

## Doradcze i edukacyjne aspekty reorientacji zawodowej i wsparcia zatrudnienia zwalnianych pracowników oświaty

Klimczuk, Andrzej; Skarzyński, Michał

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Klimczuk, A., & Skarzyński, M. (2015). *Doradcze i edukacyjne aspekty reorientacji zawodowej i wsparcia zatrudnienia zwalnianych pracowników oświaty*. Białystok. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-430157>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**DORADCZE I EDUKACYJNE ASPEKTY  
REORIENTACJI ZAWODOWEJ I WSPARCIA  
ZATRUDNIENIA ZWALNIANYCH  
PRACOWNIKÓW OŚWIATY**

Białystok 2015

**Redakcja naukowa**  
Marta Juchnicka

**Autorzy**

Andrzej Klimczuk: rozdziały: 1., 2., 3., 4., 5., 9.

Michał Skarzyński: rozdziały: 6., 7., 8., 9.

Copyright © by Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku  
Białystok 2015

ISBN 978-83-63503-59-8

Niniejsza publikacja jest efektem badań i analiz przeprowadzonych w ramach projektu PO Kapitał Ludzki: PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych, finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

*Projekt okładki*  
Łukasz Popko

*Redakcja językowa*  
Ewa Skarzyńska

*Druk i oprawa*  
Drukarnia Cyfrowa Partner Poligrafia, ul. Zwycięstwa 10, Białystok

*egzemplarz bezpłatny*



## **SPIS TREŚCI**

<b>WPROWADZENIE.....</b>	<b>7</b>
<b>CZEŚĆ I NOWE WYZWANIA ZWIĄZANE ZE SZKOLNICTWEM ZAWODOWYM.....</b>	<b>11</b>
<b>ROZDZIAŁ 1. KSZTAŁCENIE ZAWODOWE W SPOŁECZEŃSTWACH I GOSPODARKACH OPARTYCH NA WIEDZY I KREATYWNOŚCI .....</b>	<b>13</b>
1.1. Społeczeństwa i gospodarki oparte na wiedzy i kreatywności.....	13
1.2. Wyzwania wobec systemów kształcenia zawodowego .....	19
1.2.1. Wyzwania wobec szkolnictwa zawodowego w kontekście zmian demograficznych i reindustrializacji w świetle badań jakościowych.....	27
1.3. Kryzys systemu kształcenia zawodowego w Polsce na początku XXI wieku .....	30
<b>ROZDZIAŁ 2. ADAPTACJA SZKÓŁ ZAWODOWYCH DO TRENDÓW SPOŁECZNO-GOSPODARCZYCH.....</b>	<b>37</b>
2.1. Adaptacja szkolnictwa zawodowego w kontekście zmian demograficznych .....	37
2.1.1. Dostosowanie kadry szkół do zmiany gospodarczej w świetle badań jakościowych.....	43
2.2. Wzmocnienie pozycji systemu kształcenia zawodowego w kontekście reindustrializacji.....	46
2.3. Dostosowanie zarządzania szkołami zawodowymi do wyłaniających się trendów.....	54
<b>CZEŚĆ II DORADCZE I EDUKACYJNE ASPEKTY WSPARCIA NAUCZYCIELI.....</b>	<b>67</b>
<b>ROZDZIAŁ 3. NAUCZYCIELE ZAWODU JAKO KAPITAŁ .....</b>	<b>69</b>
3.1. Koncepcja zarządzania kapitałem ludzkim w odniesieniu do szkół zawodowych .....	69
3.1.1. Nowe technologie i elastyczność zatrudnienia na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli w świetle badań jakościowych.....	81
3.2. Nowe zadania i role społeczne nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu .....	82
3.2.1. Wielość ról społecznych nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu w świetle badań jakościowych .....	93

3.3. Koncepcje kariery i rozwoju nauczycieli zawodu .....	97
3.3.1. Koncepcje kariery i rozwoju zawodowego nauczycieli w światle badań jakościowych .....	109
<b>ROZDZIAŁ 4. TWORZENIE KULTURY ZATRUDNIALNOŚCI.....</b>	<b>113</b>
4.1. Zatrudnialność – pojęcie, cechy i relacje z bezpieczeństwem na ryнку pracy .....	113
4.2. Kształcenie przez całe życie i tworzenie równowagi praca–życie nauczycieli i instruktorów szkół zawodowych .....	118
4.2.1. Wsparcie rozwoju i doskonalenie zawodowe nauczycieli zawodu .....	118
4.2.2. Poprawa godzenia życia rodzinnego i zawodowego nauczycieli zawodu w kontekście zatrudnialności .....	132
4.2.3. Szanse, bariery poprawy godzenia życia rodzinnego i zawodowego nauczycieli w świetle badań jakościowych.....	138
4.3. Podejścia do kształtowania struktury zatrudnienia w systemie szkolnictwa zawodowego .....	142
4.3.1. Zwiększanie mobilności pracowników systemu kształce- nia zawodowego .....	144
4.3.2. Wykorzystanie nadwyżki podaży i zatrudnienia nau- czycieli .....	147
4.3.3. Strategie zatrzymania nauczycieli w zawodzie .....	148
4.3.4. Derekrutacja, zwolnienia nauczycieli .....	149
<b>ROZDZIAŁ 5. REKONWERSJA I OUTPLACEMENT NAUCZYCIELI I INSTRUKTORÓW PRAKTYCZNEJ NAUKI ZAWODU.....</b>	<b>157</b>
5.1. Strategie działania nauczycieli w sytuacji utraty pracy i rodzaje oferowanego wsparcia .....	157
5.2. Koncepcja i techniki rekonwersji zawodowej.....	163
5.2.1. Koncepcja i techniki rekonwersji zawodowej dla nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu w światle badań fokusowych .....	175
5.3. Możliwości dostosowania modeli i rodzajów outplacementu do wymagań nauczycieli i instruktorów zawodu .....	177
5.4. Programy outplacementu zaadresowane do zwalnianych nauczycieli w Polsce .....	194

5.4.1. Dostosowanie modeli i rodzajów outplacementu do wymagań nauczycieli zawodu w świetle badań jakościowych.....	201
5.5. Możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej.....	203
5.5.1. Cechy sektora zawodowej edukacji pozaszkolnej.....	203
5.5.2. Zawody przyszłości dla nauczycieli .....	210
5.5.3. Rozwój certyfikacji zawodowej poza systemem edukacji publicznej.....	221
5.5.4. Możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej w świetle badań jakościowych.....	231
<b>CZĘŚĆ III WSPARCIE ZATRUDNIENIA NAUCZYCIELI W PRAKTYCE .....</b>	<b>235</b>
<b>ROZDZIAŁ 6. MODEL PARTNERSTWA LOKALNEGO NA RZECZ REORIENTACJI ZAWODOWEJ.....</b>	<b>237</b>
6.1. Definicja, obszary działania, rodzaje partnerstw lokalnych w świetle literatury przedmiotu .....	237
6.2. Partnerstwo na rzecz adaptacyjności szkolnictwa zawodowego Reorientacja & Outplacement .....	240
<b>ROZDZIAŁ 7. MOŻLIWOŚCI ZATRUDNIENIA NAUCZYCIELI ZAWODU POZA SYSTEMEM EDUKACJI PUBLICZNEJ – ROZWIĄZANIA MODELOWE.....</b>	<b>247</b>
7.1. Trener Zawodu.....	247
7.2. Certyfikator Kompetencji .....	248
7.3. e-Edukator.....	249
<b>ROZDZIAŁ 8. DOŚWIADCZENIA NIEMIECKIE I SZWEDZKIE.....</b>	<b>251</b>
8.1. Dane porównawcze niemieckiego i szwedzkiego systemu kształcenia.....	251
8.2. System edukacji w Niemczech.....	255
8.2.1. System kształcenia zawodowego w Niemczech.....	257
8.2.2. System Kształcenia Dualnego .....	260
8.2.3. Unormowania prawne zatrudniania nauczycieli w Niemczech.....	264

8.2.4. Szkolenie nauczycieli i trenerów w szkolnictwie zawodowym .....	266
8.3. System edukacji w Szwecji.....	270
8.3.1. System kształcenia zawodowego w Szwecji.....	272
8.3.2. Unormowania prawne zatrudniania nauczycieli w Szwecji....	278
8.3.3. Szkolenie nauczycieli i trenerów w szkolnictwie zawodowym .....	279
8.3.4. Dobre praktyki – doświadczenia partnerów.....	281
<b>ROZDZIAŁ 9. WNIOSKI I REKOMENDACJE .....</b>	<b>289</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>307</b>
<b>SPIS TABEL.....</b>	<b>321</b>
<b>SPIS SCHEMATÓW .....</b>	<b>323</b>

## WPROWADZENIE

Niniejsza publikacja powstała w ramach projektu PO KL „PWP: PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych”, realizowanego na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Białymstoku, w ramach działania 8.1 Rozwój pracowników i przedsiębiorstw w regionie, poddziałanie 8.1.3 Wzmacnianie lokalnego partnerstwa na rzecz adaptacyjności, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Celem projektu jest wypracowanie do końca VI 2015 rozwiązań współpracy lokalnej instytucji i przedsiębiorstw na rzecz modernizacji przedsiębiorstw i szkół zawodowych w woj. podlaskim w zakresie organizacji form pracy, form świadczenia pracy, godzenia życia zawodowego z osobistym oraz adaptacyjności nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem.

Zważywszy na fakt, że projekt realizowany jest w ramach współpracy organizacji pracodawców, jaką jest Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, oraz związku zawodowego reprezentowanego przez Organizację Międzyzakładową NSZZ „Solidarność” Pracowników Oświaty i Wychowania w Białymstoku, szczególny nacisk położono na wypracowanie mechanizmów współpracy na styku pracodawca – pracownik. Miejscem styku w tym przypadku jest oświata.

W województwie podlaskim ok. 95% firm to mikroprzedsiębiorstwa. Według prognoz Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego dotyczących rozwoju europejskiego rynku pracy do 2020 r. wzrośnie zatrudnienie w MŚP w sektorze usług, a spadnie – w rolnictwie i przemyśle. Stwarza to konieczność dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy i najmniejszych firm. Rzemiosło to największa szkoła zawodu. Niestety, to sektor pomijany i niedoceniany, postrzegany jako anachroniczny, chociaż kształci uczniów, przekazując im bezcenną wiedzę praktyczną, zatrudnia nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Ten system kształcenia nabiera znaczenia w dostosowaniu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy poprzez Dualny System Kształcenia. Rekomendacje z badań „Diagnoza stanu kształcenia zawodowego” wskazują na



ściśle powiązanie efektywności kształcenia zawodowego z umiejętnością współpracy szkoły zawodowej z lokalnymi pracodawcami i rzemiosłem, która jest niewystarczająca i powinna być wsparta w rozwiązaniach modelowych w lokalnej współpracy. Niż demograficzny i reforma oświatowa przesuująca finansowanie szkolnictwa zawodowego do jednostek samorządu terytorialnego powodują, że publiczny system szkolnictwa zawodowego jest redukowany. Szkoły są zamykane, a gminy zmniejszają liczbę etatów nauczycielskich. Kryzys gospodarczy to też szukanie tańszych form zatrudniania nauczycieli i przekazywania szkół stowarzyszeniom. Z drugiej strony problemy kadrowe wiążą się z brakiem zainteresowania praktyków pracą w szkole z racji słabych warunków zatrudnienia oraz z brakiem wiedzy dyrekcji na temat rozwiązań zatrudniania specjalistów niebędących nauczycielami. Praktycy w zawodzie są pozyskiwani do pracy średnio w co piątej szkole i w co czwartym Centrum Kształcenia Praktycznego. Niepokojącym zjawiskiem jest to, że szkoły na ogół nie angażują się w podnoszenie kwalifikacji związanych z praktyczną nauką zawodu. Jedynie w co piątej szkole i co trzecim CKP organizuje się doskonalenie instruktorów praktycznej nauki zawodu. Brak specjalnych programów reorientacji zawodowej czy outplacementu kierowanych do nauczycieli zawodu, które wykorzystywałyby zapotrzebowanie gospodarki i rynku edukacyjnego na naukę zawodu poza systemem oświaty publicznej. Elastyczność i adaptacyjność nauczycieli zawodowych są dziś bardzo niskie. Tylko ok. 8% nauczycieli świadczy pracę w formach elastycznych na umowę-zlecenie czy umowę o dzieło.

W związku z powyższym realizatorzy projektu postanowili wspólnie opracować program lokalnej współpracy na rzecz przeciwdziałania likwidacji szkół zawodowych poprzez wypracowanie modeli modernizowania placówek edukacyjnych, zwiększenie adaptacyjności nauczycieli zawodu oraz stworzenie programów i modeli przesuwania nadwyżki kadry dydaktycznej do MSP prowadzących kształcenie praktyczne oraz instytucji szkoleniowych związanych z kształceniem ustawicznym.

Należy podkreślić, że likwidowanie szkół zawodowych, mimo że przynosi doraźny efekt ekonomiczny dla organów prowadzących, jest nieodwracalną stratą dla regionu. O ile placówkę kształcenia ogólnego można w prosty sposób reaktywować, w zależności od potrzeb demograficznych, o tyle zlikwidowanie szkoły zawodowej, łącznie z jej powiązaniem z przedsiębiorcami oraz technologiami rynkowymi, jest w zasadzie procesem nieodwracalnym. Tymczasem region bez konkretnych kompetencji zawodowych nie będzie mógł się rozwijać w sektorze produkcji i usług, w szczególności związanych z MŚP. Ochrona szkolnictwa

zawodowego jest więc dla regionu wyzwaniem o charakterze strategicznym, które powinno być podjęte równoległe i wspólnie przez organizacje pracodawców będących głównymi beneficjentami systemu oświaty, jak też związki zawodowe pracowników oświaty zainteresowane podniesieniem prestiżu szkolnictwa zawodowego i ochrony statusu nauczyciela zawodu.

Niniejsza publikacja stanowi podsumowanie badań i analiz poczynionych w trakcie realizacji projektu w części dotyczącej reorientacji i outplacementu. Składa się z dziewięciu rozdziałów ułożonych w trzech częściach. Części I i II to rozważania teoretyczne poparte wynikami badań własnych, zaś część III to przykłady modelowych rozwiązań tzw. dobrych praktyk w zakresie wsparcia zatrudnienia nauczycieli. Rozdział 1. stanowi swoiste wprowadzenie w tematykę kształcenia zawodowego poprzez wskazanie nowych wyzwań stojących przed szkolnictwem zawodowym. W rozdziale 2. zawarto rozważania na temat adaptacyjności szkół zawodowych do nowych warunków. W kolejnych rozdziałach scharakteryzowano nowe role, jakie mogą być przypisane nauczycielom zawodu, opisano tworzenie kultury zatrudnialności nauczycieli oraz wskazano działania związane z rekonwersją i outplacementem w środowisku nauczycieli zawodu. Rozdział 6. poświęcono lokalnej współpracy na rzecz reorientacji nauczycieli zawodu poprzez zawiązanie partnerstwa. Rozdział 7. wskazuje praktyki outplacementu oraz kierunki reorientacji zawodowej nauczycieli zawodu potwierdzone przykładami pilotażowych projektów realizowanych przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr oraz Izbę Rzemieślniczą i Przedsiębiorczości w Białymstoku. W rozdziale 8. omówiono niemieckie i szwedzkie doświadczenia i dobre praktyki w zakresie dualnego systemu kształcenia na rzecz zawodów mało popularnych. Publikację zamykają wnioski i rekomendacje dotyczące działań na rzecz zwiększenia adaptacyjności pracowników oświaty i rzemiosła poprzez komplementarne projekty reorientacji zawodowej, outplacementu oraz pilotażu i wdrożeń w zakresie nowych zawodów oraz innowacyjnych modeli usług edukacyjnych i doradczych w modelu popytowym.

Oddajemy w Państwa ręce publikację „Doradcze i edukacyjne aspekty reorientacji zawodowej i wsparcia zatrudnienia zwalnianych pracowników oświaty” z nadzieją, że stanie się ona cenną inspiracją w pracy na rzecz nowoczesnego kształcenia zawodowego zwiększającego szanse rozwoju zawodowego nauczycieli i mistrzów zawodu, bez których trudno dziś sobie wyobrazić sukces naszego regionu.

*Marta Juchnicka*



**CZEŚĆ I**  
**NOWE WYZWANIA ZWIĄZANE**  
**ZE SZKOLNICTWEM ZAWODOWYM**



# **ROZDZIAŁ 1.**

## **KSZTAŁCENIE ZAWODOWE W SPOŁECZEŃSTWACH I GOSPODARKACH OPARTYCH NA WIEDZY I KREATYWNOŚCI**

### **1.1. Społeczeństwa i gospodarki oparte na wiedzy i kreatywności**

Przemiany społeczno-gospodarcze na początku XXI wieku są przyczyną stałych zmian w systemie kształcenia zawodowego. Za szczególnie istotny trend należy uznać przejście od społeczeństw i gospodarek industrialnych do postindustrialnych, opartych na wiedzy i sieciach, a następnie – do opartych na kreatywności i mądrości.

Podstawowym kapitałem społeczeństw i gospodarek wiedzy staje się kapitał ludzki, rozumiany jako wszystkie cechy jednostek i grup, jakie mogą być istotne na rynku pracy i w różnych obszarach życia społecznego<sup>1</sup>. Kapitał ten obejmuje m.in. wiedzę, umiejętności, stan zdrowia. Jego podstawową cechą jest fakt, że ludzie samodzielnie inwestują we własny rozwój poprzez m.in. samokształcenie, dążenie do równowagi praca–życie, dbanie o kondycję fizyczną i psychiczną, udział w aktywnych formach wypoczynku oraz uczestnictwo w szkoleniach zakładowych i pozazakładowych. Jednocześnie system edukacji, w tym szkolnictwo zawodowe, obok systemów kształcenia wyższego i ustawicznego oraz ochrony zdrowia pozwala na zewnętrzne inwestycje w ten kapitał. Edukacja zawodowa to „kompleks procesów dydaktyczno-wychowawczych, których celem jest uzyskanie potrzebnych w pracy zawodowej kompetencji profesjonalnych, a więc wiedzy, umiejętności i właściwości

---

<sup>1</sup> B. Hamm, *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego*, [w:] L. Frąckiewicz, A. Rączaszka (red.), *Kapitał społeczny*, Wyd. AE, Katowice 2004, s. 52-53.

---

osobowych niezbędnych do wykonywania działalności zawodowej”<sup>2</sup>. Pozwala na uzyskiwanie podstawowych kwalifikacji zawodowych oraz dalszych, bardziej złożonych oraz nowych, które pozwalają na zmianę zawodu, stanowiska bądź funkcji zawodowej. Pod względem instytucjonalnym system edukacji zawodowej obejmuje: sektor edukacji formalnej (szkoły, uczelnie publiczne i niepubliczne), sektor edukacji pozaformalnej (instytucje pozaszkolne, np. zakłady pracy) oraz edukację nieformalną (doświadczenia indywidualne, wpływ edukacyjny otoczenia jednostki, np. rodziny, znajomych, środowiska pracy, zabaw, rynku, mass mediów)<sup>3</sup>.

