



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



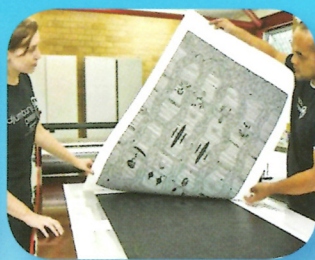
Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego.

Materiały na konferencję

Szkoły i pracodawcy – razem ku lepszej jakości kształcenia zawodowego

11 października 2012

Hotel Novotel, ul. Marszałkowska 94, 00-001 Warszawa





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego

Materiały na konferencję

Szkoły i pracodawcy – razem ku lepszej jakości kształcenia zawodowego

11 października 2012

Menadżer projektu:

mgr Agnieszka Pfeiffer

Koordinator merytoryczny projektu:

mgr inż. Maria Suliga

Publikacja powstała w ramach projektu „Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego” realizowanego przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Publikacja zawiera materiały przygotowane na konferencję międzynarodową „Szkoły i pracodawcy – razem ku lepszej jakości kształcenia zawodowego”, która została zorganizowana w ramach projektu „Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego” i odbyła się 11 października 2012 r. w Warszawie.

© Copyright by Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

Warszawa 2012

ISBN 978-83-88780-94-3

Krajowy Ośrodek Wspierania
Edukacji Zawodowej i Ustawicznej
02-637 Warszawa
ul. Spartańska 1B
www.koweziu.edu.pl

Spis treści

O projekcie systemowym „Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego” Agnieszka Pfeiffer, Maria Suliga	7
Polska Rama Kwalifikacji jako narzędzie dialogu pomiędzy edukacją a rynkiem pracy dr Agnieszka Chłoń-Domińczak, Horacy Dębowski	25
(Nie)dopasowania kompetencyjne a funkcjonowanie przedsiębiorstw. Wyniki badań empirycznych dr Łukasz Sienkiewicz	37
Pracodawca w klasie – doświadczenia z rynku brytyjskiego Andrzej Butra	46
Możliwości rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce na przykładzie dobrych praktyk z Francji i Niemiec Alain Henry	60
Praktyki zawodowe – stara metoda w nowej odsłonie. Przypadek australijski dr Tomasz Sobierajski, Agnieszka Burton	66
Praktyczne aspekty związane z prowadzeniem badań empirycznych w zakresie zapotrzebowania na kompetencje na rynku pracy Antonina Michalska, Katarzyna Antończak	70
Od diagnozy rynku pracy dla edukacji do świadomego planowania kariery edukacyjno-zawodowej Małgorzata Sienna	80
Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa dr Edyta Borys	90
Rola doradztwa zawodowego z perspektywy pracodawców dr Tomasz Sobierajski	102

Wstęp

Jednym z założeń reformy programowej kształcenia zawodowego, która weszła do szkół we wrześniu 2012 r. jest przygotowanie absolwentów szkół zawodowych do funkcjonowania w świecie gospodarki opartej na wiedzy, znalezienia swojego miejsca na rynku pracy, nie tylko w miejscowości w której się uczą i mieszkają, ale również za granicami, ciągłego doskonalenia swoich umiejętności i podwyższania kwalifikacji, czyli uczenia się przez całe życie.

Podobne oczekiwania zostały sformułowane w odniesieniu do projektu systemowego „Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego”. Projekt, który jest dedykowany szkołom zawodowym, ma swoje powiązania bezpośrednie lub pośrednie z systemami zalecanymi przez Parlament Europejski i Radę m.in. Europejskimi i Krajowymi Ramami Kwalifikacji, systemem potwierdzania kwalifikacji, systemem transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Jednym z zadań zrealizowanych w projekcie było badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego. Zespół badaczy, zwrócił uwagę m.in. na barierę informacyjną występującą na rynku pracy: kandydat poszukujący pracy nie dysponuje kompletnymi informacjami o pracy, a firma poszukująca pracownika, nie posiada pełnych informacji o kandydatach.

Publikacja zawierająca materiały przygotowane na konferencję pokazuje jak ważna jest współpraca zainteresowanych stron dla lepszej jakości kształcenia zawodowego. Prezentuje także dobre przykłady rozwiązań polskich i zagranicznych, które mogą stać się inspiracją w dyskusji o współpracy edukacji zawodowej z rynkiem pracy szeroko rozumianym.

Zachęcam do lektury

Maria Suliga
koordynator merytoryczny projektu
**Doskonalenie podstaw programowych
kluczem do modernizacji kształcenia
zawodowego**

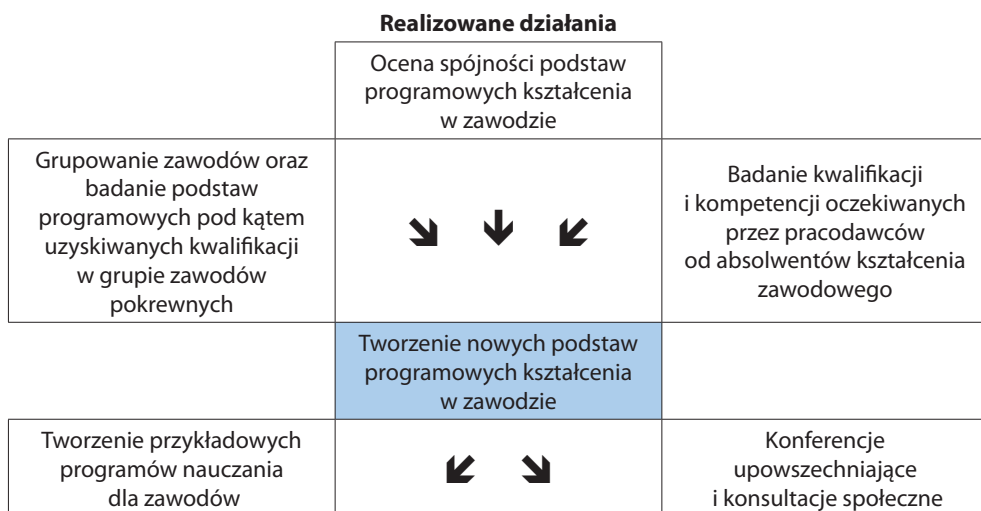
O projekcie systemowym „Dokształcenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego”

Agnieszka Pfeiffer, Maria Suliga

„Dokształcenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego” to projekt systemowy realizowany przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej od września 2008 r.

Jednym z najważniejszych celów projektu jest przygotowanie absolwentów szkół zawodowych do lepszego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie obywatelskim i informacyjnym oraz gospodarce opartej na wiedzy, w tym do uczenia się przez całe życie.

Aby osiągnąć ten cel w projekcie zaplanowano sześć działań.



Osią realizowanych zadań są nowe podstawy programowe kształcenia w zawodzie, które mają zapewnić zgodność kształcenia zawodowego z wymogami gospodarki opartej na wiedzy i wpłynąć na polepszenie jego jakości.

Na drodze do osiągnięcia głównego celu projektu opracowano dotychczas:

- 1) metodologię oceny spójności podstaw programowych kształcenia w zawodzie z dokumentami dotyczącymi kształcenia zawodowego oraz pilotażowe jej wdrożenie w pięciu zawodach,
- 2) metodologię badania podstaw programowych pod kątem uzyskiwanych kwalifikacji oraz wyodrębnienia kwalifikacji wspólnych dla zawodów zbliżonych oraz zgodne z nią opisy kwalifikacji do zawodów z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego,
- 3) badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów szkół zawodowych,
- 4) metodologię konstruowania podstaw programowych kształcenia w zawodzie,
- 5) **podstawy programowe dla 193 zawodów z nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego,**
- 6) metodologię tworzenia programów nauczania dla zawodów, w tym poradnik „Opracowanie programu

0 projekcie systemowym „Dokształcenie podstaw programowych...”

nauczania dla zawodów krok po kroku”;

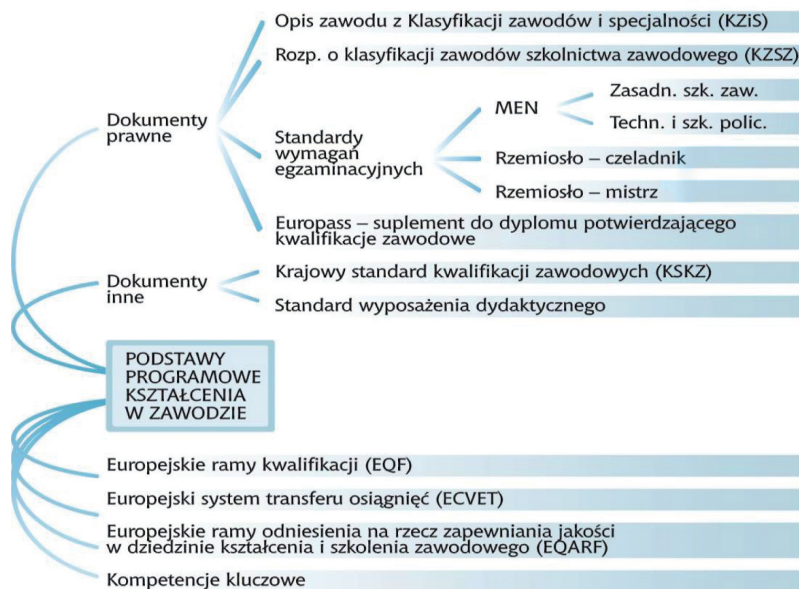
- 7) przykładowe programy nauczania dla 134 zawodów z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego o strukturze przedmiotowej i modułowej.

Osobnym obszarem działań w projekcie były konferencje, szkolenia, spotkania uzgodnieniowe oraz konsultacje społeczne.

Ocena spójności podstaw programowych kształcenia w zawodzie (wrzesień 2008 – marzec 2009)

Podstawa programowa kształcenia w zawodzie jest aktem prawnym, a więc przyjmowana jest za punkt odniesienia dla dokumentów pochodnych np.: standardu wymagań egzaminacyjnych i suplementu do dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, a także programów nauczania.

Dlatego tak istotne było przeanalizowanie podstawy programowej kształcenia w zawodzie pod kątem jej spójności z dokumentami dotyczącymi kształcenia zawodowego (Rys. 1).



Rys.1. Wykaz dokumentów dotyczących kształcenia zawodowego, które były poddane analizie

Źródło: Opracowanie własne

Zadanie to rozpoczęto od przygotowania metodologii oceny spójności podstaw programowych, a następnie jej pilotażowego wdrożenia w pięciu wybranych zawodach. W przeprowadzonych pracach badawczych uwzględniono informacje dotyczące: nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego (z grudnia 2008), procesu oraz procedury powstawania podstaw programowych kształcenia w zawodzie, przeprowadzono analizę relacji pomiędzy podstawami programowymi a innymi dokumentami polskimi i europejskimi, dotyczącymi kształcenia zawodowego.

0 projekcie systemowym „Doskonalenie podstaw programowych...”

Do współpracy w projekcie zaproszono reprezentantów różnych środowisk: przedstawicieli świata nauki, zawodoznawców, pracodawców, przedstawicieli Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, nauczycieli szkół zawodowych. Prace wspierali Dyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Krzysztof Symela oraz Dyrektor KOWEziU Grażyna Osicka.



Większość prac organizowana była w małych grupach.



OZ (Educational Objective)	BC (Competency)	Notes
OZ 0.1.1. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.1. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	POZYSKANIE WŁASNEJ KARIERY
OZ 0.1.2. zapanować nad podstawowymi technikami robocizny oraz: czynniki pracy, cybernetyka, zarządzanie, logistyka, informatyka i sztuka	BC 1.1.2. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.3. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.3. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.4. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.4. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.5. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.5. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.6. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.6. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.7. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.7. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.8. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.8. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.9. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.9. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.10. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.10. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.11. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.11. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.12. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.12. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.13. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.13. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.14. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.14. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.15. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.15. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.16. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.16. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.17. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.17. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.18. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.18. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.19. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.19. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.20. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.20. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.21. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.21. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.22. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.22. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.23. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.23. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.24. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.24. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.25. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.25. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.26. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.26. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.27. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.27. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.28. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.28. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.29. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.29. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.30. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.30. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.31. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.31. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.32. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.32. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.33. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.33. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.34. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.34. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.35. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.35. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.36. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.36. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.37. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.37. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.38. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.38. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.39. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.39. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.40. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.40. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.41. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.41. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.42. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.42. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.43. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.43. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.44. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.44. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.45. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.45. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.46. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.46. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.47. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.47. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.48. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.48. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.49. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.49. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE
OZ 0.1.50. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury oraz technologii informatycznej	BC 1.1.50. wypracować podstawę wiedzy technicznych, sztuki i kultury	ZAGŁĘBIENIE W ZAWOZIE

Grupowanie zawodów oraz badanie podstaw programowych pod kątem uzyskiwanych kwalifikacji w grupie zawodów pokrewnych (kwiecień 2009 – listopad 2010)

Drugie zadanie realizowane w projekcie polegało na opracowaniu metodologii badania podstaw programowych pod kątem uzyskiwanych kwalifikacji w grupie zawodów zbliżonych. Zadanie to podzielono na dwa etapy:

- grupowanie zawodów z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego,
- wyodrębnianie w zawodach kwalifikacji oraz poszukiwanie kwalifikacji wspólnych dla grupy zawodów.

Wśród **głównych celów** prac nad grupowaniem zawodów i wyodrębnianiem kwalifikacji na szczególną uwagę zasługują:

- analiza kwalifikacji pod kątem rzeczywistych potrzeb pracodawców;
- analiza kwalifikacji w grupach branżowych, poszukiwanie wspólnych grup efektów kształcenia;
- przegląd opisów zawodów pod kątem zachodzących zmian, przede wszystkim technologicznych;
- poprawa zatrudnialności absolwentów kształcenia zawodowego – indywidualizacja i elastyczność ścieżek kariery edukacyjnej i zawodowej;
 - w obrębie zawodu (wspólne kwalifikacje dla poziomu zasadniczej szkoły zawodowej i technikum),
 - w innych zawodach (kwalifikacji wspólnych dla zawodów zbliżonych nie trzeba ponownie potwierdzać).

Przystępując do prac nad metodologią wyodrębniania kwalifikacji eksperci przyjęli następujące definicje:

Kwalifikacje to wyodrębniony w danym zawodzie zestaw zakładanych efektów kształcenia, których osiągnięcie potwierdza dyplom lub certyfikat wydany przez uprawnioną instytucję po zdaniu egzaminu.

Efekty uczenia się to precyzyjny opis tego, co uczeń uczestniczący w procesie kształcenia wie, rozumie i potrafi wykonać, nie później niż pod koniec danego etapu edukacyjnego, po opanowaniu wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych właściwych dla danej kwalifikacji.

Jednostka efektów uczenia się to składnik kwalifikacji, będący spójnym zbiorem wiadomości i umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych. Kwalifikacja składa się z kilku jednostek efektów kształcenia, które mogą podlegać ocenie.

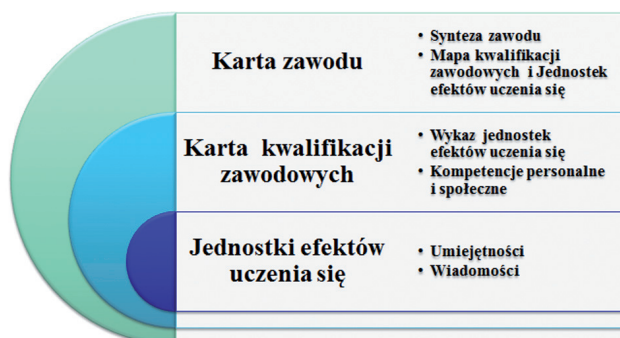
Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że w ustawie¹, która wprowadza zmiany w kształceniu zawodowym definicje kwalifikacji zawodowych i efektów kształcenia w zasadzie nie zmieniły się w stosunku do tych przyjętych w projekcie.

Zespół metodologiczny przyjął także następujące założenia:

- wyodrębniane, rozłączne kwalifikacje zawodowe wystarczają do uzyskania zatrudnienia na co najmniej jednym stanowisku;
- kwalifikacje są wyodrębniane zgodnie z określonym przez eksperta kryterium;
- jednostki efektów uczenia się wyodrębniane są ze względu na rodzaj lub sposób wykonywania czynności zawodowych powiązanych jednym celem, kończących się produktem, usługą lub decyzją; jednostka efektów uczenia się musi być obserwowalna, mierzalna.

Opis każdej kwalifikacji składa się z syntezy zawodu oraz zestawu umiejętności i wiadomości usystematyzowanych w jednostki efektów uczenia się. Dla każdej jednostki wskazane są dodatkowo kompetencje personalne i społeczne². Opisy kwalifikacji zostały przygotowane według jednakowej struktury, zawierającej kartę zawodu, kartę kwalifikacji oraz jednostek efektów uczenia się.

Struktura opisu kwalifikacji



Przygotowując opisy kwalifikacji eksperci uwzględniali zalecenia dotyczące Europejskich Ram Kwalifikacji.

Ostatecznie, w **193** zawodach z nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego wyodrębniono **252 kwalifikacje**. W 98 zawodach wyodrębniono jedną kwalifikację, w 72 zawodach wyodrębniono dwie, a w 23 zawodach – trzy kwalifikacje.

Zawody z jedną kwalifikacją to przede wszystkim zawody robotnicze oraz zawody związane z ochroną zdrowia i pomocą społeczną.

0 projekcie systemowym „Doskonalenie podstaw programowych...”

Na poniższych rysunkach nazwy kwalifikacji są zgodne z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach. Rysunki pochodzą z publikacji *Przewodnik po zawodach* wydanej przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w ramach projektu *Euroguidance Poland* realizowanego w ramach programu *Uczenie się Przez Całe Życie (Lifelong Learning Programme)*.

Przykłady zawodów, w których wyodrębniono jedną kwalifikację:

PIEKARZ

PRACUJE produkując wyroby piekarskie cateringowe, odpowiednich masy, wafelki i spienki. Przeprowadza ciasta oraz formy i formy ciasta. Obsługa maszyny i narzędzi wymagająca precyzji i wytrzymałości.

- Produkuje wyroby piekarskie
- Magazynuje surowce piekarskie
- Wytwarza ciasta oraz kształtuje wyroby piekarskie
- Przygotowuje kopy ciasta do wypieku i wyroby ciasta
- Przygotowuje pieczywo do dystrybucji

262

ELEKTROMECHANIK POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH

ELKTROMECHANIK POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH diagnozuje oraz naprawia elektryczne i elektroniczne układy pojazdów samochodowych. Składa i demontuje układy elektryczne i elektroniczne pojazdy samochodowych. Naprawia układy elektryczne i elektroniczne pojazdów samochodowych.

- Diagnostyka oraz naprawa elektryczne i elektroniczne układy pojazdów samochodowych
- Diagnostyka układy elektryczne i elektroniczne pojazdów samochodowych
- Naprawa układy elektryczne i elektroniczne pojazdów samochodowych

182

TECHNIK BEZPIECZEŃSTWA I HIGIENY PRACY

PRACUJE realizując zadania z zakresu bezpieczeństwa w przedsiębiorstwach, aby zapobiec wypadkom i chorobom zawodowym. Wykazuje i ocenia zagrożenia i szkodliwy wpływ środowiska pracy. Wykazuje i ocenia zagrożenia i szkodliwy wpływ środowiska pracy. Wykazuje i ocenia zagrożenia i szkodliwy wpływ środowiska pracy.

- Zarządza bezpieczeństwem w środowisku pracy
- Monitoruje przestrzeganie przepisów prawnych określających wymagania bezpieczeństwa i higieny pracy
- Dokonał ergonomiczne warunki pracy
- Oceni ryzyko zawodowe
- Ustala okoliczności i przyczyn wypadków przy pracy oraz chorób zawodowych
- Organizuje i prowadzi szkolenia oraz świadczy usługi z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy

388

ASYSTENTKA STOMATOLOGICZNA

ASYSTENTKA STOMATOLOGICZNA wspiera lekarza stomatologa w obsłudze pacjentów. Przygotowuje gabineł dentystyczny zgodnie z zasadami obowiązującymi w stomatologii. Asystuje lekarzowi dentystyce stomatologicznej. Prowadzi dokumentację gabinetu dentystycznego.

- Asystuje lekarzowi dentystyce i utrzymuje gabineł dentystyczny w gotowości do pracy
- Przygotowuje gabineł dentystyczny zgodnie z zasadami obowiązującymi w stomatologii
- Asystuje lekarzowi dentystyce stomatologicznej
- Prowadzi dokumentację gabinetu dentystycznego

400

Dwie kwalifikacje wyodrębniono zarówno w zawodach z poziomu zasadniczej szkoły zawodowej, jak technikum i szkole policealnej:

MONTER MECHATRONIK

MONTER MECHATRONIK montuje i konserwuje urządzenia i systemy mechatroniczne. Montuje urządzenia i systemy mechatroniczne. Montuje elementy, podzespoły i zespoły mechaniczne. Montuje elementy, podzespoły i zespoły pneumatyczne i hydrauliczne. Montuje elementy i podzespoły elektryczne i elektroniczne. Użytkuje urządzenia i systemy mechatroniczne. Przygotowuje robocizny urządzeń i systemów mechatronicznych. Konserwuje urządzenia i systemy mechatroniczne.

- Montuje urządzenia i systemy mechatroniczne
- Użytkuje urządzenia i systemy mechatroniczne
- Montuje elementy, podzespoły i zespoły mechaniczne
- Przygotowuje robocizny urządzeń i systemów mechatronicznych
- Montuje elementy, podzespoły i zespoły pneumatyczne i hydrauliczne
- Konserwuje urządzenia i systemy mechatroniczne
- Montuje elementy i podzespoły elektryczne i elektroniczne

136

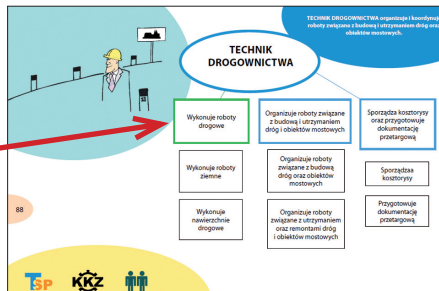
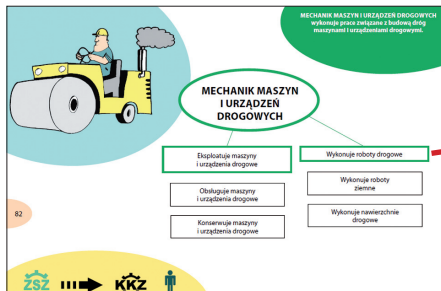
MECHANIK-OPERATOR POJAZDÓW I MASZYN ROLNICZYCH

MECHANIK-OPERATOR POJAZDÓW I MASZYN ROLNICZYCH eksploatuje pojazdy, maszyny, narzędzia i urządzenia stosowane w rolnictwie. Przygotowuje i naprawia pojazdy, maszyny, narzędzia i urządzenia stosowane w rolnictwie. Użytkuje pojazdy, maszyny, narzędzia i urządzenia stosowane w rolnictwie. Przygotowuje obsługę techniczną i naprawę pojazdów, maszyn i urządzeń stosowanych w rolnictwie. Użytkuje maszyny, narzędzia i urządzenia stosowane w rolnictwie. Przygotowuje obsługę techniczną i naprawę maszyn, urządzeń i narzędzi stosowanych w rolnictwie.

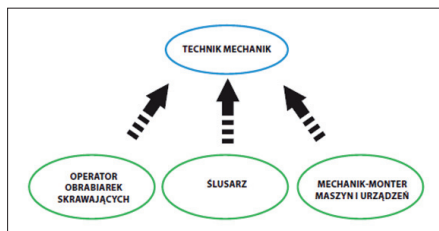
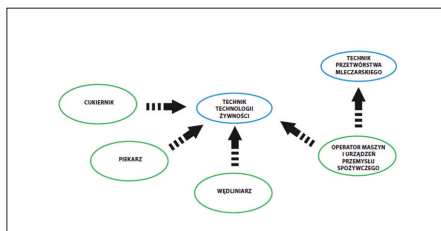
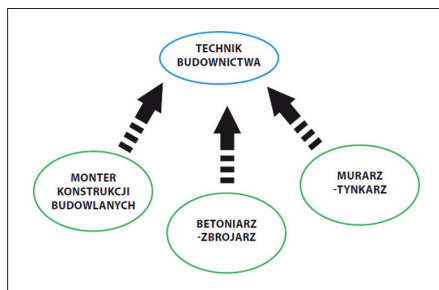
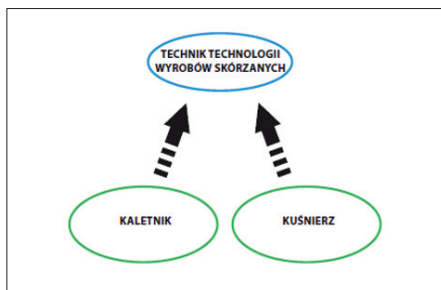
- Użytkuje pojazdy, maszyny, narzędzia i urządzenia stosowane w rolnictwie
- Przygotowuje i naprawia pojazdy, maszyny, narzędzia i urządzenia stosowane w rolnictwie
- Użytkuje pojazdy stosowane w rolnictwie
- Przygotowuje obsługę techniczną i naprawę pojazdów, maszyn i urządzeń stosowanych w rolnictwie
- Użytkuje maszyny, narzędzia i urządzenia stosowane w rolnictwie
- Przygotowuje obsługę techniczną i naprawę maszyn, urządzeń i narzędzi stosowanych w rolnictwie

198

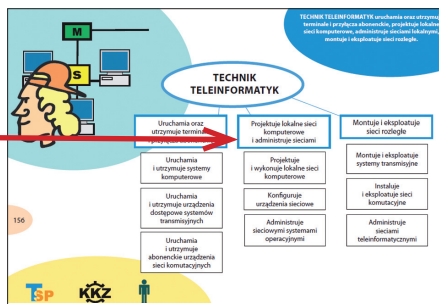
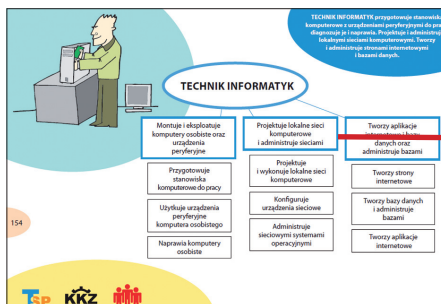
0 projekcie systemowym „Dokształcenie podstaw programowych...”



Warto zwrócić uwagę także na zawody, dla których podbudowę w zasadniczej szkole zawodowej stanowi kilka zawodów:



Wspólne kwalifikacje wyodrębniono także w zawodach z tego samego typu szkoły:



0 projekcie systemowym „Dokształcenie podstaw programowych...”



Rys. 3. Oczekiwania pracodawców w odniesieniu do absolwentów. Źródło: Opracowanie własne

Kolejną ważną grupę stanowią **ogólne kompetencje branżowe** – silnie związane z jedną branżą, ale nie przyporządkowane ani konkretnemu zawodowi, ani konkretnej firmie w obrębie branży. Przykładami mogą być: znajomość struktury danej branży, umiejętność analizy działań i strategii konkurencji, znajomość kluczowych firm w branży i powiązań między nimi, umiejętność tworzenia wspólnych przedsięwzięć z innymi przedsiębiorstwami. Wyróżnienie tego typu kompetencji wynika z obserwacji, że różne branże mają unikalne charakterystyki ekonomiczne, rynkowe i technologiczne.

Wnioski z badań zostały wykorzystane w pracach nad nową podstawą programową kształcenia w zawodach. Zapisy dotyczące obu ww. grup kompetencji pojawiły się w zestawie kompetencji personalnych i społecznych oraz w efektach kształcenia dotyczących podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej.

Tworzenie nowych podstaw programowych kształcenia w zawodzie (wrzesień 2009 – listopad 2011)

Trzy wyżej opisane działania legły u podstaw metodologii tworzenia nowych podstaw programowych kształcenia w zawodzie. W efekcie prac ekspertów z zespołu metodologicznego, we współpracy z Departamentem Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego powstało rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach składa się z treści rozporządzenia oraz załącznika podzielonego na trzy części. Załącznik zawiera podstawy programowe dla 193 zawodów.

Część I zawiera ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego, nazwy obszarów kształcenia, strukturę podstawy programowej kształcenia w zawodzie, wytyczne do zawartości programu nauczania oraz tabelę – spis wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach wraz z zaznaczonymi kwalifikacjami wspólnymi dla kilku zawodów (jest to jedyne miejsce, w którym podana jest informacja o wspólnych kwalifikacjach).

0 projekcie systemowym „Doskonalenie podstaw programowych...”

A.11.	Wykonywanie, naprawa i renowacja wyrobów kuśnierskich	753106	Kuśnierz	PKZ(A.e)
		311926	Technik technologii wyrobów skórzanych	
A.12.	Wykonywanie usług krawieckich	753105	Krawiec	PKZ(A.h)
		311924	Technik technologii odzieży	
A.13.	Wytwarzanie wyrobów stolarskich	752205	Stolarz	PKZ(A.g)
		311922	Technik technologii drewna	
A.14.	Realizacja procesów introligatorskich	732301	Introligator	PKZ(A.i)
		311936	Technik procesów introligatorskich	
A.15.	Realizacja procesów drukowania z form drukowych	732201	Drukarz	PKZ(A.i)
		311935	Technik procesów drukowania	
A.16.	Wytwarzanie, konserwacja i renowacja rękodzielniczych wyrobów włókienniczych	731808	Rękodzielnik wyrobów włókienniczych	PKZ(A.c)
		311931	Technik włókienniczych wyrobów dekoracyjnych	
A.17.	Wykonywanie wyrobów koszykarsko-plecionkarskich	731702	Koszykarz-plecionkarz	PKZ(A.g)
A.18.	Prowadzenie sprzedaży	522301	Sprzedawca	PKZ(A.i)
		522306	Technik księgarstwa	
		522305	Technik handlowy	

Tabela ta zawiera wiele ważnych informacji zarówno z punktu widzenia kształcenia w szkole, jak i na kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Może być ona pomocna także w pracy doradcy edukacyjno-zawodowego. Jest to jedyne miejsce, w którym podana jest informacja o wspólnych kwalifikacjach dla zawodów, np. w poniższym fragmencie tabeli widać, że kwalifikacja A.11. jest wspólna dla zawodów kuśnierz i technik technologii wyrobów skórzanych, a kwalifikacja A.18. jest wspólna dla trzech zawodów: sprzedawca, technik handlowiec i technik księgarstwa. W tabeli odczytać można także, jakie grupy efektów kształcenia odpowiadają danej kwalifikacji. I tak, kwalifikacji A.11. przyporządkowane są efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów: BHP, PDG, JOZ, KPS (informacja o tym znajduje się w główce tabeli) oraz z grupy efektów kształcenia wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów efekty PKZ(A.e).

Część II zawiera efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów w zakresie: bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP), podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej (PDG), języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ), kompetencje personalne i społeczne (KPS), organizacji pracy małych zespołów (OMZ) (wyłącznie dla zawodów nauczanych na poziomie technika), efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

0 projekcie systemowym „Dokształcenie podstaw programowych...”

Warto pamiętać, że zazwyczaj jednej grupie efektów kształcenia wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie przypisanych jest kilka zawodów, np.:

PKZ(A.m) Umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach:
technik spedytor, technik, logistyk, technik ekonomista, technik rachunkowości, technik administracji, technik handlowiec, technik księgarstwa

Uczeń:

- 1) posługuje się pojęciami z zakresu mikroekonomii i makroekonomii,
- 2) korzysta z programów komputerowych w pracy biurowej,
- 3) przygotowuje standardowe formy korespondencji służbowej,
- 4) wykonuje prace związane przygotowaniem spotkań służbowych,
- 5) stosuje przepisy prawa dotyczące tajemnicy służbowej oraz ochrony danych osobowych,
- 6) obsługuje sprzęt i urządzenia techniki biurowej,
- 7) przechowuje dokumenty,
- 8) dokonuje selekcji danych statystycznych pod kątem ich przydatności analitycznej i decyzyjnej,
- 9) rozróżnia rodzaje badań statystycznych oraz określa ich przydatność,
- 10) gromadzi informacje o badanej zbiorowości,
- 11) rozróżnia, oblicza i interpretuje podstawowe miary statystyczne,
- 12) przeprowadza analizę statystyczną badanego zjawiska,
- 13) opracowuje i prezentuje dane statystyczne i wyniki badań,
- 14) stosuje programy komputerowe

Część III określa opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawierający: nazwy i symbole cyfrowe zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach zapisane w języku zadań zawodowych, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach została napisana językiem efektów kształcenia. W ustawie o systemie oświaty zapisano, że efekty kształcenia to wiedza, umiejętności zawodowe oraz kompetencje personalne i społeczne niezbędne dla zawodów lub kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

Warto podkreślić, że odmiennie do sytuacji sprzed 1 września br., **podstawa programowa kształcenia w zawodach zawiera wymagania egzaminacyjne.**

Dla prac programowych w szkole wygodniejsza do stosowania jest podstawa programowa dla konkretnego zawodu. Podstawy programowe dla konkretnych zawodów są dostępne na stronie internetowej KOWEZIU w zakładce **Podstawy programowe:**



0 projekcie systemowym „Doskonalenie podstaw programowych...”

W pracach nad nowymi podstawami programowymi uczestniczyło około 600 osób (autorów i recenzentów), w tym 271 pracodawców i przedstawicieli uczelni.

Pracami wszystkich ekspertów kierowała Koordynator Merytoryczny projektu Maria Suliga, przy wsparciu Agnieszki Pfeiffer – menadżera projektów.



Za opracowanie podstaw programowych odpowiadali liderzy branżowi. Spotkania – odprawy rozpoczynały każde trzydniowe spotkanie. Do ich zadań należało także moderowanie prac autorów na platformie MOODLE.

Autorzy podstaw programowych pochodzili z różnych środowisk. Piątkowe wieczorne spotkania pozwalały poznać się i wymienić doświadczenia. Znak rozpoznawczy? Kolor smyczy.

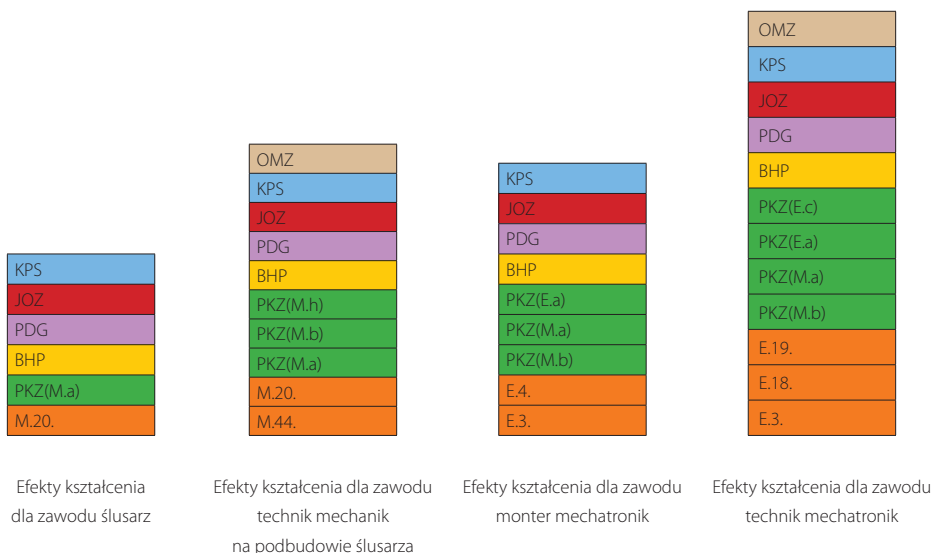


0 projekcie systemowym „Doskonalenie podstaw programowych...”

Podstawa programowa kształcenia w zawodzie zawiera następujące elementy:

1. Cele kształcenia w zawodzie zapisane w języku zadań zawodowych.
2. Efekty kształcenia
 - 1) efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów,
 - 2) efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów,
 - 3) efekty kształcenia właściwe dla zawodu, opisane w kwalifikacjach wyodrębnionych w tym zawodzie.
3. Warunki realizacji kształcenia w zawodzie zawierające opis pomieszczeń dydaktycznych oraz ich wyposażenia, niezbędnego do kształcenia w danym zawodzie.
4. Minimalna liczba godzin kształcenia zawodowego z podziałem na godziny przeznaczone na efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów i efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru artystycznego stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla zawodu. Informacja ta jest kluczowa dla organizatorów kwalifikacyjnych kursów zawodowych.
5. Możliwości uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia, określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego opisane wspólnymi kwalifikacjami.

Taka konstrukcja podstawy programowej pozwala szybko określić nie tylko, z jakich grup efektów kształcenia składa się zawód, ale także wskazywać wspólne grupy efektów.



Na etapie tworzenia programów nauczania dla zawodów efekty z różnych grup zazwyczaj nie stanowią osobnych przedmiotów/modułów, ale są odpowiednio „wymieszane”.

Na potrzeby prac ekspertów opracowano kilka **ekspertyz**. Dotyczyły one zarówno kwestii bezpośrednio związanych z zapisami podstawy programowej, jak i problemów o charakterze ogólniejszym.

„Analiza językowa i kompetencyjna” przygotowana przez dr Elżbietę Drogosz-Zabłocką i dr. Tomasza Sobierajskiego zawierała wskazówki dla autorów pracujących nad znalezieniem wspólnych kwalifikacji lub jednostek uczenia się, w ramach danych zawodów i dotyczyła:

1. Analizy leksykalnej (językowej),
2. Redukcji powtórzeń (paralelnej),
3. Weryfikacji kompetencyjnej.

Zapisy dotyczące kompetencji personalnych i społecznych przygotowane były w oparciu o pracę Ilony Rostkowskiej i dr. Tomasza Rostkowskiego „Postawy absolwentów szkół ponadgimnazjalnych”.

W pracach ekspertów w zakresie zapisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy wykorzystano opracowanie „Wymagania podstawowe do nowych podstaw programowych w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy na poziomie kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych i technicach” autorstwa dr. Grzegorza Dudarskiego.

Ekspertyzę dotyczącą całkowicie nowego obszaru w podstawach programowych kształcenia w zawodach – języka obcego ukierunkowanego zawodowo opracowała Dorota Obidniak.

Na prośbę ekspertów opracowujących podstawy programowe przygotowane były także ekspertyzy dotyczące organizacji pracy małych zespołów oraz podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej. Autorami obu ekspertyz są Maria Michalak i Małgorzata Sienna.

Nie mniej ważne, choć dotyczące problemów nieco bardziej ogólnych, były trzy kolejne ekspertyzy:

1. Ekspertyza zawodoznawcza dotycząca zawodów ujętych w Klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego autorstwa dr. Zofii Parfiniewicz,
2. Powiązanie zawodów szkolnictwa zawodowego z zawodami regulowanymi w Polsce autorstwa dr. Krzysztofa Symeli,
3. „Martwe zawody” – analiza socjologiczna autorstwa dr. Tomasza Sobierajskiego.

Tworzenie przykładowych programów nauczania dla zawodów (marzec 2012 – wrzesień 2012)

Programy nauczania dla zawodów, które obowiązywać będą w szkołach od 1 września powinny być zgodne z zapisami dwóch rozporządzeń:

- Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach oraz
- Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

Zgodnie z tymi zapisami przygotowane zostały przykładowe programy nauczania dla 134 zawodów³ i są one dostępne na stronie internetowej KOWEZiU w zakładce **Przykładowe programy nauczania 2012 r.** dla każdego z tych zawodów opracowany jest zarówno program o strukturze modułowej, jak i przedmiotowej.



Podobnie, jak w przypadku poprzednich zadań realizowanych w projekcie prace rozpoczęły się od przygotowania metodologii tworzenia programów nauczania dla zawodów. Na jej podstawie został opracowany poradnik dla autorów szkolnych programów nauczania.

Poradnik jest dostępny na stronie internetowej KOWEZiU.

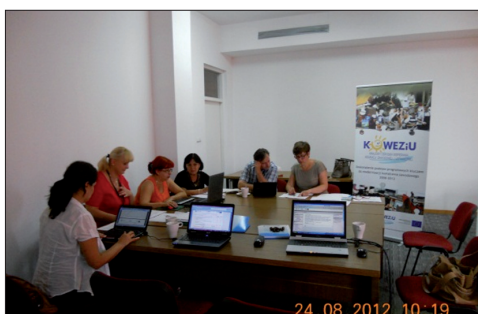
0 projekcie systemowym „Doskonalenie podstaw programowych...”

