

Wydawca:



WOJEWÓDZKI URZĄD PRACY
w WARSZAWIE

Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie

ul. Młynarska 16
01-205 Warszawa

tel. (22) 578 44 17

fax (22) 578 44 54

Autorzy:

dr hab. prof. UW Grażyna Firlit-Fesnak

dr Dariusz Danilewicz

dr Piotr Zawadzki

Iwona Rostkowska

dr Justyna Godlewska-Szyrkowa

dr hab. Tomasz Rostkowski

ISBN 978-83-62188-50-5

Publikacja bezpłatna

Kopiowanie oraz rozpowszechnianie możliwe jedynie z podaniem źródła

Warszawa 2013

Spis treści

1. Adekwatność kształcenia zawodowego w Polsce do potrzeb rynku pracy; próba diagnozy i rekomendacje	3
Grażyna Firlit-Fesnak	
2. Realia poradnictwa zawodowego w polskiej szkole	13
Dariusz Danilewicz	
3. Młodzież a rynek pracy – co uczynić, aby nasze dzieci były samodzielne, lecz nie samotne ?	22
Piotr W. Zawadzki	
4. Kształcenie zawodowe młodzieży – dominacja „działań pozornych”?	26
Justyna Godlewska-Szyrkowa	
5. Rola doradztwa zawodowego w procesie kształtowania kariery	31
Iwona Rostkowska	
6. Absolwenci a rynek pracy – wyuczony brak inwestycji?	35
Piotr W. Zawadzki	
7. Szkoły jako „dostawcy kompetencji” dla pracodawców. Oczekiwania pracodawców wobec szkół zawodowych.	39
Tomasz Rostkowski	

Adekwatność kształcenia zawodowego w Polsce do potrzeb rynku pracy; próba diagnozy i rekomendacje

Grażyna Firlit-Fesnak

Wstęp

System edukacji zawodowej w Polsce w niewielkim stopniu odpowiada potrzebom rynku pracy. Wieloletnia marginalizacja szkolnictwa zawodowego w polskim systemie edukacji oraz deprecjacja znaczenia wykształcenia zawodowego w restrukturyzowanej po 1989 r. gospodarce, przy równoczesnym wzroście aspiracji edukacyjnych Polaków, przyczyniły się do radykalnego spadku zainteresowania młodzieży kształceniem w szkołach zawodowych. Zaniechano także modernizacji szkolnictwa zawodowego na miarę potrzeb zmieniającej się branżowo i technologicznie polskiej gospodarce, co ograniczyło ofertę programową kształcenia zawodowego, zarówno pod względem kierunków nauczania jak i dostępu do wysokiej jakości kształcenia praktycznego. Mimo wzrostu zapotrzebowania rynku pracy na absolwentów szkół zawodowych, wielu z nich nie znajduje pracy, bowiem profil ukończonych kierunków kształcenia nie odpowiada strukturze zawodowej poszukiwanych fachowców a poziom kwalifikacji i kompetencji zawodowych jest często nieadekwatny do oczekiwań pracodawców. W Strategii Rozwoju Kraju na lata 2007-2013¹, zapisano m. in. Przywrócić należy (...) rangę i jakość edukacji zawodowej (zasadnicze szkoły zawodowe, technika, szkoły policealne). Konieczne będzie zwiększenie znaczenia praktycznej nauki zawodu, głównie poprzez ścisłą współpracę z pracodawcami. Takie podejście do kształcenia zawodowego zwiększy szansę absolwentów na rynku pracy i pozwoli na dostosowanie kwalifikacji do potrzeb konkretnego stanowiska pracy(...). Minęło sześć lat od opublikowania tego dokumentu a struktura, poziom i model kształcenia zawodowego w Polsce nie uległ zasadniczej zmianie. Nadal reforma edukacji zawodowej nie stanowi przedmiotu troski państwa polskiego, a aktywności władz samorządowych w tej dziedzinie nie dotyczy rozwiązań systemowych. Niniejszy artykuł jest próbą syntezy stanu szkolnictwa zawodowego w Polsce, ze wskazaniem koniecznych zmian w systemie edukacji zawodowej w Polsce.

Struktura szkolnictwa zawodowego w Polsce

Ustawa o systemie oświaty z dnia 21 listopada 2001 r.² zmieniła zasadniczo

¹ dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 29 listopada 2006

² Ustawa o systemie oświaty z dnia 21 listopada 2001 r. nowelizująca ustawę z 23 sierpnia 2001 r. (Dziennik Ustaw z 2001 r., nr 144)

strukturę szkół przygotowujących do zawodu, ograniczając istotnie poziom i zakres kształcenia zawodowego na poziomie średnim³. Wprowadziła cztery typy szkół przygotowujących do zawodu, takie jak: zasadnicze szkoły zawodowe, technika, technika uzupełniająca, szkoły policealne. W technikach i technikach uzupełniających młodzież kończy edukację egzaminem maturalnym, a we wszystkich typach szkół uzyskanie dyplomu kwalifikacji zawodowych czy dyplomu technika wymaga przystąpienia do zewnętrznego egzaminu zawodowego potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

W następstwie zmian organizacyjnych wprowadzonych na mocy reformy oświatowej z 2001 r. wiele szkół zawodowych uległo likwidacji, zmniejszyła się także liczba uczniów szkół zawodowych. Bilans dziesięciolecia 2001-2010 jest wymowny: w sumie w tym okresie zamknięto 4180 szkół zawodowych, czyli ponad połowę (52%) stanu z roku szkolnego 2000/2001, a liczba uczniów szkół zawodowych w dziesięcioleciu 2001-2010 zmniejszyła się aż o 718 tys., czyli prawie o połowę w stosunku do stanu z 2001 r. W ostatnich latach dynamika spadku liczby szkół i uczniów szkół zawodowych jest mniejsza, mimo tego w skali roku bilans liczby uczniów w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach pozostaje ujemny a wskaźniki skolaryzacji dla tych szkół należą do najniższych⁴. W roku szkolnym 2011/2012, zasadnicze szkoły zawodowe stanowiły 21% ogółu szkół ponadgimnazjalnych, ich liczba wynosiła 1754 a uczyło się w nich jedynie 210.910 uczniów (w stosunku do poprzedniego roku spadek o 5,9%)⁵. W 2011/2012 r. zmalała liczba techników (o 2,4%) i techników uzupełniających (5,4) w porównaniu do poprzedniego roku; spadek uczniów w tych szkołach wynosił odpowiednio 3,1% i 5,9%. Nauczanie oferowało 2187 techników i 719 techników uzupełniających, a liczba uczniów wynosiła odpowiednio: 534,8 tys. i 37,1 tys.⁶.

W wyborze ścieżki kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym, szkoły zawodowe mają rangę drugiego wyboru. Młodzież preferuje kształcenie ogólnokształcące planując podjęcie po ich ukończeniu studiów wyższych. Współczynnik skolaryzacji⁷ w 2011/2012 r. wynosił w liceach ogólnokształcących 46,2%, w technikach 29,0 a w zasadniczych szkołach zawodowych zaledwie 13,9%⁸.

³ Istniejąca do 2001 r. struktura szkół umożliwiających średnie kształcenia zawodowe obejmowała trzy rodzaje średnich szkół zawodowych: czteroletnie licea i technika, pięcioletnie techniczne szkoły zawodowe, czteroletnie szkoły zawodowe.

⁴ Z uwagi na zdecydowaną przewagę podmiotów sektora prywatnego prowadzących szkoły policealne (75,7%) oraz przewagę zaocznego systemu kształcenia w tych szkołach (74,9%), przedmiotem analizy objęto zasadnicze szkoły zawodowe i technika.

⁵ Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012, GUS, Warszawa 2012 s. 73.

⁶ Tamże, s. 82.

⁷ Współczynnik skolaryzacji netto dla szkół ponadgimnazjalnych otrzymuje się, dzieląc liczbę uczniów w danym typie szkół przez liczbę ludności w wieku 16-18 lat

⁸ Oświata i wychowanie...op. cit. s. 74-82.

Kierunki kształcenia i poziom edukacji zawodowej

Jednym z istotnych czynników kształtowania prestiżu kształcenia zawodowego jest oferta edukacyjna szkół, w której kluczowe znaczenie ma kierunek kształcenia, poziom nauczania i przygotowania do zawodu. Zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego⁹, w ramach 9 wielkich grup zawodów wyodrębniono 91 grup dużych i 913 średnich grup zawodów. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, w roku szkolnym 2011/2012, zasadnicze szkoły zawodowe kształciły uczniów w ramach siedmiu kluczowych kierunków¹⁰, z czego największą popularnością cieszyły się zawody z grupy kierunków inżynieryjno-technicznych, architektury i budownictwa, ekonomiczno-administracyjnego i usług dla ludności. Wymienione kierunki ukończyły też w minionym roku najwięcej absolwentów.

Tabela 1 Struktura kierunków kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych w 2011/2012 r.

Kierunki	Uczniowie			Absolwenci		
	Uczniowie ogółem	W tym kobiety	% kobiet	Uczniowie ogółem	W tym kobiety	% kobiet
Ogółem	210 910	63 141	30	74 989	24 860	33,1
Inżynieryjno-techniczne	78 679	337	0,42	25 536	37	0,14
Usługi dla ludności	54 245	38 324	70,6	19 756	13 544	68,5
Architektura/budownictwo	28 601	48	0,16	9 979	30	0,003
Produkcja/ przetwórstwo	26 376	6 709	25,4	8 637	2338	27,0
Ekonomiczno-administracyjne	19 625	16 806	85,6	9 683	8719	90,0
Rolnicze, leśne, rybołówstwo	1 995	463	23,0	895	241	26,5
Artystyczne	1 359	680	50,0	495	222	45,0

źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, GUS Warszawa 2012, tab. 88 i 89 s. 258.

W sumie na dwóch najpopularniejszych kierunkach kształciło się 63% ogółu uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Struktura uczniów wg płci pokazuje żywotność podziału na zawody męskie i kobiece: kierunki inżynieryjno-techniczne oraz architektury i budownictwa są w 99,4 % zdominowane przez mężczyzn, zaś kierunki ekonomiczno-administracyjny i usługi dla ludności są najczęściej wybierane przez kobiety.

Oferta średnich szkół zawodowych była bogatsza, młodzież miała do wyboru 14 kierunków¹¹, ale także na tym poziomie edukacji widać wyraźną nierównowagę

⁹ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U z 2007 r. poz. 860) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 lipca 2008 (Dz. U. z dnia 7 sierpnia 2008 Dz. U z 2010 nr 82 poz. 537)

¹⁰ Były to następujące kierunki: artystyczne, ekonomiczno-administracyjne, inżynieryjno-techniczne, produkcji i przetwórstwa, architektury i budownictwa, rolnicze, leśne i rybołówstwo, usługi dla ludności.

¹¹ Poza wymienionymi w tabeli 2, uczniowie techników kształcili się na takich kierunkach jak: produkcja i prze-

w wyborze kierunków kształcenia.

Tabela 2 Kierunki najczęściej wybierane przez młodzież w technikach i technicach uzupełniających w 2011/2012 r.

Kierunki	Uczniowie			Absolwenci		
	Uczniowie ogółem	W tym kobiety	% kobiet	Uczniowie ogółem	W tym kobiety	% kobiet
Ogółem	532 062	212 917	40,0	116 442	48562	40,1
Usługi dla ludności	131 970	97 242	73,6	28 962	20 994	72,0
Inżynieryjno-techniczne	105 840	2 726	2,6	25 534	361	1,4
Informatyczne	80 206	7 297	9,0	16 261	1 445	8,8
Społeczne	56 445	41 985	74,3	17 081	12 682	74,2
Architektura/budownictwo	58 300	18 624	31,9	13 108	3 821	29,1
Ekonomiczno-administracyjne	46 910	24 622	52,4	8 450	4 9997	59,1
Rolnicze, leśne, rybołówstwo	21 019	6 038	28,1	7 031	2 214	31,4

źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012, GUS Warszawa 2012, s. 346, 247.

Na połowie oferowanych kierunków średniego kształcenia zawodowego kształcą się aż 94% ogółu uczniów tego poziomu edukacji ponadgimnazjalnej, na kierunkach społecznych oraz usługi dla ludności wyraźny prym wiodą kobiety, zaś na kierunkach inżynieryjno-technicznych oraz informatycznych zdecydowanie dominują mężczyźni.

Formalnym kryterium oceny poziomu edukacji zawodowej jest wskaźnik zdawalności egzaminów zawodowych. Z badań przeprowadzonych przez MEN w 2011 r. wynika, że uczniowie w zdecydowanej większości planują zdawanie egzaminów zawodowych: taką deklarację złożyło 96% badanych uczniów¹². Jednak faktyczny odsetek uczniów zdających egzaminy zawodowe różni się istotnie od deklaracji, a ich zdawalność jest niska. W 2011/2012 r. do egzaminu zawodowego w 59 zawodach zgłoszono 57 234 absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, z czego ostatecznie do egzaminu przystąpiło niewiele ponad 50 tys. osób. Spośród trzech kategorii egzaminów, najwyższą zdawalność wykazali uczniowie zasadniczych szkół zawodowych w obszarze egzaminy praktycznego – 95,5% przystępujących do tego egzaminu zdało go pomyślnie. Zdawalność egzaminów pisemnych (teoretycznych) oraz egzaminu dyplomowego jest prawie identyczna, odpowiednio 80,7 i 80,8%. Także liczba zgłoszonych (214 587) do egzaminu zawodowego absolwentów techników i szkół policealnych była o 1/7 wyższa od ostatecznej liczby osób przystępujących do egzaminu (185 910)¹³.

twórstwo, artystyczne, fizyczne, weterynaryjne, medyczne, usługi transportowe, ochrona środowiska

¹² Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce, MEN 2011, Raport z badania uczniów szkół zawodowych, s. 73, <http://www.men.gov.pl>

¹³ Oświata i wychowanie....op. cit. s 118.

Poziom zdawalności był najwyższy w grupie absolwentów przystępujących do egzaminu pisemnego - 83%, drugie miejsce przypada egzaminom praktycznym - 65,3%, a trzecie pomyślnie zakończonym obronom prac dyplomowych – 62,8%. Stosunek uczniów do egzaminów zawodowych jest ambiwalentny; wielu uczniów ma wątpliwości czy egzamin zawodowy jest ważnym atutem w procesie poszukiwania pracy, bowiem – w opinii uczniów – wielu pracodawców nie przywiązuje odpowiedniej wagi do dokumentów potwierdzających egzamin zawodowy kandydata do pracy.

Warto także nadmienić, że uczniowie szkół zawodowych w Polsce mają znikomą wiedzę na temat ważnego w Unii Europejskiej dokumentu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe – Europass¹⁴. Z cytowanych już wcześniej ogólnopolskich badań MEN z 2010 r. wynika, że prawie połowa uczniów nigdy o takim dokumencie nie słyszała, a ¼ z mających wiedzę na ten temat uczniów nie potrafiła wskazać do jakich celów taki dokument mógłby być przydatny.