Drugim istotnym czynnikiem rozwoju w społeczeństwach i gospodarkach opartych na wiedzy jest kapitał społeczny – potencjał współdziałania osadzonego w powiązaniach międzyludzkich i normach społecznych, który może przynosić korzyści osobom, grupom i społeczeństwom<sup>4</sup>. Masowy charakter społeczeństw przemysłowych – poprzez m.in. ujednoczenie form pracy i spędzania czasu wolnego, rzadsze kontakty międzyludzkie w miastach i wykorzystanie mass mediów, aż po transformację systemową po 1989 roku w krajach postsocjalistycznych obejmującą restrukturyzację i likwidację wielu zakładów pracy, szkół i instytucji publicznych – doprowadził do znaczącego spadku zaufania jako kluczowego wskaźnika kapitału społecznego. Kapitał ten m.in. obniża koszty transakcyjne, ułatwia decentralizację zadań w organizacji pracy, sprzyja elastyczności wykonywania zadań oraz utrzymaniu demokratycznego ładu społecznego. Na początku XXI wieku jego znaczenie wzrasta z uwagi na stale zwiększającą się złożoność relacji w globalizującym się świecie, która jednocześnie zwiększa prawdopodobieństwo występowania różnego rodzaju ryzyka np. ryzyka socjalnego czy wynikającego z uprzemysłowienia, wadliwej organizacji pracy lub nieprzestrzegania zasad bezpieczeństwa i higieny, upowszechniania się niezdrowych stylów życia<sup>5</sup>. Kapitał społeczny może zatem usprawniać relacje między ludźmi i podmiotami życia publicznego oraz równoważyć

---

<sup>2</sup> U. Jeruszka, *Mariaż edukacji i pracy zawodowej*, [w:] J. Orczyk, B. Balcerzak-Paradowska, M. Szyłko-Skoczny (red.), *Polityka społeczna – kontynuacja i zmiana*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012, s. 290.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 291.

<sup>4</sup> R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, WAiP, Warszawa 2008.

<sup>5</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2002.

zagrożenia. Aby odbudować ten kapitał, postuluje się chociażby upowszechnianie form pracy zespołowej, zajęć w grupach i podgrupach projektowych czy zadaniowych zarówno w edukacji formalnej, jak i pozaformalnej<sup>6</sup>.

Globalny kryzys finansowy trwający od 2008 roku przyspieszył poszukiwania nowych koncepcji rozwoju, które mogłyby doprowadzić do lepszego zrozumienia i adaptacji społeczeństw i gospodarek do szybko i nieustannie zachodzących gwałtownych zmian związanych zarówno z występowaniem globalnego ryzyka, jak i wdrażaniem innowacji, które skracają cykl życia produktów i usług, przez co wywołują coraz to nowe fale „twórczej destrukcji”. Pod tym pojęciem za J.A. Schumpeterem rozumie się założenie, że tylko ciągle niszczenie starych struktur i nieustanne tworzenie nowych, bardziej efektywnych umożliwi powstawanie efektywniejszych struktur gospodarczych<sup>7</sup>. Koncepcja społeczeństw i gospodarek opartych kreatywności lub mądrości stanowi jedną z podstaw rozwoju Polski w „Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju” do 2030 roku<sup>8</sup> oraz strategii rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej „Europa 2020”<sup>9</sup>. W strategii unijnej wskazano na trzy priorytety: wzrost inteligentny, zrównoważony i rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu, które mają pozwolić nie tylko na wyjście z kryzysu, ale też na skorygowanie niedociągnięć europejskiego modelu wzrostu gospodarczego oraz stworzenie jego nowych warunków. W tym miejscu należy podkreślić, że w ramach inteligentnego rozwoju założono zwiększenie roli wiedzy i innowacji jako sił napędowych poprzez podniesienie jakości edukacji, wyników działalności badawczej, wspieranie transferu in-

---

<sup>6</sup> Zob. M. Dąbrowski, J. Fazlagić, R. Gut, E. Kędracka, W. Kołodziejczyk, I. Majewska-Opielka, T. Wojciechowski, *Edukacja dla modernizacji i rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008; P. Zbieranek (red.), *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2012; W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.

<sup>7</sup> J.A. Schumpeter, *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa 1960, s. 104; [cyt. za:] S. Korenik, E. Szostak, *Polityka naukowa i innowacyjna*, [w:] B. Winiarski (red.), *Polityka gospodarcza*, PWN, Warszawa 2006, s. 326-327.

<sup>8</sup> *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, KPRM, Warszawa 2013.

<sup>9</sup> *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, KOM(2010) 2020, Bruksela, 3.3.2010.



nowacji i wiedzy, pełne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, wykorzystanie nowych produktów i usług nie tylko do wzrostu gospodarczego i tworzenia nowych miejsc pracy, ale też do rozwiązywania problemów społecznych. Założenia te łączą się z dążeniami do odbudowy przemysłu (reindustrializacja) w oparciu o gospodarkę niskoemisyjną i oszczędne wykorzystanie zasobów naturalnych oraz do inwestycji w podnoszenie kwalifikacji obywateli. Zdaniem A. Kuklińskiego koncepcja społeczeństwa opartego na kreatywności lub mądrości obejmuje trzy elementy: wyobraźnię umożliwiającą myślenie strategiczne, doświadczenie jako źródło mądrości oraz etykę, odpowiedzialność jako istotną dla interpretacji działań w warunkach globalnych<sup>10</sup>. W kontekście edukacji E. Chmielecka natomiast podkreśla, że społeczeństwo według tego paradygmatu powinno łączyć w sobie: umiejętności praktyczne bazujące na informacjach, rozumienie świata oparte na wiedzy oraz zdolność właściwego wykorzystania wiedzy bazującą na wartościach umocowanych w tradycji i refleksji humanistycznej<sup>11</sup>.

Gospodarka kreatywna natomiast opiera się na dwóch procesach: ekonomizacji kultury – wykorzystania ekonomicznego potencjału twórczości artystycznej oraz kulturyzacji gospodarki, czyli zastosowania twórczości artystycznej w przemyśle i usługach do uzyskania innowacji, wzrostu wartości dodanej i obrotów przedsiębiorstw<sup>12</sup>. Podstawową zmianą jest tu przejście od sektorów kultury do sektorów kreatywnych<sup>13</sup>. Sektory kulturowe to produkcja i dystrybucja dóbr i usług kulturalnych dla zysku przedsiębiorstw i osób prywatnych. Tymczasem sektory kreatywne to także: traktowanie działalności kulturalnej jako specyficznego nakładu i wyniku, podkreślanie kreatywności rozumianej jako zdolność do stałego tworzenia nowych dóbr i usług, zróżnicowanie form własności intelektualnej, łączenie aktywności kulturalnych z edukacją i nauką,

---

<sup>10</sup> A. Kukliński, *Od gospodarki opartej na wiedzy do gospodarki opartej na mądrości. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, [w:] A. Kukliński, E. Mączyńska (red.), *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2(52)/2011, s. 68.

<sup>11</sup> E. Chmielecka, *Informacja, wiedza, mądrość – co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, FPiAKE, Warszawa 2004, s. 61.

<sup>12</sup> A. Klasik, *Od sektora kultury do przemysłów kreatywnych*, [w:] A. Gwóźdź (red.), *Od przemysłów kultury do kreatywnej gospodarki*, NCK, Warszawa 2010, s. 48-49, 62.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 50-51.

pomocą publiczną lub zaangażowaniem kapitałowym sektora prywatnego.

Rozwój różnych gałęzi przemysłu kreatywnego ma szczególne znaczenie dla zmian w systemach edukacji zawodowej. Przemysł ten stanowi bowiem główne obszary wzrostu we współczesnej globalnej gospodarce oraz generuje wzrost i zatrudnienie w przemyśлах zależnych, sprzyja rewitalizacji przestrzeni, innowacjom, jakości życia i wzrostowi dochodów<sup>14</sup>. Podsektory przemysłu kreatywnego to dziedziny, których znaczna część jest przedmiotem edukacji zawodowej, m.in. przemysł drzewny (w tym rzeźbiarstwo, meble), rynek antyków, reklama, rzemiosło artystyczne, przemysł mody (w tym: ubiory, tkaniny, buty), wzornictwo (w tym projektowanie i wyposażenie wnętrz, pokrycia ścienne i dywany, porcelana i wyroby szklane, biżuteria, zabawki), drukarstwo, projektowanie architektoniczne i urbanistyczne (związane z budownictwem), produkcja oprogramowania i usługi komputerowe<sup>15</sup>. Tymczasem przemysły zależne od przemysłu kreatywnego stanowią głównie: telekomunikacja, elektronika użytkowa, wzornictwo przemysłowe, edukacja, turystyka. Należy przy tym podkreślić, że przemysł kreatywny szeroko wykorzystuje rozwiązania i usługi elektroniczne m.in. z zakresu e-handlu, e-bankowości, sieciowych rynków B2C, B2B i C2C, e-finansów i e-administracji<sup>16</sup>. Mieszczą się tu też elastyczne formy zatrudnienia, jak telepraca, oraz organizacji pracy, jak organizacje wirtualne. Rozwiązania te polegają na wykorzystaniu do pracy i koordynacji zespołów takich urządzeń, jak telefon, faks, wideofon, Internet, urządzenia mobilne, telecentra, internetowe serwisy społecznościowe i biura w wirtualnych światach, takich jak „Second Life”<sup>17</sup>. Edukacja zawodowa, jako element otoczenia przemysłu kreatywnego, powinna być zatem współcześnie bardziej dostosowana do wyposażenia pracowników w kompetencje o charakterze twórczym oraz organizację i świadczenie pracy za pośrednictwem cyfrowych technologii informatycznych i tele-

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 52, 55-58.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 55-59; P. Kern, *Polityka kulturalna: nowe trendy w Europie*, [w:] B. Jung (red.), *Ekonomia kultury. Od teorii do praktyki*, NCK, Warszawa 2011, s. 58.

<sup>16</sup> M. Kraska (red.), *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2010*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2010.

<sup>17</sup> Por. H. Król, *Transformacja pracy i funkcji personalnej*, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 28.

---

komunikacyjnych (np. Internet, telefon komórkowy, technologie satelitarne).

Podstawowym czynnikiem rozwoju społeczeństw i gospodarek kreatywnych jest kapitał kreatywny, który według R. Floridy, autora tej koncepcji, pozwala na wykroczenie poza słabości koncepcji kapitału ludzkiego i kapitału społecznego<sup>18</sup>. W odniesieniu do pierwszego autor zwraca uwagę, że zbyt ogólnie określa osoby, które przyczyniają się do wzrostu gospodarczego, oraz nie identyfikuje ich położenia przestrzennego. Florida wobec tego proponuje analizę ludzi kreatywnych, poszukujących do życia miejsc, które są innowacyjne, zróżnicowane i tolerancyjne, a więc takich, które sprzyjają rozwojowi ich twórczych pasji, a w konwencji wytwarzaniu nowych produktów i usług na rzecz rozwoju miast, regionów i krajów. W odniesieniu do kapitału społecznego Florida zauważa, że gdy występuje w formie silnych więzi, prowadzi do pogłębiania różnic, ograniczania zachowań przez tradycję oraz wykluczania osób twórczych, które mogą mieć kontrowersyjne poglądy i pomysły. Pomiar kapitału kreatywnego obejmuje trzy czynniki rozwoju miast, regionów i krajów: technologii (liczba zgłaszanych wniosków patentowych), talentów (odsetek zatrudnionych na stanowiskach twórczych) i tolerancji (wypadkowa miar otwartości społeczności na różnorodność społeczną)<sup>19</sup>.

Z koncepcji kapitału kreatywnego płyną istotne rekomendacje dla edukacji – wskazuje, że powinna kształtować w większym stopniu podzielności uwagi, tolerowanie sprzeczności, poruszanie się między różnymi perspektywami oraz jednostkami i zespołami. Edukacja na początku XXI wieku ma być w coraz większej mierze ukierunkowana na kształtowanie postaw proinnowacyjnych oraz wykorzystywanie i stymulowanie rozwoju umiejętności nierutynowych poprzez szerokie wspieranie kreatywności dzieci, systemu edukacji szkolnej, organizacji, grup, środowisk pracy, ośrodków badawczo-rozwojowych i administracji publicznej<sup>20</sup>. Pobudzanie kapitału kreatywnego obejmuje edukację infor-

---

<sup>18</sup> R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, NCK, Warszawa 2010, s. 276-292; R. Florida, *Cities and the Creative Class*, Routledge, New York, London 2005, s. 33-36.

<sup>19</sup> R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej...*, *op. cit.*, s. 256-275.

<sup>20</sup> R. Drozdowski, A. Zakrzewska, K. Puchalska, M. Morchat, D. Mroczkowska, *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, PARP, Warszawa 2010; K.B. Matusiak, J. Guliński (red.), *Rekomenda-*

matyczną – wykorzystanie komputerów i Internetu, nauczanie przez Internet, czyli e-learning, oraz edukacja medialną – naukę krytycznej interpretacji przekazów i wykorzystywania mediów do twórczości<sup>21</sup>. Technologie cyfrowe pozwalają także na kształcenie przez całe życie, stałe zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, np. poprzez we-learning, czyli wspólną naukę w społecznościach internetowych i serwisach społecznościowych, m-learning – nauczanie z wykorzystaniem telefonów komórkowych i innych urządzeń mobilnych, wykorzystanie „poważnych gier” (ang. *serious games*) – symulatorów treningowych i interaktywnych programów edukacyjnych<sup>22</sup>.

## 1.2. Wyzwania wobec systemów kształcenia zawodowego

Gospodarka oparta na wiedzy i na kreatywności wymusza większą elastyczność w systemie edukacji zawodowej, gdyż za sprawą nowych technologii cyfrowych w znacznej mierze zmienił się charakter wykonywania pracy<sup>23</sup>. Praca jest niestabilna, coraz mniej rutynowa, wymaga coraz bardziej kreatywnego i innowacyjnego myślenia i działania. Wobec tego zmniejsza się monopol instytucji kształcenia szkolnego, których pozycja bazowała na wyłączności posiadania i dystrybucji społecznie wartościowej wiedzy. Rośnie znaczenie pozaszkolnej edukacji zawodowej, która jest bliższa bieżącym przemianom społeczno-gospodarczym, takim jak: wykorzystanie cyfrowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, rozwój produkcji i usług opartych na wysokich, a przynajmniej zaawansowanych technologiach, wyłanianie się nowych zawodów, zmiany treści pracy, np. wzrost znaczenia kontrolowania procesów

---

*cje zmian w polskim systemie transferu technologii i komercjalizacji wiedzy*, PARP, Warszawa 2010.

<sup>21</sup> M. Filiciak, *Kultura konwergencji i luka uczestnictwa – w stronę edukacji medialnej*, [w:] E. Bendyk (red.), *Kultura 2.0 - Wyzwania cyfrowej przyszłości*, PWA, Warszawa 2007, s. 49-50; G.D. Stunża, *Medialab – laboratorium edukacji (medialnej)*, [w:] A. Orlik (red.), *Digitalizacja dziedzictwa*, Fundacja Ortus, Warszawa 2010, s. 10-14.

<sup>22</sup> K. Nowaczyk, *E-learning*, [w:] M. Kraska (red.), *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2010*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2010, s. 92-95; A. Klimczuk, *Rozrywkowe skrzywienie – kiedy dokuczliwość społeczna gier komputerowych przekroczy dopuszczalny poziom?*, PTBG, UAM, Poznań, „Homo communicativus” 2(4)/2008, s. 107-108.

<sup>23</sup> Por. U. Jeruszka, *Mariaż edukacji i pracy zawodowej*, *op. cit.*, s. 293.

---

technologicznych, pracy zespołowej, automatyzacja zadań, rozwój elastycznych form zatrudnienia, czasu i miejsc pracy, globalizacja rynku pracy oraz globalizacja kultury, np. możliwość kształcenia zdalnego z wykorzystaniem interaktywnych filmów i inteligentnych systemów edukacyjnych<sup>24</sup>. Ponadto gospodarka oparta na wiedzy i kreatywności oddziałuje na edukację zawodową głównie poprzez<sup>25</sup>:

- wzrost popytu na pracowników wiedzy, kreatywnych, najlepiej wykształconych, wysoko wyspecjalizowanych, zdolnych do samodzielnej i odpowiedzialnej pracy;
- wzrost udziału zatrudnienia osób o wysokich kwalifikacjach, w tym pracowników wiedzy, przy jednoczesnym spadku zapotrzebowania na pracowników produkcyjnych i osoby o niskich kwalifikacjach;
- wzrost znaczenia kompetencji miękkich (behawioralnych), które mają oparcie w kompetencjach twardych, funkcjonalnych (wiedza i doświadczenie zawodowe);
- kształtowanie nowej kultury pracy i kultury organizacji oparte na ciągłym uczeniu się, wzbogacaniu i aktualizacji wiedzy, dążeniu do sukcesu, akceptacji wysokiego ryzyka związanego z podejmowaniem decyzji, niepewności zatrudnienia i poziomu wynagrodzenia.

Wskazane trendy prowadzą do wniosku, że edukacja zawodowa powinna zwiększać szanse na rynku pracy poprzez podwyższanie kwalifikacji, które nie odpowiada kształceniu do prac prostych. Uzyskanie wysokich kwalifikacji ma na celu ochronę przed ryzykiem bezrobocia i ubóstwa, wzrost zatrudnialności pracowników, wzrost płac, wzrost konkurencyjności firm oraz wzrost poziomu życia rodzin pracowników<sup>26</sup>. Jednocześnie podkreślana tu elastyczność zmian zawodów skłania ku myśleniu w kategoriach pracy o charakterze profesjonalistów, ekspertów i członków wspólnot praktyków (ang. *communities of practice*)<sup>27</sup>.

Szereg wyzwań wobec edukacji zawodowej wskazują R. Maclean, D. Wilson i C. Chinien – redaktorzy międzynarodowego podręcznika przy-

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 293-294.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 293-294.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 295-296.