ETAP I. PRZYGOTOWANIE DO OPRACOWANIA PROGRAMU NAUCZANIA DLA ZAWODU	
Krok I.1	Przeczytać uważnie podstawę programową dla zawodu, dla którego będziecie opracowywać program nauczania
Krok I.2	Sprawdzić, czy są zawody, które mają wspólne kwalifikacje z Waszym zawodem
Krok I.3	Sprawdzić, czy są zawody, które mają z Waszym zawodem wspólne efekty stanowiące podbudowę dla kształcenia zawodowego
Krok I.4	Zdecydować, jaki program będziecie opracowywać: modułowy czy przedmiotowy, liniowy czy spiralny
Krok I.5	Opiszcie zawód, dla którego program będziecie tworzyć i sytuację osób zatrudnionych w tym zawodzie na rynku pracy
Krok I.6	Zastanówcie się, kto przychodzi do Waszej szkoły, czyli jak będziecie indywidualizować pracę uczniów
ETAP II. OPRACOWANIE PROGRAMU NAUCZANIA DLA ZAWODU	
Krok II.1	Przygotujcie zestawienie wszystkich efektów kształcenia z podstawy programowej
Krok II.2	Pogrupujcie wszystkie efekty kształcenia w przedmioty lub moduły
Krok II.3	Opracujcie szkolny plan nauczania
Krok II.4	Dokonajcie uszczegółowienia efektów kształcenia
Krok II.5	Opracujcie programy nauczania dla każdego przedmiotu/modułu
Krok II.6	Opracujcie pełną wersję programu nauczania
ETAP III. SPRAWDZENIE KOMPLETNOŚCI I POPRAWNOŚCI PROGRAMU NAUCZANIA	
Krok III.1	Sprawdzamy, czy nasz program jest zgodny z rozporządzeniami
Krok III.2	Uzupełniamy, poprawiamy
Krok III.3	Budzimy naszego wewnętrznego recenzenta
Krok III.4	Język ma znaczenie
Krok III.5	Wygląd ma znaczenie
Krok III.6	Zasłużylimy na odpoczynek i nagrodę
ETAP IV. EWALUACJA PROGRAMU	

Pokazano w nim, krok po kroku, co i jak należy opracować, by program był zgodny z ww. rozporządzeniami. Warto zwrócić uwagę na Krok 1.5. nie jest on wymagany prawem, ale pozwala na nowo spojrzeć na zawód, w którym szkoła kształci oraz na sytuację osób wykonujących ten zawód na rynku pracy.

W pracach nad tworzeniem przedmiotowych i modułowych programów nauczania dla zawodów uczestniczyło łącznie 299 osób (autorów i recenzentów).

Prace nad przykładowymi programami nauczania przebiegały według opisanej już formuły: spotkania plenarne, praca w grupach i praca na platformie MOODLE.



Konferencje i konsultacje społeczne (od 2009 do końca 2013)

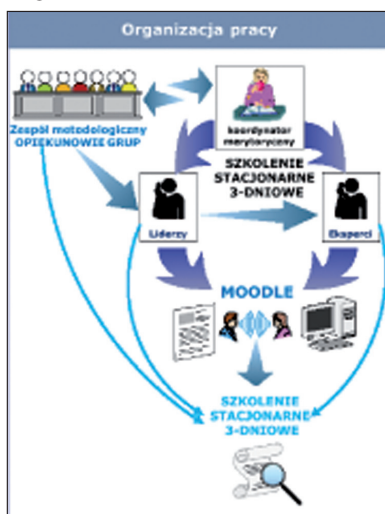
Równoległe do wyżej opisanych działań organizowane były konferencje upowszechniające rezultaty projektu, prowadzone konsultacje społeczne i spotkania uzgodnieniowe.

W 2011 roku w całej Polsce były organizowane **konferencje i seminaria**, w trakcie których prezentowane były opisy kwalifikacji i projekty podstaw programowych kształcenia w zawodzie. W **18** konferencjach uczestniczyło łącznie ok. **1700** uczestników.

Do czerwca br. zorganizowano 27 konferencji, które miały na celu pokazanie drogi dojścia od rozporządzenia w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach do programu nauczania dla zawodu. Wzięło w nich udział łącznie 1566 osób.

Od września br. zaplanowano organizację 24 konferencji branżowych, których tematem przewodnim będzie ewaluacja programów nauczania dla zawodów. Konferencje adresowane są przede wszystkim do nauczycieli kształcenia zawodowego. Założono, że weźmie w nich udział ok. 2000 osób.

Ważnym elementem prac w projekcie były **konsultacje społeczne**. Pierwszy cykl konsultacji dotyczył wyodrębnionych w zawodach kwalifikacji. Organizowane były w szkołach, które współpracują na stałe z pracodawcami. Branżowy charakter spotkań pozwalał uczestniczącym w nich nauczycielom kształcenia zawodowego i pracodawcom na merytoryczną dyskusję nad proponowanymi zapisami. Konsultacje zorganizowano w 11 szkołach w 35 zawodach.



Konsultacje społeczne były także prowadzone drogą elektroniczną. Osoby zainteresowane mogły zgłosić pytania i wątpliwości drogą mailową albo wypełniając odpowiednią ankietę.

Organizowano także konsultacje z przedstawicielami stowarzyszeń branżowych.

Spotkania uzgodnieniowe z przedstawicielami ministerstw odbywały się w ścisłej współpracy z Departamentem Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego. Spotkania te dotyczyły zarówno wyodrębnionych kwalifikacji, jak i podstaw programowych dla poszczególnych zawodów. Łącznie w spotkaniach wzięli udział przedstawiciela siedmiu ministerstw.

Eksperti wyodrębniający kwalifikacje, autorzy podstaw programowych kształcenia w zawodzie oraz autorzy programów nauczania pracowali w podobny sposób. Najpierw opracowywana była metodologia, następnie wybierano liderów grup branżowych. Eksperti rozpoczynali swoją pracę trzydniowym spotkaniem, później pracowali na platformie MOODLE pod kierunkiem liderów

0 projekcie systemowym „Doskonalenie podstaw programowych...”

lub opiekunów grup. Następnie organizowane było kolejne spotkanie trzydniowe i znów praca na platformie MOODLE. Po zakończeniu prac ekspertów dokumenty poddawane były recenzjom i konsultacjom społecznym oraz uzgodnieniom międzyresortowym.

Łącznie przeprowadzono 50 spotkań zespołów metodologicznych i szkoleń dla autorów, w których wzięło udział ponad 2500 osób.

Zakończenie realizacji projektu zaplanowano na grudzień 2013.

Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego to projekt systemowy realizowany w ramach Programu Operacyjnego KAPITAŁ LUDZKI, Priorytetu III Wysoka jakość systemu oświaty, Działania 3.3 Poprawa jakości kształcenia współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

PRZYPISY

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), ze szczególnym uwzględnieniem ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).

2. W trakcie prac nad KRK zmieniały się definicje, zespół ekspertów pracujący nad metodologią

wyodrębniania kwalifikacji najpierw przyjął, że będą określone postawy (Rys. 2), w toku dalszych prac, w ostatecznej wersji przyjęto, że w opisie kwalifikacji będą zapisywane kompetencje personalne i społeczne.

3. Programy nauczania dla pozostałych zawodów zostały opracowane w ramach projektu „Szkoła zawodowa szkoła pozytywnego wyboru”.

Polska Rama Kwalifikacji jako narzędzie dialogu pomiędzy edukacją a rynkiem pracy

dr Agnieszka Chłoń-Domińczak¹, Horacy Dębowski²

1. Wprowadzenie

Wielu ekspertów podkreśla, że świat edukacji i rynku pracy dzieli duża luka. Świat edukacji postrzegany jest często jako proces, który jest abstrakcyjny i akademicki, w którym nauczanie odbywa się w przysłowiowej „szkolnej ławie”. Z drugiej strony świat pracy postrzegany jest jako konkretny, z szefami i klientami, urządzeniami i maszynami innymi niż w szkołach, nastawiony na osiąganie zysku (por. *Field et al.*, 2009). Perspektywa taka, chociaż częściowo bazująca na stereotypach pokazuje, że istotne jest szukanie możliwości i rozwiązań, które budują pomosty pomiędzy światem edukacji a światem pracy.

Coraz większe znaczenie na nowoczesnych rynkach pracy ma jak najlepsze dopasowanie popytu i podaży pracy. Dobre dopasowanie wiedzy, umiejętności i innych kompetencji poszukujących pracy do potrzeb pracodawców pozwala na ograniczenie szeregu kosztów, ponoszonych zarówno przez poszukujących pracy, jak i poszukujących pracowników. Dla poszukujących pracy takie dopasowanie oznacza zmniejszenie kosztów poszukiwania pracy, ograniczenie ryzyka bezrobocia czy wręcz bierności zawodowej, szansę na satysfakcjonujące zarobki. Dla pracodawców jest to również korzyść związana z ograniczeniem kosztów rekrutacji oraz wysokich kosztów przygotowania nowo zatrudnionych do realizacji zadań zawodowych.

Ograniczanie niedopasowania pomiędzy rynkiem pracy i edukacją jeszcze szczególnym wyzwaniem dla Polski. Znaczenie edukacji w życiu człowieka znacznie wzrosło wraz z przyspieszeniem procesów modernizacyjnych i globalizacyjnych. Przydatność raz nabytych umiejętności ulega częstszej niż w poprzednich dziesięcioleciach dezaktualizacji. Znajduje to swoje odzwierciedlenie na rynku pracy, na którym wzrasta popyt na wykwalifikowanych pracowników, kosztem zapotrzebowania na pracę osób o niskich kompetencjach. Osoby najslabiej wykształcone znajdują się w najgorszej sytuacji na rynku pracy i to zarówno pod względem stopy bezrobocia, jak i przeciętnego wynagrodzenia. Im wyższe jednostka posiada kwalifikacje, tym wyższe jest jej wynagrodzenie i stabilniejsze zatrudnienie. Polska nie jest w tym zakresie wyjątkiem.

Ponadto jednym z najważniejszych wyzwań społeczno-ekonomicznych, z jakim w najbliższych dekadach Polska będzie musiała się zmierzyć, jest proces szybkiego starzenia się ludności. Osoby starsze, których aktywność zawodowa wymaga aktualizacji wiedzy i umiejętności nabytych w wieku szkolnym, będą już w niedalekiej przyszłości stanowiły istotnie większą część siły roboczej niż ma to miejsce dziś. Spowoduje to nasilenie problemów związanych z adaptacją do potrzeb rynku pracy coraz większej liczby osób po 50 roku życia. Upowszechnienie i wzrost znaczenia edukacji osób dorosłych staje się więc w Polsce coraz pilniejszą potrzebą.

Wiele badań pokazuje, że udział osób dorosłych w różnych formach uczenia się (kursy, szkolenia, uczenie się w pracy itp.) kształtuje się w Polsce na jednym z najniższych poziomów w UE. Jak wynika z badań prowadzonych przez Europejskie Biuro Statystyczne (Eurostat) ponad połowa dorosłych Szwedów, Finów i Norwegów uczy się w różnych formach – zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i na zorganizowanych kursach czy szkoleniach (edukacja pozaformalna), ale też często z książek, czy z internetu. W kolejnych dziewięciu krajach, w tym w Estonii, Słowacji i Słowenii, odsetek ten przekroczył 40 procent dorosłych osób. W Polsce było to jedynie 21,8 procent znacznie poniżej średniej UE, wynoszącej ponad 34 procent. Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że w Polsce

ten wskaźnik kształtuje się na bardzo niskim poziomie od lat i nawet kilkunastokrotny wzrost wzrostu nakładów finansowych od momentu przystąpienia Polski do UE i korzystania z funduszy strukturalnych nie spowodował wzrostu odsetka osób dorosłych podnoszących swoje kompetencje, który w 2011 roku kształtował się niemal na takim samym poziomie jak w roku 2004. Ponadto, szereg badań wskazuje, że wzrost nakładów finansowych (dofinansowań/subwencji) na szkolenia osób dorosłych w ostatnich latach nie przyczynił się do wzrostu jakości prowadzonych szkoleń w Polsce i zniwelowania niedopasowania oferty edukacyjnej do zapotrzebowania pracodawców.

Badania Eurostatu pokazują również, że Polska negatywnie wyróżnia się na tle innych krajów UE pod względem kształcących się osób starszych. W Polsce wśród osób w wieku 55-65 lata podnosiło swoje kompetencje tylko 6,8 procent tymczasem średnio w UE w tej grupie wieku uczyło się 20,9 procenta badanych, w Norwegii 41 procent, a w Szwecji ponad 60 procent. Jak pokazują wyniki badania Bilans Kapitału Ludzkiego, prowadzonego przez zespół prof. Jarosława Górniaka z UJ wraz z PARP, wraz ze wzrostem wieku, a także niższym poziomem wykształcenia maleje (i tak niski) udział Polaków w różnych formach uczenia się (Górniak, 2012)

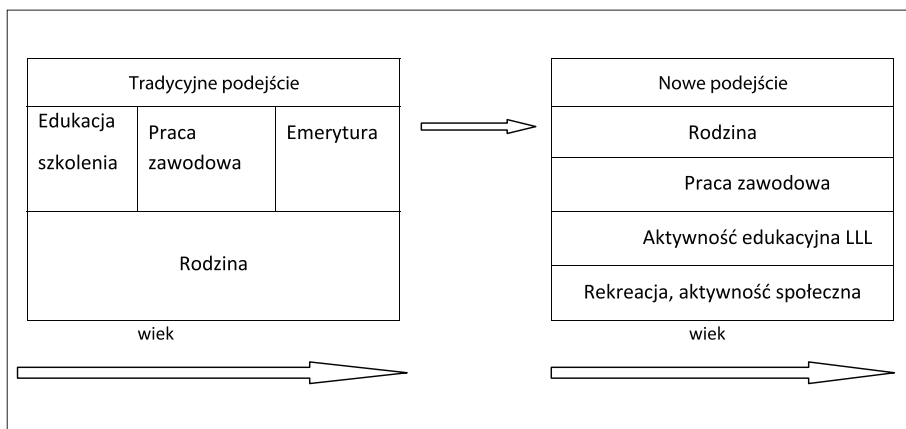
Istnieje szereg rozwiązań i inicjatyw, które pozwalają na zbliżenie się do siebie edukacji i rynku pracy. Jednym z nich, które wynika z szeroko rozumianej potrzeby mobilności w Europie, jest budowanie krajowych ram kwalifikacji, które pomagają określić i odpowiednio uszeregować kwalifikacje uzyskiwane przez osoby uczące się. W Polsce, tak jak we wszystkich krajach członkowskich UE, jak również około 130 krajach na świecie, opracowywana jest rama kwalifikacji. Prace te ukierunkowane są na szerszą modernizację polskiego systemu kwalifikacji, tak aby umożliwiał on jak największej grupie Polaków wykorzystanie swoich kompetencji w pracy³.

2. Perspektywa uczenia się przez całe życie

Istotną cechą współczesnej podejścia strategicznego do kształtowania kapitału ludzkiego jest neutralne podejście do kształtowania wiedzy, umiejętności i innych kompetencji osób, co jest widoczne m.in. w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, czy w przyjętej w 2012 r. strategii OECD „Better Skills, Better Jobs, Better Lives”. Najważniejsze jest to, czego dana osoba się nauczyła, a nie to, czy osiągnęła to w drodze edukacji formalnej (np. ucząc się w szkole), pozaformalnej (u pracodawcy, na kursach, czy szkoleniach) oraz uczenia się nieformalnego (np. ucząc się samemu z książek czy z internetu). Taka perspektywa przybliża również ważną cechę współczesnego podejścia do uczenia się, jaką jest potrzeba uczenia się w całym przebiegu życia. Coraz częściej w literaturze pojawia się wyraźne wskazanie na zmianę paradygmatu patrzenia na przebieg życia, z takiego w którym wyraźnie widać wydzielone etapy (nauka-praca-emerytura) na podejście w którym poszczególne sfery: nauki, pracy oraz życia osobistego i rodzinnego przeplatają się (rysunek 1).

Polska Rama Kwalifikacji jako narzędzie dialogu pomiędzy edukacją a rynkiem pracy

Rys. 1. Rola edukacji w przebiegu życia – od tradycyjnego do nowego podejścia.

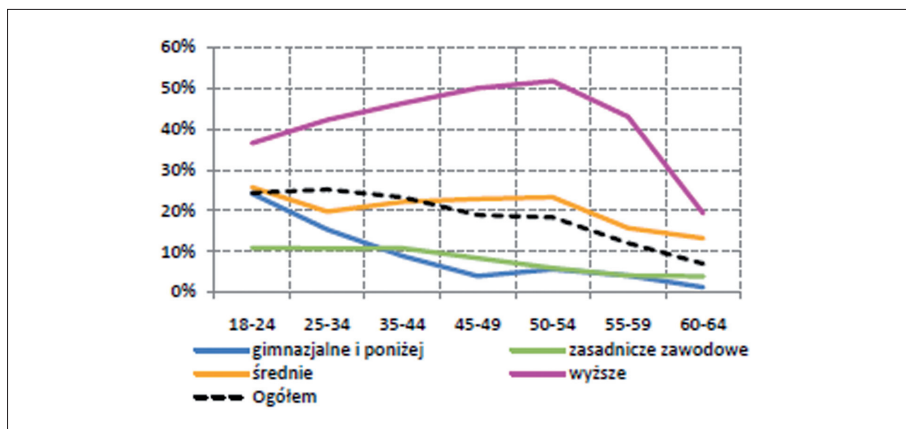


Źródło: propozycja I.E. Kotowskiej na podstawie Reday-Mulvey, 2005

Ta zmiana paradygmatu oznacza, że nauka na początkowym etapie życia – w szkole i na studiach stanowi podbudowę dla dalszego uczenia się. Inwestowanie w kapitał ludzki jest korzystne zarówno z perspektywy jednostki, gdyż oznacza to lepszą jej pozycję na rynku pracy, jak z perspektywy przedsiębiorstw – gdyż wysoko wykwalifikowana kadra jest warunkiem koniecznym wdrażania innowacji podnoszących ich konkurencyjności.

Z perspektywy Polski największym wyzwaniem jest stosunkowo niewielka liczba osób dorosłych w Polsce podejmuje się uzupełniania swojej wiedzy lub nabywania nowych kompetencji po zakończeniu nauki w szkole i na uczelni. Wskazują na to szczególnie dobitnie wyniki badania „Bilans Kapitału Ludzkiego”, prowadzonego przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości oraz Uniwersytet Jagielloński. W ten sposób ograniczany jest potencjał rozwojowy wnoszony na rynek pracy przez kolejne roczniki młodych osób rozpoczynających swoją aktywność zawodową.

Rys. 2. Uczestnictwo w kursach i szkoleniach wśród ludności w wieku 25-64 lata, ze względu na poziom wykształcenia i wiek



Źródło: Górniak (2012)

Polska Rama Kwalifikacji jako narzędzie dialogu pomiędzy edukacją a rynkiem pracy

Niedostateczny poziom inwestycji w kapitał ludzki może być tłumaczony istnieniem barier finansowych lub niefinansowych. Bariery finansowe dotyczą sytuacji, w której dana osoba chce zdobywać dodatkowe kompetencje, ale brak środków finansowych bądź dostępu do nich (np. poprzez system preferencyjnych kredytów) uniemożliwia skorzystanie z istniejącej oferty edukacyjnej.

Niski poziom inwestycji w kapitał ludzki może również wynikać z barier o charakterze informacyjnym. Po pierwsze, kompetencje pracowników są trudne do zweryfikowania przez pracodawców, w związku z czym zdobycie nowych umiejętności nie zawsze przekłada się na wzrost wynagrodzenia lub szansy znalezienia pracy, co zmniejsza motywację do uczenia się. Po drugie, nawet jeśli dane umiejętności są rozpoznawane na rynku pracy a ich zdobycie przynosi wymierne korzyści, to nie zawsze jest to widoczne dla potencjalnych uczestników szkoleń. Po trzecie, uczestnikom szkoleń może być trudno znaleźć instytucję edukacyjną gwarantującą wysoki poziom usług oraz wybrać właściwe dla siebie szkolenie. Wszystkie te bariery mogą przyczyniać się do rezygnacji z inwestowania w kapitał ludzki.

Jak wynika z badań (por. np. Bukowski, 2010; Górnjak, 2012), o niskim poziomie inwestycji w kapitał ludzki osób dorosłych w Polsce decydują raczej bariery o charakterze niefinansowym. Potwierdza to również to, że pomimo kilkunastokrotnego wzrostu nakładów ich liczba doszkalających się osób dorosłych w stosunku do 2004 roku praktycznie nie wzrosła.

Wyniki te potwierdzają także badania pracodawców, którzy dzisiaj w Polsce stosują najczęściej najprostsze metody zarządzania kompetencjami swoich pracowników, rzadziej posiadają kompleksowe strategie w tym zakresie. Jedną z istotnych konsekwencji bierności edukacyjnej, szczególnie u młodych Polaków bez wyższego wykształcenia jest tzw. NEET, czyli stan, w którym osoby ani nie uczą się w żaden sposób, ani nie pracują. Wśród osób młodych, ryzyko NEET jest szczególnie wysokie wśród osób z niższymi poziomami wykształcenia, także dla kobiet po 25-tym roku życia.

Jak wskazują eksperci, bierność edukacyjna i zawodowa w młodości rodzi istotne konsekwencje dla dalszego przebiegu życia osób, zarówno zawodowego (ryzyko długotrwałej bierności, utrata posiadanych kompetencji, wykluczenie z rynku pracy) jak i rodzinnego (opóźnienie w zakładaniu rodziny, opóźnienie lub rezygnacja z rodzicielstwa).

3. Polska Rama Kwalifikacji

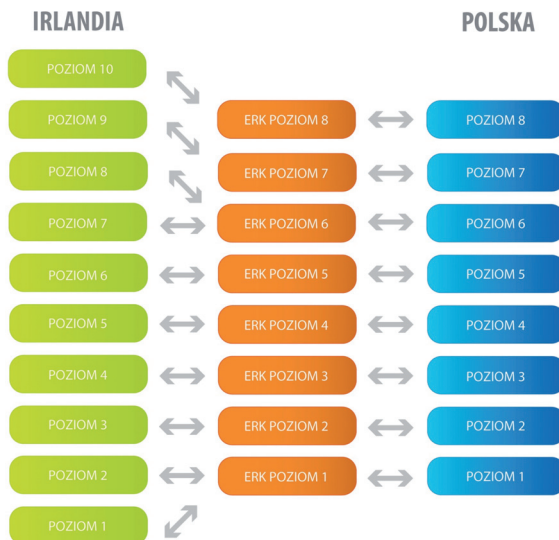
Ograniczenie barier niefinansowych w uczeniu się przez całe życie i rozwój kompetencji Polaków mogą być wspierane przez modernizację systemu kwalifikacji w Polsce. Szansą na taką modernizację krajowego systemu kwalifikacji jest wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji, której podstawowym założeniem jest podejście oparte na efektach uczenia się⁴.

PRK będzie opisywać wzajemne relacje między kwalifikacjami oraz integrować różne krajowe podsystemy kwalifikacji. PRK ma zawierać również opis hierarchii poziomów kwalifikacji. W PRK wyróżnione będzie osiem poziomów kwalifikacji, każdy z tych poziomów przyporządkowany będzie do odpowiadającego mu poziomu w Europejskiej Ramie Kwalifikacji. Punktem odniesienia dla przygotowania projektu PRK jest Europejska Rama Kwalifikacji, przez co możliwe jest przejrzyste ukazanie zaproponowanych odniesień polskich poziomów kwalifikacji do ośmiu poziomów wyróżnionych w ERK. W kontekście PRK zostały one zdefiniowane w sposób bardzo zbliżony do definicji z Zalecenia w sprawie ERK. W PRK, podobnie jak w ERK, efekty uczenia się opisano w trzech kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Polska Rama Kwalifikacji jako narzędzie dialogu pomiędzy edukacją a rynkiem pracy

Należy tutaj przypomnieć, że ERK stanowi system odniesienia dla krajowych systemów kwalifikacji, co oznacza że jedynie poszczególne krajowe ramy kwalifikacji są związane z ERK. Poszczególne kwalifikacje mają (lub będą miały) nadawane poziomy jedynie za pośrednictwem ram krajowych.

Rys. 3. Europejska Rama Kwalifikacji jako układ odniesienia dla krajowych ram kwalifikacji



Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych za: Tomasz Saryusz-Wolski

Wymagania określone w PRK mają na celu ujęcie pełnego spektrum efektów uczenia się. Odzwierciedlają postępy, od najniższego do najwyższego poziomu, osiąganego przez osobę uczącą się. Kolejne poziomy pokazują, jak w wyniku uczenia się w różnych kontekstach i etapach życia ewoluują: głębia i zakres wiedzy, umiejętność rozwiązywania problemów i stosowania wiedzy w praktyce, uczenia się i komunikowania, a także kompetencje społeczne, takie jak gotowość do współpracy i podjęcia odpowiedzialności za realizację powierzonych zadań.

Położenie nacisku na efekty uczenia się, które posiada dana osoba, a nie na czas pobierania przez nią nauki i przekazywane jej treści kształcenia jest istotne w polskim kontekście z kilku powodów. Po pierwsze, zwiększa przejrzystość kwalifikacji (tj. formalnie potwierdzonych zestawów efektów uczenia się) uzyskiwanych w różnych obszarach edukacji (ogólnej, zawodowej i akademickiej) i daje możliwość porównywania ich ze sobą. Po drugie ułatwia potwierdzanie efektów uczenia się osiągniętych w systemie edukacji pozaformalnej i wyniku nieformalnego uczenia się, a przez to ma istotne znaczenie dla łatwości i szybkości zdobywania kwalifikacji. Po trzecie osobom uczącym się daje możliwość tworzenia indywidualnych ścieżek rozwoju kariery zawodowej i uczenia się, opartych na łączeniu ze sobą doświadczeń zdobywanych zarówno podczas nauki, jak i w środowisku pracy oraz lepiej dopasowanych do oczekiwań pojawiających się na rynku pracy. Po czwarte opis kwalifikacji w języku efektów uczenia się ułatwia weryfikację treści i metod kształcenia, stosowanych w obszarze szkolnictwa ogólnego, zawodowego i wyższego.

Tabela 1. Polska Rama Kwalifikacji – deskryptyory uniwersalne
 Deskryptyory PRK pokazują przyrost efektów uczenia się, od najniższego do najwyższego poziomu.

	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5	Poziom 6	Poziom 7	Poziom 8
WIEDZA W dziedzinie uczenia się, twórczości lub w odniesieniu do działalności zawodowej zna i rozumie.	elementarne fakty i pojęcia wyrażonymi zwanymi i wyrażonymi w sferze wytworów ludzkiej myśli	poszerzony zbiór elementów faktów, prostych pojęć oraz zależności między nimi, wyrażonymi i wyrażonymi w sferze wytworów ludzkiej myśli	podstawowe fakty i pojęcia wyrażonymi zwanymi i wyrażonymi w sferze wytworów ludzkiej myśli a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie fakty, pojęcia i zależności elementarne uwarunkowania prowadzonej działalności	poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarowanie złożonych pojęć i wyrażonymi zwanymi i wyrażonymi w sferze wytworów ludzkiej myśli a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie fakty, umiarkowanie złożone pojęcia, teorie i zależności podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności	w szerokim zakresie – fakty, teorie, metody i zależności różnorodnie uwarunkowania prowadzonej działalności	w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi powiątane i innymi dziedzinami różnorodnie, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności	w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, także w powiątane i innymi dziedzinami różnorodnie, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności	swiatowy dorobek naukowy i twórczy oraz wynikające z niego implikacje dla praktyki
UMIĘTNOŚCI W dziedzinie uczenia się, twórczości lub w odniesieniu do działalności zawodowej potrafi:	wykonywać bardzo proste zadania według ogólnych instrukcji, najczęściej w typowych warunkach	wykonywać proste zadania według ogólnych instrukcji, najczęściej w typowych warunkach	wykonywać niezbyt proste zadania w części bez instrukcji, często w zmiennych warunkach	wykonywać niezbyt złożone zadania w części bez instrukcji, często w zmiennych warunkach	wykonywać zadania bez instrukcji w zmiennych, przewidywalnych warunkach	formułować i rozwiązywać zadania, także z innymi dziedzinami samodzielnie planować, własne ukierunkować, innych i tym zakresie	wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać zadania, także z innymi dziedzinami samodzielnie planować, własne ukierunkować, innych i tym zakresie	dokonywać analizy i twórczej syntezy dorobku naukowego i twórczego w celu uświelenia i rozwiązywania i rozwiązywania problemów z dziedziny, twórczy nowe elementy tego dorobku samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować rozwój innych osób
KOMPETENCJE SPOŁECZNE W związku z dziedziną uczenia się, twórczości lub działalności zawodowej jest gotów do:	respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych typów działań	podjętowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych typów działań	przyłączenia do wspólnoty rodzaji, rodzaji i innych społecznych oraz podjętowania zobowiązań z tego wynikających	podjętowania zobowiązań z tego wynikających, w tym w szerszym zakresie	podjętowania zobowiązań z tego wynikających, w tym w szerszym zakresie	podjętowania zobowiązań z tego wynikających, w tym w szerszym zakresie	tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w poddawaniu inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy	niezależnego badania powiązającego istniejący dorobek naukowy i twórczy podjętowania wyzwan w poddawaniu inicjatyw i publicznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy z uwzględnieniem - ich etycznego wymiaru - odpowiedzialności za ich skutki

Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych

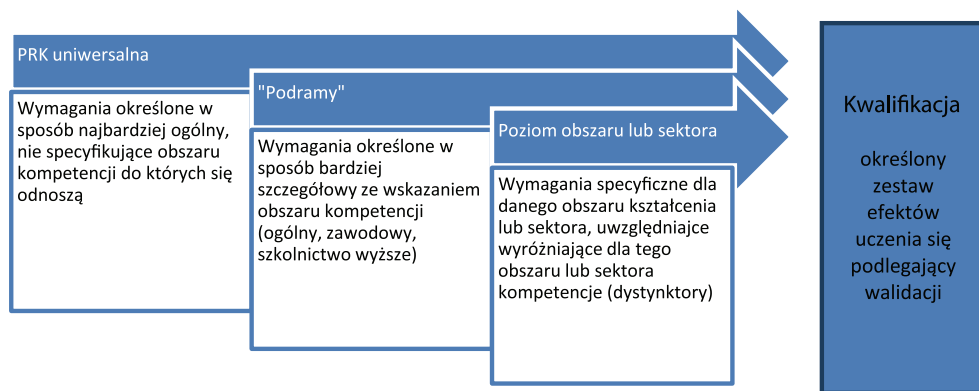
Polska Rama Kwalifikacji jako narzędzie dialogu pomiędzy edukacją a rynkiem pracy

Każdy z poziomów PRK jest określany przez deskryptory, które charakteryzują w kategoriach ogólnych wymagane dla danego poziomu efekty uczenia się. Punktem odniesienia dla deskryptorów PRK były deskryptory ERK. Deskryptory PRK są uniwersalne, dzięki czemu można do nich odnieść opisy kwalifikacji nadawanych zarówno w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i poza nimi.

Uporządkowanie kwalifikacji z wykorzystaniem PRK pozwoli na osiągnięcie większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji, do których uczący się mogą dochodzić różnymi ścieżkami (por. Tabela 1).

Ważną cechą podejścia zastosowanego w Polsce jest ujęcie w strukturze Polskiej Ramy Kwalifikacji „podram” odnoszących się do różnych obszarów uczenia się: związanych z kompetencjami ogólnymi (głównie w ramach edukacji ogólnej), związanych z kompetencjami zawodowymi (w ramach szeroko rozumianego kształcenia zawodowego) oraz związanych z nauką w systemie szkolnictwa wyższego. Struktura ta pozwala na dokładniejsze przybliżanie wymagań określonych w ramach PRK do efektów uczenia się określonych dla odpowiednich kwalifikacji (np. zdefiniowanych w podstawach programowych kształcenia w zawodach). Kolejnym etapem „rozwinięcia” wymagań są wymagania określone na poziomie obszarów kształcenia w szkolnictwie wyższym, lub też wymagania określone w sektorowych ramach kwalifikacji.

Rys. 4. Od wymagań uniwersalnych do pojedynczej kwalifikacji – podejście w PRK



Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych

PRK stanowić będzie jeden z kluczowych elementów zmodernizowanego systemu kwalifikacji w Polsce. Kolejnym istotnym elementem systemu kwalifikacji jest walidacja, tj. proces, w wyniku którego uczący się otrzymuje od upoważnionej instytucji formalny dokument stwierdzający, że osiągnął określony zestaw efektów uczenia się. System ma także, w znacznie szerszym niż dziś zakresie, umożliwić akumulowanie (gromadzenie) oraz przenoszenie (transfer) osiągnięć w uczeniu się, a tym samym pozwalać na elastyczne dostosowywanie dróg kształcenia się i uzyskiwania kolejnych kwalifikacji do różnych uwarunkowań i okoliczności życiowych. Ma to szczególne znaczenie dla Polski, która charakteryzuje się relatywnie niską mobilnością zawodową i geograficzną.

Polska Rama Kwalifikacji jako narzędzie dialogu pomiędzy edukacją a rynkiem pracy

Przewiduje się również wdrożenie powszechnie obowiązujących zasad zapewniania jakości, szczególnie ważnych z perspektywy zapewniania jakości na rynku szkoleniowym. Dotyczyć to będzie nie tylko procesu kształcenia (nabywania kompetencji), ale także walidowania (potwierdzania nabytych kompetencji).

Istotnym elementem upowszechniania różnych form uczenia się jest zapewnienie łatwego dostępu do informacji. Taką rolę będzie pełnił krajowy rejestr kwalifikacji. Rejestr ten będzie ujmował możliwe do uzyskania w Polsce kwalifikacje, łącząc własne zasoby z informacjami o kwalifikacjach gromadzone w różnych istniejących już rejestrach.

Krajowy rejestr kwalifikacji będzie zawierał standardowy zestaw informacji o każdej wpisanej kwalifikacji. Istotną cechą krajowego rejestru kwalifikacji jest powiązanie wpisu do tego rejestru z przypisaniem kwalifikacji do poziomu w Polskiej Ramie Kwalifikacji (PRK), i tym samym odniesienie tej kwalifikacji do poziomu w Europejskiej Ramie Kwalifikacji (ERK). Tak więc poprzez wpisanie do krajowego rejestru kwalifikacji nastąpi automatycznie włączenie polskich kwalifikacji do europejskiego obszaru kwalifikacji. Informacje o kwalifikacjach w rejestrze będą dostępne także w języku angielskim (w dalszej perspektywie być może również w innych językach europejskich).

Wstępnie zakłada się, że ze względu na procedury wpisywania do krajowego rejestru wyróżnione będą następujące zbiory kwalifikacji:

1. kwalifikacje nadawane na podstawie przepisów oświatowych (w tym również kwalifikacje określone w podstawach programowych kształcenia w zawodach),
2. kwalifikacje nadawane na podstawie przepisów dotyczących szkolnictwa wyższego,

których umieszczenie w rejestrze będzie miało charakter informacyjny – obowiązujące przepisy obejmują wszystkie wymagane elementy wymagane dla tych kwalifikacji (określenie efektów uczenia się, odpowiednie walidowanie efektów uczenia się, jak również funkcjonujące systemy zapewniania jakości),

3. inne kwalifikacje nadawane w Polsce,

których wpis do rejestru kwalifikacji będzie jednocześnie poświadczal, że kwalifikacje te spełniają wymagane kryteria dotyczące określenia efektów uczenia się, walidowania oraz zapewniania jakości.

Systematycznie aktualizowany zbiór danych dotyczących kwalifikacji w krajowym rejestrze będzie obejmował informacje w następujących zakresach:

1. podstawowe informacje o każdej kwalifikacji - oficjalna nazwa, poziom w PRK, do którego dana kwalifikacja jest przypisana oraz efekty uczenia się (wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne), które trzeba osiągnąć, aby ją otrzymać (wymagane kompetencje);
2. inne informacje dotyczące danej kwalifikacji – wykształcenie lub kwalifikacje stanowiące podbudowę dla danej kwalifikacji, dodatkowe warunki, które trzeba spełnić, aby ubiegać się o kwalifikację, „ścieżki” uczenia się, które będą dostępne po uzyskaniu danej kwalifikacji, uprawnienia, które wiążą się z uzyskaniem danej kwalifikacji, okres ważności kwalifikacji czy „wymiar” kwalifikacji;
3. informacje związane z daną kwalifikacją – dziedziny działalności, w których posiadanie danej kwalifikacji ma istotne znaczenie, rodzaj dokumentu związanego z nadawaniem danej kwalifikacji i informacje ważne w odniesieniu do niej (np. o szczególnych warunkach wykonywania charakterystycznych dla danej kwalifikacji zadań zawodowych, o potrzebnych predyspozycjach psychicznych, o przeciwwskazaniach zdrowotnych, itp.), kod kwalifikacji (służący jako jej identyfikator i jednocześnie zawierający w sobie najważniejsze informacje o kwalifikacji);

- informacje o instytucjach certyfikujących lub nadających, a także o instytucjach zgłaszających daną kwalifikację i o instytucjach odpowiedzialnych za jakość certyfikowania.

Dane udostępniane publicznie poprzez portal KSK będą prezentowane w układzie funkcjonalnym z punktu widzenia osoby poszukującej potrzebnych jej informacji. Tak więc dzięki zasobom krajowego rejestru kwalifikacji możliwe będzie publiczne udostępnianie ważnych dla interesariuszy informacji o każdej zarejestrowanej kwalifikacji.

4. Rama jako „pomost” pomiędzy edukacją a rynkiem pracy

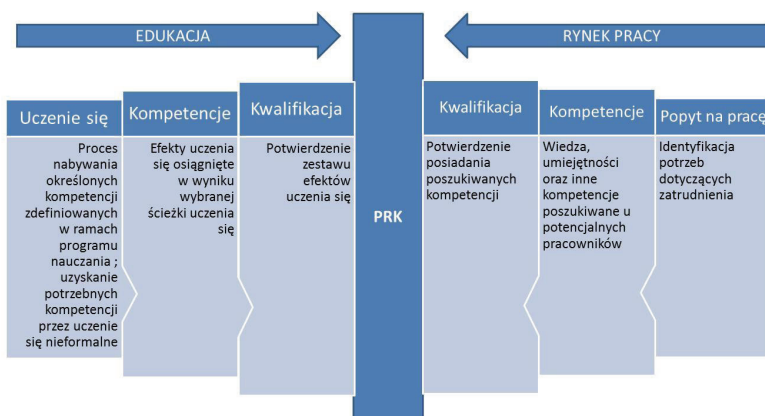
Jak zostało podkreślone wcześniej, opracowanie Polskiej Ramy Kwalifikacji związane jest z wdrażaniem podejścia uwzględniającego przede wszystkim efekty uczenia się. Podejście to jest kluczowe z perspektywy rynku pracy. Pracodawcy szukają pracowników o określonych kompetencjach. Badania prowadzone w Polsce, chociażby wspomniany już Bilans Kapitału Ludzkiego, pozwalają na określenie tego, jakie kompetencje są najbardziej poszukiwane.

W badaniu „Bilans Kapitał Ludzkiego” pracodawcy wskazywali na trzy główne rodzaje brakujących kompetencji (Górnjak, 2012 s. 45):

- zawodowe – związane ze specyfiką czynności wykonywanych w ramach każdego zawodu (obejmująca również umiejętności praktyczne, a także umiejętność właściwego i bezpiecznego zachowania w pracy);
- interpersonalne – kontakty z innymi ludźmi oraz współdziałanie w grupie;
- organizacyjne – samodzielność, decyzyjność, przedsiębiorczość i wykazywanie inicjatywy, odporność na stres i motywacja do pracy.

Znaczna część kompetencji poszukiwanych przez pracodawców może być kształtowana w procesie uczenia się, jako jego efekty. Odpowiednie ich ujęcie w systemie kwalifikacji - przez zestawy kompetencji powiązane z kwalifikacjami daje możliwość spojrzenia na rynek pracy jako rynek, na którym spotyka się popyt i podaż na kompetencje i kwalifikacje, z jednej strony posiadane przez poszukujących pracy, a z drugiej strony – poszukiwane przez pracodawców (por. rysunek 4).

Rys. 5. Polska Rama Kwalifikacji z perspektywy podaży i popytu na kwalifikacje



Źródło: opracowanie własne

Polska Rama Kwalifikacji jako narzędzie dialogu pomiędzy edukacją a rynkiem pracy

Ważnym przybliżeniem do siebie stron popytu i podaży na kwalifikacje są również sektorowe ramy kwalifikacji. Ramy te stanowią rozwinięcie wymagań odnoszących się do kwalifikacji w ramach dla określonego sektora. W przeciwieństwie do ram uniwersalnych oraz „podram”, zawierają one zapisy które wyróżniają w określony sposób kompetencje niezbędne w pracy w danym sektorze.

Już obecnie szereg sektorów w Polsce i w Europie podjęło inicjatywę tworzenia takich ram. Interesującym przykładem takiej inicjatywy jest tzw. Translator dla sektora usług finansowych opracowany w ramach europejskiego projektu FIRST, którego koordynatorem był Warszawski Instytut Bankowości. Przekłada on wymagania określone w Europejskiej Ramie Kwalifikacji na to, co jest istotne w sektorze finansowym (dla poziomów 4-7 w ERK).

