwadze zarówno samą liczbę absolwentów opuszczających corocznie mury uczelni, jak również rodzaj ukończonego przez nich kierunku studiów. Warto przypomnieć, że w roku 1990 dyplomy otrzymało 56 tys. absolwentów, 10 lat później było ich już ponad 300 tys., zaś ostatnio blisko 450 tys. Trudno wyobrazić sobie, jak innowacyjny musiałby być rodzimy rynek, aby rokrocznie mógł wchłonąć zbliżoną masę chętnych. Skutkiem tego zderzenia jest podejmowanie pracy w zawodach całkiem innych niż wyuczony, względnie niewymagającej wyższego wykształcenia, a także pozostawanie bez pracy. W ostatniej dekadzie więcej niż 1/2 absolwentów znajduje zatrudnienie na stanowiskach niewymagających tak wysokiego wykształcenia², zaś ok. 2/3 czynnych zawodowo podejmuje pracę w dziedzinie niezwiązanej w jakikolwiek sposób z uzyskanym wykształceniem³. Coraz bardziej widoczne jest to, że wykonywany zawód jest niedopasowany do posiadanych kwalifikacji, rośnie nadwyżka wykształcenia⁴. Wspomniane niedopasowanie potęguje fakt, że 60% absolwentów legitymuje się dyplomem ukończenia studiów ekonomicznych i administracyjnych, społecznych bądź pedagogicznych. Sytuację na rynku krajowym koryguje w dużym stopniu skala migracji za granicę. Wśród 2 mln Polaków, którzy zdecydowali się wyjechać zdecydowanie dominują ludzie młodzi. Osoby legitymujące się dyplomem ukończonych studiów wyższych podejmują pracę poniżej posiadanych kwalifikacji (usługi, budownictwo), ale zarabiają tam pieniądze i żyją

1 M. Jakubiak, K. Buchta, *Aktywność społeczno-zawodowa studentów kierunków pedagogicznych*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomica” 2010, nr 1, W. Jarecki, *Praca i dochody studentów*, „Polityka Społeczna” 2010, nr 1.

2 U. Jeruszka, *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, „Polityka Społeczna” 2011, nr 1.

3 U. Sztanderska, W. Wojciechowski, *Czego (nie) uczą polskie szkoły?*, Warszawa 2008.

4 A. Kierszyn, *Racjonalne inwestycje, czyli złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, „Polityka Społeczna” 2011, nr 1.

lepiej⁵. W miarę upływu czasu wyraźnie rośnie – chociaż pozostaje w wyraźnych związkach z koniunkturą gospodarczą – zarówno liczba bezrobotnych absolwentów, ich udział w ogólnej strukturze bezrobotnych, jak i stopa bezrobocia wśród absolwentów. Podejmując jakiegokolwiek analizy związane z tymi zagadnieniami należy mieć na uwadze następującą konstatację: szacuje się, że tylko co trzeci bezrobotny absolwent się rejestruje⁶, co obciąża wszelkie dalsze dane bardzo dużą ‘ciemną liczbą’. Dodatkowym utrudnieniem jest długi czas między ukończeniem studiów a rozpoczęciem pracy zawodowej – średnio dwa lata.

W pierwszych latach ustrojowej zmiany absolwenci bez problemów znajdowali pracę dla siebie. Później „pomimo znacząco mniejszego ryzyka bezrobocia wśród osób z wyższym wykształceniem, udział tej grupy w populacji bezrobotnych rośnie (z 3% w 1995 r. do 13,7% w 2009 r.)”⁷. O ile w roku 2000 zarejestrowanych jako bezrobotni było już nieco ponad 69 tys. osób legitymujących się dyplomem ukończenia studiów, to pięć lat później już 152 tys., zaś po upływie następnych pięciu aż 180 tys.⁸ W sposób znaczący różnią się w tym względzie dane generowane przez poszczególne instytucje: np. w roku 2007 urząd pracy – 120 tys., BAEL – 170 tys., a ich źródłem jest odmienna metodologia⁹. W miarę upływu czasu rośnie szybko urzędowo wykazywana stopa bezrobocia osób z wyższym wykształceniem. I tak, w roku 2000 stanowili oni 2,6% ogółu, w 2005 r. już 5,5%, zaś w 2011 r. już dobrze ponad 10% wszystkich bezrobotnych¹⁰. Duże liczby osób, które w najbliższych latach będą kończyły studia te niekorzystne tendencje jeszcze pogłębią.

Wszystko to pokazuje, jak duża i narastająca jest skala napięć na linii: szkolnictwo wyższe – rynek pracy. System edukacyjny nie jest w sposób jednostronny zorientowany na potrzeby rynku, gdyż pełni również inne funkcje, także z powodu znacznie szybszych i wcześniejszych zmian zachodzących w gospodarce niż w szkolnictwie. Nowe kierunki studiów, uruchamiane specjalizacje są zawsze opóźnioną (nie zawsze celną) odpowiedzią na oczekiwania. Dlatego też niezwykle ważne jest systematyczne monitorowanie losów i karier zawodowych absolwentów, a także badanie rynkowej podaży oraz oczekiwań pracodawców.

Bardziej elastycznym sposobem reakcji na tak szybko zmieniające się potrzeby rynku są **studia podyplomowe**. Jest to kluczowa kompetencja społeczeństwa wiedzy, gdyż służy podnoszeniu kwalifikacji głównie czynnych zawodowo pracowników. W ostatnich latach studia te rozwijają się w sposób dynamiczny. O ile w roku akademickim 1995/96 było na nich 56,2 tys. osób, to dziesięć lat później już 135,9 tys., zaś obecnie jest ich blisko 200 tys. O randze problemu, jak również o oczywistym egzogenym wzmocnieniu, może świadczyć 250 mln euro dotacji przeznaczonych właśnie na kształcenie pracowników. Studia tego typu adresowane są do znacznie bardziej wyrafinowanego klienta. Dają szansę zdobycia bardziej ukierunkowanych, nowych kompetencji i kwalifikacji bądź służą renowacji już posiadanej wiedzy. W miarę upływu czasu szkoły

5 K. Iglicka, *Powroty Polaków po 2004 roku*, Warszawa 2010; M. Szyłko-Skoczny, M. Duszczyk, *Trzy koncepcje polskiej polityki imigracyjnej*, „Polityka Społeczna” 2010, nr 7.

6 M. Kabaj, *Nowe metody badania jakości i przydatności kształcenia w szkołach wyższych*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 5-6, U. Jeruszka, op. cit.

7 *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011, s. 246.

8 Bezrobocie rejestrowane I-IV kwartał 2010 r., GUS, Warszawa 2011.

9 W. Jarecki, op. cit.

10 Bezrobocie rejestrowane I-IV kwartał 2010 r., op. cit.

wyższe traktują ten segment rynku edukacyjnego coraz poważniej, otwierając się na artykułowane potrzeby różnych grup zawodowych, a jednocześnie traktując je jako sposób rekompensaty strat ponoszonych z tytułu coraz to mniejszego czesnego za studia.

Elastyczne formy doskonalenia się

Obie, analizowane wyżej formy kształcenia, są wyraźnie sformalizowane. Określony jest tutaj czas trwania cyklu kształcenia, standardy, limity godzinowe, a także wymogi dotyczące kadry nauczającej. Obok tego w ofercie edukacyjnej znajdują się bardziej elastyczne, krótsze formy w postaci **kursów i szkoleń**. Większość z nich prowadzona jest przez wyspecjalizowane podmioty zewnętrzne, ale są również organizowane przez korporacje i duże firmy prywatne dla swoich pracowników i kandydatów do pracy. W obszarze tym mieszczą się różnorodne instytucje publiczne, realizujące politykę państwa-rządu (np. urzędy pracy) bądź samorządów terytorialnych (zwłaszcza szczebla wojewódzkiego). Na uwadze trzeba też mieć dość aktywny w tym zakresie trzeci sektor (fundacje oraz stowarzyszenia). O tym, że doskonalenie zawodowe jest współcześnie niezbędne i pełni różne funkcje przekonywać nie trzeba: „może ułatwiać autoanalizę i ocenę własnych możliwości; może ułatwiać ocenę oczekiwań partnerów relacji, a to może dawać z kolei efekt w postaci opracowywania własnych, przemysłanych, zinterioryzowanych założeń funkcjonowania danej placówki. Ważne jest też, że kształcenie może ułatwiać spostrzeganie placówki w sposób bardziej wielokulturowy i wielowymiarowy, z przekonaniem, że personel ma duże możliwości twórczego działania, a na kształt placówki wpływ mają wszyscy stanowiący jej społeczność”¹¹.

W roku 2011 uczestniczyłem w realizacji dużego projektu dotyczącego pracowników socjalnych województwa kujawsko-pomorskiego¹². Jego celem była diagnoza szans i barier aktywnej polityki społecznej (APS) i profesjonalnej pracy socjalnej (PPS). Badania miały charakter zarówno ilościowy (blisko 1,1 tys. wywiadów), jak i jakościowy (pogłębione wywiady w triadzie: kierownik instytucji – pracownik socjalny – przedstawiciel organizacji pozarządowej). Jeden z wielu wątków zorientowany był na kwestie związane z ich doskonaleniem zawodowym. Obok przywołanych już szkoleń i kursów również interesujące są różnorodne formy samokształcenia.

W badaniach tych dokształcanie pojawiało się wielowątkowo. Z jednej strony w postaci pytania o ukończone studia podyplomowe bądź kursy i szkolenia. Spośród wszystkich badanych pracowników socjalnych z województwa kujawsko-pomorskiego 7,2% ogółu legitymuje się również ukończonymi studiami podyplomowymi¹³. Wiązą się one wyraźnie z wykonywanym zawodem, gdyż jest to głównie organizacja pomocy społecznej, ale także praca socjalna. W dość jednak bogatym spektrum mieści się również zarządzanie funduszami europejskimi, socjoterapia czy resocjalizacja. Do jakości formalnego kształcenia (studia, również podyplomowe, szkoły policealne) mają oni stosunek dość zróżnicowany: 15,5% pracowników ocenia je nisko, zaś 48,0% wysoko. Warto jed-

11 E. Marynowicz-Hetka (red.), *Badanie-Działanie-Kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, Łódź 2002, s. 22.

12 T. Biernat, A. Karwacki (red.), *Aktywna polityka społeczna i profesjonalna praca socjalna w województwie kujawsko-pomorskim*, Toruń 2011.

13 R. Borowicz, *Kształcenie ustawiczne dla sektora pomocy społecznej i organizacji pozarządowych – oferta instytucjonalna oraz miejsce w doświadczeniach życiowych*, [w:] T. Biernat, A. Karwacki (red.), op. cit.

nak wiedzieć, że znacznie wyżej wiedzę stąd wyniesioną cenią pracownicy legitymujący się najwyższym wykształceniem (dyplom ukończonej szkoły wyższej, studia podyplomowe) niż słabo w sensie formalnym wyedukowani (szkoła średnia). Do głównych źródeł wiedzy respondenci zaliczają szkolenia oferowane przez instytucje publiczne – 30,3%, zaś następnie przez samokształcenie – 27,3%. Nieco mniejszy odsetek wskazał na konferencje – 20,2%, a jeszcze mniejszy na kształcenie formalne – 17,6%¹⁴. Są to oczywiście tylko deklaracje badanych, ale warto mieć na uwadze to, że mamy do czynienia z osobami aktywnymi zawodowo i świadomymi tego, co w ich codziennej pracy jest najbardziej przydatne.

Dość symptomatyczne są wskaźniki opisujące aktualną aktywność edukacyjną w różnych jej przejawach. Dość precyzyjnym dowodem na tego typu działalność jest przeznaczany czas. Większość, bo 56,5% badanych, zadeklarowało, że na podnoszenie swoich kwalifikacji (kursy, szkolenia) w ostatnim tygodniu nie przeznaczyło żadnej jednostki czasu. Do tego z dużym prawdopodobieństwem dodać można bardzo wysoki odsetek osób, które uchyliły się od odpowiedzi na tak sformułowane pytanie – 31,2% ogółu. Wśród pozostałych 12,3% dominuje wskazanie na 5-10 godz. w skali ostatniego tygodnia. Konkluzja jest w tym przypadku dość jednoznaczna: niewielki odsetek pracowników socjalnych inwestuje w swój rozwój zawodowy, a ci, którzy to czynią, przeznaczają na te działania niewiele czasu. Bardzo spolaryzowane są poglądy na temat dostępności różnego rodzaju kursów i szkoleń, gdyż 37% twierdzi, że jest ona niska, zaś 42% ma wyraźnie zdanie odmienne.

Nasi respondenci zdają sobie również sprawę z tego, że do doksztalcenia oraz do podnoszenia swoich kwalifikacji winni przywiązywać większą wagę i przeznaczać nań więcej czasu. Potrafią przy tym wskazać na konkretne swoje deficyty i braki.

Sfera **samokształcenia** jest trudna do przecenienia, ale jeszcze trudniej poddaje się ona empirycznej operacjonalizacji. Jest to bowiem samodzielne zdobywanie wiadomości, umiejętności i określonych sprawności praktycznych. Cechuje ją zarówno wysoka świadomość, celowość, a także samodzielność działań. W grę wchodzi bardzo szeroka gama zachowań, poczynając od analizy ciekawych doświadczeń własnych lub przypadków innych osób przez wykorzystywanie informacji z radia, telewizji i Internetu, po studiowanie fachowej literatury. Przywołać można w tym miejscu wiele opracowań w sposób profesjonalny ujmujących to istotne zagadnienie. Jakie są biograficzne doświadczenia Polaków w tym zakresie? Równie ważny jest czas teraźniejszy: aktualne zaangażowanie, motywy decyzji i poziom satysfakcji, także oczekiwane korzyści z tym związane. Istotnym wymiarem temporalnym jest czas przyszły: miejsce w planach życiowych, jak też definiowane warunki brzegowe.

Odwołując się do zrealizowanych niedawno z rozmachem wyników przywołanych już wcześniej badań empirycznych, stwierdzić można, że pracownicy socjalni województwa kujawsko-pomorskiego dużą wagę przypisują samokształceniu. Ponad 27% upatruje w nim swojego głównego źródła wiedzy. Podobnie rzecz się ma z nauczycielami. Badania przeprowadzone przez J. Półturzyckiego na dużej, bo liczącej sobie 6 tys., próbie wykazały, że 37-50% nauczycieli uczestniczyło w procesie samokształcenia. Jednak dalszych 50-63% nie widziało potrzeby podejmowania własnych działań samokształce-

niowych lub udziału w procesie doskonalenia¹⁵. Wysoko przebieg i efekty autoedukacji oceniają również przyszli pracownicy. Opinię taką formułuje niemal połowa (49%) studentów uniwersytetu¹⁶.

Również z najnowszego raportu dotyczącego sytuacji w województwie kujawsko-pomorskim wynika, że samokształcenie, gotowość do podnoszenia posiadanych kwalifikacji jest czymś oczywistym. Dotyczy to w podobnym stopniu samych pracowników, jak i oczekiwań pracodawców. Jeżeli chodzi o ostatnich z wymienionych, najwyższą cenioną przez nich cechą jest właśnie gotowość do podnoszenia własnych kwalifikacji¹⁷.

*

Celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi nie tylko na rangę elastycznej edukacji w życiu dorosłych Polaków i faktyczne w nim uczestnictwo, ale również na istniejącą ofertę i stosunek współczesnego społeczeństwa do niej. Dostępne badania wykazują, że 16% absolwentów dalej doksztalca się. Gotowość ta jest w sposób wyraźny i silny skorelowana z poziomem posiadanego wykształcenia – im jest ono wyższe, tym rejestrowany jest większy odsetek ludzi.

Uwagę zwraca z jednej strony duże zainteresowanie osób dorosłych studiowaniem. W województwie kujawsko-pomorskim funkcjonuje cała sieć szkół wyższych (publicznych i niepublicznych), a w nich studiuje ponad 85 tys. studentów, wśród których ponad ¼ liczy sobie więcej niż 24 lata życia. Uczelnie gotowe są przyjąć wszystkich chętnych, ale z punktu widzenia rynku pracy ich „grzechem pierworodnym” jest bardzo silna koncentracja na kilku (dosłownie) oferowanych kierunkach studiów. Do nich należą – podobnie jak w całym kraju – nauki społeczne, ekonomiczne i administracyjne, pedagogika oraz humanistyka. Naturalną konsekwencją „nadprodukcji” absolwentów szkół wyższych i niedopasowania profili kształcenia do potrzeb rynku są kłopoty związane ze znalezieniem pracy nie tylko odpowiadającej poziomowi posiadanego wykształcenia i jego rodzajowi, ale jakiegokolwiek pracy. Czytelnym tego wskaźnikiem jest szybko rosnące bezrobocie absolwentów. W dużo lepszej sytuacji są studenci, którzy już pracują, a wyższe wykształcenie jest im potrzebne do utrzymania zajmowanej pozycji zawodowej, względnie do awansu.

Drugą instytucjonalną ofertą, z której korzystają głównie osoby czynne zawodowo, są studia podyplomowe. W ostatnich latach w województwie kujawsko-pomorskim notujemy ich coraz to więcej, podobnie rzecz się ma z liczbą uczestników. Wystarczy powiedzieć, że na studiach podyplomowych kształci się blisko 7 tys. słuchaczy. W porównaniu z ofertą regularnych studiów widoczna jest tutaj dużo większa elastyczność, w postaci szybkiej reakcji na pojawiające się nowe zapotrzebowanie. Dużo większa jest też konkurencja, gdyż szkoły niepubliczne są bardzo aktywne w tym właśnie zakresie.

Kolejna oferta edukacyjna – w postaci kursów i szkoleń – jest mniej sformalizowana. Z przeprowadzonej w roku 2009 „Analizy szkoleń...” wynika, że w województwie prowadziło je aż 348 jednostek organizacyjnych. Ich ukończenie gwarantuje uzyskanie uprawnień do wykonywania wielu zawodów, a także służy podnoszeniu posiadanych kwalifikacji. Szczególnie dotyczy to zawodów regulowanych prawnie.

15 J. Pólturzycki, *Samokształcenie i doskonalenie nauczycieli*, [w:] Z.P. Kruszewski (red.), *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, Warszawa – Płock 2004, s. 48.

16 W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008.

17 A. Jeran (red.), *ET-struct. Economic Educational Territorial – Structure, Regional Survey*, Podregion Bydgosko-Toruński, Bydgoszcz 2011.

Wyraźnie niedocenianą jeszcze i słabiej rozpoznaną sferą pozostaje samokształcenie. Jego wymiar instrumentalny, tj. orientacja na pracę zawodową, jest bardziej uchwytny w sensie diagnostycznym. O wiele trudniej poddaje się operacjonalizacji wszystko to, co ma charakter autoteliczny – poznawanie świata, otaczającej rzeczywistości, co przyczynia się do rozwoju jednostki.

Bibliografia

1. Bezrobocie rejestrowane I-IV kwartał 2010 r., GUS, Warszawa 2011.
2. Biernat T., Karwacki A. (red.), *Aktywna polityka społeczna i profesjonalna praca socjalna w województwie kujawsko-pomorskim*, Toruń 2011.
3. Borowicz R., Karwacki A., *Poziom wykształcenia Polaków – zmiany w czasie, nierówności społeczne (Analiza w świetle danych narodowego spisu powszechnego)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” – Socjologia wychowania, t. XVI, 2006.
4. Borowicz R., *Kształcenie ustawiczne dla sektora pomocy społecznej i organizacji pozarządowych – oferta instytucjonalna oraz miejsce w doświadczeniach życiowych*, [w:] T. Biernat, A. Karwacki (red.), *Aktywna polityka społeczna i profesjonalna praca socjalna w województwie kujawsko-pomorskim*, Toruń 2011.
5. Iglicka K., *Powroty Polaków po 2004 roku*, Warszawa 2010.
6. Jakubiak M., Buchta K., *Aktywność społeczno-zawodowa studentów kierunków pedagogicznych*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomica” 2010, nr 1.
7. Jeruszka U., *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, „Polityka Społeczna” 2011, nr 1.
8. Jarecki W., *Praca i dochody studentów*, „Polityka Społeczna” 2010, nr 1.
9. Jeran A. (red.), *ET-struct. Economic Educational Territorial – Structure, Regional Survey, Podregion Bydgosko-Toruński*, Bydgoszcz 2011.
10. Kabaj M., *Nowe metody badania jakości i przydatności kształcenia w szkołach wyższych*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 5-6.
11. Kierszyn A., *Racjonalne inwestycje, czyli złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, „Polityka Społeczna” 2011, nr 1.
12. Marynowicz-Hetka E. (red.), *Badanie-Działanie-Kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, Łódź 2002.
13. Pólturzycki J., *Samokształcenie i doskonalenie nauczycieli*, [w:] Z.P. Kruszewski (red.), *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, Warszawa – Płock 2004.
14. *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011.
15. Sztanderska U., Wojciechowski W., *Czego (nie) uczą polskie szkoły?*, Warszawa 2008.
16. Szyłko-Skoczny M., Duszczyk M., *Trzy koncepcje polskiej polityki imigracyjnej*, „Polityka Społeczna” 2010, nr 7.
17. Wróblewska W., *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Białystok 2008.

Ryszard Borowicz

Higher education of adults focused on professional work

Not so long ago, a very good investment in one's education was always profitable, as it resulted not only in a better social rank, more power and higher income, but also stability, above all. In an industrial society, once a person finished training for a profession, they could then work in this profession for the rest of their active life. Nowadays, this is unthinkable for different reasons. What is important in the labour market is to not only obtain education early, but also engage in lifelong learning. One sign of that is the large number of mature people who study on a part-time/extramural basis, as clearly proven by the comparison of the net and gross enrolment ratios. Post-graduate studies are another rapidly growing path of education. Flexible forms of education, i.e. courses and trainings, should also be noted. The final of the available options is the important, albeit least formal, self-education.

Przemysław Ziółkowski

System kształcenia studentów szkół wyższych w Polsce – szansa czy utopia?

Artykuł zawiera analizę kształcenia studentów w polskich uczelniach wyższych w kontekście potrzeb rynku pracy. Autor przedstawia stan obecny szkolnictwa wyższego, wskazując mocne i słabe strony systemu. W tekście znajdują się propozycje konkretnych działań i rozwiązań na rzecz poprawy systemu kształcenia praktycznego w szkołach wyższych, wnioskowane na podstawie analizy danych statystycznych oraz najnowszej literatury. Tekst odnosi się także do zmian, przed jakimi staje szkolnictwo wyższe w Polsce w kontekście nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i wynikającej z tego potrzeby dostosowania systemu kształcenia do Krajowych Ram Kwalifikacji. Artykuł wyposażony został również w prognozy dotyczące kierunków i obszarów kształcenia akademickiego w perspektywie najbliższych kilku lat oraz w zestawienia ilustrujące dynamikę wzrostu uczestników studiów I, II, III stopnia oraz studiów podyplomowych na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat. Całość tekstu łączy przenikający się wątek konieczności współpracy szkół wyższych ze środowiskiem gospodarczym, w tym przede wszystkim kształcenie jako odpowiedź na zgłaszane potrzeby rynku pracy.

SŁOWA KLUCZE: edukacja, szkolnictwo wyższe, studenci.

W dokumencie pn. Strategia rozwoju miasta Bydgoszczy na lata 2005–2015, wydanym w 2004 r., czytamy m.in. o konieczności „tworzenia nowych kierunków kształcenia akademickiego, zdeterminowanych potrzebami miasta”¹. Ukazuje to, jak ważną od kilku lat problematyką lokalną i społeczną jest kształcenie w systemie studiów wyższych.

Władze miasta, myśląc o rozwoju kształcenia zawodowego w kategoriach strategicznych, muszą nie tylko rzetelnie zdiagnozować wybrane uwarunkowania społeczno-gospodarcze, ale przede wszystkim przyjrzeć się opartych na tej diagnozie prognozom. Współczesna edukacja bowiem, w tym przede wszystkim edukacja zawodowa, jest uwikłana w różne relacje ze swoim otoczeniem społeczno-gospodarczym. Relacje te w ostatnich latach miały głównie charakter jednostronny, tzn. otoczenie próbowało wywierać wpływ na kierunki i programy kształcenia zawodowego – instytucje edukacji zawodowej były poddawane presji rynku pracy. Dzisiaj dostrzegana jest relacja dwustronna (zwrotna), w której instytucje edukacji zawodowej (szkoły zawodowe, technika, szkoły policealne, uczelnie wyższe) – poprzez swych absolwentów zaczynają oddziaływać na rynek pracy².

1 Uchwała nr XXXVI/795/04 Rady Miasta Bydgoszczy z dnia 10 listopada 2004 r. w sprawie strategii rozwoju Bydgoszczy do 2015 r.

2 A. Bogaj, M. Kwiatkowski, *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa 2006, s. 7.

Diagnoza systemu szkolnictwa wyższego w Polsce

Polskie szkoły wyższe działają na zasadzie wolności badań naukowych, wolności twórczości oraz wolności nauczania. Od 1990 r. szkolnictwo wyższe w Polsce podlega istotnym przemianom. Regulacje prawne dające uczelniom pełną autonomię spowodowały m.in. znaczne poszerzenie oferty edukacyjnej. Przyrost liczby uczelni wyższych jest szybszy niż studiującej młodzieży³. Prognozy są jednak jednoznaczne. W dobie niżu demograficznego w ciągu pięciu lat z mapy polskiego rynku edukacyjnego zniknie kilkadziesiąt szkół wyższych. Pozostaje jednak pytanie: które utrzymają się na rynku? Te z najoryginalniejszą ofertą, największe, działające najdłużej, a może te najbardziej renomowane?

Polskie uczelnie, z wyjątkiem uniwersytetów są niewielkie, w szczególności w sektorze niepublicznym. Udział szkolnictwa niepublicznego w całości szkolnictwa wyższego (34% ogólnej liczby studentów⁴) jest w Polsce bardzo wysoki, nie tylko w porównaniu z innymi krajami europejskimi, ale także w porównaniu z USA.

W latach 1991–1992, gdy powstały pierwsze niepaństwowe szkoły wyższe, liczba studentów w Polsce nieznacznie przekraczała 400 tys. osób⁵. Z uwagi na impet transformacji gospodarczej i tworzenie co roku setek tysięcy przedsiębiorstw prywatnych, na rynku pracy było ogromne, niezrównoważone zapotrzebowanie na pracowników przygotowanych do pracy w warunkach gospodarki rynkowej. Równoległe ze zmianami gospodarczymi doszło do prawdziwej rewolucji świadomościowej w polskim społeczeństwie – wyrazistego wzrostu wartości wykształcenia, szczególnie wyższego. Z uwagi na zapotrzebowanie rynku, ogromna większość spośród pierwszych 100 uczelni niepaństwowych zaczynała swoją działalność od programów biznesowych.

Szkoły wyższe powstawały z różnych inspiracji. Można wyróżnić ich sześć typów:

- Silna, wieloosobowa grupa profesorów z wyrazistą postacią lidera o dużym dorobku naukowym i wyrazistych cechach przywódczych (przykłady: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. A. Gieysztora);
- „Spółdzielnia profesorska” – grupa profesorów wywodząca się z jednej uczelni, z wybieralnym, zmieniającym się rektorem – typ akademii ekonomicznej BIS;
- Silna, innowacyjna i przedsiębiorcza osoba ze środowiska akademickiego, gromadząca wokół siebie zespół współpracowników i tworząca wyrazistą, mocną organizacyjnie i budżetowo instytucję założycielską (przykłady: prof. W. Balicki i Towarzystwo Edukacji Bankowej, prof. T. Pomianek i Stowarzyszenie Promocji Przedsiębiorczości);
- Założyciel przedsiębiorca spoza środowiska akademickiego tworzący uczelnię jako przedsiębiorstwo komercyjne i wynajmujący rektora i kadre dydaktyczną.
- Inicjatywy nietypowe z wyrazistymi inspiracjami politycznymi (przykłady:

3 A. Pabian, *Marketing szkoły wyższej*, Warszawa 2005, s. 13.

4 S. Czarnik, K. Keler, A. Strzebońska, D. Szklarczyk, *Polki i Polacy na rynku pracy – raport z badań*, Warszawa 2011, s. 69.

5 G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Poznań 2006, s. 276.

Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej i jej Szkoły Administracji Publicznej, K. Pawłowski i Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University);

- Inicjatywy będące mieszaniem wcześniejszych modeli w różnych proporcjach (przykłady uczelni o mniej rozpoznawalnych markach)⁶.

Niepaństwowe szkolnictwo wyższe jest w Polsce nadal dziedziną bardzo młodą, która cały czas znajduje się w fazie kształtowania. Niepaństwowe uczelnie, wchodząc na rynek usług edukacyjnych, stały się konkurencją dla monopolistycznych w tym obszarze uczelni państwowych. W odróżnieniu jednak od szkół wyższych publicznych uczelnie niepubliczne oferują z reguły wykształcenie na poziomie studiów I stopnia (licencjat) w większości nastawione przede wszystkim na działalność na rynku lokalnym. Studia oferowane przez uczelnie niepubliczne są w dużej mierze studiami praktycznymi, wyposażającymi absolwenta w umiejętności oczekiwane przez pracodawców. Należy także wspomnieć, jak diametralnie różny ze względów finansowych jest start oraz funkcjonowanie uczelni niepublicznych, w porównaniu do publicznych, które otrzymują na swoją działalność finansowanie z budżetu państwa. Niezależnie od tych różnic, uczelnie te stale poszerzają ofertę usług edukacyjnych, co w dobie wspomnianego wcześniej niżu demograficznego młodzieży licealnej stanowi nieodzowny element konkurencyjności⁷.

Na rynku kształcenia na poziomie wyższym istotną przewagę posiadają dwa typy szkół publicznych: dysponujące najszerszą ofertą kształcenia uniwersytety oraz politechniki. Uniwersytety odpowiedzialne są za kształcenie ponad połowy studentów o orientacji humanistyczno-społecznej oraz tych uczących się dziedzin ścisłych, politechniki natomiast kształcą największą część studentów kierunków technicznych. Większość studentów w Polsce, w tym relatywnie więcej studentów kierunków licencjackich, kształci się na studiach stacjonarnych – odsetek ten jest porównywalny albo nawet niższy od analogicznej wielkości charakteryzującej szkolnictwo wyższe na świecie⁸. Oferta edukacyjna skierowana do humanistów i studentów kierunków społecznych wydaje się bogatsza od oferty skierowanej do osób ukierunkowanych na nauki ścisłe lub techniczne. Pierwszy typ kierunków posiada też relatywnie większe nabory, choć obserwuje się coraz bardziej intensywne działania uczelni wyższych, których celem jest poszerzenie oferty kierunkowej w zakresie przedmiotów ścisłych i technicznych. Wśród studiujących przeważają uczący się na kierunkach: humanistycznych, ekonomicznych i administracyjnych, społecznych i pedagogicznych, choć widać lekki spadek zainteresowania tymi dziedzinami. Dopiero na piątym miejscu, pod względem liczby kształconych studentów, znajdują się kierunki inżyniersko-techniczne⁹.

Popularność poszczególnych kierunków kształcenia, mierzona liczbą kandydatów przypadających na jedno miejsce na roku, nie zależy od tego, czy są to kierunki społeczne, czy humanistyczne – tak skonstruowany ranking wygrywają zdecydowanie bardziej zróżnicowane profile kształcenia, co może dowodzić, że oferta edukacyjna uczelni wyższych jest rozwijana niekoniecznie w stronę kierunków najpopularniej-

6 Ibidem.

7 G. Nowaczyk, M. Kolasieński, *Marketing szkół wyższych*, Poznań 2004, s. 134.

8 M. Stachowiak-Kudła, *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Warszawa 2012, s. 168.

9 J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. Szymański, *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 r.*, Kraków 2011, s. 14.

szych, ale tych, które z jednej strony zapewnią odpowiedni nabór, a z drugiej nie wymagają dużych nakładów finansowych (a do takich nie należą kierunki techniczne)¹⁰.

Kogo kształcą polskie uczelnie wyższe?

Analizie należy poddać także liczebność osób procentujących do wyższego wykształcenia na przestrzeni ostatnich lat. Liczba studentów rosła od 378 tys. w roku akademickim 1989/1990 aż do 1954 tys. w roku 2005/2006 (czyli o 1,576 mln osób). Wejście na rynek pracy tak dużej liczby absolwentów zapowiada dość istotne zmiany w jego funkcjonowaniu i być może dalsze ograniczenie korzyści z tytułu wyższego wykształcenia. Kolejne zmiany w przyszłości będą rezultatem zmian demograficznych, aspiracji edukacyjnych¹¹.

Oferta kierunkowa uczelni publicznych jest bardziej zróżnicowana niż oferta uczelni niepublicznych. W 1998 r. aż ok. 74% studiujących w nich wybrało kierunek w jednej z pięciu grup: inżyniersko-technicznej (ok. 22%), biznesu i administracji (18%), humanistycznej i nauk społecznych (po ok. 11%) oraz pedagogicznej (12%). Uczelnie niepubliczne kształciły przede wszystkim na kierunkach z grupy biznesu i administracji (aż 50,3%), nauk społecznych (18,6%) i pedagogicznych (13,5%), w sumie – 82,4%. Mniejszy jest, szczególnie w uczelniach niepublicznych, odsetek studiujących na kierunkach z grupy biznes i administracja (ponad 50% w roku 1998, ok. 32% w 2004 i 36% w 2007 r.), w ofercie wielu uczelni pojawiły się informatyka i ochrona środowiska oraz politologia. Ostatnie lata to wzrost zainteresowania kierunkami z grupy usługi dla ludności i kierunkami medycznymi (kosmetologia, pielęgniarstwo, fizjoterapia, dietetyka) oraz – wyraźne – biotechnologią (w latach 2007 i 2008 jeden z kierunków cieszących się największym zainteresowaniem kandydatów na studia – odpowiednio ponad 13 i ponad 15 tys.), stosunkami międzynarodowymi, europeistyką, a spadek zainteresowania dotyczy kierunków z grupy inżyniersko-technicznych.

Według raportu Instytutu Badań Edukacyjnych struktura kształcenia na poziomie wyższym w Polsce w roku akademickim 2010/2011 była następująca:

- 23% studenci kierunków ekonomicznych i administracyjnych,
- 14% studenci kierunków społecznych,
- 12% studenci pedagogiki,
- 9% studenci nauk humanistycznych,
- 7% studenci nauk inżyniersko-technicznych,
- 6% studenci nauk medycznych,
- 5% studenci kierunków informatycznych,
- 4% usługi dla ludności,
- 3% studenci nauk prawnych,
- 1% studenci ochrony środowiska,
- 16% studenci pozostałych kierunków¹².