Z perspektywy szans na rynku pracy, istotna wydaje się opinia pracodawców na temat przygotowania do zawodu absolwentów szkół zawodowych. Liczne badania dowodzą¹⁵, że pracodawcy najbardziej krytycznie oceniają przygotowanie praktyczne do wykonywania zawodu; zbyt teoretyczny program nauczania, edukacja praktyczna nie uwzględniająca postępu technicznego, wadliwa organizacja praktyk zawodowych i zbyt krótki okres ich trwania. A poza tym nierzadko oferta edukacyjna nie uwzględnia rzeczywistych potrzeb lokalnego rynku pracy. Istotnym mankamentem – w opinii pracodawców - są także przypadkowe motywy wyboru ścieżki kształcenia, nie oparte na profesjonalnym doradztwie zawodowym oceniającym kompleksowo możliwości edukacji w danym profilu zawodowym.

Zwrócić należy także uwagę na rozbieżność stanowiska pracodawców i uczniów w ocenie przygotowania zawodowego. Przy przewadze krytycznych ocen pracodawców, uczniowie raczej są optymistami; w ogólnopolskich badaniach z 2010 r., aż 78% uczniów szkół zawodowych oceniło dobrze i bardzo dobrze poziom swojego przygotowania zawodowego, a jeszcze wyższy był odsetek – 87 % uczniów wysoko oceniających swoje szanse na zatrudnienie w wyuczonym zawodzie¹⁶.

System kształcenia

W polskim systemie edukacji zawodowej dominuje tradycyjny szkolny system

¹⁴ EUROPASS - suplement do dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe

¹⁵ Dla przykładu w badaniach MEN z 2010 r. na próbie 1075 pracodawców, gdzie przewagę (80%) stanowili pracodawcy zatrudniający pracowników z wykształceniem zawodowym aż 44% pracodawców oceniło negatywnie przygotowania praktyczne absolwentów do zawodu w stosunku do 34% oceniających pozytywnie ten obszar umiejętności absolwentów szkół zawodowych, tylko 46% pozytywnie oceniło znajomość najnowszych metod i narzędzi pracy wobec 36% pracodawców przeciwnego zdania na ten temat. por. Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce – raport końcowy, MEN, Warszawa 2011 s. 189. <http://www.men.gov.pl>

¹⁶ tamże, s. 196-197.

kształcenia, w którym zarówno kształcenie ogólne i teoretyczne odbywa się w szkołach. To szkoły organizują kształcenie praktyczne w warsztatach szkolnych, laboratoriach, pracowniach oraz międzyszkolnych centrach kształcenia praktycznego. W systemie dualnym oznaczającym kształcenie przemienne czyli zdobywanie wiedzy teoretycznej w szkołach a praktyczne umiejętności zawodowe w firmach pod kierunkiem instruktorów zawodu uczestniczy zaledwie 15% uczniów szkół zawodowych¹⁷ i są to głównie uczniowie zasadniczych szkół zawodowych. Kwestie zatrudnienia uczniów w celu przygotowania zawodowego określa Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie przygotowania zawodowego i ich wynagrodzenia¹⁸. W roku szkolnym 2011/2012 status pracowników młodocianych posiadało 118 048 uczniów zasadniczych szkół zawodowych (55,9% ogółu uczniów zasadniczych szkół zawodowych)¹⁹ a głównym pracodawcą były zakłady rzemieślnicze. Jak stwierdza prof. M. Kabaj, rzemiosło stanowi największą „wyspę” kształcenia dualnego w Polsce. Według jego analiz dotyczących roku szkolnego 2009/2010, oferta szkoleniowa rzemiosła obejmowała 110 zawodów, przy czym uczniowie przysposabiali się do 67 zawodów, bo tyle z nich spotkało się z zainteresowaniem uczniów. Ale równocześnie aż 2/3 ogółu uczniów kształcących się w zakładach rzemieślniczych w ramach systemu dualnego skupiło się na pięciu zawodach, takich jak: fryzjer, mechanik pojazdów samochodowych, stolarz, cukiernik, piekarz²⁰. W stosunku do krajów Europy o najwyższym odsetku uczniów kształcących się do zawodu w systemie dualnym – Szwajcaria 87% , Niemcy 69%, Czechy 58% – , mniej niż 1/6 uczniów szkół zawodowych w Polsce uczestniczących w przemianym systemie przygotowania do zawodu pokazuje skalę zaniedbań w tej dziedzinie. Skłania to szczególnie do refleksji w kontekście bogatych doświadczeń Polski w zakresie dualnego kształcenia zawodowego przed 1989 r., dobrze rozwiniętej sieci zakładów rzemieślniczych oraz niewykorzystanych zasobów pracodawców we współpracy ze szkołami²¹. Kształcenie dualne stanowi wartościowy model edukacji zawodowej, jest inwestycją co najmniej trzech aktorów w proces przygotowania młodego człowieka do zawodu: ucznia, pracodawcy, szkoły (władzy publicznej). Jest to system obniżający koszty edukacji szkolnej, ze względu na niższe zatrudnienie nauczycieli zawodu w szkołach i niższe koszty inwestycji

¹⁷ M. Kabaj, System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2010.

¹⁸ Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 28 05 1996 r. z późn. zmianami w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagrodzenia (Dz. U z 2012 . poz. 980)

¹⁹ Oświata i wychowanie ...op. cit. s. 266

²⁰ M. Kabaj, System kształcenia zawodowego...op. cit. s. 50.

²¹ Badania MEN z 2010 r. wśród pracodawców wskazują, że ¼ badanych przedsiębiorstw współpracowała ze szkołami lub Centrum Kształcenia Praktycznego prowadząc w szkołach kształcenie praktyczne i przyjmując uczniów na praktyki zawodowe [w:] Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce – raport z badania pracodawców, MEN , Warszawa 2011 s. 17. <http://www.men.gov.pl>

w wyposażenie warsztatów szkolnych w specjalizacjach realizowanych w systemie dualnym. Ale równocześnie rosną koszty pracodawców – koszty instruktorów zawodu, stanowisk pracy i zatrudnienia młodocianych –, co wymaga odrębnych regulacji. Sprawą nie mniej ważną z perspektywy wyborów edukacyjnych młodzieży i motywacji uczniów do kształcenia w systemie dualnym, jest właściwe oszacowanie wartości pracy uczniów mających status pracowników młodocianych. Trudno zgodzić się z racjonalnością przyjętych w Polsce regulacji wynagrodzenia uczniów mających status pracownika młodocianego na poziomie od 4 do 6% średniej płacy w zależności od roku nauki, co w 2012 r. dawało kwotę 147,61 zł (I rok), 184,52 zł (II rok) i 221,42 zł (III rok) miesięcznie²². Jest to szczególnie trudne do akceptacji w kontekście rozwiązań w innych krajach Europy, gdzie wynagrodzenie młodocianego pracownika kształtuje się na poziomie od 15 do 50% płacy zatrudnionego pracownika na danym stanowisku.

Rozwój kształcenia dualnego to ważna ale nie jedyna ścieżka poprawy jakości kształcenia zawodowego w Polsce. Dla średnich szkół zawodowych – przy programie przygotowującym do egzaminu maturalnego – kluczowe znaczenie będzie miał nadal system szkolny, bazujący na przygotowaniu do zawodu na bazie warsztatów szkolnych i centrów kształcenia praktycznego, uzupełniony rozszerzonym zakresem praktyk zawodowych w firmach i zakładach rzemieślniczych. Niezbędne są zatem inwestycje w infrastrukturę i modernizację warsztatów szkolnych, laboratoriów, międzyszkolnych centrów kształcenia praktycznego zgodnie nowymi technologiami a także weryfikacja oferty edukacyjnych i tworzenie nowych – adekwatnych do struktury gospodarki i sfery usług – kierunków kształcenia. Odrębną i nie mniej ważną kwestią jest doskonalenie poziomu wiedzy nauczycieli, w tym kształcenie nauczycieli zawodu, określenie ich statusu i zasad zatrudnienia. Najbardziej optymalna – zważywszy na strukturę poziomów kształcenia zawodowego oraz strukturę podmiotów gospodarczych wg wielkości w Polsce jest ewolucja szkolnego systemu edukacji zawodowej w kierunku modelu mieszanego, w którym udział dualnego i szkolnego kształcenia zawodowego będzie zrównoważony.

Efektywność kształcenia zawodowego

Trafną propozycją oceny efektywności kształcenia zawodowego jest zastosowanie miar odzwierciedlających status absolwentów na rynku pracy, takich jak:

- odsetek absolwentów szkół zawodowych, którzy znajdują pracę lub odsetek młodzieży pozbawionej pracy, czyli stopa bezrobocia młodzieży w porównaniu z ogół-

²² Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 28 05 1996 r. z późn. zmianami w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagrodzenia (Dz. U z 2012 . poz. 980)

ną stopą bezrobocia,

- czas (liczba miesięcy lub lat) potrzebny na znalezienie zatrudnienia po ukończeniu szkoły zawodowej,
- odsetek absolwentów, którzy bezpośrednio po ukończeniu szkoły muszą przejść praktyczną naukę zawodu na różnych kursach, czyli w systemie kształcenia pozaszkolnego, aby znaleźć pracę²³.

Biorąc pod uwagę stopę bezrobocia młodzieży w stosunku do ogólnej stopy bezrobocia w okresie minionych 20 lat – bez względu na wahania obu wskaźników – stopa bezrobocia młodzieży zawsze przekraczała dwukrotność stopy bezrobocia ogółem: od 29,0 w 1992, poprzez 43,6 w 2002 r. do 27,4 w 2012 r. w stosunku do stopy bezrobocia ogółem odpowiednio 13,7, 18,0, 10,1²⁴. Dobrym komentarzem do tych danych w kontekście szkolnego modelu edukacji zawodowej w Polsce, mogą być wyniki analizy porównawczej dotyczące zależności pomiędzy systemami kształcenia zawodowego a stopą bezrobocia młodzieży. Wynika z niej, że w krajach z dominacją systemu szkolnego, stopa bezrobocia młodzieży była prawie cztery razy wyższa niż w grupie krajów o przewadze kształcenia dualnego²⁵. Istotne dla oceny efektywności kształcenia zawodowego są dane dotyczące struktury bezrobotnych absolwentów wg typu szkół. W I kwartale 2012 r. status bezrobotnych posiadało 118 tys. absolwentów różnych typów szkół – stopa bezrobocia wśród absolwentów wyniosła 30,9%. Najniższe bezrobocie było wśród absolwentów szkół wyższych – 21,3% -, najwyższe zaś – 51,3% wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. Także bezrobocie wśród absolwentów średnich szkół zawodowych było wysokie – 40,7%²⁶. Przeciętny czas poszukiwania pracy przez bezrobotnego w Polsce wynosił w I kwartale 2012 r. przeciętnie 11 miesięcy, jednak istotnym dla oceny „szans” absolwenta szkoły zawodowej byłoby wskazanie przeciętnego czasu poszukiwania pracy przez tę kategorię bezrobotnych absolwentów. Badania OECD z 2006 r. dotyczące tzw. czasu przejścia ze szkoły do pracy pokazały, że czas poszukiwania pracy przez absolwentów szkół zawodowych w Europie jest bardzo zróżnicowany; od jednego miesiąca w Niemczech do prawie 4 lat na Węgrzech. Polska zajęła 11 miejsce na liście 20 badanych państw ze średnią 2 lat przejścia absolwenta szkoły zawodowej do pracy²⁷. Tak długi okres przejścia od nauki do pracy jest twardego wskaźnikiem niskiej efektywności szkolnej edukacji zawodowej. Co więcej taka sytuacja implikuje istotność trzeciej miary, mianowicie podejmowanie przez bezrobot-

²³ M. Kabaj, System kształcenia zawodowego...op. cit. s. 30.

²⁴ Badania aktywności ekonomicznej ludności BAEL, GUS 1992 – 2012.

²⁵ M. Kabaj, System kształcenia zawodowego...op. cit. s. 38

²⁶ Monitoring rynku pracy. Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności, GUS 2012
<http://www.stat.gov.pl>

²⁷ M. Kabaj, System kształcenia zawodowego...op. cit. s. 41.

nych – także absolwentów – kolejnego etapu edukacji zawodowej w postaci uczestnictwa w kursach i szkoleniach organizowanych przez Urzędy Pracy w ramach programów aktywizacji zawodowej. Z raportu MP i PS wynika, że wśród ogółu szkolonych bezrobotnych w latach 2005-2008²⁸, 36% stanowili młodzi ludzie, zaś inne szacunki wskazują, że uzupełnianie edukacji zawodowej po kształceniu szkolnym w formie kursów i szkoleń dotyczy ok. 30-40% absolwentów szkół zawodowych.

Podsumowanie

Współczesna gospodarka potrzebuje zarówno pracowników z cenzusem akademickim jak też wysoko wykwalifikowanych rzemieślników, robotników i techników. Analiza popytu na prace w krajach UE wskazuje, że w 2/3 dotyczy on zawodów nie wymagających wyższego wykształcenia²⁹. Założenia reformy systemu edukacji w Polsce po 1989 r. spowodowały odwrócenie proporcji w wyborach edukacyjnych polskiej młodzieży; zdecydowana większość jest zorientowana na uzyskanie wykształcenia wyższego. Trudno odmówić racjonalności takim wyborom, jeżeli analizujemy przebieg procesu marginalizacji edukacji zawodowej i nikłe szanse na zatrudnienie ich absolwentów na polskim rynku pracy. Bilans ostatnich 20 lat w tej dziedzinie jest jednoznaczny: mimo rosnącego zapotrzebowania gospodarki na absolwentów szkół zawodowych, polski system kształcenia zawodowego w niewielkim stopniu gwarantuje praktyczne przygotowanie do zawodu a kierunki edukacji zawodowej w niewystarczającym stopniu uwzględniają zmieniającą się strukturę podmiotów gospodarczych, rozwój nowych technologii i kultury pracy. Edukacja – podobnie jak inne dziedziny polityki społecznej – stała się zakładnikiem liberalnego modelu rozwoju kraju. Rozwój tanich i komercyjnych uczelni wyższych na bazie znacznie tańszego w porównaniu do kształcenia zawodowego szkolnictwa ogólnokształcącego był jednym ze sposobów ograniczenia wydatków publicznych na edukację, postrzeganej w retoryce elit władzy jako koszt a nie inwestycja.

Analiza modelu i struktury szkolnictwa zawodowego w Polsce, niskiego poziomu zatrudnialności absolwentów szkół zawodowych oraz skala zapotrzebowania naszej gospodarki na wykwalifikowanych specjalistów w zawodach nie wymagających wykształcenia wyższego wskazuje jednoznacznie, że obecny system edukacji zawodowej wymaga gruntownej reformy na poziomie organizacyjnym, programowym i technologicznym. Po pierwsze niezbędny jest rozwój kształcenia dualnego, umożliwiający dobre przygotowanie praktyczne do zawodu a także szybsze wejście na rynek pracy

²⁸ E. Strojna, Szkolenia, staże i inne formy wspierania podnoszenia kwalifikacji bezrobotnych, raport MP i PS Warszawa 2009.