Ramka 1. Translator dla usług finansowych jako przykład sektorowej ramy kwalifikacji

Translator dla usług finansowych udostępnia charakterystykę każdego z ośmiu poziomów kwalifikacji PRK odpowiadającą środowisku pracy i językowi sektora usług finansowych, a dzięki temu pomagają pozycjonować (przypisywać do poziomów) kwalifikacje – zarówno europejskie (nadawane przez uprawnione podmioty w krajach), jak krajowe.

Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
<ul style="list-style-type: none">• (...) potrafi zidentyfikować najważniejsze ryzyka instytucji finansowej, zasady i procesy zarządzania ryzykiem oraz wyjaśnić swoje miejsce w tym procesie	<ul style="list-style-type: none">• (...) Potrafi przeprowadzić kompleksową analizę potrzeb klienta, uwzględniając sytuację makroekonomiczną, oraz przełożyć ją na ofertę odpowiednich produktów i usług bankowych i finansowych	<ul style="list-style-type: none">• (...) Poczuwa się do odpowiedzialności za identyfikację problemów i przykładów nieefektywności w swoim otoczeniu pracy oraz proponowanie rozwiązań

Źródło: Warszawski Instytut Bankowości <http://www.blog.wib.edu.pl/?cat=22>

Poniżej przedstawione są zapisy zawarte w translatorze na poziomie 4:

Sektorowe ramy kwalifikacji rozwijane w sposób autonomiczny, z udziałem przedstawicieli i ekspertów reprezentujących określone sektory, mogą stanowić istotne wsparcie dla występującego na rynku pracy niedopasowania kompetencyjnego⁵.

5. Wnioski

Krajowy system kwalifikacji, którego elementem jest Polska Rama Kwalifikacji, działa na rzecz uczących się i pracodawców, zatem głównymi beneficjentami tworzonego systemu kwalifikacji są:

Uczący się i pracownicy – którzy dzięki KSK mają możliwość uzyskiwania kwalifikacji o wysokiej jakości.

Pracodawcy – którzy uzyskują lepszą informację o kompetencjach kandydatów do pracy

Wdrażanie Polskiej Ramy Kwalifikacji do systemu kwalifikacji powinno z czasem stworzyć lepsze warunki dla rozwoju osobistego uczących się, a równocześnie sprzyjać osiągnięciu przez obecnych i przyszłych pracowników kompetencji lepiej dopasowanych do potrzeb rynku pracy.

Szczególnym wyzwaniem dla budowania nowych rozwiązań jest obszar uczenia się poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego – systemy te są już od wielu lat modernizowane. Wdrażane nowe podstawy programowe (w edukacji ogólnej i zawodowej), Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego oraz istniejące systemy egzaminowania, a także system nadzoru pedagogicznego i akredytacji szkół wyższych zapewniają dużą wiarygodność tych systemów.

Rozwiązań takich nie ma natomiast w przypadku edukacji pozaformalnej, w tym w ramach rynku szkoleniowego oraz działań prowadzonych przez pracodawców. Badania pokazują, że w Polsce podejmowane są inicjatywy w tym obszarze, nie mają one jednak charakteru systemowego, a ich skala jest trudna do określenia. Inicjatywy takie wykorzystują m.in. możliwości dawane przez fundusze europejskie, w tym EFS (korzystają z nich m.in. branże budowlana, gastronomiczna, hotelarska, mechaniczna).

Na skutek braku rozwiązań systemowych wielu pracowników ma kompetencje, ale brak im kwalifikacji. W ramach oferty systemu edukacji formalnej nie mają oni możliwości uzyskania odpowiedniej „szytej na miarę oferty”, stąd szukane są alternatywy. Zbudowanie właściwych rozwiązań pozwoli na uzyskiwanie kwalifikacji, co da szereg korzyści klientom, pracodawcom i pracownikom. Dobre określenie wymaganych kompetencji (efektów uczenia się) wpływa również na podnoszenie standardów zawodowych.

Dzięki modernizacji krajowego systemu kwalifikacji powstanie możliwość szerszego uwzględniania i formalnego dokumentowania nowych kompetencji nabywanych w bardzo różny sposób w ciągu całego życia. Najważniejszymi efektami modernizacji będą:

- powszechność przyjmowania efektów uczenia się jako podstawowego punktu odniesienia przy tworzeniu programów kształcenia i szkoleń, co doprowadzi do zwiększenia efektywności procesów edukacyjnych,
- ułatwienie obywatelom zdobywania kwalifikacji w dogodny dla nich sposób, w dowolnym miejscu i czasie,
- umożliwienie uzyskania wiarygodnego poświadczenia nowych kompetencji nabytych poza kształceniem zorganizowanym,
- zagwarantowanie jakości i przejrzystości wszystkich elementów w systemie kwalifikacji a przez to zwiększenie zaufania do kwalifikacji oraz do podmiotów, które nadają kwalifikacje,
- zwiększenie przejrzystości polskich świadectw i dyplomów na rynku krajowym i europejskim,
- lepsze powiązanie krajowej oferty edukacyjnej z potrzebami społeczeństwa i rynku pracy,
- optymalizacja kosztów uzyskania kwalifikacji.

System ten może przyczynić się do unowocześnienia systemów kształcenia i szkolenia, do lepszego ich powiązania z potrzebami oraz do budowania mostów między tradycyjną edukacją szkolną i akademicką, a uczeniem się w ramach kursów i szkoleń, uczeniem się w toku pracy oraz samokształceniem. Przygotowywany system będzie również sprzyjał upowszechnieniu walidowania i certyfikowania efektów uczenia się nabytych poprzez doświadczenie praktyczne.

Wdrożenie systemu kwalifikacji powiązanego z Polską Ramą Kwalifikacji umożliwi osiągnięcie pożądanej spójności wszystkich sektorów edukacji oraz większej elastyczności prowadzonych w ich ramach działań w zakresie edukacji, szkolenia i nadawania kwalifikacji. Wszystko to razem stworzy lepsze warunki dla rozwoju, zarówno w perspektywie całego kraju, jak i pojedynczych obywateli, niewątpliwie najważniejszych beneficjentów krajowego systemu kwalifikacji.

PRZYPISY

1. Lider projektu KRK w Instytucie Badań Edukacyjnych, pracownik naukowy Szkoły Głównej Handlowej.
2. Lider zadania w Instytucie Badań Edukacyjnych, doktorant w Szkole Głównej Handlowej.
3. Prace merytoryczne dotyczące tych tematów prowadzone są w ramach projektu systemowego pt. „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w okresie od lipca 2010 do końca 2013 r. w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego z Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.
4. Ta część opracowania bazuje na przygotowywanym w Instytucie Badań Edukacyjnych projekcie polskiego raportu referencyjnego.
5. Jednym z działań badawczych prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych będzie opracowanie metodologii i propozycji sektorowych ram kwalifikacji dla wybranych sektorów. Badanie to prowadzone z udziałem przedstawicieli poszczególnych sektorów pozwoli na upowszechnienie podejścia związanego z zastosowaniem ram kwalifikacji dla podaży kompetencji oraz kwalifikacji oraz określania popytu na nie.

BIBLIOGRAFIA

- Bukowski, M. (red.) (2010), *Zatrudnienie w Polsce 2009. Integracja dla pracy*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich i Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- EBTN (2011), FIRST. Financial Services EQF Translator in EU, European Banking and Financial Services Training Network.
- Field, S., K.Hoeckel, V.Kis, M.Kuczera (2009), *Learning for Jobs. OECD Policy Review of Vocational Education and Training: Initial Report*, OECD, Paryż
- Górniak, J. (red), (2012) *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 r.*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński.
- Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu), *Raport referencyjny* (projekt), Warszawa.
- OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD.
- Reday-Mulvey, G. (2005), *Working beyond 60. Key Policies and Practices in Europe*, Palgrave Macmillan, Londyn.

(Nie)dopasowania kompetencyjne a funkcjonowanie przedsiębiorstw. Wyniki badań empirycznych

dr Łukasz Sienkiewicz¹

Streszczenie

W referacie poruszono kwestię wpływu niedopasowań kompetencyjnych na działalność przedsiębiorstw i ich efektywność. Z góry zakłada się zazwyczaj, że niedopasowanie kompetencyjne wpływa negatywnie na efektywność firmy, jednak często to przekonanie nie jest poparte żadnymi danymi empirycznymi. Brakuje więc twardych argumentów za tym, że działania zwiększające spójność oczekiwań z ofertą edukacyjną mają znaczenie dla przedsiębiorstw. Zaprezentowano w skrócie wyniki badań międzynarodowych oraz wyniki badań prowadzonych w IBE w zespole pod kierownictwem autora.

1. Zjawisko niedopasowań kompetencyjnych i ich znaczenie dla funkcjonowania przedsiębiorstw

Zagadnienie niedopasowania kompetencyjnego (w języku angielskim określanego najczęściej jako 'niedopasowanie umiejętności' – „*skills mismatch*”) jest coraz częściej przedmiotem różnego rodzaju analiz i badań, obejmujących również porównania międzynarodowe. Źródłem tego zainteresowania jest powszechność tego zjawiska. Z badań warunków pracy przeprowadzonych przez Eurofound w 2010 roku wynika iż 48,9% pracowników w Europie dotkniętych jest zjawiskiem niedopasowania kompetencji². Zjawisko niedopasowań kompetencyjnych jest powszechne w krajach OECD³. Jak pokazały analizy przeprowadzone przez tę organizację, aż jeden na czterech pracowników może mieć wyższe kwalifikacje niż potrzebne w danej pracy, i jednocześnie aż co trzeci może mieć kwalifikacje zbyt niskie. Metaanaliza badań przeprowadzona przez G. Quintini⁴ wskazuje, że istnieją duże rozbieżności w stopniu niedopasowania pomiędzy krajami, od 10% pracowników o zbyt wysokich kwalifikacjach w Finlandii do 35% pracowników w Szwecji.

Najczęściej niedopasowanie kompetencyjne określane jest w kategoriach nadmiaru lub niedoboru kwalifikacji i umiejętności posiadanych przez jednostki w stosunku do wymagań pracy⁵. W odniesieniu do pojęcia niedopasowania kompetencyjnego pojawia się jednak szereg wątpliwości definicyjnych. Przede wszystkim, jak pokazują doświadczenia międzynarodowe, w analizach dotyczących pojęcia niedopasowania, istnieje szereg różnych, częściowo pokrywających się pojęć (Tabela 1). Co więcej, jak pokazano w tabeli, niektóre z tych pojęć nie mają jeszcze odpowiedników w języku polskim, co również znacząco utrudnia porównywanie badań w skali międzynarodowej.

(Nie)dopasowania kompetencyjne a funkcjonowanie przedsiębiorstw

Tabela 1. Definicje pojęć w obszarze analizy niedopasowań kompetencyjnych.

Nazwa pojęcia w języku angielskim	Odpowiednik w języku polskim	Definicja
Overeducation	Zbyt wysoki poziom wykształcenia	Sytuacja, w której dana osoba posiada zbyt wysoki poziom wykształcenia w stosunku do wymagań obecnej pracy (mierzony w latach).
Undereducation	Zbyt niski poziom wykształcenia	Sytuacja, w której dana osoba posiada zbyt niski poziom wykształcenia w stosunku do wymagań obecnej pracy (mierzony w latach).
Overqualification	Nadmiar kwalifikacji	Sytuacja, w której kwalifikacje danej osoby są wyższe niż wymagane w obecnej pracy.
Underqualification	Niedobór kwalifikacji	Sytuacja, w której kwalifikacje danej osoby są niższe niż wymagane w obecnej pracy.
Overskilling	Nadmiar umiejętności	Sytuacja, w której dana osoba nie jest w stanie w pełni wykorzystać swoich umiejętności i zdolności w bieżącej pracy.
Underskilling	Niedobór umiejętności	Sytuacja, w której dana osoba nie posiada umiejętności i zdolności niezbędnych do wykonywania obecnej pracy na poziomie dopuszczalnych standardów.
Skill shortage	Niedobór umiejętności	Sytuacja, w której popyt na określony typ umiejętności przewyższa podaż osób posiadających tę umiejętność.
Skill surplus	Nadwyżka/nadmiar umiejętności	Sytuacja, w której podaż dostępnych osób z określonymi umiejętnościami przewyższa zapotrzebowanie.
Skill gap	Luka umiejętności (część – luka kompetencyjna)	Sytuacja, w której poziom umiejętności pracowników obecnie zatrudnionych jest niższy niż wymagany do właściwego wykonywania pracy lub rodzaj umiejętności nie odpowiada wymaganiom pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*, CEDEFOP, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010, s. 13.

Przykładowo, zgodnie z wynikami cytowanych już badań Eurofound dwóch na dziesięciu pracowników w Europie charakteryzuje się wykształceniem zbyt wysokim, a trzech na dziesięciu – zbyt niskim w stosunku do wykonywanych obowiązków zawodowych. Jednocześnie z badań wynika, że 32% posiada zbyt wysokie umiejętności w stosunku do zadań, a 13% – zbyt niskie. W badanej próbie 7% pracowników ma jednocześnie zbyt wysokie umiejętności i zbyt wysoki poziom wykształcenia w stosunku do wykonywanych zadań.

Zadania w pracy są dla pracownika podstawowym i w zasadzie jedynym polem wykorzystania kompetencji. Ze swojej natury pole to jest ściśle wyznaczone i ograniczone, dlatego też wynika z tego wniosek, że możliwości wykazywania kompetencji także są ograniczone do tego pola działania. Kompetencje stanowią potencjał pracownika, jednak z punktu widzenia dodawania wartości konieczne jest ich wykorzystanie w praktyce. Niewykorzystany potencjał nie przynosi bezpośredniej wartości, bo poprzez brak możliwości wykorzystania go w wykonywaniu określonych zadań, nie może on przynieść mierzalnych wyników⁶.

Dominującą w literaturze i badaniach perspektywą jest sytuacja niedoboru kompetencji w stosunku do zadań. W tym przypadku, niedopasowanie kompetencyjne analizowane jest najczęściej z perspektywy konsekwencji dla jednostki, która jest nim dotknięta. Wiele badań wskazuje na negatywny wpływ dopasowania na wysokość płac i tempo ich przyrostu, oczywiście szczególnie dla osób, które charakteryzuje niedobór kompetencji w stosunku do wykonywanych zadań.

Jednakże, z punktu widzenia funkcjonowania przedsiębiorstw, problem niedopasowań kompetencyjnych nie może być rozważany jedynie z perspektywy niedoboru kompetencji/umiejętności. Równie ważna jest perspektywa „nadmiaru” kompetencji do wymagań stanowiska pracy wynikających z zakresu i rodzaju wykonywanych zadań, ponieważ również ta sytuacja może mieć wpływ na efektywność pracownika i w konsekwencji – na funkcjonowanie organizacji. W przypadku nadmiaru, wykonywane zadania nie pozwalają na wykorzystanie wszystkich posiadanych kompetencji. W sytuacji tej cechy pracownika nie są w pełni wykorzystywane, gdyż ich zakres i wielkość pozwoliłaby na wykonywanie większej ilości, różnorodności lub zupełnie innego zakresu zadań. Można więc wtedy mówić o marnotrawieniu części potencjału kompetencyjnego. Gdy cechy kompetencyjne wykraczają poza zakres zadań, stanowią ukryty „potencjał kompetencyjny”, niewykorzystany przez firmę. Konieczne jest więc bliższe przyjrzenie się relacji pomiędzy zjawiskiem niedopasowań kompetencyjnych a funkcjonowaniem przedsiębiorstw – zarówno w perspektywie międzynarodowej, jak również krajowej.

2. Wpływ niedopasowań kompetencyjnych na funkcjonowanie firm – przegląd badań międzynarodowych

Poniżej przedstawiono najważniejsze wnioski z najnowszych badań dotyczących niedopasowań kompetencyjnych. M.K. Jones z zespołem⁷ przedstawia badania wpływu zmiennej jaką jest „nadmiar umiejętności” na pięć wskaźników wpływających na funkcjonowanie firm (absencja; odejścia; wyniki finansowe; produktywność pracy; jakość produktu) wykorzystując dane brytyjskiego badania „British workplace employment relations survey 2004”. Uzyskane wyniki wskazują na pozytywny związek pomiędzy nadmiarem umiejętności a niektórymi wskaźnikami produktywności. Wyższe średnie poziomy edukacji i nadmiarowe umiejętności okazały się pozytywnie związane z wyższą produktywnością pracy, co jest zgodne z teorią kapitału ludzkiego. Niestety jednocześnie pozytywny wpływ na produktywność współwystępował ze znaczącym wpływem nadmiarów umiejętności na wskaźnik odejść z pracy. W odniesieniu do niedoborów umiejętności i luk kompetencyjnych, badania CEDEFOP⁸ wskazują na utratę konkurencyjności firm, w sytuacji niedoboru potrzebnych umiejętności, ponieważ stawki płac rosną i pojawiają się wąskie gardła w produkcji.

Z badań S. Kampelmana i F. Rycxa⁹, analizujących wpływ niedopasowania na produktywność firm na podstawie danych z badań panelowych wynika, że:

- Wzrost poziomu wymaganego wykształcenia w ciągu roku przekłada się na wzrost produktywności firmy o 9,5% w następnym roku. Obecność pracowników o zbyt wysokim poziomie wykształcenia w przedsiębiorstwie

(Nie)dopasowania kompetencyjne a funkcjonowanie przedsiębiorstw

wpływa pozytywnie na produktywność całej organizacji w długim okresie. Natomiast obecność pracowników z lukami kwalifikacyjnymi obniża wyniki firm średnio o 4,9% w następnym roku.

- Pracownicy z grupy posiadających wykształcenie wyższe niż wymagane są wynagradzani lepiej niż ci posiadający wykształcenie adekwatne do stanowiska pracy, ponieważ są oni bardziej wydajni. Natomiast młodzi pracownicy o wykształceniu niższym niż wymagane są wynagradzani gorzej niż współpracownicy z odpowiednim wykształceniem ze względu na niższą produktywność pracy.
- W toku badań okazało się, że nie jest prawdą, iż pracownicy o zbyt wysokim poziomie wykształcenia są mniej wydajni ze względu na niski stopień zadowolenia z pracy. Z badań wynika iż zależność między zbyt wysokim wykształceniem pracowników a ich satysfakcją z pracy jest znacząca i pozytywna. Nawet jeśli pracownicy odczuwają niższą satysfakcję z pracy to i tak są bardziej wydajni od pracowników na podobnych stanowiskach z wymaganym wykształceniem.

Z badań przeprowadzonych przez prof. M. Sattingera¹⁰ z University at Albany wynika między innymi, że:

- Brak satysfakcji z pracy tworzy dodatkowe straty dla pracowników dotkniętych niedopasowaniem kompetencyjnym. Są oni nie tylko mniej wydajni w pracy, ale również częściej są skłonni do poszukiwania innego zatrudnienia;
- W grupie pracowników o nadmiarze kwalifikacji, zauważalny jest wyższy odsetek rotacji i mobilności zawodowej (np. w badaniach holenderskich pracownicy osoby posiadające kwalifikacje wyższe od wymaganych są trzy razy częściej skłonne do zmiany zatrudnienia niż osoby z odpowiednimi kwalifikacjami i kompetencjami);
- Wyniki badań brytyjskich absolwentów wskazują, iż około połowy z nich rozpoczyna pracę na stanowisku do którego mają zbyt wysokie kwalifikacje. Wraz z wzrostem doświadczenia zawodowego liczba ta zmniejsza się do 1/5;
- Wyższy odsetek pracowników o zbyt wysokich kwalifikacjach wpływa pozytywnie na produktywność firmy zaś wyższy odsetek tych o zbyt niskich kwalifikacjach – negatywnie.

Duża część badań skupia się na wpływie praktyk zarządczych stosowanych w firmach na występowanie i skalę zjawiska niedopasowania kompetencyjnego. Najnowszy raport CEDEFOP¹¹, przedstawia przegląd teorii i badań dotyczących niedopasowania kompetencyjnego oraz jego wpływu na przedsiębiorstwa. Analizie poddane zostały wszystkie procesy (począwszy od pozyskania pracowników po ich rozwój) organizacyjne, w których niedopasowanie kompetencyjne może wywierać wpływ na wyniki przedsiębiorstwa. Wskazuje się między innymi, że zbyt wysoki poziom wykształcenia kandydatów do pracy może być czynnikiem powodującym, iż te osoby zostaną odrzucone w procesie selekcji ze względu na fakt, iż najprawdopodobniej będą wykazywały mniejszą wydajność w pracy jako efekt braku satysfakcji oraz częściej będą przebywać na zwolnieniach, co będzie skutkowało niższymi wynikami przedsiębiorstwa i zwiększonymi kosztami. Niemniej jednak część pracodawców zaryzykuje zatrudnienie kandydata o zbyt wysokim poziomie wykształcenia, jeśli jego oczekiwania finansowe nie będą się różniły zbyt wiele od pracowników z adekwatnym poziomem wykształcenia na dane stanowisko pracy. Podobnie w odniesieniu do pracowników o zbyt niskim poziomie wykształcenia, których zatrudnienie jest możliwe, jeśli pracodawca uzna, że niższe wynagrodzenie będzie odzwierciedlało niższą produktywność pracy za cenę większej lojalności wobec pracodawcy. Co więcej, przedsiębiorstwa mogą być bardziej zainteresowane zatrudnieniem kandydatów o zbyt wysokim poziomie wykształcenia, ponieważ ich umiejętności z łatwością będzie można wykorzystać w sytuacji kryzysowej ze względu na zwiększoną kreatywność, łatwość w adaptacji do nowych warunków oraz stosowanie niestandardowych rozwiązań, które przyczyniają się do obniżenia kosztów. Jak wynika z przeprowadzonych analiz na etapie zatrudnienia może pojawić się szereg czynników, które mogą odpowiadać za niewystarczające dopasowanie pomiędzy szukającymi pracy a pracodawcami.

Najbardziej trafne narzędzie badania wpływu niedopasowań kompetencyjnych na funkcjonowanie przedsiębiorstw stanowiłyby miary oparte na produktywności pracowników dotkniętych niedopasowaniem. Niestety, badania takie są znacząco utrudnione ze względu na brak danych dotyczących jednocześnie wydajności czynników produkcji i wskaźników finansowych przedsiębiorstw (takich jak dochód na pracownika, wartość dodana na pracownika, itp.)¹². Dlatego też większość badaczy podchodzi do analizy w sposób pośredni, analizując wielowymiarowo wymiary zachowania pracowników, które stanowią korelaty produktywności – takie jak satysfakcja z pracy, obrót, absencja, itp. Zdecydowanie jednak prowadzone badania nie dają jednoznacznych wyników.

3. Perspektywa dopasowania kompetencyjnego w polskich dużych i średnich przedsiębiorstwach

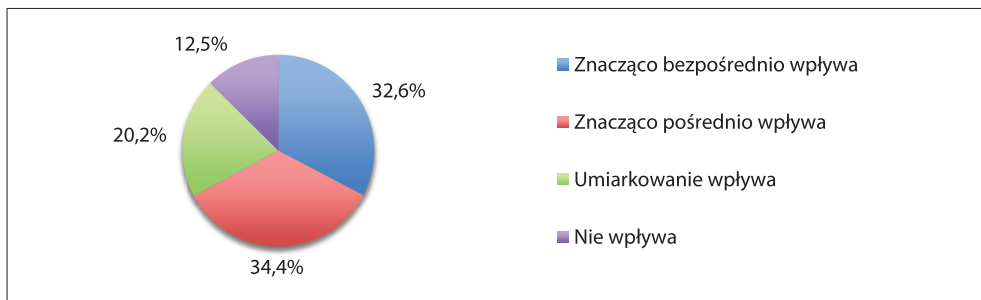
Poniżej zaprezentowano wybrane wyniki badania „Ocena procesu Zarządzania Zasobami Ludzkimi w oparciu o kompetencje w kontekście uczenia się przez całe życie” współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektów „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” oraz „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, w zespole badawczym pod kierownictwem autora.

Badanie to miało na celu zebranie wiedzy na temat tego, jak pracodawcy średnich i dużych przedsiębiorstw wykorzystują dostępne instrumenty zarządzania zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Badaniem została objęta reprezentatywna próba średnich i dużych przedsiębiorstw (wielkość próby losowej $n=6000$), warstwowana według wybranych działów działalności gospodarczej, skategoryzowanych jako przedsiębiorstwa świadczące usługi wiedzochłonne, przedsiębiorstwa świadczące usługi mniej wiedzochłonne oraz przedsiębiorstwa produkcyjne. Respondentami w badaniu byli kierownicy/dyrektorzy działów zarządzania zasobami ludzkimi w wybranych przedsiębiorstwach lub osoby na stanowisku kierowniczym w takim dziale, albo wyznaczony przez nie specjalista z tego obszaru. Badanie zrealizowano techniką CAPI (Computer Aided Personal Interview) z wykorzystaniem ustrukturyzowanego kwestionariusza zawierającego pytania zamknięte i otwarte. Liczba zrealizowanych i prawidłowo przeprowadzonych wywiadów wyniosła $n=941$, w tym 811 przedsiębiorstw średnich i 130 dużych oraz 282 przedsiębiorstw świadczących usługi wiedzochłonne, 270 świadczących usługi mniej wiedzochłonne oraz 389 przedsiębiorstwa produkcyjne.

Jak pokazano na Wykresie 1, badane przedsiębiorstwa mają świadomość wpływu braku określonych kompetencji (luki kompetencyjnej) na pozycję konkurencyjną przedsiębiorstwa. W badanej próbie dwie trzecie firm określiło ten wpływ jako 'znaczący' (biorąc pod uwagę zarówno wpływ pośredni i bezpośredni). Jedynie co ósme badane przedsiębiorstwo uznało, że brak określonych kompetencji w ogóle nie wpływa na konkurencyjność ich przedsiębiorstwa.

(Nie)dopasowania kompetencyjne a funkcjonowanie przedsiębiorstw

Wykres 1. Wpływ braku określonych kompetencji na konkurencyjność przedsiębiorstwa.

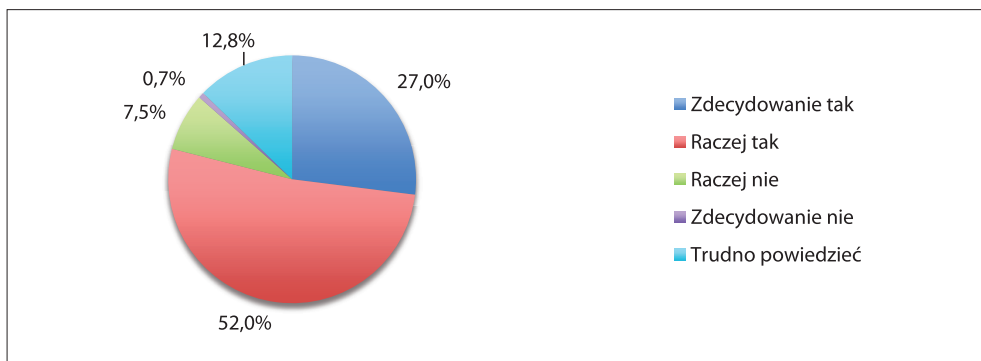


W jaki sposób brak określonych kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw) przez pracowników wpływa na pozycję konkurencyjną Pana(i) organizacji? (Proszę wybrać jedną odpowiedź) Baza: n=941 (wszystkie przedsiębiorstwa).

Najsilniejszy bezpośredni wpływ braku określonych kompetencji na konkurencyjność przedsiębiorstwa jest odczuwany przez przedsiębiorstwa świadczące usługi wiedzochłonne (42,2% w porównaniu z 30,4% dla przedsiębiorstw świadczących usługi mniej wiedzochłonne i 27,2% dla firm produkcyjnych). Najsilniejsze oddziaływanie luki kompetencyjnej na tą kategorię przedsiębiorstw może być tłumaczone relatywnie dużym znaczeniem kompetencji pracowników bezpośrednio zaangażowanych w proces świadczenia usługi dla postrzegania jej wartości przez klienta. Brak wpływu najczęściej odczuwają przedsiębiorstwa średnie (13,3%) oraz świadczące usługi mniej wiedzochłonne (15,9%).

Co więcej, duża część badanych przedsiębiorstw postrzega wymierną wartość rozwoju kompetencji pracowników (Wykres 2.). Jedna czwarta badanych przedsiębiorstw zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, że zarządzający firmą mają świadomość wymiernych korzyści z rozwoju kompetencji pracowników.

Wykres 2. Postrzeganie wymiernych korzyści z rozwoju kompetencji pracowników.



Czy w Pana(i) ocenie, zarządzający firmą mają świadomość wymiernych korzyści z rozwoju kompetencji pracowników? Baza: n=941 (wszystkie przedsiębiorstwa). Brak konkluzyjnych różnic w podpróbach.

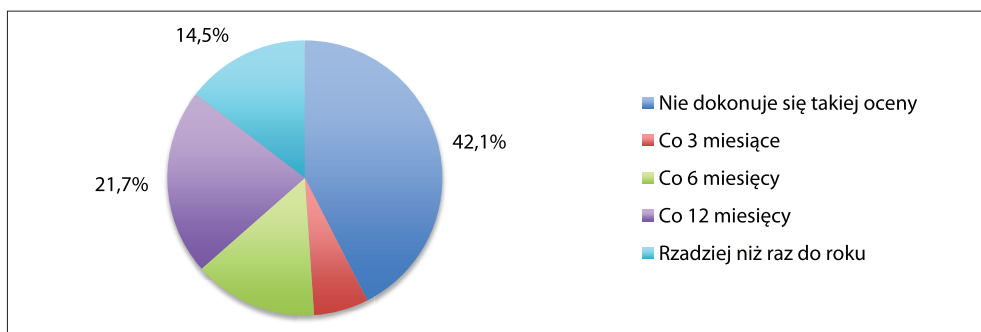
Niestety ponad połowa badanych zaznaczyła odpowiedź „raczej tak”, co może wskazywać na rosnącą świadomość znaczenia kompetencji dla sukcesu rynkowego przedsiębiorstw, przy jednoczesnym braku konkretnych

(Nie)dopasowania kompetencyjne a funkcjonowanie przedsiębiorstw

narzędzi pomiaru wpływu jakościowych cech kapitału ludzkiego (cech kompetencyjnych w kategoriach wiedzy, umiejętności, postaw) na efektywność przedsiębiorstwa.

Po pierwsze, jak pokazują wyniki badania (Wykres 3) znacząca część przedsiębiorstw (42,1%) nie dokonuje regularnej oceny kompetencji pracownika w porównaniu z pożądanym, wzorcowym profilem lub dokonuje tej oceny niewystarczająco często. Tym samym trudno mówić jest o systematycznej i opartej na precyzyjnie określonych kryteriach ocenie dopasowania kompetencyjnego pracownika do wymagań stawianych przez wykonywaną pracę. Szczególnie wyraźny jest brak tej oceny w przedsiębiorstwach średnich, gdzie 45,0% firm jej nie dokonuje oraz w przedsiębiorstwach świadczących usługi mniej wiedzochłonne, gdzie odsetek ten wynosi 49,6%.

Wykres 3. Częstotliwość oceny kompetencji w porównaniu z pożądanym profilem.

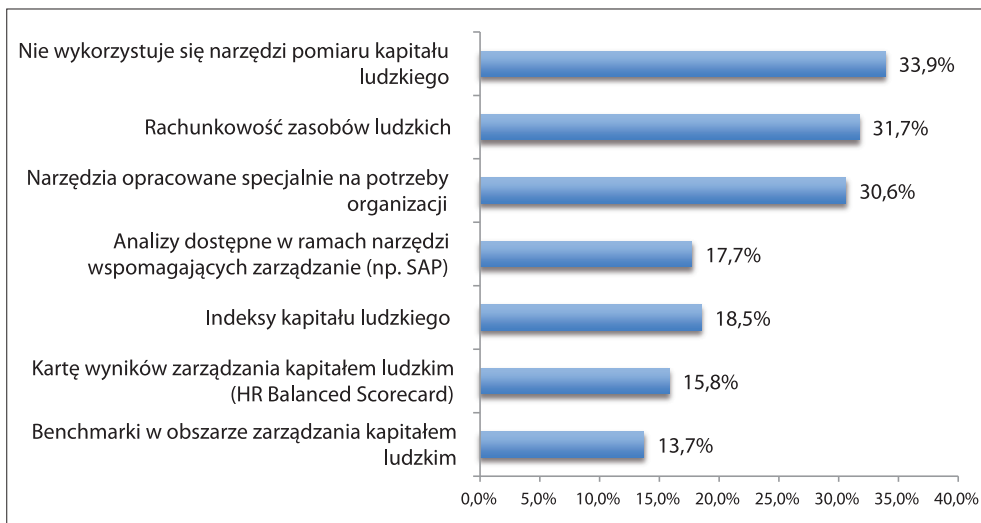


Jak często w Pani/Pana organizacji dokonywana jest ocena kompetencji pracownika w porównaniu z pożądanym, wzorcowym profilem? Baza: n=941 (wszystkie przedsiębiorstwa).

Co więcej, duża część (33,9%) badanych przedsiębiorstw nie wykorzystuje narzędzi pomiaru kapitału ludzkiego (wykres 4). Stosowane narzędzia pomiaru mają co do zasady charakter ilościowy a nie jakościowy, a więc tym samym, możliwości prowadzenia na ich podstawie analiz dopasowania kompetencyjnego są mocno ograniczone. Wśród wykorzystywanych mierników kapitału ludzkiego dominują zdecydowanie wskaźniki kosztowe, którymi posługuje się 51,9% firm dokonujących pomiaru. Wskaźniki te obejmują m.in. koszty szkoleń, koszty rekrutacji, koszty wynagrodzeń, czy koszty fluktuacji. Mniej popularne są wskaźniki czasowo-ilościowe (m.in. czas potrzebny do obsadzenia wakatów, wskaźniki fluktuacji i absencji, liczba szkoleń, itp.) stosowane przez 36,8% badanych firm i wskaźniki wydajności (m.in. relacja ilości pracowników działu personalnego do zatrudnionych ogółem, koszt/czas działań na jednego zatrudnionego, itp.) stosowane przez 29,6%. Najrzadziej stosowane są wskaźniki finansowe (np. przychód z kapitału ludzkiego, zwrot z inwestycji w kapitał ludzki, ekonomiczna wartość dodana kapitału ludzkiego, itp.) występujące w 17,0% badanych przedsiębiorstw (głównie w firmach dużych).

(Nie)dopasowania kompetencyjne a funkcjonowanie przedsiębiorstw

Wykres 4. Wykorzystanie narzędzi pomiaru kapitału ludzkiego.



Czy w Pana(i) organizacji wykorzystuje się następujące narzędzia pomiaru kapitału ludzkiego...? Baza: n=941 (wszystkie przedsiębiorstwa).

4. Podsumowanie

Najbardziej pożądaną sytuacją jest doskonale dopasowanie kompetencji i kwalifikacji pracownika do zakresu zadań, ponieważ taka sytuacja pozwala na maksymalne wykorzystanie potencjału kompetencyjnego pracownika. W praktyce najczęściej mamy do czynienia z sytuacją niedoboru lub nadmiaru kompetencji w stosunku do zadań. Badania skupiające się na analizie niedopasowań kompetencyjnych sugerują, że niepełne wykorzystanie deficytu zdolności i umiejętności oraz ich niepełne wykorzystanie mają znaczące konsekwencje dla satysfakcji z pracy, obrotów przedsiębiorstwa oraz wysokości wynagrodzeń¹³. Z punktu widzenia polskiego rynku konieczne jest więc dalsze wspieranie wysiłków w kierunku lepszego udokumentowania wpływu niedopasowań kompetencyjnych na funkcjonowanie przedsiębiorstw. Szczególnie istotny jest rozwój narzędzi o charakterze uniwersalnym, możliwych do wykorzystania w różnego rodzaju przedsiębiorstwach, które umożliwiłyby z jednej strony analizę skali zjawiska niedopasowania kompetencyjnego a z drugiej – zestawienia ich z „twardymi” wynikami organizacji. Pozwoliłoby to samym firmom lepiej zrozumieć kierunek i zakres wpływu niedopasowań kompetencyjnych na ich funkcjonowanie – a tym samym podjąć odpowiednie działania zaradcze.

PRZYPISY

1. Autor jest zatrudniony na stanowisku Adiunkta w Katedrze Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie.
2. *European Working Conditions Survey 2010*. Wyniki badania w języku polskim dostępne są przez stronę:

http://www.eurofound.europa.eu/surveys/ewcs/2010/index_pl.htm.

3. Quintini, G., *Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 121, OECD Publishing, 2011.

<http://dx.doi.org/10.1787/5kg58j9d7b6d-en>.

4. Ibidem.

5. *Skill mismatch. The role of the enterprise*, CEDEFOP, Research Paper No 21, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012, s. 11.

6. Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł., *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.

7. Jones, M.K. i inni, *Training, job satisfaction and workplace performance in Britain: evidence from WERS 2004, Labour*, Vol. 23, 2009, s. 139-175, podają za: *Skill mismatch. The role of the enterprise*, CEDEFOP, Research Paper No 21, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.

8. *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*, CEDEFOP, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010.

9. Kampelmann S., Rycx F., *The Impact of Educational Mismatch on Firm Productivity: Evidence from Linked Panel Data*, Paper prepared for the Expert Workshop „Skill Mismatch and Firm Dynamics: Integrating Skills with the World of Work” organized by the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) and the Centre for Research in Employment, Skills & Society (CRESS), London, 27 April 2012.

10. Sattinger M., *Assignment Models and Qualitative Mismatches*, Department of Economics, University at Albany, Paper prepared for the Expert Workshop „Skill Mismatch and Firm Dynamics: Integrating Skills with the World of Work” organized by the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) and the Centre for Research in Employment, Skills & Society (CRESS), London, 27 April 2012.

11. *Skill mismatch. The role of the enterprise*, CEDEFOP, Research Paper No 21, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.

12. *Skill mismatch. The role of the enterprise*, CEDEFOP, Research Paper No 21, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012, s. 18.

13. Quintini, G., *Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 121, OECD Publishing, 2011. <http://dx.doi.org/10.1787/5kg58j9d7b6d-en>.

BIBLIOGRAFIA

European Working Conditions Survey 2010 (http://www.eurofound.europa.eu/surveys/ewcs/2010/index_pl.htm).

Jones, M.K. i inni, *Training, job satisfaction and workplace performance in Britain: evidence from WERS 2004*, Labour, Vol. 23, 2009.

Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł., *Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.

Kampelmann S., Rycx F., *The Impact of Educational Mismatch on Firm Productivity: Evidence from Linked Panel Data*, Paper prepared for the Expert Workshop “Skill Mismatch and Firm Dynamics: Integrating Skills with the World of Work” organized by the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) and the Centre for Research in Employment, Skills & Society (CRESS), London, 27 April 2012.

Quintini, G. (2011), “Right for the Job: Over-Qualified or Under-Skilled?”, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 120, OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/5kg59fcz3tkd-en>).

Quintini, G., *Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 121, OECD Publishing, 2011 (<http://dx.doi.org/10.1787/5kg58j9d7b6d-en>).

Sattinger M., *Assignment Models and Qualitative Mismatches*, Department of Economics, University at Albany, Paper prepared for the Expert Workshop “Skill Mismatch and Firm Dynamics: Integrating Skills with the World of Work” organized by the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) and the Centre for Research in Employment, Skills & Society (CRESS), London, 27 April 2012.

Skill mismatch. The role of the enterprise, CEDEFOP, Research Paper No 21, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.

The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications, CEDEFOP, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010.

1. ZROZUMIENIE POTRZEB PRACODAWCÓW

Jako największa instytucja poświadczająca kwalifikacje w Wielkiej Brytanii spółka Pearson Edexcel dobrze rozumie potrzeby pracodawców dzięki współpracy z sektorowymi radami ds. umiejętności (Sector Skills Councils). Rady te są zarządzane przez pracodawców organizacjami o zasięgu ogólnokrajowym, których zadaniem jest pobudzanie poczucia zbiorowej odpowiedzialności wśród pracodawców oraz zachęcanie do inwestowania w zaspokajanie najbardziej kluczowych potrzeb poszczególnych sektorów gospodarki. Zatwierdzone są przez rząd brytyjski i wspierają Brytyjską Komisję ds. Zatrudnienia i Umiejętności (*UK Commission for Employment and Skills*) w realizacji czterech priorytetów:

1. Wspierania inwestycji w rozwój umiejętności oraz prezentowania argumentów ekonomicznych na rzecz tego rodzaju działań.
2. Podnoszenia poziomu i zwiększania dostępności szkoleń zawodowych, w szczególności w postaci staży.
3. Pobudzania branż i sektorów gospodarki do podnoszenia poziomu umiejętności i produktywności ogółu pracowników.
4. Współpracy z sektorami gospodarki w zakresie tworzenia nowych i lepszych miejsc pracy oraz zwiększania szans bezrobotnych na znalezienie pracy.