Szczegółową analizę osób studiujących w Polsce obrazuje tabela 1.

10 M. Jelonek, *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*, Warszawa 2011, s. 11.

11 R. Morawski, *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa 2009, s. 27.

12 J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręciach, M. Szymański, op. cit., s. 15.

Tabela 1. Liczba studentów w roku akademickim 2010/2011 w Polsce

GRUPY KIERUNKÓW KSZTAŁCENIA w roku akademickim 2010/2011	Liczba studentów ogółem	Liczba studentów z podziałem na poziom studiów	
		studia I stopnia	studia II stopnia
Pedagogiczne	217 464	146 639	65 022
Artystyczne	29 383	24 144	4076
Humanistyczne	137 584	100 645	31 561
Społeczne	221 389	158 578	52 481
Dziennikarstwa i informacji	23 540	11 686	5661
Ekonomiczne i administracji	415 559	274 701	119 524
Prawne	58 307	57 322	25
Biologiczne	33 628	25 120	7662
Fizyczne	27 412	21 063	5602
Matematyczne i statystyczne	16 876	13 091	3093
Informatyczne	73 955	59 928	9985
Inżynieryjno-techniczne	132 093	115 631	11 670
Produkcji i przetwórstwa	63 765	53 718	7715
Architektury i budownictwa	78 035	69 152	6834
Rolnicze, leśne i rybactwa	28 074	10 373	3977
Weterynaryjne	4666	4666	0
Medyczne	133 189	110 619	20 820
Opieki społecznej	5932	5741	139
Usług dla ludności	66 507	51 471	12 407
Usług transportowych	18 895	17 092	949
Ochrony środowiska	27 341	22 521	3596
Ochrony i bezpieczeństwa	27 657	23 807	3675
Razem w roku akademickim 2010/2011	1 841 251	1 377 708	376 474
W roku akademickim 2000/2001	1 584 804	1 378 462	174 145

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego 2011, Warszawa – grudzień 2011.

Interesującym zjawiskiem jest także niezwykle dynamiczny wzrost formalnego pobierania nauki już po ukończeniu studiów licencjackich czy magisterskich. Tą formą nauki stają się studia podyplomowe, które ostatnio rozwijają się dynamicznie. Dotyczy to głównie kierunków nauczycielskich i wynika z wprowadzonego systemu awansu zawodowego oraz zmniejszającej się z roku na rok liczby miejsc pracy. Reforma szkolnictwa ponadgimnazjalnego również przyczyniła się do realnego obniżenia liczby godzin nauczania poszczególnych przedmiotów. Studia podyplomowe mają podwójny charakter. Po pierwsze, nadają uprawnienia do nauczania dodatkowych przedmiotów. Po drugie, mają za zadanie doskonalenie wiedzy i umiejętności (np. w przypadku nauczycieli). Pra-

wo do prowadzenia studiów podyplomowych mają wszystkie uczelnie wyższe, również te, które kształcą wyłącznie na poziomie licencjackim. Ma to swoje reperkusje merytoryczne, organizacyjne i finansowe. Zaczyna rysować się sytuacja przejmowania tej formy kształcenia przez uczelnie niepaństwowe, których oferta programowa kształcenia podyplomowego jest ewidentnie związana z potrzebami rynku pracy¹³. W ciągu 5 ostatnich lat liczba słuchaczy studiów podyplomowych wzrosła o blisko 50 tys. słuchaczy. Szczegółowa analiza została zawarta w tabeli nr 2. Wzrostowa tendencja dotyczy także studiów III stopnia – doktoranckich (w ciągu 5 ostatnich lat wzrost o blisko 5 tys. słuchaczy). Spowodowane jest to z pewnością rosnącą potrzebą wykwalifikowanej kadry akademickiej dla rosnącej liczby uczelni wyższych w Polsce. Dokładnie zjawisko to ilustruje tabela 3.

Tabela 2. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych w Polsce

GRUPY KIERUNKÓW STUDIÓW PODYPLOMOWYCH	2005/2006	2010/2011
Pedagogiczne	36 286	47 949
Artystyczne	1128	1556
Humanistyczne	6769	9214
Społeczne	8820	7217
Dziennikarstwa i informacji	3111	1450
Ekonomiczne i administracyjne	35 788	54 730
Prawne	3984	6605
Biologiczne	691	860
Fizyczne	871	593
Matematyczne i statystyczne	906	920
Informatyczne	4054	5348
Inżynierijno-techniczne	2335	6319
Produkcji i przetwórstwa	986	981
Architektury i budownictwa	611	3195
Rolnicze, leśne i rybactwa	608	1119
Weterynaryjne	690	941
Medyczne	23 789	24 435
Opieki społecznej	638	593
Usług dla ludności	250	881
Usług transportowych	208	387
Ochrony środowiska	989	2335
Ochrony i bezpieczeństwa	2418	7790
Razem	135 930	185 418

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego 2011, Warszawa – grudzień 2011.

13 A. Frąckowiak, P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E. Wesołowska, *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, Płock 2010, s. 447.

Tabela. 3. Liczba słuchaczy studiów doktoranckich w Polsce

GRUPY KIERUNKÓW STUDIÓW DOKTORANCKICH	2005/2006	2010/2011
Artystyczne	23	308
Humanistyczne	9947	11 843
Ekonomiczne i administracyjne	5545	4703
Prawne	2356	2879
Biologiczne	1265	1470
Fizyczne	3265	3672
Matematyczne i statystyczne	598	659
Inżynieryjno-techniczne	5077	6146
Rolnicze, leśne i rybactwa	1480	1650
Weterynaryjne	142	169
Medyczne	2527	2892
Usług dla ludności	362	630
Ochrony i bezpieczeństwa	138	471
Razem	32 725	37 492

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego 2011, Warszawa – grudzień 2011.

Wydaje się, że zmiany struktury kierunkowej kształcenia są przede wszystkim pochodną możliwości kadrowych szkół i identyfikowanych oczekiwań maturzystów. Niewielkie znaczenie w podejmowaniu decyzji o ofercie uczelni mają badania popytu na pracę czy konsultacje z pracodawcami.

Różnice w późniejszych wyborach zawodowych mają swe początki w decyzjach edukacyjnych. Charakterystyczne są różnice w strukturze wyższego wykształcenia kobiet i mężczyzn – obecnie kobiety częściej kończą wyższe studia, jednak struktura ich wykształcenia jest znacząco odmienna od mężczyzn. W obu płciach dominują kierunki ekonomiczno-administracyjne (ok. 30%), jednak w grupie kobiet kolejne dwie pozycje w rankingu to kierunki pedagogiczne i humanistyczne (łącznie 33%), podczas gdy w grupie mężczyzn to kierunki inżynieryjno-techniczne i informatyczne (24%). Warto odnotować, że te dwa ostatnie kierunki nie znajdują się w ogóle w pierwszej dziesiątce kierunków wybieranych przez kobiety¹⁴.

Dostosowanie edukacji zawodowej do potrzeb zmieniającego się rynku pracy polskiego i europejskiego, więcej możliwości zmiany zawodu i zdobywania nowych kwalifikacji, otwarcie na nowe formy kształcenia – to główne cele zmian, które wejdą w życie 1 września 2012 r. Skorzystają z nich nie tylko uczniowie szkół zawodowych, ale także pracownicy i bezrobotni, którzy muszą się przekwalifikować lub chcą zdobyć nowe kompetencje, szkoły zawodowe szukające swojego miejsca na rynku pracy oraz pracodawcy.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z 7 lutego 2012 r. nowa klasyfikacja zawodów

obejmuje 8 obszarów, w których wyróżnia się 200 zawodów. W zawodach wyodrębniono 251 kwalifikacji (w tym 23 zawody po 3 kwalifikacje na zawód, 72 zawody po 2 kwalifikacje, 98 zawodów po 1 kwalifikacji oraz 7 zawodów szkolnictwa artystycznego, dla których nie wyodrębniono kwalifikacji). Niektóre z zawodów wykreślono, inne połączono z istniejącymi, wpisano też nowe. Wszystkie te zmiany wynikały z określonych zmian w technologii i organizacji nowoczesnej pracy¹⁵.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

Od roku akademickiego 2011/2012 ramy kwalifikacji stały się obowiązkową podstawą tworzenia programów kształcenia na uczelniach. Sprawiała to nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, uchwalona przez Sejm 18 marca 2011 r. Prace nad ramami kwalifikacji w szkolnictwie wyższym trwały od 2006 r. Początkowo prowadzone były przez Grupę Roboczą KRK, a od 2009 r. kontynuowane w ramach projektu „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia” realizowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Dzięki nowelizacji uczelnie zyskały więcej autonomii w konstruowaniu programów studiów. Nie muszą już projektować ich przez odwoływanie się do ministerialnej listy nazw kierunków studiów z przypisanymi im ramowymi treściami kształcenia, które musiały być zawarte w programach. Teraz uczelnie same mogą planować kierunki studiów – określać ich nazwę i program, biorąc jednakże pod uwagę właściwe zasady KRK dla szkolnictwa wyższego.

Od nowego roku akademickiego uczelnie muszą wziąć pod uwagę zestawy efektów kształcenia dla wielkich obszarów studiów: humanistyki, nauk ścisłych, społecznych, przyrodniczych, technicznych, rolniczych, weterynaryjnych, medycznych oraz sztuki. Te zestawy efektów są tak ogólne, że można je interpretować w sposób właściwy najpierw dla różnych dziedzin nauki, a potem kierunków studiów. W przypadku nauk społecznych może być to prawo, socjologia czy zarządzanie, w przypadku nauk ścisłych matematyka czy fizyka. Mogą też pojawić się kierunki międzyobszarowe, np. architektura krajobrazu. Uczelnie otrzymały też pomoc w postaci tzw. wzorcowych (przykładowych) zestawów efektów kształcenia dla wybranych kilku kierunków studiów. Nie są one obowiązkowym wzorem, lecz raczej przykładem dobrych praktyk w budowie programów studiów. Dla uczelni to nie jest rewolucja – budowa nowych programów czy zmiany w już istniejących to stały element życia uczelnianego. Nie oznacza to, że zadanie jest łatwe: najważniejszym wyzwaniem jest zapisanie wszystkich programów w języku efektów kształcenia i w zgodzie z opisami dla ośmiu obszarów kształcenia oraz dobranie do nich właściwych metod weryfikacji. Na dostosowanie się do tego uczelnie mają rok, zaś Polska Komisja Akredytacyjna powinna zacząć stosować nowe standardy akredytacji za trzy lata po pojawieniu się pierwszych absolwentów studiów programowanych i realizowanych w nowy sposób¹⁶. Możliwość swobodnego tworzenia kierunków znacznie ułatwi uczelniom sensowne zaprojektowanie takiego programu studiów II stopnia (magisterskich), aby można było na nie z pożytkiem przyjmować absolwentów studiów I stopnia ukończonych w ramach innego kierunku studiów. Uelastycznienie programów, dostosowywanie ich do potrzeb rynku pracy, indywidualnych potrzeb osób studiujących, wzmocnienie mo-

15 N.S., *Blżej rynku pracy*, „Gazeta Wyborcza”, 12.06.2012.

16 N.S., *Rama kwalifikacji w szkołach wyższych*, „Gazeta Wyborcza”, 12.06.2012.

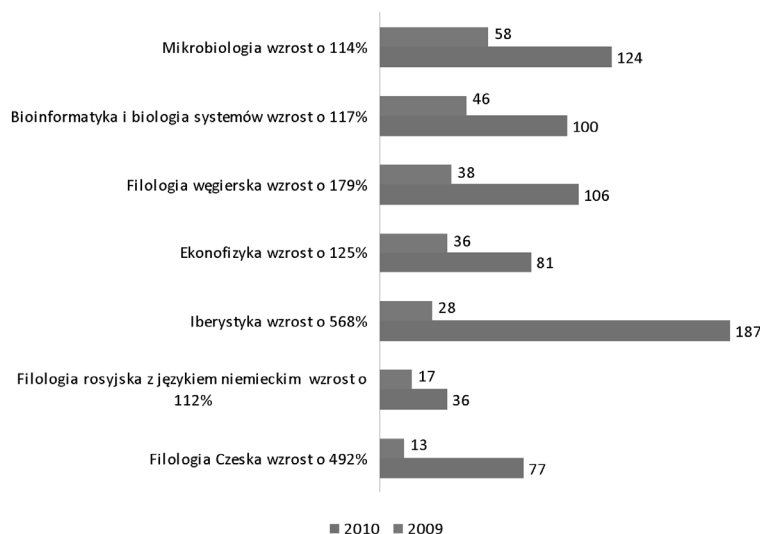
bilności absolwentów, to tylko nieliczne z zakładanych efektów płynących z wdrożenia KRK w szkołach wyższych.

Wśród nowych i oryginalnych kierunków kształcenia znalazły się m.in.: enologia (nauka o produkcji wina), hodowla zwierząt amatorskich, projektowanie gier, okcydentalistyka czy ekonofizyka, która łączy zagadnienia ekonomiczne z przedmiotami ścisłymi. O tym, czy nowe kierunki i obszary studiów to tylko chwyt marketingowy i pułapka, w którą uda złapać się przyszłego studenta czy rzeczywista szansa i perspektywa zatrudnienia absolwenta, pokaże czas. Musimy jednak być przygotowani na to, że w najbliższym czasie należy się spodziewać wysypu nowych, jeszcze oryginalniejszych kierunków studiów. Z jednej strony uczelnie w obliczu niżu demograficznego będą chciały przyciągnąć maturzystów, oferując im bogatą ofertę dydaktyczną. Z drugiej strony obowiązująca od października ubiegłego roku nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym uprościła tworzenie nowych kierunków. Teraz uczelniom będzie łatwiej, bo tworząc programy studiów, nie będą musiały się odwoływać do centralnie określonych treści nauczania, ale będą mogły je samodzielnie kształtować w ramach tzw. krajowych ram kwalifikacji. Eksperci zastrzegają jednak, by być ostrożnym, decydując się na nowatorski kierunek, jeżeli oferuje go młoda uczelnia bez renomy. Może się bowiem okazać, że nie ma ona ani kadry, ani wystarczającego doświadczenia, by takie studia prowadzić.

Otoczenie i jego wpływ na politykę rozwojową szkoły wyższej

Z raportu Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości wynika, że w roku akademickim 2010/2011 odnotowała ona kilkusetprocentowy wzrost liczby studentów, kierunków studiów, które wcześniej nie cieszyły się dużym zainteresowaniem. Iberystykę w 2010 r. studiowało blisko sześć razy więcej osób niż rok wcześniej. Pięciokrotny wzrost liczby studentów zanotowały także filologia czeska czy makrokierunek automatyka i robotyka, elektronika i telekomunikacja. Dokładną analizę ilustruje wykres nr 1.

Wykres 1. Kierunki kształcenia, na których nastąpił największy wzrost procentowy liczby studentów



Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Grabek, *Niszowe studia w górę*, „Rzeczpospolita” nr 100, 28-29.04.2012.

Rozpatrując omawiane zagadnienia, należy także pamiętać, że w dzisiejszych czasach tylko w przypadku kilku zawodów istnieje silny związek pomiędzy ukończonym kierunkiem studiów a wykonywaną pracą. Są to zawody, w których możliwość pełnego działania uzyskuje się dopiero po otrzymaniu odpowiednich formalnych uprawnień (lekarze, prawnicy, architekci itp.). Poza tym obszarem ukończenie studiów na określonym kierunku nie narzuca jednoznacznie obszaru zatrudnienia.

Z powyższych rozważań dotyczących relacji zachodzących między uczelniami a rynkami pracy należy wyłączyć misyjną działalność uczelni kształcących studentów na kierunkach humanistycznych, artystycznych itp., niezbędnych dla zachowania i rozwoju kultury narodowej oraz zachowania tożsamości narodowej. Należałoby jednak wybrać określoną liczbę najlepszych wydziałów działających w tych obszarach i finansować je według osobnego systemu.

Polskie uczelnie techniczne w małym stopniu przystosowują się do zmian dokonujących się w gospodarce światowej – wciąż oferują wąsko wyspecjalizowane studia inżynierskie, gdy w wielu dziedzinach zmiany w technice i technologii dokonują się tak szybko, że absolwent uczelni w momencie ukończenia studiów ma wiedzę przestarzałą. Strukturę programową narzucają pracownicy akademicy zainteresowani realizacją pełnego pensum, co w sposób istotny ogranicza możliwość działań na rzecz dostosowania programów studiów technicznych do potrzeb gospodarki, a zwłaszcza przemysłu. Prognozując, w najbliższej przyszłości coraz większego znaczenia nabierać będą mniej wyspecjalizowane programy inżynierskie, pozwalające na łatwe dostosowanie się absolwentów do konkretnych potrzeb firm produkcyjnych i nadzorowania aktualnych procesów produkcyjnych; mniejsze będzie zapotrzebowanie na wysoko wyspecjalizowane programy magisterskie, przygotowujące absolwentów do pracy w wyspecjalizowanych laboratoriach badawczych czy ośrodkach przemysłowych B + R¹⁷.

Znane jest twierdzenie, że „organizacja funkcjonuje dzięki i dla otoczenia”. Otoczenie organizacji rozumiane jest jako zbiór podmiotów i czynników wywierających wpływ na nią, szczególnie w ujęciu długoterminowym. Konieczne staje się uwzględnienie ich oddziaływania na realizację celów danej organizacji. Analizując swoje otoczenie, organizacja dostrzega konkretne podmioty i struktury, z którymi ma do czynienia i z którymi musi się liczyć – są to interesariusze, którzy winni mieć realny wpływ m.in. na kształtowanie oferty edukacyjnej. Interesariuszami współcześnie działających szkół wyższych są m.in. firmy i instytucje regionalne, specjaliści i praktycy, absolwenci uczelni, szkoły ponadgimnazjalne, pracownicy uczelni, inne uczelnie (głównie spoza regionu)¹⁸.

Kompetencje poszukiwane na rynku pracy

Nadrzędnym i najważniejszym zadaniem edukacji uniwersyteckiej jest zapewnienie jej uczestnikom kompetencji. Przy ustalaniu kompetencji studentów akcentuje się uniwersalne wartości i takie priorytety edukacyjne, jak: samodzielność, przygotowanie ich do życia w demokratycznym społeczeństwie opartym na gospodarce rynkowej, skoncentrowanie uwagi i wysiłku młodego pokolenia na własnej przyszłości, poprawie jakości życia i indywidualnego rozwoju.

17 R. Morawski, op. cit., s. 61.

18 G. Nowaczyk, D. Sobolewski, *Marketing w szkole wyższej*, Poznań 2011, s. 162.

Jakie kompetencje absolwenta szkoły wyższej są kluczowe?

- **Studiowanie** (rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych; organizowanie procesu uczenia się i przyjmowanie odpowiedzialności za własne wykształcenie; wykorzystywanie odpowiedzialności za własne wykształcenie; wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy);
- **Myślenie** (dostrzeganie związków przeszłości z teraźniejszością, a tej z przeszłością, relacji przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych); radzenie sobie z niepełnosprawnością i złożonością zjawisk, ich holistyczne i kontekstowe postrzeganie);
- **Poszukiwanie** (uporczywe zdobywanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, w tym rozważne i umiejętne korzystanie z mediów);
- **Doskonalenie się** (ocena postaw i postępowania własnego i innych zgodnie z przyjętymi normami i systemem wartości uniwersalnych; przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych; elastyczne reagowanie w obliczu zmiany; poszukiwanie nowych rozwiązań i stawianie czoła przeciwnościom);
- **Komunikowanie się** (skuteczne porozumiewanie się; argumentowanie i ochrona własnego zdania; gotowość wysłuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi; korzystanie z nowych technologii komunikowania się);
- **Współpraca** (negocjowanie i osiągnięcie porozumienia, podejmowanie decyzji grupowych; stosowanie procedur demokratycznych; nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów);
- **Działanie** (organizowanie pracy własnej i innych; opanowanie technik i narzędzi pracy; projektowanie działań i przyjmowanie odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki; racjonalne organizowanie i spędzanie wolnego czasu w taki sposób, żeby to służyło wielostronnemu rozwojowi własnej osobowości).

Łatwo zauważyć, że wymienione kompetencje kładą akcent na rozwój samodzielności i odpowiedzialności młodych Polaków, ich myślenia oraz uczenia się, jak to samodzielnie czynić. Zatem do rangi najważniejszych zadań współczesnej edukacji uniwersyteckiej urasta przygotowanie studentów do ustawicznego kształcenia się, samoedukacji i doskonalenia się¹⁹.

Szkolnictwo wyższe w relacji między rynkiem pracy i biznesem

Przygotowanie studentów do wymagań rynku pracy jest utrudnione przez jego nieprzejrzystość. Uczelnie zdane były przede wszystkim (i w dużej mierze ciągle są) na „własną intuicję”. Niedoskonałość istniejących źródeł i przewidywań ujawniła się w bardzo dużych różnicach oczekiwanego wzrostu popytu na pracę nawet w bardzo popularnych zawodach, jak informatyka czy ochrona zdrowia. Także badania przeprowadzone przez uczelniane biura karier dowiodły, że struktura poszukiwanych pracowników z wyższym wykształceniem prawdopodobnie różni się od struktury kształcenia. Być może zapowiadane zmiany poprawią sytuację w tym zakresie.

W powszechnym przekonaniu mocną pozycję w regionie będą miały tylko te uczelnie, które własną strategię rozwoju uczynią spójną z polityką regionalną. Takie podejście ma wiele zalet, nie sprzyjają mu jednak istotne okoliczności:

- różny i dynamicznie różnicujący się w czasie zasięg oddziaływania uczelni w kontekście terytorialnym;
- konkurencja na rynku edukacyjnym, mająca także zasięg ponadregionalny, również międzynarodowy;
- globalizująca się gospodarka i konieczność współpracy z przedsiębiorstwami niezależnie od ich lokalizacji;
- zwiększająca się mobilność pracowników na rynku pracy, nawet w kontekście międzysektorowym.

W celu ożywienia kontaktów uczelni z lokalnym biznesem należy²⁰:

- upowszechnić regionalne, interaktywne portale ofert naukowo-technicznych, prowadzone przez uczelnie we współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego;
- powołać na uczelniach brokerów innowacji, ułatwiających przedsiębiorcom rozpoznanie możliwości sektora nauki, zwłaszcza realizowanych na uczelniach projektów badawczych, których wyniki mogą być wykorzystane w firmach;
- dążyć do integracji istniejących na wydziałach laboratoriów badawczych w celu ułatwienia podejmowania i realizacji problemów interdyscyplinarnych;
- wdrożyć systemowe rozwiązania wspierające zatrudnianie młodych pracowników nauki (doktorantów) w przedsiębiorstwach oraz doświadczonych przedstawicieli przemysłu – w uczelniach;
- uregulować odpowiednim aktem normatywnym możliwość uwzględnienia w kosztach przedsiębiorcy działań o charakterze badawczo-rozwojowym.

Stałym elementem współpracy uczelni z pracodawcami są, od kilku lat, targi pracy. Ich organizatorzy to z reguły biura karier studenckich i samorządy. Studentom i absolwentom dają one możliwość²¹:

- zdobycia informacji o firmach działających w danej branży w regionie i w skali całego kraju;
- zdobycia miejsca praktyk, stażu, pracy;
- nawiązania bezpośredniego kontaktu z pracodawcą;
- nawiązania kontaktu z agencjami pośrednictwa pracy, które pomagają, uwzględniając profil kompetencji studenta, znaleźć najlepsze miejsce pracy.

Firmom dają one możliwość²²:

- bezpłatnej promocji samych firm i ich produktów;
- pozyskiwania najlepszych kandydatów do pracy;
- nawiązywania kontaktów z uczelnią i jej pracownikami;
- nawiązywania bezpośredniego kontaktu z innymi firmami.

20 R. Morawski, op. cit., s. 60.

21 Ibidem.

22 Ibidem.

Powszechność edukacji wyższej powoduje, że odbiorcą usługi edukacyjnej przestaje być państwo, a staje się nim student-klient. To wybory świadomych swych decyzji studentów, poszukujących w otwartym świecie profilu i poziomu edukacji, które decydować będą o ilościowym i jakościowym charakterze kształcenia wyższego. Z powodów rzeczowych, a także ideowych, państwo będzie mogło rozumnie wspomagać ten nowy jakościowo układ przez dotowanie studenta-klienta, który swoim wyborem wskazywać będzie kierunek finansowania usługi edukacyjnej. Konkurencja w pozyskiwaniu satysfakcjonującej liczby studentów-klientów doprowadzić musi do stworzenia oferty kompleksowej, w której kurs edukacyjny będzie jedynie częścią, obok innych składowych, takich jak: warunki zakwaterowania, żywienia, rozrywki, indywidualnego rozwoju itd., komplementarnych wobec usługi edukacyjnej. „Kultura akademicka” zacznie ewoluować w kierunku skomercjalizowanego świata marketingu. Nastąpi zmiana systemu wartości środowiska akademickiego, w którym suwerenem będzie student, nie zaś uczelnia ze swym systemem sztywnych reguł. Międzynarodowa konkurencja, samodzielność ekonomiczna uczelni, suwerenność decyzji studentów oraz proces przemian kulturowych środowiska akademickiego czynić będą z uczelni centra ekonomiczne. Środki pozyskiwane przez uczelnie – w tym dotacje podmiotowe i rzeczowe ze strony państwa – będą musiały być uzupełnione w istotny sposób przez środowisko gospodarcze. Jeżeli nie nastąpi sprzężenie zwrotne pomiędzy uczelniami i gospodarką, duża część aktywności edukacyjnej przejdzie do korporacji. Ośrodki kształcenia na poziomie wyższym coraz częściej pojawiają się w jednostkach gospodarczych. Jeżeli dotychczasowy system nie zostanie otwarty na warunki rynkowe, być może szkolnictwo wyższe utraci ważne ogniwo w swoim ekonomicznym rozwoju. Nie oznacza to jednak, że uczelnie muszą stać się korporacjami z ich ostatecznym celem tworzenia wartości dla transferu zysku. Samodzielna ekonomicznie jednostka edukacyjna musi być gotowa do przyjęcia zadań i środków na kształcenie i badania ze strony podmiotów gospodarczych. Wymaga to daleko idących zmian w prawie o ochronie dóbr niematerialnych i możliwości czerpania z nich korzyści na zasadach partnerskich zarówno przez podmiot prawny, jak i przez osobę fizyczną.

Wszelkie rozważania dotyczące udziału podmiotów gospodarczych w procesie kształcenia wyższego – jak i potencjalnych korzyści, jakie sektor gospodarczym uzyska z powszechnego systemu kształcenia – muszą być oparte na założeniu, że wykształcenie pozyskuje się odpłatnie. Odrębnym zagadnieniem niewchodzącym w zakres tych rozważań jest system dotacji państwowych, które mogą w części lub całkowicie pokrywać koszty edukacji wyższej. Także sposób finansowania i dotowania sektora niepublicznego powinien być przedmiotem stosownych regulacji. Podstawowym założeniem dla tych rozważań powinna zaś stać się zasada nieograniczonego zakresu wsparcia, być może opartego wyłącznie na zasadach komercyjnych. Obecność państwa i jego agend w systemie szkolnictwa wyższego należy systematycznie eliminować. Odpłatny system kształcenia wyższego pozwoli zrównać co do zasad edukację publiczną i niepubliczną. Istotą problemu pozostanie jakość, skuteczność i – w końcu – przydatność wykształcenia. Zarządzanie uczelniami w warunkach konkurencji niewątpliwie wymagać będzie rewolucyjnych i bolesnych dla środowiska zmian. Nie ma jednak argumentu, który przemawiałby za tym, aby szkolnictwo wyższe i jego środowisko pozostawało poza ekonomią rynku²³.

Obecnie bardzo często opisuje się edukację w kategoriach ekonomicznych, nazywając wiedzę towarem, który funkcjonuje na specyficznym rynku edukacji. Zaś charakterystyczną cechą rynku jest istnienie konkurencji. Tak więc istnieją różne źródła, różni dostawcy wiedzy. Uniwersytety i inne szkoły wyższe są głównym, ale nie jedynym dostawcą wiedzy. Zatem, aby utrzymać swoją pozycję, niekoniecznie dominującą, ale przynajmniej taką, która jest nadal atrakcyjna dla uczących się, uniwersytety muszą dostosować się do zwiększonych wobec nich wymagań.

Szkolnictwo wyższe jako uczestnik procesu Long Life Learning

Rozwijające się szybko firmy oraz sektor usług potrzebuje coraz częściej osób mających wysokie kwalifikacje, takich osób, które mogłyby pracować w zawodach opartych raczej na wiedzy, a nie na umiejętnościach manualnych. Stąd duże zainteresowanie osób dorosłych studiami w szkołach wyższych. Jednak nie wszystkie uczelnie zdają się zauważać te potrzeby. Dlatego ostatnio, zwłaszcza na Zachodzie, zaczynają powstawać uniwersytety korporacyjne, które cieszą się coraz większą popularnością. Są to uniwersytety tworzone przez przemysł. I tak np. w USA i Wielkiej Brytanii korporacje tworzą własne instytucje edukacyjne, jak np. Disney czy Motorola w USA, British Aerospace i British Telecom w Wielkiej Brytanii. Korporacje te posiadają wiedzę, finanse i pracowników do przeprowadzenia specjalistycznych szkoleń. Jednak nie szkolą tylko i wyłącznie swoich pracowników, lecz angażują się w początkowe przygotowanie zawodowe studentów, bez żadnej gwarancji, że zostaną zatrudnieni w firmie po ukończeniu studiów. Jest to nowy pomysł, ale w historii uniwersytetów byli różni fundatorzy – Kościół, państwo, wiodący politycy, a teraz duże korporacje. Również wzrastająca popularność studiów niestacjonarnych, podyplomowych, na odległość, studiów połączonych z nauką w miejscu pracy itp., wymaga zapewnienia dostępu do takich właśnie form edukacji na poziomie wyższym. Dorosli są bowiem zainteresowani taką nauką, którą będą mogli prowadzić w dogodnym dla siebie czasie i miejscu, która pozwoli im wykonywać codzienne zajęcia, których nie mogą przesunąć czy odwołać.

Inną przyczyną jest potrzeba zapewnienia dorosłym tzw. drugiej szansy. Chodzi o osoby, które w przeszłości z różnych przyczyn nie mogły podjąć edukacji na poziomie wyższym bądź w ogóle nie miały dostępu do takiej edukacji. Natomiast, jeśli obecnie nie stoi na przeszkodzie i dorośli ci chcieliby podjąć naukę, szkoły wyższe są zobowiązane do otwarcia się właśnie na takich studentów.

Szkolnictwo wyższe, chcąc odpowiedzieć na zgłaszane przez dorosłych potrzeby edukacyjne, musi stać się miejscem uczenia się przez całe życie. Sam proces tej zmiany jest jednak wieloetapowy i dotyczy wielu elementów szkolnictwa wyższego. Zmiany te głównie dotyczą:

- bardziej elastycznego podejścia do warunków rekrutacji na studia,
- rozwoju edukacji na odległość,
- rozwoju i unowocześniania metod kształcenia,
- utworzenia systemu pozwalającego zaakceptować doświadczenie zdobyte przez dorosłych w kontekście nieformalnym,

- zbliżenia szkół wyższych do społeczności lokalnych otoczenia gospodarczego²⁴.

W powszechnym przekonaniu mocną pozycję w regionie będą miały tylko te uczelnie, które własną strategię rozwoju uczynią spójną z polityką regionalną. Takie podejście ma wiele zalet, nie sprzyjają mu jednak istotne okoliczności:

- różny i dynamicznie różnicujący się w czasie zasięg oddziaływania uczelni w kontekście terytorialnym;
- konkurencja na rynku edukacyjnym, mająca także zasięg ponadregionalny, również międzynarodowy;
- globalizująca się gospodarka i konieczność współpracy z przedsiębiorstwami niezależnie od ich lokalizacji;
- zwiększająca się mobilność pracowników na rynku pracy, nawet w kontekście międzysektorowym.

W celu ożywienia kontaktów uczelni z lokalnym biznesem należy zatem:

- upowszechnić regionalne, interaktywne portale ofert naukowo-technicznych, prowadzone przez uczelnie we współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego;
- powołać na uczelniach brokerów innowacji, ułatwiających przedsiębiorcom rozpoznanie możliwości sektora nauki, zwłaszcza realizowanych na uczelniach projektów badawczych, których wyniki mogą być wykorzystane w firmach;
- dążyć do integracji istniejących na wydziałach laboratoriów badawczych w celu ułatwienia podejmowania i realizacji problemów interdyscyplinarnych;
- wdrożyć systemowe rozwiązania wspierające zatrudnianie młodych pracowników nauki (doktorantów) w przedsiębiorstwach oraz doświadczonych przedstawicieli przemysłu – w uczelniach;
- bardziej precyzyjnie określić w odpowiednich aktach normatywnych pojęcie pomocy publicznej.

Podsumowanie

Polski system szkolnictwa wyższego, jeśli ma sprostać wyzwaniom rozwojowym, powinien składać się z dwóch, trwale powiązanych ze sobą sektorów: publicznego i niepublicznego. Oznacza to wymóg współfinansowania szkolnictwa wyższego – zarówno publicznego, jak i niepublicznego ze środków państwowych i prywatnych. Uczelnie publiczne i niepubliczne powinny na równych prawach i równych zasadach konkurować ze sobą o publiczne i prywatne pieniądze. Zasady uczciwej konkurencji wymagają także uczestniczenia w takiej samej procedurze akredytacyjnej oraz uczciwego informowania kandydatów o powodzeniach absolwentów na rynku pracy. Edukacja ustawiczna nie może być zatem skierowana wyłącznie do studentów, lecz przede wszystkim do samego systemu szkolnictwa wyższego, który permanentnie winien się rozwijać i doskonalić.