²⁹ A. Karpiński, Przyszłość rynku pracy w Polsce, PAN, Komitet Prognoz Polska 2000 plus, Warszawa 2006, s. 30.

absolwentom szkół zawodowych. Oznacza to konieczność rozszerzenia współpracy szkół z pracodawcami i unormowanie zasad rekompensaty kosztów pracodawców uczestniczących w kształceniu praktycznym uczniów. Po drugie konieczna jest weryfikacja struktury i programów kształcenia zawodowego adekwatnie do zapotrzebowania gospodarki na fachowców z deficytowych grup zawodów i wymogów współczesnej kultury pracy. Po trzecie modernizacji wymaga infrastruktura warsztatów szkolnych i Centrów Kształcenia Praktycznego, zgodnie ze standardami nowoczesnych technologii oraz system kształcenia i doskonalenia kwalifikacji nauczycieli, w tym szczególnie nauczycieli zawodu. Z wymienionymi powyżej obszarami zmian wiążą się kosztowne inwestycje, przekraczające możliwości jednostek samorządowych, a zatem reforma szkolnictwa zawodowego wymaga przejścia przez państwo odpowiedzialności za kształtowanie systemu edukacji zawodowej. Ponadto niezbędna jest weryfikacja polskiej doktryny edukacyjnej i przywrócenie optymalnych z punktu widzenia potrzeb gospodarki proporcji pomiędzy kształceniem na uczelniach wyższych a kształceniem zawodowym na poziomie zasadniczym i średnim.

Realia poradnictwa zawodowego w polskiej szkole

Dariusz Danilewicz

Wstęp

Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia, kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym oraz dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy to zgodnie z ustawą o systemie oświaty¹ obowiązek placówek oświatowych. Inne obowiązujące akty prawne² nakładają na szkoły ponadpodstawowe konieczność organizacji wewnątrzszkolnego systemu doradztwa oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia. W proces ten powinni być zaangażowani nauczyciele, szkolni doradcy zawodowi, psychologowie i pedagogowie, rodzice, a działania te (zgodnie z niniejszym rozporządzeniem) powinny być zorganizowane m.in. we współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom. Rodzi się pytanie, czy polska szkoła spełnia te zadania.

Młody człowiek na rynku pracy a wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego

Pierwszym aspektem godnym podkreślenia jest konieczność uświadomienia podmiotom zaangażowanym w proces uczenia i doradztwa zawodowego, jakie kompetencje pracobiorców, w tym osób wchodzących na rynek pracy, są najistotniejsze z punktu widzenia pracodawców. Poniższa tabela przedstawia najpopularniejsze kompetencje wymagane przez pracodawców zebrane na podstawie kilku badań prowadzonych w ostatnich latach w Polsce. Przeważają zdecydowanie kompetencje psychospołeczne, wśród nielicznych kompetencji „twardych” pojawia się umiejętność posługiwania się językami obcymi oraz umiejętności posługiwania się technologiami komunikacyjnymi i informacyjnymi. Należy sobie jednak zdawać sprawę, iż w badaniach tych respondenci byli pytani o to, jakie kompetencje są wymagane od przeciętnego przyszłego pracownika. Sytuacja zmienia się diametralnie, kiedy przedstawiciel pracodawcy (właściciel, menedżer, pracownik działu personalnego) ma określić, jakie elementy wiedzy i umiejętności oraz jaka postawa ma być atrybutem pracownika na określonym stanowisku w danej branży: wówczas pojawiają się zwykle wymagania bardziej szczegółowe odnoszące się do konkretnych obszarów wiedzy, niezbędnych umiejętności (ogólnych

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991, nr 95 poz. 425 z późn. zm.)

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001, nr 61 poz. 624)

i zawodowych) oraz kompetencji społecznych. I wiedza dotycząca tych wymagań powinna być w posiadaniu szkolnego doradcy zawodowego. Obserwacje autora wskazują na to, że o ile szkolni doradcy zawodowi są w posiadaniu wiedzy na temat wymagań kompetencyjnych pracodawców w odniesieniu do potencjalnych pracobiorców w skali zagregowanej, o tyle nie mają świadomości co do oczekiwań pracodawców funkcjonujących na lokalnym rynku pracy. Nie wiedzą zwykle (a niejednokrotnie nie są świadomi, iż taka wiedza jest im niezmiernie przydatna), jakie kompetencje są niezbędne, aby zdobyć pracę na lokalnym rynku pracy – w danej miejscowości, gminie, powiecie, regionie. Nie posiadają informacji, co sprawia, że młody człowiek będzie w stanie znaleźć satysfakcjonujące go zatrudnienie (albo bezpośrednio po ukończeniu szkoły, albo po wyborze odpowiedniej ścieżki edukacyjnej). A to utrudnia, czasami wręcz uniemożliwia, skuteczne doradztwo skierowane do młodzieży.

Tab.1. Najpopularniejsze kompetencje wymagane przez pracodawców w wybranych badaniach empirycznych

SGH	WUP Gdańsk	IPiSS	WUP Lublin	BKL
Efektywna komunikacja	Kultura ogólna	Łączenie teorii z praktyką	Komunikacja i nawiązywanie relacji	Kompetencje zawodowe
Otwartość na uczenie się i stały rozwój	Umiejętność uczenia się	Umiejętność obsługi klienta	Samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy	Kompetencje samoorganizacyjne
Aktywność i zaangażowanie w pracy	Kompetencje interpersonalne	Umiejętność rozwiązywania problemów	Dyspozycyjność	Kompetencje interpersonalne
Elastyczność i zdolność do adaptacji	Posługiwanie się technologiami komunikacyjnymi i informacyjnymi	Organizacja pracy	Podstawy obsługi komputera	Kompetencje komputerowe
Umiejętność pracy w zespole	Kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne	Znajomość języków obcych	Zdolności analityczne	Kompetencje techniczne
Znajomość języków obcych	Znajomość języków obcych	Zdolności interpersonalne	Kreatywne myślenie	Znajomość języków obcych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy. Wyniki badania przeprowadzonego przez SGH w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, Warszawa, maj 2012, s. 19; Pomorski Barometr Zawodowy – Raport końcowy 2012, Wojewódzki Urząd Pracy w Gdańsku, Gdańsk, 2012, s. 156; Raport z badań w II edycji projektu Uczelnia Przyjazna Pracodawcom, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych oraz eDialog, Warszawa 2012, s. 11; Potrzeby i oczekiwania pracodawców w województwie lubelskim. Raport końcowy 2012, Lubelskie Obserwatorium Rynku Pracy, Wojewódzki Urząd Pracy w Lublinie, Lublin 2012, s. 35-36, 39; S. Czarnik, M. Dobrzyńska, J. Górniak, M. Jelonek, K. Keler, M. Kocór, A. Strzebońska, A. Szczucka, K. Turek, B. Worek. Bilans Kapitału Ludzkiego. Raport podsumowujący ledycję badań realizowaną w 2010 r. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa 2011, s. 125.

Postulat I:

Szkolny doradca zawodowy (a za jego pośrednictwem także inne osoby zaangażowane w realizację działań w ramach wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego) musi posiadać wiedzę na temat wymagań kompetencyjnych lokalnych pracodawców (najlepiej w odniesieniu do konkretnych stanowisk). Z uwagi na ograniczoną ilość dostępnych informacji na ten temat konieczne jest rozwijanie bezpośrednio współpracy szkolnego doradcy zawodowego z pracodawcami z lokalnych rynków pracy i samodzielne stałe zdobywanie informacji na ten temat.

Edukacja ekonomiczna młodzieży w gimnazjach

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach w odniesieniu do edukacji ekonomicznej zakłada, iż po zakończeniu procesu kształcenia w gimnazjum uczeń „rozumie procesy gospodarcze oraz zasady racjonalnego gospodarowania w życiu codziennym; analizuje możliwości dalszej nauki i kariery zawodowej”³. Zajęcia związane z edukacją ekonomiczną i rozwijaniem cech przedsiębiorczych odbywa się najczęściej na wiedzy o społeczeństwie, w ramach zajęć pozalekcyjnych, rzadziej na innych przedmiotach. Liczba różnorodnych programów wzrasta, są one najczęściej wdrażane dzięki zaangażowaniu organizacji pozarządowych i podmiotów prywatnych. W ciągu ostatniego dziesięciolecia zrobiono wiele w tym obszarze, jednak pracy w tym obszarze jest jeszcze dużo; optymistą obserwując rozwój inicjatyw z zakresu edukacji ekonomicznej stwierdzi „szklanka jest do połowy pełna, zrobiono wiele, poziom kompetencji młodzieży wzrasta”, pesymista uzna z kolei, że „szklanka jest do połowy pusta, potrzeba jest jeszcze dużo wysiłków, aby osiągnąć w pełni satysfakcjonujący poziom kompetencji młodzieży, oczekiwania młodzieży, rodziców, a w szczególności przedstawicieli pracodawców nie są zaspokojone”. Autor uważa, że uprawnione są oba punkty widzenia: faktycznie w ostatnich latach w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych nastąpił przyrost ilości programów z zakresu edukacji ekonomicznej i rozwoju cech przedsiębiorczych młodzieży, jednak nie wszystkie z nich są merytorycznie na wysokim poziomie. Prowadzone działania ewaluacyjne w ramach tych programów pokazują przyrost umiejętności, wiedzy i zmianę postaw uczniów, ale można by osiągnąć więcej i bardziej dostosować się do oczekiwań pracodawców. Nie zawsze realizacja tego typu programów spotyka się z aprobatą dyrektorów gimnazjów, bowiem ich ambicją jest ciągle jeszcze przygotowanie młodzieży do tego, by dostali się do liceów ogólnokształcących. W mniejszym

³ Więcej: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=228&dirids=15>.

stopniu są zainteresowani tym, aby uczniowie znaleźli dla siebie szkołę i zawód odpowiedni do możliwości intelektualnych, zainteresowań itd.

Autor przedstawi w zarysie dwa programy edukacji ekonomicznej, w które był zaangażowany.

Pierwszym z nich jest program „Ekonomia na co dzień” realizowany przez Narodowy Bank Polski i Fundację Młodzieżowej Przedsiębiorczości⁴. Gimnazjaliści uczestnicząc w programie uczą się m.in.: kreowania własnego wizerunku, gospodarowania posiadanymi zasobami, zarządzania czasem, planowania i konsekwentnego realizowania wyznaczonych celów, przewidywania skutków własnych działań, gospodarowania finansami, oszczędzania i lokowania środków finansowych, sporządzania budżetu osobistego, budżetu przedsięwzięcia, bezpiecznego korzystania z usług banku, korzystania z praw konsumenta. Planują własną karierę zawodową poprzez wytyczanie ścieżki edukacyjnej i przekonują się o istnieniu zależności między sukcesem w życiu zawodowym, a wykształceniem, kreatywnością i umiejętnością dostosowania się do zmieniającej się struktury rynku pracy.

Żołędzeniem programu jest inicjowanie i skuteczne wspieranie jakościowej zmiany w zakresie edukacji ekonomicznej i doradztwa zawodowego w gimnazjum poprzez:

1. Przygotowanie nauczycieli do wspierania rozwoju ucznia, podejmowania różnych form aktywności, realizacji projektów edukacyjnych w środowisku szkolnym i lokalnym.
2. Wyposażenie nauczycieli w materiały edukacyjne oraz narzędzia dydaktyczne pozwalające w atrakcyjny i przystępny dla gimnazjalisty sposób realizować tematykę ekonomiczną i doradztwo zawodowe.
3. Podniesienie efektywności przekazywania wiedzy ekonomicznej poprzez włączanie w proces nauczania innych członków rady pedagogicznej oraz nawiązywanie współpracy ze środowiskiem biznesu.

Podobne założenia ma program „Na własne konto” wdrażany w gimnazjach dzięki działaniom Europejskiego Funduszu Rozwoju Wsi Polskiej⁵. Program, którego realizacja ma miejsce w ramach zajęć pozalekcyjnych, ma pomóc w:

1. kształtowaniu podstaw przedsiębiorczości,
2. przekazaniu młodym ludziom umiejętności świadomego planowania własnej ścieżki zawodowej,
3. zmniejszeniu dysproporcji w znajomości narzędzi finansowych pomiędzy młodzieżą miejską a młodzieżą pochodzącą z terenów wiejskich.

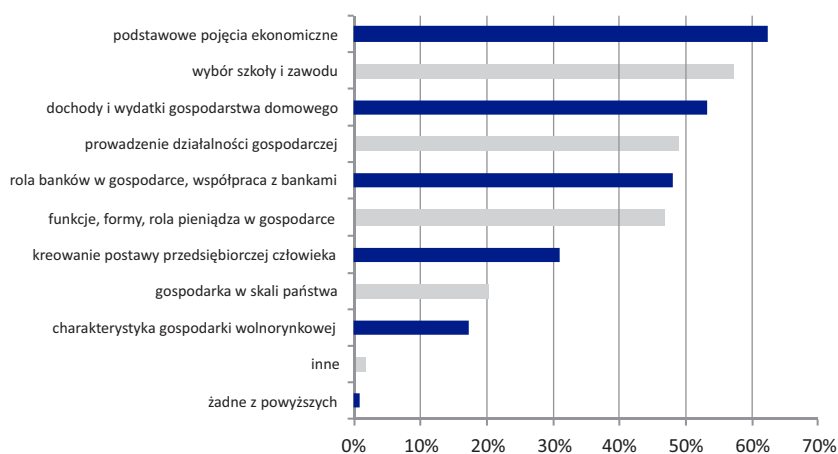
⁴ Więcej: <http://ekonomia-na-co-dzien.junior.org.pl>.

⁵ Więcej: <http://www.nawlasnekonto.pl>.

Po zakończeniu pierwszej edycji programu młodzież uczestnicząca w programie wypowiedziała się na temat koniecznych działań związanych z edukacją ekonomiczną w szkołach⁶.

Wśród najbardziej interesujących zagadnień z punktu widzenia gimnazjalistów wskazane zostały zagadnienia przedstawiające podstawowe pojęcia ekonomiczne, zagadnienia dotyczące roli pieniądza w gospodarce, roli banków i współpracy z nimi, dochodów, wydatków osobistych i rodzinnych, a także wybór ścieżki zawodowej i edukacyjnej.

Wyk. 1. Najistotniejsze zagadnienia z zakresu edukacji ekonomicznej w opinii gimnazjalistów



Źródło: *pracowanie własne na podstawie ankiety ewaluacyjnej w programie „Na własne konto” (rok szkolny 2012-2013).*

Za najciekawsze metody dydaktyczne w edukacji ekonomicznej uczestnicy uznają zabawy edukacyjne, a także wizyty w banku, czy u pracodawcy. Uczestnicy często podkreślają dużą wartość gier edukacyjnych (tradycyjnych i komputerowych).

Postulat II:

Należy zwiększać udział szkół w projektach z zakresu edukacji ekonomicznej. Konieczne jest bieżące aktualizowanie treści i form dydaktycznych oraz analiza efektywności prowadzonych działań. Treści ekonomiczne należy wdrażać nie tylko w ramach realizacji podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie i podstaw przedsiębiorczości (jeśli chodzi o kształcenie ogólne), ale również na innych przedmiotach. Konieczne

⁶Badania objęły próbę 488 uczniów reprezentujących 24 gimnazja i 3 świetlice terapeutyczne. Opracowana na podstawie materiałów wewnętrznych programu „Na własne konto”.

jest włączanie rodziców uczniów poprzez kształcenie ich kompetencji, co może przyczynić się do stworzenia swoistego pomostu łączącego uczniów, szkolnych doradców zawodowych i inne podmioty zaangażowane w wewnętrzzszkolny system doradztwa zawodowego.

Profil szkolnego doradcy zawodowego

Z uwagi na szybko zmieniające się warunki społeczne i gospodarcze, efektywna realizacja złożonych zadań szkolnego doradcy zawodowego wymaga od niego nieustannej aktualizacji wiedzy i doskonalenia umiejętności doradczych. Niezbędne wydają się systematyczne, na szeroką skalę zakrojone działania szkoleniowe, a także opracowywanie i wdrażanie standardów pracy doradcy, co zapewniłoby odpowiedni poziom usług doradczych.