Sektorowe rady ds. umiejętności są odpowiedzialne za angażowanie pracodawców w podnoszenie kwalifikacji ogółu pracowników określonych sektorów, wspieranie poprawy ich efektywności i wydajności oraz wspomaganie konkurencyjności sektorów w skali globalnej. W taki sam sposób jak sektory gospodarki różnią się od siebie, tak poszczególne rady różnią się od siebie wielkością, składem i prowadzonymi działaniami. Funkcjonowanie rad jest finansowane przez Departament Przedsiębiorczości, Innowacyjności i Umiejętności, a one same zarządzane są przez Brytyjską Komisję ds. Zatrudnienia i Umiejętności. Ich zadaniem jest świadczenie usług, które przynoszą korzyści dla ogółu społeczeństwa w zakresie całego systemu rozwoju umiejętności. Są one również dofinansowane są przez pracodawców.

Dwadzieścia dwie sektorowe rady ds. umiejętności działające w Wielkiej Brytanii opracowały ponad 900 zestawów krajowych standardów zawodowych (*National Occupational Standards*), które opisują, co potrzebuje wiedzieć, robić i rozumieć osoba, aby móc wykonywać konkretną pracę lub zajmować określone stanowisko. Standardy te podlegają regularnemu przeglądowi i uaktualnieniom, dzięki czemu odzwierciedlają aktualne potrzeby branży.

Krajowe standardy zawodowe posłużyły do opracowania 6.246 kwalifikacji zawodowych, obejmujących zarówno zatrudnienie początkowe, jak i niższe szczeble kierownicze. Kwalifikacje są opracowywane przez instytucje certyfikujące, takie jak Pearson Edexcel, które ściśle współpracują z radami w celu odzwierciedlenia treści krajowych standardów zawodowych w wykorzystywanej przez nich metodologii, skutecznie łącząc potrzeby pracodawców z doświadczeniem w nauczaniu.

Pełną listę sektorowych rad ds. umiejętności podano poniżej:

1. **Asset Skills**

Sektory: nieruchomości, mieszkalnictwo, usługi czyszczenia, zarządzanie obiektami i parkingami
Strona internetowa rady: <http://www.assetskills.org/>

2. **Cogent**

Sektory: przemysł biochemiczny, chemiczny, nuklearny, ropy i gazu, naftowy i polimerów
Strona internetowa rady: <http://www.cogent-ssc.com/>

3. **ConstructionSkills**

Sektor: budownictwo
Strona internetowa rady: <http://www.cskills.org/>

4. **Creative & Cultural Skills**

Sektor: rzemiosło, dziedzictwo kulturowe, projektowanie, literatura, muzyka, sztuki wizualne i sceniczne
Strona internetowa rady: <http://www.ccskills.org.uk/>

5. **e-skills UK**

Sektor: informatyka i telekomunikacja
Sektor: <http://www.e-skills.com/>

6. **Energy & Utility Skills**

Sektor: energetyczny, gazowy, kanalizacyjny i zarządzania odpadami
Strona internetowa rady: <http://www.euskills.co.uk/>

7. **Financial Skills Partnership**

Sektor: usługi finansowe, finanse i rachunkowość
Strona internetowa rady: <http://www.financialskillspartnership.org.uk>

8. **GoSkills**

Rada GoSkills została formalnie połączona z radą People 1st dnia 4 lipca 2011 r. Więcej informacji w punkcie People 1st.

9. **Improve**

Sektor: produkcja żywności i napojów, przetwórstwo
Strona internetowa rady: <http://www.improveltd.co.uk/>

10. **Institute of the Motor Industry**

Sektor: detaliczny - przemysł motoryzacyjny
Strona internetowa rady: <http://www.motor.org.uk/>

11. **Lantra**

Sektor: przemysł środowiskowy i związany z rolnictwem
Strona internetowa rady: <http://www.lantra.co.uk/>

12. **People 1st/GoSkills**

Rady People 1st i GoSkills formalnie połączyły się dnia 4 lipca 2011 r.
Sektor: Hotelarstwo, rozrywka, transport pasażerski, podróże i turystyka
Strony internetowe rady: <http://www.people1st.co.uk/> i <http://www.goskills.org/>

13. **Proskills UK**

Sektor: przemysł wytwórczy i przetwórczy
Strona internetowa rady: <http://www.proskills.co.uk/>

14. **SEMTA**

Sektor: nauka, inżynieria i technologia wytwórcza (w tym produkcja materiałów kompozytowych)
Strona internetowa rady: <http://www.semta.org.uk/>

15. **Skills for Care and Development**

Sektor: usługi dla dzieci i młodzieży, opieka i praca na rzecz osób dorosłych i dzieci

Pracodawca w klasie – doświadczenia z rynku brytyjskiego

Strona internetowa rady: <http://www.skillsforcareanddevelopment.org.uk>

16. Skills for Health

Sektor: opieka zdrowotna w Wielkiej Brytanii

Strona internetowa rady: <http://www.skillsforhealth.org.uk/>

17. Skills for Justice

Sektor: bezpieczeństwo publiczne; sądy, trybunały i prokuratura; więziennictwo; straż pożarna i ratownictwo; medycyna śledcza; egzekwowanie prawa; opieka i nadzór nad osadzonymi; nadzór policyjny; wsparcie dla ofiar, osób poszkodowanych i świadków; wymiar sprawiedliwości dla osób nieletnich i praca z dziećmi. Na przełomie 2010 i 2011 r. do zakresu działalności rady dołączono usługi prawnicze.

Strona internetowa rady: <http://www.skillsforjustice.com>

18. Skills for Logistics

Sektor: transport towarów i sprzedaż hurtowa

Strona internetowa rady: <http://www.skillsforlogistics.org>

19. SkillsActive

Sektor: aktywny wypoczynek, uczenie się

Strona internetowa rady: <http://www.skillsactive.com/>

20. Skillset

Sektor: radio i telewizja, film, wideo, media interaktywne, fotografia, wydawnictwa i reklamy; moda i przemysł tekstylny (od 1 kwietnia 2010 r.)

Strona internetowa rady: <http://www.skillset.org/>

21. Skillsmart Retail

Sektor: handel detaliczny

Strona internetowa rady: <http://www.skillsmartretail.com>

22. SummitSkills

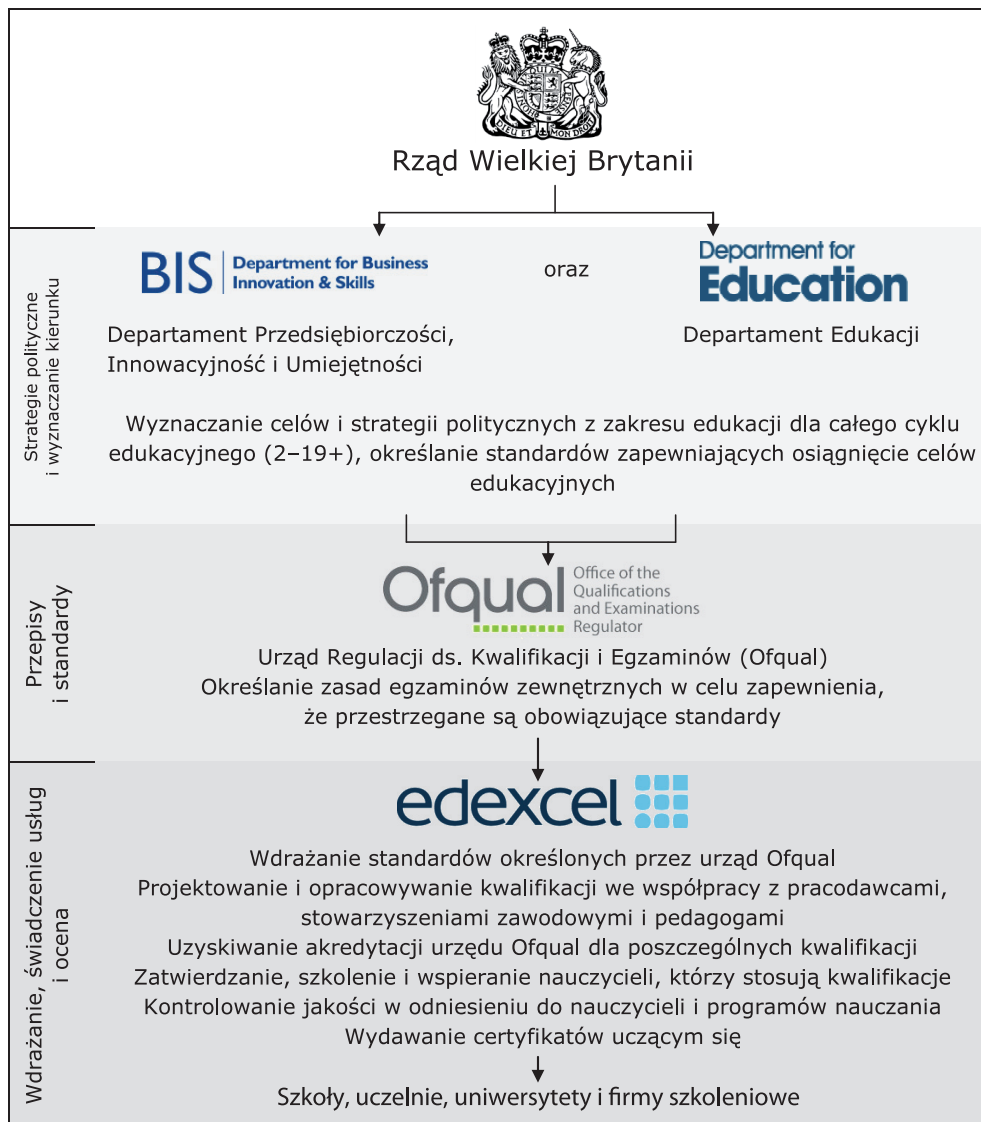
Sektor: usługi budowlane i inżynierskie

Strona internetowa rady: <http://www.summitskills.org.uk/>

2. UWZGLĘDNIANIE POTRZEB PRACODAWCÓW W PROGRAMIE NAUCZANIA

Wyniki pracy realizowanej przez sektorowe rady ds. umiejętności wykorzystujemy w praktyce w postaci kwalifikacji zawodowych, które są opracowywane przez organizacje poświadczające / certyfikujące kwalifikacje. W przypadku kwalifikacji BTEC, które są najszerszej stosowanymi i powszechnie uznawanymi kwalifikacjami zawodowymi w Wielkiej Brytanii, organizacją certyfikującą jest Edexcel.

Spółka Pearson Edexcel działa w ramach brytyjskiego systemu edukacji, który jest zorganizowany w sposób przedstawiony poniżej:



2.1. ROLA ORGANU REGULACYJNEGO (OFQUAL)

Status spółki Pearson Edexcel jako instytucji poświadczającej kwalifikacje, podobnie jak wszystkie standardowe kwalifikacje BTEC, zatwierdza urząd Ofqual.

Ofqual ma cztery główne zadania:

1. Zapewnianie przestrzegania standardów i wysokiej jakości kwalifikacji
2. Zapewnianie wydajnego świadczenia usług związanych z kwalifikacjami
3. Utrzymanie zaufania publicznego
4. Podnoszenie świadomości społecznej.

W celu realizacji tych zadań Ofqual posiada stosowne kompetencje i może sprawować kontrole w zakresie:

- Warunków uznawania instytucji certyfikujących oraz kwalifikacji przyznawanych przez te instytucje
- Zatwierdzania nowych instytucji certyfikujących w ramach brytyjskiego systemu edukacji
- Działań regulacyjnych, takich jak akredytacja i uznawalność
- Kar, takich jak grzywny lub odebranie statusu.

2.1.1 Ramy kwalifikacji

W celu zapewnienia dokładnej równoważności pomiędzy różnymi kwalifikacjami Wielka Brytania i wiele innych krajów na całym świecie opracowało krajowe ramy kwalifikacji, w ramach których przyporządkowane są one do konkretnego poziomu, a czasami również zakresu.

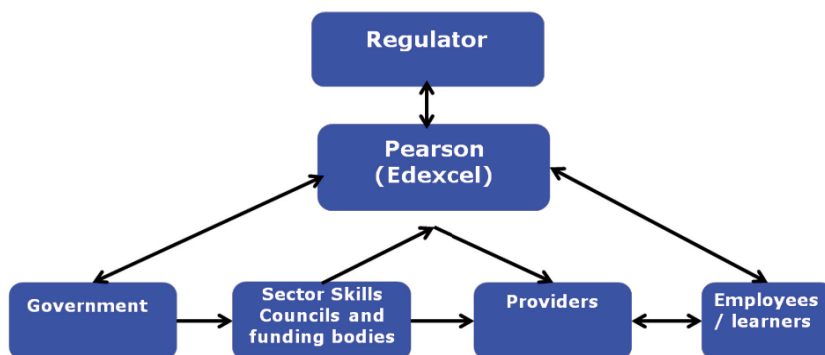
Brytyjskie ramy kwalifikacji Qualifications and Credit Framework (QCF) wprowadzono w 2010 roku, zastępując nimi ramy kwalifikacji National Qualifications Framework (NQF). QCF różni się od poprzednich ram kwalifikacji tym, że wprowadzają pojęcie „osiągnięć” (*credits*), które określają zakres poszczególnych modułów. Liczba punktów *osiągnięć* zależy od liczby godzin nauki wymaganych do zaliczenia danego modułu. Jeden punkt odpowiada 10 godzinom nauki (z nauczycielami i samodzielnej). Ramy QCF mają osiem poziomów (*Level 1–8*) oraz trzy poziomy wprowadzające (*Entry 1, Entry 2 i Entry 3*). Każdy z poziomów od Entry 1 do Level 8 stanowi szczebel na skali zaawansowania, począwszy od najbardziej podstawowych umiejętności (*Entry 1*), a kończąc na tytule doktora (*Level 8*).

Unia Europejska opracowała europejskie ramy kwalifikacji (EQF), które stanowią punkt odniesienia dla różnych ram kwalifikacji obowiązujących w poszczególnych państwach członkowskich. Dzięki temu można dowiedzieć się, jakiemu poziomowi w ramach innych systemów kwalifikacji obowiązujących w Europie odpowiadają kwalifikacje oferowane przez Pearson Edexcel w oparciu o ramę QCF.

2.2. ROLA PEARSON EDEXCEL

Pearson Edexcel współpracuje z urzędem Ofqual i sektorowymi radami ds. umiejętności w zakresie opracowywania kwalifikacji, w tym kwalifikacji BTEC, dla szkół państwowych na terenie Wielkiej Brytanii oraz wdrażania tych kwalifikacji.

- Współpraca z Ofqual – Pearson Edexcel podlega przepisom urzędu Ofqual w zakresie zapewniania jakości, standardów i przystępności cen kwalifikacji. Urząd Ofqual zatwierdza wszystkie kwalifikacje i organizacje je poświadczające na terenie Wielkiej Brytanii, sprawdzając:
 - strukturę i praktyki pracy,
 - rzetelność,
 - zasoby i finanse,
 - kompetencje.
- Sektorowe rady ds. umiejętności** – Dla Pearson Edexcel stanowią one głos rynku pracy, reprezentujący wszystkich pracodawców i określający krajowe standardy zawodowe, które stanowią podstawę prawie wszystkich kwalifikacji BTEC.
- Usługodawcy (podmioty edukacyjne)** – Pearson Edexcel ściśle współpracuje ze szkołami, uczelniami i innymi instytucjami w celu zapewnienia, że kwalifikacje są nauczane na właściwym poziomie i że są odpowiednio oceniane.



[legenda:]

Regulator	Organ regulacyjny
Pearson (Edexcel)	Pearson (Edexcel)
Government	Rząd
Sector Skills Councils and funding bodies	Sektorowe rady ds. umiejętności i instytucje finansujące
Providers	Usługodawcy (podmioty edukacyjne)
Employees / learners	Pracownicy i uczyć się

Taka struktura stanowi ramy dla tworzenia, kontroli i nauczania kwalifikacji BTEC. Teraz wyjaśnimy, czym są kwalifikacje BTEC i w jaki sposób uwzględniają umiejętności wymagane przez pracodawców w programie nauczania.

3. KWALIFIKACJE BTEC

3.1. CZYM SĄ KWALIFIKACJE BTEC?

Kwalifikacje BTEC są najpopularniejszymi kwalifikacjami zawodowymi w Wielkiej Brytanii, które są z powodzeniem przyznawane przez Pearson Edexcel na całym świecie. W 2010 roku ponad 1,1 mln uczniów zarejestrowało się na kursy kończące się przyznaniem kwalifikacji BTEC. Kwalifikacje charakteryzują się kilkoma istotnymi cechami, które odróżniają je od tradycyjnych kwalifikacji:

1. **Związek z pracą** – Jako kwalifikacje zawodowe BTEC skupiają się na realnych sektorach istniejących na rynku pracy, takich jak inżynieria czy media. Zostały specjalnie zaprojektowane we współpracy z sektorowymi radami ds. umiejętności i pracodawcami, tak aby odzwierciedlały wymagania poszczególnych sektorów i uczyły studentów, jak to jest naprawdę pracować w danej branży.
2. **Praktyczna nauka** – Kwalifikacje BTEC są nauczane w sposób praktyczny i interaktywny, tak aby lepiej przygotować uczniów do pracy, przekazując im nie tylko wiedzę, ale także nauczając umiejętności i postawy niezbędne do osiągnięcia sukcesu.
3. **Podjęcie modułowe** – Poszczególne kwalifikacje BTEC składają się z kilku modułów (*units*), z których każdy obejmuje pewne kluczowe umiejętności. Dzięki temu system kwalifikacji BTEC jest elastyczny, gdyż poszczególne kwalifikacje mogą składać się z różnych kombinacji modułów, w tym modułów z wyższych poziomów lub dotyczących innych sektorów, jeżeli wynika to z lokalnych potrzeb uczniów i rynku.
4. **Elastyczność** – Kwalifikacje BTEC nie są nieodłącznie powiązane z konkretnym sposobem nauczania, co oznacza, że można ich nauczać w różnych trybach, a nauczyciele mogą dostosować naukę do potrzeb swoich uczniów, bez narzucania wszystkim tego samego rozwiązania. Nauczyciele BTEC mogą:
 - wykorzystywać aktualne informacje z zakładów pracy,
 - zapraszać przedstawicieli lokalnego rynku jako gościnnych mówców, aby mogli podzielić się swoją wiedzą i przekazać umiejętności,
 - czerpać zasoby naukowe z otoczenia,
 - wykorzystywać studia przypadków i zadania, aby pokazać uczniom, co się dzieje w miejscu pracy,
 - wymagać od uczniów zareagowania na typowe problemy mogące pojawiać się w ich przyszłym miejscu pracy,
 - prowadzić nauczanie w sposób odpowiedni do charakteru szkoły lub uczelni i dostosowany do potrzeb uczniów.
5. **Stały proces oceny wewnętrznej** – Kompetencje BTEC nie są oceniane na podstawie końcowego egzaminu jak większość tradycyjnych kwalifikacji. Zamiast tego kwalifikacje te oceniane są na przestrzeni całego kursu na podstawie wykonywanych przez uczniów zadań obejmujących poszczególne elementy programu. Uczeń i nauczyciel razem określają zadanie, które jest zatwierdzane przez Edexcel. Zapewnia to możliwość odniesienia się do warunków lokalnych i swobodę w doborze metodologii nauczania, co pozwala nauczycielowi i uczniom na większą elastyczność w osadzaniu zadań w warunkach lokalnych.
6. **Różne poziomy i zakresy** – Kwalifikacje BTEC obejmują kilka różnych poziomów: od poziomu podstawowego (*Entry*) do poziomu studiów podyplomowych (*Level 7*). Dostępne są zarówno jako krótkie kursy, jak i np. dwuletnie studia realizowane w pełnym wymiarze czasowym.

Sektory, w zakresie których można uzyskać kwalifikacje BTEC:

Kwalifikacje BTEC są dostępne w odniesieniu do szerokiego zakresu branż, w tym:

Nauki stosowane	Inżynieria	Muzyka
Sztuka i projektowanie	Fryzjerstwo i kosmetyka	Sztuki sceniczne
Przedsiębiorczość i usługi	Ochrona zdrowia	Służby publiczne i mundurowe
Angielski biznesowy i komunikacja	i opieka społeczna	Sport i wychowanie fizyczne
Opieka nad dziećmi,	Hotelarstwo	Szkolenia i edukacja
kształcenie i rozwój	Informatyka i programowanie	Podróże i turystyka
Budownictwo i infrastruktura	Rolnictwo i środowisko	Umiejętności zawodowe
	Media i media kreatywne	i wydajne postawy w pracy

Korzyści płynące z kwalifikacji BTEC:

Unikalna modułowa struktura kwalifikacji BTEC zapewnia wiele korzyści dla uczniów, pracodawców, firm szkoleniowych i rządów, a także przyciąga międzynarodowe uznanie i zapewnia uczniom różnorodne możliwości kontynuowania nauki.

Uczniowie

- Są odpowiednie dla uczniów o różnych stylach uczenia się i aspiracjach.
- Otwierają drzwi do uczelni i zatrudnienia na całym świecie.
- Przygotowują uczniów do pracy w XXI w. i odzwierciedlają potrzeby współczesnych pracodawców.
- Oferują dużą swobodę, większy wybór i elastyczność.

Pracodawcy

- Zapewniają dostęp do pracowników gotowych do pracy.
- Przyswojenie standardowych praktyk branżowych przez wszystkich pracowników.
- Kwalifikacje opracowane we współpracy z pracodawcami i instytucjami branżowymi zapewniają zdobycie umiejętności, które odpowiadają potrzebom konkretnego sektora.
- Zwrot z inwestycji: zwiększenie wydajności pracowników, którzy wiedzą, co robią i robią to skutecznie.

Podmioty edukacyjne

- Kwalifikacje BTEC umożliwiają projektowanie elastycznych programów dopasowanych do indywidualnych potrzeb uczniów.
- Przyczyniają się do zwiększenia wskaźników retencji i progresji dzięki programowi nauczania, który silnie motywuje uczniów.
- Pomagają opisać osiągnięcia pracodawcom i uczniom w sposób łatwy do zrozumienia.

Progresja

- Ponad połowa uczniów w wieku 20–30 lat, którzy rozpoczynają studia w Wielkiej Brytanii, posiada kwalifikacje BTEC.
- Aż 95% brytyjskich uczelni przyjmuje studentów posiadających kwalifikacje BTEC.
- Ponad trzy czwarte kandydatów posiadających kwalifikacje BTEC dostaje się na studia (tylko 8% mniej niż w przypadku kwalifikacji GCE).
- Kwalifikacje BTEC przygotowują uczniów do nauki w instytucjach edukacji wyższej, przyczyniając się do zwiększenia puli umiejętności przyszłych pracowników.
- Niezależnie od tego, czy program nauczania jest realizowany w Londynie, Pekinie, Pradze, Kuala Lumpur czy Monachium, rygorystyczne procesy kontroli jakości zapewniają, że kandydatom przyznaje się globalnie znormalizowane i międzynarodowo uznawane kwalifikacje.

Globalne uznawanie kwalifikacji BTEC

- **Rządy** – Aż 20 rządów różnych krajów uznaje kwalifikacje BTEC i wykorzystuje je w swoich programach reform kwalifikacji zawodowych.
- **Uniwersytety** – Globalna sieć ponad 200 uniwersytetów zapewnia posiadaczom kwalifikacji BTEC dostęp do studiów licencjackich i podyplomowych.
- **Organizacje zawodowe** – Ponad 70 organizacji zawodowych uznaje kwalifikacje BTEC, w tym Chartered Management Institute, Institution of Civil Engineers i ACCA.
- **Pracodawcy** – Wielonarodowe korporacje, takie jak Shell, BT czy Petrofac, uznają kwalifikacje BTEC i wykorzystują programy ich nauczania do opracowywania szkoleń wewnętrznych.

Kontrola jakości w odniesieniu do kwalifikacji BTEC:

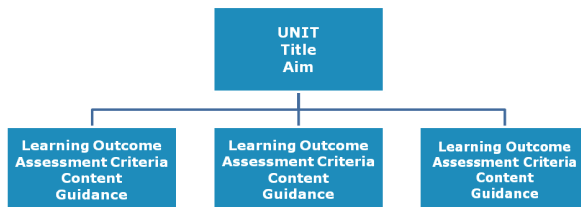
W Wielkiej Brytanii w celu przedłużenia akredytacji Pearson Edexcel musi utrzymywać wysoki poziom i rzetelności poszczególnych kwalifikacji. W tym celu konieczne jest przestrzeganie rygorystycznych procesów kontroli jakości, które zapewniają utrzymanie odpowiednich standardów na każdym etapie działania.

Pearson Edexcel stosuje proces weryfikacji w celu utrzymania odpowiednich standardów jakości w odniesieniu do kwalifikacji BTEC. Proces ten rozpoczyna się od zatwierdzenia ośrodka edukacyjnego po upewnieniu się, że posiada on odpowiednie zasoby, a jego pracownicy – odpowiednie umiejętności, aby nauczać kwalifikacji BTEC. Na przykład nauczanie BTEC w dziedzinie budownictwa wymaga zatrudnienia nauczyciela posiadającego odpowiednie umiejętności zawodowe i wiedzę, a także dysponowania odpowiednim zapleczem do prowadzenia prac budowlanych w ośrodku. Ośrodki zatwierdzane są na czas ograniczony i na konkretne przedmioty poddane ocenie. Jeśli ośrodek pragnie dodatkowo nauczać innych kwalifikacji, musi przejść weryfikację dla każdej z nich.

Kolejnym etapem jest samodzielne sprawdzenie kwalifikacji BTEC przez pracowników podmiotu edukacyjnego, a następnie weryfikacja wszystkich tak ocenionych prac przez opiekuna jednostki. Ośrodki muszą wyznaczyć wewnętrznego weryfikatora, który przechodzi specjalne szkolenie Pearson Edexcel. Zadaniem tej osoby jest wspieranie szkolenia współpracowników i kontrola ich pracy w celu zapewnienia uczciwej i rzetelnej oceny kwalifikacji. Pearson Edexcel korzysta również z własnych niezależnych weryfikatorów, którzy sprawdzają próbki prac i upewniają się, że oceny są właściwe.

3.2. ELEMENTY SKŁADOWE KWALIFIKACJI BTEC

Poszczególne kwalifikacje BTEC składają się z kilku modułów (*unitów*), z których każdy ma własny temat i cele. Moduły w ramach kwalifikacji QCF posiadają również opis poziomu, a także wartość punktową *osiągnięć* odpowiadającą poziomowi i zakresowi kwalifikacji. Poszczególne kwalifikacje BTEC wymagają osiągnięcia pewnej liczby efektów kształcenia, z których każdy jest powiązany z określonymi kryteriami oceny. Określają one, co będzie przedmiotem nauki i co będzie ocenianie. Podstawowa struktura modułów przedstawiona jest poniżej. Każda kwalifikacja składa się z kilku modułów.



[legenda:]

UNIT	MODUŁ
Title	Temat
Aim	Cel
Learning outcome	Efekt kształcenia
Assessment Criteria	Kryterium oceny
Content	Treść
Guidance	Wskazówki

Efekty kształcenia:

Zaliczenie każdego modułu wymaga osiągnięcia pewnej liczby ogólnych efektów kształcenia przez uczniów / studentów. Efekty te wyznaczają zakres modułu. Na przykład w ramach modułu związanego z informatyką od studenta można wymagać znajomości podstawowych elementów systemu komputerowego, a w ramach modułu związanego z ochroną zdrowia i opieką społeczną – umiejętności zaplanowania, w jak sposób można zaspokoić indywidualne potrzeby zdrowotne. Efekty kształcenia najczęściej wyznacza się na podstawie krajowych standardów zawodowych, wytycznych rządowych lub – w przypadku kwalifikacji powstających na zamówienie – wymagań klienta. Wszystkie efekty mają określone własne kryteria oceny, które dzielą je na możliwe do oceny elementy.

Kryteria oceny:

Każdy rodzaj kwalifikacji BTEC składa się z określonej liczby oczekiwanych efektów kształcenia, z których każdy posiada własną listę powiązanych kryteriów oceny. Aby zaliczyć dany moduł, student musi spełnić wszystkie te kryteria. Określają one, co uczniowie / studenci muszą osiągnąć i co poddawane jest ocenie. Część kryteriów może mieć postać zadań, które z kolei mogą być powiązane z jednym lub większą liczbą kryteriów. Cechy kryteriów oceny:

- Muszą być mierzalne.
- Muszą odpowiadać zakresowi oczekiwanych efektów kształcenia. Nie powinny być ani szersze, ani zawężone.
- Kryteria muszą być elastyczne, tak aby nie ograniczać sposobu oceniania stosowanego do wykazania spełnienia danego kryterium.
- Powinny być sformułowane w sposób obiektywny.
- Spełnienie kryteriów oceny zazwyczaj może nastąpić na jednym z trzech poziomów: zaliczenie (*pass*), ocena dobra (*merit*) oraz ocena dobra z wyróżnieniem (*distinction*). W przypadku niektórych kwalifikacji poziomy ustalane są dla indywidualnie poszczególnych kryteriów, a w przypadku wyższych kwalifikacji zazwyczaj istnieją ogólne wskazówki, które mają zastosowanie do danego kryterium.

Pracodawca w klasie – doświadczenia z rynku brytyjskiego

Przykładowe kryteria oceny:

Przykładowe kryterium oceny w przypadku informatyki:

Efekt kształcenia	Kryterium oceny
Znajomość podstawowych elementów systemów komputerowych	Umiejętność zidentyfikowania podstawowych elementów systemów komputerowych
	Umiejętność opisanie, do czego służą podstawowe elementy systemów komputerowych

Przykładowe kryterium oceny w przypadku ochrony zdrowia i opieki społecznej:

Efekt kształcenia	Kryterium oceny
Znajomość podstawowych elementów systemów komputerowych	Umiejętność zidentyfikowania podstawowych elementów systemów komputerowych
	Umiejętność opisanie, do czego służą podstawowe elementy systemów komputerowych

Deskrytory poziomów:

Deskrytory poziomów określają poziom poszczególnych modułów kwalifikacji BTEC w odniesieniu do ram kwalifikacji. W przypadku większości kwalifikacji BTEC punktem odniesienia są poziomy ramy QCF. Opisy poziomów stosowane są w celu:

- określenia „standardu” dla uczących się,
- określenia standardów dla organów regulacyjnych w celu umożliwienia im kontroli oraz dla osób opracowujących kwalifikacje,
- wprowadzenie jasnego rozróżnienia między danym poziomem a innymi.

W niektórych przypadkach poziom kwalifikacji zmienia się w zależności od oceny uzyskanej za pracę. Może być tak, że otrzymanie najwyższej oceny oznacza uzyskanie innego poziomu kwalifikacji niż w przypadku uzyskania oceny zaliczającej. Podobne rozwiązanie stosuje się w przypadku kwalifikacji GCSE, gdzie uczniom uzyskującym ocenę dobrą lub wyższą przyznaje się kwalifikacje QFC Level 2, podczas gdy uczniowie uzyskujący oceny niższe mogą uzyskać kwalifikacje QCF Level 1.

Wytyczne dotyczące oceniania:

W odniesieniu do każdego modułu BTEC ustala się, obok efektów kształcenia i kryteriów oceny, wytyczne dotyczące oceniania, aby pomóc nauczycielom oceniać przebieg nauki. Wytyczne dotyczące oceniania:

- pomagają osobom oceniającym opracować zadania, które spełniają odpowiednie kryteria,
- zawierają wytyczne dotyczące przeprowadzania wiarygodnych i rzetelnych ocen,
- mogą przybrać formę:
 - proponowanego zadania,
 - zarysu planu nauki,
 - planu pracy,
 - zasobów,
 - instrukcji dotyczących wystawiania oceny,
 - rejestrowania decyzji związanych z oceną.

3.3. OCENA KWALIFIKACJI

Podstawową zaletą kwalifikacji BTEC jest koncentracja na zwiększaniu szans uczniów na znalezienie pracy. Kwalifikacje BTEC mają na celu pomóc uczniom przygotować się do pracy w wybranej branży. Cele te znajdują odzwierciedlenie w ocenie kwalifikacji BTEC, gdyż w miarę możliwości uczniowie są oceniani na podstawie wykonywania przez nich rzeczywistych zadań, które mogliby napotkać, pracując w sektorze powiązanim z danymi kwalifikacjami BTEC.

Takiego wyniku nie uzyskamy każąc uczniom pisać egzaminy, gdyż taka forma oceny jest rzadko spotykana w miejscu pracy. Zamiast tego, zadania w ramach kwalifikacji BTEC przypominają zadania spotykane w miejscu pracy lub stanowią rzeczywistą ich część.

Zasady oceny

Wszystkie oceny muszą być zgodne z następującymi zasadami, gwarantującymi ich skuteczność i rzetelność w zakresie sprawdzania zdolności uczniów:

- **Relevantność:** Ocena mierzy to, co ma być zmierzone.
- **Wiarygodność:** Możliwość uzyskania tych samych wyników w różnym czasie i miejscu.
- **Porównywalność:** Porównywalność względem innych kwalifikacji i organizacji.
- **Wykonalność:** Ocena musi być rozsądna pod względem kosztów i możliwa do realizacji.
- **Minimalny wpływ uprzedzeń na ocenę:** Wszyscy uczniowie powinni mieć równe szanse wykazania się swoimi osiągnięciami.

Istnieją dwa zasadnicze sposoby, w jaki można spełnić te zasady:

- **Ocena zewnętrzna:** Prace są pisane / realizowane i oceniane poza ośrodkiem edukacyjnym przez instytucję certyfikującą, na przykład w postaci egzaminów.
- **Ocena wewnętrzna:** Prace są pisane / realizowane i oceniane przez ośrodek edukacyjny z uwzględnieniem standardów określonych zewnętrznie. Prace mogą mieć formę projektów.

Ocenę zewnętrzną częściej wykorzystuje się w przypadku oceniania wiedzy na podstawie prac pisemnych. Z kolei ocena wewnętrzna bardziej nadaje się do oceny umiejętności, gdyż zapewnia swobodę wyboru miejsca i sposobu przeprowadzenia oceny, tak aby odzwierciedlały one kontekst, w którym zazwyczaj wykorzystuje się dane umiejętności w miejscu pracy.

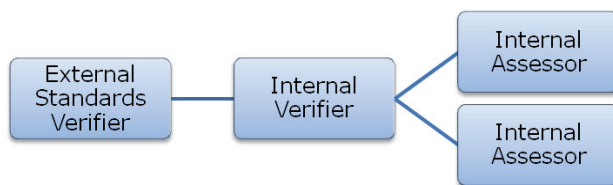
Kwalifikacje BTEC oceniane są wewnętrznie. Nauczyciele wraz z uczniami opracowują zadania, które następnie są weryfikowane przez zewnętrznych weryfikatorów standardów z Pearson Edexcel, aby upewnić się, że nadają się do tego celu. Po wykonaniu zadania Pearson Edexcel również dokonuje przeglądu części takich zadań w celu zapewnienia, że ich ocena jest spójna i uczciwa, a także że zadania zostały wykonane zgodnie z wytycznymi Pearson Edexcel. Proces weryfikacji jest wykorzystywany również do przekazywania cennych rad i wskazówek przez doświadczonych weryfikatorów z Pearson Edexcel, którzy mogą podzielić się najlepszymi rozwiązaniami i pomóc poprawić poziom nauczania w danym ośrodku edukacyjnym.

Korzyści płynące z wewnętrznej oceny kwalifikacji BTEC:

Pracodawca w klasie – doświadczenia z rynku brytyjskiego

- Ocena może odzwierciedlić poziom umiejętności ucznia, jakim wykazałby się w konfrontacji z rzeczywistym wyzwaniem dzięki temu, że uczniowie wykonują zadania w miejscu pracy lub w warunkach imitujących takie środowisko.
- Ocena jest dostosowana do lokalnych warunków, takich jak praca dla lokalnego pracodawcy.
- Taki rodzaj oceny ułatwia rozpowszechnianie najlepszych praktyk za pośrednictwem weryfikatorów standardów, którzy nie tylko zatwierdzają dany ośrodek edukacyjny, ale także dzielą się z nim najlepszymi rozwiązaniami.
- Ocenę wewnętrzną można przeprowadzać w sposób ciągły, bez potrzeby organizowania formalnych egzaminów. Studenci mogą wykonać zadanie w dowolnym czasie, dzięki czemu unika się zjawiska „zakuwania do egzaminu”.
- Dzięki ocenie wewnętrznej mniejsza jest potrzeba uczenia się technik egzaminacyjnych, które mają niewielkie zastosowanie w realnym świecie.
- Dzięki ocenie wewnętrznej nauczyciele mogą przekazać uczniom bogatsze, bardziej holistyczne doświadczenie, a nie jedynie wiedzę i informacje potrzebne do zdania egzaminu. Nauczyciele mogą skoncentrować się na wąskich zagadnieniach, gdyż wszystkie kryteria muszą zostać zaliczone, a uczniowie oceniani są przez cały czas, w związku z czym nie potrzebne są zajęcia przypominające lub powtarzanie materiału w formie pytań pisemnych.

Model oceny kwalifikacji BTEC:



[legenda:]

External Standards Verifier	Zewnętrzny weryfikator standardów
Internal Verifier	Wewnętrzny weryfikator
Internal Assessor	Osoba przeprowadzająca ocenę wewnętrzną

Ośrodki wyznaczają pracownika odpowiedzialnego za proces oceny, który będzie głównym weryfikatorem wewnętrznym danego ośrodka. Weryfikator otrzyma dodatkowe szkolenie i będzie ściśle współpracował z zewnętrznymi weryfikatorami Pearson Edexcel oraz nauczycielami (i osobami przeprowadzającymi ocenę wewnętrzną) w celu utrzymania wysokiego poziomu jakości. Weryfikator standardów ostatecznie decyduje, czy ośrodek przeprowadza oceny na dopuszczalnym poziomie i czy zadania wykorzystywane w ośrodku można zatwierdzić. Decyzja podejmowana jest na podstawie analizy próbek prac, wizyty w ośrodku szkoleniowym, wizytacji podczas zajęć oraz omówieniu procesu oceny z nauczycielami.

Podsumowanie

Powyższy model, który działa od lat, pokazuje, że możliwe jest stworzenie i utrzymanie standardów, które pozwalają uwzględnić potrzeby pracodawców w programie nauczania, co prowadzi do zwiększenia zatrudnienia absolwentów dzięki temu, że zdobywają oni kwalifikacje współtworzone przez samych pracodawców. System kontroli jakości zapewnia, że praca wykonywana przez sektorowe rady ds. rozwoju umiejętności oraz instytucje poświadczające kwalifikacje jest powiązana z potrzebami rynku.

Aby dowiedzieć się więcej o ofercie Pearson Edexcel, prosimy o kontakt:

Andrzej Butra

Regional Development Manager

Europa Centralna i Wschodnia

Edexcel International

E-mail: andrzej.butra@pearson.com

Telefon komórkowy: +48 661 361 083


Pearson

Zawsze warto się uczyć

Dowiedz się więcej pod adresem: www.pearson.pl

Możliwości rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce na przykładzie dobrych praktyk z Francji i Niemiec

Alain Henry



Możliwości rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce na przykładzie dobrych praktyk z Francji i Niemiec

Prezentację przygotował:
Alain Henry

Profesjonalne szkolenia i doradztwo



Bonjour!



Profesjonalne szkolenia i doradztwo



Plan

- I. Wstęp
- II. Zalety praktyk, jako istotnego elementu edukacji zawodowej
- III. Wyniki ankiety pod kątem kształcenia zawodowego w Polsce
- IV. Propozycje rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce
- V. Przykłady dobrych praktyk

Profesjonalne szkolenia i doradztwo



Wstęp

Dzisiaj „Europa bez granic” oferuje uczniom, studentom i pracownikom nowe możliwości zdobywania kwalifikacji zawodowych.

Właśnie dzięki mobilności możemy odbywać staże i praktyki za granicą, zdobywać nowe doświadczenia, praktyczną wiedzę czy poznawać kulturę pracy innych krajów.

Jednak wielu z nas nie potrafi samodzielnie korzystać z tych dobrodziejstw. Często nie wiemy gdzie szukać, jak szukać, do kogo się zwrócić o wsparcie w poszukiwaniu firm, które chcą przyjąć stażystów, czy finansowaniu wyjazdu.

Jako koordynator i ekspert w dziedzinie kształcenia zawodowego, chciałbym pokazać, w jaki sposób możemy wspierać rozwój kształcenia zawodowego w Polsce, czerpiąc z doświadczenia francuskiego i niemieckiego rynku.

Profesjonalne szkolenia i doradztwo



I. Zalety praktyk, jako istotnego elementu edukacji zawodowej

Praktyki dają młodym ludziom możliwość:

- nauczenia samodzielności i odpowiedzialności w pracy,
- zdobycia doświadczenia i znalezienia różnych rozwiązań,
- zdobycia cennych umiejętności praktycznych,
- przygotowania do pracy w zespole,
- poznania oczekiwań pracodawcy,
- a dla najlepszych propozycję pracy.