<sup>27</sup> Zob. A. Klimczuk, *Experts and Cultural Narcissism. Relations in the Early 21th Century*, LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken 2012.

gotowanego we współpracy z UNEVOC – Międzynarodowym Centrum ds. Kształcenia Technicznego i Zawodowego stanowiącym część Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO)<sup>28</sup>. Są to przede wszystkim:

- zmiany w wymaganiach stanowisk pracy;
- reformy narodowych systemów kształcenia zawodowego i do-kształcania pracowników;
- narodowe inicjatywy dostosowania edukacji do gospodarki elek-tronicznej/opartej na wiedzy;
- wykorzystanie cyfrowych technologii informatycznych i teleko-munikacyjnych w kształceniu zawodowym;
- poziom uczestnictwa w formalnych programach kształcenia i rozwoju umiejętności;
- edukacja wobec zmian potrzeb zatrudnienia młodych i nieletnich pracowników;
- debata o umiejętnościach potrzebnych w starzejących się społe-czeństwach;
- kształcenie osób dorosłych, kształcenie ustawiczne i kształcenie przez całe życie;
- uznawalność dyplomów, certyfikacja, akredytacja oraz jakość kształcenia.

Listę tych wyzwań uzupełnić można o megatrendy wyróżnione w ramach programu Europejskie Terytorium 2050 prowadzonego przez Europejską Sieć Obserwacyjną Rozwoju Terytorialnego i Spójności Te-rytorialnej<sup>29</sup>. Wskazano tu na dziesięć procesów, które należy uznać za istotne dla rozwoju systemów edukacji zawodowej. Są to:

- 1) starzenie się ludności Europy – w konsekwencji niedostatek siły roboczej przy jednoczesnej silnej presji migracyjnej spoza Unii Europejskiej o zróżnicowanym wpływie na poszczególne regiony i kraje;

<sup>28</sup> R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of educa-tion for the changing world of work. Bridging academic and vocational edu-cation*, Springer, Dordrecht, London 2009.

<sup>29</sup> J. Szlachta, *Doświadczenia programowania rozwoju terytorialnego Unii Europejskiej – perspektywa 2050*, [w:] A. Kukliński, J. Woźniak (red.), *Transformacja sceny europejskiej i globalnej XXI wieku. Strategie dla Polski*, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków 2012, s. 197-200.

- 2) cofająca się gospodarka – obniżenie dynamiki rozwojowej państw i regionów Unii Europejskiej, wzrost zależności gospodarki od usług i zaawansowanej turystyki; zapotrzebowanie na reindustrializację, na utrzymanie konkurencyjności transportu, przetwórstwa żywności i wzornictwa oraz na wzrost konkurencyjności branż wysokich technologii;
- 3) ewolucja postaw społecznych – erozja wartości, które przyczyniły się do sukcesu społeczno-gospodarczego Europy, zadłużanie się kosztem przyszłych pokoleń, niechęć do ryzyka wśród starzejących się społeczeństw państw europejskich, większa wrażliwość na problemy środowiskowe, wzrastający protekcjonizm i bazowanie na własnych zasobach;
- 4) spowolniona innowacyjność – wolne tempo wdrażania nowych technologii z zakresu nanotechnologii, biomedycyny, energetyki i sztucznej inteligencji, nieefektywne i nieproduktywne badania naukowe;
- 5) niedostatek energii – szybki wzrost cen, niewystarczające wykorzystanie źródeł odnawialnych, przy czym zmiany klimatyczne wymuszają bardziej restrykcyjną politykę redukcji emisji CO<sub>2</sub>, co dalej obniża wzrost gospodarczy;
- 6) odwrócone dostępności – pomimo wzrostu globalnej dostępności centralnych miejsc Unii Europejskiej, takich jak metropolie, zwiększa się też liczba miejsc, których pozycja, ze względu na pozostawanie w cieniu takich biegunów rozwoju, ulega stopniowej degradacji;
- 7) spolaryzowany rozwój – dochodzi do realokacji kierunków wydatków w ramach funduszy europejskiej polityki spójności na niekorzyść obszarów najsłabszych, co może prowadzić nie tylko do wzrostu znaczenia miast kosztem reszty regionu, ale też do zmniejszania transferów finansowych i poziomu solidarności pomiędzy regionami i państwami Unii Europejskiej;
- 8) hybrydowa geografia – postępująca suburbanizacja miast zmniejsza poziom ładu przestrzennego, co negatywnie oddziałuje na czytelność rozmieszczenia różnych funkcji w przestrzeni oraz na rozróżnienie pomiędzy obszarami miejskimi i wiejskimi;
- 9) zablokowane reformy strukturalne – ryzyko wystąpienia barier akceptacji społecznej dla zmian w świadczeniu usług publicznych o charakterze socjalnym celem zrównoważenia budżetów, ograniczanie zakresu i wielkości inwestycji w infra-

strukturę oraz badania i rozwój, ryzyko sprawowania władzy politycznej przez populistów lub technokratów niechętnych reformom oraz przekazywania kompetencji korporacjom ponadnarodowym;

- 10) zakleszczenie – ograniczenie reform poprzez mechanizmy decyzyjne obowiązujące w Unii Europejskiej.

Z powyższych megatrendów wynika, że istotne są: dostosowanie polskiego systemu edukacji zawodowej do procesu starzenia się ludności, wspomaganie reindustrializacji, wdrażania innowacji technologicznych, oszczędności energetycznej, przejścia od edukacji publicznej do komercyjnej, pozarządowej i pozaszkolnej, konieczności wzrostu konkurencyjności efektów kształcenia względem krajów spoza Unii Europejskiej oraz ochrona systemu edukacji zawodowej przed niekorzystnym oddziaływaniem procesów polaryzacji rozwoju.

M. Coles i T. Leney, analizując badania europejskich systemów kształcenia zawodowego pod względem ich głównych wyzwań rozwojowych, wskazują przede wszystkim na presję gospodarczą<sup>30</sup>. Obejmuje ona: powiązanie zatrudnienia i kształcenia, dostosowanie kształcenia do zapotrzebowania na rynku pracy, ograniczenie barier w kształceniu i płynnym przejściu ze szkół do zakładów pracy oraz wzrost postaw proinnowacyjnych. Drugą grupę czynników oddziałujących na systemy kształcenia zawodowego stanowią potencjalne korzyści z mobilności pracowników, uznawalność kształcenia formalnego, nieformalnego i pozaszkolnego oraz wzrost uznawalności wykształcenia z innych krajów Unii Europejskiej<sup>31</sup>. Istotnym wyzwaniem jest także kurczenie się zasobów pracy – głównie za sprawą starzenia się ludności, wobec czego postuluje się zwiększanie możliwości doksztalcenia i utrzymania na rynku pracy osób starszych poprzez rekonwersję zawodową oraz zmiany w systemach zabezpieczenia społecznego, w tym w systemach emerytalnych. Kurczenie się zasobów pracy wymusza także zwiększenie otwartości na imigrantów spoza Unii Europejskiej oraz pobudzanie niewykorzystanych zasobów pracy – zwiększenie elastyczności kształcenia i zatrudnienia osób ubogich i niepełnosprawnych. Wymagania społeczne i kultu-

---

<sup>30</sup> M. Coles, T. Leney, *The Regional Perspective of Vocational Education and Training*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, op. cit., s. 412-414.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 413.



---

rowe to czwarta grupa czynników oddziałujących na systemy kształcenia zawodowego. Ludzie oczekują po edukacji wzrostu szans na zatrudnienie, rozwój osobisty i poprawę pozycji społecznej oraz lepszego obywatelstwa. Kształcenie ma także w bardziej elastyczny sposób przynosić korzyści już w trakcie pobierania nauki. Jednocześnie wykorzystanie nowych technologii informatycznych i telekomunikacyjnych prowadzi do zapotrzebowania na świadczenie kształcenia za ich pośrednictwem, a zarazem stanowi wyzwanie dla tworzenia systemów uznawania zdobytych za ich pośrednictwem umiejętności i wiedzy. Ostatnia, piąta grupa czynników obejmuje presję na systemy kształcenia zawodowego w postaci rozwoju zindywidualizowanej oferty kształcenia. W praktyce oznacza to konieczność zróżnicowania oferty kształcenia i możliwości jej wyboru przez uczniów oraz rozwoju zapotrzebowania na dalsze kształcenie przez całe życie. To zaś wymaga budowania powiązań pomiędzy kształceniem szkolnym, akademickim i pracą zawodową, harmonizacji programów kształcenia, wzrostu jakości kształcenia oraz zmian w systemach dostarczania nauczania oraz podziału odpowiedzialności partnerów i interesariuszy edukacji zawodowej.

Obserwacje te potwierdza Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (dalej: Cedefop) w swojej analizie polityki edukacji zawodowej w Unii Europejskiej w latach 2002-2010<sup>32</sup>. W raporcie Centrum stwierdzono, że wobec takich wyzwań niezbędne jest zwiększenie nacisku na kształcenie osób dorosłych i starszych pracowników, uzupełnienie deficytów umiejętności, wiedzy technicznej i specjalistycznej w zakresie nauk ścisłych, technicznych, inżynierii oraz matematyki, jak również ukierunkowanie edukacji zawodowej na zwiększanie zatrudnienia i ograniczanie skali bezrobocia strukturalnego. W finlandzkim podręczniku kompetencji dla pracowników systemu edukacji zawodowej wydanym przy wsparciu Cedefop wskazano na wzrost następujących trendów<sup>33</sup>: (1) rozpoznawanie i nacisk nieformalne na uczenie się; (2) współpraca w ramach instytucji edukacyjnych oraz pomiędzy nimi a światem pracy; (3) tworzenie sieci instytucji z podmiotami lokalnymi i regional-

---

<sup>32</sup> *A bridge to the future. European policy for vocational education and training 2002-10*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010, s. 96.

<sup>33</sup> K. Volmari, Helakorpi, Seppo, R. Frimodt (red.), *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*, Finnish National Board of Education, Sastamala 2009, s. 11-12.

nymi; (4) międzynarodowa wymiana uczniów i nauczycieli; (5) korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych i sieci cyfrowych; (6) potrzeba holistycznego rozwiązywania problemów; (7) potrzeba autonomii ucznia i samokształcenia; (8) wzrost wymagań dotyczących komunikacji i budowania kontaktów przez wobec nauczycieli i instruktorów; (9) wykorzystanie nowych mediów w edukacji i szkoleniu; (10) interakcja między edukacją a społeczeństwem; (11) rozwój kompetencji organizacyjnych. Zwrócono też uwagę na spadek znaczenia: (12) nacisku na indywidualny rozwój kompetencji; (13) szkoleń formalnych; (14) systemów trwałych i sztywnych; (15) hierarchii; nauczania w klasie; (16) różnic i barier między kształceniem ogólnym, zawodowym, doksztalcaniem pracowników i szkolnictwem wyższym.

Analizy trendów przyszłości kształcenia zawodowego prowadziło także australijskie Narodowe Centrum Badań Edukacji Zawodowej (dalej: NCVER)<sup>34</sup>. Zidentyfikowano w nich pięć najważniejszych wyzwań: (1) działanie na konkurencyjnym rynku; (2) bycie na bieżąco/rozumienie stałych zmian w kształceniu zawodowym; (3) elastyczne świadczenie pracy przez nauczycieli zawodu; (4) zrozumienie i praca ze zmieniającymi się pakietami szkoleniowymi; (5) wykorzystanie nowych technologii. Kolejne, mniej istotne, ale bardziej powszechne wyzwania to: (6) zrozumienie dylematów w roli nauczyciela (takich jak godzenie potrzeb przemysłu i edukacji); (7) zrozumienie zmieniającego się charakteru pracy; (8) przejście od roli nauczyciela do roli koordynatora (ang. *facilitator*); (9) bycie na bieżąco z trendami w branży; (10) wysokie tempo zmian; (11) utrzymanie własnych ścieżek kariery przez nauczycieli w niepewnych czasach. W późniejszych badaniach NCVER stwierdza się dodatkowo, że wyzwania systemu kształcenia zawodowego są zbliżone do tych, którym musi sprostać szkolnictwo wyższe. Są to przede wszystkim<sup>35</sup>: (1) starzenie się zasobów pracy; (2) starzenie się kadr nauczycieli i planowanie sukcesji w instytucjach edukacyjnych; (3) wzrost międzynarodowej konkurencji o talenty – najwyżej wykwalifikowanych

<sup>34</sup> R. Harris, M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, NCVER, Leabrook 2001, s. 14-15.

<sup>35</sup> M. Simons, *The future of the tertiary sector workforce: a kaleidoscope of possibilities?*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (red.), *Structures in tertiary education and training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings*, NCVER, Adelaide 2013, s. 43-45.

pracowników; (4) zwiększenie zróżnicowania instytucji szkoleniowych – współistnienie podmiotów publicznych, komercyjnych i pozarządowych; (5) wzrost zróżnicowania pochodzenia uczniów; (6) wzrost zróżnicowania trybów zatrudnienia nauczycieli – podziałów na kadre stałą, sezonową i kontraktową; (7) zmiany roli edukacji w stosunkach przemysłowych – zapotrzebowanie na pracowników „międzysektorowych”; (8) zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela szkolnictwa zawodowego, wzrost płac, poprawa warunków pracy, dostosowanie stanowisk do potrzeb starzejących się pracowników; (9) zmiany w kwalifikacjach zawodowych i poszerzanie znajomości różnorodnych form kształcenia wśród nauczycieli; (10) zwiększenie nacisku na doksztalcanie pracowników, którzy chcą utrzymać swoją zatrudnialność, dostosowanie metod i warunków edukacji do kształcenia przez całe życie; (11) przygotowanie nauczycieli kształcenia zawodowego do wyjścia poza kształcenie podstawowych kwalifikacji zawodowych, zwiększenie elastyczności pracy do wymogów bardziej mieszanego, międzysektorowego otoczenia instytucjonalnego.

Ogólnie trendy te próbowano też określić mianem „nowej edukacji zawodowej” (ang. *new vocationalism*)<sup>36</sup>. Hasłem przewodnim jest tu zwiększanie jakości, elastyczności i przedsiębiorczości szkolnictwa zawodowego w odpowiedzi na potrzeby gospodarki i rynku pracy. Wynikają one głównie z wyłaniania się gospodarki opartej na wiedzy i ze zmian kulturowych. Dyskurs ten wychodzi poza szkolnictwo zawodowe – podkreśla się w nim, że zasadne jest zwiększenie praktyczności edukacji w szkolnictwie wyższym oraz zwiększenie kooperacji ze wszystkimi interesariuszami sektora oraz jego urynkowanie i zwiększenie konkurencyjności. Aspekt konkurencyjności podkreślają też inne australijskie badania<sup>37</sup>. Zwraca się uwagę na rosnącą konkurencyjność publicznych i niepublicznych podmiotów systemu szkolnictwa zawodowego, która wiąże się z ekspansją kształcenia pozaformalnego i kształcenia bezpośrednio na stanowiskach pracy. Współpraca szkół z praco-

---

<sup>36</sup> C. Chappell, R. Johnston, *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*, NCVET, Leabrook 2003, s. 6-7.

<sup>37</sup> K. Brown, *How do providers respond to changes in structures in a period of reform?*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (red.), *Structures in tertiary education and training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings*, NCVET, Adelaide 2013, s. 98-105; J. Pincus, *Discussion: Governance of the system in a competitive environment*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (red.), *Structures in tertiary education and training...*, *op. cit.*, s. 144.

dawcami wiąże się ze zwiększaniem oszczędności w sektorze edukacji, ale też z ograniczaniem kierunków kształcenia do tych, które są najbardziej opłacalne, z wykluczeniem grup zmarginalizowanych, dla których edukacja prywatna może nie być dostępna ze względu na koszty, odległość i mniejszą równość szans. Niemniej jednak zróżnicowanie dostawców kształcenia zwiększa efektywność systemu poprzez wzrost konkurencyjności o: uczniów wraz z ich aktywnością, czasem i możliwościami poniesienia kosztów kształcenia; nauczycieli i innych pracowników sektora; konkurencyjność między podmiotami publicznymi i prywatnymi, uniwersytetami i pozostałymi placówkami kształcenia, trenerami kształcenia bezpośrednio na stanowiskach pracy i poza nimi; konkurencyjność między fundatorami kształcenia – rządami krajów i władzami regionów, publicznymi i niepublicznymi podmiotami wspierającymi pracodawców i pracowników; konkurencyjność między regulatorami systemu – podmiotami rządowymi, regionalnymi i pozarządowymi.

### **1.2.1. Wyzwania wobec szkolnictwa zawodowego w kontekście zmian demograficznych i reindustrializacji w świetle badań jakościowych**

Badanie jakościowe w formie wywiadu grupowego dotyczyło kwestii modernizacji szkolnictwa zawodowego oraz współpracy szkół z przedsiębiorstwami w kontekście zmian społeczno-gospodarczych. Omówiono sytuację i pozycję nauczycieli zawodu w procesie zarządzania zmianą gospodarczą. Uczestnicy spotkania, poproszeni o opisanie sytuacji systemu szkolnictwa zawodowego w województwie podlaskim, w pierwszej kolejności przywoływali wnioski z innych spotkań branżowych. Zwrócono uwagę na fakt, że podstawowym problemem jest współpraca między firmami a szkołami, dostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb przedsiębiorców. „Nadprodukcja wielu zawodów, nadprodukcja wielu kierunków, niepotrzebne kierunki, nikomu na nic się niezdające. A tam, gdzie jest potrzeba, jest zero, jest nic. Trzeba ściągać ludzi z innych regionów. Gdzieś jeszcze np. jakaś szkoła zawodowa ‘produkuje’ jeszcze, dajmy na to, poligrafów czy bio-jakichś, bo u nas nie ma tych kierunków. [...] Przede wszystkim system chyba nie nadąża za rozwojem, system ustalany przez ministerstwo, przez kuratoria. Oczywiście chyba także odstają umiejętności nauczycieli. Nie mamy kim zapełnić tych szkół, nie mamy kim uczyć dzieci pod potrzeby tych przedsiębiorców, pracodawców lokalnych” – podkreśliła jedna z uczestniczek badania.

Problemem okazało się wskazanie sukcesów szkół zawodowych. O ile są znane w przypadku Politechniki Białostockiej, to źle wypadają szkoły zawodowe. Jedna z uczestniczek spotkania podała przykład uczniów takiej szkoły, którzy „ku zaskoczeniu wszystkich” wygrali prestiżowy konkurs dobrych praktyk wykorzystania funduszy unijnych we własnym otoczeniu, w którym nagrodą był wyjazd zagraniczny. Przedstawiciele innych szkół byli zaskoczeni, co, jak stwierdziła uczestniczka badania, jest efektem negatywnego stereotypu edukacji zawodowej. Stąd też podstawowym wyzwaniem jest promocja, kształtowanie dobrego wizerunku systemu szkolenia zawodowego. Zauważono, że „były czasy, kiedy był taki run na ogólniaki”. Na początku lat 90. XX wieku szkoły zawodowe i technika były traktowane gorzej, z pominięciem ich historii i tradycji. Dziś zauważa się np. markę techników mechanicznego i elektrycznego oraz szkoły odzieżowej, których absolwenci prowadzą także firmy zrzeszone w dynamicznie rozwijającym się klastrze bieliźniarskim. „Żebyśmy posłedzili losy absolwentów, to by się okazało, że to historie sukcesu w większości. Natomiast tego nie można powiedzieć o większości absolwentów szkół średnich, bo ci to się borykają dopiero z decyzjami” – zauważa jedna z uczestniczek spotkania.