Szkolny doradca zawodowy powinien mieć także specyficzny profil osobowościowy. Wymagania psychologiczne, jakie musi spełniać szkolny doradca zawodowy można zawrzeć w poniższych punktach:

1. komunikatywność,
2. szacunek dla autonomii ucznia,
3. wzbudzanie zaufania, dyskrecja, empatia,
4. operatywność, przedsiębiorczość, otwartość na zmiany,
5. umiejętność współpracy,
6. świadomość własnych ograniczeń w zakresie udzielania pomocy⁷.

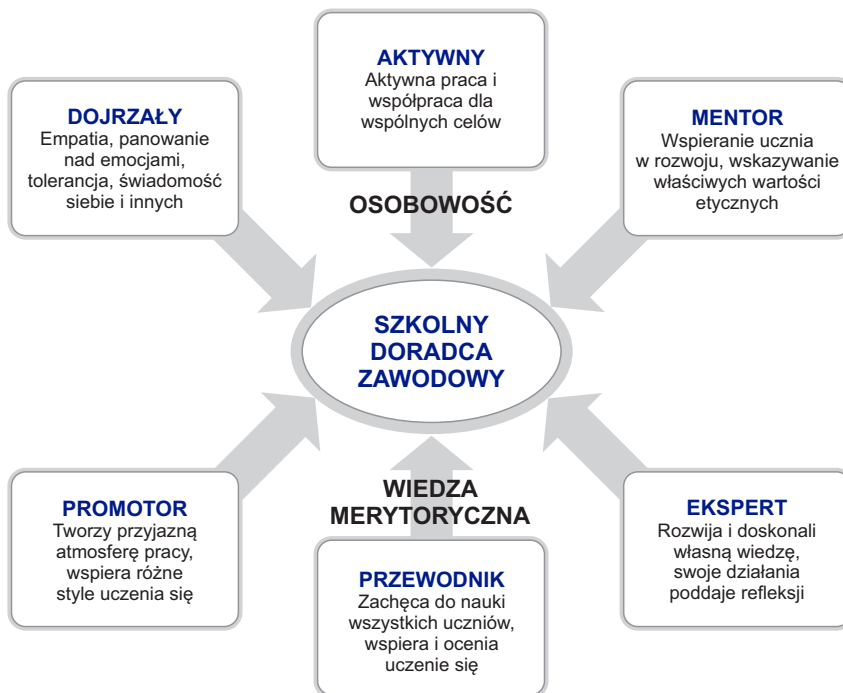
Uproszczony profil kompetencyjny szkolnego doradcy zawodowego prezentuje poniższy rysunek.

Warto także zdawać sobie sprawę z oczekiwań młodzieży w odniesieniu do doradców zawodowych. Szkolny doradca zawodowy powinien posiadać następujące cechy:

1. otwarty,
2. skuteczny,
3. o odpowiednich kompetencjach,
4. konkretny
5. miły,
6. życzliwy,
7. pomocny,
8. dobrze zorientowany w aktualnej sytuacji na rynku pracy,
9. potrafiący doradzić i pomóc w podjęciu decyzji odnośnie ich przyszłości,

⁷ Źródło: Szkolny doradca zawodowy [pr. zb.]. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa, 2003, s. 11.

Rys. 1. Uproszczony profil kompetencyjny szkolnego doradcy zawodowego.



10. proponujący różne rozwiązania (gotowe) – konkretne zawody, zapotrzebowanie na dane stanowisko za kilka lat,
11. wskazujący najlepszą drogę w przyszłości, podający wysokość zarobków na danym stanowisku pracy,
12. zaangażowany,
13. współpracujący
14. znajdujący konkretną pracę⁸.

Postulat III:

Szkolny doradca zawodowy musi bezwzględnie systematycznie uczestniczyć w różnorodnych formach doskonalenia swojej wiedzy z zakresu poradnictwa zawodowego oraz umiejętności doradczych. Przyczyni się to do wzrostu efektywności pracy, co jest szczególnie istotne w obliczu małej liczebności zatrudnionych szkolnych doradców zawodowych.

⁸ Źródło: badania własne A. Lebidowicz i M. Rozmus, słuchaczek III edycji Studiów Podyplomowych Doradztwo Zawodowe, Kierowanie Rozwojem i Coaching (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie) [materiał powielony].

Partnerzy szkolnego doradcy zawodowego

Skuteczność pracy szkolnego doradcy zawodowego jest uzależniona od wielu czynników. Jednym z najistotniejszych wydaje się być umiejętność stworzenia sobie koalicji zaangażowanych osób (ze szkoły i spoza niej) gotowych do trwałej współpracy.

W ramach wewnątrzszkolnego systemu doradztwa dużą rolę odgrywają sami doradcy, jak i pedagodzy i/lub psychologowie szkolni, ale mając na uwadze efektywność pełnego procesu doradczego istotne jest też podjęcie działań (ich specyfikę opisuje przykładowo M. Pater i M. Woźniak⁹) przez:

1. dyrektora i wicedyrektora szkoły,
2. wychowawcę,
3. nauczycieli przedmiotowych,
4. ucznia,
5. rodziców i/lub opiekunów.

Lista podmiotów spoza szkoły, z którymi może/powinien współpracować szkolny doradca zawodowy, jest w zasadzie nieograniczona i zależy ona od specyfiki warunków lokalnych. Przykładowe podmioty to:

1. agencje doradztwa personalnego,
2. poradnie pedagogiczno-psychologiczne,
3. zakłady kształcenia ustawicznego i inne instytucje kształcenia pozaforalnego,
4. lokalne rady zatrudnienia,
5. powiatowe i wojewódzkie urzędy pracy,
6. ośrodki wspierania przedsiębiorczości (np. akademickie inkubatory przedsiębiorczości),
7. biura karier,
8. zrzeszenia pracodawców, izby rzemieślnicze itd.,
9. i wreszcie – co najważniejsze – pracodawcy.

Autor zwraca – co już wspomniano powyżej – dużą uwagę na konieczność współpracy szkolnego doradcy zawodowego z przedstawicielami pracodawców. To wiedza pozyskana od nich determinuje poniekąd zakres prowadzonych działań, bowiem „pierwszym klientem” doradcy powinien być pracodawca, który tworzy popyt na określone kompetencje na rynku pracy. Współpraca ta nie przebiega często właściwie. Obserwacje autora prowadzone w Polsce, jak i w innych krajach europejskich (np. Wielka Brytania, Czechy, Litwa) potwierdzają powielanie się następującego schematu. Pracodawcy stwierdzają niejednokrotnie, że są zainteresowani współpracą ze szkołami,

⁹ M. Pater, M. Woźniak, O współpracy doradcy zawodowego z nauczycielami, [w:] ABC Poradnictwa zawodowego, pr. zb., Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa, 2008, s. 52-56.

ale nie wiedzą, do kogo mają się zwrócić, ograniczają ich bariery administracyjne w szkole, narzekają na brak ciągłości działań, jak również na kłopoty komunikacyjne – jednak mimo to zwykle są bardzo zainteresowani współpracą. Podobnie szkolni doradcy zawodowi (ale także i nauczyciele): chętnie współpracowaliby z pracodawcami, ale „nie potrafią z nimi rozmawiać”, nie wiedzą, które osoby po stronie pracodawców są decydentami w poszczególnych sprawach, nie umieją przekazać istnienia pewnych ograniczeń w sposobie edukacji wynikających z przepisów prawa itd. Wywiady prowadzone przez autora prowadzone w kraju i za granicą pokazują, że największym barierą są bariery w komunikacji, które prowadzą albo do nie nawiązania współpracy, albo do współpracy pod wieloma aspektami nieefektywnej.

Postulat IV:

Należy rozważyć inicjację ustrukturyzowanego, systematycznego i powszechnego programu szkoleniowego skierowanego do szkolnych doradców zawodowych i nauczycieli nakierowanych na poszerzenie umiejętności współpracy (ze szczególnym wskazaniem na umiejętności komunikacji) ze środowiskiem pracodawców, czego efektem będzie zwiększenie zakresu współpracy na linii szkoła-nauczyciel w celu polepszenia jakości edukacji szkolnej (w szczególności kompetencji psychospołecznych poszukiwanych przez pracodawców i edukacji zawodowej).



Młodzież a rynek pracy – co uczynić, aby nasze dzieci były samodzielne, lecz nie samotne ?

Piotr W. Zawadzki

Z licznych dokumentów oraz oficjalnych statystyk krajowych i międzynarodowych wyłania się zatrważający obraz sytuacji na rynku pracy. Konstatacja ta oczywiście dla nikogo nie stanowi zaskoczenia, jeżeli wziąć pod uwagę choćby podstawowe wskaźniki opisujące warunki panujące w dziedzinie zatrudnienia w kraju i na świecie. Z negatywnymi zjawiskami w tej dziedzinie mamy bowiem do czynienia już od kilku lat i najczęściej są one wyjaśniane wciąż trwającym kryzysem gospodarczym. Przyczyny tego stanu rzeczy stanowią przedmiot analizy zarówno w literaturze, jak i rządowych matrykułach, tutaj nie będą więc powtarzane jako zbędne truizmy.

Jeżeli jednak przyjrzeć się bliżej poszczególnym segmentom rynku pracy, zastanawiające i niepokojące są te wybrane wskaźniki, które dotyczą osób młodych. Niepokojące tym bardziej, że dotyczą grupy społecznej, która z założenia – wynikającego także z oficjalnych dokumentów strategicznych – powinna być największym beneficjentem modernizacji gospodarek oraz systemów edukacji i zabezpieczenia społecznego w państwach rozwiniętych. Tytułowe młode osoby, to ludzie, których wiek w statystykach określamy zazwyczaj na przedział 16-25 lat, jakkolwiek zjawiska omówione w niniejszym artykule rozszerzają się aż po 30. rok życia. Bycie młodym Polakiem, czy szerzej – Europejczykiem, poza nielicznymi wyjątkami oznacza współcześnie podwyższone ryzyko pozostawania bez pracy lub blisko, a czasami wręcz poza marginesem życia społecznego. Jak pokazują statystyki Eurostatu [Eurostat, 2013], ubóstwo i powiązana z nim marginalizacja społeczna dotyczą dzisiaj częściej dzieci i młodzieży, aniżeli pozostałej części społeczeństwa. W nieco starszym, niedługo po osiągnięciu dojrzałości, towarzyszy im jeszcze wykluczenie z rynku pracy. Można postawić wręcz tezę, że młodość – bycie w wieku zakreślonym powyżej granicami – stanowi współcześnie nowe ryzyko socjalne, czyli w tym przypadku taką sytuację, która powoduje utratę lub zmniejszenie możliwości zdobywania środków na utrzymanie własną pracą lub skutkuje niedostosowaniem wysokości dochodów do potrzeb rodziny. Kwestii tej autor poświęcił osobne rozważania [Zawadzki, 2012], tutaj natomiast pragnie rozpatrzeć jeden z elementów, który może przyczynić się do poprawy sytuacji osób młodych w dziedzinie zatrudnienia. Mowa jest zaledwie o wycinku działań, jako że gruntowna zmiana sytuacji wymagałaby kompleksowego podejścia tworzonego na podbudowie nowej „filozofii” zarządzania rynkiem pracy. Kompleksowe rozwiązania wymagają połączenia jednolitymi celami takich elementów polityki społecznej, jak: polityka zatrudnienia,

polityka edukacyjna, ochrony zdrowia i zabezpieczenia społecznego, a nawet gospodarcza i fiskalna. Z konieczności i ze względu na formę niniejszego opracowania jego autor ogranicza się tylko do części polityk zatrudnieniowo-edukacyjnych związanych ze szkolnictwem zawodowym.

Postawione wyżej zadanie jest o tyle prostsze, że właśnie otrzymujemy do ręki gotowe wyniki badań Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy (MORP). W formie obszernego raportu zidentyfikowano za ich pomocą sposoby planowania przez uczniów szkół gimnazjalnych i średnich zawodowych własnego rozwoju zawodowego oraz wyborów edukacyjnych [MORP, 2013]. Oprócz diagnozy stanu obecnego, badacze przedstawiają w tym raporcie postulowaną („idealną”) ścieżkę wyboru zawodu – taki kierunek zmian systemowych, dzięki którym możliwe by się stało spotkanie aspiracji młodzieży z oczekiwaniami rynku pracy, a jednocześnie z możliwościami infrastruktury edukacyjnej.

W przywołanym raporcie pojawia się mnóstwo szczegółowych i precyzyjnych spostrzeżeń, postulatów i rekomendacji. Zaslugują one na dogłębną lekturę, tutaj jednak poprzestaniemy tylko na wskazaniu najbardziej spośród nich istotnych. Przede wszystkim, wszystkie te rekomendacje w głowie wnikliwego obserwatora rzeczywistości społecznej składają się na najbardziej ogólny a zarazem doniosły wniosek. Każde on alarmować, że obecnie występuje wyraźny brak systemowego i heurystycznego podejścia do kwestii edukacji i powiązania jej z rynkiem pracy.

Systemowe spojrzenie na edukację przez pryzmat rynku pracy powinno polegać po pierwsze nie tylko na budowaniu prostej zależności pomiędzy tymi dwoma elementami życia społecznego, lecz także na dostrzeżeniu wszelkich niuansów wiążących za pomocą systemu edukacji życie społeczne – rodzinne ze sferą ekonomiczną – zawodową. Po drugie, systemowe podejście edukacyjne winno polegać na budowie właśnie całego układu powiązań, czyli elementów zdobywania wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych oraz wychowania, które mają tworzyć ciągły i spójny proces. Nie bez kozery autorzy MORP-owskiego raportu wspominają w pewnym momencie, że wstęp do przygotowania pro-zawodowego powinien mieć miejsce już na pierwszych szczeblach drabiny edukacyjnej. Rzecz jasna ani raport, ani tym bardziej autor niniejszego opracowania nie zachęcają do jeszcze wcześniejszego niż ma to miejsce obecnie rozpoczynania edukacji szkolnej, czy do wdrażania przysposobienia zawodowego przedszkolaków! Mowa jest raczej o stopniowym rozbudzaniu samoświadomości, poznawania swoich predyspozycji (intelektualnych, manualnych), rozwijania zainteresowań itd., które z biegiem czasu stworzą solidną podstawę do samodzielnego i racjonalnego podejmowania decyzji zawodowej i edukacyjnej.