Profesjonalne szkolenia i doradztwo



II. Wyniki ankiety pod kątem kształcenia zawodowego w Polsce

W kwietniu 2010 roku Fundusz ds. Kształcenia Zawodowego przy Ambasadzie Francji przeprowadził ankietę, wśród francuskich firm członkowskich Izby Francuskiej, na temat kształcenia zawodowego w Polsce.

Z ankiety wynika, że:

- 54% firm uważa, że w Polsce nie ma oferty edukacyjnej dostosowanej do ich potrzeb,
- 50% firm ocenia oferty szkół zawodowych jako niewystarczające, nieatrakcyjne,
- 71% firm uważa, że program praktyk zawodowych powinien być poprawiony i usprawniony,
- 77% firm finansuje szkolenia we własnym zakresie,

Profesjonalne szkolenia i doradztwo



II. Wyniki ankiety pod kątem kształcenia zawodowego w Polsce

- 71% firm nie współpracuje ze szkołami zawodowymi, z czego 61% firm zadeklarowało zainteresowanie taką współpracą.
- 54% firm nie korzysta ze środków Unii Europejskiej, ponieważ nie mają wsparcia informacyjnego i nie wiedzą jak to zrobić.

Na pytanie „Z czego firmy nie są zadowolone”, najczęściej padała odpowiedź „z poziomu usług w Polsce i obsługi Klienta”.

Profesjonalne szkolenia i doradztwo



III. Propozycje rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce

Rozwój kształcenia zawodowego w Polsce możemy realizować poprzez:

- wzmocnienie współpracy między szkołami, uczelniami a przedsiębiorstwami w Polsce i za granicą,
- budowanie partnerstwa branżowego szkół i przedsiębiorstw między krajami Unii Europejskiej np. Francją, Niemcami,
- badanie rynku pod kątem zapotrzebowania na pracowników w określonych branżach, sektorach,
- dostosowanie programu w szkołach do potrzeb rynku,
- organizowanie szkoleń zawodowych w systemie dualnym 50/50 – nauka i praktyki,
- naukę języków obcych - branżowych,

Profesjonalne szkolenia i doradztwo



III. Propozycje rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce

- promowanie mobilności poprzez szeroki dostęp do informacji o możliwościach wyjazdów na praktyki, staże,
- finansowanie mobilności młodych uczniów, studentów, pracowników, wymianę doświadczeń,
- tworzenie tzw. „a win to win situation”

Profesjonalne szkolenia i doradztwo



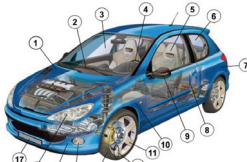
IV. Przykłady dobrych praktyk z Francji i Niemiec

- Stowarzyszenie Deutsch Prodialog przygotowało słowniki francusko -niemieckie z 22 branż. W ten sposób studenci wyjeżdżający na staże, znają słownictwo branżowe i mogą bez problemu komunikować się w firmie zagranicznej.

IN DER WERKSTATT / DANS L'ATELIER

Hole den Reparaturantrag! Apporte l'ordre de réparation !
 Mich die Motorhaube auf! Ouvre le capot!
 Starte den Motor! Démarre le moteur!
 Heute machst du eine Inspektion.
 Aujourd'hui tu fais une révision.
 Schalte mal die Lichter ein! Allume les feux!
 Zieh die Handbremse an! Serre le frein à main!
 Drück auf! Bremspedal! Appuie sur le pédale de frein!
 Dreh die Radel! Tourne la roue!
 Hal bitte das Moosöl! / den Schlämm!
 Vs cherches t'il le pétrole / l'huile moteur / la clé!
 Geh mal ins Lager! Va au magasin!
 Hast du die Serviceintervallanzeige zurückgesetzt?
 As-tu remis à zéro l'indicateur de maintenance?
 Du kannst jetzt das Auto waschen!
 Tu peux maintenant laver la voiture!
 Bring die alte Batterie in den Container!
 Emmène la vieille batterie dans le conteneur!
 Du sollst die Abfälle sortieren / trennen.
 Tu dois trier les déchets.
 Jetzt kannst du aufräumen! Maintenant tu peux ranger.

DAS FAHRZEUG / LE VÉHICULE



• 1 die Motorhaube le capot moteur • 2 die Wischerblättern (Pl.) les bords d'essuie-glace • 3 die Windschutzscheibe le pare-brise • 4 das Lenkrad/ das Steuer le volant • 5 der Sitz le siège • 6 die Scheibe le verre • 7 der vordere / hintere Kotflügel l'aile avant/arrière • 8 die Tür la porte • 9 der Rückspiegel le rétroviseur • 10 der vordere / hintere Kotflügel l'aile avant/arrière • 11 die Felge la jante • 12 das Rad la roue • 13 der Reifen le pneu • 14 der Blinker le clignotant • 15 der Stoßfänger le pare-choc • 16 der Scheinwerfer le projecteur • 15 das Nummernschild la plaque d'immatriculation

Profesjonalne szkolenia i doradztwo



IV. Przykłady dobrych praktyk z Francji i Niemiec

- Kształcenie w systemie dualnym we Francji – formation par alternance. Oznacza to, że uczniowie spędzają 50% czasu w szkole ucząc się teorii i 50% w firmie zdobywając wiedzę praktyczną. Taki system kształcenia zawodowego daje młodym ludziom większe szanse na znalezienie pracy.
- Dobre praktyki we Francji pokazane w filmie Dominika Prusaka. Bohaterami filmu są uczniowie gastronomicznej szkoły zawodowej, którzy odbywali praktyki w sieci hoteli Orbis w Polsce, równocześnie uczyli się branżowego języka francuskiego, żeby zakwalifikować się na miesięczne praktyki w Nicei we Francji.



Profesjonalne szkolenia i doradztwo



Kontakt:

„ABC Wiedzy” Profesjonalne szkolenia i doradztwo

Alain Henry

Tel. 500 055 241

alain.henry@abcwiedzy.com.pl



10.2012 Warszawa

Profesjonalne szkolenia i doradztwo

Praktyki zawodowe – stara metoda w nowej odsłonie.

Przypadek australijski

dr Tomasz Sobierajski, ISNS, Uniwersytet Warszawski, Polska
Agnieszka Burton, WorkCo Ltd., Victoria, Australia

W 1996 roku władzę w Australii przejęła Partia Liberalna, na czele której stał John Howard. To właśnie on został premierem kraju i rządził nim przez następnych jedenaście lat, stając się jednym z najdłużej urzędujących premierów Australii. Jednak to nie z powodu długości stażu na stanowisku premiera warto wspomnieć o tym polityku. Howard nazywany w kraju „*Honest John*”, czyli Uczciwy John cieszył się niezwykłym uznaniem wśród samych Australijczyków, którzy doceniali jego pracę, oddanie dla sprawy, wizjonerstwo, śmiałość reform, a także wielką uczciwość, rzadko spotykaną u polityków.

Wyzwania australijskiego rynku pracy

Jednym z nagłych problemów którymi musiał się zająć nowy premier kraju były ogromne braki kadrowe na rynku pracy, szczególnie w zawodach, które wymagały szczególnej specjalizacji. Ale nie tylko. Eksperci rządowi wzięli pod lupę zawody martwe i zanikające, które uprawiało coraz mniej ludzi, a których przetrwanie warunkowało równowagę w gospodarce tego wielkiego kraju. Jak większość doskonale rozwiniętych krajów Australia kształciła setki tysięcy osób na wyższym poziomie, zaniedbując podstawowe kwalifikacje zawodowe, przynależne do zawodów takich jak: murarz, tynkarz czy fryzjer. Jednocześnie ze względu na bardzo surową politykę imigracyjną Australia, w przeciwieństwie do wielu krajów Europy, nie mogła liczyć na szeroki strumień obcokrajowców, z ważnymi dla polityki gospodarczej kwalifikacjami.

Dlatego też rząd Johna Howarda zapoczątkował od 1996 roku poważne zmiany, które miały na zawsze odwrócić tendencję na australijskim rynku pracy, a działania te są dziś kontynuowane przez opozycjonistów Howarda z Partii Lajburzystów, którzy przejęli władzę w 2007 roku.

Do 1996 roku *Employment Services* (służba zatrudnienia) i *Apprenticeship Services* (służba praktyk zawodowych) odpowiedzialne za kształtowanie się rynku pracy w Australii spoczywały w rękach urzędników rządowych, a wszelkie działania podejmowane na tym obszarze sterowane były centralnie. Rząd Howarda zdecydował o przekazaniu zadań *Employment Services* i *Apprenticeship Services* w ręce sektora prywatnego i agencji pozarządowych. Przy czym te pierwsze, wygrywając kontrakty rządowe w przetargach miały za zadanie ożywić rynek pracy, a te drugie, czyli agencje pozarządowe powołane były niejako do kontroli, a raczej pilnowania przejrzystości nowego systemu. Proces transformacji decyzyjnej na polu działania służb zatrudnienia został zakończony w 1998 roku i trwa nieprzerwanie do dziś.

Idea Australian Apprentices Support Services

To właśnie w 1996 roku pod auspicjami australijskiego Ministerstwa Edukacji, Zatrudnienia i Rynku Pracy został powołany program *Australian Apprentices Support Services* (AASS) czyli w tłumaczeniu na polski Australijski Program Wspierania Praktyk Zawodowych.

Program ten skupia w sobie dwa podstawowe założenia związane z edukacją i rynkiem pracy. Po pierwsze, propagowaną już od kilkudziesięciu lat przez największe międzynarodowe agencje, na czele z UNESCO, ideę *Life Long Learning* (LLL), w ramach której uczenie się i zdobywanie nowych kwalifikacji zawodowych nie jest przyporządkowane tylko do okresu nauki w szkole, ale rozciąga się na całe, nie tylko zawodowe życie człowieka. Po drugie, znalezienie równowagi pomiędzy podstawowymi założeniami gospodarki opartej na wiedzy, w ramach której tak zwani *white collars* w swojej pracy koncentrują się na pracy koncepcyjnej, skupionej na wytwarzaniu wirtualnych dóbr, a gospodarki opartej na sile przetwórczej człowieka, gdzie podstawową rolę odgrywają *blue collars*, czyli osoby z wykształceniem zawodowym, wytwarzające „realne”, namacalne dobra.

Głównym celem wprowadzenia Programu Praktyk Zawodowych było zwiększenie liczby wykwalifikowanych pracowników w tych sektorach, które gwarantowałyby państwu długoletnie korzyści, zwiększyłyby konkurencyjność i podniosłyby międzynarodowy prestiż Australii na globalnym rynku pracy.

W ramach programu wspierane są wszystkie staże i praktyki, realizowane w pełnym i niepełnym wymiarze godzin w szkole, w pracy i poza nimi. Praktyki te są dostępne dla każdego w wieku produkcyjnym, kto chce zmienić lub poszerzyć swoje kwalifikacje. Szczególną uwagę w programie zwraca się na uczniów, którzy chcą zdobyć ważne z punktu widzenia gospodarki kraju kwalifikacje, a także na absolwentów, którzy wchodzi na rynek pracy i wyuczone kwalifikacje chcą zmierzyć z realnymi wymogami rynku pracy.

Twórcom i kontynuatorom programu zależało na tym, żeby był on bardzo elastyczny i nakierowany jednostkowo, a treningi realizowane jego ramach miały charakter „kompetencyjny”, co oznacza, że osoby, które osiągną wymagany poziom umiejętności szybciej, będą mogły też szybciej zakończyć trening. Jak podkreślają zwolennicy Programu jest on swoistym rodzajem „*pathway from school to work*”, czyli drogą prowadzącą ze szkoły do pracy, pozwalającą na lepszą aklimatyzację, rozeznanie i zaadaptowanie na rynku pracy dla młodych absolwentów szkół. Program praktyk jest dostępny na różnych poziomach certyfikacji w ponad 500 zawodach w branżach tradycyjnych, jak i nowych, w większości sektorów przemysłu i biznesu.

Pracownik szyty na miarę

Jak można się domyślać, największym wyzwaniem dla twórców Programu Praktyk Zawodowych było przekonanie do włączenia się w działania pracodawców, stanowiących jedno z podstawowych ogniw na rynku pracy. Dla większości osób prowadzących firmy praktykanci są nierzadko zmartwieniem. Trzeba się nimi zajmować, opiekować się, pilnować. Zabierają czas i cenne pieniądze. Z punktu widzenia pracodawcy wykwalifikowany pracownik jest dużo cenniejszy niż niewykwalifikowany praktykant. Jest to zrozumiałe, ale co zrobić w sytuacji, kiedy wykwalifikowanych pracowników nie ma, a produkcja firmy opiera się na specjalistycznym sprzęcie czy oprogramowaniu, wymagającym odpowiedniego przeszkolenia?

Po dokonaniu szczegółowych analiz, rozmów z pracodawcami i analizie tendencji na rynku pracy okazało się, że przepaść między oczekiwaniami pracodawców, a ideami twórców Programu Praktyk Zawodowych wcale nie jest taka duża. Program zachęca pracodawców do zgłaszania się, ponieważ dzięki niemu i rządowym pieniądzom w ramach szkoleń, treningów i praktyk właśnie pracodawca może uformować pracownika na swoje własne potrzeby, wyposażając go w takie kwalifikacje, które są potrzebne na danym stanowisku. Stwarzając miejsce pracy dla praktykanta, niejako „wychowuje” sobie pracownika, a koszty zdobycia wymaganych kwalifikacji bierze na siebie państwo. Zatem im wcześniej pracodawca sięgnie po ucznia, tym większy będzie dla niego zysk, a w długofalowej perspektywie skorzysta na tym również państwo.

Dodatkowo pracodawca ma prawo do uzyskania bezpłatnego przeszkolenia praktykanta w ramach jednej z 600 kwalifikacji. Przy czym może zdecydować gdzie i kiedy ma się odbyć to szkolenie oraz która instytucja ma je przeprowadzić. Co więcej, część płacy praktykanta może być pokryta z funduszu Programu.

Pracodawcy dzięki Programowi mogą bezpłatnie poszukiwać pracowników, a także korzystać z pomocy wybranych biur w poszukiwaniu tychże, po wcześniejszym ustaleniu zakresu wymaganych kwalifikacji. Biura te pomagają w zorganizowaniu praktyk, a nawet w połączeniu praktyk w jednej firmie z praktykami w innej firmie w sytuacji, kiedy jeden pracodawca nie może zagwarantować praktykantowi pełnego wymiaru godzin.

Prywatna inicjatywa

Kolejnym, szalenie istotnym oparciem dla sprawnej współpracy między Programem a pracodawcami jest przekazanie zadań wykonawczych Programu w ręce prywatnych firm. W czerwcu 2012 roku rząd australijski w ramach Programu podpisał dwuletnie umowy z 23 firmami w całej Australii na łączną sumę ponad 400 milionów dolarów, na wsparcie działań w ramach Programu. Firmy te opłatają swoją siecią cały kraj i tworzą ponad 70

oddziałów, do których mogą zgłaszać się i pracodawcy i praktykanci. Krótkie kontrakty, duża konkurencyjność i dobre pieniądze sprawiają, że każda z firm działających w ramach programu ze wszystkich sił stara się przyciągnąć i zainteresować pracodawców ideami Programu. Całość opiera się na prostym, ekonomicznym założeniu. Im więcej dana firma stworzy miejsc dla praktykantów, w wymaganych branżach, zawodach i im więcej pracodawców zainteresuje ofertą Programu, tym ma większe szanse na zdobycie kolejnego intratnego kontraktu. Przy czym australijscy ekonomiści uważają, że pieniądze przeznaczane na działania firm w ramach kontraktów podpisywanych w Programie są i tak mniejsze, niż gdyby idee Programu były wprowadzane przez instytucje rządowe. Jednocześnie każda z zakontraktowanych firm tworzy dodatkowe miejsca pracy dla osób nawiązujących relacje z pracodawcami. Są to głównie stanowiska z bardzo dobrym zapleczem technologicznym, z zarobkami powyżej średniej krajowej. Dzięki temu pracownicy firm robią wszystko, żeby idee Programu wprowadzać w życie. W efekcie zadowolenie rządu z realizacji programu jest tak duże, że co roku zwiększa się liczba pieniędzy przeznaczana na ten cel.

Oprócz tego Program otwiera nowe możliwości przed małymi i średnimi firmami, które mogą stać się pośrednikami praktykantów w ramach tak zwanych: „*group training organisations*”. Otóż wiele firm nie ma możliwości lokalowych i finansowych na zatrudnienie praktykantów, jednak mogą pośredniczyć w „wynajmowaniu” praktykantów innym przedsiębiorstwom. W tej sytuacji biorą na siebie całą odpowiedzialność związaną z umowami, przestrzeganiem praw pracowniczych i innych świadczeń. Innymi słowy, głównym pracodawcą jest dana mała firma, a praktykanci delegowani są do określonych zadań w dużych firmach, dzięki czemu zwiększają wachlarz swoich umiejętności. Przy tym stanowi to bardzo oszczędny i prosty organizacyjnie sposób tworzenia wysokiej jakości miejsc pracy i szkoleń dla praktykantów z różnych branż, dając im jednocześnie możliwość na zdobycie doświadczenia w pracy w różnych przedsiębiorstwach.

Sukces programu i podejmowanych w jego ramach działań wymusił na obecnym rządzie pod kierownictwem Julii Gilard reformatorskie zmiany, mające na celu jeszcze większe usprawnienie systemu.

Zgodnie z ustaleniami z grudnia 2011 roku rząd zobowiązał się do przeprowadzenia zmian, mających na celu zwiększenie efektywności praktyk zawodowych, wprowadzając między innymi metodę „*one-stop shop*” ułatwiającą łatwiejsze dotarcie do informacji na temat praktyk, zwiększenie mobilności siły roboczej, wykorzystanie nowych technologii dla wspierania programu, zlikwidowanie dublowanych działań w systemie, usprawnienie doradztwa zawodowego dla uczniów, monitoring dotychczasowych działań w ramach praktyk dla uczniów, a na to wszystko wyasygnowano z budżetu ponad miliard dolarów, których wydawanie rozpoczęto od lipca 2012 roku.

Państwowe potrzeby

Oczywiście nie ma co ukrywać, że największymi staraniami w ramach Programu objęta jest ta część zawodów czy kwalifikacji, w której występuje niedobór pracowników. W celu ukierunkowania rządowych działań zmierzających do uzupełnienia luk w przypadku zawodów martwych i ginących, ale ciągle jeszcze niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania gospodarki, stworzono listę zawodów/kwalifikacji potrzebnych czyli *National Skills Needs List*. Dzięki tej liście w branżach, które są „nasycone” pracownikami ogranicza się korzyści z praktyk zawodowych, a w tych które są potrzebne, a nie ma chętnych do pracy, zwiększa się zachęty, żeby zdobyć wykwalifikowanych pracowników. Lista jest efektem prowadzonego co pół roku przez Ministerstwo Edukacji, Zatrudnienia i Rynku Pracy monitoringu w każdym ze stanów Australii, dotyczącego zawodów, w których pracodawcy mają duże problemy ze znalezieniem pracowników w danymi kwalifikacjami. Przyczyn tego stanu rzeczy może być kilka, a do głównych należą często zbyt wysokie oczekiwania względem kwalifikacji pracowniczych do pracy na danym stanowisku, zbyt niska płaca względem oczekiwań i kwalifikacji, a także mała lub żadna mobilność pracowników czy niedostateczne informacje dla uczniów i pracowników z zakresu doradztwa zawodowego.

W efekcie na liście z 2012 roku znajduje się ponad 70 zawodów z kilkunastu branż, w tym takie zawody jak: inżynier chemii w zakresie wydobycia ropy i gazu, kontroler jakości, inżynier elektryk, inżynier mechanik, inżynier górnictwa, inżynier gazownictwa, geolog, geofizyk, nauczyciel edukacji przedszkolnej, technik badań USG, terapeuta zajęciowy, psychoterapeuta, audiolog, pielęgniarka dyplomowana, górnik, mechanik, elektryk-mechanik, spawacz, ślusarz, lakiernik, kamieniarz, posadzkarz, dekarz, hydraulik, monter elektryk, piekarz, cukiernik, kucharz, ogrodnik.

Jak widać na liście są zawody, które wymagają kilku kwalifikacji, jak i takie, gdzie kwalifikacja jest jedna lub dwie. Przy czym, jak zastrzega australijski rząd nie należy tych list traktować jako podpowiedzi dla imigrantów, którzy posiadając kwalifikacje w danym zawodzie, chcieliby pracować w Australii. Priorytetem jest bowiem szukanie pracowników i praktykantów na miejscu.

Praktykant jako słabe ogniwo

Mogłoby się wydawać, że zainwestowanie setek milionów dolarów w program, przekonanie pracodawców i zapewnienie pracy po ukończeniu szkoły powinno spotkać się z pozytywnym odzewem ze strony uczniów czy absolwentów. Tak się jednak nie dzieje. Płynąc na fali okresowej mody, uczniowie wybierają często te zawody, na które nie ma popytu na rynku pracy, zasilając rzesze bezrobotnych.

Dlatego też rząd oprócz pracy nad przekonaniem pracodawców co do korzyści z zatrudnienia praktykanta, musi podejmować tak samo duże wysiłki w przekonaniu uczniów, żeby chcieli w praktykach uczestniczyć, zdobywając określone, potrzebne gospodarce kwalifikacje.

Skorzystanie z Programu daje młodym ludziom szansę na płatne praktyki, w ramach których zdobywają wymagane kwalifikacje, zapoznają się ze środowiskiem pracy i charakterem zawodu, a jednocześnie mogą kończyć naukę w szkole średniej czy w gimnazjum. Innymi słowy uczeń, dzięki praktykom uzyskuje to, czego najbardziej oczekują pracodawcy – doświadczenie zaraz po skończeniu szkoły. Dzięki temu następuje również płynne przejście ze szkoły do pracy, szczególnie jeśli jest to praca w zawodzie wykazanym na liście zawodów poszukiwanych.

Praktyki wspierane przez program stanowią również podstawę do dalszego kształcenia lub zdobywania nowych kwalifikacji, a czas kształcenia i szkoleń dostosowany jest indywidualnie do potrzeb i możliwości ucznia.

Oprócz pomocy w kształtowaniu ścieżki kariery, rząd australijski w ramach programu wspiera praktykantów również finansowo, płacąc lub dopłacając za praktyki.

Przedstawiony przypadek australijski w zarządzaniu systemem praktyk i regulacją na rynku pracy może stanowić przykład dla Europy. Australia, jak wszystkie rozwinięte kraje boryka się z podobnymi problemami. Uczniowie nie chcą wykonywać zawodów trudnych, niewdzięcznych lub mało płatnych. Wybierają inne ścieżki kształcenia, czasem łatwiejsze, ale po których o pracę jest bardzo trudno.

Brak wykształconych ludzi, szczególnie w przemyśle wydobywczym i w budownictwie ma wpływ na coraz gorsze notowania australijskiej gospodarki. Fenomenalne jest to, że już niemalże 20 lat temu rząd australijski zauważył, że niezbędne są reformy na rynku pracy, a opozycja, która przejęła władzę w 2007 roku nie próbowała zmieniać obranego kursu, jedynie delikatnie go usprawniła. Oddanie wielu zadań w ręce sektora prywatnego napędza gospodarkę tworząc nowe miejsca pracy, zarówno w firmach, które zajmują się działaniami w ramach *Australian Apprentices Support Services*, jak i (dzięki skuteczności tych działań) u pracodawców, którzy doceniają rolę kształcenia praktykantów we własnym zakładzie.

Praktyczne aspekty związane z prowadzeniem badań empirycznych w zakresie zapotrzebowania na kompetencje na rynku pracy¹

Antonina Michalska², Katarzyna Antończak³

1. Wstęp

Postulaty opierania polityk publicznych na dowodach, gdy decyzje publiczne są uzasadnione wynikami rzetelnie przeprowadzonych badań naukowych oraz konsultacji społecznych, powodują zwiększenie zapotrzebowania na informację o rynku pracy. Znaczenie takiej informacji rośnie zwłaszcza w okresie trudnych wyborów, gdy konieczne jest ograniczenie wydatków publicznych i podjęcie decyzji, w którą stronę kierować dostępne środki w celu osiągnięcia zamierzonych efektów (Górniak i Mazur, 2010). Przy poszukiwaniu najbardziej odpowiednich form pomocy osobom bezrobotnym i szukającym pracy, jednym z najistotniejszych pytań jest pytanie o to, czego oczekują pracodawcy od kandydatów do pracy, a także na ile osoby poszukujące pracy są w stanie na te oczekiwania odpowiedzieć.

Badania zapotrzebowania na pracowników prowadzone są w Polsce przez różne instytucje. Główny Urząd Statystyczny zbiera wśród pracodawców informacje (w ramach tzw. Badania popytu na pracę⁴) na temat nieobsadzonych stanowisk w podziale na zawody. W każdym z 16 województw instytucje związane z rynkiem pracy prowadzą szereg badań cząstkowych dotyczących zapotrzebowania na zawody, a w mniejszym zakresie także na kwalifikacje i umiejętności. Niezależne badania są realizowane przez Publiczne Służby Zatrudnienia, jak również przez instytucje prywatne np. agencje rekrutacyjne, portale internetowe związane z rynkiem pracy czy też agencje pozarządowe i fundacje. Wzrost popularności badań empirycznych rynku pracy nastąpił wraz z rozwojem funduszy unijnych w Polsce i koniecznością uzasadniania przez projektodawców sięgających po pieniądze publiczne sposobów ich wydatkowania. Dostęp do funduszy umożliwił również pozyskiwanie środków na projekty badawcze w niezdiagnozowanych dotąd obszarach rynku pracy. Realizowane badania mają najczęściej charakter jednorazowy, choć część instytucji prowadzi również badania cyklicznie. Z racji tego, że badania regionalnych rynków pracy realizowane były przez długi czas na bazie odmiennych metodologii i narzędzi, nie istniała możliwość porównywania wyników z poszczególnych regionów.

Pierwszym w Polsce kompleksowym projektem badawczym diagnozującym rynek pracy z różnych perspektyw, realizowanym we wszystkich regionach na bazie tej samej metodologii jest projekt pn. Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL). Koordynowany jest on przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) oraz Uniwersytet Jagielloński i trwa od 2010 do 2014 roku. W tym czasie przeprowadzonych zostanie pięć edycji badań, które pokażą jak zmienia się struktura kompetencji na rynku pracy. W każdej edycji realizowane jest od pięciu do ośmiu modułów badawczych w tym: moduł, w którym badani są pracodawcy, prowadzona jest analiza ofert pracy, badane są osoby bezrobotne, ludność, uczniowie i studenci, a także instytucje szkoleniowe. Dodatkowo prowadzona jest analiza kierunków kształcenia. Tak szeroko zakrojone badania empiryczne pozwolą na uzyskanie pełnego obrazu dopasowania podaży i popytu na rynku pracy w Polsce. Kluczowym pojęciem łączącym poszczególne moduły badania jest pojęcie kompetencji, natomiast głównym celem projektu BKL jest ukierunkowanie instytucji i środków publicznych na realizację zadań zmierzających do likwidacji luk kompetencyjnych na poziomie ogólnokrajowym i regionalnym⁵.

Realizowane przez Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji badanie zapotrzebowania na pracowników wśród małopolskich pracodawców opiera się na metodologii wypracowanej w ramach projektu BKL (moduł badania pracodawców). Uzupełnia badanie BKL na poziomie regionalnym o sektor publiczny, a także zwiększa liczebność próby badawczej, co umożliwia prowadzenie analiz również na poziomie podregionów województwa małopolskiego.

W artykule na przykładzie wspomnianego badania małopolskich pracodawców oraz badania losów absolwentów szkół zawodowych opiszemy sposoby diagnozowania strony popytowej oraz podażowej rynku pracy. Skupimy się na praktycznych aspektach realizacji tego typu badań i problemach, które mogą się pojawić na poszczególnych etapach procesu badawczego. Pokażemy jakie dane udaje się uzyskać, a jakich wciąż brakuje.

Badanie losów absolwentów szkół zawodowych analizuje ścieżkę kariery zawodowo-edukacyjnej młodzieży, bada czy szkoła wyposaża młodych w kwalifikacje i umiejętności, niezbędne do znalezienia i utrzymania zatrudnienia. Skoncentrowanie wysiłków badawczych na tej grupie wynikło z szeregu przesłanek. Po pierwsze, dane z dostępnych źródeł pokazują rosnące zapotrzebowanie na robotników wykwalifikowanych oraz problem ich niedoboru na rynku w Polsce (spowodowany m.in. odwróceniem proporcji szkolnictwa zawodowego i ogólnokształcącego – por. Szafranec i Boni, 2011). Wpłynęło to na wzrost zainteresowania władz szkolnictwem zawodowym, na którego rozwój przeznaczane są obecnie duże nakłady środków publicznych. Aby je dobrze wykorzystać, konieczne jest posiadanie rzetelnej informacji o potrzebach tej grupy. Po drugie, młodzi absolwenci, podobnie jak osoby bez kwalifikacji zawodowych, mają obecnie największe problemy z zatrudnieniem. Wynika to między innymi z niedopasowania umiejętności, w które są wyposażani w toku nauki, do potrzeb pracodawców (Szafranec i Boni, 2011).

2. Badanie strony popytowej rynku pracy

Planowanie badań empirycznych rynku pracy w kontekście kompetencji pociąga za sobą konieczność rozważenia kilku kwestii. Dotyczą one przede wszystkim definiowania pojęć, określania sposobu ich pomiaru, a także metod zbierania danych oraz wyciągania wniosków na ich podstawie. Każda decyzja podjęta na kolejnych etapach procesu badawczego rzutuje na wyniki badania oraz użyteczność danych.

2.1. Definiowanie pojęć

Autorzy zajmujący się problematyką badania rynku pracy wskazują na to, że nie ma jednej uznanej definicji umiejętności (*skills*) ani deficytu umiejętności (*skill shortages*). Pojęcie umiejętności jest bowiem pojęciem wielowymiarowym, które powinno być opisywane za pomocą zestawu wskaźników (Shah i Burke, 2005; Holt, Sawicki i Sloan, 2010; Trendle, 2008; Horner i Schaff, 2007).

W materiałach CEDEFOP wskazuje się na dwa podstawowe wymiary niedopasowania na rynku pracy, które znajdują odzwierciedlenie w definicjach – wymiar ilościowy oraz jakościowy (CEDEFOP 2010). Dodatkowo niedopasowanie może mieć charakter pionowy (gdy osoba posiada umiejętność na wyższym lub niższym poziomie niż jest to wymagane) lub poziomy (gdy poziom umiejętności jest odpowiedni, ale sam charakter umiejętności nie odpowiada wymaganiom pracodawcy) (ibidem). Świadomość tych wymiarów jest ważna na etapie konceptualizacji pojęć, w sposób oczywisty rzutuje również na sposób ich pomiaru. Należy unikać stosowania zbyt wąskich, jednowymiarowych definicji.

Przykładowo deficyty umiejętności postrzegane wyłącznie przez pryzmat stanowisk, w przypadku których występują trudności z obsadzeniem (*hard-to-fill-vacancies*) mogą prowadzić do uproszczeń i błędnych interpretacji. Trudności te mogą mieć bowiem inne przyczyny niż niedobór pracowników o odpowiednich kwalifikacjach i umiejętnościach (Horner i Schaff, 2007). Nie bez wpływu pozostają takie czynniki jak np.: oferowana płaca, warunki wykonywania pracy, lokalizacja zakładu pracy, cechy zawodu, branży lub samego pracodawcy. Czynniki te decydują bowiem o atrakcyjności oferowanego stanowiska z punktu widzenia pracownika. Podobnie trudności z obsadzeniem stanowiska mogą wynikać z samego sposobu prowadzenia rekrutacji przez pracodawcę (nieadekwatny dobór metod rekrutacji, niskie zaangażowanie w proces ze strony pracodawcy itp.). Warto mieć to na uwadze, zwłaszcza, że pracodawcy w badaniach mają tendencję do wskazywania wśród powodów trudności z obsadzeniem stanowisk na te leżące po stronie pracownika, nie poszukując natomiast przyczyn w organizacji samego procesu rekrutacji lub innych czynnikach leżących po ich

stronie. Zdarza się, że trudności w rekrutacji są wynikiem niedostatecznej wiedzy pracodawców o sytuacji na rynku pracy, w tym o podaży potencjalnych pracowników oraz o konkurencji w branży. Stąd mogą brać się nieadekwatne oczekiwania względem kandydatów lub oferowanie mało konkurencyjnych warunków pracy.

Innym pojęciem, które może powodować trudności interpretacyjne jako pojęcie zbliżone do deficytów umiejętności (*skill shortages*), jest pojęcie luk w zakresie pewnych umiejętności (*skill gaps*). Luki te są rozumiane jako deficyty umiejętności, które dotyczą zatrudnionej kadry. Pracodawcy mogą nie różnicować dwóch wymienionych terminów (Shah i Burke, 2005). Warto więc na etapie konstrukcji narzędzia badawczego rozgraniczyć pomiędzy dwoma przejawami deficytów umiejętności – brakiem dostrzeganym u kandydatów do pracy, a brakiem dostrzeganym u już zatrudnionych pracowników. Taki podział funkcjonuje w badaniu pracodawców realizowanym w Małopolsce.

Często przyjmowana definicja umiejętności mówi o zdolności wykonania zadania na określonym poziomie (m.in. Shah i Burke, 2005; Holt, Sawicki i Sloan, 2010). Przy czym sposób uzyskania konkretnej umiejętności nie jest istotny – może się to odbyć zarówno w sposób formalny (w ramach obowiązującego systemu edukacji) jak i nieformalny (niezorganizowany instytucjonalnie), w tym poprzez doświadczenie zdobywane na stanowisku pracy. Jak już zostało zaznaczone powyżej, skupienie się wyłącznie na badaniu umiejętności i deficytów w tym zakresie niesie ze sobą ryzyko nieuchwycenia szeregu dodatkowych czynników, które decydują o niskiej skuteczności dopasowania na rynku pracy. Jednym z takich czynników są cechy osobowościowe – są one brane pod uwagę przez pracodawców przy zatrudnianiu pracowników (Shah i Burke, 2005).

W badaniu pracodawców realizowanym w Małopolsce oraz w Polsce w ramach projektu BKL umiejętności zostały potraktowane jako składniki większych całości – kompetencji. Wokół pojęcia kompetencji występuje być może jeszcze więcej kontrowersji definicyjnych niż w przypadku pojęcia umiejętności. Termin ten jest używany w tak różnych kontekstach, że nie da się ułożyć jednej definicji, która mogłaby połączyć je wszystkie (Winterton i inni, 2005). Jest on jednak użyteczny, gdyż łączy w sobie kluczowe elementy, które wpływają na decyzje zatrudnieniowe pracodawców.

Konceptualizację pojęcia „kompetencja” można znaleźć m.in. w publikacji wydanej przez CEDEFOP (Winterton i inni, 2005), gdzie wyróżniono podstawowe wymiary pojęcia: kognitywny (wiedza), funkcjonalny (umiejętności) oraz społeczny (postawy). Dodatkowy wymiar stanowi tzw. meta-kompetencja, która oznacza łatwość uczenia się. Jest ona jednak traktowana odrębnie od pozostałych, gdyż wpływa na proces zdobywania poszczególnych kompetencji. Analogiczne do powyższego rozumienie kompetencji posłużyło do sformułowania jej definicji dla potrzeb badań BKL, gdzie kompetencja jest rozumiana jako wiedza, umiejętności i postawy związane z wykonywaniem określonych czynności, niezależnie od tego w jakim trybie zostały nabyte i czy są potwierdzone w wyniku procedury walidacyjnej (Strzebońska i Dobrzyńska, 2011). W idealnym modelu teoretycznym wiedza jest przekładana na umiejętności, które mogą się przejawiać w konkretnym działaniu jeśli współwystępują z określonymi postawami np. chęcią do działania (ibidem). Przyjęta definicja pojęcia kompetencje jest wystarczająco szeroka, by ominąć część z opisanych wcześniej problemów interpretacyjnych, a równocześnie implikuje ona określony sposób pomiaru.

2.2. Sposoby pomiaru

Jedną z podstawowych decyzji, którą trzeba podjąć na etapie pomiaru, jest to czy będziemy mierzyć kompetencje lub umiejętności w sposób obiektywny (oparty na zewnętrznej weryfikacji), czy też subiektywny (opierający się na deklaracjach) – (CEDEFOP 2010). W podejściu obiektywnym można np. zadać osobie badanej jakieś zadanie do wykonania, które sprawdza rzeczywisty poziom posiadanych kompetencji. Można również obserwować osobę podczas wykonywania czynności zawodowych i weryfikować ich wykonanie za pomocą określonych kryteriów. W podejściu subiektywnym osoba badana ocenia siebie – np. deklaruje czy posiada daną umiejętność oraz określa poziom w jakim ją posiada. Podejście obiektywne, choć bardziej miarodajne, w praktyce jest rzadziej

stosowane. Wynika to z większego skomplikowania tej metody, wyższych kosztów jakie się z nią wiąże oraz problematyczności porównywania danych uzyskanych na tej podstawie z wynikami innych badań. W badaniu BKL zastosowano podejście subiektywne właśnie ze względu na kompleksowość (wielomodułowość) badania, jego porównawczy charakter oraz efektywność finansową (Strzebońska i Dobrzyńska, 2011).

Kolejna kwestia do rozstrzygnięcia dotyczy sposobu pomiaru, tj. typów pytań stosowanych w narzędziu, konstrukcji skal, a tym samym stosowanej typologii kompetencji lub umiejętności. Kwestia typologii jest podstawowa nie tylko w przypadku stosowania pytań z zamkniętą kafeterią, która musi spełniać m.in. warunek wyczerpywalności, ale ma również ogromne znaczenie w sytuacji posługiwania się pytaniami otwartymi, a następnie wtórnego ich kodowania. W literaturze można znaleźć wiele typologii kompetencji oraz umiejętności (Strzebońska i Dobrzyńska, 2011). Wybór odpowiedniej zależeć będzie od oczekiwanej szczegółowości oceny, stosowanych technik badawczych, cech grupy badanej, przeznaczenia wyników itp.

Typologia kompetencji zastosowana w badaniu BKL bazuje na 11 ogólnych klasach kompetencji, w ramach których wyróżniono podgrupy na bardziej szczegółowym poziomie. W narzędziu zastosowano zarówno otwarte jak i zamknięte pytania dotyczące kompetencji. Pytania zamknięte dotyczyły oczekiwanego poziomu kompetencji. Pytania otwarte służyły natomiast do diagnozy oczekiwań względem kandydatów do pracy, a także deficytów umiejętności zatrudnionych pracowników. Pytanie otwarte kodowane były na jak najbardziej szczegółowym poziomie, dzięki czemu analiza kompetencji mogła być prowadzona zarówno na poziomie poszczególnych kompetencji, jak i na poziomie ogólnych 11 klas. Stosowanie pytań otwartych nie tylko pozwala na uzyskanie większego stopnia szczegółowości w badaniach kompetencji, ale ma jeszcze jedną ważną zaletę. Nie narzuca się bowiem własnego systemu pojęciowego badanym, który może być dla nich obcy i niezrozumiały. Okazuje się, że każdy pracodawca na swój sposób interpretuje pojęcie kompetencji. Spontanicznie wymienia szereg warunków, które ma spełnić kandydat i choć zdarza się, że nie mieszczą się one w pojęciu kompetencji, to stanowią dodatkową ważną informację. Pracodawcy mają również problemy z nazwaniem wymaganych przez siebie cech, czasem próbują to robić w sposób opisowy, innym razem ich wypowiedzi są zdawkowe lub bardzo ogólne („musi znać się na tym, co robi”, „fachowiec” itp.). Rodzi to dodatkowe trudności interpretacyjne.

Należy pamiętać, że zarówno kompetencje, jak i umiejętności występują w wiązkach, co oznacza, że pracodawca nie oczekuje posiadania jednej określonej umiejętności, ale zestawu tychże. Poszczególne składowe tego zestawu są współzależne i mają różną wagę dla pracodawcy (m.in. Holt, Sawicki i Sloan 2010; Strzebońska i Dobrzyńska, 2011). W badaniu pracodawców realizowanym w Małopolsce proszono więc o wymienienie trzech kompetencji najważniejszych z punktu widzenia danego stanowiska.

Najczęściej stosowaną ramą, do której przypisuje się kompetencje, jest oczywiście zawód (Holt, Sawicki i Sloan 2010). Dostępność klasyfikacji zawodów ułatwia analizę tak poklasyfikowanych danych. Pracodawcy myślą jednak częściej w kontekście stanowiska, na które poszukują pracownika, a nie przez pryzmat zawodów. Stanowisko może się pokrywać z zawodem, ale nie musi (są również stanowiska wielozawodowe). W badaniu pracodawców w Małopolsce pytano o wymagane kompetencje na wolne (oferowane w danym momencie) stanowisko pracy, do którego w procesie kodowania przypisywano zawód lub grupę zawodów. Pytano również o to, czy fakt posiadania wyuczonego zawodu ma znaczenie dla pracodawcy i kodowano informację o tym zawodzie.