Kolejnym wyzwaniem jest nauczanie przez szkoły zawodowe umiejętności miękkich. „Jeżeli skupimy się tylko i wyłącznie na [...] praktycznej nauce zawodu, to gdzieś zawsze będą pominięte te elementy interpersonalne. To się odczuwa bezwzględnie. Jak przyjdzie osoba na praktyki – teraz już mówię z własnego doświadczenia – po europeistyce czy po szkole zawodowej, brakuje pewnego doświadczenia w kontaktach z ludźmi, z obsługą klienta. Te wszystkie rzeczy jak najbardziej są do nauczenia w szkole” – konstatuje inna respondentka. Odnotowuje się przy tym, że niewystarczające są zajęcia tylko z przedsiębiorczości. Podkreślono też, że trendem światowym jest nauczanie pracy zespołowej, podczas gdy w Polsce można dostrzec wśród fachowców bardzo autorytarne postawy i brak umiejętności pracy grupowej. Zasadne jest też kształcenie metodą projektów oraz komunikacja i autoprezentacja niezbędne do sprzedaży.

Zwrócono także uwagę na trendy demograficzne w województwie – przede wszystkim starzenie się społeczeństwa oraz zmniejszającą się liczbę uczniów. Niemniej dyrektorzy szkół są raczej nieświadomi tych trendów – ze względu na bieżące sprawy mniej uwagi zwracają na trendy długoterminowe. Pewnym rozwiązaniem może być np. utworzenie kierunków związanych z opieką nad osobami starszymi. Takie kierunki powstały, zdaniem uczestników, już przynajmniej w kilku szkołach

w regionie. Niemniej wiązały się ze zmianą wymagań stawianych nauczycielom, np. doskonalenia ich z dziedzin medycznych. W tych warunkach zwiększa się też nacisk na kształcenie ustawiczne, zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli zawodu. „My, owszem, kształcimy te opiekunki, ale nie na nasz rynek, tylko na rynek niemiecki albo angielski, więc... o tym też trzeba mówić, że owszem, nasi młodzi ludzie tu się kształcą, ale po to się kształcą, żeby konkretnie później móc łatwo znaleźć pracę” – podkreśliła jedna z uczestniczek badania, podnosząc kwestię potrzeby ograniczenia migracji absolwentów szkół zawodowych lub stwarzania im zachęty do pracy w kraju.

Jednocześnie widać, że trendy demograficzne prowadzą do kształcenia w mniejszych klasach, co może być nawet korzystne dla jakości nauczania w niektórych zawodach. Problemem jest jednak brak doświadczenia w zawodzie części samych nauczycieli zawodu – brakuje im stażu w przedsiębiorstwach. Nie ma też zachęty dla osób pracujących w zakładach do pracy w szkołach w charakterze instruktorów zawodu: wypłaty są niskie, nieatrakcyjne względem pracy w firmie, a ścieżka awansu zawodowego jest skomplikowana.

Uczestnicy spotkania nie zetknęli się wcześniej z koncepcją reindustrializacji. Niemniej w miarę trafnie zauważyli, że dotyczy ona zmian kierunków działalności przedsiębiorstw. Po jej omówieniu jedna z uczestniczek spotkania zauważyła, że podstawą wdrażania tego typu rozwiązań powinno być budowanie „zaufania, ponieważ raz stracony klient bardzo ciężko wraca na to samo miejsce. I to dotyczy głównie młodych przedsiębiorców, którzy się nie boją, znają języki – oni, jeżeli to są młodzi ludzie, tam [za granicą] założyli firmy, to oni tutaj nie wrócą. Podejrzewam, że mogą jedynie sprzedawać swój towar”. Jednocześnie odnotowuje się brak zachęt, które w województwie podlaskim faktycznie mogłyby przyciągać przedsiębiorców lub spowodować powrót miejsc pracy wyeksportowanych z regionu do innych części kraju lub świata przed duże podlaskie zakłady. „Musiałaby się zmienić cała infrastruktura, polityka podatkowa, polityka ZUS-owska, bo koszty utrzymania firm są w Polsce jednak najwyższe w ogóle” – podkreśla jedna z uczestniczek. „Może można by zachęcać firmy zagraniczne szybciej, które tu jeszcze nie były, nie znają całej tej otoczki naszej, prawa naszego, które, że tak powiem, jest dosyć antyprzedsiębiorcze”.

Jednocześnie podkreślono, że efekty obecnych działań władz województwa będą widoczne dopiero w dłuższym okresie, a więc być może wdrażane w minionych latach wsparcie dopiero zacznie procentować. Szkoły jednakże nie będą miały wpływu ani na stworzenie miejsc pracy,

---

ani na zatrudnienie. „Ale można by wdrożyć takie pomysły, jakie są np. w Holandii. Tam kształcenie jest od razu w powiązaniu z miejscami pracy. Ponieważ np. branża gastronomiczna – jest szkoła, która posiada swój hotel, bardzo dobrze prosperujący i gdzieś tam nawet sklasyfikowany, gdzie obsługują go całkowicie uczniowie i np. tutaj mógłby powstać warsztat pracy i płacić tym uczniom. Później najlepszych można zatrudniać jako pracowników, jak to się rozbuduje. I w tym kierunku” – twierdzi jedna z uczestniczek spotkania. Co istotne, wdrażanie takich rozwiązań powinno być powiązane z sektoralizacją szkół, wyraźnym podziałem na dziedziny tematyczne, podczas gdy w ostatnich latach doszło do znaczącego rozproszenia kierunków nauczania. Taka polityka powinna być zintegrowana i włączać w działania lokalnych przedsiębiorców. „Gdyby współpracowali mogliby wyposażać [szkoły] albo brać tych najlepszych uczniów później do siebie”. Podkreślono też, że tworzenie powiązań, kontaktów między szkołami a przedsiębiorcami, powinno stanowić być może wyspecjalizowaną, zewnętrzną usługę, np. klastrową czy organizację otoczenia biznesu. Odnotowano jednak szereg barier współpracy, jakie obecnie istnieją, jak np. lęk przedsiębiorców przed zniszczeniem maszyn lub narzędzi; niewystarczające wsparcie finansowe za dodatkowe koszty ponoszone w ramach szkolenia uczniów; biurokracja, np. w przypadku aktywizacji osób niepełnosprawnych; z perspektywy przedsiębiorców wymuszanie w ramach staży zatrudnienia osób, które nie rokują na dobrych pracowników. Podano także przykład praktyk edukacji zawodowej przygotowanych przez organizacje pozarządowe, które to zajęcia prowadziły do faktycznego zwiększenia satysfakcji uczniów z edukacji ze względu na bardziej praktyczny – niż obecnie w szkołach zawodowych – charakter. Podkreślano, że zasadne jest zwiększenie nakładów na edukację zawodową, co pozwoli na częstsze prowadzenie takich zajęć.

### **1.3. Kryzys systemu kształcenia zawodowego w Polsce na początku XXI wieku**

J. Osiecka-Chojnacka wyróżnia cztery główne problemy szkolnictwa zawodowego w Polsce<sup>38</sup>. Poza kłopotami z jego finansowaniem są to: (1) niedostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy –

---

<sup>38</sup> J. Osiecka-Chojnacka, *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*, „Infos. Zagadnienia społeczno-gospodarcze” 16/2007, s. 2-3.

w szczególności do zapotrzebowania na zawody związane m.in. z obsługą maszyn w modernizujących się technologicznie gałęziach przemysłu (np. w przemyśle spożywczym, drzewnym, papierniczym, szklarskim) oraz z obsługą nowoczesnych technologii, zwłaszcza informacyjnych (np. informatyków, technicznego personelu obsługi komputerów); (2) brak nowoczesnych programów nauczania – budowa podstaw programowych zgodna z potrzebami uzupełniania klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, potrzeba bardziej elastycznego traktowania klasyfikacji zawodów, łączenia treści nauczania z ekonomiką i organizacją produkcji oraz umiejętnościami o charakterze ogólnym, takimi jak: samokształcenie, dostrzeganie i rozwiązywanie problemów, łączenie teorii z praktyką, skuteczne komunikowanie się, praca w zespole; (3) niska jakość kształcenia zawodowego – relatywnie niska zdawalność egzaminów z kwalifikacji zawodowych, potrzeba współpracy szkół z pracodawcami przez wykorzystanie do kształcenia zawodowego bazy pracodawców oraz laboratoriów wyższych uczelni, organizowania praktycznej nauki zawodu i zajęć praktycznych z wykorzystaniem najnowszych technik i technologii wytwarzania, objęcia nauczycieli ze szkół zawodowych nowoczesnymi formami doskonalenia, doposażenia bazy dydaktycznej w szkołach zawodowych; (4) negatywne opinie o szkolnictwie zawodowym w społeczeństwie – skupianie uczniów o najniższych wynikach edukacyjnych, stereotypizacja szkół jako elementu marginalizacji kulturowej, społecznej i zawodowej, niedocenywanie ich możliwości, brak wystarczającego wykorzystania poradnictwa zawodowego; kryzys popytu szkół zawodowych wobec lepszego wizerunku szkół ogólnokształcących oddziałuje na decyzje o zwolnieniach nauczycieli i likwidacji tych placówek.

Zdaniem W. Furmanka można zidentyfikować przynajmniej pięć obszarów kryzysu edukacji zawodowej w Polsce wynikających z jej teorii i metodologii<sup>39</sup>. Są to: (1) potrzeba uwzględniania wielu paradygmatów teorii edukacji zawodowej; (2) zwiększenie nacisku na podmiotowość wynikającą z prymatu człowieka nad wszelkimi rozwiązaniami pedagogicznymi; (3) konieczność przyjęcia humanistycznych wymiarów współczesnej techniki oraz podkreślanie związku teorii edukacji zawodowej z etycznymi wymiarami współczesności, w tym współczesnej techniki; (4) przyjęcie w wymiarze metodologicznym edukacji zawodowej para-

---

<sup>39</sup> W. Furmanek, *Teoria edukacji zawodowej w procesie przemian zachodzących w pedagogice*, „Naukowyj Wirnik” 1/2010, s. 93-94.



---

dygmatu metodologii systemowej; (5) przyjęcie elastyczności organizacyjnej celem łączenia wielu form działań prozawodowych i zawodowych uczniów. Reformowanie edukacji zawodowej wobec powyższych zagadnień łączy się z zamieszaniem terminologicznym, które utrudnia poszukiwanie nowych rozwiązań i ustalanie kierunków przemian edukacji zawodowej.

E. Pasierbek zwraca natomiast uwagę przede wszystkim na funkcjonowanie negatywnych stereotypów kształcenia zawodowego<sup>40</sup>. Jak zauważa, w latach 2008-2010 wydatki państwa na jednego ucznia objętego kształceniem zawodowym były blisko ponad 1,5 raza większe niż w kształceniu ogólnokształcącym, niemniej nie są one powiązane z zainteresowaniem uczniów kształceniem zawodowym. Uczniowie wykazują niechęć do szkół zawodowych, często uznają je za formę „kary” i nierównego traktowania, co może być powodem słabszych wyników edukacyjnych i wytwarzać błędne koło marginalizacji kształcenia zawodowego. Jednocześnie i uczniowie, i ich rodzice preferują wybór szkół ogólnokształcących ze względu na pewność zdobycia kwalifikacji. Tym samym odkładają kwestię właściwego doboru zawodu do zainteresowań i umiejętności na później, co prowadzi do niedopasowań kwalifikacji pracowników do zapotrzebowania na rynku pracy. Podstawowym rozwiązaniem w tej sytuacji jest zwiększenie roli poradnictwa zawodowego w szkołach, aby ukierunkować uczniów na dobór kształcenia zgodnego z ich predyspozycjami.

Warto podkreślić, że negatywne stereotypy szkolnictwa zawodowego nie są specyficzne tylko dla społeczeństwa polskiego. Jak zauważa P. Grollmann, kluczowe problemy tego sektora na świecie bazują na dwóch paradoksach<sup>41</sup>. Z jednej strony od nauczycieli i instruktorów zawodu oczekuje się rozwoju siły roboczej na potrzeby rynku pracy istotnej dla utrzymania rozwoju gospodarczego, jednak nie oferuje się im wysokiego statusu zawodu za wykonywanie tak istotnej roli. W rezultacie brak poparcia społecznego dla szkolnictwa zawodowego prowadzi do

---

<sup>40</sup> E. Pasierbek, *Edukacja zawodowa – gorsza forma kształcenia?*, „Polityka Społeczna” 11-12/2011, s. 23-24.

<sup>41</sup> P. Grollmann, *Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET Institutions in an International Perspective*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, *op. cit.*, s. 1185-1186.

trudności z pozyskaniem najlepszych nauczycieli i uczniów. Z drugiej strony ogólnie praca nauczyciela jest określana jako połowiczna profesja – bo choć od świadczących nią wymaga się misji, nie wiąże się to z wysokimi nakładami na wynagrodzenia.

J. Sztumski, specjalista z zakresu socjologii pracy, wskazuje na trzy ogólne wyzwania edukacji w Polsce na początku XXI wieku<sup>42</sup>. Są to: (1) wtórny analfabetyzm; (2) kształcenie ustawiczne i osiąganie możliwości przekwalifikowania do innego zawodu; (3) doksztalcanie się do życia w społeczeństwie obywatelskim. Pierwsze wyzwanie polega na tym, że ludzie tracą umiejętność rozumienia znaczenia zdań, które są w stanie przeczytać. Wiąże się to z mniejszym wykorzystaniem tekstów drukowanych i szeroką dostępnością mass mediów. Ograniczanie wtórnego analfabetyzmu jest niezbędne do popularyzacji krytycznego myślenia, które jest konieczne do samodzielnego podejmowania decyzji, mniejszej podatności na manipulację oraz do kreatywnego rozwiązywania problemów i tworzenia nowych produktów i usług. Wyzwanie kształcenia ustawicznego wiąże się głównie ze stałymi zmianami technik i technologii wykorzystywanych w pracy, pozwala na utrzymanie szans na szybkie przekwalifikowanie się do innego zawodu niż wyuczony, jeśli dany zawód ulegnie dezaktualizacji. Doksztalcanie do życia w społeczeństwie obywatelskim to zwiększanie umiejętności i świadomości możliwości współdziałania ludzi, aby zwiększyć wpływ ich decyzji na życie publiczne, ale też samodzielność w rozwiązywaniu problemów w społecznościach lokalnych i regionach (np. w gminach, na osiedlach, w szkołach). Przejawem społeczeństwa obywatelskiego w edukacji może być np. tworzenie sektora edukacji pozaszkolnej i szkół prowadzonych przez organizacje pozarządowe.

W „Raporcie o stanie edukacji 2011” przygotowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych wskazuje się na dalsze wyzwania szkolnictwa zawodowego w Polsce<sup>43</sup>. Są to:

---

<sup>42</sup> J. Sztumski, *Refleksje wokół wyzwań wobec edukacji przełomu XX i XXI wieku*, [w:] A. Rączaszek, W. Koczur (red.), *Problemy edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Katowice 2013, s. 19-22.

<sup>43</sup> A. Chłoń-Domińczak, H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, D. Holzer-Żelażewska, A. Maliszewska, W. Paczyński, K. Podwójcic, M. Rucińska, W. Stęchły, M. Tomasik, K. Trawińska-Konador, G. Ziewiec, *Edukacja zawodowa w Polsce*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Raport o stanie edukacji 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 234-238.

- 1) zachodzące zmiany demograficzne – starzenie się ludności, spadek liczby uczniów oraz kurczenie się zasobów pracy;
- 2) zmiana polityki wspierania uczenia się przez całe życie;
- 3) zmiana trybu nauczania na sposób oparty na określonych efektach uczenia się – identyfikacja kompetencji, które powinny być wypracowywane w ramach edukacji, połączenie nauki konkretnego zawodu z nauczaniem elastyczności, otwarcia na uczenie się przez całe życie i elementów wiedzy ogólnej (myślenie matematyczne, umiejętność posługiwania się językiem) na potrzeby przyszłych zmian na rynku pracy (konieczności zmiany zawodu, itd.);
- 4) większe zaangażowanie pracodawców zarówno w budowanie podstawy programowej oraz treści kształcenia, jak i w określanie efektów uczenia się z uwzględnianiem ich potrzeb oraz w ustalanie zakresu i organizacji praktyk zawodowych;
- 5) wypracowanie spójnego systemu rozpoznawania i potwierdzania kompetencji w powiązaniu z rynkiem pracy, w tym egzaminów zawodowych;
- 6) podniesienie jakości oferowanego kształcenia, odpowiadającego potrzebom rynku pracy;
- 7) adekwatne uwzględnianie kosztów kształcenia zawodowego, stwarzanie zachęt finansowych dla efektywności kształcenia zawodowego;
- 8) budowanie pozytywnego wizerunku szkolnictwa zawodowego;
- 9) rozwój instrumentów i narzędzi pozwalających na kształtowanie opartych na faktach rozwiązań w zakresie szkolnictwa zawodowego.

Dodatkowe wnioski płyną z raportu Instytutu Nauk Społeczno-Ekonomicznych dotyczącego wyzwań upowszechniania kształcenia przez całe życie w Polsce<sup>44</sup>. Są to przede wszystkim:

- 1) dostosowanie programów nauczania do wymagań uczniów poprzez prowadzenie odpowiednich cykli kształcenia, wyodrębnianie w realizowanym materiale mniejszych jednostek, stosowanie aktywnych metod nauczania, planowanie regularnej

---

<sup>44</sup> K. Horodnicza, M. Janiszewska-Desperak, K. Księżopolska, M. Michalski, M. Tomczak, *Kształcenie przez całe życie jako instrument poprawy konkurencyjności uczelni w sytuacji zmiany. III część raportu z badań fokusowych*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013, s. 7-9.

- aktualizacji kwalifikacji przyznawanych po zakończeniu kształcenia ogólnego lub specjalistycznego;
- 2) przekształcanie szkół w kierunku „organizacji uczących się” – otwieranie się na środowisko zewnętrzne i nawiązywanie kontaktów z różnymi partnerami, w tym przede wszystkim z przedsiębiorstwami oraz innymi podmiotami i organizacjami reprezentującymi rynek pracy;
  - 3) zwiększenie wiedzy i umiejętności nauczycieli z zakresu kształcenia osób dorosłych, w tym wzrost elastyczności i interdyscyplinarności programów nauczania;
  - 4) dostosowanie kształcenia do ograniczeń czasowych osób dorosłych z przyczyn rodzinnych i zawodowych;
  - 5) upowszechnianie w świadomości osób dorosłych potrzeby doksztalcania się;
  - 6) zabieganie o wsparcie ze strony przedsiębiorców dla działań z zakresu kształcenia ustawicznego, np. poprzez wsparcie finansowe i uelastycznienie czasu pracy szkolącym się pracownikom.