Bibliografia

1. Bogaj A., Kwiatkowski M., *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa 2006.
2. Czarnik S., Keler K., Strzebońska A., Szklarczyk D., *Polki i Polacy na rynku pracy – raport z badań*, Warszawa 2011.
3. Federowicz M., Sitek M., *Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011.
4. Frąckowiak A., Kruszewski P., Pólturzycki J., Wesołowska E., *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, Płock 2010.
5. Frąckowiak A., Pólturzycki J., *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, Radom 2011.
6. Grabek A., *Niszowe studia w górę*, „Rzeczpospolita”, nr 100, 28-29.04.2012.
7. Jelonek M., *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*, Warszawa 2011.
8. Kostkiewicz J., Domagała-Kręcioch A., Szymański M., *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, Kraków 2011.
9. Kruszewski P., *Przemiany szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, Płock 1999.
10. Morawski R., *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa 2009.
11. N.S., *Bliżej rynku pracy*, „Gazeta Wyborcza”, 12.06.2012.
12. N.S., *Rama kwalifikacji w szkołach wyższych*, „Gazeta Wyborcza”, 12.06.2012.
13. Nowaczyk G., Kolasiński M., *Marketing szkół wyższych*, Poznań 2004.
14. Nowaczyk G., Lisiecki P., *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Poznań 2006.
15. Nowaczyk G., Sobolewski D., *Marketing w szkole wyższej*, Poznań 2011.
16. Pabian A., *Marketing szkoły wyższej*, Warszawa 2005.
17. *Rocznik Statystyczny 2011*, Warszawa 2011.
18. Stachowiak-Kudła M., *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Warszawa 2012.
19. Uchwała nr XXXVI/795/04 Rady Miasta Bydgoszczy z dnia 10 listopada 2004 r. w sprawie strategii rozwoju Bydgoszczy do 2015 r.

Przemysław Ziółkowski

The education system for university students in Poland – an opportunity or a utopian idea?

The article analyses the education of students at Polish universities in the context of labour market needs. The author presents the current state of higher education, pointing to the strengths and weaknesses of the system. He puts forward specific actions and solutions aimed at improving the system of practical education at universities, concluded from the analysis of statistical data and recent literature. The changes faced by higher education in Poland due to the new act on higher education and the resulting need to adjust the education system to National Qualifications Framework are discussed as well. The article also includes forecasts concerning fields of study and areas of academic education for the next several years as well as comparisons showing the dynamics of growth regarding the participants of all three levels of education and post-graduate students in the last ten years. One thread that connects the whole paper is the need for cooperation between universities and the business environment, especially education focused on the reported labour market needs.

Ewa Heba, Jan Hibner

Zmiany w kształceniu zawodowym i ustawicznym. Nadzieje i obawy

Reforma kształcenia zawodowego obejmuje nie tylko kwestie programów kształcenia czy organizacji jego procesu, ale przede wszystkim zmiany mentalnościowe nauczycieli, przedstawicieli organów prowadzących szkoły i pracodawców. Zmiany, które wchodzi w życie wraz z rokiem szkolnym 2012/2013, obejmują m.in. nową strukturę szkolnictwa ponadgimnazjalnego, nową klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego oraz nową podstawę programową kształcenia w zawodach.

Szczególnie istotna jest nowa klasyfikacja zawodów, której założeniem jest łączenie w nauczaniu zawodowym kompetencji ogólnych i specyficznych, typowych dla danego zawodu, która ma pozwolić na większą elastyczność w kształceniu zawodowym. Wyzwaniem okazuje się takie wdrożenie reformy, które nie zmieni jej założeń w karykaturę zaplanowanych efektów, co wynika z jej złożoności i konieczności przemiany całego sposobu myślenia o kształceniu zawodowym.

SŁOWA KLUCZE: kształcenie zawodowe, klasyfikacja zawodów, kompetencje zawodowe.

Oczekiwana od wielu lat reforma szkolnictwa zawodowego staje się faktem. Należy podkreślić, że jest to najtrudniejsza do przeprowadzenia zmiana w systemie edukacji. Jednak czas i sposób jej wprowadzania budzi w środowisku oświatowym i samorządowym niepokoje. Wynikają one z jakości przygotowań kadry pedagogicznej poszczególnych szkół do wykonywania zupełnie nowych zadań związanych z planowaniem i organizacją procesu kształcenia, spełnienia standardów w zakresie wyposażenia bazy dydaktycznej umożliwiającej kształcenie umiejętności i kompetencji odpowiednich dla danego zawodu oraz upowszechnienia założeń reformy wśród pracodawców i decydentów różnych szczebli. Reforma kształcenia dzieci pięcio- i sześciolletnich była przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wyjątkowo szeroko promowana. Pamiętamy, że zabiegano o upowszechnienie wiedzy dotyczącej istoty wprowadzanych zmian w wśród obywateli naszego kraju, a w szczególności wśród rodziców i pracowników oświaty. Takie działania promocyjne należy ocenić pozytywnie. Inaczej przedstawia się reformowanie szkolnictwa zawodowego. Wydaje się, że w tym przypadku promocja i upowszechnienie wiedzy o reformie szkolnictwa zawodowego koncentrowały się głównie na środowisku oświatowym. Należy zauważyć, że ten rodzaj zmian jest daleko bardziej złożony i wymaga zespołowego działania wielu podmiotów. Pamiętajmy, że trzeba pokonać przeszkodę najistotniejszą, którą jest zmiana mentalna osób zajmujących się bezpośrednio i pośrednio organizacją i kształceniem zawodowym. Mamy na myśli nauczycieli, organy prowadzące szkoły i pracodawców. Z no-

wym rokiem szkolnym 2012/2013 zapowiadane i wprowadzane zmiany stają się faktem. Stąd konieczność pozytywnego myślenia. Niech będzie ono wyznacznikiem podejmowanych decyzji, przedsięwzięć i sensu zaangażowania wszystkich osób odpowiedzialnych za powodzenie reformowania szkolnictwa zawodowego. Poza pozytywnym myśleniem również oczekiwana jest aktywność własna i odpowiedzialność zespołowa nauczycieli w realizacji programu kształcenia młodzieży. Szczególnie w odniesieniu do pierwszego cyklu kształcenia, gdzie nauczyciele sami ucząc się zmian jednocześnie będą nauczali uczniów przygotowujących się do nowej formuły uzyskania kwalifikacji. Zakładamy, że to bardzo odpowiedzialne zadanie nie powinno być przyczyną ewentualnych porażek uczniów. Zatem przedstawimy istotę reformy kształcenia zawodowego i ustawicznego. Należy podkreślić, że wprowadzane od 1 września 2012 r. zmiany w systemie kształcenia zawodowego wynikają z potrzeb polskiej gospodarki i rynku pracy, powiązanych z nimi strategii rozwoju kraju oraz naszych zobowiązań jako państwa członkowskiego Unii Europejskiej. Gospodarka oparta na wiedzy, globalizacja procesów gospodarczych i społecznych, rosnący udział handlu międzynarodowego, mobilność geograficzna i zawodowa, przekształcenia w gospodarce krajowej, nowe techniki i technologie oraz zmiany w organizacji pracy wynikające ze zmian technologicznych i wzrostu oczekiwań pracodawców to główne wyznaczniki modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce. Nadrzędnym celem wprowadzanych zmian jest z jednej strony poprawa jakości kształcenia zawodowego, głównie poprzez weryfikację i modernizację podstaw programowych kształcenia w zawodzie oraz lepsze zintegrowanie treści ogólnokształcących z treściami zawodowymi, z drugiej – elastyczne dostosowywanie osiąganych efektów kształcenia do potrzeb pracodawców i rynku pracy.

W zakresie organizacyjnym wprowadzone zmiany dotyczą przede wszystkim ustroju szkół ponadgimnazjalnych. Nowa struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego obejmować będzie:

- trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową, której ukończenie umożliwi uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także dalsze kształcenie począwszy od klasy drugiej liceum ogólnokształcącego dla dorosłych;
- trzyletnie liceum ogólnokształcące, którego ukończenie umożliwi uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- czteroletnie technikum, którego ukończenie umożliwi uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- szkołę policealną dla osób posiadających wykształcenie średnie, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku, umożliwiająca uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie.

W nowej strukturze szkół ponadgimnazjalnych nie przewiduje się funkcjonowania szkół prowadzących kształcenie zawodowe dla dorosłych, z wyjątkiem szkół policealnych, które jednakże oferują kształcenie tylko w części zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów

szkolnictwa zawodowego, a ponadto ich oferta adresowana jest wyłącznie do osób posiadających średnie wykształcenie. Kształcenie zawodowe osób dorosłych realizowane będzie w trybie kwalifikacyjnych kursów zawodowych.

Zmiany o charakterze organizacyjnym, które zostaną wprowadzone w szkołach od 1 września 2012 r. wynikają także z nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.¹ Obowiązująca dotychczas klasyfikacja była uznawana za zbyt formalną i mało elastyczną, uniemożliwiającą dostosowanie szkolnictwa zawodowego do zmieniającego się rynku pracy. Zawarte w niej opisy zawodów i kwalifikacji wymaganych do ich wykonywania były często zdezaktualizowane. Założeniem nowej klasyfikacji zawodów jest łączenie w nauczaniu zawodowym kompetencji ogólnych i specyficznych, typowych dla danego zawodu. Tylko takie podejście do procesu kształcenia pozwoli wyposażyć ucznia w kompetencje kluczowe, umożliwiające mu wejście i swobodne poruszanie się na rynku pracy. Istotną zmianą w stosunku do wcześniej obowiązujących klasyfikacji zawodów jest wyodrębnienie w ramach poszczególnych zawodów pojedynczych kwalifikacji, z których każda obejmuje określony zasób wiedzy i umiejętności.

Nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wskazuje:

- nazwy zawodów nauczanych w systemie szkolnym;
- typy szkół ponadgimnazjalnych, w których może odbywać się kształcenie w danym zawodzie;
- wnioskodawców, ministrów, na wnioszek których wprowadzono zawody do klasyfikacji;
- nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w poszczególnych zawodach;
- kwalifikacje wyodrębnione w zawodach, których kształcenie może być prowadzone na kwalifikacyjnych kursach zawodowych;
- zawody, w których nie wyodrębnia się kwalifikacji (zawody szkolnictwa artystycznego);
- obszary kształcenia, do których są przypisane poszczególne zawody wpisane do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego;
- szczególne uwarunkowania lub ograniczenia związane z kształceniem w danym zawodzie zawarte we wnioskach ministrów właściwych w zakresie zawodów.

Obszary kształcenia obejmują zestawy zawodów pogrupowanych pod względem wspólnych lub zbliżonych kwalifikacji wymaganych do realizacji zadań zawodowych w obrębie danego zawodu. Uwzględniając PKD (Polską Klasyfikację Działalności) wyodrębniono następujące obszary kształcenia:

- administracyjno-usługowy (**A**),
- budowlany (**B**),
- elektryczno-elektroniczny (**E**),
- mechaniczny i górniczo-hutniczy (**M**),
- rolniczo-leśny z ochroną środowiska (**R**),

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r., poz. 7).

- turystyczno-gastronomiczny (T),
- medyczno-społeczny (Z),
- artystyczny (S).

Nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego obejmuje aktualnie 200 zawodów, w ramach których wyodrębniono 251 kwalifikacji. Zawody wpisane do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego to zawody jedno-, dwu- i trójkwalifikacyjne. 96 zawodów jednokwalifikacyjnych to głównie zawody nauczane w zasadniczej szkole zawodowej. Ponadto wśród zawodów jednokwalifikacyjnych znajdują się zawody nauczane na poziomie technikum i szkoły policealnej, dla których ministrem właściwym jest minister do spraw zdrowia, minister do spraw zabezpieczenia społecznego, minister do spraw transportu i minister do spraw gospodarki morskiej. Wśród zawodów prowadzonych w technikum dominują zawody dwu- i trójkwalifikacyjne. W zawodach nauczanych w technikum pierwszą kwalifikacją jest na ogół kwalifikacja ustalona dla zawodu nauczanego w zasadniczej szkole zawodowej, a stanowiąca merytoryczną i programową podbudowę do nabywania kolejnych, wyższych kwalifikacji w zawodzie w ramach tego samego obszaru kształcenia. Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego określa kwalifikacje wyodrębnione i nazwane dla wskazanych zawodów na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, technikum i szkoły policealnej. Kwalifikacje w zawodzie wyodrębnione w ramach poszczególnych zawodów są opisane w podstawie programowej kształcenia w zawodach jako zestaw oczekiwanych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych, pozwalający na samodzielne wykonywanie zadań zawodowych. Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wskazuje kwalifikacje wyodrębnione w ramach zawodów, dla których przewidziano możliwość prowadzenia kształcenia na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, których ukończenie umożliwia przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie danej kwalifikacji.

Nowa klasyfikacja jest oparta na grupowaniu i integrowaniu zawodów poprzez rozpisanie ich na kwalifikacje, a następnie zebranie zestawu kwalifikacji pożądanego dla danego zawodu. W tym ujęciu, gdzie opisuje się zawód za pomocą listy wymaganych kwalifikacji zawodowych, możliwe staje się kształcenie „wielozawodowe”. Oznacza ono zdefiniowanie zawodów pokrewnych i takie konstruowanie ścieżki kształcenia zawodowego, by absolwent kończąc edukację, zdobył zestaw kwalifikacji odpowiadający 2-3 zawodom i posiadał umiejętność wykorzystania posiadanych kwalifikacji na rynku pracy po to, aby móc podjąć najciekawszą dla siebie pracę. Innymi słowy, zamiast wyposażać ucznia w jeden, precyzyjnie zdefiniowany zawód, wyposaża się go w zestaw kwalifikacji zawodowych, który pozwoli mu wykonywać taki zawód, na jaki będzie zapotrzebowanie na rynku pracy. Nową jednostką organizacyjną w systemie oświaty, integrującą edukację w formach szkolnych i pozaszkolnych, będzie możliwy do powołania od 1 września 2012 r. zespół szkół, zwany centrum kształcenia zawodowego i ustawicznego, w skład którego musi wchodzić co najmniej jedna szkoła zawodowa. Główne obszary działania centrum kształcenia zawodowego i ustawicznego, oprócz działalności dydaktycznej w formach szkolnych, to prowadzenie kwalifikacyjnych kursów zawodowych, podejmowanie działań z zakresu poradnictwa i informacji zawodowej a także współpraca z pracodawcami i organizacjami pracodawców.

Od dnia 1 września 2012 r. w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe będzie wdrażana nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach⁷ zawierająca opisy kształcenia we wszystkich zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawiera nazwy i symbole zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwość uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach, w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Dotyczy to także zawodów rzemieślniczych, które ponadto muszą spełnić drugi wymóg formalny, a mianowicie dostosować kształcenie w zawodach o dwuletnim cyklu kształcenia do obowiązującego od 1 września 2012 r. trzyletniego cyklu realizowanego w zasadniczych szkołach zawodowych. Nauka bezpośrednio u pracodawcy to szansa na przetrwanie zawodów rzemieślniczych, szczególnie tych niszowych. Jednak nadal nierozwiązanym problemem pozostaje zapewnienie oczekiwanego poziomu kształcenia młodzieży realizującej obowiązek nauki u rzemieślnika. Należy pamiętać, że aktualny problem pracodawców ze znalezieniem rzemieślników wynika nie z ich braku, ale z niskich umiejętności, jakie posiadają. Cele kształcenia w zawodzie opisane zostały dzięki zdefiniowaniu zadań zawodowych. Wiedza i umiejętności oraz kompetencje personalne i społeczne, które uczący się nabywa w procesie kształcenia zawodowego, zostały opisane zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji jako oczekiwane efekty kształcenia. Obejmują one:

- efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, w tym kompetencje personalne i społeczne;
- efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub w grupie zawodów;
- efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów ujęte zostały na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej w cztery grupy: bezpieczeństwo i higiena pracy, podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej, język obcy wspomagający kształcenie zawodowe oraz kompetencje personalne i społeczne. Na poziomie technikum i szkoły policealnej dodatkowo pojawiają się efekty kształcenia związane z organizacją pracy małych zespołów. Drugą grupę stanowią efekty kształcenia wspólne dla zawodów z danego obszaru oznaczone skrótem PKZ (podstawa kształcenia zawodowego). W tej grupie efektów kształcenia znalazły się umiejętności z przedmiotów ogólnych, które są niezbędne dla kształcenia zawodowego, a których nie ma w podstawie programowej kształcenia ogólnego, np. z matematyki lub fizyki. Trzecią grupę stanowią efekty kształcenia właściwe dla zawodu opisane językiem umiejętności.

Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach ma istotne znaczenie dla jakości kształcenia realizowanego w szkołach, a także otwiera nowe możliwości rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej osób dorosłych zainteresowanych zdobyciem dodatkowych kwalifikacji lub zmianą zawodu.

Poza rozszerzeniem kształcenia zawodowego w zakresie treści wzbogaceniu uległy także uznawane formy kształcenia ustawicznego. Poza tradycyjnymi szkolnymi dopuszczone zostały także formy pozaszkolne, czyli nabywanie kwalifikacji w spo-

sób pozaformalny (np. w ramach kursów) i nieformalny, zwany także incydentalnym (np. w drodze doświadczenia). Przez kwalifikacyjny kurs zawodowy należy rozumieć kurs, którego program nauczania uwzględnia podstawę programową kształcenia w zawodach, w zakresie jednej kwalifikacji, którego ukończenie umożliwia przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie tej kwalifikacji. Kwalifikacyjne kursy zawodowe mogą być prowadzone przez szkoły publiczne i niepubliczne, posiadające uprawnienia szkół publicznych, prowadzące kształcenie zawodowe w zakresie zawodów, w których kształcą publiczne i niepubliczne placówki i ośrodki, w tym publiczne i niepubliczne centra kształcenia ustawicznego, centra kształcenia praktycznego, ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego, instytucje rynku pracy prowadzące działalność edukacyjno-szkoleniową, np. Ochotnicze Hufce Pracy, podmioty prowadzące działalność oświatową nieobejmującą prowadzenia szkoły, placówki lub zespołu, a funkcjonujące na podstawie zasad określonych w przepisach ustawy o swobodzie działalności gospodarczej.

Kwalifikacyjne kursy zawodowe prowadzone będą według programu nauczania zgodnego w zakresie danej kwalifikacji z podstawą programową kształcenia w zawodach, uwzględniającego także odpowiednie (w zakresie danej kwalifikacji) efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów oraz wspólne dla zawodów w ramach obszaru właściwego dla zawodu obejmującego daną kwalifikację z zapewnieniem warunków realizacji kształcenia w zawodzie określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach – dla zawodu obejmującego daną kwalifikację. Osoba, która ukończy kwalifikacyjny kurs zawodowy i zda egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie w zakresie danej kwalifikacji, otrzyma świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie. Warunkiem otrzymania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w określonym zawodzie jest posiadanie odpowiedniego poziomu wykształcenia wymaganego dla danego zawodu (odpowiednio wykształcenia zasadniczego zawodowego lub średniego) oraz świadectw potwierdzających uzyskanie wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie. Zapewnienie warunków prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych zostało wpisane do zadań oświatowych powiatu.

Celem zmian w egzaminie zawodowym jest zwiększenie skuteczności i efektywności systemu kształcenia zawodowego i ustawicznego w kontekście oczekiwań rynku pracy, a w szczególności ujednoczenie systemu egzaminacyjnego i otwarcie go na efekty uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Wprowadzone zmiany w systemie egzaminowania polegają na możliwości oddzielnego potwierdzenia przez ucznia każdej wyodrębnionej kwalifikacji i otrzymaniu świadectwa potwierdzającego określoną kwalifikację, uzyskaniu wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie i otrzymaniu dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, wzmocnieniu praktycznego aspektu egzaminu w zawodach na poziomie technikum, utworzeniu z informatyzowanego banku zadań egzaminacyjnych i umożliwieniu osobom dorosłym potwierdzenie kwalifikacji zdobytych poza systemem szkolnym.

Modernizacja kształcenia zawodowego i ustawicznego prowadzi do uelastyczenia sposobu potwierdzania kwalifikacji zawodowych, m.in. poprzez oderwanie go od semestralnego rytmu zdawania egzaminów (dwa razy w roku). W nowym systemie to sesja będzie dyktować rytm egzaminów zawodowych, lecz liczba chętnych do ich zdawania. Kwalifikacje zawodowe będą potwierdzane w całorocznych ośrodkach egzamina-

cyjnych (niezależnie od sposobu ich zdobycia). Uelastycznienie sposobu potwierdzania kwalifikacji zawodowych oraz oderwanie go od tradycyjnego semestralnego systemu egzaminowania to rozwiązanie bliższe współczesnemu trybowi zdobywania kwalifikacji zawodowych, który jest coraz bardziej zindywidualizowany i posiada zróżnicowane ramy czasowe. Nowy sposób certyfikowania kwalifikacji zawodowych wyraźnie potwierdza przeniesienie punktu ciężkości z procesu uczenia się na efekty uczenia się. W wyniku wprowadzenia tego systemu ulegną likwidacji egzaminy na tytuły zawodowe, organizowane i przeprowadzane przez państwowe komisje egzaminacyjne. Egzaminy staną się jednolite bez względu na sposób zdobycia kwalifikacji zawodowych, a pracodawcy mogą już na stałe zagościć w komisjach egzaminacyjnych, pełniąc rolę ich członków.

Zmiana wizerunku kształcenia zawodowego i ustawicznego oraz jego uelastycznienie możliwa będzie również poprzez realizację szeregu innych działań. Jedną z inicjatyw jest zadbanie o właściwe dopasowanie typu szkoły do konkretnego ucznia, jego zdolności i sytuacji życiowej. Kolejnym pomysłem jest pozostawienie sporej swobody dyrektorom szkół w odniesieniu do organizacji procesu kształcenia. Jedynym warunkiem, jaki muszą oni spełnić jest zapewnienie minimalnej liczby godzin zajęć edukacyjnych ogólnokształcących i zachowanie właściwej proporcji w realizacji kształcenia teoretycznego i praktycznego określonego w ramowych planach nauczania. Pojawiają się także obawy o konsekwencje zapowiedzi, że decyzję o rozkładzie godzin kształcenia ogólnego i zawodowego pozostawia się dyrektorowi szkoły. Stanisław Szelewa w artykule *Reforma szkolnictwa zawodowego* uważa, że to nie jest dobre rozwiązanie, jeżeli chcemy osiągnąć mobilność przyszlých pracowników. Ponadto może to spowodować chaos i zamieszanie, a przede wszystkim utrudnić a nawet uniemożliwić kontynuację nauki przy zmianie typu szkoły lub trybu kształcenia.

Dodatkowo szkoła zawodowa ma stać się szkołą otwartą na edukację o charakterze ustawicznym, podporządkować formy kształcenia ustawicznego logice kształcenia przez całe życie, opartego na mierzalnych i sprawdzalnych efektach kształcenia się dorosłych i potwierdzanych w systemie certyfikowania nabytych umiejętności wiarygodnych dla partnerów europejskich. Pozwoli to na organizowanie kursów kwalifikacyjnych dla zawodów nauczanych w szkołach, szersze wykorzystanie doświadczenia i wiedzy kadry pedagogicznej oraz użytkowanie wyposażenia dydaktycznego w godzinach pozalekcyjnych.

Wprowadzane zmiany mają na celu połączenie dwóch, wydawałoby się przeciwstawnych, tendencji: zintegrowaniu edukacji w zakresie kompetencji ogólnych z nauczaniem dotyczącym specyficznych umiejętności zawodowych. Przykładem może tu być odejście od „sztywno” zdefiniowanego zawodu na rzecz zawodu opisanego przez wymagane kwalifikacje zawodowe, przy jednoczesnym bardzo szczegółowym opisanu indywidualnych kwalifikacji zawodowych. Jest to podejście ze wszech miar słuszne i korespondujące z rzeczywistością rynku pracy: ważne są konkretne umiejętności pracownika, a nie nazwa zawodu, który może on wykonywać.

Kolejnym bardzo ważnym celem wprowadzanych zmian w kształceniu zawodowym i ustawicznym jest zbliżenie edukacji zawodowej i rynku pracy. Ma się to odbyć m.in. poprzez zaangażowanie pracodawców w całość kształcenia zawodowego, skupienie się na efektach tego kształcenia, a nie na samym procesie edukacji oraz dążenie do tego, aby certyfikaty potwierdzające zdobyte kwalifikacje zawodowe były czytelne.

Przewidywane rezultaty modernizacji szkolnictwa zawodowego to:

- podniesienie jakości kształcenia zawodowego;
- zmiana podejścia do uczenia się, które obecnie nastawione jest na proces kształcenia, na rzecz podejścia zorientowanego na efekty uczenia się;
- otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, zagwarantowanie wszystkim dostępu do wysokiej jakości edukacji;
- ułatwienie mobilności edukacyjnej i zawodowej uczniów i absolwentów szkół zawodowych;
- sukcesywne zbliżanie kształcenia zawodowego do rynku pracy;
- spadek bezrobocia wśród absolwentów szkół zawodowych;
- stosowanie bardziej elastycznych form przygotowania uczniów do radzenia sobie w szybko zmieniających się warunkach społecznych i gospodarczych;
- poprawa, przejrzystość, porównywalność i możliwość przenoszenia kwalifikacji uzyskanych zgodnie z praktykami stosowanymi w poszczególnych państwach członkowskich UE;
- uczynienie szkoły zawodowej szkołą pozytywnego wyboru, otwartą na ustawiczny wymiar edukacji.

Chcąc osiągnąć wyżej wymienione rezultaty reformy kształcenia zawodowego i ustawicznego należy pamiętać o źródłach oporu wobec wprowadzanych zmian. Będą to: niechęć nauczycieli do uczenia się nowych metod kształcenia, opartych na aktywności własnej uczniów i osiąganiu efektów uczenia się, poczucie zagrożenia wobec otwartości na dzielenie się wiedzą i doświadczeniem w zespole nauczycieli projektujących, realizujących i monitorujących wypracowany w szkole proces kształcenia zawodowego, świadomość dyrekcji szkół i organów prowadzących słabych stron proponowanych zmian, obawy przed nadmiernym wysiłkiem, poczucie braku systemowej kontroli nad jakością wprowadzanych zmian. To także źle naliczana, bo po równo, subwencja na wszelkie wymienione wyżej formy szkolnej edukacji zawodowej oraz nienadążanie kadr edukacji zawodowej za postępowaniem technologicznym.

Innym rodzajem obaw są nieprzewidziane postawy przedstawicieli rynku pracy na propozycje szkół ich realnego zaangażowania się w proces kształcenia zawodowego młodzieży. Także niewystarczająca, a nawet w niektórych przypadkach: brak regulacji prawnej dotyczącej warunków udziału przedsiębiorców w realizacji zadań związanych z edukacją zawodową młodzieży. Istnieją także obawy dotyczące samych uczniów. Na podstawie wyników egzaminów gimnazjalnych i opinii nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych powstaje pytanie: czy obecni kandydaci, przyszli uczniowie szkół zawodowych są odpowiednio przygotowani do uczenia się odpowiedzialności za osobisty rozwój, pracę zespołową sprzyjającą odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale także za kolegów ubiegających się o nadanie odpowiednich kwalifikacji w wyznaczonym przez siebie czasie? Jak wynika z powyższego, zasięg reformy nie obejmuje tylko szkolnictwa zawodowego, ale dotyczy także wcześniejszych etapów kształcenia. Obserwacja środowiska oświatowego nie napawa optymizmem, gdyż dostrzegamy ciągle problemy wielostronnej współpracy różnych typów szkół. Jeżeli kooperacja występuje, to najczęściej przebiega

na poziomie tych samych typów szkół. Natomiast obecne zadania edukacyjne sugerują systemową współpracę „w pionie” (np. gimnazjum ze szkołą zawodową, szkoły zawodowej z uczelnią). Ponadto szkoły muszą uporać się z nurtującymi problemami wychowawczymi. Trudno wyobrazić sobie efektywne kształcenie przy niewydolności wychowawczej nauczycieli. Poza tym pracodawcy zaangażowani w kształcenie zawodowe młodzieży zapewne oczekują moralnego i etycznego przygotowania uczniów do odbywania praktyk i podjęcia pracy w danym zakładzie. A z tym może być także problem.

Na zakończenie naszych rozważań – wniosek: Powstała szansa na zmianę przygotowania młodzieży do skutecznego zaistnienia na rynku pracy, czy zostanie ona w pełni wykorzystana, to zależy wyłącznie od odpowiedzialności osób wprowadzających te zmiany oraz od osób, których te zmiany dotyczą. Ważne, by słuszne założenia teoretyczne, nie pozostawiły po sobie karykaturalnych efektów.

Bibliografia

1. Jabłońska G., *Czy zawody rzemieślnicze powrócą do łask?*, „Doradca Zawodowy” 2009, nr 3.
2. Moos J., Sienna M. (red.), *Zmiany w kształceniu zawodowym w obliczu wyzwań rynku pracy*, Łódź 2008.
3. Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r., poz. 7).
4. Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r., poz. 184).
5. Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r., poz. 204).
6. Sławiński S., *Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Podstawowe informacje*, Warszawa 2010.
7. Szelewa S., *Bez przełomu w kształceniu zawodowym*, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 11.
8. Szelewa S., *Reforma szkolnictwa zawodowego*, „Dyrektor Szkoły” 2010, nr 2.
9. Ustawa z dn. 19.08.2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 205, poz. 1206).

Ewa Heba, Jan Hibner

Changes in vocational education and lifelong learning. Hopes and fears?

The vocational education reform relates not only to curricula and the organisation of the educational process, but also, and above all, to changes in the mindset of the teachers, representatives of school-governing institutions and employers. The changes introduced at the beginning of the school year 2012/2013 will include a new structure of upper secondary and post-secondary education, a new classification of professions used in vocational education as well as a new core curriculum for teaching individual professions.

The new classification of professions is particularly important, as it will combine general and profession-specific competence in vocational education and allow for more flexibility in vocational education. The challenge is to implement this reform in a way that will not modify its assumptions, thus spoiling the planned effects, which is possible due to its complexity and the need to reorganise the entire approach to vocational education.



Dominik Śliwcki

Wykształcenie a rynek pracy województwa kujawsko-pomorskiego w świetle wybranych wskaźników statystycznych

W referacie zaprezentowano tendencje w kształtowaniu się podstawowych wskaźników statystycznych opisujących sytuację na rynku pracy województwa kujawsko-pomorskiego w odniesieniu do danych ogólnopolskich. Ponadto dla struktury ludności w wieku 15-64 lata oraz udziału bezrobotnych zarejestrowanych wskazano pozycję województwa kujawsko-pomorskiego na tle innych województw. Dane statystyczne, z których tu korzystano, pochodzą z badań realizowanych przez służby statystyki publicznej. W szczególności są to: Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności oraz bezrobocie rejestrowane. Każdy ze wskaźników został zaprezentowany w podziale na poziomy wykształcenia zdefiniowane w ramach metodologii poszczególnych badań.

SŁOWA KLUCZE: rynek pracy, poziom wykształcenia, województwo kujawsko-pomorskie.

W ciągu ostatnich kilkunastu lat w sferze życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego dokonywały się dynamiczne zmiany, które wywarły istotny wpływ na obecną sytuację m.in. na rynku pracy. Jednym z obszarów, w którym dokonały się istotne przemiany, jest edukacja. Przebudowa systemu edukacyjnego spowodowała znaczne zmniejszenie liczby szkół zawodowych, rozwój szkolnictwa prywatnego, zwiększenie liczby studentów i absolwentów oraz zmianę kierunków kształcenia, co zdecydowanie wpłynęło na podaż pracy i rynek pracy. Zwłaszcza zwiększona dostępność do szkolnictwa wyższego, przejawiająca się zwiększeniem liczby szkół wyższych z 112 w roku akademickim 1990/1991 do 461 w roku 2009/2010, wywarła duży wpływ na zmiany w strukturze ludności według wykształcenia. Dokonujące się przemiany są ukierunkowane na stworzenie dobrze wykształconego społeczeństwa, będącego w stanie realizować skuteczne reformy i przyczyniającego się wzrostu poziomu życia. Wykształcenie zatem jest postrzegane jako element sprawnie funkcjonującego państwa.¹

¹ A. Dąbrowska, *Edukacja a rynek pracy*, [w:] A. Zbierchowska (red.), *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 2002.

Ludność w wieku 15-64 lata

Ludność – według Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności – obejmuje wszystkie osoby aktywne lub bierne zawodowo. Według metodologii BAEL, ludność aktywna zawodowo określana jest jako zasoby pracy, podaż pracy lub siła robocza, obejmująca wszystkie osoby w wieku 15 lat i więcej, uznane za pracujące lub bezrobotne. Do kategorii pracujących zalicza się osoby, które w okresie badanego tygodnia:²

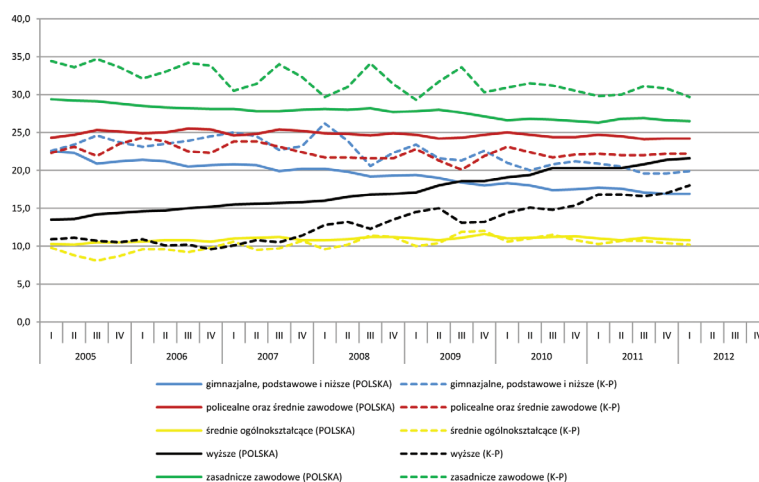
- wykonywały pracę przez co najmniej 1 godzinę przynoszącą zarobek lub dochód;
- miały pracę, ale jej nie wykonywały z powodu choroby, urlopu macierzyńskiego lub wypoczynkowego, lub z innych powodów, przy czym długość przerwy w pracy wynosiła do 3 miesięcy albo powyżej 3 miesięcy, ale osoby te były pracownikami najemnymi i w tym czasie otrzymywały co najmniej 50% dotychczasowego wynagrodzenia;
- uczniowie, z którymi zakłady pracy lub osoby fizyczne zawarły umowę o naukę zawodu lub przyuczenie do określonej pracy, jeżeli otrzymywali wynagrodzenie.

Do bezrobotnych natomiast zaliczono osoby w wieku 15-74 lata, które:³

- w okresie badanego tygodnia nie były osobami pracującymi, aktywnie poszukiwały pracy, były gotowe podjąć pracę w ciągu dwóch tygodni następujących po tygodniu badanym;
- nie poszukiwały pracy, ponieważ miały pracę załatwioną i oczekiwały na jej rozpoczęcie przez okres nie dłuższy niż 3 miesiące oraz były gotowe tę pracę podjąć.

Ludność bierna zawodowo, tzn. pozostająca poza siłą roboczą są to wszystkie osoby w wieku 15 lat i więcej, które nie zostały zaklasyfikowane jako pracujące lub bezrobotne.