Z kolei heurystyczne podejście do przedmiotowej kwestii ma polegać na uwzględnieniu w systemie edukacji zawodowej po pierwsze wszystkich aspektów rozwoju psycho-społecznego człowieka, a po drugie – na włączeniu w ten system wszystkich możliwych aktorów uczestniczących w procesie podejmowania decyzji. Rozpoznanie możliwości i predyspozycji, w tym intelektualnych, osobowościowych, a nawet fizycznych do wykonywania określonych czynności zawodowych i edukacyjnych może dokonywać jedynie wyposażona w odpowiednią wiedzę i narzędzia kadra. Mowa tu o doradcy zawodowym, definiowanym jednak odmiennie od standardowej profesji wykonywanej przez urzędników publicznych służb zatrudnienia na podstawie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Autorzy raportu sugerują, że ów „doradca zawodowy” powinien funkcjonować wręcz w oderwaniu od sztywnej struktury urzędów pracy. Raczej należy go powiązać ze szkołą w sensie miejsca wykonywania swoich czynności, a jeszcze bardziej w kontekście przygotowania zawodowego do pracy ze specyficzną grupą „klientów”, którymi są dzieci i młodzież. Dodatkowo, w ustawiczny proces polegający na szkolnym poradnictwie zawodowym, winni być włączeni także nauczyciele, w tym w szczególności wychowawcy oraz rodzice (rodzina) ucznia. Pozwala to z jednej strony dokonać kompletnej diagnozy wspomnianego poziomu rozwoju psycho-społecznego ucznia, nie w oderwaniu od środowiska, a jednocześnie zapewnić, że w jednej z ważniejszych decyzji w życiu młodego człowieka nie jest on pozostawiony samemu sobie. Jak bowiem pokazują wyniki badań, nader często młodzi ludzie podejmują decyzje o wyborze szkoły (zawodu) na własny rachunek i na własne ryzyko. Bez wgłębiania się w szczegóły raportu przyjmujemy, że jest to sytuacja niepożądana, a na pewno ryzykowna. Z drugiej strony, zbyt daleko idąca ingerencja otoczenia w tę decyzję również nie jest sposobem modelowym, albowiem już na tym etapie rozwoju społecznego wymagamy przecież od młodego człowieka pewnej dojrzałości i samodzielności. Postuluje się zatem zbilansowanie działań wszystkich aktorów mogących (choćby potencjalnie) wpływać na ostateczną decyzję edukacyjno-zawodową nastolatka w taki sposób, aby był on w niej samodzielny, lecz nie samotny; brał sprawy w swoje ręce, lecz nie był w tym procesie pozostawiony bez zewnętrznego, fachowego (doradca, nauczyciel) i psychologicznego (rodzina) wsparcia. A miejscem, w którym spotykają się te wszystkie działania, ma być szkoła.

Dotykamy tu kolejnej kwestii, a mianowicie właśnie roli szkoły. Powszechnie jest ona rozumiana jako placówka czysto edukacyjna, gdzieś jednak po drodze zaczyna zanikać jej aspekt wychowawczy, jakże przecież istotny w przygotowaniu zawodowym. Ten problem niczym w soczewce skupia się w segmencie szkół specjalnych,

którym była poświęcona pokaźna część przywoływanych badań i raportu.¹ Oto bowiem na podstawie wyników badań można zauważyć, że w szkołach kierujących swoją ofertę do uczniów niepełnosprawnych występuje m.in. problem polegający na „zagubieniu” podstawowej roli szkoły zawodowej, czyli nauki i przygotowania do życia zawodowego. Środowisko zdaje się traktować możliwość edukacji w tego typu placówkach jako instrument służący wyłącznie rehabilitacji prozdrowotnej z dodatkiem socjalizacji, tymczasem gdzieś po drodze umyka nader istotna kwestia rehabilitacji zawodowej, czy mówiąc wprost – przygotowania młodego człowieka do wejścia na rynek pracy i do wykonywania konkretnego zawodu. Stanowi to problem sam w sobie, który wręcz domaga się podjęcia osobnych dociekań i badań.

W powyższych rozważaniach uwzględniono tylko ułamek wniosków i rekomendacji płynących ze szczegółowo udokumentowanego materiału badawczego.

Ze względu na ich doniosłość autor gorąco zachęca do lektury przywołanego raportu i do refleksji nad zawartymi w nim tezami i propozycjami; słowa te kierowane są zwłaszcza do osób odpowiedzialnych za strategiczne decyzje w dziedzinie edukacji i rynku pracy. I ponownie – jeżeli choć część z tych postulatów znajdzie zrozumienie i wpłynie na przemiany w systemie szkolnictwa (zwłaszcza zawodowego), zaistnieje szansa na jego odbudowę i rozwój. Bez tego będziemy mieli do czynienia z kolejnymi „straconymi generacjami” NEET-ów, czyli osób w wieku 16-25 lat bez zatrudnienia, nieuczących się ani nieprzygotowujących do wykonywania pracy (ang. Not in Education, Employment, or Training), przed czym autor tych słów przestrzega.

Bibliografia

Eurostat, 2013, At risk of poverty or social exclusion in the EU27, Eurostat Newsrelease 28/2013, 26 February 2013, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-26022013-AP/EN/3-26022013-AP-EN.PDF [dostęp 27.05.2013]

MORP – Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy, 2013, Raport końcowy.

Badanie w ramach Modułu Młodzież a rynek pracy na potrzeby Projektu Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby II Działanie 9.2. Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego w ramach Priorytetu IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL).

Zawadzki, P.W., 2012, Młodość jako ryzyko, Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje, nr 9, s. 39-53.

¹ Mowa tu o Szkołach Specjalnych Przesposabiających do Pracy oraz o Zasadniczych Szkołach Zawodowych Specjalnych.

Kształcenie zawodowe młodzieży – dominacja „działań pozornych”¹?

Justyna Godlewska-Szyrkowa

Ostatecznym testem jakości kształcenia zawodowego jest sukces jego absolwentów na rynku pracy. Oznacza to, że formacja edukacyjna w szkole zawodowej powinna w jak największym stopniu uwzględniać wymogi rynku wpływające zatrudnialność. Potrzeba wysokiej jakości kształcenia zawodowego artykułowana jest powszechnie już od dłuższego czasu i stanowi deklarowaną podstawę wielu działań w obszarze polityki edukacyjnej (jednym z najważniejszych przykładów jest tu reforma edukacji zawodowej wprowadzania od 1 września 2012 r.). Jednocześnie nadal panuje przekonanie o głębokim kryzysie polskiego systemu kształcenia zawodowego, zarówno w wymiarze odnoszącym się do edukacji zawodowej młodzieży, jak i osób dorosłych (ustawiczne kształcenie zawodowe, w tym kształcenie/przekwalifikowanie pracowników w toku pracy zawodowej). Największe znaczenie przypisuje się takim kwestiom jak: niedostosowanie kierunków kształcenia w zasadniczych i średnich szkołach zawodowych do potrzeb lokalnych rynków pracy; słaba jakość kształcenia praktycznego (nie tylko w zakresie umiejętności zawodowych, ale też szerzej – kompetencji ogólnych i społecznych); braki w infrastrukturze szkół zawodowych (przede wszystkim brak nowoczesnego sprzętu w pracowniach i warsztatach); niedostateczna liczba nauczycieli będących jednocześnie aktywnymi praktykami w danym zawodzie; polityczne, ekonomiczne i prawne uwarunkowania decyzji podejmowanych w obszarze organizacji szkolnictwa zawodowego przez samorządy².

Badania w ramach modułu „Formy nauki zawodu”³ będącego częścią projektu „Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby”, przeprowadzone przez

¹ Koncepcję „działań pozornych” szeroko omawia i odnosi do systemu pomocy społecznej Dobroniega Trawkowska, zob. Działania pozorne w pomocy społecznej – przypadek (i przypadłość) pracy socjalnej, „Problemy polityki społecznej”, 2007, nr 10.

² Zob. np. U. Sztanderska, W. Wojciechowski (2008). Czego (nie) uczą polskie szkoły? system edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce, Warszawa: Fundacja FOR, Fundacja im. Friedricha Eberta, s. 34-39, dostępne na stronie: <http://www.rynekpracy.pl/pliki/pdf/6.pdf>.

³ Wyniki badań zostały przedstawione w trzech raportach dostępnych na stronach Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy: A. Morycińska, M. Sochańska-Kawiecka, E. Makowska Belta (2012a). Współpraca pracodawców i organizacji pracodawców ze szkołami zawodowymi – badanie jakościowe w subregionach, dostępne na stronie: http://obserwatorium.mazowsze.pl/upload/user/raport_wspolpraca_final.pdf, A. Morycińska, M. Sochańska-Kawiecka, E. Makowska Belta (2012b). Kształcenie zawodowe pracowników młodocianych – badanie jakościowe w subregionach, dostępne na stronie: http://obserwatorium.mazowsze.pl/upload/user/raport_ksztalcenie_mlodocianych_final.pdf, A. Morycińska, M. Sochańska-Kawiecka, E. Makowska Belta (2012c). Kształcenie modułowe jako nowa forma nauki zawodu – badanie jakościowe w subregionach, dostępne na stronie: http://obserwatorium.mazowsze.pl/upload/user/raport_ksztalcenie%20modulowe_final.pdf. Wszystkie odniesienia do szczegółowych wyników badań zamieszczone w tym tekście opierają się na treści wyżej wymienionych raportów.

Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy w drugiej połowie 2012 r., miały na celu pogłębienie diagnozy edukacji zawodowej i odnosiły się do trzech istotnych obszarów kształcenia zawodowego młodzieży w województwie mazowieckim:

- współpracy szkół zawodowych z pracodawcami i organizacjami pracodawców;
- organizacji kształcenia zawodowego pracowników młodocianych w szkole zawodowej i zakładzie pracy;
- kształcenia modułowego jako nowej formy nauki zawodu.

Badania miały przede wszystkim charakter jakościowy i prowadzone były w sześciu subregionach województwa mazowieckiego⁴. W celu uzyskania potrzebnych danych wykorzystano następujące techniki badawcze:

- wywiady telefoniczne (CATI) z dyrektorami szkół zawodowych dla młodzieży (badanie ilościowe, łącznie przeprowadzono rozmowy z przedstawicielami 188 placówek) – pozwoliło ono na pozyskanie informacji niezbędnych do dalszych etapów badań;
- zogniskowane wywiady grupowe (FGI) z przedstawicielami pracodawców współpracujących ze szkołami zawodowymi (6 FGI), z przedstawicielami pracodawców niewspółpracujących ze szkołami zawodowymi (6 FGI) oraz z przedstawicielami organizacji pracodawców (6 FGI);
- indywidualne wywiady pogłębione z dyrektorami zasadniczych szkół zawodowych, w których uczyła się największa liczba pracowników młodocianych (30 IDI); zogniskowane wywiady grupowe z pracownikami młodocianymi (12 FGI); indywidualne wywiady pogłębione z pracodawcami prowadzącymi naukę zawodu dla pracowników młodocianych (60 IDI);
- case study w szkołach wdrażających kształcenie modułowe (12 szkół) i przygotowujących się do wprowadzenia takiej formy nauki zawodu (3 szkoły) – indywidualne wywiady pogłębione z dyrektorami szkół, indywidualne wywiady pogłębione (diady, triady) z nauczycielami/instruktorami zaangażowanymi w prowadzenie kształcenia modułowego, zogniskowane wywiady grupowe z uczniami kształcącymi się w badanych placówkach.

Analiza wyników przeprowadzonych badań pozwala postawić tezę o dominacji w systemie kształcenia zawodowego działań pozornych – sytuację taką możemy zaobserwować zarówno w odniesieniu do współpracy szkół zawodowych z pracodaw-

⁴ Subregiony: ciechanowski (powiaty: ciechanowski, miasto Ciechanów, mławski, płoński, żuromiński), radomski (powiaty: białobrzezki, kozienicki, lipski, przysuski, miasto Radom, radomski, szydlowiecki, zwoleński), ostrołęcki (powiaty: makowski, miasto Ostrołęka, ostrołęcki, ostrowski, przasnyski), płocki (powiaty: gostyniński, miasto Płock, płocki, sierpecki), siedlecki (powiaty: losicki, sokołowski, miasto Siedlce, siedlecki), warszawski (powiaty: garwoliński, grodziski, grójecki, legionowski, miński, nowodworski, otwocki, piaseczyński, pruszkowski, pułtuski, sochaczewski, miasto stołeczne Warszawa, warszawski zachodni, węgrowski, wołomiński, wyszkowski, żyrardowski).

cami i organizacjami pracodawców, jak i w przypadku organizacji kształcenia pracowników młodocianych oraz prób wprowadzania do szkół zawodowych kształcenia modułowego.

Najczęstszym rodzajem pozorowania jest działanie ograniczające się do możliwości wykazania określonej aktywności od strony formalnej, przeprowadzane powierzchownie, ale jednocześnie mogące postawić daną placówkę w pozytywnym świetle. Z takim problemem mamy do czynienia w przypadku współpracy szkół z pracodawcami. Z przeprowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość szkół zawodowych dla młodzieży w województwie mazowieckim deklaruje współpracę z pracodawcami⁵ (82% badanych placówek zapewniało o stałej współpracy w zakresie organizacji praktyk zawodowych, a 63% odnośnie prowadzenia praktycznej nauki zawodu, 2012a, s. 131), jednak przy głębszej analizie okazuje się, że ma ona charakter bardzo ograniczony. Szkoły przyswoiły sobie przekonanie o tym, że współpraca z podmiotami zewnętrznymi, a w szczególności z pracodawcami jest czymś pozytywnym, w związku z tym dbają o to, żeby móc się taką aktywnością wykazać. Niestety, współpraca ta, jak wskazują Autorki raportu z badań „to często po prostu układ dotyczący kierowania uczniów na praktyczną naukę zawodu” (2012a, s. 131). Relację szkoła-pracodawca charakteryzuje incydentalny i powierzchowny kontakt, duża bierność po obu stronach (w szczególności niewykazywanie inicjatywy przez szkoły), brak umiejętności, i jak się wydaje także chęci, wykorzystania relacji z pracodawcami do wielowymiarowej poprawy jakości kształcenia zawodowego. Z kolei dla pracodawców współpraca ze szkołami zawodowymi to także duża niewiadoma – powszechnie jest postrzegana raczej jako dodatkowe obciążenie niż szansa na osiągnięcie długofalowych korzyści.

W przypadku kształcenia pracowników młodocianych pozorowanie wydaje się być jednym z najistotniejszych czynników podtrzymujących i stabilizujących funkcjonowanie całego systemu. Należy zauważyć, że ta forma praktycznej nauki zawodu w skali kraju dotyczy około połowy wszystkich uczniów zasadniczych szkół zawodowych i jest to proporcja utrzymująca się na mniej więcej na stałym poziomie od dłuższego czasu. Ze względu na dobrowolność podejmowania się kształcenia pracowników młodocianych przez pracodawców, oraz wybory dokonywane przez samych uczniów, można przyjąć, że obecnie funkcjonujący system jest w jakiejś mierze korzystny dla wszystkich zainteresowanych stron: pracodawców, szkół zawodowych i pracowników młodocianych. Powstaje jednak pytanie o to, czy korzyści odnoszone przez uczestników systemu wpisują się w założenia jego funkcji edukacyjnej. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że wielokrotnie mamy do czynienia z jego mocno zdeformowaną strukturą,

⁵ Współpraca z organizacjami pracodawców jest znacznie mniej powszechna.

daleką od pierwotnych założeń. Dla pracodawców pracownik młodociany to często przede wszystkim „pomocnik do wszystkiego” i „tani pracownik” a nie „uczeń zawodu” (2012b, s. 81). Poza okresem intensywnych przygotowań do egzaminu zawodowego (którego zdanie przez młodocianego jest warunkiem uzyskania przez pracodawcę refundacji kosztów), nauka umiejętności zawodowych nierzadko schodzi na dalszy plan. Pomimo powszechnych utyskiwań pracodawców na niski poziom refinansowania ze środków publicznych prowadzonej przez nich nauki zawodu, a także niską motywację kształceniową młodocianych pracowników i ich ogólne słabe przygotowanie, niewątpliwie nadal zaangażowanie w praktyczną naukę zawodu jest dla przedsiębiorców opłacalne. Uczniowie widzą w kształceniu u pracodawcy szansę na szybkie usamodzielnienie, ale z drugiej strony nie otrzymują adekwatnego do swojego wkładu wynagrodzenia (jak to ma miejsce chociażby w niemieckim systemie dualnym), co powoduje frustrację, szczególnie wtedy, gdy układ pracownik młodociany-pracodawca przybiera formę realnej pracy na rzecz przedsiębiorcy. Jednocześnie uczniowie-pracownicy pozostają w pewnym zawieszeniu pomiędzy szkołą a pracodawcą, instytucjami stanowiącymi dwie odrębne rzeczywistości, gdzie aktywność kształceniowa ucznia nie podlega żadnej koordynacji. Szkoła wydaje się być w tym układzie najbardziej obciążona odpowiedzialnością, a jednocześnie najmniej aktywna. Jej działania ograniczają się do interwencji w sytuacjach najbardziej rażących uchybień. Poza tym, pozostaje zdystansowana, nie spełnia roli koordynatora kształcenia szkolnego i tego realizowanego w zakładzie pracy i w żaden sposób go nie nadzoruje. Po części jest to ewidentnie problem braku rozwiązań systemowych, w tym jasnego określenia praw i obowiązków wszystkich zaangażowanych w ten proces stron, niemniej wydaje się, że takie rozwiązanie jest dla wielu placówek wygodne, bowiem zdejmuje z nich obowiązek prowadzenia kształcenia praktycznego, a jednocześnie pozwala twierdzić, że uczniowie mają zapewnione najlepsze kształcenie z możliwych – bowiem realizowane u pracodawcy – w realnych warunkach pracy.