Podsumowując, należy zaryzykować twierdzenie, że likwidacja szkół zawodowych i zwolnienia nauczycieli są procesami charakterystycznymi dla krajów Europy Środkowowschodniej przechodzących po 1989 roku transformację systemową. Wiąże się to nie tylko z niewystarczającymi reformami szkolnictwa zawodowego i jego częściową prywatyzacją, ale też z przyjęciem pozytywnych stereotypów edukacji ogólnokształcącej i na poziomie wyższym, co doprowadziło do spadku popytu na edukację zawodową. Likwidacja szkół, choć w perspektywie krótkoterminowej prowadzi do równoważenia budżetów samorządów, w dłuższej perspektywie będzie prowadzić do ich marginalizacji ze względu na zmniejszenie bazy szkoleniowej i trudności z ewentualną późniejszą reaktywacją szkół i ich powiązań z przedsiębiorcami oraz dostępem do dostawców technologii. Należy przy tym zauważyć, że w raportach<sup>45</sup> organizacji

<sup>45</sup> Zob. P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD, Paris 2005; A. Schleicher (red.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*, OECD, Paris 2012; *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Bruksela, Warszawa 2012; *Education at a glance 2013. OECD indicators*, OECD, Paris 2013; *A Teacher for Every Child: Projecting global teacher needs from 2015 to 2030*, UNESCO

międzynarodowych dotyczących systemów kształcenia w ogóle nie zwraca się uwagi na takie kwestie, zaś podkreśla się głównie zupełnie odmienne zjawisko – niedoboru nauczycieli w krajach wysokorozwiniętych. Niedobór ten wynika m.in. z relatywnie niższej atrakcyjności pracy nauczyciela względem zatrudnienia w sektorze komercyjnym, relatywnie niższych płac oraz występowania ryzyka wypalenia zawodowego.

## ROZDZIAŁ 2.

# ADAPTACJA SZKÓŁ ZAWODOWYCH DO TRENDÓW SPOŁECZNO-GOSPODARCZYCH

### 2.1. Adaptacja szkolnictwa zawodowego w kontekście zmian demograficznych

Na potrzeby niniejszej publikacji pod pojęciem zmiany demograficznej rozumie się teorię przejścia demograficznego<sup>1</sup>. Tłumaczy ona zmiany wielkości populacji. Zgodnie z nią stabilna populacja z wysokim (rozrzutnym) poziomem urodzeń i zgonów w miarę postępu cywilizacyjnego (modernizacji społeczeństwa) przeobraża się w populację stabilną o niskim (oszczędnym) poziomie urodzeń i zgonów. Innymi słowy: dostęp do coraz to nowszych technologii, które usprawniają pracę i zmieniają styl życia ludzi, prowadzi do dynamicznego wzrostu liczby ludności, który jest jednak tylko etapem przejściowym w procesie rozwoju, zaś w długim okresie populacja zmierza ku stabilizacji. Populacje w poszczególnych krajach przechodzą ten proces w różnym tempie, z uwagi na nieco odmienne uwarunkowania rozwoju. Współcześnie kraje wysokorozwinięte i rozwijające się znajdują się w ostatnich etapach tego procesu, które charakteryzują się zmniejszeniem liczby urodzeń, spadkiem przyrostu naturalnego, wzrostem długości życia oraz wzrostem udziału osób starszych w populacji. Tym samym system edukacji z jednej strony traci młodych uczniów, z drugiej zaś – musi dostosować się do kształcenia osób dorosłych i starszych pracowników. Dodatkowo w przypadku części regionów Europy, w tym we wszystkich obejmujących Polskę Wschodnią, wyzwaniem jest ujemny bilans migracyjny, który w powiązaniu z powyższymi prowadzi do procesów wyludniania

---

<sup>1</sup> M. Okólski, A. Fihel, *Demografia. Współczesne zjawiska i teorie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 262-270.

się regionów<sup>2</sup>. Zmiany te wywołują negatywne oddziaływanie na usługi publiczne, co prowadzi do ograniczenia dostępu do nich, wzrostu konfliktów w dostępie do nich oraz do peryferyzacji społeczności lokalnych.

W „Raportach o stanie edukacji” z lat 2010 i 2011 przygotowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych opisano skalę oddziaływania zmian demograficznych na system szkolnictwa zawodowego w Polsce w zakresie: spadku liczby uczniów, kurczenia się zasobów pracy i starzenia się ludności<sup>3</sup>. Zwrócono przede wszystkim uwagę na fakt, że maleje liczba osób w wieku edukacji pogimnazjalnej, przez co szkoły silnie odczuwają zmniejszanie się podaży uczniów. W latach 2000-2010 liczba osób w grupie wiekowej 16-21 lat spadła o 23%, zaś w odniesieniu do liczby uczniów w szkolnictwie zawodowym zmalała o 38%, podczas gdy w szkolnictwie ogólnokształcącym spadek ten wyniósł tylko 9%. Zmiana demograficzna obejmuje też zmniejszanie się zasobów pracy, w tym liczby osób w wieku produkcyjnym, co powoduje konieczność jak najlepszego wykorzystywania potencjału istniejących zasobów. W tych warunkach edukacja zawodowa oraz polityka rynku pracy muszą być ukierunkowane na ułatwienie szybkiego wejścia absolwentów na rynek pracy i utrzymanie wysokiego poziomu ich zatrudnienia oraz na utrzymanie wysokiej aktywności zawodowej osób dorosłych, w tym starszych pracowników, o różnych poziomach kwalifikacji. Zaleca się wobec tego przede wszystkim: wyposażanie absolwentów, także szkół zawodowych, w kompetencje, które są najbardziej poszukiwane przez pracodawców; ułatwianie wszystkim dostępu i możliwości uczenia się przez całe życie, w różnych formach edukacji formalnej i pozaformalnej oraz wspieranie nieformalnego uczenia się; wspieranie mobilności edukacyjnej i zawodowej uczestników rynku pracy. Starzenie się ludności natomiast prowadzi do spadku zapotrzebowania na tradycyjne usługi edukacyjne, w tym na ofertę szkół wyższych, co będzie prowadzić do ograniczenia liczby tych szkół i zmiany popytu w kształceniu na poszczególnych kierunkach.

---

<sup>2</sup> Zob. I. Katsarova (red.), *Regiony wyludniające się: nowy paradygmat demograficzny i terytorialny. Studium*, IP/B/REGI/IC/2007-044 11/07/2008, Parlament Europejski, Bruksela 2008.

<sup>3</sup> M. Federowicz, M. Sitek (red.), *Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 9-10; A. Chłoń-Domińczak, H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, D. Holzer-Żelaźewska, A. Maliszewska, W. Paczyński, K. Podwójcic, M. Rucińska, W. Stęchły, M. Tomasik, K. Trawińska-Konador, G. Ziewiec, *Edukacja zawodowa w Polsce, op. cit.*, s. 234-238.

Ponadto w raporcie Instytutu Nauk Społeczno-Ekonomicznych o budowie systemu edukacji przez całe życie zwrócono uwagę na fakt, że starzenie się społeczeństwa będzie prowadzić do dostosowania oferty do osób starszych, w tym tworzenia uniwersytetów trzeciego wieku<sup>4</sup>. Należy jednak zauważyć, że w przypadku szkół systemu edukacji zawodowej tego typu działalność może przyjmować tylko ograniczony charakter, gdyż ich działalność jest ukierunkowana przede wszystkim na przygotowanie do egzaminów pozwalających na zdobycie kwalifikacji zawodowych. W badaniach tych podkreślono też, że szkoły powinny dostosować swoją działalność do wymagań uczniów, które obecnie prowadzą do ich migracji i odpływu z regionów. Są to m.in. migracje i wyjazdy sezonowe za pracą oraz chęć kontynuacji nauki w innym kraju. Szkoły powinny też wiarygodnie przedstawiać perspektywy uzyskania pracy po ukończeniu danego kierunku nauczania (zamiast ulegania „modom” na tworzenie kierunków kształcenia). Zmiany demograficzne są także przyczyną zmniejszania się zapotrzebowania na kadry systemu edukacji zawodowej, co wpływa na potrzebę jej przygotowania do kształcenia na odległość (w tym e-learning), przełamywania barier i stereotypów w wykorzystaniu nowoczesnych form kształcenia, uelastycznienia procesu kształcenia oraz kształcenia ustawicznego samych kadr nauczycielskich.

W warunkach zmian demograficznych rośnie zatem znaczenie kształcenia przez całe życie. Jak zauważają Ł. Arendt, I. Kukulak-Dolata i B. Rokicki, istotne jest zatem jego wdrażanie, aby zredukować bezrobocie, przy czym w koordynacji systemu kształcenia większą rolę powinny odgrywać publiczne służby zatrudnienia<sup>5</sup>. Zdaniem badaczy urzędy pracy, ponieważ dysponują informacjami o kierunkach zmian popytu na rynku pracy, powinny rozpowszechniać je i udostępniać instytucjom edukacyjnym i osobom bezrobotnym oraz uświadamiać osoby bezrobotne o konieczności uzupełnienia kwalifikacji bądź ich zmiany w ramach kształcenia ustawicznego. Problem ten dotyczy w szczególności osób

---

<sup>4</sup> Por. K. Horodnicza, M. Janiszewska-Desperak, K. Księżopolska, M. Michalski, M. Tomczak, *Kształcenie przez całe życie jako instrument poprawy konkurencyjności uczelni w sytuacji zmiany. III część raportu z badań fokusowych*, op. cit., s. 13-19.

<sup>5</sup> Ł. Arendt, I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki, *Nowe wyzwania w walce z problemem bezrobocia*, [w:] Ł. Arendt, A. Hryniewicka, I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki (red.), *Bezrobocie – między diagnozą a działaniem*, IRSS, Warszawa 2011, s. 117-118.



starszych, które określone kompetencje wykreowały jeszcze przed 1989 rokiem i w przebiegu procesów transformacji nie zostały uwrażliwione na konieczność dostosowania tych kompetencji do współczesnych wyzwań rynku pracy, na którym zastosowanie znajdują nowe technologie. Zasadnicze jest tu niwelowanie stereotypów starszych pracowników, które obejmują przekonanie, że uczestnictwo w edukacji ustawicznej jest nieopłacalne wobec perspektywy możliwości przejścia na emeryturę. Zaleca się, by szkoły prowadzące kształcenie ustawiczne organizowały na początku szkoleń i warsztatów zajęcia psychologiczne w celu ukształtowania odpowiednich postaw i zwiększenia motywacji do uczestniczenia w tym kształceniu.

Szereg wniosków płynie też z badań przeprowadzonych na potrzeby Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy<sup>6</sup>. Wynika z nich, że: (1) potrzebny jest większy nadzór nad kształceniem ustawicznym, aby jego jakość była wysoka i aby dostarczało kwalifikacji potrzebnych w gospodarce, zamiast tworzyć nadwyżki zawodów; (2) programy kształcenia ustawicznego są w Polsce zbyt przestarzałe i niedopasowane do rynku pracy; (3) niezbędne jest dalsze pogłębianie współpracy szkół z przedsiębiorstwami. Jednocześnie znaczna część potencjalnych uczestników kształcenia ustawicznego w ogóle nie wskazywała jego mocnych czy słabych stron, co mogło wynikać z niechęci lub braku możliwości oceny całokształtu systemu<sup>7</sup>. Dyrektorzy szkół podkreślali ponadto, że zainteresowanie kształceniem ustawicznym wymaga: atrakcyjnej oferty szkół, elastycznego reagowania przez nie na zmiany na rynku pracy, zróżnicowania źródeł finansowania tego kształcenia i traktowania go jako inwestycji w rozwój społeczno-podawczy, konieczności promocji kształcenia ustawicznego wśród osób starszych, budowania konkurencyjności szkół kształcenia ustawicznego ze szkołami wyższymi, konieczności budowy pozytywnego wizerunku kształcenia ustawicznego, w tym poprzez zróżnicowanie oferty skierowanej do osób z wykształceniem wyższym, poprawy kondycji gospodarstw domowych i przedsiębiorstw, tak aby zwiększyć możliwości finansowania nauki i wygospodarowania na nią czasu (np. przez godzenie jej z pracą zawodową, opie-

---

<sup>6</sup> A. Morysińska, M. Sochańska-Kawiecka, Z. Kołakowska-Seroczyńska, E. Makowska-Belta, *Badania efektywności kształcenia ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne. Tom 2. Raport z badania terenowego wśród dyrektorów jednostek kształcenia ustawicznego*, Laboratorium Badań Społecznych, Warszawa 2011, s. 115-116.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 117.

ką nad osobami zależnymi, zaangażowaniem w obowiązki w gospodarstwie domowym)<sup>8</sup>.

Dalsze wnioski co do oddziaływania zmian demograficznych na system kształcenia zawodowego płyną z ogólnopolskiego badania „Wykorzystanie przez jednostki samorządu terytorialnego potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012” zrealizowanego przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej – Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji<sup>9</sup>. Z analiz przedstawionych w tym badaniu wynika, że samorządy terytorialne przede wszystkim dążą do ograniczenia wysokości wydatków ponoszonych z tytułu realizacji zadań oświatowych względem wysokości otrzymywanej subwencji oświatowej. Sposób naliczania subwencji uzależniony od liczby uczniów w szkole prowadzi do tego, że samorządy coraz częściej muszą dopłacać do prowadzenia szkół ze środków własnych. Wśród metod racjonalizacji wydatków znajdują się reorganizacją sieci szkół i redukcja etatów nauczycielskich. Skala tych procesów jest zróżnicowana terytorialnie<sup>10</sup>.

Z analiz danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że spadki zatrudnienia nauczycieli dotyczą głównie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Pomiędzy rokiem 2010/11 a 2011/12 liczba nauczycieli szkół podstawowych zmniejszyła się o 2,3 punktu procentowego (około 3,9 tysiąca nauczycieli), gimnazjów – o około 3 p.p. (około 3 tysięcy nauczycieli), a ponadgimnazjalnych 6,6 p.p. (około 6,9 tysiąca nauczycieli)<sup>11</sup>. W podziale regionalnym zmiany te miały miejsce głównie w województwach Polski Wschodniej, w szczególności w powiatach województwa podlaskiego (białostocki, hajnowski, sejneński, moniecki, sokólski i grajewski), gdzie spadek liczby nauczycieli wynosił powyżej 4 p.p. Powiat białostocki znajduje się także wśród obszarów, gdzie zmiany były też najwyższe w liczbach bezwzględnych (zwolniono więcej niż 100 nauczycieli)<sup>12</sup>. Pod względem stopnia awansu zawodowego wśród zwalnianych nauczycieli znajdowali się głównie nauczyciele, którzy nie zdobyli jeszcze tytułu nauczyciela dyplomowanego, co można tłumaczyć przede wszystkim tendencją do redukcji eta-

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 122-125.

<sup>9</sup> *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań, op. cit.*, s. 3.

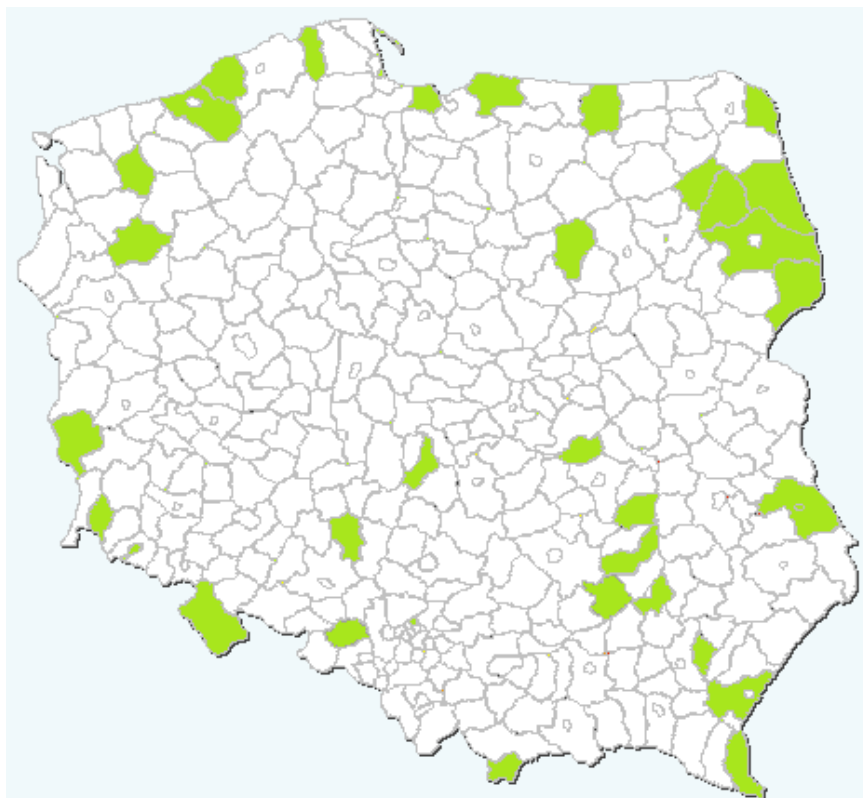
<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 6-7.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 7-9.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 11-13.

tów nauczycieli posiadających niższe stopnie awansu zawodowego. W województwie podlaskim zwolnienia dotyczyły głównie nauczycieli mianowanych (spadek o 11,91 p.p.) i kontraktowych (spadek o 9,06 p.p.)<sup>13</sup>.

**Schemat 1. Powiaty, w których zmiana liczby nauczycieli była większa niż 4% (IX 2012 r. w stosunku do IX 2011 r.)**



Źródło: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 10.

Dalsza charakterystyka grupy zwalnianych nauczycieli w Polsce Wschodniej wykazała, że zwolnienia te są głównie związane z likwidacją szkół oraz przekazywaniem ich prowadzenia stowarzyszeniom<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 15.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 17-18.

Zwalniani są zaś przede wszystkim nauczyciele zajęć wychowania fizycznego, biologii i przyrody oraz nauczyciele języków obcych. Ponadto, choć zwolnienia dotyczą nauczycieli ze wszystkich grup wiekowych, wyraźnie widać tendencję do zwolnień nauczycieli z piętnastoletnim i dłuższym stażem pracy, czyli starszych pracowników, którzy przypuszczalnie są w wieku przedemerytalnym.

Temat zatrudnienia nauczycieli w starszym wieku porusza też raport unijnej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego<sup>15</sup>. Zwraca się uwagę na fakt, że wzrost liczebności starszych pracowników w sektorze oświaty może być po części przyczyną braku wykwalifikowanej kadry pedagogicznej oraz mniejszą atrakcyjnością tego zawodu. W Polsce przykładowo grupa nauczycieli szkół podstawowych w wieku 40-49 lat wynosiła 40%, zaś w przypadku szkół ogólnokształcących – 28,1%. Jednocześnie zauważa się, że w Unii Europejskiej większość nauczycieli przechodzi na emeryturę, gdy tylko ma taką możliwość, tzn. po przepracowaniu wymaganej liczby lat i/lub osiągnięciu minimalnego wieku dającego pełne uprawnienia emerytalne.