Wykres 1. Udział ludności w wieku 15-64 lata według poziomu wykształcenia w ogólnej liczbie ludności w tym wieku w Polsce i województwie kujawsko-pomorskim



Źródło: opracowanie własne.

2 Aktywność ekonomiczna ludności Polski, IV kwartał 2011, GUS, Warszawa.

3 Ibidem.

Analizując kształtowanie się udziału ludności w wieku 15-64 lata według poziomu wykształcenia w ogólnej liczbie ludności w tym wieku w Polsce i województwie kujawsko-pomorskim, można zauważyć, że w kolejnych kwartałach wzrasta liczba ludności z wykształceniem wyższym, co jest spowodowane zwłaszcza wzrostem liczby wyższych uczelni niepublicznych oraz złagodzeniem wymagań w stosunku do kandydatów na studia na uczelniach publicznych – przejawiające się przede wszystkim zniesieniem egzaminów wstępnych. Złagodzenie wymagań jest również konsekwencją zaostrzenia konkurencji pomiędzy uczelniami wyższymi (zarówno publicznymi, jak i niepublicznymi) w zakresie pozyskiwania kandydatów na studia. Nasylenie starszych grup wiekowych wykształceniem wyższym oraz niż demograficzny powodują, że chętnych do podejmowania nauki na studiach wyższych jest coraz mniej. Tendencja zmian w udziale ludności z wykształceniem wyższym w ogólnej liczbie ludności w województwie kujawsko-pomorskim jest analogiczna do tendencji zachodzącej na poziomie kraju, przy czym udział ludności z wykształceniem wyższym w województwie jest o kilka punktów procentowych niższy od udziału ludności z wykształceniem wyższym na poziomie kraju, co oznacza, że istnieją województwa, w których odsetek ludności z tym poziomem wykształcenia jest wyższy aniżeli w województwie kujawsko-pomorskim.

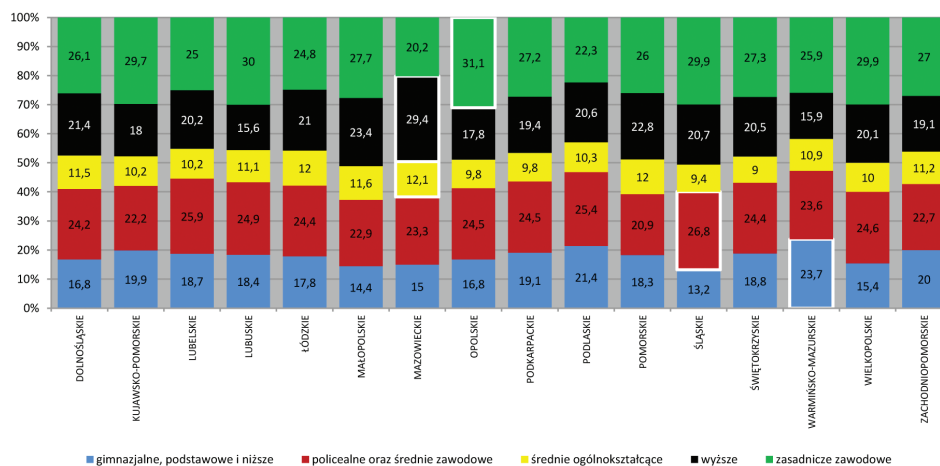
Zarówno na poziomie województwa, jak i kraju spada odsetek osób z wykształceniem gimnazjalnym, podstawowym i niższym. Jest to spowodowane niższym demograficznym w grupie osób młodych oraz wychodzeniem z rynku pracy osób starszych mających najniższe wykształcenie. Tylko nieliczne osoby kończą swoją edukację na wykształceniu gimnazjalnym. Odsetek osób z wykształceniem gimnazjalnym i niższym w województwie jest wyższy od odsetka osób z tym wykształceniem na poziomie kraju.

W kolejnych okresach maleje również odsetek osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym – zarówno w województwie, jak i w kraju charakteryzuje się on słabą tendencją malejącą. Spowodowane jest to wychodzeniem z grupy wiekowej 15-64 lata osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym, a brakiem „zasilania” ze strony osób młodych, czego bezpośrednią przyczyną jest znaczne ograniczenie szkolnictwa zawodowego oraz chęć zdobywania coraz wyższych poziomów wykształcenia przez osoby młode.

Słabą tendencją malejącą charakteryzuje się również odsetek osób z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym. Prawidłowość tę obserwuje się zarówno dla kraju, jak i województwa. Jako przyczynę tego faktu wskazać należy zmniejszenie zainteresowania szkolnictwem zawodowym oraz policealnym spowodowane zwiększeniem zainteresowania szkolnictwem wyższym.

Odsetek osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym kształtuje się na relatywnie stałym poziomie oscylującym wokół 10% zarówno na poziomie województwa, jak i kraju. Podkreślić należy, że posiadanie wykształcenia średniego ogólnokształcącego jest etapem przejściowym do posiadania wykształcenia wyższego.

Wykres 2. Udział ludności w wieku 15-64 lata według poziomu wykształcenia w ogólnej liczbie ludności w tym wieku w województwach w I kwartale 2012 r.



Źródło: opracowanie własne.

Analizując udział ludności według poszczególnych poziomów wykształcenia w województwach w I kwartale 2012 r., można zauważyć, że w województwie kujawsko-pomorskim występuje wysoki udział osób z niższymi poziomami wykształcenia. Pod względem udziału ludności z wykształceniem gimnazjalnym i niższym województwo kujawsko-pomorskie zajmuje czwartą pozycję – 19,9% (po warmińsko-mazurskim – 23,7%, podlaskim – 21,4% i zachodniopomorskim – 20,0%). Województwo plasuje się na piątym miejscu pod względem udziału ludności z wykształceniem zasadniczym zawodowym – 29,7% (po opolskim – 31,1%, lubuskim – 30,0%, śląskim – 29,9%, wielkopolskim – 29,9%). Odsetek ludności z wykształceniem średnim ogólnokształcącym plasuje województwo kujawsko-pomorskie łącznie z lubelskim na dziesiątym miejscu (udział 10,2%). Udział ludności z wykształceniem policealnym oraz średnim zawodowym i wyższym umiejscawia województwo kujawsko-pomorskie na bardzo odległych miejscach – odpowiednio piętnastym oraz trzynastym (z udziałami 22,2% oraz 18,0%).

Bezrobocie rejestrowane

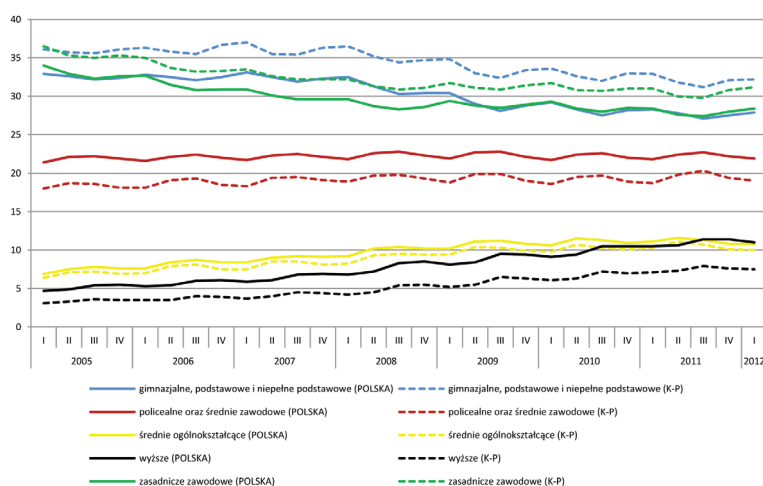
Bezrobotni zarejestrowani obejmują osoby niezatrudnione i niewykonujące innej pracy zarobkowej, zdolne i gotowe do podjęcia zatrudnienia w pełnym wymiarze czasu pracy (bądź jeśli są to osoby niepełnosprawne – zdolne i gotowe do podjęcia zatrudnienia co najmniej w połowie tego wymiaru czasu pracy), nieuczące się w szkole, z wyjątkiem szkół dla dorosłych lub przystępujące do egzaminu eksternistycznego z zakresu tej szkoły lub szkół wyższych, gdzie studiuje się w formie studiów niestacjonarnych, zarejestrowane we właściwym dla miejsca zameldowania (stałego lub czasowego) powiatowym urzędzie pracy oraz poszukujące zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej, jeżeli m.in.:⁴

- ukończyły 18 lat;
- nie ukończyły: kobiety – 60 lat, mężczyźni – 65 lat;
- nie nabyły prawa do emerytury lub renty z tytułu niezdolności do pracy, ren-

⁴ Ustawa z dnia 20 IV 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, obowiązująca od 1 VI 2004 r. (Dz. U. z 2004 r. nr 99, poz. 1001 z późniejszymi zmianami).

- ty szkoleniowej, renty socjalnej, renty rodzinnej w wysokości przekraczającej połowę minimalnego wynagrodzenia za pracę albo po ustaniu zatrudnienia, innej pracy zarobkowej, nie pobierają świadczenia lub zasiłku przedemerytalnego, świadczenia rehabilitacyjnego, zasiłku chorobowego, macierzyńskiego lub zasiłku w wysokości zasiłku macierzyńskiego;
- d) nie są właścicielami lub posiadaczami (samoistnymi lub zależnymi) nieruchomości rolnej o powierzchni użytków rolnych powyżej 2 ha przeliczeniowych, nie podlegają ubezpieczeniu emerytalnemu i rentowemu z tytułu stałej pracy jako współmałżonek lub domownik w gospodarstwie rolnym o powierzchni użytków rolnych przekraczającej 2 ha przeliczeniowe;
- e) nie posiadają wpisu do ewidencji działalności gospodarczej albo nie podlegają na podstawie odrębnych przepisów obowiązkowi ubezpieczenia społecznego, z wyjątkiem ubezpieczenia społecznego rolników;
- f) nie są tymczasowo aresztowane lub nie odbywają kary pozbawienia wolności;
- g) nie uzyskują miesięcznie przychodu w wysokości przekraczającej połowę minimalnego wynagrodzenia za pracę, z wyłączeniem przychodów uzyskanych z tytułu odsetek lub innych przychodów od środków pieniężnych zgromadzonych na rachunkach bankowych;
- h) nie pobierają na podstawie przepisów o pomocy społecznej zasiłku stałego;
- i) nie pobierają na podstawie przepisów o świadczeniach rodzinnych, świadczenia pielęgnacyjnego lub dodatku do zasiłku rodzinnego z tytułu samotnego wychowywania dziecka i utraty prawa do zasiłku dla bezrobotnych na skutek upływu ustawowego okresu jego pobierania;
- j) nie pobierają po ustaniu zatrudnienia świadczenia szkoleniowego.

Wykres 3. Udział bezrobotnych zarejestrowanych według wykształcenia w liczbie bezrobotnych ogółem – stan na koniec kwartału



Źródło: opracowanie własne.

Tendencje zmian w strukturze bezrobotnych zarejestrowanych według kryterium poziomu wykształcenia są analogiczne do trendów zaobserwowanych w kształtowaniu się struktury ludności.

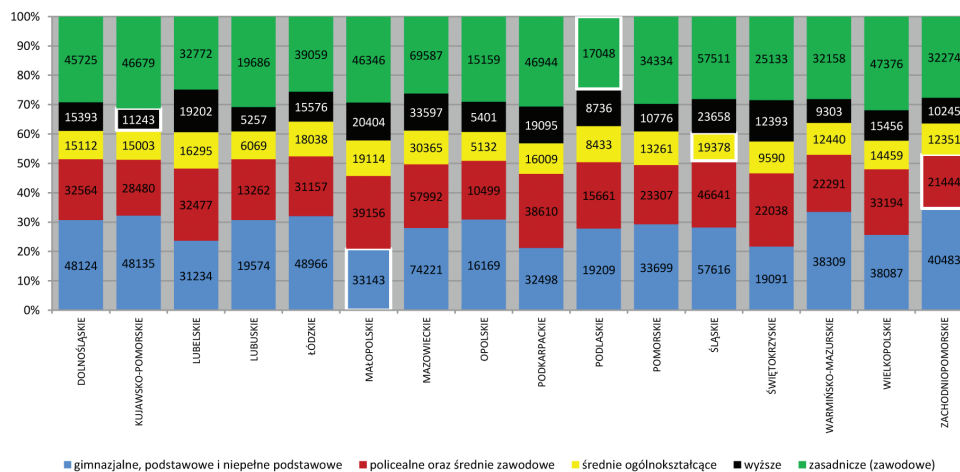
Z wpływem czasu rośnie odsetek bezrobotnych z wykształceniem wyższym, co jest spowodowane nadmiarem liczby osób z wykształceniem wyższym na rynku pracy, będącym konsekwencją liberalizacji kryteriów przyjęć kandydatów na studia wyższe oraz znacznie łatwiejszego dostępu do szkolnictwa wyższego. Przekonanie o tym, że posiadanie wykształcenia wyższego zagwarantuje sukces na rynku pracy i pozwoli na osiągnięcie ponadprzeciętnych profitów, jest przyczyną tego, że podaż pracy znacznie przewyższa rozmiary popytu zgłaszanego przez podmioty gospodarki narodowej. Udział bezrobotnych z wykształceniem wyższym w liczbie bezrobotnych ogółem w województwie kujawsko-pomorskim jest niższy od odsetka bezrobotnych z tym wykształceniem w Polsce. Ponadto zauważalna jest silniejsza dynamika wzrostu udziału bezrobotnych z wyższym wykształceniem w ogólnej liczbie zarejestrowanych bezrobotnych na poziomie kraju w porównaniu z dynamiką dla województwa.

Kształtowanie się odsetka bezrobotnych z wykształceniem średnim ogólnokształcącym zarówno na poziomie województwa, jak i na poziomie kraju charakteryzuje się bardzo podobnym przebiegiem, przy czym dla województwa kujawsko-pomorskiego przyjmuje nieznacznie niższe wartości. W obu przypadkach obserwuje się tendencję wzrostową ale o mniejszej dynamice w porównaniu z dynamiką wzrostu odsetka bezrobotnych z wykształceniem wyższym.

Odsetek bezrobotnych z wykształceniem policealnym oraz średnim zawodowym utrzymuje się na relatywnie stałym poziomie z wahaniami sezonowymi zarówno w skali kraju, jak i województwa, osiągając niższą o kilka punktów procentowych wartość dla województwa.

Udziały bezrobotnych z najniższymi poziomami wykształcenia, tj. zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym i niższym w województwie kujawsko-pomorskim charakteryzują się wyższymi wartościami aniżeli w Polsce. W obu przypadkach zachowana jest tendencja spadkowa, spowodowana prawdopodobnie schodzeniem z rynku pracy osób z najniższymi poziomami wykształcenia.

Wykres 4. Udział bezrobotnych zarejestrowanych według poziomu wykształcenia w ogólnej liczbie bezrobotnych w województwach w końcu I kwartału 2012 r.



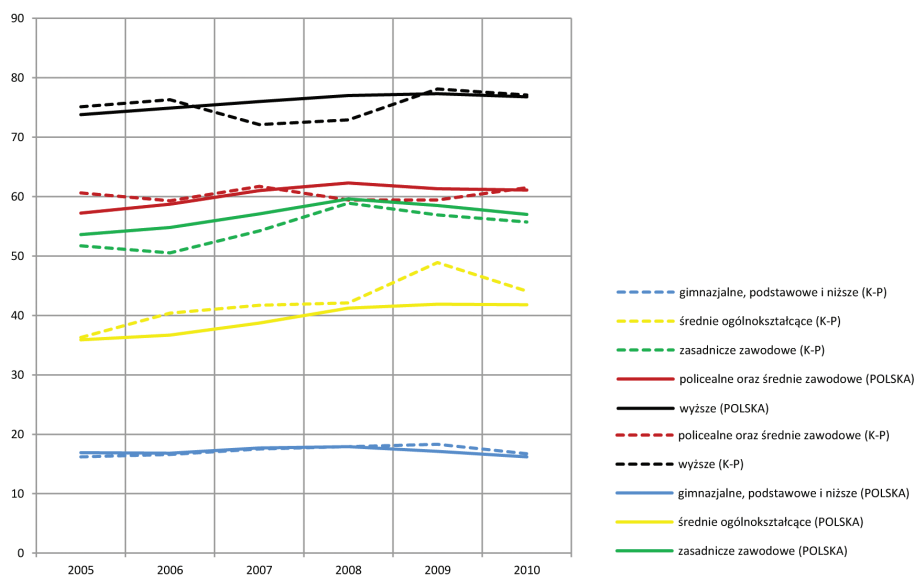
Źródło: opracowanie własne.

Analizując strukturę zarejestrowanych bezrobotnych według poziomów wykształcenia w końcu I kwartału 2012 r., można zaobserwować, że w województwie kujawsko-pomorskim występuje najniższy w kraju odsetek bezrobotnych z wykształceniem wyższym (7,5%), na drugim miejscu natomiast plasuje się województwo warmińsko-mazurskie (8,1%). Zjawisko to można tłumaczyć znacznym odpływem z tych województw osób z wyższym wykształceniem, co również jest widoczne w strukturze ludności według wykształcenia. Pod względem udziału bezrobotnych z wykształceniem średnim ogólnokształcącym województwo kujawsko-pomorskie zajmuje szóstą lokatę z wynikiem 10,0%. Największy odsetek bezrobotnych z tym poziomem wykształcenia występuje w województwie lubelskim (12,3%), a najniższy w śląskim (9,5%). Relatywnie najmniej bezrobotnych z wykształceniem policealnym oraz średnim zawodowym odnotowano w województwie zachodniopomorskim (18,4%) a najwięcej w podkarpackim (25,2%). Województwo kujawsko-pomorskie uplasowało się na drugim miejscu z wynikiem 19,9%. Ze względu na odsetek bezrobotnych zarejestrowanych z wykształceniem zasadniczym zawodowym kujawsko-pomorskie zajmuje piętnastą pozycję z wynikiem 31,2%. Ostatnią lokatę zajmuje województwo wielkopolskie z udziałem równym 31,9%. Analizując odsetek bezrobotnych z wykształceniem gimnazjalnym i niższym, województwo kujawsko-pomorskie również należy do jednego z najgorszych i zajmuje czternastą pozycję (32,2%) przed warmińsko-mazurskim (33,5%) oraz zachodniopomorskim (34,7%).

Wskaźnik zatrudnienia

Wskaźnik zatrudnienia jest jednym z podstawowych mierników stopnia aktywności zawodowej ludności. Oznacza on procentowy udział pracujących (według BAEL) w ludności w wieku 15 lat i więcej.

Wykres 5. Wskaźnik zatrudnienia według wykształcenia w latach 2005–2010 (dane średnioroczne) w Polsce i województwie kujawsko-pomorskim



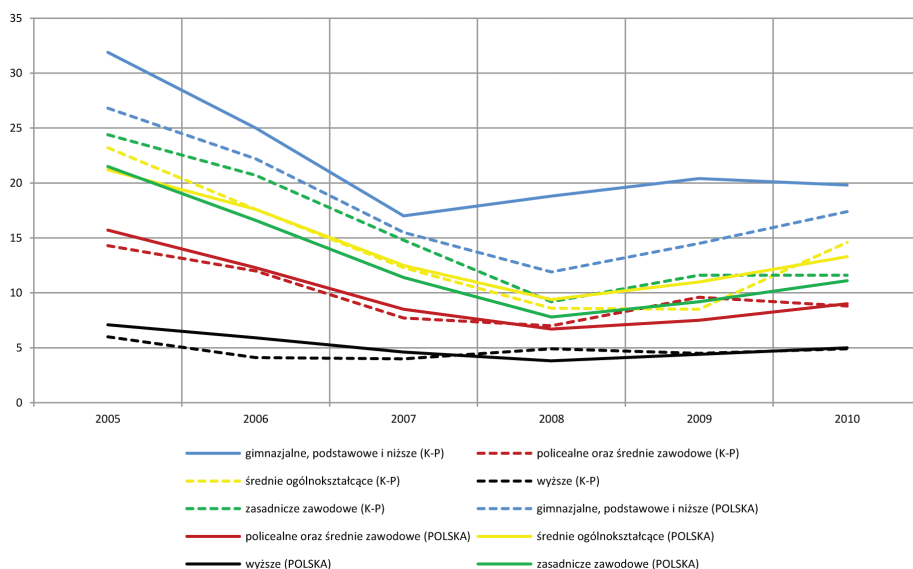
Źródło: opracowanie własne.

Wskaźnik zatrudnienia w latach 2005–2010 najniższą wartość przyjmował dla osób z wykształceniem gimnazjalnym i niższym, co jest konsekwencją tego, że starsze osoby z wykształceniem podstawowym lub niższym schodzą z rynku pracy, a osoby młode kontynuują naukę w szkołach średnich. Kształtowanie się wskaźnika zatrudnienia dla województwa kujawsko-pomorskiego jest podobne do kształtowania się wskaźnika dla Polski. W przypadku wykształcenia średniego ogólnokształcącego wskaźnik zatrudnienia zarówno dla województwa, jak i dla Polski charakteryzował się tendencją rosnącą, przy czym dla województwa przyjmował on wyższe wartości. Wskaźnik dla osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym spada od 2008 r., co jest spowodowane wychodzeniem z rynku pracy osób starszych z tym poziomem wykształcenia, a brakiem zasilania ze strony młodszych roczników. Dla województwa wskaźnik ten przyjmował niższe wartości aniżeli dla Polski. Dla wykształcenia policealnego oraz średniego zawodowego wskaźnik zatrudnienia utrzymywał się na relatywnie stałym poziomie oscylującym wokół 60%. Prawdopodobnie tę można zaobserwować zarówno dla województwa, jak i dla kraju. Osoby z wykształceniem wyższym charakteryzują się najwyższym stopniem aktywności i dla nich wskaźnik zatrudnienia znacznie przewyższał 70%.

Stopa bezrobocia według BAEL

Stopa bezrobocia jest to procentowy udział bezrobotnych danej kategorii w liczbie aktywnych zawodowo danej kategorii⁵.

Wykres 6. Stopa bezrobocia według wykształcenia w latach 2005–2010 (dane średnioroczne) w Polsce i województwie kujawsko-pomorskim



Źródło: opracowanie własne.

Z analizy wykresu przedstawiającego kształtowanie się stopy bezrobocia według BAEL w latach 2005–2010 wynika, że najlepiej na rynku pracy radzą sobie osoby z wy-

kształceniem wyższym, dla których stopa bezrobocia jest najniższa zarówno na poziomie kraju, jak i województwa. Generalnie można zauważyć tendencję, że im niższy poziom wykształcenia, tym wyższa stopa bezrobocia. Na kolejnym miejscu są osoby z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym, dla których od 2008 r. zauważalny jest wzrost stopy bezrobocia. Stopa bezrobocia osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym tak w województwie kujawsko-pomorskim, jak i w Polsce charakteryzuje się od 2008 r. tendencją wzrostową, przy czym w latach 2006–2009 osiągała ona niższą wartość w województwie w porównaniu z poziomem krajowym. Osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym mają znaczne problemy ze znalezieniem zatrudnienia – stopa bezrobocia od 2008 r. charakteryzuje się trendem wzrostowym. W całym okresie 2005–2010 stopa bezrobocia osiągnęła wyższą wartość w województwie aniżeli w kraju. Zdecydowanie w najgorszej sytuacji na rynku pracy są osoby z wykształceniem gimnazjalnym i niższym. Oczywiście odsetek osób w tej grupie z wykształceniem gimnazjalnym jest bardzo mały z uwagi na fakt, że ten poziom wykształcenia został wprowadzony stosunkowo niedawno i osoby, które kończyły gimnazja, kontynuowały naukę i osiągnęły wyższy poziomy wykształcenia. Zasadniczy trzon tej grupy stanowią osoby z wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym – w przeważającej części są to osoby w wieku powyżej 50 lat, dla których znalezienie pracy stanowi ogromny problem. W 2010 r. stopa bezrobocia osób z najniższym poziomem wykształcenia w skali kraju wynosiła ok. 20% a w skali województwa ok. 17,5%. Należy podkreślić, że w województwie kujawsko-pomorskim stopa bezrobocia dla osób z wykształceniem gimnazjalnym lub niższym jest niższa w porównaniu ze stopą bezrobocia dla tej grupy w skali całego kraju.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza danych statystycznych pozwoliła na wskazanie trendów w kształtowaniu się podstawowych wskaźników statystycznych opisujących sytuację na wojewódzkim oraz krajowym rynku pracy rozpatrywaną z punktu widzenia poziomu wykształcenia. Najbardziej widoczna jest tendencja do wzrostu udziału osób z wykształceniem wyższym w ludności ogółem, co prowadzi do zwiększenia trudności w dostępie do pracy (pogarszające się statystyki bezrobocia dla osób z wykształceniem wyższym). Kolejną bardzo widoczną prawidłowością jest zmniejszanie się grupy osób z wykształceniem zawodowym, będące konsekwencją znacznego ograniczenia liczby szkół zawodowych.

Bibliografia

1. Aktywność ekonomiczna ludności Polski, IV kwartał 2011, GUS, Warszawa.
2. Dąbrowska A., *Edukacja a rynek pracy*, [w:] A. Zbierzchowska (red.), *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 2002.
3. Ustawa z dnia 20 IV 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, obowiązująca od 1 VI 2004 r. (Dz. U. z 2004 r. nr 99, poz. 1001 z późn. zm.).

Dominik Śliwicki

Education vs. labour market in the Kuyavian-Pomeranian province in the light of selected statistical indicators

The paper presents trends in shaping basic statistical indicators which describe the situation of the labour market in the Kuyavian-Pomeranian province compared to nationwide data. It also places the Kuyavian-Pomeranian province among all Polish provinces in terms of the structure of population aged 15-64 and the share of the registered unemployed. The statistical data used are derived from studies carried out by public statistical services, in particular: Survey of the Economic Activity of the Population, and Registered Unemployment. Each indicator presented was divided into levels of education, as defined by the methodology of individual studies.

Agnieszka Szulc

Sukces na rynku pracy – przepływ informacji pomiędzy pracodawcami, pracownikami a instytucjami

W „Programie na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia” podkreślona została potrzeba stworzenia sprzyjających warunków do nabycia i rozwijania wiedzy, umiejętności i zdolności, które są potrzebne do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Sukces na rynku pracy postrzegany może być zarówno z perspektywy osoby poszukującej pracy, jak i przedsiębiorcy czy instytucji kreujących system kształcenia. W artykule podjęto próbę analizy informacji świadczących o komunikacji pomiędzy osobami tworzącymi podaż pracy, instytucjami edukacyjnymi, przedsiębiorstwami w powiecie bydgoskim, toruńskim, mieście Bydgoszcz i Toruń. Podstawę analizy stanowią dokumenty strategiczne oraz informacje dostępne na stronach internetowych analizowanych instytucji.

SŁOWA KLUCZE: rynek pracy, system kształcenia, instytucje rynku pracy.

Wstęp

Wśród priorytetów projektu przewodniego „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia” znalazł się zapis w postaci: „lepiej wykwalifikowana siła robocza”¹. „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia” został sformułowany w ramach Strategii Europa 2020, która obejmuje powiązane ze sobą ogólne priorytety w postaci – inteligentny, zrównoważony rozwój, sprzyjający włączeniu społecznemu. Poprzez inteligentny rozwój rozumie się rozkwit gospodarki opartej na wiedzy i innowacji. Rozwój zrównoważony to natomiast wspieranie konkurencyjnej i przyjaznej środowisku gospodarki, wykorzystującej zasoby w sposób efektywny. Z kolei rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu to wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną.

W programie podkreślona została potrzeba stworzenia sprzyjających warunków do nabycia i rozwijania wiedzy, umiejętności i zdolności, które są potrzebne do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Z perspektywy osoby poszukującej pracy, sukces na rynku należy rozumieć jako zdobycie kompetencji umożliwiającą znalezienie satysfakcjonującego zatrudnienia. Natomiast z punktu widzenia przedsiębiorcy odniesiony sukces na

¹ Komisja Europejska, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie, COM (2010) 682, s. 2.

rynku pracy przejawia się trafnym obsadzeniem stanowiska. Z kolei na szczęblu regionalnym i krajowym odnotowywana jest niższa stopa bezrobocia. Tym samym na odniesienie sukcesu na rynku pracy mają wpływ następujące podmioty:

- poszukujący pracy,
- pracodawcy,
- instytucje kreujące system kształcenia.

W artykule podjęto próbę analizy informacji świadczących o przepływie informacji pomiędzy osobami tworzącymi podaż pracy, instytucjami edukacyjnymi, przedsiębiorstwami w powiecie bydgoskim, toruńskim, mieście Bydgoszcz i Toruń. Podstawę analizy stanowią dokumenty strategiczne oraz informacje dostępne na stronach internetowych analizowanych instytucji. Do badania poszczególnych zadań strategicznych sformułowanych w szkołach posłużono się bazą placówek oświatowych województwa kujawsko-pomorskiego udostępnioną online przez Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy². W celu wyszczególnienia wszystkich szkół wyższych składających swą ofertę edukacyjną w powiecie bydgoskim, miasta Bydgoszczy, toruńskim, miasta Toruń posłużono się listą jednostek udostępnionych na stronie internetowej województwa kujawsko-pomorskiego³. W celu weryfikacji wymienionych szkół wykorzystano wykaz uczelni udostępnionych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Natomiast do identyfikacji przedsiębiorstw formułujących działania mające wpływ na dostosowanie modelu edukacji do potrzeb rynku pracy wykorzystano bazę spółek notowanych na giełdzie udostępnioną na stronie internetowej przez Giełdę Papierów Wartościowych⁴. W celu zwiększenia liczby analizowanych przedsiębiorstw posłużono się „Listą 500” największych polskich firm przygotowaną w 2010 r. przez tygodnik „Polityka”, z której wygenerowano przedsiębiorstwa z analizowanych powiatów⁵. Dodatkowo bazę przedsiębiorstw uzupełniono o jednostki będące członkami Kujawsko-Pomorskiego Związku Pracodawców i Przedsiębiorców⁶.

Podaż i popyt na rynku pracy oraz instytucje kreujące system kształcenia

Poszukujący pracy podejmują decyzję o ilości i jakości nabywanego kapitału ludzkiego. Kapitał ludzki powiększany jest drogą inwestycji, zwanych inwestycjami w człowieka. Inwestowanie może być dokonywane za pomocą: szkoleń zawodowych, formalnie organizowanej nauki szkolnej, migracji zawodowej, świadczonej opieki medycznej⁷. Racjonalnie postępujące podmioty zainteresowane są inwestowaniem, gdy spodziewane korzyści są większe od poniesionych kosztów⁸. Do potencjalnej stopy zwrotu można włączyć m.in. zwiększenie szans zdobycia zatrudnienia, lub skrócenie czasu poszukiwa-

2 <http://www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl/baza.php> (16.02.2012).

3 <http://www.kujawsko-pomorskie.pl/index.php> (16.02.2012).

4 http://www.gpw.pl/lista_spolek?search=1&query=&country=&voivodship=16§or=&x=30&y=14 (2012.02.16).

5 <http://www.lista500.polityka.pl/> (16.02.2012).

6 <http://www.kpzpip.pl/?app=spisfirm> (16.02.2012).

7 T.W. Schultz, *Investment in Human Capital*, "The American Economic Review" 1961, nr 1, s. 9.

8 M. Blaug, *Metodologia ekonomii*, Warszawa 1995, s. 305.

nia pracy⁹. Jak podkreśla G. Becker, prawdopodobieństwo bycia bezrobotnym jest tym większe, im mniejsze zostały poczynione inwestycje w kapitał ludzki¹⁰. Do generowanych kosztów można zaliczyć zarówno opłaty związane z uczestnictwem w zajęciach, pośrednie opłaty związane z zakwaterowaniem, podróżowaniem, zakupem materiałów, jak psychologiczne straty związane ze stresem¹¹. Cechą inwestowania w kapitał ludzki jest fakt, iż istnieje niepewność dotycząca wysokości stopy zwrotu. Owa niepewność występuje przede wszystkim z racji braku wiedzy dotyczącej długości życia oraz zdolności do przyswajania informacji. Młoda osoba podejmując decyzję odnośnie do wyboru szkoły podstawowej i gimnazjalnej, wybiera indywidualny kierunek kształcenia. Decyzje podejmowane w zakresie szkolnictwa na początkowym etapie kształcenia determinują wybór szkoły średniej, która z kolei ma istotny wpływ na możliwości kontynuowania nauki na poziomie studiów wyższych¹². Wybory w zakresie indywidualnej ścieżki kształcenia determinowane są m.in.: indywidualną motywacją do uczenia się, predyspozycjami, zainteresowaniami rówieśników i rodziny. Niepewność ograniczana jest przez upowszechnianie informacji dotyczącej obecnej i prognozowanej sytuacji na rynku pracy, w tym prowadzenie monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych. Przez monitoring rozumie się „proces systematycznego obserwowania zjawisk zachodzących na rynku pracy, dotyczących kształtowania popytu na pracę i podaży zasobów pracy w przekroju zawodowym i terytorialnym”¹³. Zawód deficytowy rozumiany jest jako zawód, dla którego na lokalnym rynku pracy istnieje nadwyżka ofert pracy nad liczbą osób gotowych wykonywać przewidziane zadania. Przez zawód nadwyżkowy rozumie się taki, dla którego liczba bezrobotnych jest większa od wolnych miejsc pracy¹⁴. Odniesienie sukcesu na rynku pracy przejawiające się znalezieniem satysfakcjonującego zatrudnienia na szczeblu krajowym przejawia się niższą stopą bezrobocia strukturalnego. Powstanie bezrobocia strukturalnego implikuje brak dostosowania struktury bezrobotnych ze względu na zawód, kwalifikacje, wykształcenie i miejsce zamieszkania do struktury istniejących wolnych miejsc pracy¹⁵. Zmniejszenie zakresu bezrobocia strukturalnego oraz skrócenie czasu pozostawania w gronie osób bezrobotnych (bezrobocie frykcyjne) nastąpić może dzięki efektywnemu przepływowi informacji pomiędzy zainteresowanymi stronami.

Popyt na rynku pracy zgłaszają pracodawcy. To pracodawca, mając do obsadzenia konkretne stanowisko pracy, przeprowadza nabór i dobór pracowników. Kryterium selekcji stają się m.in.: posiadana wiedza, umiejętności, wykazywane postawy¹⁶. Zasadniczym celem przedsiębiorcy staje się osiągnięcie określonych wyników dzięki optymal-

9 K.J. Fleischhauer, *A Review of Human Capital Theory: Microeconomics*, Discussion Paper 2007, nr 1, Uniwersytet of St. Gallen, s. 7; P. Cahuc, A. Zylberberg, *Labor economics*, The MIT Press, Cambridge 2004, s. 64.