Kształcenie modułowe jako nowa forma nauki zawodu jest mało popularne w placówkach kształcenia zawodowego. Niemniej, niewielka liczba szkół zawodowych w województwie mazowieckim (w badaniu zidentyfikowano 12 takich placówek), zdając sobie sprawę z potencjalnych, długofalowych korzyści, zdecydowała się na próbę jego wprowadzenia. Jak pokazują wyniki badań, jest to proces skomplikowany i wymagający zarówno od szkół, jak i ich otoczenia instytucjonalnego sporo wysiłku. Placówki, które przezwyciężyły początkowe trudności i realizują kształcenie modułowe, niestety mają także tendencję do wchodzenia na ścieżkę „działań pozornych”. Przejawia się to przede wszystkim w modyfikacjach oryginalnych założeń tej formy nauki zawo-

du, głównie w odniesieniu do, dość wymagającego z punktu widzenia organizacyjnego, procesu dydaktycznego. Szkoły wprowadzają kształcenie modułowe ostrożnie, etapowo, co oznacza, że współlistnieje ono z kształceniem przedmiotowym. Wydawać by się mogło, że jest to decyzja słuszna, ale niestety powoduje ona, że próbuje się raczej wpisywać formułę modułową w przeważający w szkole „stary system” niż zmieniać go radykalnie. Oznacza to, że dużo łatwiej jest o wypaczenia kształcenia modułowego, które ostatecznie mogą wpłynąć na jego jakość i zagrozić oczekiwanym pozytywnym efektem.

Przedstawione powyżej przejawy „działań pozornych” w polskim systemie kształcenia zawodowego, to oczywiście tylko jedna jego strona, aczkolwiek, jak można przypuszczać analizując wyniki przeprowadzonych badań - dominująca i zagrażająca wszelkim próbom reform. Warto jednak zauważyć, że zrealizowane badania pokazały także szereg pozytywnych przykładów – „dobrych praktyk”. Wynika z nich, że szukając klucza do wyeliminowania opisanych problemów i przeciwdziałania „pozorowaniu”, warto skupiać się na budowaniu lokalnych partnerstw, angażujących wszystkie potencjalnie zainteresowane kształceniem zawodowym strony i pozwalających na identyfikację wspólnych interesów i wzajemnych zależności.

Rola doradztwa zawodowego w procesie kształtowania kariery

Iwona Rostkowska

Cel doradztwa zawodowego

Życie człowieka jest wielowymiarowe i złożone, ale upraszczając można powiedzieć, że składa się z dwóch wzajemnie przenikających się sfer: prywatnej i zawodowej. W ostatnim czasie dużo uwagi poświęca się równowadze pomiędzy tymi sferami¹ słuszenie dbając, aby życie prywatne nie zostało zdominowane przez życie zawodowe. Warto jednak zauważyć, że niemal połowa Polaków² ma radykalnie zaburzoną równowagę tych sfer poprzez całkowity lub niemal całkowity brak życia zawodowego. Szczególnie smutnym zjawiskiem jest utrzymujące się w wielu krajach, w tym także w Polsce³ na bardzo wysokim poziomie bezrobocie młodzieży. Bardziej niż zastanawiające w tym świetle jest jednoczesne występowanie problemów pracodawców z pozyskaniem cennych dla swoich organizacji pracowników⁴. Dodatkowo część pracowników nie jest usatysfakcjonowana z rozwoju swojej kariery⁵. Faktem są autentyczne ludzkie dramaty, powracający temat kolejnych „zmarzonych pokoleń” i odbywające się mniej więcej raz na dwadzieścia lat masowe wyjazdy Polaków za granicę w poszukiwaniu pracy. Dotyczy to także, a raczej przede wszystkim pracy najprostszej, nie wymagającej znacznych umiejętności i nie dającej jakichkolwiek widoków na autentyczny rozwój zawodowy. Nie można zatem stwierdzić, że problemem Polaków jest niechęć młodzieży do podejmowania pracy czy niechęć pracodawców do zwiększania zatrudnienia. Co zatem jest problemem? Przyczyny można upatrywać w wadliwym systemie edukacji, który nie przygotowuje młodych ludzi do samodzielnego wejścia i poruszania się po rynku pracy. Dojrzałość potwierdzona „świadectwem dojrzałości” nie jest jednoznaczna z dojrzałym, czyli samodzielnym zapewnieniem sobie środków do życia. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wskazuje na konieczność rozwinięcia u uczniów umiejętności podejmowania

¹ Szerzej zob. D. Clutterbuck, Równowaga między życiem zawodowym a osobistym. Przewodnik dla specjalistów do spraw personalnych, Kraków 2004

² wśród Polaków i Polek w wieku produkcyjnym 59% pracuje zawodowo; por. Aktywność zawodowa Polaków, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012, s.7 http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20120425224717/Aktywno_zawodowa_Polak_w.pdf?1335387383

³ co piąty mieszkaniec UE mający mniej niż 25 lat nie może znaleźć pracy; por. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=pl&catId=950>

⁴ na podstawie raportu Globalny Barometr HR 2013 http://www.michaelpage.pl/products/App_PL/MiniSites/barometer2013/pdf/MP_ALL_HR-BAROMETER-2013-INFOGRAPHIC-PL.pdf

⁵ brak satysfakcji zawodowej odczuwa co jedenasty pracujący Polak (9%) , a mniej więcej co ósmy (13%) wyraża opinie niejednoznaczne; por. Zadowolenie z pracy i jej oceny, Fundacja Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2013, s. 1 http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_010_13.PDF

ważnych decyzji, poczynając od wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej, poprzez decyzje o wyborze miejsca pracy, sposobie podnoszenia oraz poszerzania swoich kwalifikacji aż do ewentualnych decyzji o zmianie zawodu (strategia uczenia się przez całe życie)⁶. Deklaratywnie zatem, szkoła przygotowuje do kształtowania własnej kariery, ale w praktyce jej działania w tym obszarze prowadzą się do przekazywania wiedzy podczas śladowo obecnym w programie kształcenia przedmiocie „przedsiębiorczość” lub dzięki incydentalnych działań doradców zawodowych⁷. Biorąc pod uwagę określenia zbioru umiejętności, w której powinien być wyposażony absolwent gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalnej, wskazane jest, aby na nowo zdefiniować rolę szkół i doradców zawodowych, którzy w nich funkcjonują.

Jak się wydaje, zarówno szkoły, jak doradcy zawodowi powinni w większym stopniu brać na siebie odpowiedzialność za przyszłość swoich uczniów i w taki sposób ukierunkowywać ich działania, aby ostatecznym efektem ich pracy była w pełni samodzielna życiowo i zawodowo osoba, która optymalizuje swój wysiłek zawodowy. Celem działania doradców zawodowych i szkół powinno być przygotowanie absolwentów do pracy (w tym do pracy na własny rachunek) oraz realizowania dalszych planów zawodowych z uwzględnieniem planów pozazawodowych, co zgodne jest z ideą uczenia się przez całe życie, wpisaną we wspomnianą podstawę programową.

Kiedy zacząć proces doradztwa zawodowego?

Dyskusja o tym, kiedy można uznać ucznia za wystarczająco dojrzałego do podejmowania ważnych decyzji życiowych i zawodowych prawdopodobnie nigdy się nie skończy. Każdy zaproponowany wiek (metrykalny) może zostać skrytykowany, a propozycja obalona poprzez przykłady osób, które dojrzałości nie osiągnęły lub osiągnęły znacznie później, a także przez przykłady osób, które osiągnęły ją znacznie wcześniej od zaproponowanego terminu. Dotyczy to oczywiście nie tylko momentu wprowadzenia decyzji zawodowych, ale także każdej innej, która miałaby dotyczyć wszystkich w tym samym stopniu (np. wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej, czy wieku uzyskania uprawnień emerytalnych). Zaletą podjęcia decyzji zawodowej jest fakt, iż to ona w pewnym zakresie kształtuje pożądany poziom dojrzałości. W tym miejscu warto jest zwrócić

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 4 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, s. 3 http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf

⁷ wyniki badań w ramach modułu Rola doradztwa zawodowego w wyborach edukacyjnych w Projekcie „Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby II”, Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy, Warszawa 2013

uwagę, że często podkreślany brak dojrzałości młodzieży do podejmowania wczesnych decyzji zawodowych jest jednym z efektów prowadzonej w Polsce polityki, która zapobiegać miała problemom na rynku pracy. Wobec „zagrożenia” wyżem demograficznym wydłużono sztucznie czas, jaki młodzież powinna poświęcać na naukę przeprowadzając reformę szkolnictwa i promując kształcenie na poziomie wyższym. Niezależnie od tego, czy przewidywane wiele lat temu „problemy” były problemami realnymi, faktem jest, że obecnie w Polsce borykamy się raczej z problemami niż demograficznego. Inaczej mówiąc, przy podejmowaniu decyzji o objęciu doradztwem zawodowym nie w pełni należy kierować się badaniami stanu obecnego, gdyż jest on w znaczącej mierze wynikiem wcześniej podjętych decyzji kształtujących świadomość uczniów.

Wychodząc z założenia, że doradztwo zawodowe jest jednym z narzędzi, których celem jest zapewnienie samodzielności zawodowej osobie pełnoletniej oraz biorąc pod uwagę kształt obecnego systemu kształcenia (szkoły podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna) należy zaproponować, aby doradztwo zawodowe prowadzone jako ważny, świadomy i bardziej intensywny niż obecnie proces dotyczyło uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Oczywiście przygotowanie do życia zawodowego, z racji swego znaczenia dla późniejszej satysfakcji z życia, jest ważne także na wcześniejszych etapach. Dlatego wprowadzanie dzieci w świat pracy i zawodów realizowane w przedszkolach, czy szkołach podstawowych np. poprzez zapraszanie reprezentantów poszczególnych zawodów do tych placówek, czy wizyty studialne w zakładach pracy są działaniami, których prowadzenie powinno być utrzymywane i wzmacniane. Tego rodzaju aktywności tworzą u uczniów szerszy niż tylko oparty na doświadczeniach członków najbliższej rodziny obraz możliwości zawodowych, a co najważniejsze pokazują „świat pracy” do realnej, codziennej strony, co pozwala uniknąć, z jednej strony bezzasadnych obaw, a z drugiej nieracjonalnych oczekiwań. Absolwent gimnazjum ma obecnie ograniczoną, ale jednak możliwość podjęcia decyzji o ukierunkowaniu swojej drogi zawodowej poprzez wybór szkoły ogólnokształcącej (z punktu widzenia zawodowego będącej unikiem decyzji wyboru zawodu) lub zawodowej – technicznej (kształcącej w większym, choć niewystarczającym stopniu na potrzeby rynku pracy). Tego rodzaju decyzja nie powinna być podejmowana pochopnie, bez odpowiedniego przemyślenia i przygotowania. Dlatego należy uznać, że doradztwo zawodowe rozumiane jako złożony, ważny, wielowątkowy i w dużej mierze zindywidualizowany proces powinno być prowadzone na poziomie szkoły gimnazjalnej.

Podsumowanie

W ostatnich latach w sposób często nie do końca uświadomiony w szkołach wprowadzono znaczącą zmianę w postaci wprowadzenia do systemu szkolnego doradztwa zawodowego. W ten sposób zwrócono uwagę na prawdziwe wyzwania szkół, które aby funkcjonować w nowych warunkach (np. szeroki rozwój technologii) i sprostać nowym wymaganiom (społeczeństwo informacyjne i podlegający dynamicznym zmianom rynek pracy) musi na nowo zdefiniować swoją rolę. Narastający rozdźwięk pomiędzy nie tylko treściami kształcenia, ale także sposobem kształcenia i budowaniem postaw w szkolnictwie, a rzeczywistymi wyzwaniami realnego świata wymusza kontynuowanie i pogłębianie zmian. Aby zatrzymać problem kształcenia coraz większej liczby bezrobotnych lub sfrustrowanych pracujących konieczne jest w pierwszej kolejności znaczące rozszerzenie obszaru działań doradców zawodowych (doradztwo w gimnazjach). Konieczne jest nie tylko wcześniejsze niż dotąd, ale także bardziej intensywne działanie doradcze. Ważne jest także nadanie tego rodzaju działaniom wyższej niż dotąd rangi. Niedopuszczalne jest, aby znajomość obszarów z przedmiotów przyrodniczych czy geografii miało wyższy priorytet niż kolejnych kilkadziesiąt lat życia i wysiłków zawodowych ucznia – przyszłego pracownika. Dlatego ograniczeniu powtarzanych kilkakrotnie w procesie kształcenia treściom dydaktycznym powinno towarzyszyć wprowadzanie kompleksowych programów, nie tyle doradztwa zawodowego, ile świadomego kształtowania własnej kariery i życia pozazawodowego. Jest to ważne i dodatkowo spójne z wyznawanymi przez młodzież wartościami dotyczącymi posiadaniu interesującej, ale i dobrze płatnej pracy⁸.

⁸ za „bardzo ważne” i „ważne” uznaje je odpowiednio 83 i 82% badanych szesnastolatków; por. System wartości młodzieży gimnazjalnej, Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, Bydgoszcz – Toruń 2013, s. 7-9 http://www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl/download/zal_00003588_01_01.pdf

Absolwenci a rynek pracy – wyuczony brak inwestycji?