### **2.1.1. Dostosowanie kadry szkół do zmiany gospodarczej w świetle badań jakościowych**

Zdaniem uczestników spotkania kadra szkół zawodowych wymaga ponownego przeszkolenia. „Dlatego, że to jest kadra, powiedzmy sobie, w większości w średnim wieku, średnia jest około 50 lat, to nie jest młoda kadra. Ale już jest także po studiach, po politechnice już są trudności ze znalezieniem pracy, więc ci młodzi inżynierowie już trafiają jako ci nauczyciele tzw. zawodowcy, czy teoretycznych przedmiotów, czy praktycznych. Trafiają tu, bo już szkoła jest dla nich na tyle atrakcyjna, że z braku innych możliwości biorą tę możliwość” – zauważa jedna z respondentek. „Ci starzy bardzo dawno pokończyli swoje uczelnie, a technika tak poszła do przodu, że to jest po prostu... że to co oni wiedzą, a co teraz się odbywa, to są dwie inne bajki”.

Zdaniem innej uczestniczki spotkania nauczyciele zawodu raczej nie chcą się doskonalić, doksztalać. W skierowanych do nich projektach zdarza się często problem z rekrutacją. W poprawie frekwencji organizatorom szkoleń pomaga bezpośredni kontakt z dyrektorami szkół. Nauczyciele bowiem wyrażają postawę „jestem specjalistą i ktoś podważa moje kompetencje”. Innym czynnikiem poprawiającym frekwencję

---

<sup>15</sup> *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012, op. cit.*, s. 123-128.

jest organizacja szkoleń wyjazdowych, w tym w kraju i za granicą, w miastach, gdzie są przedsiębiorstwa z najnowszą bazą techniczną i laboratoriami. Tego typu rozwiązania mogą także przyczyniać się do wzrostu atrakcyjności zawodu nauczyciela.

„Ja coraz częściej spotykam się z tym, że jeżeli jest dobry catering, to przyjdę na szkolenie. Jeżeli jest wyjazdowe, to pojedę. Skończyły się już, drodzy państwo, czasy, kiedy możemy wydawać miliony na konferencje podsumowujące projekt. A z drugiej strony, jeśli nie zapewnimy tej atrakcyjności czy certyfikatu konkretnego, nadającego faktyczne uprawnienia, napotykamy opór” – podkreśla inna uczestniczka badania. Zasugerowano, że inne zachęty do udziału w szkoleniach to np. znani, ale kosztowni wykładowcy; wykorzystanie specjalnych centrów szkoleniowych; praktyka w przedsiębiorstwach; bardzo dokładna diagnoza potrzeb poszczególnych uczestników.

Zdarza się jednak, że takie koncepcje, jak kształcenie ustawiczne czy równość szans, są jedynie elementem teorii danego projektu szkoleniowego, ale bez powiązania z jego realizacją. Podano tu przykład dobrej praktyki z jednej ze szkół zawodowych w regionie, która użycza firmom swoich sal do realizacji szkoleń w zamian za uczestnictwo w nich nauczycieli. Niemniej jakość tych szkoleń nie jest wystarczająco wysoka, co zniechęca nauczycieli do udziału w spotkaniach.

Jedna z uczestniczek spotkania podała dobry przykład coachingu jako bardziej zindywidualizowanych szkoleń, które mogą być skierowane do nauczycieli zawodu, a w przyszłości także przez nich prowadzone. „Sytuacja wygląda w ten sposób, że przez trzy miesiące intensywnej promocji przyszły na szkolenia do nas trzy grupy. Od tamtej pory, kiedy te trzy grupy zakończyły kurs, nie robiliśmy nic w związku z promocją. Ani jednej ulotki w momencie, kiedy się okazało, że to rzeczywiście przynosi efekty. Projekt zakłada – i to jest właśnie odpowiedź, jeśli chodzi o szkolenia – również, że umiejętności miękkie można przetestować” – opowiada jedna z uczestniczek badania. Zindywidualizowane spotkania coachingowe przyciągają nauczycieli zarówno ze względu na tajemniczość, jak i na konieczność wcześniejszego przygotowania się, aby odpowiadały bardziej na ich potrzeby. Ponadto te spotkania sprawiają, że nauczyciele muszą sami postawić się bardziej w roli uczniów. Jednocześnie istotny jest prestiż i autorytet coachów. Poza tym coaching, negocjacje, superwizja itp. techniki są atrakcyjne ze względu na modę, innowacyjność, chęć sprawdzenia, potrzebę rozwoju osobistego.

Niemniej, jak zauważa jedna z uczestniczek – reforma systemu oświaty zawodowej jest ukierunkowana na bardziej instytucjonalne,

grupowe, a mniej indywidualne szkolenia. Rozwiązana te mają kłaść nacisk na rozwój profesjonalny i poprawę jakości kształcenia.

Ponadto uczestnicy spotkania są zgodni, że przyszłym kierunkiem doskonalenia nauczycieli zawodu będzie przekwalifikowanie lub zakładanie działalności gospodarczej. Jest to szczególnie trudne dla starszych pracowników, około 50. roku życia, którzy są już w znacznej mierze przyzwyczajeni do wykonywanej pracy. „Ten tutoring czy [np. edukacja zdalna] to jest rozwiązanie dla nauczycieli, którzy wychodzą za zawodu i gdzie się muszą przekwalifikować. Jeżeli tak, to nie jest to taki konkretnie zawód. Ten nauczyciel szybciej pójdzie na tą opiekunkę do żłobka, jeśli będzie potrzeba, bo to jest konkret. Natomiast coach czy ten tutor to jest dla młodego człowieka, bo tu jest szansa. Dlatego, że młody człowiek wchodzi do firmy i on puka z tym swoim CV. Nauczyciel, który przepracował 20 kilka lat, on ze wstydu się spali, żeby on miał z CV wkroczyć do pracodawcy, bo to są jeszcze cechy osobowościowe. On – Pan – nagle stawia się w pozycji sługi” – tak tłumaczy się bariery w potencjalnym przekwalifikowaniu nauczycieli zawodu. Jednocześnie zachodzi tu pewnego rodzaju paradoks – od coachów czy mentorów oczekuje się właśnie doświadczenia i tego, by byli starszymi pracownikami niż osoby, które kształcą. Uczestnicy spotkania tłumaczą tę sytuację tradycjami i stereotypami wyniesionymi jeszcze z okresu realnego socjalizmu. Według ekspertów zasadne jest miękkie przygotowanie tych nauczycieli: „Przygotować do umiejętności tego typu, żeby on przełamał ten wstyd, tą barierę i żeby on wchodził bezkompromisowo tak jak młody człowiek, bo on się nie boi tego. Posłuchajcie. Ci starsi ludzie są wychowani w epoce, gdzie praca była, czekała praca na ludzi. Nie odwrotnie. I teraz trzeba nauczyć, jak wejść do tego nowego środowiska pracy, jak zaprezentować się” – tłumaczy jedna z uczestniczek spotkania.

Inna z respondentek podała przykład bardziej radykalnych zmian w karierze nauczycieli. „Nie to było założeniem naszego projektu coachingowego, ale zdarzyło się tak, że na etapie procesu, udziału, osoby, które były w oświacie dwadzieścia lat, rezygnowały z pracy. Proszę zrozumieć – po rozmowie z coachem okazuje się, że ‘ja mam już dosyć tej pracy, ja już nie chcę być nauczycielem, to jest niewdzięczne, nieopłacalne. Ja zawsze marzyłem, żeby robić to, i to, i to’. Coach pyta – bo on nie może odpowiedzieć – ‘co stoi na przeszkodzie, żebyś to zrobił?’. ‘No właściwie nic, ale zrobię to za miesiąc’. ‘A co stoi na przeszkodzie, żebyś zaczął robić to dzisiaj?’ I okazuje się, że po kilku takich rozmowach parę osób zrezygnowało z pracy w oświacie”. Spotkania coachingowe lub z doradcami zawodu mogą prowadzić do odkrycia bardziej adekwatnych dla poszczególnych osób zagrożonych zwolnieniami, no-

wych zajęć zarobkowych. Praca ta może być zbliżona do dotychczasowych zadań nauczycieli, ale nie musi być realizowana w oświacie publicznej. Jednocześnie zasadna jest kampania promująca w społeczeństwie bardziej otwarte postawy wobec nauczycieli w ich nowych, zmienionych rolach. Istnieje bowiem społeczne oczekiwanie autorytetu starszych nauczycieli, które jedna z uczestniczek opisuje następująco: „Ja sama jako matka też wolałam oddawać [dzieci] do starych nauczycielek, bo one, owszem, uczą łopatologicznie, bez żadnych tych atrakcyjnych metod, głupich uważam, efektywnych, ale nie efektywnych, natomiast dzieci wychodzą z tych zajęć i nie wiedzą, o czym one tak naprawdę były”.

## **2.2. Wzmocnienie pozycji systemu kształcenia zawodowego w kontekście reindustrializacji**

Najogólniej pod pojęciem reindustrializacji rozumieć można koncepcję ograniczenia wad gospodarki opartej na wiedzy poprzez „powrót do przemysłu”, ale według zmienionych zasad, właściwych społeczeństwu i gospodarkom postindustrialnym i kreatywnym. Pojęcie to zaczęło być stosowane w latach 2009-2010 w ramach dyskusji o kryzysie finansowym. Zakłada się tu, że mimo dyskursu o społeczeństwach i gospodarkach opartych na wiedzy i kreatywności produkcja przemysłowa nadal odgrywa znaczącą rolę w organizacji terytoriów, w dynamice systemów produkcyjnych i w kształtujących globalizację stosunkach międzypaństwowych<sup>16</sup>.

Reindustrializacja stanowi proces ekonomiczny, społeczny i polityczny, którego celem jest odnowienie organizowania zasobów narodowych, aby odnowić branże przemysłowe, w tym ich odbudowa lub pobudzenie do życia<sup>17</sup>. Reindustrializacja to próba odwrócenia trendu deindustrializacji zapoczątkowanej pod koniec XX wieku w wyniku przeniesienia (ang. *offshoring*) i zlecenia (ang. *outsourcing*) produkcji przemysłowej przez firmy z Europy, Stanów Zjednoczonych i Japonii do Chin, Indii i krajów Azji Południowo-Wschodniej. Wśród przesłanek reindustrializacji znajdują się przekonania, że: produkcja i inne prace w prze-

---

<sup>16</sup> L. Carroué, *Fabryki wracają na Zachód*, „Le Monde diplomatique – Edycja polska” 6/2012.

<sup>17</sup> F. Tregenna, *Manufacturing productivity, deindustrialization, and reindustrialization*, World Institute for Development Economics Research, Helsinki 2011, [www.wider.unu.edu](http://www.wider.unu.edu) [30.01.2014]; L. Carroué, *op. cit.*

myśle są bardziej społecznie i gospodarczo pożądane niż praca w sektorach usługowych czy finansowych; bezpieczeństwo krajów wymaga samowystarczalności przemysłu, ograniczenia ryzyka wynikającego z niepewności szlaków handlowych i linii zasilających, które mogą być zagrożone w czasie konfliktów; reindustrializacja może poprawić bilans w handlu zagranicznym; reindustrializacja jest niezbędna dla zwiększenia konkurencyjności krajów wysokorozwiniętych względem krajów nowo uprzemysłowionych, których przedsiębiorstwa stały się realną konkurencją i rozpoczęły ekspansję poza granice swoich krajów, obejmującą wykupowanie zachodnich firm wraz z ich technologiami.

Koncepcja reindustrializacji w 2012 roku została przyjęta jako część polityki przemysłowej Unii Europejskiej<sup>18</sup>. Obejmuje ona m.in. ułatwienie inwestowania w innowacje, szersze wykorzystanie wzornictwa, tworzenie lepszych warunków rynkowych, poprawę dostępu firm do kapitału oraz inwestycje w kapitał ludzki i umiejętności. Na potrzebę takiej polityki wskazują analizy Cedefop dotyczące zapotrzebowania wśród pracodawców na kwalifikacje zawodowe w poszczególnych sektorach w okresie 2010-2020<sup>19</sup>. Przedsiębiorstwa spodziewają się wzrostu głównie w sektorach: produkcji, zaopatrzenia w wodę, w handlu, transporcie wodnym, komunikacji, bankowości i finansach, usługach komputerowych, profesjonalnych i innych. Wysoką niepewność wzrostu cechują się natomiast generujące wiele miejsc pracy: farmacja, budowa maszyn, motoryzacja, budownictwo, dystrybucja, hotele i żywienia, transport lądowy, transport lotniczy, ubezpieczenia, edukacja oraz praca socjalna i ochrona zdrowia.

Unijna koncepcja reindustrializacji w wyborze kierunków wspieranych technologii odwołuje się do zasad określonych przez ekonomistę J. Rifkina w wydanej w 2011 roku książce *Trzecia rewolucja przemysłowa*<sup>20</sup>. Badacz przede wszystkim stwierdza, że podstawą dalszego rozwoju przemysłu będą z jednej strony cyfrowe technologie informatyczne i komunikacyjne, z drugiej zaś – energie odnawialne. Połączenie obu

---

<sup>18</sup> *Silniejszy przemysł europejski na rzecz wzrostu i ożywienia gospodarczego Aktualizacja komunikatu w sprawie polityki przemysłowej. COM(2012) 582 final*, Bruksela 2012, s. 3-6.

<sup>19</sup> *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012, s. 11.

<sup>20</sup> J. Rifkin, *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspirowane całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2012.



tych trendów pozwoli na inteligentne zarządzanie sieciami energii za pośrednictwem Internetu, tak jak współcześnie zarządza się obiegiem informacji w sieci. Pięć filarów koncepcji trzeciej rewolucji przemysłowej stanowią: (1) przejście do energii odnawialnej, tj. słonecznej, wiatrowej, geotermalnej, biomasy itp.; (2) budynki jako elektrownie – projektowanie i konstruowanie budynków umożliwi jednocześnie wykorzystanie energii odnawialnej, a przez to ograniczenie kosztów ich utrzymania i produkcję nadwyżek energii; (3) wykorzystanie w każdym budynku technologii okresowego gromadzenia energii opartych o wodór; (4) wykorzystanie Internetu do budowy siatki wymiany energii i zarządzania tą siatką, co umożliwi handel nadwyżkami energii; (5) transformacja transportu w kierunku zasilania ogniwoami paliwowymi i prądem dostępnym z inteligentnej sieci wymiany energii. W praktyce implementacja tych zasad wymaga powszechnego zastosowania szeregu technologii odpowiednich do poszczególnych branż przemysłu, co może prowadzić do odnowienia rozwoju społeczno-gospodarczego na świecie.

Reindustrializacji towarzyszy wprowadzanie przez przedsiębiorstwa w krajach wysokorozwiniętych procesów zarządzania określanych mianem *Quick Response Manufacturing*, czyli redukcji czasu produkcji oraz dostaw i szybkiego reagowania na zmienne zapotrzebowanie rynku<sup>21</sup>.

Transport towarów wyprodukowanych poza granicami kraju utrudnia bowiem płynne reagowanie na zmieniające się potrzeby poszczególnych rynków oraz wprowadzanie innowacji, przy czym powiększa też koszty transportu i szczelność łańcucha dostaw. Przenoszenie produkcji za granicę doprowadziło też do kryzysów wizerunkowych firm (np. produkcja odzieży w Bangladeszu w warunkach niezgodnych z międzynarodowymi standardami bezpieczeństwa pracy, katastrofa budowlana takiego zakładu pracy). *Quick Response Manufacturing* obejmuje tworzenie miejsc

---

<sup>21</sup> K. Ratnicyn, *Już nie „Made in China”. To nie moda, lecz potrzeba*, Harvard Business Review Polska 07.01.2014, <http://blogi.hbrp.pl/blog-biznesowy/juz-nie-made-in-china-to-nie-moda-lecz-potrzeba/> [30.01.2014]; N. Dzikija, *Praca w końcu wraca na Zachód. Polsce wyjdzie to na dobre*, „Dziennik Gazeta Prawna” 24.11.2012, [http://forsal.pl/artykuly/664236,praca\\_w\\_koncu\\_wraca\\_na\\_zachod\\_polsce\\_wyjdzie\\_to\\_na\\_dobre.html](http://forsal.pl/artykuly/664236,praca_w_koncu_wraca_na_zachod_polsce_wyjdzie_to_na_dobre.html) [30.01.2014]; *Produkcja w Chinach przestaje się opłacać polskim firmom. Niektóre wracają do kraju*, finans.wp.pl 23.01.2014, <http://finans.wp.pl/kat,1033697,title,Produkcja-w-Chinach-przestaje-sie-oplacac-polskim-firmom-Niektore-wracaja-do-kraju,wid,16351245,wiadomosc.html> [30.01.2014].

pracy na terenie kraju pochodzenia firmy i zwiększenie zapotrzebowania na wykwalifikowaną kadrę pracowników do pracy w przemyśle. Elementem reindustrializacji jest też *reshoring*, czyli powrót do produkcji w domu. Takie rozwiązania przyjęły m.in.:

- koncern Whirlpool (sprzęt gospodarstwa domowego), który przeniósł produkcję z Meksyku do Stanów Zjednoczonych;
- koncern Stihl (pilarki i urządzenia ogrodnicze), który fakt produkowania sprzętu w Stanach Zjednoczonych wprowadził do swojej strategii marketingowej;
- Calibur11 (producent obudów do konsol do gier);
- Permac Industries (produkcja maszyn do obróbki precyzyjnej);
- General Electric (energetyka, aparatura pomiarowa, przemysł lotniczy, przemysł kosmiczny, sprzęt gospodarstwa domowego, przemysł chemiczny, sprzęt medyczny, transport kolejowy);
- Master Lock (producent klódek i zamków bezpieczeństwa);
- Sleek Audio (producent słuchawek);
- AirGuide (inżynieria sanitarna);
- Multicraft International (sprzęt elektroniczny);
- Plastics (producent wyrobów formowanych wtryskowo);
- oraz producenci samochodów: Toyota, Honda, Volkswagen, BMW, Hyundai, Kia, Ford<sup>22</sup>.

Wśród przykładów przedsiębiorstw, które po rozpoczęciu kryzysu finansowego w 2008 roku zdecydowały się na przeniesienie produkcji z powrotem do Polski, zrezygnowały z inwestycji na Dalekim Wschodzie lub zdecydowały się na przeniesienie produkcji do Polski, znajdują się m.in.: Zelmer, Indesit i Whirlpool (sprzęt gospodarstwa domowego), Samsung (urządzenia elektroniczne), Volvo (producent samochodów), Askeladden Boats (produkcja łodzi), producenci obuwi: Gino Rossi, NG2, Wojas i Protektor, producenci ubrań: Próchnik, Monnari i Redan<sup>23</sup>.