10 G.S. Becker, *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*, “The Journal of Political Economy” 1962, nr 5, s. 10.

11 P. Cahuc, A. Zylberberg, *Labor economics*, The MIT Press, Cambridge 2004, s. 69.

12 M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2005*, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Departament Analiz i Prognoz Ekonomicznych, s. 99.

13 H. Gładczak, *Dostosowanie kwalifikacji do potrzeb i wymogów rynku pracy*, [w:] K. Bondyra, *Pracodawcy kontra nauczyciele? Dostosowanie potrzeb szkoleniowych i kwalifikacji mieszkańców powiatów ostrowskiego, krotoszyńskiego, pleszewskiego i jarocińskiego do wymogów regionalnego rynku pracy*, Poznań 2006, s. 16.

14 U. Jeruszka, E. Drogosz-Zabłocka, K. Symela, *Efektywność zewnętrzna kształcenia zawodowego w opinii dyrektorów szkół zawodowych, przedsiębiorstw i urzędów pracy*, [w:] U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, Warszawa 2000, s. 244.

15 E. Kwiatkowski, *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2005, s. 49-50.

16 M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2011, s. 450.

nemu wykorzystaniu zasobów ludzkich. To trafne obsadzanie stanowisk pracy jednoznacznie przyczynia się do efektywnego działania całego przedsiębiorstwa. Punktem wyjścia zgłaszanego zapotrzebowania na pracowników jest zatem zespół wymagań niezbędnych do sprawowania obowiązków na danym stanowisku pracy. Z kolei na charakter wykonywanych obowiązków zawodowych mają wpływ m.in. takie czynniki, jak zmiana struktury popytu na produkty i postęp techniczny¹⁷. Pracodawcy w celu obsadzenia konkretnego stanowiska zgłaszają popyt na rynku pracy na osobę, która może się wykazać posiadaniem odpowiedniej wiedzy, umiejętności i doświadczenia, które z kolei są efektem wcześniej poczynionych inwestycji. To właśnie decyzje dotyczące rodzaju nabywanej wiedzy, umiejętności i kompetencji powinny być dokonywane na podstawie informacji płynących od pracodawców.

Zespół warunków, w jakich podmioty nabywają wiedzę i umiejętności, kreowane są przez instytucje tworzące system kształcenia i szkolenia. Wśród zadań szkolnych i pozaszkolnych systemów kształcenia zawodowego można wyróżnić zarówno kształtowanie osobowości zawodowej, wdrożenie do samokształcenia oraz przekazywanie wiedzy adekwatnej do wymagań zawodu¹⁸. Wśród zadań zatem znajduje się gwarantowanie adekwatnej wiedzy, postaw i umiejętności do zgłaszanego zapotrzebowania przez pracodawców. Zewnętrzna efektywność nauczania oceniana jest m.in. przez pryzmat uwzględnianych wymagań stawianych na rynku pracy, bowiem wśród przytaczanych definicji efektywności można odnaleźć następującą: „miara zgodności efektów kształcenia zawodowego z przyjętymi celami kształcenia zawodowego, tj. miara stopnia osiągnięcia celów, przy jednoczesnej ocenie zakresu i poziomu tych celów, przy uwzględnieniu w sformułowaniach wymagań pracy”¹⁹. Miarą wartości edukacji jest jakość przygotowania zawodowego absolwentów. Instytucje, które można zaliczyć do struktury systemu kształcenia, to m.in.: gimnazja, zasadnicze szkoły zawodowe, technika, szkoły policealne, stowarzyszenia edukacyjne, organizacje branżowe i społeczne, prywatne instytucje szkoleniowe, fundacje, instytuty badawczo-rozwojowe²⁰. Przez instytucję można rozumieć również zbiór norm, zasad, instrukcji, wytycznych wywierających znaczący wpływ na zachowania jednostek. W kontekście instytucji edukacji i szkolenia mogą to być zatem: podstawy programowe – tworzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, standardy kształcenia – formułowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz strategie wytyczane zarówno na szczeblu krajowym, jak i regionalnym. Zgodnie z zapisem znajdującym się w „Programie na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia”, to system kształcenia i szkolenia powinien umożliwiać nabywanie właściwego zestawu wiedzy, umiejętności, postaw zapewniających młodym ludziom kończącym kształcenie na poziomie średnim lub wyższym szybkie i skuteczne znalezienie pracy²¹. Tym samym w dokumencie poruszona jest nie tylko potrzeba odnoszenia sukcesu na rynku pracy,

17 E. Kwiatkowski, *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2005, s. 49.

18 B. Baraniak, *Szkolny i pozaszkolny system kształcenia zawodowego*, [w:] A. Bogaj, M. Kwiatkowski (red.), *Szkola a rynek pracy*, Warszawa 2006, s. 84.

19 U. Jeruszka, *Teoretyczne podstawy efektywności kształcenia zawodowego*, [w:] U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, Warszawa 2000, s. 26, 44.

20 B. Baraniak, *Szkolny i pozaszkolny system Kształcenia zawodowego*, [w:] A. Bogaj, M. Kwiatkowski, *Szkola a rynek pracy*, Warszawa 2006, s. 86.

21 Komisja Europejska, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie, COM (2010) 682, s. 12.

przejawiająca się znalezieniem pracy, ale również dostrzeżono potrzebę skrócenia czasu poszukiwania pracy. Osoba inwestując w kapitał ludzki powinna podejmować decyzję na podstawie sygnałów płynących od pracodawców. Natomiast system kształcenia powinien kreować warunki umożliwiające poczynienie odpowiednich inwestycji.

Analiza dokumentów strategicznych

Dokumenty o charakterze strategicznym na szczeblu powiatu bydgoskiego, toruńskiego, miasta Bydgoszcz i miasta Toruń, mające istotny wpływ na spójność systemu edukacji z najnowszymi technologiami i praktyką gospodarczą to:

- Strategia zrównoważonego rozwoju powiatu bydgoskiego do 2015 roku,
- Strategia rozwoju Bydgoszczy do 2015 roku,
- Strategia rozwoju powiatu toruńskiego na lata 2012–2020,
- Strategia rozwoju miasta Torunia do roku 2020.

Należy wyraźnie zaznaczyć, że sytuacja na szczeblu poszczególnych powiatów silnie powiązana jest z decyzjami podejmowanymi przez Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego. Dlatego też uzasadnione jest włączenie do analizowanych dokumentów zapisów strategicznych dotyczących poziomu NUTS 2 jednostek terytorialnych. Do analizowanej grupy dokumentów należy zatem włączyć:

- Strategię rozwoju województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2007–2020,
- Strategię edukacji województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2008–2013,
- Regionalną strategię innowacji województwa kujawsko-pomorskiego do 2015 roku.

Wśród licznych czynników utrudniających wykorzystanie pełnego potencjału regionu znalazły się elementy dotyczące przepływu informacji pomiędzy osobami tworzącymi podaż pracy, instytucjami edukacyjnymi, przedsiębiorstwami. W dokumentach o charakterze strategicznym na poziomie województwa kujawsko-pomorskiego znajdują się m.in. wskazania na następujące słabe strony:

- programy kształcenia nieadekwatne do potrzeb²²,
- słaba współpraca szkół z gospodarką²³,
- brak ogniw pośrednich między nauką a gospodarką²⁴,
- wadliwa struktura kwalifikacji zawodowych przejawiająca się niedostosowaniem systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy²⁵.

W strategiach analizowanych powiatów słabe strony dotyczące przepływu informacji pomiędzy pracodawcami, pracownikami a instytucjami są zbieżne z elementami, które nie funkcjonują poprawnie i osłabiają potencjał rozwojowy całego województwa kujawsko-pomorskiego. Zatem analogicznie można znaleźć zapisy dotyczące: „niskiej innowacyjności gospodarki i jej słabego powiązania z nauką”²⁶, niezadowolającego stanu

22 Regionalna strategia innowacji województwa kujawsko-pomorskiego do 2015 roku, Toruń 2004, s. 28.

23 Strategia rozwoju województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2007–2020, s. 17; Strategia edukacji województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2008–2013, s. 19.

24 Regionalna strategia innowacji województwa kujawsko-pomorskiego do 2015 roku, Toruń 2004, s. 28.

25 Strategia rozwoju województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2007–2020, s. 19.

26 Strategia rozwoju Bydgoszczy do 2015 roku, s. 14.

związków środowisk naukowo-technicznych i lokalnej gospodarki oraz niskiego rozwoju gospodarki opartej na wiedzy²⁷, czy też niskiego wykształcenia wśród osób bezrobotnych²⁸.

W ramach poszczególnych strategii odnaleźć można następująco sformułowane cele strategiczne: „system edukacji powiązany z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy i nowoczesnych technologiach”²⁹, „efektywny system współpracy gospodarki i nauki w regionie”³⁰. Cele sformułowane dla określenia zadań realizowanych na szczeblu operacyjnym konsekwentnie współdziałają z celami strategicznymi poszczególnych dokumentów. Zatem w dokumentach znajdują się zapisy dotyczące zarówno:

- rozwijania instytucji otoczenia biznesu, w tym rozwój instytucji, takich jak organizacje przedsiębiorców³¹;
- kooperacji pracowników uczelni, sektora B+R z przedsiębiorstwami, w zakresie identyfikacji potrzeb edukacyjnych, systemu doskonalenia wiedzy, umiejętności oraz kojarzenia pomysłów z potrzebami³²;
- współpracy w ramach wspierania rozwoju i promocji przedsiębiorczości³³;
- optymalizacji sieci, profilów, zawodów i specjalności szkół pod kątem lokalnej gospodarki³⁴.

W przypadku uczelni wyższych w regionie wydaje się, iż potrzeba współpracy i wymiany informacji została dostrzeżona, a co najważniejsze, zostały już podjęte pierwsze kroki zmierzające do nawiązania długotrwałego współdziałania. Wśród zapisywanych celów i zadań można bez problemu odnaleźć informacje dotyczące nawiązywania i zacieśniania współpracy. Doskonałym przykładem jest zapis znajdujący się w zadaniach Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego: „uczestniczy w rozwoju, zwłaszcza miasta i regionu, służąc wiedzą o faktach, wartościach i sposobach działania w rozwiązywaniu najważniejszych problemów życia społecznego i gospodarczego oraz w działalności dla poprawy jakości życia mieszkańców”³⁵. Niektóre uczelnie wyższe mogą wykazać się podjętą współpracą z jednostkami ze sfery biznesu, przy uwzględnieniu tego, iż jest to jeden z elementów zwiększających konkurencyjność na rynku edukacyjnym i szkoleniowym. Często eksponowanym elementem jest skupienie uwagi na profilu praktycznym. W działaniu informacji dotyczących uczelni często podawana jest lista firm, z którymi jednostka nawiązała współpracę³⁶. Nawiązany kontakt poza możliwością komercjalizacji wyników

27 Strategia rozwoju miasta Torunia do roku 2020, s. 10.

28 Strategia rozwoju powiatu toruńskiego na lata 2012–2020, s. 22.

29 Strategia edukacji województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2008–2013, s. 54.

30 Regionalna strategia innowacji województwa kujawsko-pomorskiego do 2015 roku, Toruń 2004, s. 33.

31 Strategia rozwoju województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2007–2020, s. 27; Strategia zrównoważonego rozwoju powiatu bydgoskiego do 2015 roku, s. 46; Strategia rozwoju miasta Torunia do roku 2020, s. 52.

32 Regionalna strategia innowacji województwa kujawsko-pomorskiego do 2015 r., Toruń 2004, s. 36; Strategia edukacji województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2008–2013, s. 38; Strategia zrównoważonego rozwoju powiatu bydgoskiego do 2015 roku, s. 47.

33 Strategia rozwoju miasta Torunia do roku 2020, s. 16.

34 Strategia rozwoju Bydgoszczy do 2015 roku, s. 22; Strategia rozwoju powiatu toruńskiego na lata 2012–2020, s. 39.

35 <http://www.ukw.edu.pl/strona/misja> (04.06.2012).

36 Przykładowo: <http://www.wsnz.pl/index.php/typography/partnerzy>; <http://www.wsb.torun.pl/o-uczelni,wspolpraca-z-biznesem>; <http://www.wss.edu.pl/uczelnia/partnerzy-uczelni/>; <http://www.econ.umk.pl/296,rada-doradcza-przedstawicieli-biznesu.html> (01.06.2012).

badania, możliwością wykorzystania posiadanego wyposażenia do wykonywania badań zleczanych z zewnątrz, staje się również jednym z czynników, który brany jest pod uwagę przez przyszłych studentów przy wyborze szkoły. Korzyści w takim przypadku są obojętne, szkoła odnosi sukces, realizując skutecznie swoją misję, natomiast student jest w stanie zdobyć wiedzę adekwatną do potrzeb zgłaszanych przez pracodawców. Jako dobry przykład z regionu można wymienić innowacyjne laboratorium współpracy nauki i biznesu InLab. Jest to projekt, którego liderem jest Polskie Towarzystwo Ekonomiczne – Oddział w Bydgoszczy, a partnerem akademickim Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy oraz Laurea University of Applied Science w Finlandii³⁷.

W przypadku szkół zawodowych w przeważającej części przeanalizowanych jednostek o współpracy wspomniano w kontekście obowiązkowej praktyki zawodowej. Stopień szczegółowości dostępnych informacji udostępnianych na stronach internetowych i w statutach jest radykalnie różny. Wśród jednostek powiatu bydgoskiego i toruńskiego w wykorzystywanej bazie pojawiła się jedna szkoła, która posiadała stronę internetową. Jednak nie uwzględniono tam współpracy z jednostkami samorządowymi, czy też przedsiębiorcami. W licznych szkołach z miasta Bydgoszcz i Toruń eksponowane są chociażby osiągnięcia sportowe, natomiast nie występuje skupienie jakiegokolwiek uwagi na współdziałaniu z obszarem biznesu i lokalnymi jednostkami stanowiącymi prawo. Można się spodziewać, że w najbliższym czasie szkoły nie będą konkurować o ucznia jedynie trofeami sportowymi, wyposażeniem biblioteki czy też sal informatycznych, a realnie prowadzoną współpracą z szeroko zdefiniowanym biznesem.

W przypadku przedsiębiorstw współpraca z jednostkami edukacyjnymi i szkoleniowymi oraz administracyjnymi eksponowana jest rzadziej. Znacznie częściej przedsiębiorstwa wymieniane były przez szkoły wyższe, uniwersytety, zespoły szkół zawodowych, niż same wymieniały te instytucje w roli partnerów. Jeśli już przedsiębiorstwo decyduje się na ukazywanie współpracy, podkreślana jest wymiana wiedzy i doświadczeń oraz promocja idei przedsiębiorczości³⁸.

Zakończenie

W raporcie *ET-Struct, Regional survey, Podregion Bydgosko-Toruński*³⁹ podkreślono brak spójności pomiędzy systemami edukacyjnym i gospodarczym. W efekcie – zamiast dobrze wykwalifikowanej kadry generującej innowacyjność i wzrost gospodarczy, region ma liczną grupę bezrobotnych. Dokonana analiza dokumentów strategicznych oraz informacji upowszechnianych na stronach internetowych poszczególnych instytucji z obszaru tworzenia prawa, edukacji oraz przedsiębiorczości potwierdza wyżej opisany stan. W województwie, w tym także w regionie bydgosko-toruńskim, na szczeblu dokumentów strategicznych zidentyfikowano słabą współpracę pomiędzy instytucjami z obszaru pracodawstwa, przedsiębiorczości i edukacji. Należy mieć nadzieję, iż tempo nawiązywania relacji pomiędzy szkołami wyższymi a przedsiębiorcami w najbliższym czasie zwiększy się. Do współpracy zostaną również włączone instytucje stanowiące warunki nabywania wykształcenia. Wydaje się, iż z biegiem czasu szkoły zawodowe również zauważą wagę

37 <http://www.inlab.byd.pl/index.php?id=1> (02.06.2012).

38 <http://asseco.com/pl/firma/badania-i-rozwoj/>; http://www.nova-rading.com/O_firmie/Odpowiedzialny_biznes/Odpowiedzialnosc_wzglem_lokalnej_spolecznosci (01.06.2012).

39 A. Jeran (red.), *ET-Struct Regional Survey, Podregion Bydgosko-Toruński*, Bydgoszcz 2011.

współpracy z instytucjami działającymi na regionalnym rynku. Powiększanie współpracy przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na jakość kontaktów nie wymaga jedynie sprzyjających warunków determinowanych przez instytucje administracyjne, ale również narzuca konieczność reorganizacji przede wszystkim szkół. Istniejącego stanu nie należy zatem usprawiedliwiać tylko i wyłącznie nieadekwatną sytuacją w otoczeniu prawnym. Zmiana filozofii myślenia, przeniesienie priorytetów i otwartość mogą znacznie ułatwić efektywną współpracę pomiędzy analizowanymi instytucjami. Nawiązana i kontynuowana współpraca z kolei będzie przyczyniać się do lepszego dopasowania struktury podaży do popytu na rynku pracy i tym samym znacznie ułatwi odnoszenie sukcesu przez indywidualnych aktorów na rynku pracy.

Bibliografia

Publikacje:

1. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2011.
2. Baraniak B., *Szkolny i pozaszkolny system kształcenia zawodowego*, [w:] A. Bogaj, M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa 2006.
3. Becker G.S., *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*, "The Journal of Political Economy" 1962, nr 5.
4. Blaug M., *Metodologia ekonomii*, Warszawa 1995.
5. Bukowski M. (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2005*, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Departament Analiz i Prognoz Ekonomicznych.
6. Cahuc P., Zylberberg A., *Labor economics*, The MIT Press 2004.
7. Fleischhauer K.J., *A Review of Human Capital Theory: Microeconomics*, Discussion Paper 2007, nr 1, University of St. Gallen.
8. Gładczak H., *Dostosowanie kwalifikacji do potrzeb i wymogów rynku pracy*, [w:] K. Bondyra (red.), *Pracodawcy kontra nauczyciele? Dostosowanie potrzeb szkoleniowych i kwalifikacji mieszkańców powiatów ostrowskiego, krotoszyńskiego, pleszewskiego i jarocińskiego do wymogów regionalnego rynku pracy*, Poznań 2006.
9. Jeran A. (red.), *ET-Struct Regional Survey. Podregion Bydgosko-Toruński*, Bydgoszcz 2011.
10. Jeruszka U., Drogosz-Zabłocka E., Symela K., *Efektywność zewnętrzna kształcenia zawodowego w opinii dyrektorów szkół zawodowych, przedsiębiorstw i urzędów pracy*, [w:] U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, Warszawa 2000.
11. Jeruszka U., *Teoretyczne podstawy efektywności kształcenia zawodowego*, [w:] U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, Warszawa 2000.
12. Komisja Europejska, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie, COM (2010) 682.
13. Kwiatkowski E., *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2005.

14. Regionalna strategia innowacji województwa kujawsko-pomorskiego do 2015 roku, Toruń 2004.
15. Schultz T.W., *Investment in Human Capital*, "The American Economic Review" 1961, nr 1.
16. Strategia edukacji województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2008–2013.
17. Strategia rozwoju Bydgoszczy do 2015 roku.
18. Strategia rozwoju miasta Torunia do roku 2020.
19. Strategia rozwoju powiatu toruńskiego na lata 2012–2020.
20. Strategia rozwoju województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2007–2020.
21. Strategia zrównoważonego rozwoju powiatu bydgoskiego do 2015 r.

Źródła internetowe:

- <http://assecoco.com/pl/firma/badania-i-rozwoj/>
- <http://www.econ.umk.pl/296,rada-doradcza-przedstawicieli-biznesu.html>
- <http://www.inlab.byd.pl/>
- <http://www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl/baza.php>
- <http://www.kujawsko-pomorskie.pl/index.php>
- http://www.gpw.pl/lista_spolek?search
- <http://www.lista500.polityka.pl/>
- <http://www.kpzpip.pl/?app=spisfirm>
- http://www.novatrading.com/O_firmie/Odpowiedzialny_biznes/Odpowiedzialnosc_wzgleciem_lokalnej_spolecznosci
- <http://www.ukw.edu.pl/strona/misja>
- <http://www.wsb.torun.pl/o-uczelni,wspolpraca-z-biznesem>
- <http://www.wsnosz.pl/index.php/typography/partnerzy>
- <http://www.wss.edu.pl/uczelnia/partnerzy-uczelni/>

Agnieszka Szulc

Success in the labour market – information flow between employers, employees and institutions

The *Agenda for New Skills and Jobs* stresses the need to create favourable conditions allowing the acquisition and improvement of knowledge, skills and qualifications necessary for achieving success in the labour market. Success in the labour market can be seen from the point of view of job seekers, entrepreneurs and institutions in charge of the education system. This article is an attempt to analyze data concerning the information flow between people generating labour supply, educational institutions and enterprises in the Bydgoszcz district, Torun district, the city of Bydgoszcz and the city of Torun. The analysis is based on strategic documents and information available on the websites of analyzed institutions.



Agnieszka Jeran

Kompetencje dla pracy – perspektywa regionalna

W „Programie na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia” podkreślona została potrzeba stworzenia sprzyjających warunków do nabycia i rozwijania wiedzy, umiejętności i zdolności, które są potrzebne do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Sukces na rynku pracy postrzegany może być zarówno z perspektywy osoby poszukującej pracy, jak i przedsiębiorcy czy instytucji kreujących system kształcenia. W artykule podjęto próbę analizy informacji świadczących o komunikacji pomiędzy osobami tworzącymi podaż pracy, instytucjami edukacyjnymi, przedsiębiorstwami w powiecie bydgoskim, toruńskim, mieście Bydgoszcz i Toruń. Podstawę analizy stanowią dokumenty strategiczne oraz informacje dostępne na stronach internetowych analizowanych instytucji.

SŁOWA KLUCZE: rynek pracy, system kształcenia, instytucje rynku pracy.

Kompetencje – odniesienie do aktywności zawodowej

Słownikowe definicje za kompetencję uznają z jednej strony „formalny zakres uprawnień do jakiegoś działania”¹, z drugiej zaś – „zakres wiedzy i umiejętności, fachowość, znanie się na rzeczy”². Te proste definicje wskazują na dwa główne spletające się zakresy znaczeniowe tego pojęcia. Zawiera się w nich formalna możliwość podjęcia się jakiegoś działania i jednocześnie umiejętność jego wykonania. Ustalenia terminologiczne, szczególnie jeśli uwzględnić praktyczne i badawcze zastosowanie pojęcia, wymagają jednak większej precyzji.

Niebagatelne znaczenie pojęcia „kompetencji” dla praktyki, w odniesieniu nie tyle do pojedynczych kompetencji, co do ich systemów tworzonych przez przedsiębiorstwa na potrzeby procesów rekrutacji i selekcji, a także oceny i rozwoju³, oddają w swoim zestawieniu Wood i Payne pisząc: „Jak wynika z doświadczeń wielu przedsiębiorstw, systemy te przynoszą następujące korzyści:

- ułatwiają dokładniejszą ocenę możliwości kandydata i jego przydatności na określonym stanowisku pracy;
- zapewniają lepsze dopasowanie umiejętności i zainteresowań kandydata do wymagań stanowiska pracy;

1 *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, H. Zgółkowa (red.), t. 17, Poznań 1997, s. 57.

2 *Ibidem*.

3 C. Woodruffe, *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Kraków 2003.

- zapobiegają wydawaniu przez osoby oceniające pochopnych sądów o kandydatach oraz ocenianiu ich na podstawie cech, które nie są istotne na danym stanowisku pracy;
- mogą stanowić podstawę wielu narzędzi oceny, takich jak: formularze aplikacyjne, rozmowy kwalifikacyjne, testy, ośrodki oceny;
- umożliwiają wyodrębnienie umiejętności i cech w profilu kandydata, co ułatwia dostosowanie planów rozwoju kandydata do jego rzeczywistych potrzeb⁴.

Na kompetencje wskazuje się także jako na składową lub wskaźnik uzyskiwania spójności pomiędzy systemem edukacji z jednej strony, a potrzebami pracodawców z drugiej. Inaczej mówiąc – opis kompetencji miałby pomóc ustalić, kto (w sensie przydatności do wykonywania obowiązków zawodowych) opuszcza szkołę czy szkolenie i do jakich prac jest przygotowany. Należy przy tym zwrócić uwagę, że w systemie szkolnictwa posługiwano się długo pojęciem kwalifikacji i nadal są one wiązane z efektami kształcenia. Orczyk odnosząc się do rysu historycznego wskazuje, że: „kwalifikacje zawodowe stały się stopniowo synonimem nabycia pewnych umiejętności realizacji pracy, a konieczność przygotowania do oceny stopnia zgodności umiejętności z pożądanym wzorcem określano mianem procesu nabywania kwalifikacji np. czeladniczych czy mistrzowskich. Łączyło się to nie tylko z uzyskaniem określonych umiejętności, ale i potwierdzeniem ukształtowania pewnych cech osobowości⁵. Cechą kwalifikacji jest więc przede wszystkim formalizacja procesu ich potwierdzania, związana z poświadczeniem przez odpowiednio umocowaną instytucję, że dana osoba osiągnęła zgodny ze wzorcem poziom wiedzy czy umiejętności – tym wszak są zasadniczo oceny szkolne. Kwalifikacje sięgają swoim znaczeniem do łacińskiego *qualitas* i odnoszą się do jakości – zasadniczo więc do sprawności i wysokiej jakości wykonywania określonych czynności⁶. Jednak w zastosowaniach: „Kryteria kwalifikacyjne skupiają się na posiadanych przez pracownika dyplomach, stopniach zawodowych, ukończonych kursach, szkoleniach i wynikających z nich uprawnieniach⁷, są więc często ściśle formalne.

Kompetencje, jak wskazują wstępne definicje, są szersze znaczeniowo niż kwalifikacje i przekraczają ograniczenia związane z odnoszeniem się do określonego wzorca z jednej strony, zaś formalnego potwierdzania – z drugiej. Ponieważ na wykonywanie przez jednostkę pracy (a przecież to kwestia jakości pracy, w ramach wskazywanego już instrumentalnego traktowania edukacji, ma kluczowe znaczenie) wpływają nie tylko jej kwalifikacje, ale i doświadczenie, osobowość, sprawność fizyczna, intelektualna, komunikacyjna czy społeczna oraz wola wykonywania czynności (motywacje) – czyli zasadniczo całokształt cech psychospołecznych i bagażu życiowego człowieka, zatem potrzebne jest pojęcie szersze niż kwalifikacje. Określenie „potrzebne” odnosi się przy tym zarówno do stwierdzenia, czy ten konkretny kandydat to dobry wybór i nadaje się do wykonywania określonego zadania czy zajmowania określonego stanowiska (co byłoby odzwierciedleniem jednostkowego podejścia), jak i do ogólniejszej oceny: czy przykładowo absolwenci szkół w określonym miejscu i czasie albo czy zasoby dostępnych w danym regionie za-

4 R. Wood, T. Payne, *Metody rekrutacji i selekcji pracowników oparte na kompetencjach*, Kraków 2006, s. 35.

5 J. Orczyk, *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2009, nr 3-4, s. 21.

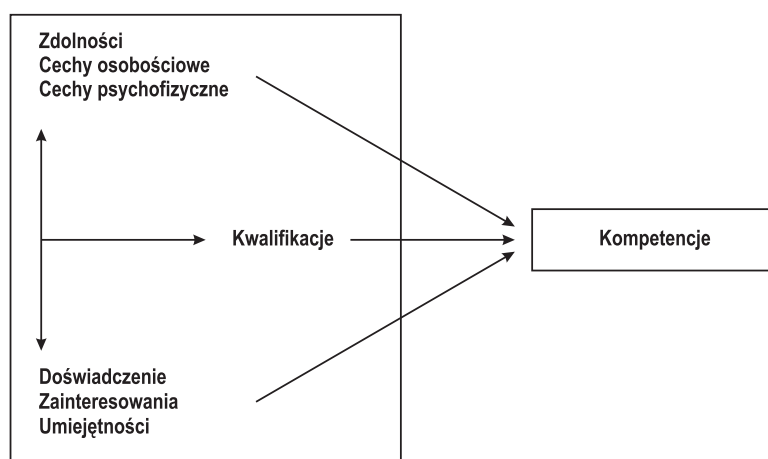
6 Ł. Sienkiewicz, M. Gruza, *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*, Warszawa 2009, s. 73.

7 Ibidem, s. 74.

sobów siły roboczej są odpowiedni dla funkcjonowania tam przedsiębiorstw określonej branży, promowania danego kierunku rozwoju gospodarczego itp., co byłoby z kolei wyrazem podejścia bardziej systemowego.

To pokrótce przesłanki skłaniające do analizowania zasobów kompetencji (a wcześniej do ich definiowania) w sposób umożliwiający badanie w skali jednostkowej i systemowej, w perspektywie uwzględniającej wkład i uwarunkowania systemu edukacji, oczekiwania pracodawców i samoświadomość pracowników. Wydaje się, że w zakresie kompetencji należałoby włączyć kwalifikacje jako jedną ze składowych, i tak się rzeczywiście czyni. W jednej z propozycji obraz ten obejmuje cechy wrodzone i doświadczenia jako składające się wraz z kwalifikacjami na kompetencje.

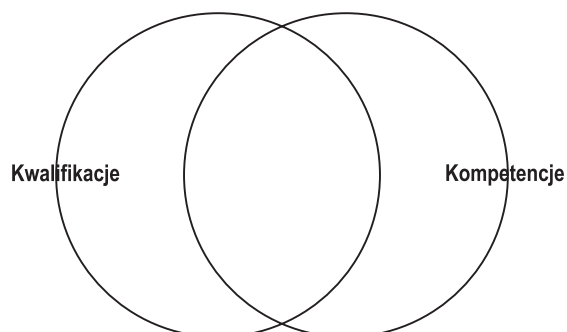
Rysunek 1. Schemat relacji kwalifikacji i kompetencji



Źródło: fragment rysunku: Teoretyczny schemat tworzenia kompetencji organizacyjnych na podbudowie kompetencji indywidualnych, [w:] C. Levy-Leboye, *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*, Warszawa 1997, s. 41. Cyt za: M. Kęsy, *Kompetencje zawodowe młodych. Możliwości szkolnictwa zawodowego a potrzeby pracodawców*, Kraków 2008, s.16.

Z kolei Orczyk ujmuje kwalifikacje i kompetencje w postaci dwóch zbiorów, które w większości nakładają się na siebie dając znaczącą część wspólną (dla autora jest ona kapitałem ludzkim).

Rysunek 2. Relacje pojęć kwalifikacji i kompetencji



Źródło: fragment rysunku: Relacje pojęć kwalifikacji i kompetencji, [w:] J. Orczyk, *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2009, nr 3-4, s. 27.

Ujęcie Orczyka zwraca uwagę na ważny aspekt, jakim są niewykorzystane kwalifikacje, czyli kwalifikacje, które nie przekładają się na kompetencje i jednocześnie na kompetencje, które nie są bezpośrednio oparte na kwalifikacjach, ale wypływają z innych uwarunkowań – doświadczeń i cech pracownika.

W skład kompetencji wchodzi zatem wiele elementów, część z nich można określić mianem kwalifikacji, ale obok nich występują inne. Przywołując Boyatzisa wymienić można takie składowe, jak:

- 1) motywacja i cechy charakteru,
- 2) wyobrażenia danej osoby na swój temat i jej rola społeczna,
- 3) umiejętności⁸.

W przytoczonym już schemacie na kompetencje obok kwalifikacji składały się: zdolności, cechy osobowościowe i psychofizyczne, doświadczenia i zainteresowania⁹. Kęsy określa kompetencje mianem „dyspozycji człowieka osiągniętych przez wyuczenie”¹⁰, co nadawałoby im znaczenie odnoszące się do jakości zachowań i poziomu sprawności. Podobnie Woodruffe zauważa, że kompetencje „są tylko określeniem opisującym zachowania”¹¹. Zatem cechy czy zachowania? Z jednej strony rozdzielanie jednego od drugiego z badawczego i praktycznego punktu widzenia wydaje się bezcelowe, bowiem niezależnie od definicji dla efektywności pracy i dla pomiaru znaczenie mają zachowania, to one bowiem oddziałują na rzeczywistość i to one poddają się obserwacji. Z drugiej strony rozróżnienie to odzwierciedla dwa różne podejścia do kompetencji, jakie związane są z wykorzystaniem równoległe dwóch pojęć anglojęzycznych: *competencies* i *competences*. Wood i Payne zestawili różnice między tymi podejściami i pojęciami w poniższej tabeli.

Tabela 1. Competencies a competences

	Competencies	Competences
Kraj pochodzenia koncepcji	Stany Zjednoczone	Wielka Brytania
Cel	określenie cech najwydajniejszych pracowników	określenie minimalnych standardów wydajności
Punkt centralny	osoba	praca i rola zawodowa
Elementy	cechy osobowości	zadania i wyniki
Grupa docelowa	menedżerowie	wszyscy pracownicy (w najmniejszym stopniu menedżerowie)

Źródło: R. Wood, T. Payne, *Metody rekrutacji i selekcji pracowników oparte na kompetencjach*, Kraków 2006, s. 39.

Woodruffe rozróżnia te dwa pojęcia proponując wprowadzić pojęcie „aspekty kompetencji” dla „określenia działań, które człowiek może kompetentnie realizować, lub ról, które może z powodzeniem odgrywać (takich jak opracowanie kampanii medialnej). Jest to znaczenie związane z pracą”¹². Wówczas „kompetencja” odnosi się do cech osobowości, które warunkują efektywne działania¹³.

8 R. Wood, T. Payne, op. cit., s. 38.

9 M. Kęsy, *Kompetencje zawodowe młodych. Możliwości szkolnictwa zawodowego a potrzeby pracodawców*, Kraków 2008, s. 16.

10 Ibidem, s. 13.

11 C. Woodruffe, op. cit., s. 97.

12 Ibidem, s. 94.

13 Ibidem.

Niemniej bardziej potoczne rozumienie łączy w kompetencji możliwość i wolę, chociażby tak, jak to ujął przywołany już Kęsy: jako wyuczoną dyspozycję. Wśród cech kompetencji wyróżnia się „celowość, ukierunkowanie i intencjonalność”¹⁴, a także aktualizowanie (związane z wykonywaniem pracy) oraz wzajemne powiązania pomiędzy kompetencjami i ich składowymi¹⁵.