Piotr W. Zawadzki

Liczne opracowania i materiały badawcze dotyczące przemian na rynku pracy i polityce zatrudnienia poświęcone jest sytuacji określonych grup społecznych, najczęściej dotkniętych konkretnym ryzykiem socjalnym. Przede wszystkim więc uważa badaczy, ale też decydentów i szerzej – całego społeczeństwa, skupia się na osobach bezrobotnych lub znajdujących się w specyficznej, hipotetycznie gorszej sytuacji. Powstają zatem dysertacje służące poznaniu problemów osób wykluczonych, niepełnosprawnych oraz kobiet – co jest zresztą odpowiedzią na konieczność realizacji zasady równości szans, obecnej podczas finansowania projektów ze środków unijnych. Paradoksalnie jednak, pomimo zatrważających wskaźników dotyczących sytuacji na rynku pracy osób młodych, o których autor wspomina w sąsiednim artykule [Młodzież w kontekście rynku pracy], w dalszym ciągu niewiele analiz poświęconych jest właśnie tej grupie społecznej. Tymczasem to właśnie osoby po raz pierwszy w życiu wkraczające na rynek pracy są w sytuacji szczególnego zagrożenia związanego nawet nie z utratą, lecz w ogóle z nieosiągnięciem jakichkolwiek dochodów już przy pierwszej próbie wkroczenia w dorosłość. Taki stan rzeczy pociąga za sobą istotne reperkusje natury społecznej. Są one związane nie tylko z samą kwestią bezrobocia, lecz również z ryzykiem wypadnięcia poza nawias społeczeństwa, a także pozostawania dorosłej osoby w więzach zależności społeczno-ekonomicznych od rodziny (ściślej: rodziców). Mówi się wręcz o pokoleniu „gniazdowników”, czyli młodych, dorosłych osób, które pozbawione realnych perspektyw usamodzielnienia się, pozostają na garnuszku rodziców [Młodzi 2011]. Jakkolwiek by takie zjawisko nie zasługiwało na ironię biorącą się najczęściej z niezrozumienia obiektywnych okoliczności, należy w pierwszej kolejności wziąć pod uwagę, że z jednej strony taki stan rzeczy rodzi znaczne obciążenie (nie tylko finansowe) dla starszego pokolenia, a z drugiej strony – powoduje liczne dysfunkcje zarówno u samej młodej osoby, jak też w całym środowisku rodzinnym.

Wyżej poruszone kwestie dają swój obraz nie tylko w statystykach, w tym dotyczących rynku pracy, które zostały wspomniane w sąsiednim artykule, dotyczącym wyborów edukacyjnych młodzieży. Także codzienne obserwacje socjologiczne udowadniają, że w czasach kryzysu gospodarczego pracodawcy w znacznej części i chętniej przyjmują osoby posiadające już doświadczenie zawodowe i praktyczne umiejętności nabyte podczas wykonywania konkretnych zadań zawodowych. Oczywiście o ile w ogóle są skłonni do zatrudniania nowych pracowników! Z tego punktu widzenia w kręgu zain-

interesowania badaczy powinno się znaleźć pokolenie osób młodych kończących właśnie – lub którzy stosunkowo niedawno ukończyli – proces edukacji szkolnej, zaczynających stawiać pierwsze kroki na rynku pracy. Z mocy prawa (art. 13a ustawy o szkolnictwie wyższym) losem swoich absolwentów zainteresowane są uczelnie wyższe. Niestety bardzo rzadko monitorują dalsze poczynania swoich byłych uczniów szkoły średnie, w tym w szczególności szkoły zawodowe. Lukę tę wypełnia swym raportem Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy [MORP, 2013]. Raportów stanowi podsumowanie danych i wniosków z badań, których celem było właśnie zidentyfikowanie losów absolwentów szkół zawodowych województwa mazowieckiego.

Szczegółowe badania pozwoliły odpowiedzieć na pytania, jak – statystycznie rzecz ujmując – wyglądają ścieżki zawodowe absolwentów szkół zawodowych, czy wcześniejszy wybór szkoły stał się zgodny z później wykonywaną pracą, a także w jaki sposób absolwenci poszukiwali i poszukują pracy. Próbowano również zidentyfikować czynniki, które w największym stopniu decydują o powodzeniu absolwenta zawodowej szkoły średniej w późniejszej karierze zawodowej. Co istotne, w wyniku podjętych przez MORP badań stworzono nie tylko raport, który stawia diagnozę sytuacji w tym segmencie rynku pracy i edukacji, lecz przede wszystkim narzędzie mające pomagać władzom oświatowym – w tym zwłaszcza dyrektorom szkół – w monitorowaniu losów absolwentów. A takie narzędzia i inicjatywy są obecnie i w przyszłości wręcz niezbędne, na co wskazują podstawowe wyniki zawarte w przywołanym raporcie. Sygnałem alarmowym jest w nim spostrzeżenie, że aż 15% absolwentów szkół zawodowych to typowi przedstawiciele pokolenia NEET, czyli osób w wieku 16-25 lat bez zatrudnienia, nieuczących się ani nieprzygotowujących do wykonywania pracy (ang. Not in Education, Employment, or Training). Zasilają oni szeregi tzw. straconej generacji, której potencjał intelektualny i fizyczny jest niewykorzystywany, z negatywnymi tego konsekwencjami dla nich samych i dla gospodarki państwa. Jeżeli do tej grupy dołączyć absolwentów, którzy z różnych powodów – ich analiza jest szeroko ujęta w raporcie – pomimo swoich starań nie są w stanie znaleźć pracy, otrzymujemy niepokojący obraz struktury aktywności zawodowej młodych. Krótko rzecz ujmując, średnio statystycznie młodzież w naszym kraju później i mniej chętnie niż jej zagraniczni rówieśnicy wstępuje na otwarty rynek pracy. Co gorsza, źle sobie także na nim radzi; młodzi ludzie wydają się być słabo przygotowani do pełnienia ról zawodowych nie tylko w sensie edukacyjnym, lecz także w zakresie posiadanych (czy raczej: ich braku) dodatkowych i tzw. miękkich umiejętności.

Wieloczynnikowa analiza poruszonych wyżej kwestii jest przeprowadzona we wspomnianym, MORP-owskim raporcie o losach absolwentów. Ze względu na for-

mę niniejszego artykułu autor pragnie dalej skupić się tylko na jednym z poruszonych tam wątków, który spina niczym klamrą szczegółowe dociekania i analizy badawcze. Mowa o motywacjach absolwentów do podjęcia zatrudnienia oraz o łączącej się z tym kwestii właściwego przygotowania do wypełnienia tych motywacji i realizacji ambicji zawodowych. Jako jeden z ważniejszych motywów zatrudnienia autorzy raportu podają finanse – wynagrodzenie za pracę. Wbrew pozorom jest to niezwykle złożona kwestia, albowiem na wstępie należy zauważyć, że w oczekiwaniu na wyższe zarobki młodzi ludzie zdecydowali się dotąd na podnoszenie poziomu wykształcenia podążając ścieżką: gimnazjum – liceum ogólnokształcące – studia wyższe (ewentualnie po drodze szkoła policealna). Jak pokazały doświadczenia kolejnych roczników, dla wielu z nich była to ścieżka zawodna (mowa o bezrobotnych absolwentach uczelni). Dlatego też z biegiem czasu zaczął następować powolny nawrót do uzyskiwania wykształcenia zawodowego na poziomie szkoły średniej. Jest to stosunkowo nowe zjawisko, ale może nabrać tempa wraz z praktyczną realizacją zmian prawnych dotyczących szkół zawodowych, zawartych w znowelizowanej ustawie o systemie oświaty [Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty]. Dość oczywistą kwestią jest, że absolwenci pragną uzyskać wysokie wynagrodzenie, warto jednak zwrócić uwagę na ich niezwykle „urynkowane” podejście do zatrudnienia i płacy. Wśród licznych funkcji płacy młodzi dostrzegają bowiem tylko tę związaną z dostarczeniem dochodów i ewentualnie stratyfikacyjną, wyznaczającą poziom prestiżu i miejsce w hierarchii społecznej. Praktycznie jednak brak jest w młodych pokoleniach myślenia w kategoriach kosztowej funkcji płacy, a przede wszystkim jej funkcji bodźcowej (motywacyjnej), społecznej, czy partycypacyjnej, związanej ze współodpowiedzialnością za miejsce pracy. Jednocześnie, jak pokazują wyniki przywoływanego raportu, uczniowie i absolwenci właściwie nie inwestują w swoje umiejętności, kompetencje i wiedzę, poprzestając na nauce szkolnej. W przypadku uczniów może to być zrozumiałe ze względu na absorbujący tryb działania szkół zawodowych (zajęcia praktyczne na szczeblu technikum powiązane są ze „zwykłymi” lekcjami szkolnymi przygotowującymi do egzaminu dojrzałości). Jednak brak rozwoju zawodowego absolwentów jedynie pogarsza ich sytuację, jako że wśród pracodawców występuje silna niechęć do zatrudniania osób bez doświadczenia zawodowego i właśnie rozszerzonych względem szkolnej podstawy programowej kwalifikacji i umiejętności. Co gorsza, towarzyszy temu nieprzychylność wobec szkół zawodowych lub brak wiedzy o możliwości współpracy pracodawców z placówkami edukacyjnymi. Oba te czynniki składają się – obok czynników obiektywnych, wynikających ze złej sytuacji gospodarczej – na ogólnie kiepską pozycję rynkową absolwentów szkół średnich.

Odповідzią na te wyzwania w opinii autora może stać się, obok kontynuacji

podjętych już zmian w szkolnictwie zawodowym oraz licznych postulatów zawartych w przywoływanym raporcie MORP, także gruntowna przemiana systemu kształcenia ustawicznego. Wydaje się wręcz konieczna jego wnikliwa analiza i na tej podstawie zredefiniowanie jego nowych, dostosowanych do wymogów nowoczesności, celów i działań. Przede wszystkim, sięgając do teorii, należy powrócić do podstawowego rozumienia procesów zachodzących na rynku pracy przez pryzmat edukacji zawodowej, jako procesu integrującego kształcenie zawodowe i kształcenie ustawiczne [Baraniak, 2008]. Zakładając, co zresztą potwierdza praktyka, że rola zawodowa nie może być wypełniana w pełni i prawidłowo natychmiast po zakończeniu edukacji szkolnej, większą wagę trzeba przyłożyć właśnie do edukacji permanentnej. Jak pokazują statystyki (ponownie ich źródłem jest MORP), zaledwie ¼ absolwentów szkół zawodowych deklaruje, że podjęło próbę dalszej nauki. To oznacza w praktyce, że trzech na czterech z nich prawdopodobnie nie widzi potrzeby dalszego rozwoju i samodoskonalenia zawodowego. Zestawiając to z – nieważne, czy słusznymi, czy też zupełnie nieuzasadnionymi – opiniami pracodawców o słabym przygotowywaniu przez szkoły młodych ludzi do wykonywania zadań zawodowych, taki stan rzeczy rysuje dość kiepską przyszłość zarówno przed absolwentami, jak i przed gospodarką kraju. I tylko strukturalne i głębokie zmiany zarówno systemowe, donoszące się do edukacji i polityki zatrudnienia, jak i mentalnościowe – dotyczące i absolwentów i pracodawców – będą w stanie to zmienić. Niestety, wymagają one nakładów – inwestycji związanych z rozwojem kapitału ludzkiego w sensie indywidualnym, jak i tych zbiorowych, dotyczących rozwoju całego systemu rynkowo-edukacyjnego.

Bibliografia

Baraniak, B., 2008, *Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej*, IBE, Warszawa.

Młodzi 2011, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.

MORP – Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy, 2013, *Raport końcowy. Badanie w ramach Modułu Badanie losów absolwentów na potrzeby Projektu Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby II Działanie 9.2. Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego w ramach Priorytetu IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL).*

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U.2005.164.1365 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U.2011.205.1206.).

Szkoły jako „dostawcy kompetencji” dla pracodawców. Oczekiwania pracodawców wobec szkół zawodowych.¹

Tomasz Rostkowski

Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów szkół są zróżnicowane. Tak samo jak zróżnicowane są branże, w których działają przedsiębiorstwa, technologie, czy metody organizacji pracy, które stosują. Bez znaczącej przesady można powiedzieć, że każdy pracodawca oczekuje od kandydatów innego zestawu cech. Dostarczenie idealnego kandydata NIE jest niemożliwe, ale musiałoby oznaczać ściśle podporządkowanie wymogów kształcenia oczekiwaniom konkretnego pracodawcy lub ich jasno określonej i wąskiej grupy. Tego rodzaju działania mogą dotyczyć przede wszystkim dużych przedsiębiorstw, których potrzeby kadrowe uzasadniają znaczący wysiłek przyjęcia wspólnej ze szkołą odpowiedzialności za proces kształcenia przyszłych pracowników. Zorganizowanie prawidłowej, korzystnej dla pracodawcy, szkoły i jej uczniów współpracy to, jak wskazuje praktyka, duże, ale opłacalne wyzwanie.

Jeszcze trudniejszym zadaniem jest „dostarczanie” pracowników dla małych pracodawców. Niewielkie przedsiębiorstwa istnieją na rynku najczęściej dzięki bardzo dużej elastyczności działania. Nie są w stanie przewidywać swoich potrzeb kadrowych w perspektywie kilku lat. Nie mogą też poświęcić wystarczająco dużo czasu na współpracę. Nie są w stanie poświęcić wystarczająco dużo czasu na doskonalenie kompetencji praktykantów. Wszystko to nie wynika z „niezrozumienia” znaczenia kształcenia własnych pracowników, ale wynika to z obiektywnych czynników. Przykładowo skierowanie do opieki nad praktykantami jednego spośród 100 doświadczonych specjalistów firmy na ½ etatu to zaledwie 0,005% czasu specjalistów, jakimi dysponuje duże przedsiębiorstwo. Skierowanie do opieki nad praktykantami jednego z 2 doświadczonych specjalistów firmy na ½ etatu do opieki nad praktykantami to 25% czasu, jakim dysponuje mały przedsiębiorca. Zużycie ¼ najcenniejszych zasobów na szkolenie pracowników zamiast zarabianie pieniędzy w ramach bezpośredniego realizowania działań to często nie tyle kwestia chęci lub niechęci rozwijania innych, ale kwestia istnienia lub nieistnienia przedsiębiorstwa. Na szczęście przynajmniej część małych pracodawców potrafi sprawnie łączyć wykonywanie bieżących zadań i przyuczania nowych pracowników. Bez tej umiejętności pracowników małych przedsiębiorstw ogromna większość cennych na rynku pracy kompetencji w ogóle nie byłaby dostępna. Nie zmienia to jednak faktu, że jest to zadanie trudne dla przedsiębiorstw, a głównym (a może nawet jedynym)

¹ Za szkoły zawodowe w niniejszym opracowaniu uznaje się wszelkie instytucje edukacyjne, których rolą jest kształcenie kompetencji zawodowych cennych na rynku pracy.

celem szkół zawodowych powinno być maksymalne wsparcie ich w tych działaniach.

Wyniki badań często wskazują na bardzo niewielkie oczekiwania pracodawców względem niedoświadczonych pracowników. Może to wynikać z dwóch źródeł. Po pierwsze, wykonywana przez nich praca może być bardzo prosta. Rzeczywiście do wykonywania wielu zadań w pełni efektywnie wystarczy zaledwie kilkugodzinne szkolenie stanowiskowe. W przypadku tego rodzaju stanowisk nie tylko nie istnieje odpowiedź na pytanie: po co uczeń kończył szkołę ponadgimnazjalną, ale także nie jest jasne po co, z punktu widzenia rynku pracy i własnej przyszłości zawodowej, kończył gimnazjum. Oczekiwania stanowiska pracy są tak niskie, że można to wytłumaczyć wyłącznie osobistymi zainteresowaniami konkretnego ucznia lub, co w przypadku wielu osób jest bardziej zbliżone do prawdy, konieczności realizacji „obowiązku szkolnego”. Po drugie, praca na konkretnym stanowisku może być skomplikowana, ale pracodawca nie wierzy, że szkoła mogłaby wykształcić konkretne, potrzebne mu umiejętności i woli samodzielnie je rozwijać u młodych pracowników. W takim przypadku istotnym pytaniem jest pytanie o to po co właściwie istnieje szkoła zawodowa, skoro nie potrafi odpowiedzieć na oczekiwania swoich klientów we właściwy sposób.