Przedsiębiorstwa swoje decyzje uzasadniają głównie wysokimi kosztami transportu, a po doliczeniu kosztów pracy i produkcji – zbliżonymi

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> K. Ratnicyn, *Już nie „Made in China”...*, *op. cit.*; *Produkcja w Azji przestaje się opłacać. Firmy wracają z Chin do Polski*, „Dziennik Gazeta Prawna” 21.11.2011, [www.forsal.pl](http://www.forsal.pl) [30.01.2014]; P. Otto, *Będziemy produkować buty – jesteśmy w tym coraz lepsi*, „Dziennik Gazeta Prawna” 09.11.2012, [www.biznes.gazetaprawna.pl](http://www.biznes.gazetaprawna.pl) [30.01.2014]; P. Brzózka, *Łódzkie firmy przenoszą produkcję z Chin do Polski*, „Dziennik Łódzki” 10.12.2013, [www.dzienniklodzki.pl](http://www.dzienniklodzki.pl) [30.01.2014].

kosztami do tych, które są w kraju pochodzenia firmy (także w przypadku Polski), możliwością lepszego kontrolowania marż, niekiedy niższą jakością produktów, potrzebą ochrony patentów, zapotrzebowaniem na szybkie dostawy, mniejszym bezpieczeństwem pracowników i ryzykiem nacjonalizacji przedsiębiorstw (w krajach Ameryki Południowej)<sup>24</sup>. Zdaniem K. Nawratka, architekta i urbanisty, reindustrializacja jest w stanie zapewnić stabilizację i zatrudnienie mieszkańcom, przyspieszyć wyłanianie się i wdrażanie innowacji, wykorzystać i zwiększyć związek ludzi z miejscem zamieszkania poprzez wykorzystanie powiązań przedsiębiorstw z ich otoczeniem lokalnym i regionalnym, przywrócić podstawy modelu państwa dobrobytu, lepsze wykorzystanie zasobów, które mogły stracić na znaczeniu w jednych procesach produkcyjnych, a mogą zyskać nowe zastosowanie w innych procesach<sup>25</sup>. W opinii J.T. Hryniewicza reindustrializacja może przynieść takie korzyści, jak: zwiększenie tożsamości obywateli Unii Europejskiej z działalnością instytucji europejskich, zwiększenie kontroli demokratycznych rządów nad procesami gospodarczymi, przeciwdziałanie niekontrolowanemu wzrostowi nierówności dochodów, który byłby powodowany ubożeniem znacznej liczby ludności tracącej dość dobrze płatne miejsca pracy w przemyśle, zmniejszenie skali i chaosu zwolnień grupowych i zmniejszenie lub zatrzymanie procesu wzrostu zagrożenia bezrobociem i ubóstwem, zmniejszenie zagrożeń instytucji demokratycznych związanych z odmową ich legitymizacji przez ludność zagrożoną degradacją ekonomiczną<sup>26</sup>.

Do pobudzenia w Polsce dyskusji o reindustrializacji przyczyniają się postulaty sformułowane przez Polskie Lobby Przemysłowe<sup>27</sup>. Grupa ta przygotowała raport o potrzebach działania wobec kryzysu finansowego poprzez wsparcie przemysłu. Zwraca się w nim m.in. uwagę na: ko-

---

<sup>24</sup> *Ibidem*; N. Dżikija, *Praca w końcu wraca na Zachód. Polsce wyjdzie to na dobre*, *op. cit.*

<sup>25</sup> B. Świątkowska, *Zbawienna reindustrializacja – wywiad z Krzysztofem Nawratkiem*, Notes na 6 tygodni 18.06.2012, [www.funbec.eu/teksty.php?id=206](http://www.funbec.eu/teksty.php?id=206) [30.01.2014].

<sup>26</sup> J.T. Hryniewicz, *Wspólna europejska polityka przemysłowa*, „Gospodarka narodowa” 11-12/2013, s. 68-69.

<sup>27</sup> K. Mroczkowski, P. Soroka, K. Ludwiniak, *Część druga Raportu „Przyczyny i konsekwencje globalnego kryzysu finansowo-gospodarczego i jego przejawy w Polsce”*, Polskie Lobby Przemysłowe, Warszawa 2013, [www.plp.info.pl/wp-content/uploads/2013/03/Drugacz%C4%99%C5%9B%C4%87-Raportu-PLP-i-Konwersatorium-OLPpdf.pdf](http://www.plp.info.pl/wp-content/uploads/2013/03/Drugacz%C4%99%C5%9B%C4%87-Raportu-PLP-i-Konwersatorium-OLPpdf.pdf) [30.01.2014], s. 32.

nieczność powołania Narodowego Centrum Studiów Strategicznych, które pozwoliłoby na systematyczne prognozowanie kierunków rozwoju gospodarczego i wskazywanie obszarów badań naukowych; zaprzestanie cięć w obszarach oświaty i kultury, kluczowych dla tworzenia kapitału ludzkiego zdolnego dokonywać innowacyjnych zmian gospodarki, zachowanie i wzrost strategicznych sektorów gospodarczych związanych z zapewnieniem długookresowego bezpieczeństwa państwa: samowystarczalności żywnościowej (zdrowej żywności), energetycznej, w zakresie łączności i cyfryzacji oraz obronności; wykorzystanie doświadczeń budowania niemieckiej społecznej gospodarki rynkowej czy też krajów skandynawskich do wdrażania rozwiązań na rzecz rozwiązywania problemów demograficznych i społecznych; łączenie modernizacji polskiej armii z rozwojem krajowych ośrodków naukowo-badawczych i potencjału przemysłu cywilnego, w tym dyfuzja technologii między tymi dziedzinami; kompleksowe przygotowanie kraju na okres po zakończeniu europejskiej perspektywy budżetowej 2014-2020 – stworzenie narodowego programu na miarę przedwojennego Centralnego Okręgu Przemysłowego; emisja wieloletnich celowych obligacji inwestycyjnych przez konsorcja dokonujące przedsięwzięć o dodatnim efekcie strukturalnym (np. koleje dużych prędkości, nowe technologie, *joint venture* „Innowacje Polskie”, inwestycje energetyczne, infrastruktura techniczna, np. wodociągi, gazoport, rurociągi); budowa mapy wiedzy i technologii w kraju, których stały monitoring i aktualizacja posłużą w kształtowaniu i dopasowywaniu narzędzi realizacji strategii gospodarczej; opracowanie na podstawie tej mapy polskiej specjalizacji w ramach międzynarodowej gospodarki<sup>28</sup>.

Reindustrializacja jest też zauważalna w odniesieniu do edukacji zawodowej. Zdaniem M. Kabaja, specjalisty od ekonomii pracy, otwarcie rynków pracy w Unii Europejskiej prowadzi do rozszerzenia integracji w dziedzinie kształcenia zawodowego, a przez to także do konkurencji o uczniów i pracowników<sup>29</sup>. Przykładowo niemieckie szkoły zawodowe oferują nastolatkom płatne praktyki i w perspektywie zatrudnienie w interesującej firmie i dobrze płatną pracę. Tego typu rozwiązania pobudzają konkurencyjność pod względem: (1) jakości systemu kształcenia

---

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 33-41.

<sup>29</sup> M. Kabaj, *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2010, s. 64.

zawodowego – np. wykorzystanie systemu kształcenia dualnego; (2) otrzymywanego wsparcia finansowego w czasie pobierania nauki; (3) skracania czasu poszukiwania zatrudnienia po ukończeniu szkoły. Kabaj zwraca również uwagę na fakt, że niedopasowanie popytu i podaży wykształcenia absolwentów szkół wyższych w dłuższym okresie doprowadzi do zmiany aspiracji edukacyjnych Polaków<sup>30</sup>. Rosnący niedobór pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym i zasadniczym zawodowym prowadzi do większej atrakcyjności ich wynagrodzeń, co powinno prowadzić też do wzrostu popularności i rangi średniego kształcenia zawodowego. Badacz twierdzi jednak, że istotną barierą dla optymalizacji struktur kształcenia jest powszechne przekonanie o konieczności posiadania wykształcenia wyższego, nawet jeżeli nie wiąże się ono ze zdobyciem kwalifikacji pozwalających na zatrudnienie w wyuczonym zawodzie.

Również C. Béduwé, J.F. Germe, T. Leney, J. Planas, M. Poumay i R. Armstrong w raporcie Cedefop zwracają uwagę na to, że odbudowa szkolnictwa zawodowego podlega rosnącej presji konkurencji międzynarodowej<sup>31</sup>. Wynika to z: globalizacji gospodarczej, zapotrzebowania na pracowników o nowych i wysokich kwalifikacjach, zmian technologicznych i demograficznych i wzrostu nakładów na kształcenie przez całe życie. Za istotne bariery w poprawie pozycji kształcenia zawodowego uznają: niewystarczający udział podmiotów prywatnych w fundowaniu i wspieraniu finansów szkół oraz niewystarczające zainteresowanie interesariuszy szkół wykorzystaniem kształcenia przez całe życie, a w rezultacie niskie wskaźniki udziału w nim.

Tymczasem Międzynarodowa Organizacja Pracy (dalej: MOP) łączy zapotrzebowanie na wzrost roli edukacji zawodowej z ograniczaniem bezrobocia osób młodych, które np. w Unii Europejskiej w czasie kryzysu finansowego ma najwyższy notowany poziom w historii<sup>32</sup>. W swoim raporcie MOP podkreśla, że istnieje wiele sektorów, które mają wy-

---

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 69.

<sup>31</sup> C. Béduwé, J.F. Germe, T. Leney, J. Planas, M. Poumay, R. Armstrong, *New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010*, [w:] *The training and development of VET teachers and trainers in Europe. Fourth report on vocational training research in Europe: background report*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009, s. 21-23.

<sup>32</sup> *Global Employment Trends for Youth 2013. A generation at risk*, International Labour Office, Geneva 2013

soki potencjał tworzenia miejsc pracy i mogą być atrakcyjne dla osób młodych – w Europie są to przede wszystkim sektory „zielonej gospodarki”, ochrony zdrowia i pracy socjalnej oraz informatyki i telekomunikacji. MOP zaleca kształcenie umiejętności technicznych i „miękkich”, które mają znaczenie dla zatrudnialności, jak np. komunikacja, praca zespołowa, rozwiązywanie problemów. Podkreśla się, że wszystkie te cechy kształtuje system edukacji zawodowej, szczególnie gdy zajęcia są powiązane z praktyką w zawodzie (kształcenie dualne), dającą doświadczenie i staż wymagany przez pracodawców. MOP zaleca także stosowanie aktywnych polityk rynku pracy, popularyzację przedsiębiorczości i samozatrudnienia oraz równość szans i praw pracowników bez względu na wiek – osoby młode są bowiem narażone na zjawisko przynależności do grupy „pracujących biednych” lub inaczej „prekariatu”, co zniechęca do podejmowania legalnej pracy i ogranicza szanse dalszego rozwoju (np. założenie rodziny, posiadanie własnego mieszkania)<sup>33</sup>.

Komentatorzy koncepcji reindustrializacji podkreślają, że aby miała realny wpływ na zmiany gospodarcze, powinna być w pełni zaakceptowana przez korporacje transnarodowe, inwestorów, instytucje finansowe oraz kadry menedżerskie i administracyjne<sup>34</sup>. J.T. Hryniewicz zauważa, że reindustrializacja w warunkach kryzysu finansowego uwidoczniła zwiększenie się napięcia uczuć narodowych w opinii publicznej i narodowych elitach politycznych, co może prowadzić do negatywnego w skutkach dla demokracji i stosunków międzynarodowych nacjonalizmu gospodarczego<sup>35</sup>. Elementem takiego działania może być np. utożsamienie reindustrializacji z obroną miejsc pracy w przemyśle i działalnością patriotyczną; nacisk rządów na menedżerskie grupy interesów celem zaniechania *offshoringu* zakładów pracy do krajów Dalekiego Wschodu, który zmniejszałby wolność gospodarczą; ryzyko wzrostu cen produktów, których produkcja zostałaby przeniesiona do kraju. Hryniewicz podkreśla mimo wszystko, że przyjęta koncepcja wspólnej europejskiej polityki przemysłowej może pozwolić na uniknięcie tego typu ryzyka poprzez uporządkowanie narodowych działań na rzecz reindustrializacji i pobudzanie współpracy między krajami, zmniejszenie tempa spadku przemysłowych miejsc i promocję innowacyjności w tych gał-

---

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 61-70.

<sup>34</sup> G. Duménil, D. Lévy, *Co kryje się za dyskursem o reindustrializacji?*, „Le Monde diplomatique – Edycja polska” 6/2012.

<sup>35</sup> J.T. Hryniewicz, *Wspólna europejska polityka przemysłowa*, *op. cit.*, s. 58-60.

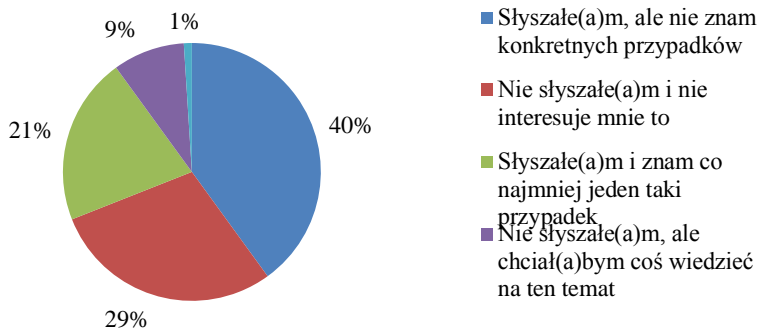
ziach przemysłu, które mają znaczenie strategiczne, np. militarne<sup>36</sup>. Przykładem takich udanych działań, nawet pomimo ich krytyki, może być wspólna polityka rolna, która głównie harmonizowała rozwój przemysłu ze schyłkiem rolnictwa, co pozwoliło na jego restrukturyzację, bezpieczeństwo żywnościowe i względną obfitość produktów.

### 2.3. Dostosowanie zarządzania szkołami zawodowymi do wyłaniających się trendów

System kształcenia zawodowego w warunkach wyłaniania się społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy i kreatywności wymaga zmian w zakresie zarządzania, uwzględniających przede wszystkim zmiany demograficzne i jego potencjalne wzmocnienie pozycji w kontekście reindustrializacji.

W warunkach polskich podstawową kwestią jest zarządzanie szkołami zawodowymi, które ograniczyłyby zasięg ich likwidacji i związanych z tymi działaniami negatywnych efektów dla wszystkich interesariuszy szkolnictwa zawodowego na poziomie lokalnym i regionalnym. Według reprezentatywnych badań CBOS z 2009 roku blisko 61% Polaków zauważa trend likwidacji szkół<sup>37</sup>.

**Schemat 2. Znajomość problemu likwidowania szkół, z których utrzymaniem samorządy sobie nie radzą**



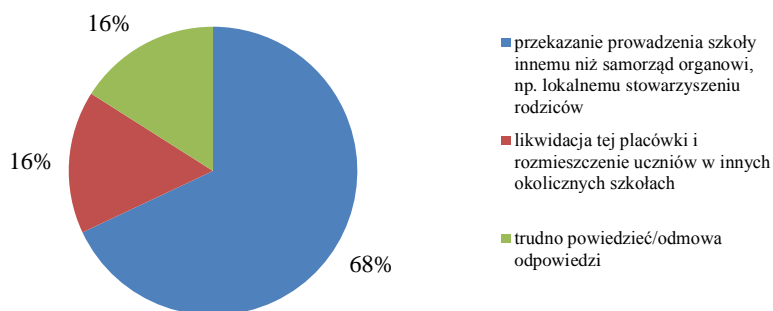
Źródło: E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009, s. 1.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 61-63.

<sup>37</sup> E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009.

Z problemem tym lepiej zaznajomieni są mieszkańcy wsi niż miast. Większość respondentów (68%) uważa, że w sytuacji, gdy samorząd jako organ prowadzący nie radzi sobie z utrzymaniem konkretnej szkoły, powinien przede wszystkim przekazać prowadzenie szkoły innemu niż samorząd organowi, np. lokalnemu stowarzyszeniu rodziców. Nie zależy to od tego, czy respondenci mają dzieci, czy też nie.

**Schemat 3. Preferowane działania samorządu w sytuacji problemów z utrzymaniem konkretnej szkoły**



Źródło: E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009, s. 2.

Jeśli chodzi o warunki przekazania szkoły innemu niż samorząd podmiotowi, to badani uznają przeważnie, że powinno obejmować gwarancję kontynuacji bezpłatnej nauki przez uczniów, jak i co najmniej takiej samej lub lepszej oferty kształcenia. Respondenci są też zgodni w kwestii użyczenia budynku szkoły i jej wyposażenia nowemu podmiotowi oraz zagwarantowania ciągłości finansowania szkoły z budżetu państwa (w każdym przypadku ponad 80% odpowiedzi twierdzących). Ankietowani jednoznacznie opowiadają się też za ochroną nauczycieli z likwidowanych szkół – blisko 84% uznaje, że nauczyciele powinni mieć zapewnioną możliwość kontynuacji zatrudnienia w tej samej szkole, a 57% – że rozwiązanie umowy o pracę ze wszystkimi nauczycielami i zatrudnienie wybranych osób na nowo nie powinno mieć miejsca.



**Tabela 1. Warunki przekazania prowadzenia szkoły przez samorząd innemu podmiotowi**

Opinia	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć/ odmowa odpowiedzi
Zagwarantowanie uczniom kontynuacji bezpłatnego kształcenia	74%	18%	1%	1%	6%
Zagwarantowanie uczniom co najmniej takiej samej lub lepszej oferty kształcenia	74%	19%	1%	0%	6%
Użyczenie budynku szkoły i jej wyposażenia nowemu organowi na czas prowadzenia szkoły	58%	27%	4%	0%	11%
Rozwiązanie umowy o pracę ze wszystkimi nauczycielami i zatrudnienie wybranych nauczycieli na nowo	13%	14%	32%	25%	16%
Zagwarantowanie ciągłości finansowania szkoły z budżetu państwa, pomimo przekazania jej nowemu organowi prowadzącemu	48%	35%	4%	1%	12%
Zagwarantowanie nauczycielom możliwości kontynuacji zatrudnienia w tej samej szkole	48%	36%	4%	1%	11%
Sprzedanie budynku szkoły i jej wyposażenia nowemu organowi prowadzącemu	16%	21%	27%	18%	18%

Źródło: E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009, s. 3.