Struktura kwestionariusza do badania pracodawców w Małopolsce w części dotyczącej kompetencji wyglądała następująco: sprawdzano wymagania pracodawców przy rekrutacji na wolne stanowisko pracy – pytano o profil „idealnego kandydata” na oferowane stanowisko, o poziom wykształcenia, wyuczony zawód, płeć, wiek, posiadane uprawnienia oraz o najważniejsze kompetencje oczekiwane na tym stanowisku. Następnie pytano o braki w kompetencjach kandydatów zgłaszających się do pracy oraz o stanowiska, w przypadku których pojawiły się trudności z rekrutacją. W ostatnim przypadku pytano również o inne czynniki, które wpłynęły na nieudaną rekrutację, w tym o oczekiwania dotyczące warunków pracy oraz o skalę zainteresowania stanowiskiem. Analogiczne pytania dotyczące kompetencji zadano w odniesieniu do zatrudnionych

pracowników. W kwestionariuszu znalazł się również blok pytań dotyczących sposobów rekrutacji stosowanych przez pracodawców oraz ocena ich skuteczności, a także pytania o politykę szkoleniową firm i sposoby radzenia sobie z niedoborem kompetencji.

2.3. Dobór technik badawczych i organizacja badań

Dobór techniki badawczej z reguły jest dyktowany względami organizacyjnymi, finansowymi oraz czasowymi. W Polsce najczęściej stosowanymi technikami w badaniach ilościowych pracodawców są badania typu CATI lub wywiady bezpośrednie (PAPI lub CAPI)⁶. Te techniki wydają się również najodpowiedniejsze. Wywiady telefoniczne są stosunkowo tanie, rekrutacja trwa krótko, ponadto jest to forma dogodna dla pracodawcy. W przypadku wywiadów bezpośrednich problemem może być czasochłonność oraz koszt – wyższy niż w przypadku pozostałych wymienionych technik. W badaniu pracodawców w Małopolsce zastosowano technikę CATI. Jest oczywiste, że wybór techniki badawczej wpływa na odsetek uzyskiwanych odpowiedzi (tzw. *response rate*). Udało się uzyskać 40% efektywnych wywiadów, przy czym ankierzy zobowiązani byli do wielokrotnych prób kontaktu z respondentami. Instytucje publiczne dużo chętniej niż przedsiębiorcy brały udział w badaniu. Zaufanie okazywane ankierom wzmacniał fakt, że zleceniodawcą badania była również instytucja publiczna – Wojewódzki Urząd Pracy.

Podkreśla się rolę cykliczności realizowanych badań umiejętności i kompetencji (Shah i Burke 2005; CEDEFOP 2010). Daje to możliwość śledzenia trendów w czasie, a także kontrolę wpływu czynników sezonowych na wyniki (takimi mogą być również deficyty umiejętności, które pojawiają się w określonym momencie i szybko znikają). Badanie pracodawców realizowane jest co roku w drugim kwartale. Wybór terminu realizacji był podyktowany możliwością wykorzystania wyników przez zaangażowane instytucje.

2.4. Interpretacja i wykorzystanie wyników

Wymienione wcześniej problematyczne kwestie, które pojawiają się już na etapie projektowania badań i powodowane przez nie trudności interpretacyjne, powinny skłaniać do rozważnej interpretacji wyników ilościowych badań kompetencji wśród pracodawców. Warto przeprowadzić konsultacje wyników z ekspertami oraz jeśli to możliwe z samymi pracodawcami. Daje to możliwość pogłębienia informacji uzyskanych w badaniu, a także pozwala na wypracowanie użytecznych wniosków i sformułowanie rekomendacji na ich podstawie. Takie konsultacje z udziałem małopolskich pracodawców zostały przeprowadzone w 2011 roku, po zakończeniu drugiej edycji badania pracodawców w Małopolsce. Przedstawiciele różnych branż, odnosząc się do wyników, mówili na temat stosowanych przez siebie strategii rekrutacyjnych, przyczyn trudności z rekrutacją, udzielali dodatkowych wyjaśnień na temat braków kompetencyjnych dostrzeganych u kandydatów do pracy. Sugerowali również, w jakim kierunku ich zdaniem powinny pójść pieniądze publiczne przeznaczone na szkolenia pracowników, jakie grupy wspierać oraz jakie typy szkoleń powinny być objęte dofinansowaniem.

Wykorzystywaniem wyników badań pracodawców są zainteresowani m.in. projektodawcy, którzy składają wnioski o dofinansowanie projektów w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Wyniki są użyteczne również dla pracowników publicznych służb zatrudnienia, którzy zajmują się projektowaniem szkoleń oraz innymi formami pomocy skierowanej do osób bezrobotnych. Instytucje edukacyjne również mogą korzystać z tego typu danych przy dostosowywaniu kierunków i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy.

3. Badanie strony podażowej rynku pracy

3.1. Założenia badawcze

Badania losów zawodowych absolwentów są powszechnie realizowane w Europie. Te dotyczące szkół wyższych od wielu lat odbywają się w Niemczech, Wielkiej Brytanii czy we Włoszech⁷. W 2011 roku również w Polsce został wprowadzony obowiązek monitorowania kariery absolwentów szkół wyższych. Jednostkami odpowiedzialnymi

za realizację tego typu badań są uczelnie wyższe. Na poziomie szkolnictwa zawodowego nie wprowadzono takiego obowiązku, choć, jak już wspomniano, informacje o absolwentach szkół zawodowych są również potrzebne. W ramach projektu Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji postanowiono wypełnić tę lukę informacyjną, sprawdzając losy zawodowe absolwentów szkół zawodowych w badaniu empirycznym. Badanie porusza takie kwestie jak: pierwsza praca po zakończeniu szkoły, aktualna praca, kontynuowanie nauki, poszukiwanie pracy. Ważny jego komponent stanowi ocena umiejętności nabywanych w szkole. Badanie losów absolwentów szkół zawodowych („Zawodowy start”) jest projektem cyklicznym, dlatego sekwencja poszczególnych etapów badania jest powtarzana co roku według tej samej metodologii. W 2011 roku zrealizowano pierwszą edycję badania⁸.

Respondenci to osoby, które danego roku otrzymały świadectwo ukończenia szkoły: zasadniczej zawodowej (poziom 3C według klasyfikacji ISCED 97), technikum lub technikum uzupełniającego (poziom 3A (voc) według klasyfikacji ISCED 97), szkoły policealnej (poziom 4C wg klasyfikacji ISCED 97⁹).

Umiejętności, które są poddawane ocenie absolwentów, podzielono na trzy grupy zbliżone do klasyfikacji stosowanej w badaniu pn. National Skills Task Force 2000 (Shah i Burke, 2005):

1. podstawowe / kluczowe (*basic skills*) – Stanowią podstawę, na której buduje się inne kompetencje i umiejętności. Kompetencje kluczowe potrzebne są każdemu do samorealizacji i rozwoju osobistego do bycia aktywnym obywatelem, a także do integracji społecznej i zatrudnienia¹⁰. Obejmują one: umiejętność czytania i pisania, wykonywania prostych rachunków arytmetycznych oraz podstawowej obsługi komputera (Shah i Burke, 2005). Na potrzeby badania rozszerzono listę umiejętności podstawowych o takie umiejętności jak: porozumiewanie w języku obcym, poszukiwanie potrzebnych informacji, podejmowanie decyzji, znajdowanie rozwiązań.
2. ogólnozawodowe (*generic skills*) – wspólne dla wielu profesji. Należą do nich: praca zgodnie z zasadami ergonomii (zapis z ankiety: zorganizować stanowisko pracy w taki sposób, by pracować na nim bezpiecznie, wygodnie oraz efektywnie), współpraca w grupie (porozumiewać się ze współpracownikami oraz z przełożonymi), przestrzeganie prawa (przestrzegać przepisów BHP, ochrony przeciwpożarowej oraz innych przepisów prawa dotyczących zadań zawodowych), przygotowanie do prowadzenia własnej firmy (planować i prowadzić działalność gospodarczą), znajomość języka obcego zawodowego (posługiwać się językiem obcym zawodowym)
3. zawodowe (*vocational skills*) – specyficzne dla każdego zawodu¹¹. Każdy respondent otrzymywał do oceny 5 umiejętności zawodowych, wybranych losowo z listy umiejętności zawodowych przypisanych do jego zawodu. Ograniczono listę ocenianych kompetencji do 5 ponieważ nie chcieliśmy powiększać i tak obszernego narzędzia. Pełna lista umiejętności (od kilku do kilkunastu w zależności od zawodu) byłaby zdecydowanie za długa i zbyt skomplikowana dla badanych.

Listę umiejętności ogólnozawodowych i zawodowych przygotowano bazując na podstawach programowych¹². W zależności od zawodu każda podstawa zawiera od kilku do kilkudziesięciu umiejętności. Część wspólną w podstawach programowych stanowią umiejętności wyodrębnione przez nas jako umiejętności ogólnozawodowe. Pozostałe umiejętności z podstawy znalazły się na liście umiejętności zawodowych. Zastosowanie zapisów z podstawy programowej miało zasadniczy mankament: określenia dla niektórych umiejętności okazały się dla absolwentów zbyt trudne i mało intuicyjne (absolwenci nie kojarzyli konkretnej umiejętności z nazwą, co utrudniało ocenę). W kolejnych edycjach badania będziemy dążyć do uproszczenia zapisów.

Absolwenci oceniali z perspektywy roku od ukończenia szkoły jak szkoła nauczyła ich tego, czego według podstawy programowej powinna nauczyć. Trzeba podkreślić, że absolwenci nie oceniali siebie (na ile mają rozwiniętą daną umiejętność), a dokonywali subiektywnej oceny przygotowania szkolnego. Odpowiadali

na następujące pytanie: „W jakim stopniu szkoła, którą skończyłeś wiosną 2010 przygotowała Cię do pracy w obszarze wymienionych umiejętności?”. Absolwenci mieli do dyspozycji pięciostopniową skalę, gdzie 1 oznaczało, że szkoła przygotowała ich bardzo źle, 2 źle, 3 średnio, 4 dobrze, 5 bardzo dobrze. Standardowa skala Likerta ma ten atut, że jest łatwo przekładalna na system ocen szkolnych w Polsce, co znacznie ułatwia ocenę. Absolwenci mogli udzielić także odpowiedzi „trudno powiedzieć”, jednak nie była ona uwzględniana w obliczeniach statystycznych.

W badaniu poszukiwano odpowiedzi na pytanie nie tylko o to, jak szkoła kształci umiejętności zawodowe, ale także czy te umiejętności są przydatne na rynku pracy. Absolwentom, którzy po skończeniu szkoły podjęli pracę w wyuczonym zawodzie lub podjęta praca była częściowo zgodna z wyuczonym zawodem, przedstawiono listę wszystkich umiejętności zawodowych przyporządkowanych do ich zawodu. Z tej listy absolwenci wybierali umiejętności, które wykorzystywali w dotychczasowej pracy.

Blok pytań dotyczących umiejętności zamykało otwarte pytanie: „Czego w twojej opinii zabrakło w przygotowaniu jakie otrzymałeś/aś w szkole?”. Absolwenci mogli swoimi słowami wyrazić opinię na temat procesu nauczania, ewentualnie zaznaczyć odpowiedź „trudno powiedzieć” (jeśli nie byli w stanie sprecyzować braków) lub wskazać, że nie dostrzegli żadnych deficytów.

3.2. Realizacja badania

Badanie absolwentów jest realizowane metodą CAWI i CATI. W pierwszej kolejności wysyłana jest ankieta internetowa (3 fale). Celem zwiększenia *response rate*¹³ uzupełniająco przeprowadzono również wywiady telefoniczne. Zarówno w badaniu CAWI, jak i CATI zastosowano to samo narzędzie. Ostatecznie badaniem zdołano objąć 22% spośród wszystkich absolwentów, którzy ukończyli szkołę w Małopolsce w 2010 roku (łącznie 5 991 absolwentów).

Badanie absolwentów realizowane jest na tak dużą skalę, ponieważ w czasie konsultacji założeń badawczych stwierdzono, że dla rzeszy odbiorców wyniki na poziomie regionu (NUTS 2) są niewystarczające. Ze strony szkół i władz lokalnych bezpośrednio odpowiedzialnych za ofertę edukacyjną na poziomie powiatu (NUTS 4)¹⁴ pojawiło się oczekiwanie, aby wyniki pokazywały sytuację w poszczególnych szkołach. Z racji tego, że w przyszłości planowane jest przekazanie realizacji badania samym szkołom i ograniczenie roli Obserwatorium do koordynacji działań w województwie, podjęto decyzję, aby badaniem objąć absolwentów ze wszystkich szkół zawodowych w Małopolsce, tj. ponad 300 placówek. I tak: każda szkoła, której absolwenci wzięli udział w badaniu w 2011 roku otrzymała zestawienia tabelaryczne z informacją o swoich absolwentach. Również władze lokalne w każdym z powiatów otrzymały dedykowane zestawienia o absolwentach ze wszystkich szkół działających na ich terenie.

3.3. Wykorzystanie wyników

Zarówno w zestawieniach dla szkoły, jak i w raporcie podsumowującym sytuację w całym województwie, ważne miejsce zajmuje analiza zagadnień dotyczących umiejętności absolwentów. Pytania dotyczące oceny kształcenia tych umiejętności i braków w nauczaniu mają na celu diagnozować mocne i słabe strony absolwentów. Uzyskane odpowiedzi mają wskazywać podmiotom odpowiedzialnym za edukację zawodową obszary, w których pożądane są zmiany. Szkoły zawodowe mają możliwość porównania ocen wystawionych przez swoich absolwentów z ocenami wystawionymi przez absolwentów w powiecie (NUTS4) oraz ogółem przez absolwentów w całym województwie (NUTS2). Przykład zestawienia z oceną umiejętności podstawowych zawiera poniższa tabela.

Tabela 1: Ocena umiejętności kluczowych - przykład zestawienia dla jednej ze szkół z województwa małopolskiego

	Zespół Szkół	powiat NUTS 4	Małopolska NUTS 2
	średnia	średnia	średnia
porozumiewanie w języku polskim	4,29	4,40	4,34
porozumiewanie w języku obcym	3,49	3,47	3,43
umiejętność uczenia się	3,89	3,93	3,86
umiejętność poszukiwania potrzebnych informacji	4,17	4,14	4,09
kompetencje matematyczne	3,67	3,67	3,51
kompetencje informatyczne	4,00	3,79	3,84
umiejętność podejmowania decyzji	4,22	4,20	4,15
zdolność do znajdowania rozwiązań	4,16	4,13	4,08

Władze lokalne mogą ponadto traktować wyniki jako jeden z elementów oceny pracy szkoły. Taka informacja może pomóc kierunkować wsparcie do tych szkół i na takie obszary, w których pojawiły się najniższe oceny. Co ważne i szkoła, i władze lokalne otrzymują zestawienia bez komentarza. Interpretacja wyników leży po stronie samych instytucji. Wskazówki jak interpretować dane znajdują się w raporcie wojewódzkim. Raport wojewódzki kierowany jest przede wszystkim do małopolskich decydentów dysponujących środkami z Unii Europejskiej na podniesienie jakości nauczania w szkołach zawodowych. Wyniki badania absolwentów na poziomie NUTS 2 potwierdzają, że kierunek podjętych działań jest właściwy. W szkołach zawodowych na terenie całego województwa organizowane są dodatkowe zajęcia wzmacniające umiejętności matematyczne, informatyczne oraz posługiwania się językiem obcym zawodowym¹⁵. Zebrane w badaniu niskie oceny poziomu nauczania tych umiejętności u absolwentów wskazują, że działania województwa nie tylko są uzasadnione, ale także na to, że powinny być kontynuowane.

Oprócz zestawień terytorialnych przygotowywane są też analizy dla poszczególnych zawodów. Każdy zainteresowany (m.in. szkoły, władze lokalne, władze regionalne) może przyjrzeć się szczegółowo wszystkim informacjom gromadzonym o umiejętnościach w odniesieniu do konkretnego zawodu. Po pierwsze można dowiedzieć się, które umiejętności oceniane są lepiej, a które gorzej przez absolwentów danej profesji. Po drugie widać, które umiejętności przydają się osobom podejmującym pracę w tym zawodzie. Taka informacja powinna stanowić istotną wskazówkę, które umiejętności warto wspierać np. poprzez zajęcia dodatkowe, jako te najpożyteczniejsze na rynku pracy. Po trzecie, dostępna jest informacja o brakach w nauczaniu dostrzeganych przez absolwentów. Jest to ważna przesłanka do zmian dla instytucji organizujących naukę w danym zawodzie, gdyż informuje o tym jakie obszary wymagają dopracowania.

4. Podsumowanie

Zasadności prowadzenia cyklicznych badań pracodawców w zakresie zapotrzebowania na zawody oraz kompetencje nie trzeba uzasadniać. Dzięki takim badaniom można obserwować zmiany oczekiwań pracodawców względem pracowników i na bieżąco podejmować decyzje służące m.in. polityce edukacyjnej. Poprawa jakości oferty edukacyjnej wydaje się nieodzowna, gdyż małopolscy pracodawcy bardzo nisko oceniają jakość szkoleń,

zwłaszcza tych realizowanych ze środków publicznych¹⁶. Badania ilościowe są jednak niewystarczające dla diagnozy braków kompetencyjnych pracowników, gdyż dostarczają informacji na dość ogólnym poziomie. Do celów projektowania szkoleń konieczne jest uzupełnienie dostępnych danych o pogłębioną analizę luk kompetencyjnych pracowników w użyciu metod jakościowych. Shah i Burke (2005) sugerują, że pogłębione analizy w tym zakresie mogą być zawężone tematycznie do grup zawodów, dla których zidentyfikowano w toku badań ilościowych największe problemy z rekrutacją wynikające z niedoborów kompetencyjnych. Przydatne byłyby również branżowe analizy, diagnozujące zapotrzebowanie na kompetencje typowe dla poszczególnych branż, zwłaszcza tych strategicznych z punktu widzenia rozwoju regionu. W Małopolsce podjęto tego typu działania, mianowicie prowadzona jest analiza diagnozująca zapotrzebowanie w zakresie kompetencji IT¹⁷. Testowane jest też rozwiązanie polegające na skonfrontowaniu zapotrzebowania na kompetencje zgłoszonego przez pracodawców z ofertą i możliwościami krakowskich uczelni, kształcących kadry dla największych firm¹⁸. Z badania losów absolwentów szkół zawodowych udaje się uzyskać wiele cennych informacji o umiejętnościach, które, jak wierzymy, znajdą szerokie zastosowanie. Należy jednak podkreślić, że stosowane podejście nie wyczerpuje tematu. Warto byłoby bardziej szczegółowo pytać o umiejętności oraz poddać ocenie wszystkie umiejętności zawodowe, a nie tylko pięć wybranych. Tymczasem przyjęta metoda wymusiła ograniczenie listy pytań. Doświadczenia z pierwszej edycji badania pokazały, że narzędzie badawcze jest zbyt obszerne i za trudne dla respondentów, co wpływało negatywnie na jakość uzyskiwanych informacji oraz na response rate. Z tego względu w kolejnej edycji badania zawężono listę umiejętności kluczowych do tych, które w pierwszej edycji badania roku były oceniane najniżej (tj. umiejętności matematyczne, informatyczne i posługiwanie się językiem obcym). Zrezygnowano także z pytania o umiejętności przydatne w dotychczasowej pracy (założono, że ocena nie będzie zmieniała się znacząco rok do roku, w związku z czym można zadawać to pytanie w odstępie 2-3 lat). Wartościowym posunięciem byłoby również uzupełnienie subiektywnych ocen absolwentów o obiektywną weryfikację ich umiejętności, np. poprzez wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych. Wymaga to jednak rozstrzygnięcia kwestii ochrony danych osobowych w świetle polskiego prawodawstwa. Przeglądając się wynikiem z kolejnych roczników będziemy rozwijać metodologię badania absolwentów w tym badania umiejętności/kompetencji.

PRZYPISY:

1. Niniejszy artykuł został przygotowany na potrzeby publikacji *Skills Monitoring in European Regions and Localities*, w związku z konferencjami międzynarodowymi European Day i Annual Meeting odbywającymi się w Krakowie w dniach 11-12 października 2012 r.
2. Autorki pracują w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Krakowie, w projekcie Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji.
3. Por. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PW_popyt_na_prace_w_2011.pdf
4. Por. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PW_popyt_na_prace_w_2011.pdf
5. Szczegółowe informacje o projekcie, dane oraz raporty można znaleźć na stronie: <http://en.bkl.parp.gov.pl/>

6. Badania typu CAWI wśród pracodawców są stosowane bardzo rzadko m.in. ze względu na problem z uzyskaniem odpowiedniego operatu, co uniemożliwia dotarcie do znacznej części firm. Dodatkowo response rate w przypadku badań CAWI jest niski.
7. Badanie w Niemczech pn. „Absolventenforschung und lebenslanges Lernen” odbywa się od 1989 roku. Badania w Wielkiej Brytanii pn. „Destinations of Leavers from Higher Education” (DLHE) oraz we Włoszech pn. „Profilo dei laureati, Condizione occupazionale dei laureati” odbywają się od 1994 roku. Por. „Monitorowanie losów zawodowych absolwentów szkół wyższych – rozwiązania stosowane w wybranych krajach europejskich”, Sedlak&Sedlak, Kraków, 29.10.2009. Źródło: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/Ekspertyzy/20110222_EKSPERTYZA_Sedlak__Sedlak.pdf

8. Raport został opublikowany w 2012 roku. Raport dostępny jest w serwisie Obserwatorium: <http://www.obserwatorium.malopolska.pl/pl/badania-i-analizy/badania-cykliczne/badanie-absolwentow.html>
9. Por. „Co to jest klasyfikacja ISCED” Źródło: <http://www.europass.org.pl/sites/europass.org.pl/files/isced.pdf> [22.05.2012].
10. Por. http://www.efs.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx [22.05.2012].
11. Są one definiowane jako umiejętności techniczne potrzebne do wykonania zadań / czynności typowo zawodowych (Shah i Burke, 2005).
12. Podstawa programowa to oficjalny dokument, przygotowany przez Ministerstwo Edukacji określający umiejętności jakie absolwent powinien nabyć w toku kształcenia w swoim zawodzie.
13. Response rate wyniósł 50%. Operat stanowiła baza danych kontaktowych zebranych kiedy respondenci byli jeszcze w szkole. W Operacie znajdowały się namiary na 12 105 osób.
14. Organy prowadzące kształtują edukację zawodową w powiecie poprzez: otwieranie/zamykanie szkół, otwieranie/zamykanie kierunków.
15. Por. *Nauka zawodu w małopolskich szkołach 2011*. Źródło: <http://www.obserwatorium.malopolska.pl/pl/badania-i-analizy/analizy/nauka-zawodu-w-malopolskich-szkolach.html>. Zajęcia odbywają się w ramach projektu „Modernizacja kształcenia zawodowego w Małopolsce”, jednak badani absolwenci ukończyli naukę przed rozpoczęciem projektu i nie mieli możliwości skorzystać z jego oferty. Więcej informacji o projekcie można znaleźć na stronie: <http://www.zawodowamalopolska.pl/Strony/default.aspx>
16. W ramach konsultacji wyników badań pracodawców w Małopolsce stwierdzono, że jednym z powodów niskiej aktywności szkoleniowej w firmach jest przekonanie o złej jakości szkoleń i poczucie straty czasu pracowników kierowanych na szkolenia.
17. Por. <http://www.kompetencjeit.malopolska.pl/about-project>
18. Pilotaż, zlecony zespołowi z Uniwersytetu Jagiellońskiego przez Urząd Miasta Krakowa we współpracy z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Krakowie, również dotyczy branży IT, a także BPO jako sektorów generujących największe zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych pracowników.

BIBLIOGRAFIA:

- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2010): *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*. Publications Office of the European Union. Źródło: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3056_en.pdf
- Górniak J. / Mazur S. (2010): *W kierunku polityki rynku pracy opartej na dowodach*. Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy Pracodawców Rzeczypospolitej Polskiej. Źródło: <http://obserwatorium.kpp.org.pl/w-kierunku-polityki-opartej-na-dowodach-52.html>
- Holt R. / Sawicki S. / Sloan J. (2010): *A Theoretical Review of Skill Shortages and Skill Needs. Evidence Report 20*. UK Commission for Employment and Skills (UKCES). Źródło: <http://www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/evidence-report-20-a-theoretical-review-of-skill-shortages-and-skill-needs.pdf>
- Horner, L. / Schaff M. (2007): *Identifying regional skill shortages*. Ohio Department of Job and Family Services, Dayton Metropolitan Statistical Area. Źródło: <http://ohiolmi.com/research/skill/DaytonSummary.pdf>
- Shah C. / Burke G (2005): *Skills shortages: concepts, measurement and policy responses*, w: Australian Bulletin of Labour, vol 31, no 1, March 2005, s. 44-71.
- Strzebońska A. / Dobrzyńska M. (2011): *Kompetencje jako przejaw kapitału ludzkiego*. In: *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*. PARP. Źródło: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070718/Bilans_Kapitalu_Ludzkiego_-_Raport_podsumowujacy.pdf?1308200874
- Szafraniec K. / Boni M. (2011): *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Źródło: <http://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011>
- Trendle B. (2008): *Skill and labour shortages – definition, cause and implications*. Working Paper No. 54. Labour Market Research Unit, Queensland Department of Education, Training and the Arts. Źródło: <http://training.qld.gov.au/resources/employers/pdf/wp54-skill-labour-shortages.pdf>
- Winterton J. / Delamare-Le Deist F. / Stringfellow E. (2005): *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. CEDEFOP. Źródło: http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/method/cedefop_typology.pdf

Od diagnozy rynku pracy dla edukacji do świadomego planowania kariery edukacyjno-zawodowej

Małgorzata Sienna, Kierownik Ośrodka Doradztwa Zawodowego
Łódzkiego Centrum Doskonalenia, Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego

W Łodzi podjęto działania zintegrowane w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego. W Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego utworzony został Ośrodek Doradztwa Zawodowego, w którym funkcjonują doradcy zawodowi. Efektywne świadczenie usług poradnictwa zawodowego stanowi kluczowy instrument poprawiający jakość i proces kształcenia, odgrywa także ważną rolę w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu, sprzyja temu zachęcanie i wspieranie uczestnictwa uczących się w różnych formach kształcenia oraz pomoc w wyborze realistycznych i optymalnych karier zawodowych. Przypadkowe wybory młodych ludzi to koszty zarówno ekonomiczne (koszty edukacji, przekwalifikowania) jak i społeczne (frustracja, niezadowolenie, brak pewności siebie, zaniżone poczucie własnej wartości).

Przed utworzeniem Ośrodka Doradztwa Zawodowego w Łódzkim Centrum od 2003 r. w ramach Regionalnego Ośrodka Kariery pojmowano działania mające na celu organizację procesu orientacji i poradnictwa zawodowego we wszystkich szkołach:

- powołano kilkadziesiąt Szkolnych Ośrodków Kariery w gimnazjach, liceach i szkołach ponadgimnazjalnych województwa łódzkiego,
- powołano Akademię Liderów Kariery, w której uczniowie kształtują umiejętności rozwiązywania problemów metodą projektów,
- zorganizowano kursy i warsztaty metodyczne dla nauczycieli na temat wdrażania do praktyki SzOKów metody projektów,
- zorganizowano warsztaty metodyczne na temat: „Konstruowanie programów SzOKów”,
- w 2005 r. zrealizowano projekt w ramach Programu Leonardo da Vinci – „Wspieranie kariery uczniów na europejskim rynku pracy – szkolne doradztwo zawodowe w Polsce i Szkocji” – grupa doradców zawodowych, nauczycieli i dyrektorów szkół obserwowała dobre praktyki w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego w Szkocji,
- zorganizowano we współpracy ze Społeczną Wyższą Szkołą Przedsiębiorczości i Zarządzania SOP cztery edycje studiów podyplomowych w zakresie doradztwa szkolnego i zawodowego,
- wydano publikacje w formie zeszytów metodycznych, między innymi zeszyty metodyczne iery”,
- przeszkolono szereg rad pedagogicznych gimnazjów, szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego,
- powołano sekcję doradców zawodowych Nauczycielskiego Zespołu Postępu Pedagogicznego.

W utworzonym w 2006 roku Ośrodku Doradztwa Zawodowego opracowano standard usług, przeprowadzono badania diagnozujące potrzeby szkół na usługi doradcze. Diagnoza pozwoliła na dopracowanie modelu poradnictwa zawodowego.

Nasze działania ukierunkowujemy na uczniów, nauczycieli, rodziców. Gro działań podejmowanych jest w gimnazjum, gdyż młodzi ludzie powinni łagodnie przejść ze szkoły gimnazjalnej do początkowych lat nauki w szkole ponadgimnazjalnej. Wybór, jakiego dokonają na tym etapie ma istotne konsekwencje dla dalszej edukacji i możliwości zatrudnienia. Szkoły powinny zapewnić ciągłość działań orientacyjno-doradczych i koordynację zadań wynikających z programów wychowawczych, utworzyć bazę informacji edukacyjnej i zawodowej oraz zapewnić jej systematyczną aktualizację.

Prace rozpoczęliśmy od przeprowadzenia badań diagnozujących potrzeby szkół na usługi doradcze, doradcy

zawodowi opracowali i dostarczyli kwestionariusze ankietowe do łódzkich gimnazjów publicznych.

W badaniach wzięli udział:

- rodzice gimnazjalistów z klas trzecich,
- uczniowie klas trzecich,
- wychowawcy klas trzecich,

W pierwszym roku wdrożenia modelu ankiety wypełniło około 2200 respondentów, w tym 2120 uczniów.

Analiza kwestionariuszy pozwoliła na sformułowanie ważnych dla dalszych działań wniosków:

- ankietowani rodzice uważali, że to szkoła powinna wspierać uczniów w zakresie dalszej drogi edukacji i kariery zawodowej, ponad 40% rodziców stwierdziło, że nie miało możliwości dotarcia do pełnej informacji w zakresie wyboru szkoły po ukończeniu gimnazjum, na pytanie dotyczące optymalnego wyboru szkoły ponadgimnazjalnej dla swoich dzieci przeważająca część badanych rodziców wskazywała liceum ogólnokształcące, a tylko niewielu respondentów wskazało technika, licea profilowane i zasadnicze szkoły zawodowe. Znaczna część respondentów nie potrafiła uzasadnić wyboru szkoły przez swoje dziecko. Zdecydowana większość badanych rodziców nie miała wystarczającej wiedzy na temat systemu edukacji w naszym kraju, sytuacji na rynku pracy oraz o możliwościach uzyskiwania kwalifikacji zawodowych.

Z kwestionariusza skierowanego do gimnazjalistów – uczniów klas trzecich wynikało, że ponad 60% spośród nich nie dokonało jeszcze wyboru szkoły ponadgimnazjalnej. Tylko 30% młodych ludzi wskazało, iż wybrali już dalszą szkołę, a przy wyborze kierowali się przede wszystkim: dogodnym dojazdem do wybranej szkoły, sugestiami kolegów, radami rodziny i nauczycieli. Na pytanie, czy przy wyborze szkoły ponadgimnazjalnej brali pod uwagę sytuację na rynku pracy tylko 20% uczniów odpowiedziało twierdząco. Niewielu gimnazjalistów analizowało regionalny rynek pracy i interesowało się potrzebami pracodawców, wielu miało problemy ze zidentyfikowaniem swoich mocnych i słabych stron, a wybory dalszej ścieżki kształcenia często nie były świadome. Z przeprowadzonych badań wynikało także, że zdecydowana większość uczniów – 72% była świadoma tego, jak duży wpływ ma wybór szkoły ponadgimnazjalnej na sukces zawodowy w przyszłości, jednak blisko połowa nie wiedziała, jaki zawód chciałaby wykonywać.

Zapytaliśmy wychowawców klas trzecich o stopień ich przygotowania do prowadzenia zajęć z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego oraz o potrzeby w tym zakresie. Z odpowiedzi wynikało, że ponad 70% wychowawców nie czuło się odpowiednio przygotowanych do doradzania uczniom w wyborze dalszej ścieżki kształcenia i że uczniowie powinni być wspierani w zakresie planowania kariery zawodowej już w wieku 11 – 15 lat. Nie wszyscy ankietowani nauczyciele właściwie interpretują pojęcie „planowanie kariery”, kojarzy się ono często z wyborem konkretnego zawodu, tylko niektórzy potwierdzili związek planowania kariery z identyfikowaniem słabych i mocnych stron, przekazywaniem informacji o zawodach i możliwościach wyboru ścieżki edukacyjnej.

Reasumując, w oparciu o przeprowadzone badania ankietowe można było wnioskować, iż nauczyciele dysponowali niewielką wiedzą na temat rynku pracy i charakterystyk poszczególnych zawodów, tylko do niektórych szkół byli zapraszani nieliczni pracodawcy, żeby rozmawiać z uczniami, rodzice uczniów byli słabo zaangażowani w szkolny program rozwoju kariery.

Przeprowadzona diagnoza pozwoliła na dopracowanie modelu doradztwa zawodowego. W każdym gimnazjum został powołany lider wewnątrzszkolnego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego, który ma za zadanie koordynację działań z tego zakresu na terenie szkoły. Współpraca z liderami rozpoczęła się od opracowania programu wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, aktualizacji informacji w gablotach szkolnych o zawodach i możliwości dalszego kształcenia, utworzenia bazy informacyjnej w bibliotece szkolnej. Zorganizowane zostały warsztaty dla liderów i wychowawców, w czasie których zaprezentowano modelowe zajęcia w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego, nauczyciele otrzymali zestaw scenariuszy do

Od diagnozy rynku pracy dla edukacji do świadomego planowania kariery...

przeprowadzenia takich lekcji w szkole na godzinach wychowawczych, między innymi na temat rozpoznawania zawodów, profilu zainteresowań zawodowych, możliwości kształcenia po gimnazjum, identyfikacji swoich słabych i mocnych stron, wpływu stylu uczenia się / stylu pracy na wybór zawodu.

Elementy standardu usług doradczych Ośrodka Doradztwa Zawodowego dla łódzkich szkół

Usługa doradcza polega na:

- nawiązaniu stałej współpracy z łódzkimi gimnazjami w zakresie świadczenia usług w zakresie doradztwa zawodowego,
- pomocy doradczej w organizowaniu wewnątrzszkolnego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego,
- przeprowadzeniu grupowych zajęć edukacyjnych w zakresie doradztwa zawodowego dla uczniów gimnazjów każdej klasy programowo najwyższej,
- przeprowadzeniu grupowych zajęć edukacyjnych w zakresie doradztwa zawodowego dla uczniów łódzkich szkół na podstawie zgłoszonego zapotrzebowania,
- przygotowaniu i udostępnieniu szkołom oferty Ośrodka Doradztwa Zawodowego wspomagającej świadomy wybór ścieżki edukacyjno-zawodowej,
- realizacji działań doradczych (ujętych w katalogu usług doradczych oraz w ofercie) przez doradców zawodowych Ośrodka Doradztwa Zawodowego,
- koordynowaniu przedsięwzięć łódzkich szkół w zakresie organizacji wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego,
- monitorowaniu wdrażania łódzkiego systemu doradztwa zawodowego.

Realizacja usług w zakresie doradztwa zawodowego:

- przeprowadzanie konsultacji grupowych i indywidualnych w łódzkich gimnazjach oraz innych typach szkół zgłaszających zapotrzebowanie,
- przeprowadzenie warsztatów dla nauczycieli, uczniów, rodziców o tematyce dotyczącej wspierania w świadomym podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowej,
- dyżury doradców zawodowych w Punkcie Konsultacyjnym Ośrodka Doradztwa Zawodowego ŁCDNiKP,
- przeprowadzanie doradztwa indywidualnego w Punkcie Konsultacyjnym Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego oraz w szkołach zgłaszających zapotrzebowanie,
- organizacja spotkań rodziców, uczniów z przedstawicielami pracodawców (współpraca z Łódzką Specjalną Strefą Ekonomiczną) i szkół ponadgimnazjalnych,
- organizacja spotkań uczniów, nauczycieli na temat „Statystyka w karierze” (współpraca z Urzędem Statystycznym),
- organizacja modelowych zajęć edukacyjnych dla liderów wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego oraz zainteresowanych nauczycieli,
- organizacja konferencji, seminariów, konkursów w zakresie doradztwa zawodowego,
- badanie predyspozycji zawodowych uczniów w ramach zajęć praktycznych prowadzonych w pracowniach techniki ŁCDNiKP,
- koordynacja działań zespołów zadaniowych, metodycznych w obszarze doradztwa zawodowego,
- współorganizacja działań na terenie Łodzi w ramach inicjatyw ogólnopolskich w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego,
- współorganizacja wycieczek zawodoznawczych,
- opracowanie informatora o łódzkich zespołach szkół ponadgimnazjalnych we współpracy z Wydziałem Edukacji UMŁ,
- prowadzenie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w ramach Akademii Liderów Kariery,
- prezentacja dobrych praktyk szkół w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego poprzez publikacje ŁCDNiKP.

Świadczenie usług w zakresie doradztwa zawodowego jest:

- poprzedzone diagnozą potrzeb, wymagań i oczekiwań szkół – badania ankietowe,
- dokumentowane zgodnie z systemem jakości ŁCDNiKP,
- monitorowane zgodnie z zasadami stosowanymi w ŁCDNiKP.

Nawiązanie stałej współpracy z:

- **Obserwatorium Rynku Pracy dla potrzeb edukacji ŁCDNiKP,**
- instytucjami wspierającymi wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego w szczególności z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom,
- pracodawcami,
- wyższymi uczelniami.

Potencjał Ośrodka Doradztwa Zawodowego ŁCDNiKP

- W Ośrodku funkcjonuje 14 doradców zawodowych,
- 12 stanowisk komputerowych z dostępem do Internetu,
- Punkt konsultacyjny dla uczniów i rodziców
- Baza informacyjna dla celów doradztwa zawodowego (aktualizowana na bieżąco)

System doradztwa zawodowego

WDROŻENIE MODELU WEWNĄTRZSZKOLNEGO SYSTEMU DORADZTWA ZAWODOWEGO

POWOŁANIE ZESPOŁÓW ZADANIOWYCH I LIDERÓW TYCH ZESPOŁÓW



KOORDYNACJA DZIAŁAŃ W ZAKRESIE DORADZTWA ZAWODOWEGO



URUCHOMIENIE I PROWADZENIE PROCESÓW DORADCZYCH



RZETELNA INFORMACJA O POTRZEBACH RYNKU PRACY

Powołany w każdym gimnazjum lider wewnątrzszkolnego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego ma za zadanie koordynację działań na terenie szkoły. Funkcję tę pełnią najczęściej:

- pedagodzy szkolni,
- nauczyciele, którzy ukończyli studia podyplomowe z zakresu doradztwa zawodowego,
- nauczyciele, którym tematyka doradztwa zawodowego jest szczególnie bliska.

Od diagnozy rynku pracy dla edukacji do świadomego planowania kariery...

W szkołach, w których funkcjonuje Szkolny Ośrodek Kariery zadania lidera wykonuje opiekun SzOK. Do każdego gimnazjum dotarła pogłębiona, ujednoczona informacja dotycząca możliwości dalszego kształcenia. Ponad to zespoły łódzkich szkół ponadgimnazjalnych opracowały zestaw informacji dotyczący kształcenia w określonym zawodzie, przedmiotach zawodowych, językach obcych, kwalifikacjach i praktykach zawodowych oraz możliwościach zatrudnienia po ukończeniu danego typu szkoły. W każdym roku szkolnym opracowywany jest w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego informator o łódzkich szkołach zawodowych we współpracy z dyrektorami zespołów szkół ponadgimnazjalnych oraz Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta Łodzi. Współpracujemy z Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji ŁCDNiKP oraz ze środowiskiem, w zakresie pozyskiwania informacji zawodowej oraz organizacji dodatkowych form szkoleniowych.