Klientem szkoły zawodowej jest przedsiębiorstwo. Tylko ono płaci za „produkt” wytworzony wspólnie przez szkołę i jej ucznia. „Produktem” są kompetencje zawodowe, a „ceną” za ten „produkt” jest wynagrodzenie wypłacane pracownikowi. Im produkt lepiej dostosowany do potrzeb klienta, tym jest on gotów za niego więcej zapłacić. Między innymi dlatego, że nie musi ponosić kosztów jego dostosowywania. W ten sposób upraszczając można łatwo ocenić ostateczny efekt działania szkoły poprzez odpowiedź na następującą sekwencję pytań:

1. Czy absolwenci łatwo znajdują zatrudnienie (spośród ilu, jednocześnie złożonych im ofert mogą wybierać)?
 - a. Ile zarabiają w pierwszym miesiącu pracy?
 - i. Ile zarabiają po uzyskaniu pełnej efektywności na stanowisku? Jak dużo czasu zajmuje im dojście do pełnej efektywności?

Jeśli absolwenci szkoły zamiast wybierać pomiędzy licznymi ofertami pracodawców zasilają szeregi bezrobotnych wartość kształcenia jest ujemna, a „produkt” – „bulem” i powodem wstydu dla „producenta”. Oczywiście w każdym procesie produkcji, w tym „produkcji kompetencji” zdarzają się produkty „wybrakowane”, ale jeśli ich liczba stanowi znaczący odsetek całości produkcji to istnienie takiego „producenta” jest nieracjonalne – marnuje on powierzane mu zasoby. Kończąc porównanie szkoły do „producenta kompetencji” należy wskazać, że nie w pełni oddaje ono specyfikę działania szkół. Typowy producent, którego produkty nie spełniają oczekiwań klien-

tów marnuje takie zasoby jak: prąd, czy surowce i, w pewnym zakresie, kapitał ludzki (zaangażowanie i kompetencje swoich pracowników). Szkoła jako producent „bubli” marnuje przede wszystkim kapitał ludzki ograniczając szanse na sukces życiowy swoich uczniów.

Klient jakim jest przedsiębiorstwo nie jest trudniejszy w obsłudze od innych klientów. Mając do wyboru wiele możliwości wybiera najkorzystniejszą dla siebie ofertę. Nie obraża się na swoich dostawców jeśli nie spełniają jego oczekiwań, po prostu wybiera najbardziej korzystną dla siebie propozycję, ale często wybiera po prostu ofertę, która jest najłatwiejsza do pozyskania. Dlatego istotne są nie tylko cechy fizyczne produktów, czy w przypadku „produktu” szkoły jakość kompetencji (rozumiana jako ich dostosowanie do realnych potrzeb), ale także dostępność i jakość współpracy. Często spotykanym problemem jest brak wiedzy na temat konkretnych potrzeb konkretnych pracodawców. Szkoły często informują, że pracodawcy nie zgłaszają się do nich z propozycją współpracy. Oczywiście zdarzają się sytuacje, w których pracodawcy zdesperowani brakiem na rynku pracy konkretnych specjalistów zgłaszają się do szkół z propozycjami bardzo korzystnej współpracy. Oferują daleko idącą pomoc. Dostarczają sprzęt, własnych ekspertów, możliwości odbywania praktyk, fundują stypendia, organizują konkursy itp. Na szczęście większość klientów – pracodawców to organizacje, które nauczyły się działać skutecznie pomimo niewystarczającego wsparcia ze strony systemu edukacji, a czasem nawet pomimo utrudnień wynikających z realizowanej w Polsce polityce edukacyjnej (kształcenie osób o zbyt wysokich formalnych kwalifikacjach, które z przyczyn ambicjonalnych nie chcą podjąć się prostych prac, a innych nie potrafią wykonywać). O klienta należy zabiegać i w tych działaniach nie chodzi o to, aby finansował on działania szkoły, ale przede wszystkim, aby poświęcił swój czas na wyjaśnienie własnych oczekiwań, zaangażował się w kształcenie uczniów różnych formach, poznał ofertę szkół – jej uczniowi i ich kompetencje itp. Jak to już zostało powiedziane tego rodzaju działania są łatwiejsze w przypadku dużych pracodawców, którzy posiadają wyspecjalizowane zespoły HR (zarządzania zasobami ludzkimi – human resources management). W przypadku małych pracodawców w tego rodzaju współpracę musi zaangażować się osobiście właściciel. Wspólnym elementem oczekiwań firm w związku z podejmowanymi działaniami jest oczekiwanie korzyści tj. zwrotu z inwestycji. Największym wyzwaniem jest zatem takie ukształtowanie współpracy, aby była ona korzystna zarówno dla klienta (przyszłego pracodawcy, który przy mniejszym wysiłku może pozyskiwać cenniejszych niż dotąd pracowników), jak ucznia (przyszłego pracownika, który może uzyskiwać wyższe dochody i uzyskać szansę dalszego rozwoju) i szkoły (która w ten sposób realizuje główny cel własnego istnienia).

Oczekiwania klientów są zróżnicowane, podobnie jak zróżnicowane są szkoły. Każda z nich posiada własnych obecnych i potencjalnych klientów, czyli przedsiębiorstwa działające na lokalnym, a czasem ogólnopolskim, czy nawet globalnym rynku. Nie oferuje ona kompetencji dla każdego pracodawcy, ale ma możliwość, a raczej stoi przed koniecznością profilowania swojej oferty pod konkretne oczekiwania, konkretnej grupy przedsiębiorstw. Prowadzone badania ogólnopolskie nieodmiennie wskazują na występowanie wspólnych oczekiwań wań wszystkich lub większości pracodawców. Są to takie kompetencje jak: komunikatywność, zdolność do współpracy lub punktualność, czy terminowość. Tego rodzaju cechy rzeczywiście są dość powszechnie oczekiwane i mają swoje obiektywne źródła jednak nie są to kompetencje w pełni niezależne od specyfiki konkretnego klienta – przedsiębiorcy czy ich grupy. Oczekiwania dotyczące komunikatywności, czy współpracy wynikają z faktu, że przedsiębiorstwo jest przede wszystkim zbiorem osób, które działając niezależnie od siebie nie byłyby w stanie dostarczyć oczekiwanego efektu lub suma ich jednostkowych działań byłaby niższa od efektu działania wspólnego. Jednak oczekiwania te są inne np. w firmach małych, a inne w dużych. Inne w organizacjach o płaskiej strukturze i dużych zespołach, a inne w organizacjach o dużej liczbie małych liczebnie zespołów. Inne w przedsiębiorstwach działających wyłącznie w środowisku lokalnym, a inne w przedsiębiorstwach działających na rynku międzynarodowym. Z powyższego wynika, że pracodawcy nie tyle oczekują pewnych podobnych kompetencji, ile kompetencji w dużej mierze uniwersalnych, ale odpowiednio ukierunkowanych, co wynika zarówno z samej organizacji przedsiębiorstwa, jak z branży, w której działa przedsiębiorstwo.

Podobnie sytuacja wygląda z punktu widzenia hierarchii stanowiska. Niemal zawsze inicjatywa pracownika jest mile widziana, jednak w przypadku niskich stanowisk występują najczęściej znaczące ograniczenia dla jej wykorzystania, a w przypadku stanowisk samodzielnych, czy kierowniczych samodzielność nie tylko jest mile widziana, ale jest wręcz koniecznością.

Duża grupa oczekiwań pracodawców wynika ze specyfiki branży, w której działa przedsiębiorstwo. Po pierwsze, przedsiębiorstwa zmuszone są do przestrzegania prawa, które w różnym stopniu ingeruje w sposób prowadzenia działalności. Podrugi w ramach konkretnej branży wykorzystywane są konkretne technologie, a liczba najpopularniejszych z nich jest zazwyczaj krótka. Po trzecie wewnątrz konkretnych branż tworzone i rozwijane są dobre praktyki. Czasem są one uzgodnione pomiędzy przedsiębiorstwami, spisywane i promowane w całej branży, a czasem są kopiowane przez przedsiębiorstwa tej samej branży poprzez „podglądanie” konkurencji. Faktem jest jednak, że przedsiębiorstwa tej samej branży z jednej strony dbają o to, aby

się pozytywnie wyróżniać w oczach swoich klientów, ale z drugiej strony w dużej mierze upodobniają się do siebie tworząc tym samym pewien podstawowy kanon oczekiwań.

Na oczekiwania pracodawców wpływają takie obiektywne czynniki jak np. przyzwyczajenia klientów w zakresie ich obsługi, ale również sposób w jaki wartościują oni poszczególne cechy produktów, czy usług.

Podsumowując można powiedzieć, że oczekiwania pracodawców są zróżnicowane, ale źródła tego zróżnicowania w małym stopniu wynikają z subiektywnych opinii pracodawców („widzimisię”), ale są uwarunkowane konkretnymi faktami. Lista głównych cech „idealnego pracownika” na pewnym poziomie ogólności jest stosunkowo łatwa do zbudowania, jednak o sukcesie szkoły jako „dostawcy kompetencji” dla przedsiębiorstw decyduje ich uszczegółowienie i maksymalne dostosowanie do rzeczywistych potrzeb. Oczywiście nie jest to możliwe lub co najmniej bardzo trudne na poziomie centralnym, ale jest możliwe i konieczne na poziomie konkretnej szkoły, której absolwenci będą funkcjonować nie tyle na rynku pracy, ale w konkretnym regionalnym i branżowym segmencie rynku pracy. Można zatem powiedzieć, że idealny z punktu widzenia pracodawcy absolwent to osoba, która m.in.:

1. prezentuje odpowiednią postawę wobec zadań (Jaka to postawa w konkretnym przedsiębiorstwie / branży? Np. szczególna troska o zdrowie innych (ochrona zdrowia), szczególna troska o dobrą zabawę innych (turystyka)),
2. posiada odpowiednie kompetencje interpersonalne (Z kim będzie współpracować? Na jakich zasadach? Co jest celem współpracy? Np. umiejętność współpracy i wzajemnego zastępowania się w 4 osobowym zespole lub umiejętność nawiązywania i utrzymania pozytywnej współpracy w środowisku międzykulturowym),
3. wybiera odpowiednie drogi własnego działania (Co znaczy odpowiednie? Np. stosuje się do procedur i proponuje dokonanie w nich zmian (stanowiska wykonawcze), działa w pełni samodzielnie (stanowiska specjalistyczne), działa poprzez innych (stanowiska kierownicze)),
4. zna odpowiednie przepisy prawa (Co znaczy odpowiednie? Np. prawo telekomunikacyjne (dla firm telekomunikacyjnych), prawo farmaceutyczne (dla branży produkcji i dystrybucji leków)),
5. zna odpowiednie praktyki biznesowe (Co znaczy odpowiednie? Np. reguły utrzymania jakości w branży motoryzacyjnej, zasady testowania oprogramowania w IT),
6. zna oczekiwania konkretnej grupy klientów (Co znaczy konkretnej grupy klientów? Np. posiadaczy samochodów luksusowych, klientów wykańczających własne mieszkanie)

7. jest osobą „sympatyczną” i „godną zaufania” (Co to znaczy sympatyczny? Jak pozyskać zaufanie?).

Powyższa lista pozornie jest bardzo długa, a proces skomplikowany. Na szczęście tak nie jest. Istotą kształcenia kompetencji jest nacisk na praktyczne ich wykorzystanie. Dlatego zadaniem szkoły zawodowej nie jest przykładowo kształcenie wybitnych prawników specjalistów w zakresie konkretnej gałęzi prawa. Więcej nawet słowa „paragraf”, czy „artykuł nr. X” w ogóle nie muszą paść w procesie kształcenia. Osoba pragnąca właściwie funkcjonować w przedsiębiorstwie nie musi posiadać wiedzy „prawniczej”, musi jedynie wiedzieć, co z prawa wynika dla praktycznego działania. Inaczej mówiąc kształcenie kompetencji może oznaczać, że „nie wiem na podstawie, którego paragrafu, jednak wiem, że odpowiednia agencja rządowa jest upoważniona do kontroli, w trakcie której sprawdza: I dlatego musimy robić: ...”. Podobnie w zakresie kształcenia technicznego kompetentny pracownik nie zawsze musi mieć świadomość, że w rozwiązaniu konkretnego problemu praktycznego pomocna była teoria nagrodzona 20 lat temu nagrodą Nobla. Musi natomiast wiedzieć, jak to rozwiązanie zastosować w praktyce.

Oczywistym jest, że praca w pierwszej kolejności oferowana jest osobom, które nie tylko posiadają niezbędne kompetencje zawodowe, ale także sprawiają wrażenie odpowiedzialnych i godnych zaufania – lojalnych wobec pracodawcy. Jednym z większych problemów w ramach działań rekrutacyjnych jest rozróżnienie osób sprawiających wrażenie godnych zaufania i osób, którym na prawdę można zaufać. Dlatego rolę praktyk w ramach kształcenia zawodowego powinno być nie tylko zaznajomienie ich uczestników z konkretnymi, szczegółowymi rozwiązaniami wprowadzonymi u konkretnego przedsiębiorcy, ale także możliwość pozyskania zaufania przyszłego pracodawcy, co wymaga czasu.

Organizacja praktyk zawodowych jest zadaniem bardzo skomplikowanym i jak to zostało pokazane, w sposób nieco przerysowany w pierwszej części tego opracowania, uciążliwym dla pracodawców. Praktyki mogą być źródłem krótkookresowych korzyści dla pracodawców, którzy dzięki współpracy ze szkołami mogą mieć dostęp do pracowników, w chwili gdy jest to najbardziej potrzebne. W każdej branży występują okresy większego, bądź mniejszego zapotrzebowania na pracowników, w tym pracowników, którzy z racji swojego obecnego poziomu rozwoju zawodowego mogą wykonywać jedynie najprostsze działania. Dodatkowo praktykanci mogą być także cennym zapleczem kadrowym dla przedsiębiorstwa np. w okresie urlopowym. Jak się wydaje odpowiedni sposób organizacji praktyk może być nawet dla małych przedsiębiorstw nie tyle źródłem uciążliwości, ile realną pomocą w bieżącej działalności. Dzięki odpowiedniemu ich zorganizowaniu znaczące korzyści mogą osiągać zarówno uczni-

wie, (którzy w ramach 3 miesięcznych praktyk mogą się nauczyć „dużo więcej praktyki niż przez rok w szkole”), jak pracodawcy uzyskujący odpowiednio przygotowane wsparcie kadrowe dokładnie w chwili, gdy jest ono potrzebne, oraz szkoła budując swoją renomę kompetentnego partnera wiodących przedsiębiorstw na rynku co gwarantuje: możliwość pozyskiwania najcenniejszych uczniów (osób o odpowiednim potencjale), rozwój zawodowy nauczycieli dzięki dostępowi do najnowszej technologii i rozwiązań organizacyjnych oraz satysfakcję wynikającą z realnego wypełniania roli jaką powierzono szkołom zawodowym.