Powyższy krótki przegląd problemów definicyjnych tylko pobieżnie zarysowuje problem, jakim jest zdefiniowanie kompetencji. Problem tym bardziej istotny, że – jak już wskazano – kluczowy dla sfery praktycznej i badawczej. Jak złożone jest przełożenie definicji na badanie i na jak wiele sposobów można je zrealizować, uświadamiają dwie kwerendy. Wykonany na potrzeby ustaleń niezbędnych dla przeprowadzenia badań w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego przegląd sposobów definiowania pojęcia „kompetencje” zaowocował zestawieniem obejmującym 12 różnych definicji, z samej tylko literatury poświęconej kapitałowi ludzkiemu¹⁶. Z kolei na potrzeby projektu „Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego” Sienkiewicz i Gruza¹⁷ wykonali w 2009 r. kwerendę obejmującą 32 projekty badawcze, prezentując skrajnie odmienne, wykorzystywane w badaniach, definicje – od przykładów badań właściwie pozbawionych zdefiniowania tego kluczowego pojęcia po rozbudowane, oparte na ujęciach teoretycznych, definicje.

Sposoby pomiaru kompetencji

Zdefiniowanie kompetencji to tylko jeden z pierwszych kroków na drodze ich pomiaru. Jak trafnie zauważają autorzy założeń projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, zasadniczo możliwe są dwa główne podejścia – pomiar deklaracyjny i obiektywny. Na ten ostatni szczególną uwagę zwraca Woodruffe – w jego ujęciu centra oceny i rozwoju mają opierać swoją działalność na symulacji zadań zawodowych tak, żeby sprawdzać, jaki jest poziom kompetencji w sposób obiektywny i umożliwiać rozwój poprzez ich wykonywanie. Pomiar obiektywny wiąże się bowiem z wykonaniem zadań, a więc odnosi się wprost do zachowań jednostki i ucieleśnienia jej możliwości czy też dyspozycji. Podejście deklaracyjne z kolei sprowadza się do zadawania pytań o posiadanie względnie stopień opanowania poszczególnych kompetencji – w mniej lub bardziej konkretny sposób z założeniem, że badany oceni je trafnie i że odpowie zgodnie z prawdą.

Niezależnie od wyboru pomiaru obiektywnego lub deklaracyjnego kluczowe w diagnozowaniu kompetencji jest stworzenie ich listy. Woodruffe całe swoje opracowanie poświęca tworzeniu list kompetencji, a wiele z badań diagnozujących poziom kompetencji potencjalnych pracowników czy po prostu absolwentów bazuje na różnego rodzaju opisach poszczególnych kompetencji. W przywoływanych dwóch badaniach – Bilansie Kapitału Ludzkiego i badaniach regionalnych projektu ET-Struct – także opierano się na deklaracjach co do kompetencji, a choć wykorzystywane listy były odmienne, w pewnych zakresach obejmowały zbliżone kategorie kompetencji, co umożliwia wzajemne porównania.

14 M. Kęsy, op. cit., s. 13.

15 Ibidem, s. 27.

16 A. Strzebońska, M. Dobrzyńska, *Kompetencje jako przejaw kapitału ludzkiego*, [w:] *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*, Warszawa 2011, s. 26, zob.: www.bkl.parp.gov.pl, [dostęp: 30.06.2012].

17 Ł. Sienkiewicz, M. Gruza, op. cit., s. 77-80.

Oczywiście porównania te muszą dokonywać się w duchu daleko idącej ostrożności. Nie każde zestawienie i porównanie, które technicznie można dokonać, zasługuje na realizację. Mimo bardzo odmiennej metodologii obu wykorzystanych badań, zestawienie ich wyników dostarcza jednak interesujących wskazówek w zakresie badania kompetencji, z tego więc poznawczego względu warto je zaprezentować, przy całej ostrożności interpretacji, jaką wymusza odmiennność założeń i realizacji obu badań. Ze względu na ową ostrożność cała procedura dokonywanego porównania została dosyć detalicznie przedstawiona, tak by umożliwić odtworzenie kluczowych dla tego porównania decyzji badawczych i analitycznych.

Wykorzystane źródła: badania własne absolwentów i Bilans Kapitału Ludzkiego

Badania własne

W ramach projektu ET-Struct zaplanowano i zrealizowano m.in. badania losów zawodowych absolwentów. Proces gromadzenia danych podjęto wraz z rozpoczęciem roku akademickiego 2010/2011 realizując badanie w wykorzystaniem ankiety audytoryjnej. Wytypowano do badań poszczególne wydziały szkół wyższych w województwie kujawsko-pomorskim, tak aby zapewnić zróżnicowanie kierunków. Zrealizowano badania w 7 szkołach wyższych w tym 3 publicznych i 4 niepaństwowych, w następujących miastach: Bydgoszczy, Toruniu i Włocławku. Badania przeprowadzono wśród studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz podyplomowych. Badania realizowali ankieterzy Pracowni Analiz Społecznych i Rynkowych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

Dobór respondentów i wytypowanych do analizy kwestionariuszy był celowy. Przede wszystkim ze względu na główną przesłankę badania, jaką było zasadniczo zdiagnozowanie relacji pomiędzy kompetencjami absolwentów a oczekiwaniami pracodawców oraz rozpoznanie doświadczeń zawodowych absolwentów w tym świetle (docelowo efektem analiz miała być ocena inwestycyjnej trafności wykształcenia), za celowe uznano uchwycenie relacji tylko tych absolwentów szkół średnich, którzy podjęli dalsze kształcenie na poziomie wyższym. Oczywiście jest to tylko część wszystkich absolwentów szkół średnich. Jednak celowość badania właśnie tej podgrupy wyznaczona była dwiema przesłankami:

- bardzo wysokim w Polsce dążeniem do uzyskania wykształcenia wyższego, spowodowanym przede wszystkim znaczącym odsetkiem młodzieży kształcącej się w liceach ogólnokształcących, a więc uzyskujących wykształcenie średnie bez jakiegokolwiek przygotowania zawodowego;
- uznaniem, że absolwenci szkoły ponadgimnazjalnej podejmujący studia stanowią podgrupę absolwentów o wyższym poziomie ogólnie rozumianych kapitałów. Jeśli bowiem nawet nie byli lepszymi uczniami, to jednak albo aspiracje wyniesione z domu (kapitał kulturowy), albo wpływ środowiska i kontaktów społecznych (kapitał społeczny), albo wreszcie sytuacja materialna (kapitał materialny), a do tego ich własne predyspozycje, motywacje,

aspiracje i gotowość do wysiłku związanego ze studiowaniem i samorozwoju, a najczęściej wszystkie te czynniki łącznie, sprawiają, że podejmują studia. Są to jednocześnie te cechy i te kapitały, które powinny ułatwić im funkcjonowanie na rynku pracy. Jeśli kierując się racjonalnymi przesłankami dokonywali wyboru poziomu i kierunku kształcenia oraz realizacji kształcenia ustawicznego z motywacją inwestycyjną, to tym bardziej powinni odnosić na rynku pracy sukces, tj. ich inwestycja powinna prowadzić do zdobycia dobrej w ich ocenie pracy.

W świetle tych obu przesłanek można stwierdzić, że jeśli studiujący absolwent szkoły ponadgimnazjalnej napotyka bariery w sprawnym funkcjonowaniu na rynku pracy, jeśli relacjonuje w badaniach niespójność kompetencyjną lub pracę poniżej swoich kwalifikacji, jeśli jego praca jest pracą złej jakości, nierozwojową, to tym bardziej będą to sytuacje dotyczące absolwentów dysponujących mniejszymi kapitałami.

Szerokość uchwyconych zjawisk i różnorodność sytuacji absolwentów zapewniono kierując się z badaniem do szkół wyższych o zróżnicowanym charakterze: tak uniwersyteckim, jak i bardziej zawodowym oraz wybierając studentów z różnych trybów studiowania (studia stacjonarne i zaoczne) i z różnych kierunków. Analogiczne przesłanki zdecydowały o objęciu badaniami studentów studiów II stopnia jako absolwentów studiów I stopnia. W Polsce studia I stopnia i przez studiujących, i (przede wszystkim) przez pracodawców, nie są wciąż jeszcze postrzegane jako pełnowartościowe wykształcenie wyższe. Stąd też inaczej niż w wielu krajach Europy odsetek studentów podejmujących po uzyskaniu dyplomu studiów I stopnia kształcenie na kolejnym poziomie jest bardzo wysoki.

Łącznie badaniem objęto ponad 500 osób. Drugim wymiarem celowości w doborze było ograniczenie się do analizy i prezentacji statystycznej tylko danych z tych kwestionariuszy, które wypełnione zostały przez osoby mające jakikolwiek kontakt z rynkiem pracy – pracujące obecnie, szukające pracy, pracujące we wcześniejszym okresie. Uznano, że tylko one wiarygodnie i kompetentnie mogą zrelacjonować doświadczenie niespójności lub spójności kompetencyjnej i trafności inwestycyjnej kształcenia, ponieważ osoby, które nigdy nie pracowały i nie próbowały pracować, mogą relacjonować tylko swoje wyobrażenia w tym zakresie, nie zaś doświadczenia. W efekcie do dalszych analiz zakwalifikowano 414 kwestionariuszy. Ponadto analizowano wskazania dla różnych podgrup, wyróżniając nie tylko grupy zróżnicowane ze względu na zdobyty już poziom wykształcenia, ale także i ze względu na aktywność edukacyjną, tj. podejmowanie poza studiami wyższymi innych kursów, szkoleń, studiów podyplomowych itp., a więc monitorowano udział w rozszerzonej w porównaniu do samego studiowania edukacji ustawicznej. Wydzielona w ten sposób podgrupa absolwentów kursów i szkoleń zawodowych liczyła 115 osób, a więc obejmowała ponad 1/5 badanych.

Bilans Kapitału Ludzkiego

W ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”¹⁸ badania ludności były jedną ze składowych wielokierunkowego procesu badawczego. W 2011 r., z którego pochodzą analizowane dane, populacja zdefiniowana była jako kobiety w wieku 18-59 lat oraz mężczyźni

w wieku 18-64 lata, mieszkający w Polsce. Dane kontaktowe pochodziły z rejestru PESEL. W badaniu zakładano identyczną wielkość próby (2000 osób, docelowo – realizacja 1100 wywiadów w województwie) w każdym województwie, co umożliwiła przeprowadzenie analiz z poziomu regionu. Badanie realizowano w postaci wywiadów kwestionariuszowych (wspomaganych komputerowo – CAPI)¹⁹.

Respondenci

Charakterystyki sytuacji zawodowej respondentów objętych badaniem w ramach projektu ET-Struct w regionie przedstawiono poniżej. We wszystkich podgrupach większość respondentów pracowała, nieco rzadziej niż co piąty wśród absolwentów kształcenia średniego (czyli w czasie badania studiujących na studiach pierwszego stopnia) i nieco rzadziej niż co szósty spośród absolwentów kształcenia powyżej średniego (czyli w czasie badania studiujących na studiach drugiego stopnia) szukał pracy. Przeważającą formą pracy było zatrudnienie w formie etatu, jednak znaczący był udział osób pracujących w oparciu o umowy atypowe – osiągał on niemal 40% wśród studentów studiów pierwszego stopnia i charakteryzował też co trzeciego ze studentów studiów drugiego stopnia. W analitycznie wyróżnionej podgrupie kształcących się w ramach studiów podyplomowych i szkoleń udział pracujących, a wśród nich pracujących w oparciu o umowę o pracę, był stosunkowo największy (ponad 2/3), największy był też udział osób prowadzących własną działalność gospodarczą (prawie 12%), zaś relatywnie najniższy – zatrudnionych w sposób atypowy. We wszystkich podgrupach respondenci w większości deklarują zadowolenie ze swojego miejsca pracy.

Tabela 2. Sytuacja zawodowa respondentów – badanie ET-Struct [w %]

	Kształcenie na poziomie średnim	Kształcenie na poziomie powyżej średniego	Kształcenie zawodowe
Obecna sytuacja zawodowa:			
Jestem zatrudniony/a	80,3	83,2	86,8
Szukam pracy	19,7	16,0	13,2
Nie mam zatrudnienia i nie szukam pracy	0,0	0,8	0,0
Forma zatrudnienia:			
Pracownik najemny	54,8	64,9	67,9
Własna działalność gospodarcza (samozatrudnienie)	5,3	1,8	11,6
Zatrudnienie nietypowe (umowa zlecenia, umowa o dzieło itp.)	39,9	33,3	20,5
Zadowolenie z obecnego miejsca pracy			
Tak	74,9	75,9	80,4
Nie	25,1	24,1	19,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania ET-Struct w regionie.

19 K. Keler, *Raport metodologiczny z badań realizowanych w 2011 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*, Warszawa 2012 [dostęp: www.bkl.parp.gov.pl, 30.06.2012].

Sposób wejścia na rynek pracy w poszczególnych podgrupach respondentów był dosyć zróżnicowany. Wprawdzie dominowała odpowiedź na ogłoszenie z ofertą pracy i stosunkowo znaczący był udział uzyskania pracy dzięki stażom lub praktyce, jednak doksztalcający się częściej jako podgrupa brali udział w konkursach na stanowisko, częściej też korzystali z kontaktów osobistych przy znalezieniu pracy. Okres poszukiwania pierwszej pracy był w przypadku większości stosunkowo krótki – dla $\frac{3}{4}$ respondentów wynosił do sześciu miesięcy. Jednak należy zwrócić uwagę na znaczną mobilność absolwentów – większość nie pracowała w czasie badania w przedsiębiorstwie, w którym podjęła pierwszą pracę.

Tabela 3. Wchodzenie na rynek pracy – sytuacja respondentów, badanie ET-Struct [w %]

	Kształcenie na poziomie średnim	Kształcenie na poziomie powyżej średniego	Kształcenie zawodowe
W jaki sposób uzyskał/a (uzyskuje) Pan/Pani dostęp do rynku pracy (tj. znalazł/a pierwszą pracę)?			
Dzięki przebiegowi kształcenia (np. staż, praktyka)	14,8	16,9	16,3
Ogłoszenia/oferty pracy	40,5	44,9	41,1
Konkurs otwarty na stanowisko	6,8	8,5	16,1
Biura pracy	37,1	33,9	8,9
Kontakty osobiste (znajomości)	10,5	8,5	26,8
Inne (prosimy określić):	4,2	3,4	8,0
W jakim okresie (od ukończenia kształcenia) została Pani/został Pan zatrudniony?			
Do 6 miesięcy	73,0	72,0	80,7
Od 6 do 12 miesięcy	17,4	19,5	11,9
Powyżej 12 miesięcy do 2 lat	6,5%	6,2	5,5
Od 2 do 3 lat	3,0	1,8	1,8
Czy nadal pracuje Pan/Pani w przedsiębiorstwie, w którym znalazł/a pierwszą pracę?			
Tak	41,4	39,7	35,1
Nie	58,6	60,3	64,9

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania ET-Struct w regionie.

Najbardziej uderzającym wynikiem wydaje się wskazanie większości respondentów, że zdobyte przez nich kwalifikacje, poświadczone wydanym przez placówkę edukacyjną dyplomem, nie były im potrzebne przy obejmowaniu zajmowanego stanowiska. Mimo to, zdaniem większości, zdobyta w procesie kształcenia wiedza była w ich pracy i na zajmowanym stanowisku użyteczna (choć dla zaledwie co dziesiątego – bardzo użyteczna).

Tabela 4. Ocena przydatności kształcenia – rozkład odpowiedzi respondentów w badaniu ET-Struct [w %]

	Kształcenie na poziomie średnim	Kształcenie na poziomie powyżej średniego	Kształcenie zawodowe
W jakim stopniu zdobyte wykształcenie okazało się wymagane i przydatne w obecnej pracy?			
Czy zdobyty dyplom był wymagany do zdobycia zajmowanego obecnie stanowiska?			
Tak	31,4	40,5	42,0
Nie	68,6	59,5	60,0
Przydatność zdobytej wiedzy do zajmowanego obecnie stanowiska			
Bardzo użyteczna	10,1	13,9	15,3
Wystarczająco użyteczna	40,5	46,1	50,5
Słabo użyteczna/nieużyteczna	49,3	40,0	34,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania ET-Struct w regionie.

Spośród danych zgromadzonych w ramach badania „Bilans Kapitału Ludzkiego” wybrano do analizy informacje pochodzące od mieszkańców województwa kujawsko-pomorskiego. Oczywiście, sam odmienny sposób badania, skierowany do ogółu mieszkańców dobór próby i odmiennie postawione problemy badawcze, wspólnie odpowiadają za dużą część różnicowania wyników w obu badaniach. Jednak oba miały cel przede wszystkim diagnostyczny i opierając się na tym można próbować dokonywać pewnych zestawień i ostrożnych porównań.

Opisując sytuację zawodową respondentów badania „Bilans Kapitału Ludzkiego” można wskazać na bliski 1/3 udział osób nieaktywnych zawodowo, obok nich co dziesiąty badany był bezrobotny. Należy przy tym zwrócić uwagę, że pomiar ten odwoływał się do definicji tych kategorii w ujęciu BAEL (Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności), w którym faktyczne wykonywanie czynności o charakterze pracy (związanej z jakąkolwiek formą wynagrodzenia lub pomocą w działalności gospodarczej gospodarstwa domowego), a nie samo formalne zatrudnienie (umowa w jakiegokolwiek postaci) czy rejestracja w urzędzie pracy, decydują o przynależności do kategorii pracujących lub bezrobotnych.

Tabela 5. Sytuacja zawodowa respondentów, respondenci Bilansu Kapitału Ludzkiego 2011 w województwie kujawsko-pomorskim [w %]

Sytuacja zawodowa (BAEL)	
Pracujący	57,9
Bezrobotny	9,5
Nieaktywny	32,6

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Bilansu Kapitału Ludzkiego (dostępne na stronie www.bkl.parp.pl, pobrane: 01.07.2012).

Bardziej szczegółowo opisując sytuację zawodową badanych można wskazać, że zdecydowana większość pracujących (91,2%) to osoby pracujące w pełnym wymiarze godzin pracy, zaś wśród nieaktywnych zawodowo najczęściej występuje sytuacja zakończenia aktywności zawodowej (emerytura lub renta) – 41,8%, nieco rzadziej występowała sytuacja nauki niełączonej z pracą 34,1%, w trzeciej co do częstości sytuacji respondenci opisywali swoją sytuację jako „zajmowanie się domem” – 13,3%.

Tabela 6. Szczegółowa sytuacja zawodowa, respondenci Bilansu Kapitału Ludzkiego 2011 w województwie kujawsko-pomorskim [w %]

Sytuacja zawodowa (główna)	
Praca w pełnym wymiarze godzin	53,1
Praca w niepełnym wymiarze godzin	3,2
Czasowa przerwa w pracy	2,0
Jest bezrobotny(a)	12,4
Jest na emeryturze/rencie	13,7
Uczy się	11,2
Zajmuje się domem	4,4

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Bilansu Kapitału Ludzkiego (dostępne na stronie www.bkl.parp.pl, pobrane: 01.07.2012).

Wśród respondentów odsetek osób posiadających wyższe wykształcenie wynosił 11,7%, przy czym w większości było to wykształcenie wyższe magisterskie (65,1% osób z wykształceniem wyższym). Doksztalał się w ciągu roku poprzedzającego badanie co dziesiąty z respondentów.

Tabela 7. Wykształcenie i doksztalcenie się, respondenci Bilansu Kapitału Ludzkiego 2011 w województwie kujawsko-pomorskim [w %]

Wykształcenie wyższe	
Tak	11,7
Nie	88,3
Doksztalał się w ostatnich 12 miesiącach	
Nie	89,2
Tak	10,8

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Bilansu Kapitału Ludzkiego (dostępne na stronie www.bkl.parp.pl, pobrane: 01.07.2012).

Odniesienie do ścieżek dotarcia do pracy, a więc sposób, w jaki badani (pracujący) znaleźli swoją obecną pracę, wskazuje na dominację samodzielnie podjętego kontaktu z pracodawcą – wskazała ją siedmiu na dziesięciu pracujących. Wśród pozostałych najczęściej wskazywaną metodą było skorzystanie z pomocy rodziny lub znajomych – wskazała ją ponad 17% badanych, a więc większość z tych, którzy nie wybrali dominującej odpowiedzi.

Tabela 8. Wchodzenie na rynek pracy, respondenci Bilansu Kapitału Ludzkiego 2011 w województwie kujawsko-pomorskim [w %]

Sposób znalezienia pracy	
Bezpośredni kontakt z pracodawcą	71,3
Rodzinę lub znajomych	17,7
Zamieszczenie własnego ogłoszenia w prasie	0,7
Odpowiedź na ogłoszenie znalezione w prasie	3,2
Urząd pracy	4,1
Prywatne biuro pośrednictwa pracy	0,2

Sposób znalezienia pracy	
Internet	1,1
Szkoła zapewniła pracę	0,5
W inny sposób	1,1

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Bilansu Kapitału Ludzkiego (dostępne na stronie www.bkl.parp.pl, pobrane: 01.07.2012).

Przytoczone dane dają obraz z założenia odmiennych grup respondentów. W badaniu ET-Struct są to absolwenci kontynuujący naukę i jednocześnie aktywni na rynku pracy – większość z nich (ponad 80%) pracuje, chociaż znaczący (ok. 1/3) jest udział pracujących w ramach umów niepracowniczych. Wśród badanych w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego mieszkańców województwa kujawsko-pomorskiego co trzeci był nieaktywny zawodowo, w większości zatrudnieni pracowali w pełnym wymiarze godzin. Jednak, o ile respondenci ET-Struct z definicji byli osobami kształcącymi się na poziomie wyższym (w trakcie studiów), o tyle wśród badanych mieszkańców województwa tylko niecałe 12% wskazywało na posiadanie wykształcenia wyższego. Odmienność i skali aktywności zawodowej, i wykształcenia owocuje różnicami w profilach kompetencji, co jest kluczowym dla niniejszych rozważań obszarem. Za to zróżnicowanie z pewnością odpowiadać będzie nie tylko odmienna metodologia obu badań, ale i charakterystyki respondentów, dużo bardziej wewnętrznie zróżnicowanych w próbie wykorzystanej w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego.

Kompetencje

Siłą rzeczy zestawienia list umiejętności czy szerzej kompetencji są w przypadku obu badań nieco odmienne. W ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego wiele uwagi poświęcono przeanalizowaniu podejść do badania kompetencji i opracowano listę jedenastu zakresów kompetencji, precyzując je poprzez opis zachowań, które są wynikiem ich wykorzystania. W samym badaniu odpowiedź opierała się na samoocenie respondenta w zakresie stopnia nasilenia czy też stopnia realizacji danej kompetencji w jego doświadczeniach. W badaniach ET-Struct konstrukcja badania była odmienna – w odniesieniu do każdej z wyróżnianych kompetencji oczekiwano nie tyle samooceny poziomu jej realizacji, co wskazania, czy kompetencję tę respondent zdobył w procesie kształcenia czy też nie, a więc czy została ona przekazana czy też pominięta w trakcie edukacji formalnej, a ponadto samo zapotrzebowanie na nią związane z odniesieniem do sytuacji wykonywanej przez respondenta pracy (zajmowanego stanowiska).

W odniesieniu do poszczególnych zakresów kompetencji jako punkt odniesienia przyjęto kategorie stosowane w Bilansie Kapitału Ludzkiego – w badaniu tym zdefiniowano listę jedenastu kompetencji, którym autorzy badania przypisali konkretne zachowania (wymiar zachowania), często uszczegóławiając je dodatkowymi opisami, które zdefiniowano jako podwymiar. Do takiej listy zachowań obrazujących kompetencje dopasowano listę kategorii wykorzystywanych w badaniu ET-Struct, zestawiając w ten sposób obie listy kategorii i uzyskując częściowe wypełnienie grup kompetencji z Bilansu Kapitału Ludzkiego opisami umiejętności z projektu ET-Struct. Ponieważ przesłanki stojące za decyzjami o wyborze poszczególnych kategorii kompetencji w obu badaniach

były odmienne, wzajemne odniesienia w mają różny stopień zgodności, często też opis umiejętności zastosowany w badaniu ET-Struct nie dawał się wprost odnieść do kategorii z Bilansu Kapitału Ludzkiego. Dotyczyło to szczególnie takich umiejętności, jak:

- pisanie i czytanie, które uznano za przejaw raczej kompetencji interpersonalnych niż kognitywnych, są bowiem niezbędne dla wszelkich procesów komunikacyjnych w relacjach interpersonalnych;
- zdolność kalkulacji i zarządzanie środkami finansowymi, które włączono do kompetencji matematycznych, chociaż w pewnym stopniu przynależą do kompetencji kierowniczych (dużo jednak zależy od miejsca pracy i zdefiniowanych uprawnień kierownika).

Tabela 9. Zestawienie kompetencji – Bilans Kapitału Ludzkiego i ET-Struct

Kompetencje w Bilansie Kapitału Ludzkiego				kompetencje w badaniu ET-Struct
Nazwa kompetencji	Wymiar zachowania	Podwymiar zachowania		
Kognitywne	Wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	Szybkie streszczanie dużej ilości tekstu Logiczne myślenie, analiza faktów Ciągłe uczenie się nowych rzeczy	Rozumienie tekstu czytanego	
Matematyczne	Wykonywanie obliczeń	Wykonywanie prostych rachunków Wykonywanie zaawansowanych obliczeń matematycznych	Matematyka: umiejętność stosowania metod matematycznych w rozwiązywaniu problemów Zdolność kalkulacji Zarządzanie środkami finansowymi	
Komputerowe	Obsługa komputera i wykorzystanie Internetu	Podstawowa znajomość pakietu typu MS Office Znajomość specjalistycznych programów, umiejętność pisania programów czy tworzenia stron internetowych Wykorzystanie Internetu: przeszukiwanie stron internetowych, obsługa poczty elektronicznej		
Artystyczne	Zdolności artystyczne i twórcze	--	--	
Fizyczne	Sprawność fizyczna	--	--	
Techniczne	Wyobraźnia techniczna i posługiwanie się urządzeniami technicznymi ²⁰	Posługiwanie się urządzeniami technicznymi Dokonywanie napraw urządzeń technicznych	Umiejętności projektowania, ustawiania, użytkowania oraz naprawiania awarii podczas zastosowania maszyn oraz systemów technologicznych Umiejętność korzystania z konserwacji oraz instalacji sprzętu	

Samooorganizacyjne	Samooorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy (rozplanowanie i terminowa realizacja działań w pracy, skuteczność w dążeniu do celu)	Samodzielne podejmowanie decyzji: przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy Kreatywność (bycie innowacyjnym, wymyślanie nowych rozwiązań) Odporność na stres Terminowa realizacja zaplanowanych działań	Umiejętność pracy samodzielnej Zarządzanie dostępnymi środkami: uzyskiwanie i prawidłowe użytkowanie sprzętu, obiektów oraz materiałów niezbędnych do wykonywania danej pracy Umiejętność rozwiązywania problemów Planowanie działań i zasobów
Interpersonalne	Kontakty z innymi ludźmi, zarówno ze współpracownikami, jak i klientami czy podopiecznymi	Współpraca w grupie Łatwe nawiązywanie kontaktów ze współpracownikami czy klientami Bycie komunikatywnym i jasne przekazywanie myśli Rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi	Umiejętności interakcyjne Umiejętność pracy w zespole Orientacja na klienta Mówienie: umiejętność efektywnego przekazywania informacji w rozmowie Pisanie: umiejętność efektywnej komunikacji za pośrednictwem treści pisanych
Biurowe	Organizowanie i prowadzenie prac biurowych	--	--
Kierownicze	Zdolności kierownicze i organizacja pracy innych	Przydzielanie zadań innym pracownikom Koordynowanie pracy innych pracowników Dyscyplinowanie innych pracowników: przywoływanie ich do porządku	Umiejętność zarządzania wieloma ważnymi projektami jednocześnie, zarządzane ludźmi Zdolność koordynowania Zarządzanie Zasobami Ludzkimi Umiejętność negocjacji
Dyspozycyjne	Dyspozycyjność	Gotowość do częstych wyjazdów Elastyczny czas pracy (bez stałych godzin pracy)	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych projektów Bilans Kapitału Ludzkiego i ET-Struct.

20 W samym badaniu posługiwano się jednak odniesieniem tylko na poziomie wymiaru zachowań, opisanym jako „obsługa, montowanie i naprawa urządzeń”.

Dodatkową trudnością w porównaniu wyników obu projektów jest odmienny sposób zadania pytania o deklaracyjną ocenę posiadanych kompetencji. Jak już wskazywano, w projekcie ET-Struct była to przede wszystkim kwestia wskazania, czy sprawność w przejawianiu danego zachowania (a więc umiejętność) została przez jednostkę zdobyta w procesie kształcenia formalnego. Punktem odniesienia, który jednocześnie definiował poziom owych kompetencji, do jakiego odnosili się respondenci, było zajmowane stanowisko pracy. Natomiast pytania formułowane w badaniu „Bilansu Kapitału Ludzkiego” formułowano w odniesieniu do każdej kompetencji (osobno do wymiaru zachowania i dodatkowo – podwymiarów) jako prośbę o ocenę poziomu własnych kompetencji respondenta w skali od poziomu bardzo niskiego do bardzo wysokiego.

Wyniki ET-Struct

Konsekwencją opisanego podejścia do badania kompetencji jest pewien interpretacyjny problem – odpowiedź negatywna może bowiem oznaczać albo że umiejętność nie jest respondentowi potrzebna w jego pracy i dlatego nie wskazuje jej zdobycia, albo też jest potrzebna, a w trakcie kształcenia nie została przekazana. Dlatego też stosunkowo najbezpieczniejsze są analizy odnoszące się do wskazań pozytywnych oraz do kompetencji o charakterze ogólnym, o których można sądzić, że są potrzebne w każdym miejscu pracy, na każdym stanowisku.

Tabela 10. Rozkład wskazań w odniesieniu do kompetencji, badanie ET-Struct [w %, uporządkowanie według malejących wskazań pozytywnych]

	Zdobyte w toku nauki	Nieujęte w toku nauki
Rozumienie tekstu czytanego	68,7	31,3
Pisanie – umiejętność efektywnej komunikacji za pośrednictwem treści pisanych	68,4	31,6
Matematyka – umiejętność stosowania metod matematycznych w rozwiązywaniu problemów	60,5	39,5
Mówienie – umiejętność efektywnego przekazywania informacji w rozmowie	56,5	43,5
Umiejętność pracy samodzielnej	55,2	44,8
Umiejętność pracy w zespole	49,4	50,6
Umiejętności interakcyjne	45,7	54,3
Umiejętność rozwiązywania problemów	39,1	60,9
Zdolność kalkulacji	37,3	62,7
Planowanie działań i zasobów	32,9	67,1
Umiejętność negocjacji	31,8	68,2
Zdolność koordynowania	29,3	70,7
Zarządzanie dostępnymi środkami – uzyskiwanie i prawidłowe użytkowanie sprzętu, obiektów oraz materiałów niezbędnych do wykonywania danej pracy	28,6	70,1
Umiejętność zarządzania wieloma ważnymi projektami jednocześnie	27,5	72,5
Zarządzanie Zasobami Ludzkimi	25,6	74,4

	Zdobyte w toku nauki	Nieujęte w toku nauki
Umiejętności projektowania, ustawiania, użytkowania oraz naprawiania awarii podczas zastosowania maszyn oraz systemów technologicznych	20,0	80,0
Zarządzanie środkami finansowymi	18,5	81,5
Orientacja na klienta	15,0	85,0
Umiejętność korzystania z konserwacji oraz instalacji sprzętu	13,9	86,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania ET-Struct w regionie.

Z rozkładu odpowiedzi dosyć jasno rysuje się obraz zakresów kompetencji, który opanowanie respondenci powszechnie wskazują jako osiągnięte – są to przede wszystkim kompetencje o charakterze ogólnym – czytania, pisania, podstawowych umiejętności matematycznych oraz pracy samodzielnej. Są to zasadniczo umiejętności kształtowane w toku nauki szkolnej, podstawowe dla wykonywania każdej pracy, niezależnie od jej treści. W tej tak podstawowej grupie kompetencji wskazania pozytywne stanowią powyżej połowy, zastanawia więc, czy znaczna część badanych nie potrzebuje w swojej pracy kompetencji związanych z mówieniem, pisanem czy samodzielną pracą. Można sądzić, że albo rzeczywiście respondenci myśląc o swojej pracy i związanych z jej wykonywaniem zadaniach nie dostrzegają w nich takich podstawowych wymiarów kompetencji i dlatego nie wymieniają ich jako wypracowanych, albo też potrzebują ich na wyższym poziomie i z tego względu osiągnięty poziom nie jest w ich pracy wystarczający. Pozostałe kompetencje są wskazywane jako osiągnięte przez mniejszość badanych. Patrząc na te z nich, które – jeśli analizować ich odniesienie do treści pracy – są nieco węższe zakresowo i bardziej związane z konkretnymi zadaniami zawodowymi, stosunkowo niską powszechność wskazań pozytywnych można uznać za mało zaskakującą – chociażby tylko niektóre zawody i stanowiska pracy wymagają znajomości obsługi specjalistycznych urządzeń. Jednak wiele z wykorzystanych w analizie kompetencji ma bardziej ogólny charakter – jak negocjacje, koordynowanie, rozwiązywanie problemów i w ich przypadku niskiego udziału wskazań pozytywnych nie można wyjaśniać faktem rzadkiego na nie zapotrzebowania. Fakt, że są wskazywane przez większość badanych jako pominięte w procesie kształcenia świadczyłby o niedopasowaniu kształcenia do zapotrzebowania na kompetencje ze strony pracodawców i stanowisk pracy.

Bilans Kapitału Ludzkiego

W badaniu w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego pytano bardziej o stan kompetencji – tak jak postrzegają go w samoocenie respondenci. Ta odmienna konstrukcja sprawia, że o ile badanie ET-Struct pozwalało przede wszystkim rozpoznać, czy kompetencje zostały wypracowane dzięki kształceniu formalnemu, o tyle badanie Bilansu Kapitału Ludzkiego diagnozuje stan poziomu kompetencji, niezależnie od tego, jaka była droga jednostki do osiągnięcia tego stanu. Dla przedstawienia zbiorczych wyników tej diagnozy dla województwa kujawsko-pomorskiego z pełnego rozkładu odpowiedzi na skali od poziomu bardzo niskiego do bardzo wysokiego wyodrębniono dwa elementy – udział wskazań samooceny poniżej określenia „średnio” (czyli bardzo niskich i niskich) oraz udział wskazań z poziomu bardzo wysokiego.