Zgodnie z nową koncepcją wdrożenia systemu doradztwa zawodowego do chwili obecnej wspieramy szkoły w zakresie szkolenia rad pedagogicznych, systematycznie organizujemy warsztaty dla wychowawców uczniów klas programowo najwyższych, liderów wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego oraz uczniów, współtworzymy bazę informacyjną o możliwościach kształcenia, rynku pracy i zawodach, prowadzimy doradztwo indywidualne dla uczniów i rodziców na terenie szkoły oraz w Centrum, gdzie funkcjonuje Punkt Konsultacyjny, w którym pełnią dyżury doradcy zawodowi, współorganizujemy grupowe spotkania rodziców z pracodawcami. Współpraca z liderami rozpoczęła się od opracowania programu wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, aktualizacji informacji w gablotach szkolnych dotyczących doradztwa zawodowego, tworzenia bazy informacyjnej o kierunkach kształcenia oraz narzędzi wspierających proces decyzyjny uczniów. Przeprowadzone zostały warsztaty dla liderów, w czasie których zaprezentowano modelowe zajęcia w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego, nauczyciele otrzymali zestaw scenariuszy do przeprowadzenia lekcji w szkole na godzinach wychowawczych, między innymi na temat rozpoznawania zawodów, profilu zainteresowań zawodowych, możliwości kształcenia po gimnazjum, identyfikacji swoich słabych i mocnych stron, wpływu stylu uczenia się/stylu pracy na wybór zawodu, możliwościach kształcenia, świata zawodów, rynku pracy. Doradcy zawodowi Ośrodka prowadzili zajęcia grupowe. Przykłady tematów prowadzonych zajęć:

Wybór szkoły ponadgimnazjalnej, Poznajemy świat zawodów

Gimnazjum i co dalej

Wybór szkoły ponadgimnazjalnej, a rynek pracy w Łodzi
Samopoznanie, a wybór szkoły ponadgimnazjalnej
Struktura szkolnictwa-wybór szkoły ponadgimnazjalnej
Stres w życiu uczącego się
Przetrwąć na pustyni-gra symulacyjna
Umiejętności i zdolności- w czym jestem mistrzem?
Predyspozycje i zainteresowania, a wybór zawodu
Szkolnictwo zawodowe w procesie kształcenia ponadgimnazjalnego
Szkolnictwo zawodowe jako ważne miejsce w procesie kształcenia ponadgimnazjalnego
Struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego
Wprowadzenie w problematykę wyboru szkoły i zawodu
Rola doradcy zawodowego w planowaniu kariery
Planowanie ścieżki kariery szkolnej
Moje mocne i słabe strony
Kształtowanie umiejętności interpersonalnych
Świadome planowanie ścieżki kształcenia po gimnazjum
Rozpoznawanie zainteresowań i predyspozycji zawodowych uczniów
Świadome planowanie kariery edukacyjno-zawodowej po ukończeniu gimnazjum
Świat zawodów
Wstępna diagnoza predyspozycji zawodowych w kontekście wyboru ścieżki kształcenia po gimnazjum
Warsztaty integracyjne „Razem”
Świadome planowanie kariery edukacyjno-zawodowej po ukończeniu gimnazjum
Matura i co dalej?
Logistyk-oczekiwania i możliwości
Badanie predyspozycji zawodowych
Świat szkolnictwa zawodowego
Samopoznanie, a wybór szkoły ponadgimnazjalnej
Predyspozycje zawodowe, a wybór szkoły ponadgimnazjalnej
Jaki zawód-Jaka szkoła?
Szkoła zawodowa jako miejsce osiągnięcia kwalifikacji zawodowych poszukiwanych na rynku pracy

Usługi poradnictwa zawodowego w szkołach nie mogą być w pełni realizowane bez zasobów informacji zawodowej, czyli profesjonalnie tworzonych, aktualnych, trafnych i rzetelnych zbiorów informacji.

Ważną rolę w tworzeniu systemu orientacji i poradnictwa zawodowego pełnią pracodawcy. Oczekują oni, aby absolwent – kandydat do pracy, ukształtował umiejętności przydatne na danym stanowisku już w szkole. Pracodawcy uczestniczą w procesie tworzenia opisów standardów kwalifikacji zawodowych. Standardy kwalifikacji zawodowych pełnią istotną rolę informacyjną, o zadaniach zawodowych, umiejętnościach na różnych poziomach kwalifikacji, stanowią one znakomite wsparcie w pracy nauczycieli i doradców zawodowych. Nawiązanie stałej współpracy z Obserwatorium Rynku Pracy dla potrzeb edukacji ŁCDNiKP pozwala na bieżące aktualizowanie zbiorów informacji dotyczących:

- potrzeb regionalnego rynku pracy,
- zawodów przyszłości,
- opisów zawodów i stanowisk pracy,

Od diagnozy rynku pracy dla edukacji do świadomego planowania kariery...

- skutecznego poszukiwania pracy,
- planowania potrzeb kadrowych regionalnych przedsiębiorców,
- bieżących ofert pracy powiatowych urzędów pracy.

Obserwatorium prowadzi badania i publikuje je, dostarcza informacji dotyczących między innymi prognoz zatrudnienia oraz oczekiwanych przez pracodawców umiejętnościach absolwentów. Doradcy zawodowi korzystają z diagnozy rynku pracy do celów doradczych. Świadomie podejmowane decyzje dotyczące wyboru ścieżki edukacyjno-zawodowej powinny uwzględniać zarówno zainteresowania, uzdolnienia, prezentowaną hierarchię wartości, predyspozycje zawodowe, ale także możliwość kształcenia w nowych zawodach, zmieniające się potrzeby rynku pracy oraz preferowane przez pracodawców oczekiwania wobec potencjalnego pracownika.

Uczących się szczególnie interesują zagadnienia dotyczące między innymi:

- wymagań wykonywania zawodu,
- zadań zawodowych na stanowiskach pracy,
- wysokości wynagrodzenia,
- szansy zatrudnienia,
- możliwości podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

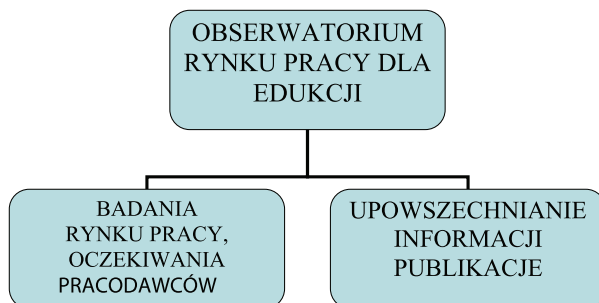
Przykłady tytułów publikacji opracowanych w Obserwatorium Rynku Pracy dla Edukacji:

Jaki pracownik, jaki zawód? – analiza internetowych i prasowych ofert pracy w branżach: informatyka, produkcja oraz instalacja/utrzymanie/serwis – oczekiwania pracodawców odnośnie kwalifikacji przyszłych pracowników.

Edukacja, gospodarka i rynek pracy w województwie łódzkim – wybrane obszary

Potrzeby kadrowe pracodawców województwa łódzkiego

Rzemiosło i w województwie łódzkim – potrzeby kadrowe i oczekiwania wobec pracowników



Doradztwo prowadzone blisko ucznia przynosi wymierne korzyści – poprzez podejmowane działania kształtowane są odpowiednie postawy, młodzież jest lepiej przygotowana do świadomego planowania kariery, został nawiązany lokalny dialog pomiędzy pracodawcami i edukacją.

Dla celów intensyfikacji przedsięwzięć w szkołach pozyskiwane są środki z funduszy Unii Europejskiej. W projekcie współfinansowanym ze środków UE „Wsparcie na starcie” opracowano zestaw scenariuszy zajęć – „Poradnik dla nauczyciela” oraz zestaw ćwiczeń dla uczniów, przygotowano także na kursie nauczycieli gimnazjów do prowadzenia zajęć z uczniami z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego. Projekt „Więcej umiem, więcej

mogę” skierowany jest do uczniów szkół zawodowych (Techników, Zasadniczych Szkół Zawodowych). W ramach projektu zostały opracowane materiały szkoleniowe, przeprowadzone zajęcia grupowe, przewidziano także konsultacje indywidualne z doradcą zawodowym i psychologiem.

Szkołom, które spełniają kryteria w następujących obszarach:

- wdrażanie Program wewnątrzszkolnego systemu,
- współpraca lidera z doradcą zawodowym i otoczeniem,
- organizacja bazy informacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb rynku pracy,
- informacja w gablotach szkolnych,
- szkolenia rady pedagogicznej,
- organizacja doradztwa grupowego i indywidualnego,
- wręczamy certyfikaty – potwierdzające zorganizowanie wzorcowego wewnątrzszkolnego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego.

OŚRODEK DORADZTWA ZAWODOWEGO REKOMENDUJE DO CERTYFIKATÓW



Na szczególną uwagę zasługują dodatkowe zajęcia pozalekcyjne zorganizowane dla uczniów, w ramach:

- Akademii Młodego Technika, gdzie gimnazjaliści kształtują umiejętności praktyczne, mogą zidentyfikować swoje predyspozycje,
- Akademii Młodych Twórców – dla uczniów szczególnie uzdolnionych,
- Akademii Liderów Kariery, gdzie uczniowie wykonują projekty z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego.

Ponadto w Centrum uczniowie mogą kształtować umiejętności zawodowe w Ośrodku Osiągnięcia i Doskonalenia Kwalifikacji Zawodowych. Co roku organizujemy konkurs wiedzy o zawodach „Zawody przyszłości” oraz konkurs na najlepszy Szkolny Ośrodek Kariery.

W każdym roku szkolnym ustalamy priorytetowe działania Ośrodka Doradztwa Zawodowego. Przykład z ostatniego roku szkolnego:

- organizacja spotkań uczniów i rodziców z pracodawcami,
- organizacja wycieczek do szkół zawodowych, przedsiębiorstw i Ośrodka Osiągnięcia i Doskonalenia Kwalifikacji Zawodowych ŁCDNiKP,
- promocja dobrych praktyk we wdrażaniu wewnątrzszkolnego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego,
- tworzenie Pracowni Badania Predyspozycji Zawodowych,
- rozwijanie orientacji zawodowej w szkołach podstawowych,
- objęcie systemowym wsparciem wszystkie łódzkie szkoły ponadgimnazjalne.

Od diagnozy rynku pracy dla edukacji do świadomego planowania kariery...

W każdym kolejnym roku wzrasta zapotrzebowanie na usługi doradcze w podopiecznych szkołach, zwiększa się świadomość uczniów, rodziców i nauczycieli. Świadomy zgodny z predyspozycjami, potrzebami rynku pracy wybór dalszej ścieżki kształcenia wpływa na motywację uczniów do efektywnego uczenia się, pomaga często przezwyciężać kłopoty w nauce i frustracje.

Rekomendacje do dalszych działań sformułowane w oparciu o dotychczasowe doświadczenia doradców zawodowych ŁCDNiKP .

1. Dobrze zorganizowany proces doradczy dostępny dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych jest nieodzownym wyznacznikiem zmian nie tylko w systemie edukacji, ale także na rynku pracy.
2. Obecnie osobiste doradztwo zawodowe kierowane jest najczęściej do uczniów gimnazjum, w momencie podejmowania istotnych decyzji związanych z przejściem na poziom edukacji ponadgimnazjalnej. Proces ten powinien być powszechnie wdrażany wcześniej, gdyż orientacja i poradnictwo zawodowe musi stać się istotniejszą częścią składową realizowanych w szkołach programów mających na celu zapobieganie wczesnemu porzucaniu nauki.
3. Doradztwo zawodowe jest często postrzegane, jako aspekt kształcenia, za który odpowiedzialny powinien być doradca zawodowy, a nie jako wspólna koncepcja, za którą odpowiedzialna jest cała rada pedagogiczna szkoły, dlatego w proces szkolnego doradztwa powinni się włączyć wszyscy nauczyciele, gdyż podstawowe założenia organizacji wewnątrzszkolnego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego są następujące: orientacja i poradnictwo zawodowe to temat znany wszystkim nauczycielom, nauczyciel każdego przedmiotu włączy się do realizacji działań np. poprzez przybliżenie uczniom zawodów i specjalności związanych z prowadzonym przez niego przedmiotem.
4. Zadaniem nauczycieli jest także kształtowanie postawy przedsiębiorczej, podejmowania decyzji, wskazywanie potrzeby porównania własnych wyborów z realiami ekonomicznymi, rozwijanie umiejętności pracy w zespole, komunikatywności, zaangażowania, gospodarności, korzystania z różnych źródeł informacji.
5. Wszyscy uczniowie (zwłaszcza gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych) powinni mieć możliwość uczestniczenia w rozmowie indywidualnej z doradcą zawodowym.
6. W każdej szkole konieczna jest organizacja bazy informacji zawodowej – najlepiej w powszechnie dostępnej bibliotece szkolnej. Bazę informacyjną należy na bieżąco aktualizować.
7. Uczniowie powinni rejestrować swoje doświadczenia szkolne związane z karierą w teczkach portfolio, które ułatwią zarządzanie własną nauką i pomogą dostrzegać jej związek z ich planami dotyczącymi kariery zawodowej.
8. Wskazana jest powszechność inicjatyw typu „praktyki zawodowe”, „próby pracy”, „wizyty w miejscu pracy”, aby umożliwić uczniom rozwój wiedzy na temat świata pracy i ich własnego poglądu na zawody.
9. Osoby wspierające uczniów w planowaniu dalszej ścieżki kształcenia muszą znać świat zawodów i pracy.
10. Dla przebiegu rozmowy doradczej duże znaczenie ma profesjonalne przygotowanie doradcy, jego wiedza psychologiczna, pedagogiczna, socjologiczna, znajomość metod, strategii i technik poradnictwa zawodowego, znajomość organizacji przedsiębiorstw, specyfiki produkcji zakładów, standardów kwalifikacji zawodowych.
11. Dla każdego typu szkoły należy zaproponować działania odpowiednie do grupy wiekowej oraz potrzeb.
12. Każdy doradca zawodowy powinien rozpoznać kierunek zmian w kształceniu zawodowym i ogólnym, aby rzetelnie wspierać uczniów w świadomych wyborach ścieżki edukacyjno-zawodowej.

W załączeniu kilka przykładów dobrych praktyk (zdjęcia dokumentujące wybrane działania)

OŚRODEK DORADZTWA ZAWODOWEGO
ORGANIZUJEMY WYCHOWANIE UCZNIÓW GIMNAZJÓW
DO ZESPOŁÓW SZPIŁ, DONAJSIMNAZJAŁNYCH ORAZ
PRACODAWCÓW, SEKTORA PRACODAWCÓW
Z RODZICAMI I UCZNIAMI

OŚRODEK DORADZTWA ZAWODOWEGO

KONKURSY DLA UCZNIÓW
„ZAWODY PRZYSZŁOŚCI”
„O PRZYSZŁOŚCI MARZE TERAZ”
NAJLEPSZY SZKOLNIK
STATYSTYKA W KARIERZE



Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa

dr Edyta Borys, Uniwersytet Warmińsko–Mazurski w Olsztynie

Renesans szkoły zawodowej

Nagle zainteresowanie szkolnictwem zawodowym w Polsce związane jest z ponownym odkryciem jego kluczowej roli w procesie podwyższania konkurencyjności gospodarki europejskiej. Odczuwalny brak profesjonalistów kompetentnie wykonujących swoje pracownicze zadania i jednocześnie na tyle elastycznych by bez oporów i strat potrafili zaakceptować i wdrożyć się w zmiany w zakresie technologii, narzędzi czy organizacji pracy spowodował zmiany w nie tak dawno reformowanym szkolnictwie. Zmiany w systemie oświaty w Polsce mające na celu podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa doprowadziły do marginalizacji i minimalizacji udziału szkolnictwa zawodowego w tym szczytnym procesie oświecania i rozwijania młodych Polaków i Polek. Modyfikacje mają swoje kolejne odsłony najpierw za sprawą „unijnej rewolucji”, której egzemplifikacją jest np. Deklaracja Kopenhaska wymuszająca od decydentów większą koncentrację na szkolnictwie zawodowym, następnym zaś aktem tej oświatowej telenoweli jest zmiana wprowadzana wraz z końcem wakacji a dotycząca kształcenia zawodowego. Czystki jakie w związku z reformą oświaty z 1999 roku zostały poczynione w obrębie szkół zawodowych będą trudne do odrobienia, tym bardziej, że infrastruktura została niejednokrotnie poddana procesowi likwidacji lub zniszczeniu a w świadomości społecznej doskonale rozkwitł i na dobre umiejscowił się stereotyp, zgodnie z którym szkoła zawodowa jest równoznaczna z zawodową i życiową klęską, porażką, niefartem (Borys 2011).

Nie można powiedzieć, że reforma – której skutkiem nieco incydentalnym była dekadencja szkolnictwa zawodowego – została wstrzymana, ale w związku z tym nienowym odkryciem wagi szkolnictwa zawodowego dla rozwoju gospodarki, podjęto działania reanimacyjne, by następstwa poczynionych zmian zlikwidować lub zminimalizować i umożliwić szkołom zawodowym renesans na skalę niespotykaną przez ostatnie dwudziestolecie.

Za tym aktualnie wzmożonym zainteresowaniem i troską o dobrostan szkolnictwa zawodowego idzie dostrzeżenie i dowartościowanie roli nauczycielek i nauczycieli, na których, w dużej mierze ceduje się odpowiedzialność za jakość szkół zawodowych a w perspektywie, za jakość potencjalnych pracowników zasilających rynek pracy. Krytycyzm i nieufność wobec deklarowanej atencji i estymy kierowanej w stronę nauczycielek i nauczycieli, podpowiada m.in. to, że wspieranie rozwoju zawodowego nauczycielek i nauczycieli jest rozwiązaniem stosunkowo łatwym i najtańszym. Podczas gdy np. zakup pieca konwekcyjno–parowego to wydatek rządu kilkunastu a nawet kilkudziesięciu tysięcy złotych, tak koszt (płatnego) szkolenia oscyluje w granicach 2–4 tysięcy złotych. Samokształcenie pozwala zaoszczędzić nawet tę kwotę.

Z drugiej strony pedagogiczne refleksje nad stanem szkolnictwa polskiego jednoznacznie wskazują na dyrektywy i transmisyjny styl pracy nauczycielek i nauczycieli, którzy przyczyniają się, jako funkcjonariusze, skądinąd dysfunkcyjnego, systemu oświatowego, do marginalizacji uczennic i uczniów, w tym zwłaszcza uczennic i uczniów szkół zawodowych. Wymóg ciągłego rozwoju, a w kontekście ostatniego zdania, wymóg diametralnej zmiany w stylu nauczania i nawiązywania relacji wychowawczej może być zatem podyktowany nie tylko kalkulacją decydentów oświatowych, którzy część kosztów renesansu szkół zawodowych pragną scedować na nauczycielki i nauczycieli, ale także jest wynikiem rzeczywistego braku, jaki przejawiają nauczycielki i nauczyciele w zakresie refleksyjności w i nad własnym działaniem, wspierania twórczości podopiecznych oraz ich emancypacji lub adaptacji (w zależności od przyjętej ideologii wychowania).

Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa

Troska o rewitalizację szkolnictwa zawodowego była impulsem do tego by wesprzeć nauczycielki i nauczycieli w rozwoju ich kompetencji merytorycznych, bezpośrednio związanych ze specyfiką zawodów, które stanowią ich przedmiotową domenę. „Inwestowanie w szkolenie osób szkolących (nauczycieli, edukatorów, trenerów, szkoleniowców...)” (Podłowska 2006, s. 24) stanowi jeden ze wskaźników jakości kształcenia w szkołach zawodowych w Europie. Aktualny wysyp edukacyjnych projektów oferujących nauczycielkom i nauczycielom pomoc w rozwoju ich zawodowych kwalifikacji jest zatem przejawem troski o kompleksowe wsparcie, bliskiego ruinie i nie tak dawno jeszcze niedocenianego, szkolnictwa zawodowego.

Analiza unijnej nomenklatury odsłania kolejne pola możliwej interpretacji tego zwrotu w walce o wysoką jakość kształcenia w szkołach zawodowych, dobrostan nauczycieli i nauczycielek oraz wszechstronny rozwój uczennic i uczniów szkół zawodowych. W Niebieskich Księgach Edukacji czytamy, że „Konieczność rozwoju kształcenia ustawicznego pojawiła się w wyniku postępu technologicznego, który wymaga od jednostek umiejętności szybkiego przystosowywania się do zmian, także w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności. Powolna reakcja zasobów pracy na zmiany technologiczne oraz zbyt niski poziom jej kwalifikacji zaowocowały wzrostem bezrobocia strukturalnego. Przekłada się to na spowolnienie tempa wzrostu gospodarczego oraz niską konkurencyjność gospodarki” (Matysiak 2003, s. 11). Wśród zasobów charakteryzujących potencjał gospodarki krajów członkowskich dowartościowany został „zasób pracy” alias „kapitał ludzki”. Stało się tak, bowiem bez innowacyjności i twórczości, do której zdolny jest jedynie on, żaden inny potencjał, poza naturalnym, nie przyniesie spodziewanego i pożądanego sukcesu finansowego bowiem żaden inny (nawet naturalny) nie posiada tych cudownych zdolności myślenia, wyobrażania i tworzenia. By młode, potencjalne pokłady „zasobów pracy” stanowiły pełnowartościowy kapitał ludzki inne „zasoby pracy” muszą ponieść trud związany z uczynieniem młodego człowieka pełnowartościowym „zasobem pracy”. By to jednak nastąpiło potrzebne jest ich odpowiednie przygotowanie, gwarantujące jakość pożądaną na rynku pracy. Uprzedmiotowienie człowieka ujawniające się nowomową adoptowaną z ekonomii powoduje, że nauczycielki i nauczyciele postrzegają siebie z wąskiej perspektywy wyłącznie jako mniej lub bardziej wartościowe pasy transmisyjne przekazujące mniej lub bardziej użyteczną i nowoczesną wiedzę. Myślenie o własnej profesji – tradycyjnie kojarzonej z zawodowym etosem i inteligentną odpowiedzialnością za krzewienie kultury i kształtowanie silnego charakteru – uległo spłaszczeniu, objawiającym się myśleniem o wychowankach ale i o sobie, nie tyle jako o istotach jednowymiarowych co raczej jako o „zasobie pracy” od którego wymaga się jedynie odpowiednich i poświadczonych w danym momencie, specyficznych i wynikających z roli w procesie (re)produkcji, kwalifikacji zawodowych.

Niniejsze opracowanie jest autorską refleksją, jaka zrodziła się w wyniku licznych obserwacji rzeczywistości edukacyjnej oraz dzięki możliwości eksplorowania jej poszczególnych wycinków. Pracowałam jako ewaluatorka kilku projektów adresowanych do nauczycielek i nauczycieli szkół zawodowych. Reakcje większości szkolących się osób, na pytanie o wartość realizowanych projektów, były entuzjastyczne. Optymizm z jakim nauczyciele i nauczycielki postrzegały swoją pracę po odbyciu praktyk czy szkoleń był tak duży, że zarażał i nie pozostawiał wątpliwości, że inwestowanie w ich zawodowy rozwój jest uzasadnione nie tylko ze względu na to, że nauczyciele i nauczycielki zyskują wiedzę i umiejętności szczególnie wartościowe ze względu na to, że pochodzą z pierwszej ręki, są aktualne i artykułowane lub pokazywane przez osoby osiągające mistrzostwo w swoich profesjach, ale również ze względu na to, że to chwilowe oderwanie od tablicy i nieco hermetycznej przestrzeni szkoły dały asumpt do tego by tę przestrzeń nieco rozszerzać, tworzyć w niej szczeliny, które rzucając nowe światło na rzeczy znane skłaniały do zmiany perspektywy czy zmiany w stylu i sposobie działania.

To były sukcesy. Skąd zatem gorycz? Po pierwsze przebija ona w wypowiedziach badanych przede mną osób, których optymizm był wielki, nie powodował jednak utraty możliwości krytycznego postrzegania rzeczywistości

pracy szkół. Ów realizm czy racjonalizm odsłaniał, ograniczenia w stosowaniu i wykorzystaniu nowej wiedzy i umiejętności nauczycielek i nauczycieli. Ograniczenia te, wynikają ze słabej, by nie rzec ubogiej, infrastruktury i wyposażenia szkolnych pracowni i warsztatów, z konieczności realizacji podstaw programowych, często ocenianych przez nauczycielki i nauczycieli jako anachronicznych oraz presją wynikającą ze sposobu w jaki dokonuje się oceny efektywności pracy nauczycielek i nauczycieli, ograniczając kryterium do: zdawalności egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe oraz zadowolenia potencjalnych pracodawców, co zmusza nauczycielki i nauczycieli do ciągłej ekwilibrystyki w zakresie godzenia wody z ogniem. Gorycz dodatkowo wynika stąd, że w obecnej debacie toczony wokół edukacji zawodowej kategorii bliskie humanizmowi są zastępowane nomenklaturą zaczerpniętą z ekonomii, co powoduje, że wszechstronny rozwój człowieka – formalny cel systemu edukacji i niejednokrotnie deklarowany, jako nadrzędny i wyznaczający kierunek wszystkich oddziaływań pedagogicznych – jawi się jako fantazmat nie mający żadnych lub niewiele przesłanek, które służyłyby temu by ta wyobrażona – wszechstronnie rozwinięta istota ludzka – zajęła miejsce realnego i wyjątkowo współcześnie pożądanego „zasobu pracy”. Dziś, w momencie wprowadzania kolejnych zmian rodzi się pytanie o to czy gorycz ta jest uzasadniona czy też jest tylko wynikiem mojej nadwrażliwości i/lub zepsutej – historią, lokalną kulturą, cieniem homo sovieticus-a, tradycją pieniactwa i awanturnictwa – mentalności, w której dominuje krytycyzm, czarnowidztwo i podejrzliwość. Analizując wypowiedzi badanych przede mnie nauczycielek i nauczycieli biorących udział w projektach: „Efektywny Nauczyciel Sztuki Kulinarnej – wdrożenie modelu”, „Efektywny Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych”, „Doskonalenie Chlebem Powszednim Nauczyciela Zawodu” pragnę naszkicować i uzasadnić wskazaną w tytule antytezę.

Nie jestem Alfą i Omegą, a nawet Alfą – w przededniu sukcesu

Nauczycielki i nauczyciele biorący udział w wymienionych projektach w rozmowach poprzedzających ich udział w praktykach u przedsiębiorców niejednokrotnie dokonywali samokrytyki. Wydaje się, jakby ten proces publicznego wyznawania swoich słabości miał służyć jako obrona przed przewidywanymi atakami przybierającymi postać dysertacji tworzonych przez specjalistki i specjalistów z zakresu pedagogiki, socjologii czy psychologii, medialnych doniesień przyjmujących formułę krzykliwych tytułów „Kolumb był Polakiem!” czy mniej lub bardziej anonimowych oskarżeń formułowanych przez opinie publiczną a składających się na stereotyp nauczyciela wskazujący na roszczeniowość, nieoduczenie oraz lenistwo. Interesująca mnie grupa zawodowa jest szczególnie narażona na krytykę. Wydaje się zatem, że samooskarżenia to swoista strategia defensywna. Społeczny klimat jaki roztacza się wokół nauczycielek i nauczycieli powoduje, że wiara we własne kompetencje i możliwości jest bardzo wątpliwa.

„W szkole nie czuję się pewna ucząc uczniów bo wiem konkretne zagadnienia jak przedstawić, ale właśnie zajrząc w przedsiębiorstwie jak to wygląda tak naprawdę. Bo na podstawie książek się przygotowuję, czy na podstawie programu komputerowego ale ja bym chciała zobaczyć od strony przedsiębiorstwa. Nigdy nie miałam okazji”.

„Niezbyt kompetentnie się czuję czasem, bo ja jestem samoukiem, tzn. uczestniczyłam w jakimś szkoleniu z zakresu księgowości komputerowej ale to jest tylko kurs. Natomiast ja nigdy nie widziałam jak to w praktyce wygląda, jak to ksero wykorzystuje w praktyce. Sama opracowuję jakieś przykłady na lekcje, nie ma podręczników do tej pracowni, zastosowanie komputera w przedmiotach ekonomicznych, także przydała by się taka praktyka w przedsiębiorstwie”.

Wśród części badanych osób dominowało niekomfortowe wrażenie bycia niekompetentnym czy nieprzygotowanym do wypełniania obowiązków wynikających z roli zawodowej. Szczególnie dręczącą czy niepokojącą nauczycielki i nauczycieli kwestią był niedosyt wiedzy zweryfikowanej w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstw. Poczucie bycia nieprzygotowanym do wykonania powierzonego zadania towarzyszył

Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa

badanym osobom, które w samokrytyczny sposób wskazywały na swoje niedostatki w zakresie wiedzy i umiejętności, które ich zdaniem winny posiadać jako profesjonalści. Wśród dominujących uczuć towarzyszącym nauczycielkom i nauczycielom w pracy z młodzieżą jest brak pewności siebie, lęk, obawy. Uczucia wynikają z postrzegania siebie i swojej roli z perspektywy makroekonomicznej i przyjęciem odpowiedzialności, nie za rozwój podopiecznych ale za ich efektywne wdrożenie na rynek pracy. By do tego doszło potrzebna jest biegłość i wprawa w wykonywaniu określonych czynności a także posiadanie stale aktualizowanej wiedzy. Braki w tym zakresie wywołują przerażenie, lęk, obawy.

„Pewność w tej kuchni, żebym nie była przerażona w tej kuchni, zdolności manualnych, umiejętności manualnych, pewność”.

„Większa odwaga w działaniu praktycznym w obecności uczniów, bo czasami próbujemy, mamy przygotowane działania praktyczne nawet dla uczniów ale tak pewności wielkiej w tym nie mamy, bo to dochodzi jeszcze użycie nowoczesnego sprzętu, narzędzi i potrawy kuchni innych narodów. Sprawia nam to trochę trudności z czym nie czujemy się pewnie więc można by to poprawić”.

„Lęk wynika z braku opanowania podstawowych umiejętności, chodziłby krojenia. Nie jestem w stanie pokazać uczniom takiego krojenia jak ten pan, bo to się nie robi tego na co dzień”.

„Wiedza książkowa jest nieaktualna. Ciągle mam poczucie, że czegoś nie wiem i czegoś nie wiem i ciągle w Internecie wertuje i wydaje mi się, że nie do końca cały czas tak jest”.

Wydaje się, że nauczycielki i nauczyciele żyją w nieustającym lęku związanym z poczuciem braku odpowiedniej wiedzy i umiejętności. Słowa ostatnio cytowanej rozmówczynie wskazują na swoisty obłęd ujawniający się uporczywym myśleniem o tym czego jeszcze nie wie i ciągłym przeszukiwaniu różnych źródeł wiedzy w poszukiwaniu nieznanego. Cnota samokrytycyzmu wyrażona w sokratejskiej mądrości „wiem, że nic nie wiem” w sytuacji ekonomicznej presji na nauczycielki i nauczycieli staje się karykaturą refleksyjności i rozwoju. Brak pewności co do wartości posiadanych kompetencji merytorycznych budzi niedosyt wiedzy.

„Dzisiaj wiem, że nic nie wiem. Wiem bardzo mało, umiejętności mam bardzo małe”.

„Nie będzie dla mnie zaskoczeniem, jeżeli usłyszę coś czego jako nauczyciel powinienem wiedzieć, a nie wiem”.

„Mamy niedosyt wiedzy, żeby się czuć pewniej, żeby się czuć samej pewniej i żeby się to przekładało na nasze lekcje i żeby nasi uczniowie przychodzili i by zawsze byli pewni, że się czegoś ciekawego nauczą i żeby równać ranking”.

Niedosyt wiedzy zdaje się być wynikiem postrzegania siebie jako sprintera podążającego do mety, na której w zależności od uzyskanego wyniku czeka zwycięstwo lub klęska uosabiane pozycją w rankingu szkół. Coraz częściej sukcesy sportowców są determinowane jakością sprzętu, którego używa, sprężystością butów, materii, z której uszyto strój kąpielowy czy wykonano narty. Podobnie jest z uzyskaniem wysokiego miejsca w rankingu szkół. Bycie na bieżąco z innowacjami i technologicznymi nowinkami jest przesłanką do budowania poczucia pewności siebie. Brak doświadczeń w tym zakresie jest odczuwane jako dyskomfortowe, zaburza kruchą budowlę pewności siebie.

Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa

„Użycie nowoczesnego sprzętu, narzędzi sprawia nam odrobinę trudności, z czym nie czujemy się pewnie”.

„Nowości nam brakuje, bo nie mamy czasu, czasem jesteśmy zbyt zmęczeni, nowości jeśli chodzi o technologię kulinarną”.

„Brak umiejętności wykorzystania nowoczesnych urządzeń gastronomicznych”.

Warto zauważyć, że potrzeba edukacji ustawicznej jest eksplikowana głównie z przemian technologicznych, które powodują niezwykłą zmienność rynku pracy, co wymusza od współczesnego człowieka ciągłą gotowość do podejmowania trudu edukacyjnego ukierunkowanego na zdobywanie nowych kwalifikacji zawodowych lub udoskonalanie tych, które posiada. Wydaje się, że nauczyciel znajduje się w centrum tej swoistej edukacyjnej presji „bowiem 1. tradycyjnie rzecz biorąc jest narzędziem transmisji wiedzy – musi zatem swoją wiedzę uaktualniać bardziej niż ktokolwiek inny; 2 ze względu na skuteczność przekazywania idei edukacji ustawicznej powinien służyć jako wzór do naśladowania; 3 jako członek transformującej się społeczności jest stale „narażony” na kontakt z nowymi ideami i przedmiotami; 4 i idealizując – jako refleksyjny praktyk nieustannie pragnie modyfikować i modyfikuje swój warsztat pracy w oparciu o różne źródła wiedzy. W szczególnej sytuacji są nauczyciele zawodu, którzy edukacyjną presję odczuwają silniej niż ich koleżanki i koledzy specjalizujący się w przedmiotach ogólnych. Nauczanie tajników zawodu może być jak chodzenie po omacku w sytuacji gdy codzienność przynosi nowe rozwiązania technologiczne, wprowadzane z dnia na dzień na szeroką skalę do gospodarki. Jak nauczyciel zawodu może się czuć osobą kompetentną gdy wczorajszy wynalazek, będący poza sferą jego możliwości, już dziś jest stosowany w przemyśle i usługach?” (Borys 2010).

Nauczycielki i nauczyciele utyskują na własne braki w zakresie nie podążania za innowacjami i nowościami stosowanymi w przemyśle w branżach będących domeną nauczanych przez nich przedmiotów. Rozmówczyni i rozmówcy wskazują, że książka stanowiąca podstawowe źródło ich wiedzy, nie zawiera aktualnej wiedzy, a tylko taka posiada wysoki status w rzeczywistych warunkach pracy w profesjonalnych przedsiębiorstwach.

„Wiedza książkowa jest nieaktualna”.

„Wszystko co związane z kuchnią ale praktyka. To jest bardzo ważne. Nie jestem alfą i omegą, a nawet alfą. Praktyka, wiadomo z teorii na pewno lepiej się czujemy ale praktyka myślę, że wszystkim na praktyce najbardziej. Praktyka kuleje”.

„Musimy być elastyczne, bo kiedy ta wiedza praktyczna z teoretyczną nam troszeczkę umyka, to troszeczkę się rozwija”.

Świadomość rozchodzenia się wiedzy teoretycznej z praktyczną jest wśród badanych nauczycielek i nauczycieli powszechna. Technokratyczna rzeczywistość z priorytetową optymalizacją, także w zakresie jakości życia ludzi, narzuca bliski sobie dyskurs racjonalizacji, skuteczności i efektywności. Edukacja opatrzona takimi etykietami traci swój humanistyczny wymiar. Nauczycielki i nauczyciele pragną poznać praktyczny wymiar wiedzy bo użyteczność powinna być jej najważniejszym atrybutem.

„Brak umiejętności praktycznych, bo jakieś (umiejętności –E.B.) mamy – dotyczących aktualnych trendów w gastronomii”.

„Wiedzy praktycznej, chciałabym się upewnić, że robię dobrze to, co robię do tej pory”.

„Brak doświadczenia praktycznego, bo jesteśmy teoretykami, a uczymy praktyki”.

Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa

„Może nie wiedzy ale praktyki restauracyjnej, może. Bo my mamy kontakt ze stołówką, bo młodzież korzysta z żywienia stołówkowego, także my możemy coś powiedzieć na temat żywienia zamkniętego. Natomiast trudno jest nam coś powiedzieć, jak restauracja, jakie tendencje są i techniki chociażby krojenia. Dobrze by było poznać od fachowca”.

„Mi się wydaje, że jak przejdziemy prawdziwą kuchnię, to wtedy tak namacalnie to wszystko czujemy, bo tak naprawdę która z nas była w prawdziwej kuchni? Żadna, no nikt nas nie wpuszcza, nie mamy dokumentów, innych rzeczy. a tutaj jesteśmy w prawdziwej kuchni, nawet same w sobie czujemy i uczeń też to wyczuwa, że my jesteśmy takie mocniejsze, że wiemy to o czym mówimy faktycznie, a nie że żeśmy całą noc czytały i teraz uczymy”.

Za potrzebą poznania rzeczywistych warunków pracy w przedsiębiorstwie można odnaleźć potrzebę potwierdzenia wartości posiadanych kompetencji a nawet potrzebę potwierdzenia swojej wartości jako nauczycielki czy nauczyciela przedmiotów zawodowych. Jedna z cytowanych powyżej rozmówczyń pragnie zyskać wiarygodność w oczach podopiecznych, nie chce by uczennice i uczniowie odnosili wrażenie, że wiedza, którą przekazuje jest pozyskana w wyniku kwerendy bibliotecznej. Odbycie praktyk w przedsiębiorstwach, praca w rzeczywistych warunkach funkcjonowania zakładów usługowych czy przemysłowych jako forma podnoszenia kwalifikacji zawodowych była zatem bardzo pożądana przez badane osoby. Wysokie oczekiwania żywione względem praktyk w większości przypadków zostały spełnione. Tak organizatorzy/organizatorki, jak i beneficjenci/beneficjentki odnieśli więc sukces.

To jest pewność tego zawodu, wiem, o czym mówię, widziałam to – zapowiedź sukcesu.

Po praktykach miejsce samokrytycyzmu, samooskarżania i samobiczowania zajęły entuzjazm i znacznie przychylniejszy schemat myślenia o sobie i swoich kompetencjach. Zderzenie z realnymi warunkami pracy a nade wszystko doświadczenie własnej fachowości i skuteczności w realnym działaniu znalazły swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli, którzy zgodnie z teoriami snutymi wokół edukacji ustawicznej czy aktywności edukacyjnej dorosłych poczuli, że ich wiedza i umiejętności zostały zaktualizowane a wartość ich pracy z młodzieżą zyskała większy walor pragmatyczny, tak współcześnie pożądanymi i najbardziej uprawomocnionymi, jako wartość czy efekt edukacji.

„W moim przypadku jestem bardzo zadowolona, że miałam taką możliwość uczestnictwa w projekcie i skorzystania z praktyk zawodowych. Umiejętności na pewno zwiększyły się pod każdym względem. i taka pewność, co do wykonywania pewnych czynności. Chociażby krojenia. Krojenie, obróbka, rozbiór kurczaka, krewetki. Proste rzeczy niby, wpraw się omawiała a teraz można wziąć i pokazać”.

Bardziej krytycznie nastawiony słuchacz/czytelnik może słowa cytowanej powyżej osoby podsumować lekceważącym wzruszeniem ramion czy sarkazmem. Jak bowiem nauczyciel i nauczycielka przedmiotów związanych np. z gastronomią może czuć radość czy wręcz euforię z powodu nabycia umiejętności posługiwania się podstawowym w tym zawodzie narzędziem, jakim jest nóż? Krytycznie nastawiony ironista może zadrwić tak z nauczycieli i nauczycielek cieszących się z powodu nabycia mniej lub bardziej unikatowych umiejętności, jak i z organizatorów, którzy z kolei są dumni, że przedsięwzięcie, w które byli zaangażowani przyniosło zamierzone skutki. Jakie bowiem są to skutki, na czym polega wartość osiągniętych efektów – na tym że nauczycielka z 20 letnim stażem pracy w zawodzie nauczania praktycznego zawodu opanowała podstawową technikę pracy obowiązującą w danej profesji? – rzekłby zapewne wspomniany ironista. Znając jednak kontekst, w jakim wypowiedź ta była formułowana, wiedząc jakiego typu emocje towarzyszą społecznej dyskusji wokół powinności, kompetencji i odpowiedzialności nauczycielek i nauczycieli oraz współodczuwając presję, jakiej nieustająco poddawane są nauczycielki i nauczyciele trudno nie dostrzec i nie docenić zmian, jakie dostrzegają w sobie oraz w sposobie pracy osoby doświadczające uczenia się.

Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa

„Ja widzę taką różnicę też jak ja mówię o czymś co widziałam w zakładach mięsnych to oni mnie słuchają, oni nie słuchają – są zainteresowani, czyli dla nich też jest to jakaś emocja niż jak ja opowiadałam o maszynie tak jak teraz opowiadałam o piekarni i mówiłam maszyny, których nigdy nie widziałam, czytałam w książce. Ja sama nie czuję się pewnie, bo mówię i myślę sobie kurde, czy ja na pewno dobrze mówię, czy mi się nie pomyliły dwie maszyny razem, nie? a jak mówię maszynę którą widziałam, którą obsługiwałam, czyli jest różnica i to widać jak oni słuchają”.

„Obok tych rzeczy, które musimy, pokazujemy rzeczy nowe i młodzież jest bardziej zainteresowana, bo to jest bliższe, to, co widzą w restauracjach, pubach, to są te kawy dekorowane. a tego w programie nie ma. Dalej jest ta po wiedeńsku, kapucynek, ale to musimy przekazać, bo to może będzie na egzaminie, bo te osoby piszą egzamin”.

Ponury klimat panujący podczas autoprezentacji poprzedzającej proces uczenia się poprzez praktyki w przedsiębiorstwach, w autoprezentacjach końcowych został diametralnie zapomniany. Jego miejsce zajął entuzjazm i euforia znajdujące wyraz w postaci eksklamacji: „to już nie jest ilustracja, ja to widziałam”! Bezpośredni kontakt z rzeczywistością przedsiębiorstwa, funkcjonującego na zupełnie innych zasadach niż szkoła sprawił, że nauczycielki i nauczyciele przedmiotów zawodowych zyskali subiektywnie udostępniane uprawnienie do nauczania.

Uprawnienie to jest przydzielane samemu lub samej sobie. Pomimo jego ściśle prywatnego, niemal intymnego wymiaru, jego pozyskanie niesie skutki dla sposobu w jaki osoby „uprawnione” funkcjonują w znanej sobie przestrzeni.

„Autorytet budujesz. Wiarygodność przekazanej informacji. Pewność tej informacji. To się czuje”.

„Tak, jest kontakt oni słuchają. Wiec jak ja mówię nie pewnie, bo sama nie wiem czy mówię dobrze to oni też to wyczują”.

„Korzystnie. Moi uczniowie już kroją fachowo. Są dumni i widzę, że to ich kręci”.

„U nas się zmieniło. My z koleżanką po zajęciach, po praktyce w Gdańsku zastosowałyśmy sprawdzian praktyczne np. z uzdatniania, tak samo jak robimy tutaj. O dziwo się uczniowie ponauczali nazw, które nam nie wchodziły. Wyszło im bardzo ładnie, potrafili pięknie rozdrobnić marchewki w różne kształty. Także jesteśmy dumne”.

Zyskanie tych subiektywnie nadawanych uprawnień sprawiło, że badane osoby nie tylko z większą pewnością siebie, ale i z większym rozmachem i fantazją wkroczyły na pole zawodowej aktywności. Co więcej towarzyszący im w przeszłości lęk został zupełnie zneutralizowany.

„Człowiek się nie boi, że uczeń może wyśmiać, że czegoś się nie umie. Dużym plusem jest to, że możemy zobaczyć jak wygląda praca w zakładzie. Bo niewiele z nas ma możliwość zobaczenia tej specyfiki, jakie to jest tempo”.

„Teraz się człowiek nie boi takich uczniów, którzy przychodzą z praktyką, bo są uczniowie tacy, którzy już pracują w gastronomii i przychodzą do szkoły gastronomicznej żeby zdobyć zawód. i nie ma już takiego zderzenia, że uczeń wie więcej ode mnie. Co teoretyk pokaże takiemu, co to umie? a teraz moja pewność siebie bardzo wzrosła”.

Relacje z uczennicami i uczniami przestały nosić znamiona niebezpiecznej czy toksycznej wręcz interakcji, w której strony czują nieustającą presję, podejrzliwość, nieufność oraz wątpliwości co do intencji, uczuć i nastawienia partnera, a nawet w najprostszych, codziennych sytuacjach i czynnościach dojmującą niepewność. Zmiana w sposobie postrzegania własnych kompetencji a także wewnętrzne przekonanie, co do wartości

wiedzy prezentowanej w trakcie lekcji, zyskanie tego prywatnego, indywidualnego, subiektywnego prawa do nauki praktycznych przedmiotów zawodowych przyniosło efekt w postaci transformacji w relacjach nauczycielek i nauczycieli z podopiecznymi. Sukces więc jest wielowymiarowy i jego oddziaływanie promieniuje na ostatecznych „beneficjentów i beneficjentki” edukacji zawodowej czyli uczącą się młodzież. Jednocześnie jednak pod warstwą radości, optymizmu i zapału do pracy czai się nowy lęk. Tym razem inny i mający inne źródła niż poczucie bycia jak lis w kurniku.

Teraz proszę zobaczyć jaką zadyszkę dostanie szkoła – źródła goryczy

Zyskanie bezpośredniego dostępu do rzeczywistości pracowniczej mającej stanowić potencjalne miejsce pracy absolwentów i absolwentek szkół zawodowych sprawiło, że poza podniesieniem kwalifikacji zawodowych u nauczycielek i nauczycieli nastąpiła zmiana w zakresie postrzegania i oceniania szkolnej praktyki nauczania lub wyostrenie perspektywy na jej (szkolnej praktyki) paradoksy dostrzegane lub przeżywane już wcześniej, przed konfrontacją z praktyką przedsiębiorstw, ale nie budzące takiej goryczy, jak po tej konfrontacji.

„Mnóstwo czynności jednostkowych, które zmieniły podejście do pracy, do zawodu, nauczania. i dało informację jak wygląda ta praca w kuchni i gdzie jest ta szkoła, w którym miejscu”.

Fragment wypowiedzi cytowanej powyżej osoby „gdzie jest ta szkoła, w którym miejscu” można przetransponować nadając im formę pytania wyrażającego niepokój, żal lub rezygnację i zwątpienie „gdzie jest ta szkoła, w którym miejscu”?

Zderzenie z praktyką przedsiębiorstw, z rzeczywistymi warunkami pracy i rynkiem zatrudnienia, oglądanie z bliskiej perspektywy wyzwania lub pracowniczą rutynę oraz konfrontacja się z oceną efektów pracy, wyrażaną nie symboliczną cyfrą, literą czy znakiem a realnymi, osobiście odczuwanymi konsekwencjami decydującym o jakości i komforcie życia sprawiło, że praktyka szkolna straciła i tak nadwątlony sens.

„Nauczanie wiedzy nie do końca potrzebnej zawodowo. Bo to jest trudne, jak ty masz świadomość, że on tego nie będzie wykorzystywał, a ty masz go tego nauczyć”.

Absurdy i nonsensy szkolnej edukacji zawodowej zostały wyostrzone poprzez kontakt ze stale rozwijającą się sferą usług i produkcji. Nauczycielki i nauczyciele unaocznili sobie złudną wartość tego co wypełnia ich zawodową aktywność. Dążenie do zwiększenia pragmatycznego wymiaru przekazywanej wiedzy i umiejętności zdaje się być wzmocnione bezkrytycznym przyjmowaniem takiej wizji szkoły zawodowej, której misją jest wyłącznie lub przede wszystkim przygotowanie do efektywnego wejścia na rynek pracy „pełnoprawnych zasobów pracy”. Badani nauczyciele i nauczycielki podejmują się deprecjonowania własnej wiedzy i umiejętności, a także wartości szkolnej edukacji gdy ta jest pod lupą cenzorów przykładających do niej wyłącznie miarę ekonomicznej efektywności.

To prawda, że literatura pedagogiczna bardzo często w niezwykle krytyczny sposób obchodzi się z nauczycielkami i nauczycielami. Polski system oświaty dzieci naznaczone edukacyjną porażką (ze względu na grupę pochodzenia rodziców, typ szkoły, miejsce pochodzenia) niemal nieodwołalnie na nią naraża. Nauczycielki i nauczyciele także wnoszą w to swój niechlubny wkład, niemniej jednak wydaje się, że stanowią one/oni ostatni etap procesu deprecjacji i degradacji edukacji jako takiej a zwłaszcza jej humanistycznego wymiaru i w dziele przekazywania uczennicom i uczniom wizji człowieka jako „zasobu pracy” ich wina/zasługa układa się proporcjonalnie do mocy decyzyjnych jakie mają środowiska nauczycielskie w procesie kształtowania priorytetów edukacji narodowej, te zaś za priorytetowe uznają priorytety innych gałęzi gospodarki. Gorycz wynikająca ze świadomości bycia częścią najmniej honorowej i najmniej szanowanej dziedziny życia publicznego nie jest powszechna. Jednak

Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa

w poszczególnych głosach pobrzmiewa rezygnacja i bezsilność wobec pozornego rozkwitu koniunktury dla szkolnictwa zawodowego.

„Przykład: podręcznik się drukuje dokładnie 6 lat do obiegu szkoły. Teraz proszę zobaczyć jaką zadyszkę dostanie szkoła do przemysłu, gdzie 6 lat to jest okropnie duży czas. i jak wygląda sprawa z wyposażeniem technicznym dla takich szkół, podręczników z nowościami, z liniami”.

„Brak dobrze wyposażonych pracowni, pracujemy w warunkach prymitywnych, a mamy wykształcić w uczniach niesamowite umiejętności”.

Warto zadać pytanie czy niska jakość warunków pracy szkoły może się przełożyć na wysoką jakość kształcenia zawodowego? Kto jednak będzie zdolny do tego by udzielić satysfakcjonującej odpowiedzi? Skoro mówi i wychowuje cała przestrzeń szkoły, w tym także jej materialne zaplecze i warunki, w jakich przebiegają procesy dydaktyczne, co może usłyszeć uczennica i uczeń, której szkoła posiada prymitywne wyposażenie? Jak kształtuje się jej/jego wyobrażenie o rzeczystwie wartości podmiotów edukacji i edukacji samej w sobie? Rozwijanie profesjonalizmu i postaw proedukacyjnych – cechujących ludzi dobrze adoptujących się do zmiennych warunków życia – w prymitywnych warunkach, może służyć tylko unaocznieniu rzeczystwej wartości edukacji i jej wszystkich podmiotów. Rozgoryczenie i bezsilność wobec codziennych problemów nie sprowadzają się tylko do bylejakości otoczenia, w którym przebiega proces uczenia się. Roszczenia donatorów łączących na podnoszenie kwalifikacji zawodowych „zasobów pracy”, roszczenia przedsiębiorców z satysfakcją wytykających słabość nauczycielek i nauczycieli, wymagania centrów decyzyjnych, które kształtują materialne warunki pracy szkół i formułują pożądane cele kształcenia – to wszystko buduje (dys)komfort pracy nauczycielek i nauczycieli a także (dys)komfort uczenia się uczennic i uczniów. (Dys)komfort ten jest naznaczony piętnem schizofrenii.

„Program, egzaminy są tak skonstruowane, że w ogóle nie uwzględniają nowości. Co innego się dzieje w tej chwili w kuchni, w restauracjach, a ja nieraz boję się coś powiedzieć, żeby nie zamącić w mózgu”.

„Zawodowcy nas nie rozumieją, że my przygotowujemy uczniów do zdania egzaminu. i oni się nie zgadzają, zarzucają nam że my uczymy jakiś bzdur, chociaż naszych uczniów oceniają”.

„No i z drugiej strony tu, no, nie wszystko da się odnieść, bo wiadomo z drugiej strony są te egzaminy zawodowe, do których my młodzież przygotowujemy, no i pewne są wymagania z kolei, odgórne standardy, które my musimy też realizować. Aczkolwiek są tu elementy które poznajemy, na pewno wykorzystamy. Szkoda, że nie mamy u siebie takiej w szkole swobody, bo ja np. nie mogę się długo zatrzymać, np. współpraca z instytucjami, bo muszę realizować program, egzamin, który ma pewne ramy i jak nie nauczę, to dyrektor mi powie: >Pani, dlaczego uczniowie tak słabo zdają?< Nas się rozlicza ze zdawalności, nie z praktycznej znajomości, czy punktu widzenia praktycznego”.

„Ja muszę przygotować do egzaminu, nie muszę tylko patrzeć na to, że rynek to czy on ma zdać egzamin, a program jest tak skonstruowany, że tych godzin jest za mało do tego egzaminu przygotować, nie możemy tak za mocno manipulować tym programem jak byśmy chcieli, tylko tak się ograniczyć żeby zdali egzamin no niestety”

„Znów jest błąd popełniony w nauczaniu, że my uczymy pod egzamin, nie tak zwanej praktycznej nauki zawodu, żeby oni tam wiedzieli jak będą później pracować w przedsiębiorstwie, nie to jest nauka pod egzamin, czyli po prostu są jakieś projekty, które muszą stworzyć i my tego uczymy, a czy to im się w życiu przyda? Myślę, że tak bardzo nie”.

Gorycz sukcesu – nauczyciel/nauczycielka między praktyką szkoły a praktyką przedsiębiorstwa

Pomimo tego, że wymagania egzaminu zawodowego nie uwzględniają realnych potrzeb rynku pracy nauczycielki i nauczyciele muszą łączyć te dwa odległe światy. Co więcej formalnym potwierdzeniem efektywności kształcenia jest pomyślnie zdany egzamin, nieformalnym byłaby sytuacja, w której pracodawca z uznaniem wyraziłby się o absolwencie i absolwentce szkoły zawodowej.

„Mamy takie marzenia, że szef kuchni albo szef sali dzwoni do mnie i mówi: super masz przygotowanych uczniów! Mam takie marzenia, że oni dzwonią do mnie: masz jakiś uczniów do mnie na praktykę?”

Ciężko jest coś, gdzieś tam przemycić – neutralizowanie goryczy

Stawianie nauczycielkom i nauczycielom dwóch sprzecznych celów, których w obecnych warunkach pracy szkoły nie da się pogodzić w procesie szkolnej edukacji jest powodem dysatisfakcji. Stawia badane osoby w niekomfortowej sytuacji, w której muszą uprawomocnić fasadowość nauczania szkolnego.

„Często jest tak, że człowiek otworzy książkę aha słuchajcie temperatura musi być taka, bo w teście będzie wg tej książki”.

Nauczycielki i nauczyciele podejmują próby „przemycania” nieoficjalnych treści nauczania. Przeciwno sobie mają jednak napięty program nauczania i wymagania egzaminacyjne, które wypełniają gros czasu powodując, że treści „wartościowe” (najczęściej dotyczące wiedzy praktycznej) okradają oficjalny czas realizacji podstaw programowych. Inną barierą w równoległej realizacji materiału jest, jak przyznaje samokrytycznie cytowany poniżej rozmówca brak przygotowania do kompetentnej realizacji praktycznej części programu obowiązującego w kształceniu zawodowym.

„Pewną ilość wiedzy jest człowiek w stanie przekazać pomiędzy tymi treściami, które muszą być ale jest ich tak dużo, że tak naprawdę ciężko jest coś gdzieś tam przemycić, bo trzeba by tak naprawdę zrobić oddzielny ciąg nauczania takiego faktycznie zawodu, do którego nas nikt nie nauczył”.

Próbując zrozumieć uwikłanie nauczycielek i nauczycieli, które leży, w moim mniemaniu, poza ich winą nasuwa się refleksja, że jakość szkolnictwa, w tym szkolnictwa zawodowego stanowi pożądaną ale jednak fantasmagorię. Schizofreniczne, nie przystające do siebie światy wyznaczają rytm i treściową wartość pracy badanych nauczycielek i nauczycieli. Oficjele konstruujący szkielet egzaminów zawodowych wymagają, by na potrzeby dokumentu formalnie potwierdzającego kwalifikacje zawodowe spełniać wymogi ukonstytuowane na bazie teorii. Egzamin zawodowy uprawomocniający pozyskanie dokumentu formalnie potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, sam nie zdaje egzaminu w rzeczywistych warunkach pracy. Pozorność dokumentu a przez to całego kształcenia, którego zwieńczeniem jest jego pozyskanie przekonuje, że jakość szkolnictwa zawodowego ma naturę mirażu czyli czegoś czego nie ma i czego istnienie jest niemożliwe.

Jednym z możliwych rozwiązań, jakie mogliby zastosować nauczyciele i nauczycielki szkół zawodowych to rezygnacja z ambicji doprowadzania uczennic i uczniów przed oblicze komisji egzaminacyjnej. Byłaby to otwarta demonstracja niezgody na kontynuację fasadowości kształcenia. Czy takie rozwiązanie jest jednak możliwe? W dobie merytokracji, przekonującej, że certyfikaty mają realną wartość, stanowią pełnowartościową walutę na rynku pracy, akceptacja absolwentów dla rezygnacji z pozyskiwania dyplomów, zdaje się być wątpliwa. Bezskrytyczne, bierne poddawanie się nauczycielek i nauczycieli procesom uprzedmiotawiania, inicjowane przez technokratyczną wiarę w efektywność, skuteczność i optymalizację (wszystkiego) także nie łudzą możliwością powstania transformatywnych intelektualistów.

Pola do dalszych rozważań dostarcza jedno ze stosowanych rozwiązań, które obok „przemycania” pozaprogramowych treści, jest stosowane przez jedną z badanych osób.

„Doświadczenie zawodowe pod względem jak tutaj jesteśmy. Że dowiadujemy się od strony rynku pracy, całkowicie inaczej, niż tego uczymy. To są takie rzeczy, które zawsze będą. To są oczywiste i musieliśmy gdzieś tam pracować, jako szef kuchni i w międzyczasie uczyć. Co jest niemożliwe. Albo się jest nauczycielem albo się pracuje w zawodzie. Tutaj możemy tylko ewentualnie popychać uczniów żeby wychodzili gdzieś na zewnątrz, mają gdzieś warsztaty, zajęcia, czy praktyki, czy konkursy. i w taki sposób ich motywujemy do pracy”.

Zachęcanie do pozaszkolnej aktywności edukacyjnej jest, zdaniem powyżej cytowanej osoby, sposobem na to by pozyskać kompetencje realnie cenione na rynku pracy. Przygotowanie do zawodu w opisywanym przypadku odbywałoby się poza szkołą w procesie edukacji równoległej czy nieformalnej, przebiegającej poza formalnym systemem oświatowym. Takie rozwiązanie bezdyskusyjnie posiada swoje zalety. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że jeśli do pracy w określonym zawodzie ma przygotowywać aktywność podejmowana w ramach edukacji nieformalnej to jaki sens ma istnienie szkół zawodowych? Akceptacja ich dysfunkcyjności zdaje się powszechna. Historia Polaków przekonuje, że działanie w dwóch równoległych nurtach oficjalnym i nieoficjalnym jest znaną i skuteczną strategią radzenia sobie w trudnych warunkach. Z tym, że współcześnie akceptacja dla fasadowości kształcenia powinna być poza dyskusją.

Nauczycielki i nauczyciele uskarżają się na istniejący stan rzeczy. W rzeczywistości jednak w większości przystają na pozorowanie troski o jakość kształcenia w szkołach zawodowych. Nasuwa się tutaj jednak pytanie jak rozumieć pojęcie jakości kształcenia i jakich miar używać by szacować jakość edukacji zawodowej? J. Osiecka – Chojnacka wskazując na niską jakość szkół zawodowych pisze, że „[j]est ona potwierdzana zarówno przez pracodawców, jak i przez wyniki egzaminów zewnętrznych”. Za autorką można zatem wskazać, że jakość szkół zawodowych jest mierzona stopniem zadowolenia przedsiębiorców z absolwentek i absolwentów, którzy trafiają na rynek pracy a także sukcesem uczennic i uczniów przed komisją egzaminacyjną. Dwa aktualnie nie przystające do siebie kryteria oceny jakości kształcenia w szkołach zawodowych, bez przeprowadzenia modyfikacji np. w obrębie wymogów egzaminacyjnych, utrzymają nauczycielki i nauczycieli w niekomfortowej sytuacji napięcia pomiędzy poczuciem powinności przygotowania podopiecznych do rzeczywistych warunków rynku pracy a umożliwieniem im uzyskania certyfikatów. Tragizm sytuacji pogłębia fakt, że rynek pracy weryfikuje i jedno (rzeczywiste kompetencje) i drugie (certyfikaty).

W kilka dni po wprowadzeniu nowych podstaw programowych można liczyć na to, że opisane powyżej dysonanse i bezsensy szkolnej edukacji zawodowej stają się nieaktualne. Na ile jednak realne jest wprowadzenie zmian w zakresie infrastruktury i wyposażenia szkół, czy też w zakresie większej spójności szkoły z rynkiem pracy? i czy bezwarunkowe i bezkrytyczne pożądanie tej ostatniej zmiany przystoi „miłośnikom edukacji” bowiem warto stawiać sobie wciąż pytanie czy „pełnowartościowy zasób pracy” jest równoznaczny z wszechstronnie rozwiniętym człowiekiem?

Sukces edukacyjnych projektów polega na tym, że uczennice i uczniowie mają do czynienia z nauczycielkami i nauczycielami emanującymi nie tylko wewnętrznym zadowoleniem wynikającym z przekonania o własnej fachowości ale też sprawnie posługującymi się technikami pracy i dającymi się weryfikować profesjonalnymi umiejętnościami. Gorycz rodzi wątplenie czy w szkolnej praktyce jest miejsce, w sensie treści oraz fizycznej przestrzeni, dla praktykowania tych praktycznych i poświadczonych umiejętności i wiedzy, czy też będą one stanowić wewnętrzną, nieujawnioną potencję nauczycielek i nauczycieli. Być może potencja ta będzie aktualizowana jedynie okazjonalnie stanowiąc efektywną i kuszącą przynętę rzucaną podczas targów edukacyjnych czy drzwi otwartych młodemu narybkwowi, który nęcony formą czy egzotyką wabika stanie się materiałem pretendującym do miana zasobu pracy, by w procesie uzdatniania go do „użycia” wysokokwalifikowana jednostka zasobu pracy efektywnie przekształciła go w rzeczywisty zasób pracy cechujący się zdolnością do ciągłej adaptacji do zmian technologicznych. By taki scenariusz pozostał jedynie w sferze mrozących krew w żyłach wyobrażeń warto wciąż pytać czy szkoła zawodowa jest miejscem wszechstronnego rozwoju uczennic i uczniów oraz czy nauczyciel/nauczycielka szkoły zawodowej jest mistrzem życia czy jedynie mistrzem fachu?

BIBLIOGRAFIA

Borys E., *Kto z nas był w prawdziwej kuchni? – nauczycielki/nauczyciele o swoich edukacyjnych potrzebach*, w: *Efektywny nauczyciel wdrożenie modelu*, red. E. Borys, A. Matuszewska, Olsztyn 2012.

Borys E., *Doświadczenie uczenia się nauczycieli poprzez praktyki w przedsiębiorstwach*, w: *Efektywny nauczyciel zawodów ekonomicznych*, red. M. Doroba, E. Borys, Olsztyn 2012.

Borys E., *Ukryta strategia szkół zawodowych*, w: *Oferta dydaktyczna szkół zawodowych a regionalny rynek pracy*, red. J. Górniewicz, H. Mizerek, Olsztyn 2011 (dostępne 10.09.2011 na: http://staryefs.warmia.mazury.pl/userfiles/file/Baza%20Badan%20Regionalnych/2011/Oferta_szkol_zawodowych.pdf)

Borys E., *Sztuka nauczania przedmiotów zawodowych w szkołach gastronomicznych*, w: *Efektywny nauczyciel zawodów kulinarnych*, red. E. Borys, H. Mizerek Olsztyn 2010 (dostępne 10.09.2012 na: http://www.ensk.fnm.pl/upload/file/publikacja/ensk_Cz10.pdf)

Matysiak A., *Kształcenie ustawiczne w Polsce*, Niebieskie Księgi 2003, nr 8, Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, Warszawa 2003, dostępna 10.09.2012 na: <http://www.pifs.org.pl/UserFiles/NiebieskaKsiegaPFSL.pdf>

Osiecka – Chojnacka J., *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*. Infos. Biuro Analiz Sejmowych. Zagadnienia społeczno – gospodarcze, nr 16, 2007, dostępne 10.09.2012 na: [http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/13B16A06B8557C14C12572F200384FC9/\\$file/infos_016.pdf](http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/13B16A06B8557C14C12572F200384FC9/$file/infos_016.pdf)

Podłowska J., *Jakość kształcenia zawodowego – priorytetem w Europie*, „Meritum” 2 (2) 2006, dostępne na: http://meritum.mscdn.pl/meritum/moduly/egzempl/2/2_22_abc.pdf

Strategia Lizbońska. Droga do sukcesu Zjednoczonej Europy, dostępne 10.09.2012 na: http://www.um.warszawa.pl/testy/files/File/strategia_lizbonska.pdf

Rola doradztwa zawodowego z perspektywy pracodawców

dr Tomasz Sobierajski, ISNS, Uniwersytet Warszawski, Polska

Jednym z podstawowych postulatów, który pada przy niemal każdej dyskusji na temat doradztwa zawodowego realizowanego w szkołach jest ten, który dotyczący ściślejszej współpracy szkół z pracodawcami.

Eksperti zajmujący się edukacją i kształceniem zawodowym twierdzą, że jednym z kluczowych zadań doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach jest umożliwienie młodzieży szkolnej częstego kontaktu z pracodawcami, a tym samym z rynkiem pracy. Dzięki temu w młodych ludziach, przyszłych pracownikach można wykształcić postawę pozwalającą na sprawną orientację w mechanizmach rządzących światem zatrudnienia.

Pracodawcy, reprezentujący popytową stronę rynku pracy są najcenniejszym źródłem wiedzy dla młodych ludzi i tylko dzięki ich zaangażowaniu w proces doradztwa przyszli pracownicy mogą poznać praktyczną stronę zawodu, zaznajomić się z nowymi technologiami, poznać specyfikę konkretnych warsztatów pracy, a także blaski i cienie przyszłego zajęcia. Ten bezpośredni kontakt może mieć również kluczowy wpływ na przyszłość ucznia, na to jak pokieruje swoim zawodowym i edukacyjnym życiem, jakie kwalifikacje powinien zdobyć i jakie umiejętności rozwinąć, żeby móc pracować w danym fachu.

Jednym z nierzadko realizowanych w szkołach elementów współpracy z pracodawcami są spotkania z przedstawicielami zawodów w ramach pogadarek lub wizyty uczniów w zakładzie pracy. Powstaje jednak pytanie czy pracodawcom na tym zależy? Czy rozumieją ideę doradztwa zawodowego? Czy wierzą w to, że współpraca ze szkołami w ramach doradztwa edukacyjno-zawodowego może przynieść im wymierne korzyści?

Odpowiedzi na te i wiele innych pytań można znaleźć w raporcie z badań „Stan i rola doradztwa zawodowego w wybranych powiatach województwa warmińsko-mazurskiego” przeprowadzonych na zlecenie Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w 2011 roku.

Te niezwykle obszerne i interesujące w warstwie analitycznej badania doradztwa zawodowego objęły swoim zasięgiem instytucje odpowiedzialne za wdrażanie doradztwa zawodowego na szczeblu krajowym i wojewódzkim, a także szkoły, organizacje młodzieżowe i studenckie, absolwentów, nauczycieli, rodziców uczniów, władze samorządowe i po raz pierwszy pod tym kątem pracodawców.

Przygotowując się do realizacji badań zespół merytoryczny, którego miałem przyjemność być członkiem, założył, że zadania zakresu doradztwa zawodowego rozproszone są w ramach gęstej sieci zależności pomiędzy różnymi podmiotami, a szkoła jako główny realizator tych zadań, znajduje się w centrum. Tym samym działania z zakresu doradztwa podejmowane w szkole są lub powinny być ściśle skorelowane z działaniami pozostałych podmiotów.

Rola pracodawców w tej instytucjonalnej sieci zależności jest często niezauważalna. Władze szkoły, o ile to w ogóle robią, bardzo dbają o realizację zadań z zakresu doradztwa, zgodnie z wytycznymi ustawy o oświacie i właściwych rozporządzeń. Pracodawcy, jako konsumenci efektów działań szkoły stoją z boku i często nie są włączani do całościowego procesu. Z drugiej strony sami pracodawcy nie rozumieją idei doradztwa zawodowego i nie wierzą w to, że może ono przysłużyć się im poprawieniu wyników finansowych firmy, którą prowadzą lub której są właścicielami.

W trakcie realizacji badań zostało przeprowadzonych 8 wywiadów pogłębionych z pracodawcami, którzy zatrudniają w swojej firmie więcej niż 30 osób na umowę o pracę. Ilość wywiadów nie może posłużyć do budowania teorii szerokiego zasięgu, ale też i nie o to chodziło twórcom badania. Celem wywiadów z tak dużymi pracodawcami było uzyskanie informacji na temat stanu wiedzy pracodawców na temat doradztwa zawodowego.

Firmy których przedstawiciele wzięli udział w badaniu związane były z różnymi dziedzinami gospodarki, tj.: produkcja kruszyw mineralnych, branża chemiczna czy usługi budowlane.

Na pytanie: „Czy słyszał/słyszała Pan/Pani kiedyś o doradztwie zawodowym?” wszyscy pracodawcy udzielili odpowiedzi twierdzącej. Jednak nie wszyscy dokładnie wiedzieli co to jest i czym doradztwo się zajmuje. Respondenci ci powoływali się na zasłyszane informacje z mediów. Jeden z ankietowanych stwierdził: (...) *tylko właśnie, powiedzmy sami, na własną rękę, gdzieś szukamy właśnie pracowników. Drugi respondent wprost przyznał się, że temat doradztwa jest dla niego nowy: (...) ostatnio z mediów, czy to jest prasa czy telewizja, słyszałem o powołaniu doradcy zawodowego w szkole... dla mnie to jest świeża sprawa.*

Doradztwo zawodowe zdaniem pracodawców związane jest, przede wszystkim, z pracą i życiem zawodowym człowieka. Jest to rozpoznanie predyspozycji kandydata, jego kompetencji w kierunku podjęcia zatrudnienia, pomoc kandydatowi w znalezieniu pracy zgodnej z oczekiwaniami i możliwościami. Doradztwo zawodowe było definiowane na trzy sposoby. Po pierwsze doradztwo postrzegane było jako pomoc w znalezieniu ścieżki kariery zawodowej. Po drugie jako przygotowanie uczniów do zawodu poprzez uzyskanie odpowiednich kwalifikacji. A po trzecie jako poznanie psychospołecznych możliwości kandydata¹ i pokierowanie jego rozwojem zawodowym. Każda z tych grup definicji odwołuje się do naukowych typologii doradztwa zawodowego, zgodnie z którymi doradztwo może być pasywne lub aktywne, może być radą lub zaleceniem, może opierać się bardziej na doradcy lub bardziej na uczniu.

Warto zaznaczyć również, że doradztwo w opinii respondentów równoważne było z pośrednictwem pracy, czyli poszukiwaniem ludzi odpowiednich do pracy na określonych stanowiskach: (...) *są pewne instytucje, które zajmują się właśnie, czy wyszukiwaniem ludzi na określone stanowiska czy właśnie doradzaniem ludziom w znalezieniu pracy na określonych stanowiskach.* Takie postrzeganie sprawy może się wiązać z działaniami podejmowanymi przez niektóre urzędy pracy, które w swojej ofercie mają doradztwo zawodowe dla pracodawców, którego celem jest znalezienie „odpowiednich kandydatów na wolne stanowiska pracy zgodnie z ustalonym profilem kandydata”.¹ Oferta w ramach której urząd pracy pomaga w doborze kandydatów pod względem oczekiwań pracodawcy czy określeniu wymagań stawianych przyszłym pracownikom rzeczywiście nie ma wiele wspólnego z doradztwem zawodowym i stanowi skrzyżowanie działań w ramach pośrednictwa pracy i rekrutacji, wypaczając tym samym ideę doradztwa zawodowego.

Pracodawcy uważają, że doradztwem zajmują się w głównej mierze instytucje publiczne, jak również organizacje pozarządowe. Doradztwo jest znane pracodawcom głównie z mediów oraz codziennego życia, obserwacji otoczenia. Należy przy tym podkreślić, że żaden z respondentów nie korzystał z porad doradcy zawodowego jako osoba dorosła.

Zdaniem pracodawców doradca zawodowy może odegrać ważną rolę w życiu młodego człowieka, poprzez pokazanie mu możliwości istniejących na rynku pracy, a także poprzez dopasowanie jego zainteresowań do odpowiednich (deficytowych lub rozwojowych) zawodów oraz zidentyfikowanie jego predyspozycji i możliwości. Jeden z respondentów stwierdził: *młodzi ludzie tak naprawdę mają problem z określeniem, z oceną siebie (...) I doradca zawodowy jest taką osobą, która potrafi pomóc takiemu młodemu człowiekowi. Wskazać mu jakieś obszary, którymi powinien się zająć.*

Respondenci dostrzegają, że rynek pracy rozwija się obecnie bardzo dynamicznie i osoba, która będzie się dobrze orientowała w nowych kierunkach, trendach jest na tym rynku bardzo potrzebna. Podkreślano zarazem, że doradca zawodowy może pomóc pracodawcom poprzez dostarczenie na rynek pracy większej ilości odpowiednio wykwalifikowanej kadry. Zdaniem pracodawców, obecnie na rynku pracy znajduje się zbyt wiele osób z wykształceniem ogólnym lub humanistycznym. Pracodawcy mają więc problem ze znalezieniem pracowników o odpowiednich kwalifikacjach. Jak stwierdził jeden z respondentów, *my potrzebujemy fachowców. Mamy bardzo poważny problem, żeby zatrudnić dobrych fachowców: tokarzy, frezerów, ślusarzy, szlifiery. Bardzo mało tych ludzi teraz jest na rynku pracy...* Respondenci podkreślali, że doradca zawodowy może spełniać swoją rolę w postaci pomocy i ukierunkowania młodego człowieka tylko pod warunkiem, że będzie to wykształcona

Rola doradztwa zawodowego z perspektywy pracodawców

i wykwalifikowana osoba, która wykonuje swoją pracę z pełnym zaangażowaniem oraz utrzymuje codzienny kontakt z dzieckiem: (...) *to musi być naprawdę profesjonalna osoba; (...) I nie wiem czy tak osobiście się angażuje, bo to jest bardzo wybór, bardzo osobisty.*

Co więcej, według pracodawców, doradca zawodowy powinien pozostawać w stałym kontakcie z pracodawcami, aby wiedzieć jakie jest zapotrzebowanie na konkretne zawody oraz aby dobrze orientować się w kierunkach rozwoju rynku pracy.

W ocenie pracodawców doradztwo zawodowe w szkołach obecnie nie spełnia swojej roli. Respondenci pełnią bowiem inne role w życiu społecznym niż rola pracodawcy, pośrednio mieli kontakt z doradcą zawodowym (np. jako rodzice, członkowie rodzin). Zauważają więc, że system szkolny nie spełnia odpowiedniej według nich funkcji w postaci prawidłowego ukierunkowania młodego człowieka. Jeden z respondentów postuluje wprost konieczność kontaktu doradcy zawodowego z pracodawcami: (...) *ten doradca musi być w bliskim kontakcie z firmami, no... z przedsiębiorcami.*

Wszyscy pracodawcy biorący udział w badaniu mieli styczność podczas rekrutacji z osobami „zaraz po szkole”, które zatrudniali w firmie. Zdaniem pracodawców, ogólna sytuacja na rynku pracy i wysoka stopa bezrobocia powoduje, że młodzi ludzie nie mają wygórowanych oczekiwań wobec swojej pierwszej pracy. Dotyczy to zwłaszcza kwestii płacowych. Zazwyczaj młodych ludzi satysfakcjonuje wynagrodzenie pozwalające na utrzymanie się (bez szerokich możliwości w zakresie konsumpcji, oszczędzania, korzystania z kredytu bankowego itp.). Warto tu jednak zaznaczyć, że zdaniem jednego z respondentów, młodzi ludzie mają oczekiwania finansowe niewspółmiernie wysokie wobec tego, co sami mogą firmie zaoferować. Jeden z respondentów podkreślał: *młody człowiek (...) na początku jest takim uczniem zakładu, trzeba czas poświęcić, żeby go nauczyć (...) Czyli jego wydajność, będzie dużo niższa, niż tego „starego” pracownika. A młody człowiek chciałby dokładnie już mieć to samo, jeżeli nawet chodzi o wynagrodzenie...*

Pracodawcy skarżyli się zarazem, że młodzi ludzie, często nie prezentują odpowiedniego stosunku do pracy, firmy, przełożonych i kolegów. Mankament ten dotyczy więc sfery kompetencji miękkich (m.in. pracy w zespole, relacji z przełożonym), wiążących się ściśle z kwestią etosu pracy. Jeden z respondentów ocenił: *spóźniają się do pracy, po prostu na luzie, tacy „lajtowi” są na początku, jak to się mówi młodzieżowym slangiem, ale później orientują się, z kim, z jakim przełożonym mogą sobie pofolgować, z jakim nie...* O ile wyżej była więc mowa o przyswajaniu kultury organizacyjnej, o tyle w tym przypadku można mówić o konieczności internalizacji norm związanych z etosem pracy, a więc odpowiednim stosunkiem młodego pracownika do: przełożonych, kolegów, firmy, kontrahentów i samych zadań zawodowych, stanowiących treść pracy.

Młodzi ludzie, zdaniem jednej z respondentek są *poszukiwaczami*. Do końca nie wiedzą, czy dana praca będzie im odpowiadała czy nie. Często brakuje im wiedzy, na czym polega praca na danym stanowisku, albo zupełnie inaczej sobie daną pracę wyobrażają. Zdarza się, że mimo udzielenia bardzo szczegółowych informacji, młodzi ludzie rezygnują i odchodzą z pracy.

Z odpowiedzi respondentów na pytanie, czy ich zdaniem absolwenci mają plan na dalsze życie zawodowe wynika, że w większości przypadków kwestia ta nie jest dla pracodawcy istotna i nie jest w ogóle poruszana podczas rozmów z kandydatami – poniżej zaprezentowano kilka przykładowych wypowiedzi: (...) *to jest dla nas po prostu nieistotne. Dla nas istotne jest to, żeby po prostu wykonywał nałożone na nas obowiązki zgodnie z naszymi oczekiwaniami i swoimi po prostu możliwościami.*

W kwestii istotności wyznaczonej ścieżki kariery zawodowej, świadomości tego, co chce się w życiu robić, opinie pracodawców są podzielone: sprawa ta albo nie ma żadnego znaczenia albo ma znaczenie bardzo małe. Ważne jest to, jakie doświadczenie ma konkretna osoba oraz co może ona zaoferować firmie w danej chwili. Z drugiej strony, kwestia ta jest dla respondentów bardzo ważna, z powodu wymiany kadr w firmie. Budowanie ścieżek kariery jest istotne dla danej firmy, ze względu na utrzymanie tradycji działań i funkcjonalności, w przypadku, gdy osoby na kluczowych stanowiskach odchodzą na emeryturę lub gdy po prostu zmieniają pracę.

Respondenci podkreślali, że wyznaczony plan rozwoju zawodowego, świadomość tego, co chce się robić w życiu, może działać motywująco na pracownika. Wiele firm wykorzystuje ten fakt tworząc ścieżki karier. Pracownik w większym stopniu utożsamia się z firmą i pracuje bardziej wydajnie, wiedząc, że ma w firmie możliwości rozwoju zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i predyspozycjami.

Wśród respondentów, biorących udział w badaniu, znaleźli się zarówno pracodawcy współpracujący ze szkołami, jak również pracodawcy, którzy takiej współpracy nie podejmują. Głównym powodem braku kooperacji jest brak potrzeby w tym zakresie, a także brak zapotrzebowania na nowych pracowników. Rekrutacje są prowadzone sporadycznie i pracodawcy ograniczają się do pozyskiwania osób poprzez inne formy, bezpośrednio „z rynku pracy”.

Pracodawcy współpracujący ze szkołami przyznawali na ogół, że współdziałanie to polega na stwarzaniu uczniom możliwości odbycia praktyk zawodowych. W większości przypadków istnieje możliwość późniejszego zatrudnienia stażysty.

Badania pracodawców pod kątem ich stosunku do doradztwa zawodowego pokazuje pewien dysonans w postrzeganiu zjawiska. Z jednej strony pracodawcy zaangażowani w doradztwo jako osoby prywatne dostrzegają jego ułomności, obwiniając za taki stan rzeczy szkołę i instytucje państwowe. Z drugiej strony jako pracodawcy nie wiedzą do końca jak i w jakim stopniu mogliby się w działania doradztwa edukacyjno-zawodowego zaangażować. Doceniają rolę szkoły, która przygotowuje uczniów pod kątem merytorycznym, jednak narzekają na przygotowanie praktyczne, zdając sobie jednocześnie sprawę z często niewystarczających zasobów warsztatowych szkół. Niemniej należy przyznać pracodawcom rację, że o ile szkoły nie stać na odpowiednie przygotowanie w ramach określonych kwalifikacji, o tyle z pewnością mogłaby przygotowywać uczniów w zakresie tak zwanych umiejętności „miękkich”, takich jak odpowiedzialność, organizacja pracy, elastyczność czy umiejętność pracy w grupie. Tego, zdaniem pracodawców, uczniowie nie potrafią.

Poza tym wszystkim bardzo pozytywnym aspektem jest postrzeganie roli doradcy zawodowego jako łącznika pomiędzy szkołą a pracodawcami. Pracodawcy podkreślają, że dobry doradca zawodowy to nie tylko świetny nauczyciel, psycholog, ale również dobry organizator, potrafiący zainteresować pracodawców ofertą jaką ma szkoła. Analizując wywiady z pracodawcami można odnieść wrażenie, że szkoły i miejsca pracy żyją innym, równoległym życiem. A przecież dobra współpraca wymaga nierzadko tylko dobrych chęci.

PRZYPISY

1. <http://www.pupszczecin.pl/artukul,42.html> [dnia 5 września 2012]