Tabela 11. Rozkład wskazań w odniesieniu do kompetencji, respondenci Bilansu Kapitału Ludzkiego 2011 w województwie kujawsko-pomorskim [w %].

Nazwa kompetencji	Wymiar/podwymiar zachowania	Udział wskazań samooceny poniżej poziomu średniego	Udział wskazań samooceny bardzo wysokiej
Kognitywne	Szybkie streszczanie dużej ilości tekstu	32,6	9,6
	Logiczne myślenie, analiza faktów	20,4	12,3
	Ciągłe uczenie się nowych rzeczy	20,0	13,3
Matematyczne	Wykonywanie prostych rachunków	23,2	14,1
	Wykonywanie zaawansowanych obliczeń matematycznych	48,3	7,2
Komputerowe	Podstawowa znajomość pakietu typu MS Office	42,0	14,1
	Znajomość specjalistycznych programów, umiejętność pisania programów czy tworzenia stron internetowych	59,4	3,7
	Wykorzystanie Internetu: przeszukiwanie stron internetowych, obsługa poczty elektronicznej	36,0	18,1
Artystyczne	Zdolności artystyczne i twórcze	41,2	6,4
Fizyczne	Sprawność fizyczna	17,5	14,7
Techniczne	Obsługa, montowanie i naprawa urządzeń	36,8	8,7
Samoorganizacyjne	Samodzielne podejmowanie decyzji	17,3	16,7
	Przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy	22,3	13,1
	Kreatywność (bycie innowacyjnym, wymyślanie nowych rozwiązań)	22,6	13,7
	Odporność na stres	20,0	12,4
	Terminowa realizacja zaplanowanych działań	13,7	18,3
Interpersonalne	Współpraca w grupie	12,2	19,8
	Łatwe nawiązywanie kontaktów ze współpracownikami czy klientami	13,2	20,5
	Bycie komunikatywnym i jasne przekazywanie myśli	14,1	20,3
	Rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi	25,7	11,1
Biurowe	Organizowanie i prowadzenie prac biurowych	39,6	11,4
Kierownicze	Przydzielanie zadań innym pracownikom.	31,8	11,1
	Koordynowanie pracy innych pracowników	31,0	10,0
	Dyscyplinowanie innych pracowników – przywoływanie ich do porządku	34,1	10,7
Dyspozycyjne	Gotowość do częstych wyjazdów	32,4	9,0
	Elastyczny czas pracy (bez stałych godzin pracy)	26,1	13,5

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Bilansu Kapitału Ludzkiego (dostępne na stronie www.bkl.parp.pl, pobrane: 01.07.2012).

Najniższy poziom kompetencji – jeśli mierzyć go powszechnością wskazań na najniższych poziomach samooceny – charakteryzował respondentów w zakresie:

- znajomości specjalistycznych programów, umiejętności pisania programów czy tworzenia stron internetowych,
- wykonywania zaawansowanych obliczeń matematycznych,
- podstawowej znajomości pakietu typu MS Office.

Wymienione kompetencje to w pewnym sensie kompetencje nowe, tj. wynikające z rozwoju technologicznego – dotyczy to szczególnie programowania czy użytkowania pakietu programów. Jednocześnie obliczenia matematyczne to z jednej strony kompetencja, którą od dłuższego czasu szkoły rozwijają słabiej (m.in. z powodu wieloletniego braku obowiązkowego egzaminu maturalnego z matematyki), z drugiej – kojarząca się ze specjalistycznymi zawodami, z trzeciej zaś – zastępowana coraz bardziej oprogramowaniem komputerowym. Bardzo wysoki jest także udział osób, które swoje kompetencje techniczne oceniają poniżej średniej – stanowią ponad 2/3 badanych. W stosunku do pozostałych kompetencji udziały wskazań bardzo niskich są mniejsze – choć tylko dla kilku są wskazywane znacząco rzadziej niż przez co piątego z badanych. Taka sytuacja dotyczy przede wszystkim zachowań odpowiadających kompetencjom osobistym, kierowania sobą i relacjami z innymi ludźmi, jak chociażby:

- samodzielne podejmowanie decyzji,
- bycie komunikatywnym i jasne przekazywanie myśli,
- łatwe nawiązywanie kontaktów ze współpracownikami czy klientami,
- terminowa realizacja zaplanowanych działań,
- współpraca w grupie.

W przypadku tych kompetencji większość (powyżej 80%) respondentów ocenia, że dysponuje nimi na poziomie przynajmniej średnim.

Niejako uzupełniająco można wskazać te z kompetencji, które są najsilniejsze, tj. najpowszechniej oceniane na poziomie bardzo wysokim. Są to w dużym stopniu te same kompetencje, które miały najmniejszy udział wskazań z poziomu poniżej średniego z jednym znaczącym wyjątkiem – kompetencji związanych z korzystaniem z Internetu, tu bowiem częściej niż co trzeci z badanych ocenił swoje kompetencje na poziomie poniżej średniego, ale jednocześnie 18% ocenia je jako bardzo wysokie.

Podsumowanie

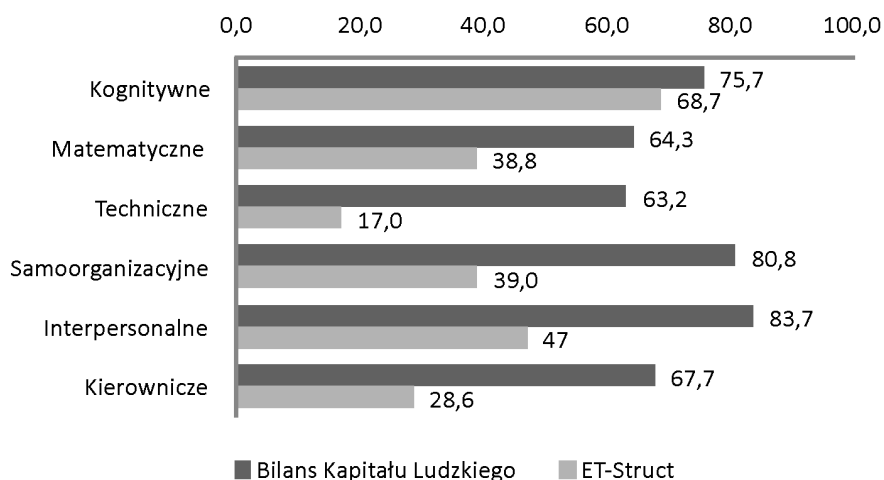
Wyniki obu badań dają odmienny obraz kompetencji respondentów. Porównanie w zakresie sześciu głównych kompetencji (spośród jedenastu zdefiniowanych w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego) wykonano wyznaczając średni odsetek wskazań w odniesieniu do poszczególnych zachowań w ramach danej kategorii. W przypadku Bilansu Kapitału Ludzkiego wykorzystano odsetek wskazań samooceny od poziomu średniego do bardzo wysokiego. W przypadku badania ET-Struct – wskazania pozytywne (deklaracje, że daną kompetencję wypracowano w ramach kształcenia). Odmienność sposobu zadawania pytania, a także opisu poszczególnych zachowań przynależnych do kategorii kompetencji sprawiają, że przedstawione zestawienie należy traktować z dużą ostrożnością, niemniej

warto zastanowić się, jaki obraz kompetencji i jakie nowe pytania stawia ono w kontekście stanu kompetencji w regionie.

Najbardziej widoczna jest przewaga poziomu kompetencji dostrzegalna w każdej kategorii w danych Bilansu Kapitału Ludzkiego. Stosunkowo najmniejsza jest w zakresie kompetencji kognitywnych, w pozostałych pięciu kategoriach jest już bardzo znacząca. Można sądzić, że wynika to z odmienności samych respondentów. Bilans Kapitału Ludzkiego dał obraz samooceny kompetencji ogółu ludności województwa – zarówno osób z dużym doświadczeniem zawodowym, jak i z niewielkim, ale – jak wskazywały przytoczone charakterystyki respondentów – w większości były to osoby aktywne zawodowo, ze stażem pracy i ogólnym doświadczeniem i życiowym, i zawodowym większym niż badani w ramach projektu ET-Struct absolwenci – kontynuujący naukę i jednocześnie aktywni na rynku pracy, w większości pracujący, jednak o niższym doświadczeniu zawodowym, a także niewątpliwie – życiowym. Taką interpretację wspiera charakter różnic w zakresie rozkładu kompetencji – najmniejsze są w odniesieniu do kompetencji kognitywnych, niewątpliwie kształtowanych przez system kształcenia formalnego, nieco większy – w zakresie kompetencji matematycznych, co do kształtowania których wśród absolwentów ostatnich lat można mieć pewne wątpliwości, ale które także należą do efektów kształcenia formalnego. Natomiast kompetencje samoorganizacyjne, kierownicze i interpersonalne w dużym stopniu wiążą się z nabywaniem doświadczenia zawodowego, są wypracowywane w toku rozwoju na stanowisku, podejmowania nowych obowiązków, awansu. Dlatego z jednej strony – raczej nie są przekazywane i kształtowane w procesie kształcenia formalnego, z drugiej zaś – wymagają dłuższego doświadczenia zawodowego, którego absolwentom jeszcze brakuje.

Najtrudniej tego rodzaju wyjaśnieniu poddaje się różnica w zakresie kompetencji technicznych, może ona odzwierciedlać wysoki udział wśród respondentów badania ET-Struct absolwentów kierunków nietechnicznych, może też oddawać – podobnie jak kompetencje matematyczne – niższy ogólny poziom ich opanowania wśród młodszych kohort absolwentów.

Wykres 1. Porównanie kompetencji w badaniu ET-Struct i Bilans Kapitału Ludzkiego



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Obraz wyłaniający się z Bilansu Kapitału Ludzkiego jest stosunkowo pozytywny – przekonanie pracowników i potencjalnych pracowników województwa na temat własnych kompetencji jest w dużym stopniu pozytywne – odsetki odpowiedzi oceniających kompetencje jako bardzo wysokie nie są tak znaczące, ale ogólny udział ocen średnich i wyższych jest znaczący, choć zróżnicowany. Na tym tle badani absolwenci okazują się dysponować niższym poziomem kompetencji lub też są bardziej krytyczni patrząc na efekty swojej edukacji i ich wykorzystanie w pracy zawodowej.

Złożoność kompetencji wymusza na badaczach poważne uproszczenia, niezbędne dla realizacji samego procesu badawczego. Takim uproszczeniem jest niewątpliwie podejście do kompetencji, które z jednej strony ogranicza się do deklaracji badanych, z drugiej zaś – operuje zamkniętą listą kompetencji, do której badani nie mogą dodać kompetencji bardziej unikalnych (wyływających z ich zainteresowań i osobistych preferencji, ale także ze specyfiki pracy, jaką wykonują lub do wykonania jakiej się przygotowali). Poszukiwanie punktów wspólnych dwóch bardzo odmiennych badań, dyktowane celem porównawczym, wymusza kolejne uproszczenia. Mimo tego, uzyskane wyniki okazują się w interesujący sposób oddawać zróżnicowanie poziomu niektórych kompetencji i otwierają pole dla interpretacji przyczyn i przesłanek ukazanej powyżej różnicy. Być może, obok powstałej w ten sposób ostrożnej diagnozy, cennym wynikiem jest wskazanie temporalnego aspektu rozwoju kompetencji, pozornie oczywistego, ale tylko częściowo uświadamianego, a wynikającego ze wskazywanej złożoności kompetencji. Wskaźniki odnoszące się do kwalifikacji takie, jak: rodzaj, poziom i inne parametry kształcenia, pozwalają uchwycić tylko część kompetencji, ale istotne są doświadczenia (w tym – ich długotrwałość, powtarzalność, konsekwencje), refleksyjność (z której wypływa wyciąganie wniosków o konsekwencjach swoich działań), zmienność obowiązków (co poszerza zakres kompetencji, ale uniemożliwia ich pogłębianie) i z pewnością wiele innych. Wskazana różnica powszechności pozytywnych ocen posiadania niektórych kompetencji i jej interpretacja odnoszą się właśnie do temporalnego aspektu kompetencji, związanego z okresem, jaki upłynął od zakończenia edukacji formalnej i pozwala na postawienie pytań otwierających dyskusję nie tylko nad wartością tego rodzaju porównań, ale i celowością realizacji badań o charakterze panelowym, co pozwoliłoby śledzić efekty, jakie powyżej ostrożnie zarysowano jako interpretację różnic.

Bibliografia

1. Keler K., *Raport metodologiczny z badań realizowanych w 2011 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*, Warszawa 2012 [online: www.bkl.parp.gov.pl, 30.06.2012].
2. Kęsy M., *Kompetencje zawodowe młodych. Możliwości szkolnictwa zawodowego a potrzeby pracodawców*, Kraków 2008.
3. Orczyk J., *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2009, nr 3-4.
4. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 17, H. Zgólkowa (red.), Poznań 1997.
5. Sienkiewicz Ł., Gruza M., *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*, Warszawa 2009.

6. Strzebońska A., Dobrzyńska M., *Kompetencje jako przejaw kapitału ludzkiego*, [w:] *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*, Warszawa 2011 [online: www.bkl.parp.gov.pl, 30.06.2012].
7. Wood R., Payne T., *Metody rekrutacji i selekcji pracowników oparte na kompetencjach*, Kraków 2006.
8. Woodruffe C., *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Kraków 2003.

Agnieszka Jeran

Competence for work – a regional perspective

Competence is a relatively complex notion, which is commonly and regularly used, especially to describe one's fitness for performing particular professional duties or the results of the educational process. Competence can be understood as a set of qualities or behaviours, the latter usually being referred to in competence testing. The present analysis describes and compares two competence tests: the competence test of graduates from the region, carried out as part of the ET-Struct project, and the competence test of general population living in the Kuyavian-Pomeranian province, carried out as part of the Human Capital Balance Sheet project. The analysis allowed the author to indicate the main differences in the competence profile of graduates and general population. However, due to the methodological differences between both tests, far-reaching conclusions must be drawn with great caution.

**Inicjatywy regionalne
– praktyki zwiększania spójności pracy – kształcenia**



Agnieszka Jeran

Wprowadzenie

Jedną z istotniejszych konkluzji etapu badawczego projektu ET-Struct było skierowanie uwagi na kwestię przedsiębiorczości, szczególnie młodych osób. Opierając się na analizach sytuacji regionów, założeniach programowych polityk unijnych i krajowych i zachowując możliwie dużą uniwersalność proponowanych rozwiązań, skierowano uwagę w stronę edukacji do bycia przedsiębiorcą i to skierowanej do młodych ludzi, kończących kształcenie na poziomie ponadgimnazjalnym, a więc przed wejściem w kształcenie wyższe. Przygotowany w ramach jednego z zadań projektu międzynarodowy kurs e-learningowy poświęcony jest zakładaniu własnej działalności gospodarczej: poszukiwaniom pomysłów na działania, funduszy i rozwiązań organizacyjnych. Nie daje on szczegółowych recept, ale wyposaża w podstawową wiedzę i umiejętności niezbędne, by zacząć działać. Jego częścią są także szczegółowe omówienia „sektorów wzrostowych”, tj. wybranych obszarów gospodarki, takich w których własna działalność gospodarcza absolwentów albo przygotowanie do wykonywania zawodu, wiąże się ze zwiększonymi szansami na sukces. Sukcesu tego oczywiście nie można zagwarantować, ale można zwiększać jego prawdopodobieństwo czy to dzięki lepszym rozwiązaniom systemowym, trafniej kierującym młodych ludzi w profile kształcenia czy też dzięki zwiększaniu ich własnej przedsiębiorczości ukierunkowanej na rozwojowe obszary działalności.

Myślenie o przedsiębiorczości i zwiększanie jej zakresu – mierzonego tak powstawaniem i funkcjonowaniem podmiotów gospodarczych, jak i zmianami postaw, przyświecało przedstawianym w skromnym wprowadzie, ale wymownym wyborze, inicjatywom regionalnym. Ich prezentację otwiera wskazanie rozwiązań, jakie w zakresie różnych narzędzi wsparcia oferują urzędy pracy. Zestawienie przygotowane przez Powiatowy Urząd Pracy w Bydgoszczy to krótkie kompendium ścieżek wspierania młodych przedsiębiorców, jakie oferuje ta instytucja. W kolejnym opracowaniu bardzo syntetycznie przedstawiono mniej sformalizowane narzędzia oddziaływania, odwołując się do kilku zakresów wspierania i do różnych podmiotów oferujących wsparcie. Dwie następne inicjatywy mają nieco węższy co do założeń i objętych oddziaływaniem podmiotów, zakres. Projekt Kujawsko-Pałuckiego Centrum Ekonomii Społecznej odnosi się do złożonego zestawu działań, które mają wspierać alternatywne wobec klasycznie rozumianej ekonomii prospołeczne rozwiązania. Obejmuje szkolenia, doradztwo („Akademia Umiejętności KPCES”) i promowanie idei ekonomii społecznej, ma też wymiar regionalny, wyrażający się chociażby w funkcjonowaniu Lokalnych Grup Działania.

Ostatnim z prezentowanych jest projekt InLAB – skierowany swoim oddziaływaniem do wprowadzenia wąskiej i bardzo specyficznej grupy podmiotów, jednak dla rozwoju regionu i kraju – kluczowych. Projekt ma na celu wypracowanie nowej, innowacyjnej metody wspierania transferu pomiędzy nauką a gospodarką, a więc wspierania komercjalizacji wyników badań naukowych i w ten sposób – zwiększania innowacyjności gospodarki regionu. Choć więc stosunkowo wąsko dedykowane, wsparcie to ma potencjalnie ogromne znaczenie dla rozwoju regionalnego. Prezentacja tej inicjatywy ma formę wywiadu.

Prezentację inicjatyw lokalnych zamyka opis zakresów działania Sejmiku Gospodarczego Województwa Kujawsko-Pomorskiego.

Anita Woźniak

Metody wsparcia młodych przedsiębiorców stosowane w województwie kujawsko-pomorskim przez powiatowe urzędy pracy

Powiatowe urzędy pracy, zgodnie z ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy mogą zaoferować przedsiębiorcom (w ramach wsparcia dla młodych przedsiębiorców) takie instrumenty i usługi rynku pracy, jak:

1. Pośrednictwo pracy

Pośrednictwo pracy dla pracodawców polega na pomocy w znalezieniu odpowiednich kandydatów do zatrudnienia, zgodnie z wymaganiami określonymi przez pracodawcę w złożonej ofercie pracy. Oferta jest udostępniana wszystkim poszukującym pracy (bez względu na fakt rejestracji w powiatowym urzędzie pracy): w trakcie wizyt u pośredników pracy, na tablicach ogłoszeń w urzędzie, w internetowej bazie ofert pracy a także – w uzgodnieniu z pracodawcą – informacja o wolnym miejscu pracy może być publikowana w prasie lokalnej.

Formę kontaktu z kandydatami do pracy określa pracodawca (kontakt osobisty w siedzibie firmy, kontakt telefoniczny, składanie aplikacji za pośrednictwem poczty, poczty elektronicznej, u pośrednika pracy). W przypadku organizacji naboru dla większej liczby pracowników istnieje możliwość zorganizowania spotkań grupowych, w siedzibie pracodawcy lub w urzędzie pracy.

2. Poradnictwo zawodowe

Poradnictwo zawodowe świadczone dla pracodawców polega na udzielaniu pomocy w doborze kandydatów do pracy spośród osób bezrobotnych i poszukujących pracy, zwłaszcza na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych, a także na wspieraniu rozwoju zawodowego pracodawcy i jego pracowników. Porady zawodowe są udzielane bezpłatnie przez licencjonowanych doradców zawodowych.

3. Szkolenia dla kandydatów do pracy

W przypadku braku kandydatów do pracy, spełniających oczekiwania kwalifikacyjne pracodawcy, urząd pracy może zorganizować i sfinansować dowolne, wskazane przez pracodawcę szkolenie zawodowe dla osób bezrobotnych, w celu zwiększenia ich szans na zatrudnienie. Powiatowy urząd pracy może również sfinansować koszty egzaminów, dyplomów, licencji itp. niezbędnych do wykonywania danego zawodu.

4. Przygotowanie zawodowe dorosłych

Forma aktywizacji realizowana na podstawie umowy pomiędzy pracodawcą/przedsiębiorcą, instytucją szkoleniową i urzędem pracy według programu przygotowanego przez pracodawcę/przedsiębiorcę. Na czas realizacji programu pracodawca/przedsiębiorca wyznacza opiekuna uczestnika przygotowania zawodowego dorosłych. Wymiar czasu odbywania przygotowania zawodowego dorosłych wynosi 8 godz. zegarowych dziennie, 40 godz. tygodniowo; co najmniej 80% czasu przygotowania zawodowego jest realizowane u pracodawcy/przedsiębiorcy w formie zajęć praktycznych. Wnioskodawca zapewnia warunki umożliwiające nabycie wiedzy teoretycznej, prowadząc kształcenie bezpośrednio u siebie lub kierując uczestnika do instytucji szkoleniowej. Z przygotowania zawodowego dorosłych mogą skorzystać osoby bezrobotne w szczególnej sytuacji na rynku pracy. Przygotowanie zawodowe dorosłych odbywa się w formie:

- praktycznej nauki zawodu dorosłych (12-18 miesięcy) umożliwiającej przystąpienie do egzaminu kwalifikacyjnego na tytuł zawodowy lub egzaminu czeladniczego,
- przyuczenia do pracy dorosłych (3-6 miesięcy) mającego na celu zdobycie wybranych kwalifikacji zawodowych lub umiejętności niezbędnych do wykonywania określonych zadań zawodowych, właściwych dla zawodu występującego w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy.

Sposób nabycia wiedzy teoretycznej wskazuje pracodawca/przedsiębiorca; program praktycznej nauki zawodu uwzględnia standardy wymagań będące podstawą przeprowadzania egzaminu na tytuł zawodowy lub tytuł czeladnika. Praktyczna nauka zawodu kończy się egzaminem kwalifikacyjnym na tytuł zawodowy, przeprowadzanym przez komisję egzaminacyjną powoływaną przez kuratora oświaty lub egzaminem czeladniczym przed komisją izby rzemieślniczej. Przyuczenie do zawodu kończy się egzaminem przed komisją instytucji szkoleniowej.

Urząd pracy refunduje pracodawcy/przedsiębiorcy wydatki poniesione na materiały, surowce, eksploatację maszyn, odzież roboczą itp. w wysokości maksymalnie 2% przeciętnego wynagrodzenia za każdy miesiąc. Ponadto, po ukończeniu programu przez uczestnika przygotowania zawodowego i zdaniu egzaminu, pracodawcy przysługuje premia w wysokości 400 zł za każdy pełny miesiąc przygotowania zawodowego.

Powiatowy urząd pracy pokrywa również koszty przysługujące instytucji szkoleniowej, koszty badań lekarskich i psychologicznych oraz egzaminów.

5. Staż

Organizatorem stażu może być osoba prowadząca działalność gospodarczą, u której nie odnotowano w tym czasie spadku zatrudnienia i nie zalega z opłatami danin publicznych.

U organizatora, który nie jest pracodawcą, staż może odbywać jednocześnie jeden bezrobotny (jednak w takim przypadku musi zostać wskazany sposób sprawowania nadzoru np. podczas choroby właściciela firmy). Jeżeli organizatorem jest pracodawca – staż mogą odbywać jednocześnie bezrobotni w liczbie nieprzekraczającej liczby pracowników zatrudnionych u organizatora w dniu składania wniosku w przeliczeniu na pełny wymiar czasu pracy.

Sześciomiesięczny staż to szansa na nabycie umiejętności niezbędnych do późniejszego zatrudnienia; staż realizowany jest według programu opracowanego przez organizatora, pod nadzorem wyznaczonego opiekuna (opiekun może jednocześnie sprawować opiekę nad nie więcej niż 3 osobami bezrobotnymi odbywającymi staż). W trakcie stażu organizator nie zawiera ze stażystą umowy o pracę i nie ponosi żadnych kosztów osobowych; uczestnikowi stażu przysługuje stypendium finansowane przez urząd pracy, które wynosi 120% kwoty zasiłku dla osób bezrobotnych, czyli 953,10 zł brutto. Od kwoty stypendium urząd pracy odprowadza składki na ubezpieczenie społeczne. Uczestnikowi przysługują dwa dni wolne za każde 30 dni kalendarzowych odbywania stażu (po ich upływie).

Na staż kierowane są osoby bezrobotne będące w szczególnej sytuacji na rynku pracy.

6. Refundacja kosztów wyposażenia/doposażenia stanowisk pracy

Z refundacji kosztów poniesionych na wyposażenie lub doposażenie stanowiska pracy utworzonego dla skierowanej przez powiatowy urząd pracy osoby bezrobotnej może skorzystać podmiot prowadzący działalność gospodarczą co najmniej przez 6 miesięcy, który:

- nie zalega z wypłacaniem w terminie wynagrodzeń pracownikom, opłacaniem składek na ubezpieczenia społeczne oraz innych danin publicznych,
- nie posiada nieuregulowanych w terminie zobowiązań cywilnoprawnych,
- w okresie 2 lat przed dniem złożenia wniosku nie był karany za przestępstwa przeciwko obrotowi gospodarczemu,
- nie znajduje się w trudnej sytuacji ekonomicznej,
- w okresie 6 miesięcy przed dniem złożenia wniosku nie rozwiązał stosunku pracy z pracownikiem za wypowiedzeniem ze strony pracodawcy.

Maksymalna wysokość refundacji wynosi 600% przeciętnego wynagrodzenia (ostateczna kwota refundacji jest negocjowana indywidualnie). Wnioskodawca jest zobowiązany do zatrudnienia na utworzonym stanowisku pracy osoby bezrobotnej w pełnym wymiarze czasu pracy oraz utrzymania zatrudnienia na tym stanowisku przez 24 miesiące. Niedotrzymanie warunków umowy skutkuje koniecznością zwrotu otrzymanej pomocy wraz z odsetkami ustawowymi, w całości lub w części.

7. Prace interwencyjne

Pracodawca/przedsiębiorca, który prowadzi działalność co najmniej przez 12 miesięcy, nie zmniejszył w tym okresie poziomu zatrudnienia i nie zalega z opłatami danin publicznych może skorzystać z refundacji części kosztów poniesionych na wynagrodzenia wraz ze składką na ubezpieczenie społeczne od tej kwoty, w związku z zatrud-

nieniem osoby bezrobotnej skierowanej przez urząd pracy, na podstawie umowy o pracę w pełnym wymiarze czasu pracy. Instrument ten jest realizowany na rzecz osób bezrobotnych w szczególnej sytuacji na rynku pracy.

Powiatowy Urząd Pracy dokonuje przez okres 6 miesięcy refundacji części kosztów poniesionych na wynagrodzenie skierowanego bezrobotnego w wysokości do 100% zasiłku dla bezrobotnych oraz składki na ubezpieczenia społeczne (emerytalnej, rentowej, wypadkowej) od tej kwoty.

Pracodawca/Przedsiębiorca zawiera z Prezydentem Miasta Bydgoszczy umowę na zatrudnienie w ramach prac interwencyjnych, w której zobowiązuje się zgodnie z rozporządzeniem Komisji (WE) NR 800/2008 z dnia 6 sierpnia 2008 r. uznającym niektóre rodzaje pomocy za zgodne ze wspólnym rynkiem w zastosowaniu art. 87 i 88 Traktatu (ogólne rozporządzenie w sprawie wyłączeń blokowych) (Dz.U. UE.L. 214 z dnia 9 sierpnia 2008 r., s. 3) do:

- a) zatrudnienia na podstawie umowy o pracę, w pełnym wymiarze czasu pracy na okres:
 - roku – osoby, która jest bezrobotna przez okres nie dłuższy niż 2 lata,
 - 2 lat – osoby, która jest bezrobotna przez okres co najmniej 2 lat.
- b) uzupełnienia wakatu w okresie trwania umowy kolejną osobą spełniającą kryteria – w przypadku wcześniejszego rozwiązania stosunku pracy z osobą zatrudnioną w ramach prac interwencyjnych,
- c) zwrotu otrzymanej refundacji wraz z odsetkami w przypadku niedotrzymania warunku zatrudnienia przez okres 12 albo 24 miesięcy osoby bezrobotnej (w zależności od okresu pozostawania na bezrobociu).

8. Zatrudnienie wspierane

Powiatowy urząd pracy może skierować do pracodawcy osoby, które uprzednio zakończyły uczestnictwo w zajęciach w Centrum Integracji Społecznej. Skierowanie wydaje się na wniosek: pracodawcy, kierownika CIS, pracownika socjalnego i samego uczestnika.

Pracodawca zobowiązuje się do zatrudnienia skierowanego uczestnika przez okres nie krótszy niż 12 miesięcy; w tym czasie urząd pracy wypłaca w formie refundacji część kosztów poniesionych na wynagrodzenia w wysokości:

- 100% zasiłku dla bezrobotnych wraz ze składką na ubezpieczenie społeczne, w pierwszych 3 miesiącach;
- 80% zasiłku dla bezrobotnych wraz ze składką na ubezpieczenie społeczne, w 3 kolejnych miesiącach;
- 60% zasiłku dla bezrobotnych wraz ze składką na ubezpieczenie społeczne w następnych 6 miesiącach.

Zatrudnienie wspierane to forma pomocy w podjęciu pracy dla osób:

- bezdomnych realizujących indywidualny program wychodzenia z bezdomności, w rozumieniu przepisów o pomocy społecznej;
- uzależnionych od alkoholu, po zakończeniu programu psychoterapii w zakładzie leczenia odwykowego;

- uzależnionych od narkotyków lub innych środków odurzających, po zakończeniu programu terapeutycznego w zakładzie opieki zdrowotnej;
- chorych psychicznie, w rozumieniu przepisów ustawy o ochronie zdrowia psychicznego;
- długotrwale bezrobotnych, w rozumieniu przepisów o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy;
- zwalnianych z zakładów karnych, mających trudności w integracji ze środowiskiem, w rozumieniu przepisów o pomocy społecznej;
- uchodźców realizujących indywidualny program integracji, w rozumieniu przepisów o pomocy społecznej;
- osób niepełnosprawnych, w rozumieniu przepisów o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, którzy podlegają wykluczeniu społecznemu i ze względu na swoją sytuację życiową nie są w stanie własnym staraniem zaspokoić swoich podstawowych potrzeb życiowych i znajdują się w sytuacji powodującej ubóstwo oraz uniemożliwiającej uczestnictwo w życiu zawodowym, społecznym i rodzinnym.

Jednocześnie poszczególne urzędy pracy (z uwagi na ograniczone środki finansowe przeznaczone na aktywizację zawodową osób bezrobotnych i poszukujących pracy oraz efektywność poszczególnych form pomocy) dokonują indywidualnego wyboru instrumentów rynku pracy oraz usług skierowanych do pracodawców, jakie zamierzają realizować na swoim obszarze działania. Spośród usług i instrumentów rynku pracy skierowanych do przedsiębiorców Powiatowy Urząd Pracy w Bydgoszczy w 2012 r. realizuje:

- 1) pośrednictwo pracy;
- 2) poradnictwo zawodowe;
- 3) szkolenia dla kandydatów do pracy;
- 4) staże (4-miesięczne) skierowane do osób bezrobotnych znajdujących się w szczególnej sytuacji na rynku pracy;
- 5) prace interwencyjne skierowane do osób bezrobotnych, które nie ukończyły 25. roku życia i nie pracowały przez ostatnie 6 miesięcy przed skierowaniem na prace interwencyjne oraz do osób powyżej 50. roku życia.

Szczegółowe informacje dostępne są na stronie internetowej: www.pup.bydgoszcz.pl. Przedsiębiorców zapraszamy również do Centrum Pracy i Przedsiębiorczości przy Urzędzie Miasta Bydgoszczy (ul. Mennica 6) do instytucji działających na rzecz wspierania przedsiębiorczości. Szczegółowe informacje dostępne są na stronie internetowej: www.paktbydqoszcz.pl.



Robert Lauks

Metody wsparcia młodych przedsiębiorców w województwie kujawsko-pomorskim

Zakresy i źródła wsparcia:

1. Wsparcie informacyjne:

- Punkty Informacyjne: <http://www.mojregion.eu/punkty-informacyjne/dane-kontaktowe.html>;
- Punkty KSU (Krajowego Systemu Usług).

W punkcie można otrzymać:

- wstępną diagnozę sytuacji, czyli zaklasyfikowanie Państwa pomysłu na przedsięwzięcie do typów projektów, które mają szansę na uzyskanie dofinansowania w ramach programów pomocowych;
- wskazanie ewentualnych źródeł dofinansowania w przypadku, gdy takie istnieją;
- przedstawienie podstawowego zakresu procedur ubiegania się o wsparcie oraz
- podanie danych kontaktowych do instytucji, które zajmują się przyznawaniem dofinansowania.

2. Wsparcie pożyczkowe

Kujawsko-Pomorski Fundusz Pożyczkowy: <http://www.pozyczki.kujawsko-pomorskie.pl/>

Kujawsko-Pomorski Fundusz Pożyczkowy sp. z o.o. wspiera mikro i małe przedsiębiorstwa w dostępie do finansowania zewnętrznego. Został utworzony w 2004 r. przez Samorząd Województwa, który wraz z Toruńską Agencją Rozwoju Regionalnego S.A. jest jego udziałowcem. K-PFP nie jest spółką komercyjną. Zysk przeznaczony jest na działalność statutową i podwyższanie kapitału pożyczkowego.

Procedura udzielania pożyczki jest maksymalnie uproszczona. Oprocentowanie pożyczek ustalane jest na podstawie stopy referencyjnej określonej przez Komisję Europejską.

3. Preinkubacja

Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości: www.aip.byd.pl/

Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości powstają przy uczelniach całej Polski, w szczególności na obszarach o wysokim potencjale rozwoju. Oferują niezbędny i kompletny wachlarz narzędzi potrzebnych do otworzenia własnej firmy (wsparcie księgowo, promocyjne, prawne, lokalowe). Pod osobowością prawną Fundacji Akademickich Inkubatorów Przedsiębiorczości student prowadzi własną działalność gospodarczą i nie musi płacić składki na ubezpieczenie społeczne.

4. Inkubatory / Centra Transferu Technologii / Struktury Klastrowe / inLABy

Celem tych struktur jest tworzenie nowoczesnego systemu dystrybucji informacji o charakterze innowacyjnym dla potrzeb całego regionu kujawsko-pomorskiego oraz nawiązywanie i zacieśnianie powiązań między światem nauki i gospodarką, a także inicjowanie i wdrażanie przedsięwzięć związanych z transferem innowacyjności, wiedzy i know-how w regionie.

5. Edukacja

<http://www.twojbiznes.byd.pl/index.php?id=161&submenu=149>

Sieć Szkolnych i Studenckich Klubów Przedsiębiorczości działających na terenie 3 województw.

Paweł Sobierajski

Kujawsko-Pałuckie Centrum Ekonomii Społecznej na rzecz rozwoju lokalnego i przedsiębiorczości społecznej w województwie kujawsko-pomorskim

Idee przedsiębiorczości społecznej, po pewnym ich wyciszeniu w okresie przed i bezpośrednio po II wojnie światowej, pod koniec wieku XX zaczęły powracać na rynek gospodarczy oraz na grunt polityki społecznej. Ekonomia społeczna stała się swoistą alternatywą dla „twardych” ekonomicznych rozwiązań problemów społecznych, które pojawiły się w rozwiniętych społeczeństwach. Okazało się bowiem, że ani struktury państwowe, ani rynek ekonomiczny nie są w stanie dostępnymi im mechanizmami i infrastrukturą skutecznie przeciwdziałać problemom różnych grup społecznych, które generował rozwój cywilizacyjny. „Stare” i „nowe” problemy społeczne (np. bezrobocie, bezdomność, ruchy migracyjne, starzenie się społeczeństwa, przeobrażenia życia rodzinnego) w nasilonej formie stały się dla nich prawdziwym wyzwaniem.

Powrót idei ekonomii społecznej nie jest jednak prostą „kalką” historycznej obecności tego ruchu, tylko próbą ewolucyjnego wdrażania „gospodarki społecznej”, która ma w naturalny sposób wkomponować się, zreformować i uzupełnić istniejące już struktury rynkowe i państwowe¹. W takim wymiarze ekonomia społeczna spaja w naturalny sposób dwa pojęcia: „społeczeństwo obywatelskie” i *empowerment*, koncentrując uwagę na rozwoju społeczności lokalnych z wykorzystaniem tkwiących w nich sił społecznych. Zdolność do samoorganizacji, zdolność do podejmowania wspólnych działań na rzecz społeczności lokalnej, bez oczekiwania na ingerencję i uaktywnianie z zewnątrz, to stara (bo samym pojęciem sięgająca czasów starożytnych, a koncepcyjnie związana z myślą filozoficzną J. Locke’a, czy J. Rousseau) wizja rozwoju społecznego. Droga do jej

¹ Zob. A. Giza-Poleszczuk, J. Hausner, *Wprowadzenie – ekonomia społeczna i rozwój*, [w:] A. Poleszczuk, J. Hausner (red.), *Ekonomia społeczna w Polsce: osiągnięcia, bariery rozwoju i potencjał w świetle wyników badań*, Warszawa 2008, s. 13-16.

ureczywistnienia jest *empowerment*, czyli procesy upodmiotowienia, usamodzielniania, czy też wzmocnienia lokalnych sił społecznych w drodze tzw. aktywnej integracji².

I właśnie ekonomia społeczna staje się obszarem empowermentu, zorientowanego przede wszystkim na grupy defaworyzowane – jednostki i grupy społeczne, które z jakichś powodów znajdują się w sytuacji czasowej deprivacji potrzeb. Przede wszystkim na grupy defaworyzowane, chociaż celem działań związanych z rozwojem idei ekonomii społecznej jest angażowanie w proces aktywnej integracji także podmiotów ekonomicznych działających na rynku lokalnym (np. aktywność na rzecz tzw. społecznej odpowiedzialności biznesu).

Kujawsko-Pałuckie Centrum Ekonomii Społecznej (KPCES) w Bydgoszczy jest podmiotem wspierającym rozwój idei przedsiębiorczości społecznej w regionie województwa kujawsko-pomorskiego. Aktualnie działa ono w ramach projektu pod nazwą „Rozwój i funkcjonowanie Kujawsko-Pałuckiego Centrum Ekonomii Społecznej” (nr WND-POKL.07.02.02-04-018/10), realizowanego przez Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy w partnerstwie z fundacją „Gaudeamus”. Realizacja projektu rozpoczęła się 1 stycznia 2011 r. i ma trwać do 31 grudnia 2013 r., choć warto dodać, że jest on kontynuacją wcześniejszego projektu uruchamiającego wymieniony podmiot jako ośrodek wspierania ekonomii społecznej (projekt nosił wówczas nazwę „Kujawsko-Pałuckie Centrum Ekonomii Społecznej – kompleksowe wsparcie dla ekonomii społecznej regionu” i był rozpisany na okres od 1 października 2009 r. do 31 grudnia 2010 r.).

Nazwa podmiotu naturalnie kierowała uwagę na uruchamianie inicjatyw w regionie Kujaw i Pałuk, jednak z czasem, uznając wagę działań konsolidujących siły całego regionu, a także społeczne potrzeby lokalne (niedostatek takich działań w niektórych częściach regionu), KPCES rozszerzył swoją aktywność na teren całego województwa kujawsko-pomorskiego.

Nadrzędnym celem KPCES jest kompleksowe wzmocnienie sektora ekonomii społecznej na obszarze naszego województwa poprzez stałe wspieranie rozwoju podmiotów ekonomii społecznej (stymulowanie działań uruchamiających przedsiębiorczość społeczną), a także wsparcie funkcjonowania podmiotów ekonomii społecznej (PES) już istniejących. Swoistą klamrą spajającą te zadania jest nieustanna promocja idei ekonomii społecznej oraz inicjowanie partnerstw w tym obszarze. Nadal można bowiem zauważyć (także w społeczności naszego województwa) stosunkowo niski poziom wiedzy na temat przedsiębiorczości społecznej oraz płynących z jej strony możliwości³. Badanie potrzeb szkoleniowo-doradczych przeprowadzone wśród beneficjentów pierwszego etapu projektu pokazało z jednej strony niedostatek takiej oferty dla osób pozostających w obszarze wykluczenia społecznego, z drugiej strony – wzmocniło przekonanie o sensowności prowadzenia takiej działalności (pokazała to m.in. ewaluacja wcześniej zrealizowanych szkoleń). Szczególny niedostatek wiedzy na temat ekonomii społecznej zauważa się w rejonach wiejskich i małych miasteczkach. Stąd podjęto decyzję o intensyfikacji działań w tych środowiskach społecznych, angażując do współpracy władze samorządowe oraz działające na tych terenach organizacje pozarządowe (m.in. Lokalne Grupy Działania).

2 Zob. m.in.: A. Olubiński, *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne. Teoria i praktyka*, Toruń 2004, rozdz. V; M. Rymśa, A. Karwacki, *O współczesnej aktywizacji i integracji – w stronę nowego modelu polityki społecznej*, [w:] K. Wódcz i in. (red.), *Nowe priorytety i tendencje w polityce społecznej – wokół integracji i aktywizacji zawodowej*, Toruń 2012.

3 Por. A. Baczek, M. Gumkowska, A. Ogrocka, *Społeczny kontekst rozwoju ekonomii społecznej w Polsce*, [w:] A. Poleszczuk, J. Hausner (red.), *Ekonomia społeczna w Polsce...*, op. cit.

Poniżej scharakteryzowane zostaną główne zadania Kujawsko-Pałuckiego Centrum Ekonomii Społecznej. Zanim jednak to nastąpi, warto wcześniej zaznaczyć, że na potrzeby tych zadań stworzony został zespół projektowy, złożony m.in. z doradców i trenerów. Osoby te, stając się uczestnikami projektu, także są objęte programem szkoleń podnoszących ich kompetencje merytoryczne. To one realizują podstawowy program projektu – szkoleń i doradztwa – ujęty pod wspólną nazwą „Akademii Umiejętności KPCES”.

W ramach infrastruktury projektowej utworzone zostały też dwa podmioty rekrutacyjno-informacyjne: biuro KPCES oraz tzw. Inkubator Społecznej Przedsiębiorczości (przy fundacji „Gaudeamus” – partnera projektowego), które zaangażowane są w realizację zadań wynikających z projektu, w tym szczególnie w rekrutację uczestników szkoleń i doradztwa.

1. Szkolenia dla beneficjentów projektu

W ramach projektu (i tzw. Akademii Umiejętności KPCES) realizowane są szkolenia z różnorodnej tematyki, mające ułatwić odnalezienie się na rynku pracy oraz stymulować do samozatrudnienia z wykorzystaniem instrumentów ekonomii społecznej (mowa tutaj przede wszystkim o skierowaniu uwagi na możliwości tkwiące w spółdzielczości socjalnej). To wyznaczyło szeroki zakres tematyczny szkoleń, obejmujący takie zagadnienia jak: prawne podstawy funkcjonowania podmiotów ekonomii społecznej (PES), zasady finansowania inicjatyw społecznych (pozyskiwanie funduszy strukturalnych), księgowość komputerowa, rachunkowość i finanse w PES, zarządzanie kapitałem ludzkim, fundraising, biznesplan, zarządzanie projektami i przedsięwzięciami społecznymi, międzysektorowa współpraca na rzecz rozwoju PES, lider podmiotu ES i przedsięwzięć społecznych, diagnoza strategiczna przedsiębiorstw społecznych i podstawy marketingu, kultura organizacyjna PES, PR i komunikacja.

Założeniem zespołu projektowego jest przeprowadzenie, w okresie od stycznia 2012 r. do końca projektu, 120 edycji takich szkoleń. Co ważne, prowadzony jest stały monitoring potrzeb w tym zakresie, a projekt zakłada możliwość względnie elastycznego rozłożenia treści szkoleniowych tak, by jak najlepiej one odpowiadały zgłoszonemu zapotrzebowaniu społecznemu. Docelowo szkoleniami ma zostać objętych blisko 900 osób.

2. Doradztwo

Działalność doradcza (drugi element Akademii Umiejętności KPCES) realizowana jest z wykorzystaniem potencjału kadrowego, o którym była wcześniej mowa. W sumie przewidziano 520 godzin doradztwa z zakresu zbliżonego (i równie szerokiego) do tematyki szkoleń. Doradztwo realizowane jest od września 2011 r., dla osób indywidualnych, jak i grup. Istnieje również forma tzw. doradztwa zamawianego, np. dla organizacji pozarządowych – jego celem jest wsparcie funkcjonujących podmiotów oraz wzmacnianie ich potencjału.

Wychodząc naprzeciw potrzebom lokalnym, a także możliwościom organizacyjno-finansowym potencjalnych odbiorców naszych usług doradczych, zorganizowano – we współpracy bądź to z samorządami lokalnymi, bądź z działającymi organizacjami pozarządowymi – szereg lokalnych punktów doradczych w różnych rejonach województwa (m.in. Brodnica, Bydgoszcz, Inowrocław, Kruszwica, Mogilno, Łabiszyn, Rojewo,

Skrwilno, Toruń, Tuchola, Żnin). W sytuacji zgłoszenia takiej potrzeby eksperci KPCES dojeżdżają także do innych miejscowości na umówione spotkania doradcze.

3. Fora plenarne KPCES

Jak to zostało wcześniej zaznaczone, ważnym zadaniem ośrodków wspierających ekonomię społeczną jest podejmowanie inicjatyw promujących idee przedsiębiorczości społecznej, a także stwarzających okazję do zawiązywania partnerstw na rzecz rozwoju społeczności lokalnych oraz sektora ekonomii społecznej.

Dlatego też Kujawsko-Pańskie Centrum Ekonomii Społecznej, we współpracy z lokalnymi stowarzyszeniami i organizacjami społecznymi, organizuje fora dyskusyjne poświęcone szeroko pojętej tematyce przedsiębiorczości społecznej. Na użytek naszego projektu przyjęły one nazwę Lokalnych Debat nad Ekonomią Społeczną – docelowo ma być zorganizowanych 30 takich debat w różnych miejscach naszego województwa. W tej chwili jesteśmy w połowie realizacji tego zadania – dotychczas zrealizowanych zostało 16 takich debat, w których uczestniczyło blisko 400 osób z różnych grup społeczno-zawodowych. Miały one bądź charakter spotkań skupiających różnych przedstawicieli danej społeczności lokalnej, bądź też spotkań tematycznych, zorientowanych na jakiś konkretny problem społeczny (jak np. debata, która miała miejsce 26 marca 2012 r. w Bydgoszczy, a była poświęcona problemom społeczno-zawodowej readaptacji więźniów).

W uzupełnieniu warto dodać, że obok tych lokalnych forów KPCES organizuje też konferencje podsumowujące dotychczasowe efekty realizacji projektu. Najbliższa z nich odbędzie się w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy we wrześniu 2012 r. (w ramach obchodów Tygodnia z Ekonomią Społeczną) i będzie podsumowaniem zrealizowanych dotychczas Debat Lokalnych.

4. Działalność promująca ekonomię społeczną w regionie

Pod tą nazwą kryje się wielowątkowe zadanie promocji idei przedsiębiorczości społecznej i zatrudnienia w sektorze ekonomii społecznej w naszym regionie. W realizację tego zadania zaangażowani są wszyscy pracownicy zespołu projektowego. W jego ramach podejmowane są różne inicjatywy:

- **Witryna internetowa KPCES** (www.kpces.byd.pl). Jest to serwis promujący ekonomię społeczną na kilka sposobów. Informuje on o projekcie oraz o naszej aktualnej ofercie. Stanowi też miejsce kontaktu z zespołem projektowym, dając możliwość dokonywania zgłoszeń na doradztwo, szkolenia czy konferencje. Udostępniamy też bezpłatnie serwer dla różnych podmiotów lokalnych: fundacji, organizacji pozarządowych lub przedsiębiorstw społecznych, na potrzeby własnych witryn informujących o swojej działalności.
- **Newsletter** – to powszechna współcześnie forma kontaktu z otoczeniem społecznym. Cyklicznie wydawany „Newsletter” rozsyłany jest do osób i podmiotów subskrybujących, jest też zamieszczany na naszej stronie internetowej.
- **Działalność publikacyjna.** W jej ramach wydajemy cyklicznie informatory i broszury poświęcone tematyce ekonomii społecznej. Są one wydawane w wersji drukowanej i kolportowane przy okazji innych zadań szczegółowych (doradztwo, szkolenia, debaty, konferencje), jak też w wersji elektronicznej, dostępne na naszej stronie internetowej.

- **Promocja zadaniowa** – odbywająca się w związku z wcześniej przedstawionymi zadaniami, a więc przy okazji szkoleń, doradztwa, debat lokalnych. Są to ogłoszenia w mediach, plakaty i ulotki, materiały informacyjne w teczках dla uczestników szkoleń, debat, konferencji.
- **Inne działania** – oprócz wymienionych inicjatyw podejmowane są również inne, niebędące w bezpośrednim związku z zadaniami szczegółowymi. Należą do nich m.in. artykuły sponsorowane w różnych gazetach i czasopismach, a także kampania outdoorowa w małych miejscowościach naszego regionu (banery promujące KPCES i jego ofertę).

Nawet ten skrótowy opis projektu realizowanego przez Kujawsko-Pałuckie Centrum Ekonomii Społecznej pokazuje wielowątkowość i komplementarność jego założeń. Rozwój tego podmiotu – mowa tutaj o przejściu przez pierwszy etap projektu, jakim było utworzenie KPCES oraz o kolejnych krokach w etapie właściwym – ma wymiar intencjonalny i przebiega w zgodzie z zasadami pragmatyki. Najpierw powstała instytucja oraz rozbudowa jej infrastruktury organizacyjno-merytorycznej. W tym samym czasie przeprowadzono diagnozę potrzeb i oczekiwań w regionie działania. Wraz z uruchomieniem szkoleń i doradztwa dla beneficjentów ostatecznych miała miejsce seria szkoleń mająca na celu wzmocnienie potencjału merytorycznego doradców-trenerów KPCES. Obok działalności szkoleniowo-doradczej uruchomione zostały inne działania promujące idee ekonomii społecznej, w tym witryna internetowa, będąca istotnym medium łączącym zespół projektowy z potencjalnymi i rzeczywistymi odbiorcami naszej oferty.

Wszystko po to, by zakorzenić, tudzież wzmocnić idee solidaryzmu, przedsiębiorczości, zaangażowania społecznego, odpowiedzialności obywatelskiej za swoją „małą ojczyznę”, a więc podstawowych wartości będących fundamentem ekonomii społecznej.

Jakie są efekty naszej pracy i działania opisywanego projektu? Na pewne wskaźniki zwróciłem uwagę wcześniej. Słyszalne są pozytywne oceny w trakcie szkoleń, czy debat lokalnych (pokazują to też ankiety ewaluacyjne). Niejednokrotnie dane mi było usłyszeć głosy osób, dla których aranżowane przez nas inicjatywy były momentem pierwszego (ożywczego – dodajmy) kontaktu z ideą przedsiębiorczości społecznej. Są też sygnały podejmowania działań w kierunku rejestracji spółdzielni socjalnej, do których – nieskromnie być może to oceniamy – „przyłożyliśmy rękę”. Tak czy owak, pozwala to na umiarkowany optymizm w ocenie dotychczasowych prac Kujawsko-Pałuckiego Centrum Ekonomii Społecznej. Na właściwą i bardziej kompletną ocenę przyjdzie czas po zakończeniu projektu.

Bibliografia

1. Baczek A., Gumkowska M., Ogrocka A., *Społeczny kontekst rozwoju ekonomii społecznej w Polsce*, [w:] A. Poleszczuk, J. Hausner (red.), *Ekonomia społeczna w Polsce: osiągnięcia, bariery rozwoju i potencjał w świetle wyników badań*, Warszawa 2008.
2. Giza-Poleszczuk A., Hausner J., *Wprowadzenie – ekonomia społeczna i rozwój*, [w:] A. Poleszczuk, J. Hausner (red.), *Ekonomia społeczna w Polsce: osiągnięcia, bariery rozwoju i potencjał w świetle wyników badań*, Warszawa 2008.
3. Olubiński A., *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne. Teoria i praktyka*, Toruń 2004.
4. Rymśa M., Karwacki A., *O współczesnej aktywizacji i integracji – w stronę nowego modelu polityki społecznej?*, [w:] K. Wódz i in. (red.), *Nowe priorytety i tendencje w polityce społecznej – wokół integracji i aktywizacji zawodowej*, Toruń 2012.

InLAB – innowacyjne laboratorium współpracy nauki i biznesu

W kujawsko-pomorskim powstają laboratoria inLAB – jednostki, które stanowią mają nowatorski model transferowania wiedzy z uczelni do przedsiębiorstw. Na czym polega innowacyjność tego modelu? Czy laboratorium będzie pełnić funkcję uczelnianego centrum transferu technologii, czy jego zadania wychodząc będą poza ofertę tego typu jednostek?

Grzegorz Grzeskiewicz:

Dzięki realizacji projektu pt. „inLAB – innowacyjne laboratorium współpracy nauki i biznesu” w województwie kujawsko-pomorskim powstały dwa bliźniacze laboratoria inLAB – jedno przy Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, a drugie przy Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Co równie istotne, projekt realizowany jest w sposób partnerski przez Polskie Towarzystwo Ekonomiczne w Bydgoszczy (w roli lidera projektu) oraz WSG i UMK (partnerzy). Dzięki takiemu układowi wszystkie te instytucje są odpowiedzialne za powodzenie przedsięwzięcia.

Innowacyjność naszego pomysłu w warunkach polskich wynika głównie z tego, że jest to adaptacja rozwiązań stosowanych przez fińską uczelnię Laurea z Helsinek. Na podstawie funkcjonujących tam tzw. SIDlabów opracowaliśmy zasady uruchomienia i prowadzenia jednostek transferujących wiedzę z uczelni do przedsiębiorstw. Nowatorskie w naszym rozwiązaniu jest m.in. to, że założyliśmy, że sukces w transferowaniu wiedzy znacznie łatwiej będzie osiągnąć, gdy współpracować będą ze sobą w tym zakresie uczelnia z instytucją otoczenia biznesu. Poza tym jeszcze nikt w Polsce nie próbował uruchomić przy uczelni jednostki, która będzie zatrudniać marketingowców (osoby z doświadczeniem sprzedażowym), którzy będą się zajmowali sprzedażą oferty uczelni. Dotychczas transferem wiedzy zajmowali się pracownicy naukowcy. Jak pokazuje praktyka, niestety, mało skutecznie.

Kolejnym innowacyjnym elementem naszego pomysłu jest szerokie włączanie studentów w proces realizacji projektów badawczo-rozwojowych. Studenci dobierani będą bardzo skrupulatnie i uważnie. Pomoże nam w tym zakresie specjalne narzędzie, badające niezbędne predyspozycje.

Jeżeli chodzi o porównanie z centrum transferu technologii, to trudno doszukać się tu zbyt dużych podobieństw poza wspólnym celem funkcjonowania. Zasady działania przyjęte przez nas są zupełnie inne. Przede wszystkim najważniejszym założeniem jednostki inLAB ma być to, że będzie ona stosunkowo tania w utrzymaniu dla uczelni. Nawet niewielka liczba zrealizowanych projektów B+R na rzecz przedsiębiorstw pozwoli na osiągnięcie rentowności laboratorium.

Głównym celem funkcjonowania nowo powstałego laboratorium inLAB jest wspieranie procesu komercjalizacji wiedzy i transferu technologii. Czym konkretnie zajmować się będzie nowa jednostka i do kogo kierowane będą jej działania?

Robert Lauks:

Nowa jednostka będzie odpowiedzialna za dwa rodzaje działań. Pierwsze dotyczyć będą marketingu usług badawczych. Pracownicy inLAB *de facto* będą przedstawicielami handlowymi uczelni lub jednostki, przy której powstanie inLAB. Odpowiedzialni będą za prezentowanie oferty badawczej wydziałów i instytutów oraz analizę potrzeb samego przedsiębiorstwa. Możemy więc powiedzieć, że inLABy będą świadczyć usługi popytowe (w odpowiedzi na zapotrzebowanie przedsiębiorstwa: analizy, diagnozy, sporządzanie studiów wykonalności projektów inwestycyjnych, sporządzanie projektów o dofinansowanie ze środków zewnętrznych) oraz usługi podażowe (sprzedaż/komercjalizacja już istniejących wyników prac naukowych realizowanych przez pracowników uczelni; komercjalizacja/zastosowanie w praktyce gospodarczej różnych pomysłów, koncepcji, oferowanie stałych produktów uczelni).

Drugi rodzaj działań laboratoriów dotyczyć będzie włączania projektów B+R w proces dydaktyczny. Studenci w ramach inLABów będą mogli wykonać pracę zaliczeniową oraz wspólnie z kadrą naukową będą mogli uczestniczyć w realizacji badań. Tutaj dobra informacja dla studentów – chcemy, aby za kilka lat na uczelni nie było tradycyjnych kolokwium i egzaminów, lecz projekty, które student realizuje na zlecenie przedsiębiorstwa czy instytucji publicznej. Ocenę za taką pracę wystawiłby rynek.

Użytkownikami inLABów będą przede wszystkim uczelnie wyższe, ich studenci oraz pracownicy naukowci. Uczelnie będą mogły bezpłatnie zastosować rozwiązania opracowane w ramach projektu i uruchomić u siebie jednostkę inLAB. Odbiorcami badań realizowanych w inLAB będą przedsiębiorstwa oraz jednostki B+R.

W ramach projektu „inLAB – Innowacyjne laboratorium współpracy nauki i biznesu” powstaje także narzędzie diagnozujące potencjał B+R środowiska akademickiego – tzw. Kwestionariusz potencjału środowiska akademickiego w zakresie prac B+R. Czy to rozwiązanie również jest wykorzystywane w Finlandii? Na czym będzie polegać przeprowadzanie takiej diagnozy?

Robert Lauks:

Podobne rozwiązania są wykorzystywane w Finlandii na mniejszą skalę. W kontekście potencjału studentów wynika to przede wszystkim z tego, że dydaktyka – mająca formę projektu realizowanego w grupie – daje wykładowcy możliwość bezpośredniej oceny potencjału osobowościowego studentów. U nas kontakt nauczyciel-uczeń jest bardziej formalny, ograniczony do tematu zajęć. Podobnie rzecz ma się z potencjałem kadry naukowej. Uczelnie zatrudniają kilkuset doktorów i profesorów na kontraktach, często do

współpracy z otoczeniem biznesowym delegując osoby niemające odpowiednich predyspozycji (np. umiejętności sprzedażowych).

W trakcie badań focusowych jeden z przedsiębiorców opowiedział śmieszną sytuację, jak na uczelni – po jednym ze spotkań biznesowych z przedstawicielami firm – profesor poprosił zebranych o indeksy, myśląc, że ma przed sobą studentów, którzy przyszli na zaliczenie. Ta anegdota obrazuje, jak konieczne jest angażowanie do współpracy z przedsiębiorstwami osób o odpowiednich predyspozycjach osobowościowych i poznawczych.

Diagnoza Kwestionariuszem polega na pomiarze takich aspektów osobowościowych studenta/pracownika naukowego, jak: styl pracy w zespole, stosunek do innowacyjności, gotowość podjęcia prac B+R czy umiejętności w zakresie poszukiwania nowych rozwiązań. Narzędzie zwraca kilkustronnicowy raport, który jest dla osoby tworzącej zespół badawczy wyraźną wskazówką, kogo do realizacji projektu naukowego zaprosić.

Polskie uczelnie mogą bezpłatnie zastosować rozwiązania opracowane w ramach projektu „inLAB – Innowacyjne laboratorium współpracy nauki i biznesu” i uruchomić u siebie takie laboratorium. Czy planują Państwo wspierać inne uczelnie we wdrażaniu wypracowanego przez Was modelu komercjalizacji wiedzy i transferu technologii? Jeśli tak, to w jaki sposób?

Grzegorz Grzeškiewicz:

W ramach naszego projektu zaplanowaliśmy bardzo dużo działań, które pomogą innym uczelniom wdrożyć wypracowany przez nas model. Przede wszystkim zaczniemy od działań informacyjnych – wydamy broszury, opublikujemy artykuły w prasie, przygotujemy programy telewizyjne. Oprócz tego wypracowane procedury wydamy w formie książkowej i przekazemy wszystkim uczelniom. W kolejnym etapie przeprowadzimy działania, które bezpośrednio pomogą uczelniom w zapoznaniu się z naszym modelem i uruchomieniem jednostek inLAB u siebie. W tym celu złożymy wizyty w uczelniach, odbędziemy spotkania z władzami i przedstawicielami działów nauki oraz zorganizujemy szereg szkoleń dla przyszłych pracowników inLAB z innych uczelni. Liczymy również, że fakt objęcia projektu patronatem przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego pomoże przekonać uczelnie o skuteczności naszego pomysłu.



Sejmik Gospodarczy Województwa Kujawsko-Pomorskiego

Sejmik Gospodarczy Województwa Kujawsko-Pomorskiego jest organem samorządu gospodarczego regionu. Sejmik działa na podstawie deklaracji, określającej zasady prowadzenia wspólnych działań, której sygnatariuszami są organizacje województwa kujawsko-pomorskiego reprezentujące interesy przedsiębiorców.

Głównym celem Sejmiku jest tworzenie silnej, jednolitej i trwałej reprezentacji środowisk gospodarczych województwa kujawsko-pomorskiego zdolnej do skutecznego wyrażania i obrony jej interesów wobec samorządu terytorialnego i administracji rządowej.

Zasadniczym zadaniem Sejmiku jest wypracowywanie wspólnego stanowiska organizacji i środowisk gospodarczych we wszystkich istotnych kwestiach dotyczących regionu, zwłaszcza związanych z jego rozwojem gospodarczym.



Autorzy

Ryszard Borowicz

Profesor zwyczajny doktor habilitowany, magister historii (1973), doktor nauk humanistycznych (1975), habilitacja (1982), tytuł profesora (1991).

Zainteresowania naukowe to badania tzw. kwestii społecznych, charakterystycznych dla współczesnego społeczeństwa polskiego, a trudnych do rozwiązania lub nierozwiązywalnych (np. upowszechnianie coraz to wyższych poziomów kształcenia, przy trosce zarówno o jego poziom, jak i równość szans). Badania prowadzone w ostatnich latach skoncentrowane głównie na żywiołowym rozwoju szkolnictwa wyższego w naszym kraju – presja popytu społecznego, dominacja kierunków społecznych/humanistycznych, a także nad skutkami tychże procesów – inflacja wykształcenia wyższego, bezrobocie wśród absolwentów. Zrealizowanych kilka projektów opartych na procedurze badań longitudinalnych.

Członek Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, redaktor naczelny kwartalnika „Kultura i Edukacja”.

Ewa Heba

Magister inżynier, nauczyciel dyplomowany, aktualnie zatrudniona na stanowisku starszego wizytatora w Wydziale Ewaluacji i Kontroli Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, specjalista ds. szkolnictwa zawodowego i ustawicznego.

Dyscyplina naukowa: mgr inż. technologii żywności ze specjalizacją technologia i higiena żywienia człowieka.

Dodatkowe osiągnięcia: promotor zmian kształcenia zawodowego z ramienia Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Jan Hibner

Magister, zatrudniony na stanowisku nauczyciela akademickiego – konsultanta metodycznego (Wydział Studiów Stosowanych – Instytut Nauk Społecznych WSG w Bydgoszczy).

Dyscyplina naukowa: pedagogika; specjalność naukowa: dydaktyka, etyka zawodu nauczyciela.

Zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia pracy z uczniem zdolnym oraz efektywności kształcenia na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.

Dodatkowe osiągnięcia: edukator programów wprowadzających zmiany w oświacie, konsultant eksperymentów oraz programów i klas autorskich gimnazjów przy liceach ogólnokształcących dla uczniów zdolnych oraz programów autorskich wybranych przedmiotów w szkołach ponadgimnazjalnych. Twórca Młodzieżowej Szkoły Liderów, adresowanej do uczniów szkół ponadgimnazjalnych, powołanej w 1996 r. Autor i współautor programów szkoleniowych dla kadry kierowniczej szkół i nauczycieli.

Agnieszka Jeran

Doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii i mgr inż. towaroznawstwa, pracownik Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

Zainteresowania badawcze obejmują: z zakresu socjologii nowych mediów i społeczeństwa informacyjnego – zagadnienia konsumowania mediów i cyfrowych nierówności, zaś z zakresu socjologii gospodarki – wchodzenie na rynek pracy i zarządzanie ludźmi i pracą.

Dorobek naukowy to szereg artykułów naukowych, głównie w czasopismach, poświęconych problematyce zarządzania wolontariuszami, korzystania z nowych mediów, wchodzenia absolwentów na rynek pracy, ponadto redakcja recenzowanego raportu „Diagnoza systemu kultury Bydgoszczy” (2012).

Ponadto członek Polskiego Towarzystwa Socjologicznego i zespołu redakcyjnego kwartalnika „Kultura i Edukacja”, ekspert w licznych projektach badawczych, koordynator własnych projektów badawczych.

Marzena Sobczak-Michałowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Akademia Nauk Pedagogicznych w Moskwie. Od 2005 r. dziekan Wydziału Społeczno-Ekonomicznego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Profesor WSG. Członek Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

Zainteresowania naukowe obejmują socjologię rodziny, pracę socjalną, pedagogikę społeczną, socjologię ubóstwa.

Od 2007 r. koordynator projektu ET-Struct (Economic Educational Territorial Structure Central Europe Programme) na WSG, ponadto w latach 2009–2011 członek zespołu doradczego w Poakcesyjnym Programie Rozwoju Terenów Wiejskich – ROPS Toruń. Redaktor i współredaktor licznych książek naukowych, autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych w recenzowanych pracach zbiorowych.

Hanna Solarczyk-Szwec

Doktor habilitowany, pracownik naukowy Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, absolwentka pedagogiki i germanistyki.

Zainteresowania naukowe: edukacja ustawiczna, andragogika, pedagogika porównawcza – prowadzone badania obejmują m.in. wymiary edukacji całościowej (badania biograficzne), studia porównawcze edukacji ustawicznej w Polsce i za granicą oraz studia nad konstruowaniem wiedzy andragogicznej w Polsce i za granicą.

Członek Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka trzech monografii naukowych i licznych artykułów naukowych, ponadto współautorstwo i redakcja kilku prac zbiorowych.

Agnieszka Szulc

Doktor nauk ekonomicznych w dyscyplinie ekonomia, zatrudniona w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy w Instytucie Ekonomii i Zarządzania.

Zainteresowania badawcze: rynek pracy, zarządzanie zasobami ludzkimi, ekonomia instytucjonalna, szara strefa.

Dorobek naukowy: dwie publikacje w pracach recenzowanych.

Ponadto członek Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego.

Dominik Śliwicki

Doktor nauk ekonomicznych, zatrudniony na stanowisku adiunkta w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy (Wydział Społeczno-Ekonomiczny) oraz na stanowisku kierownika referatu Metodologii Badań Rynku Pracy w Urzędzie Statystycznym w Bydgoszczy.

Dyscyplina naukowa: nauki ekonomiczne, specjalność: ekonometria, statystyka.

Zainteresowania badawcze: nieparametryczne metody estymacji, zastosowania narzędzi ekonometrii i statystyki w badaniach rynku pracy.

Dorobek naukowy to 10 publikacji.

Ponadto członek Polskiego Towarzystwa Statystycznego i Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego.

Zenon Wiśniewski

Profesor zwyczajny doktor habilitowany, obecnie kierownik Katedry Gospodarowania Zasobami Pracy w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jego zainteresowania koncentrują się na problematyce polityki zatrudnienia i rynku pracy w kontekście rozwoju gospodarczego, deregulacji rynku pracy, ze szczególnym uwzględnieniem krajów Unii Europejskiej. Opublikował ponad 200 prac naukowych, przy czym 50 publikacji wydanych zostało w Stanach Zjednoczonych, RFN, Wielkiej Brytanii, Austrii i Holandii.

Od wielu lat uczestniczy w badaniach międzynarodowych w ramach programów badawczych Unii Europejskiej. Jego zespół realizuje prace badawcze dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej dotyczące monitorowania efektywności polityki rynku pracy i profilowania bezrobotnych.

Przemysław Ziółkowski

Magister historii (spec. nauczycielska: historia + WOS), zatrudniony na stanowisku asystenta (Wydział Studiów Stosowanych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy). Ukończone studia podyplomowe z psychopedagogiki oraz zarządzania oświatą.

Zainteresowania badawcze obejmują teorię kształcenia; dydaktykę szkoły wyższej, edukację ustawiczną.

Dorobek naukowy: 11 artykułów naukowych opublikowanych w czasopismach naukowych oraz recenzowanych monografiach.

Dodatkowe osiągnięcia: członek Polskiego Towarzystwa Naukowego oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Obecnie: zastępca dyrektora Instytutu Nauk Społecznych WSG, kierownik Centrum Nowoczesnej Edukacji, dyrektor Niepublicznej Placówki Doskonalenia Nauczycieli. Uczestnik, autor i koordynator wielu projektów edukacyjnych.