D. Hopkinson, M. Ainscow i M. West stworzyli typologię szkół zawodowych, która ułatwia diagnozę pozycji szkoły i wybór dalszych me-

to zarządzania nią<sup>38</sup>. W odniesieniu do gotowości szkół na zmiany wyróżniono trzy typy organizacji szkolnych: szkoły, które „błądzą” w poszukiwaniu rozwiązań w sytuacjach kryzysowych; szkoły, które obserwują, jak i co się dzieje; szkoły, które podejmują działanie w sytuacji zagrożenia. Do tego w innym wymiarze szkoły zawodowe można podzielić na efektywne i nieefektywne. Skrzyżowanie tych podziałów prowadzi do wyróżnienia szkół, które są efektywne i rozwijają się („proaktywne”) lub są efektywne, ale mają trudności z rozwiązywaniem problemów („unoszą się na powierzchni”). Wśród szkół nieefektywnych wyróżnia się natomiast te, które rozwijają się poprzez „walkę z otoczeniem”, oraz te, które wyraźnie zmierzają ku upadkowi („tonące”). Pośród wszystkich tych typami znajdują się szkoły, które „błądzą” i zarazem poszukują swojej drogi rozwoju.

Z tego modelu wynika, że najbardziej efektywną strategią przetrwania szkół zawodowych jest zwiększenie szybkości działania jej „organizacji jako uczącej się” nad tempem zmian występujących w otoczeniu. W rezultacie zalecane są: dalszy rozwój zawodowy nauczycieli szkół, rozwój jakości nauczania i uczenia się, budowa powiązań szkoły z rynkiem pracy oraz marketing lub rozwój szkół jako organizacji. Najogólniej model „organizacji uczącej się” P. Senge po dostosowaniu do szkół może zakładać, że ich celem jest ciągłe rozszerzanie możliwości kreowania własnej przyszłości, co jest możliwe przy współwystępowaniu pięciu dyscyplin<sup>39</sup>. Są to:

- mistrzostwo osobiste – formalne umiejętności zawodowe i dyspozycje moralne pozwalające konsekwentnie wytyczać cele i budować wizję swojego życia; jest procesem ciągłego udoskonalania sposobu postrzegania rzeczywistości przez każdego nauczyciela i dostosowywania go do zmieniających się warunków otoczenia;

---

<sup>38</sup> D. Hopkinson, M. Ainscow, M. West, *School improvement in era of change*, Cassel, London 1994; [cyt. za:] K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, [w:] F. Büning (red.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States. Survey of reforms and developments*, Springer, Dordrecht 2006, s. 125-126.

<sup>39</sup> J. Szempruch, *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009, s. 113-114.

- modele myślowe, tworzone przez stereotypy, schematy i ograniczenia, które określają sposób myślenia każdego nauczyciela i członka społeczności szkolnej. Skuteczna komunikacja (wymiana myśli) stanie się możliwa, gdy głęboko zakorzenione przeświadczenia dotyczące sposobu postrzegania świata, które ukierunkowują zachowania zostaną uświadomione przez refleksję, dialog i informację zwrotną;
- budowanie wspólnej wizji przyszłości, biorącej początek z osobistych wizji członków organizacji, ich zaangażowania. Im bliższe są ich cele osobiste, im bardziej komplementarne ich dążenia, tym łatwiej zbudować wspólną wizję dla całej szkoły, będącą zespołowym podzieleniem wyobrażeń o przyszłości instytucji;
- zespołowe uczenie się polegające na przekraczaniu przez grono pedagogiczne sumy umiejętności i możliwości poszczególnych osób, wychodzące od indywidualnego rozwoju nauczycieli i ich indywidualnych umiejętności dialogu;
- myślenie systemowe – zasób wiedzy i narzędzi, które pozwalają wyjaśniać skomplikowane zjawiska i na nie wpływać. Jest podstawą wypracowania wizji przyszłości szkoły.

Wdrażanie powyższych dyscyplin umożliwia poprawianie jakości zarządzania szkołą poprzez systematyczne działania nauczycieli i szkoły w zakresie określania celów, planowania kultury i klimatu, kierowania i organizacji oraz procesów nauczania – uczenia się.

K. Pukelis i R. Lauzackas wskazują na przykład wdrażania takiej koncepcji w ramach strategii rozwoju edukacji zawodowej na Litwie<sup>40</sup>. Przyjęto w niej: integrację nauczania teoretycznego i praktycznego; współpracę szkół zawodowych i uczelni wyższych; ukierunkowanie szkół zawodowych na budowę „organizacji uczących się” poprzez przekształcenie struktur hierarchicznych na horyzontalne, w których szkoły zawodowe mają być równymi, a nie niższymi partnerami dla szkół wyższych; wdrażanie metodologii „nauczania i uczenia się w działaniu” jako podstawy do stałej modernizacji technik nauczania i uczenia oraz zwiększenia niezależności kształcenia uczniów; otwarcie szkół na rynek pracy poprzez współpracę z partnerami społecznymi i budowę sieci narodowych i międzynarodowych.

---

<sup>40</sup> K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, *op. cit.*, s. 127-128.

L. Nieuwenhuis, W. Nijhof i A. Heikkinen wskazują, że współcześnie zarządzanie szkołami zawodowymi powinno opierać się na poszukiwaniu równowagi w pięciu wymiarach<sup>41</sup>. Są to:

- 1) kształcenie kwalifikacji podstawowych oraz kształcenie przez całe życie – szkoły posiadają głównie infrastrukturę do realizacji pierwszego z celów, ich modernizacja powinna pozwalać na przejście do drugiego celu;
- 2) zawody tradycyjne i elastyczne kwalifikacje – pierwsza grupa zanika, choć szkoły są wciąż dostosowane głównie do ich kształcenia, podczas gdy niezbędne jest tworzenie przestrzeni do kształcenia nowych zawodów;
- 3) nauczanie w szkole i nauczanie poprzez doświadczenie – pierwsze obejmuje określone cele, podczas gdy drugie buduje wspólnoty praktyków (ang. *communities of practice*) i cenne kontakty w zawodzie;
- 4) wymagania społeczne i gospodarcze – dylemat ten dotyczy odpowiadaniu przez szkoły na potrzeby gospodarki, co może godzić w indywidualne zainteresowania, aspiracje i potrzeby uczniów;
- 5) zatrudnienie i przedsiębiorczość – szkoły muszą zdecydować się, czy kształca pracowników, którzy będą mogli łatwo znaleźć pracę, czy też przedsiębiorców, którzy będą prowadzić własną działalność gospodarczą.

Zdaniem autorów tej typologii zasadne jest uwzględnianie przez szkoły nie tylko własnych możliwości i wymogów systemu kształcenia, ale też wszystkich interesariuszy lokalnych i regionalnych – podmiotów otoczenia szkoły, które pozwolą lepiej zbilansować strategię rozwoju szkoły w kierunku zmian do nowych wymagań rynku.

J. Ouston podzieliła natomiast koncepcje zarządzania zmianami w szkołach, aby lepiej je dostosować do gwałtownie zmieniającego się otoczenia<sup>42</sup>. Podstawowy podział tych teorii obejmuje koncepcje bazują-

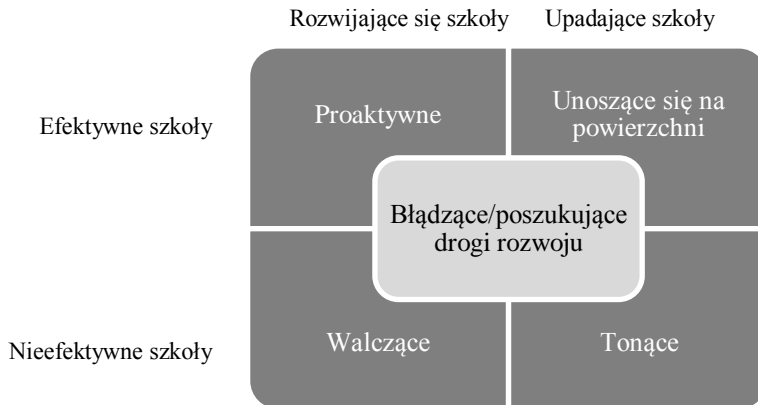
---

<sup>41</sup> L. Nieuwenhuis, W. Nijhof, A. Heikkinen, *Shaping conditions for a flexible VET*, [w:] W.J. Nijhof, A. Heikkinen, Nieuwenhuis, A. F. M. (red.), *Shaping flexibility in vocational education and training. Institutional, curricular, and professional conditions*, Kluwer Academic, Dordrecht, Boston 2003, s. 7.

<sup>42</sup> J. Ouston, *Managing in turbulent times*, [w:] A. Gold, J. Evans (red.), *Reflecting on school management*, Falmer Press, London, Philadelphia 1998, s. 129-131.

ce na myśleniu linearnym i racjonalnym oraz na myśleniu nieliniarnym i nieracjonalnym.

#### Schemat 4. Typologia efektywności szkół zawodowych



Źródło: D. Hopkinson, M. Ainscow, M. West, *School improvement in era of change*, Casell, London 1994; [cyt. za:] K. Pukelis, R. Lauzackas, Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions, [w:] F. Bünning (ed.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States*, Springer, Dordrecht 2006, s. 125.

**Tabela 2. Teorie zarządzania zmianami w szkołach**

Założenia teorii	Grupy teorii
Modele zakładające racjonalność organizacji	<u>Grupa 1:</u> planowanie rozwoju szkoły (D. Hargreaves, D. Hopkins); zmiana planowana (K.B. Everard, G. Morris); planowanie strategiczne (B. Fidler); planowanie elastyczne (M. Wallace, A. McMahon)
Linearne relacje pomiędzy działaniem i jego efektami	<u>Grupa 2:</u> teoria „znaczenia zmiany” (M. Fullan, S. Stiegelbauer)
Mniej racjonalne lub nieracjonalne działania organizacji	<u>Grupa 3:</u> planowanie przyrostowe (C.E. Lindblom); planowanie ewolucyjne (K.S. Louis, M.B. Miles)
Nielinearne relacje pomiędzy działaniem i jego efektami	<u>Grupa 4:</u> model „kosza na śmieci” (J.G. March, J.P. Olsen); „siły zmian” (M. Fullan); teoria chaosu (R. Stacey, S.J. Maxcy); zarządzanie jako sztuka działania (P.B. Vaill)

Źródło: J. Ouston, *Managing in turbulent times*, [w:] A. Gold, J. Evans (red.), *Reflecting on school management*, Falmer Press, London, Philadelphia 1998, s. 129.

W pierwszej grupie mieszczą się teorie, które uznają, że zmiana może być zrozumiana i że możliwe jest przewidywanie powiązań decyzji nauczycieli i działań oraz ich efektów. Druga grupa to teorie podkreślające konieczność rozpoznania, jacy uczestnicy systemu szkolnego budują zrozumienie i interpretację zmiany. Trzecia obejmuje teorie, w których decyzje w ograniczonym stopniu mają wpływ na zmiany oraz muszą być „wystarczająco dobre”, ale nigdy nie są zgodne z idealnymi wzorcami. Czwarta grupa teorii obejmuje podejścia, w których odrzuca się racjonalność i linearność myślenia, gdyż złożoność organizacji i nieprzewidywalność otoczenia nie pozwalają na określanie efektów działań. Współcześnie coraz częściej postulowane jest wykorzystywanie modeli z ostatniej grupy, gdyż najlepiej odpowiadają działaniu w burzliwym otoczeniu oraz podkreślają różnicowanie działań w zależności od kompetencji i wartości nauczycieli i organizacji szkolnych. Teorie z drugiej i trzeciej grupy są traktowane jako pośrednie, których stosowanie jest skuteczne, gdy ani nie występują gwałtowne zmiany, ani otoczenie nie jest w pełni przejrzyste. Jednocześnie teorie z pierwszych grup opisują raczej, „jak działania powinny być prowadzone”, zaś z trzeciej i czwartej – „jak są prowadzone” w praktyce.

W tym miejscu opisane zostaną tylko teorie z ostatniej grupy, które wydają się być najbardziej stosowne do uwarunkowań działania szkół zawodowych na początku XXI wieku<sup>43</sup>. Model „kosza na śmieci” opisuje, jak są podejmowane decyzje w złożonych organizacjach edukacyjnych, gdzie decyzje są postrzegane jako efekt niepowtarzalnych i nielogicznych interakcji między czterema grupami zmiennych: problemami, rozwiązaniami, uczestnikami procesu i możliwymi wyborami. Przy założeniu, że istnieje pewna zgoda co do celów i założeń organizacji, działania jednostek są dość nieskoordynowane, ale mogą prowadzić do odpowiednich działań. Przykładowo: decyzje podejmują w szkole tylko ci, którzy uczestniczą w zebraniach, i tylko ich problemy i rozwiązania są poddawane dyskusji, podczas której mniej wartościowe propozycje „trafiają do kosza”. Na takiej zasadzie działają „organizacje uczące się”, w których decyzje są podejmowane w pracy grupowej, w oparciu o różnicowanie uczestników oraz ich opinii i postaw. Konflikty i błędy, które wynikają z interakcji, są elementem uczenia się i doskonalenia.

W teorii „siły zmian” podkreśla się natomiast rolę dyrektora szkoły, który nie jest silnym liderem, lecz liderem ukierunkowującym zbiorowe uczenie się i artykułującym główne wartości szkoły. W tej koncepcji

---

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 133-135.

lider nigdy nie ma pełnych rozwiązań problemów, pozostaje otwarty na propozycje i dyskusje nad nimi oraz angażowanie nauczycieli i interesariuszy szkoły wokół ich wdrażania.

„Teoria chaosu” została zaproponowana do wyjaśniania regularnych, lecz nieprzewidywalnych zjawisk oraz rozpoznawania wzorców wyłaniania się zjawisk, które pozornie wydają się być losowe. Takimi systemami są np. zmiany pogody. W przypadku szkół teoria ta pozwala wyjaśnić, że efektywność zarządzania pochodzi ze stałej koncentracji na problemach strategicznych, odpowiadania na wiele wyzwań i aspiracji jednocześnie. W takim zarządzaniu istotne jest spontaniczne nauczanie, samoorganizacja grup menedżerów, rozwiązywanie konfliktów, dialog i stała publiczna debata nad kierunkami rozwoju. Do tej teorii nawiązuje koncepcja „siły zmian”, która postuluje rozpoznawanie tych strategicznych trendów i odpowiadanie na nie, oraz koncepcja zarządzania jako sztuki działania, w której zrozumienie zmiany organizacyjnej opiera się na rozpoznaniu wartości i metafor kulturowych upowszechnionych w organizacji i ich potencjalnym dostosowaniu do wymogów otoczenia szkoły.

Zastosowanie tych teorii w praktyce zależy od szeregu czynników, które określają działania innowacyjne szkół. Na podstawie badań krakowskiego ośrodka badawczego Centrum Doradztwa Strategicznego można wyróżnić trzy główne czynniki istotne dla zmian w szkołach zawodowych<sup>44</sup>. Są to:

- 1) czynnik finansowy – ograniczający wprowadzanie nowych kierunków kształcenia (koszty bazy dydaktycznej), finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie wprowadzanego kierunku kształcenia (kursy doskonalące, studia podyplomowe); nakłady finansowe na odprawy dla zwalnianych nauczycieli przedmiotów zawodowych z powodu zmiany kierunku kształcenia, w przypadku gdy część nauczycieli nie chce się przekwalifikować. Ograniczenia środków finansowych pochodzących z subwencji oświatowej do ratowania infrastruktury szkolnej (remonty dachów, elewacje, izolacje cieplne, wymiana ogrzewania) wynikające z kontroli Państwowej Inspekcji Pracy, Państwowej Inspekcji Sanitarnej i innych instytucji kontrolujących stan obiektów;

---

<sup>44</sup> *Poziom dostosowania kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych do wymogów rynku pracy – wyniki porównawcze w aspekcie regionalnym*, Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków 2007, s. 86-88.

- 2) czynnik zarządzania placówką oświatową – rozdzielenie nadzoru pedagogicznego (Kuratorium Oświaty) od instytucji finansującej szkołę (starostwa, urzędy miast) doprowadziło do podwójnej podległości zarządzania szkołami. Z jednej strony organy prowadzące zabezpieczają środki finansowe na bieżące utrzymanie szkół i dążą do zminimalizowania kosztów wobec niskiej subwencji oświatowej. Z drugiej – postrzegają niekiedy organ nadzoru pedagogicznego jako koordynatora w zakresie modernizacji szkół. Tymczasem kuratoria oświaty koncentrują się na dbaniu o jakość kształcenia oraz na kontroli realizacji przepisów oświatowych. Sytuacja ta prowadzi do tego, że dostosowanie szkół do potrzeb rynku pracy jest wymuszane przez powiatowe rady zatrudnienia, które zatwierdzają plany naboru i strukturę zawodową kształcenia w kolejnych latach edukacji. Niemniej rada ma charakter tylko opiniujący i nie musi mieć realnego wpływu na interesy organu finansującego szkołę. W rezultacie tylko dynamiczne postawy dyrektorów szkół umożliwiają innowacje w kształceniu zawodowym i np. wdrażanie nowych kierunków nauczania;
- 3) czynnik innowacyjności w działaniach szkoły zawodowej – w tym aspekcie zwraca się uwagę na: zakres wiedzy o rynku pracy i umiejętności zarządzania wśród dyrektorów szkół, znajomość danych o zawodach deficytowych i nadwyżkowych, znajomość dynamiki rozwoju regionu i struktur produkcyjnych zakładów pracy, znajomość specjalizacji obecnych w przepisach oświatowych i skłonność do ich wprowadzania bez konieczności podnoszenia znaczących nakładów finansowych.

Dodatkowo ostatni czynnik silnie różnicuje szkoły zawodowe na: (a) zachowawcze – bazujące na tradycyjnej od wielu lat ofercie (szczególnie szkoły o profilu ekonomicznym i mechanicznym); (b) innowacyjne w kształceniu naprzemiennym; (c) wprowadzające do istniejących zawodów specjalizacje w ostatnich klasach jako odpowiedź na potrzeby rynku pracy; (d) wykorzystujące programy pomocowe UE do modernizacji bazy techno-dydaktycznej; (e) wykorzystujące programy krajowe i zagraniczne z zakresu kreowania aktywnych postaw absolwentów na rynku pracy; (f) tworzące w szkole struktury poradnictwa zawodowego; (g) zabiegające o realizację zajęć praktycznych i praktyk zawodowych



w zakładach pracy; (h) dostosowujące treści kształcenia zawodowego do stanu techniki i technologii w zakładach pracy<sup>45</sup>.

Możliwe jest dalsze poszerzenie zbioru teorii służących do zarządzania szkołami zawodowymi, które, jak je określają I. Flajszok, A. Męczyńska i A. Michna, mogą pozwalać na podejmowanie nieprogramowalnych decyzji w szkołach<sup>46</sup>. W przeglądzie tych metod wskazały na: zarządzanie wiedzą, kompleksowe zarządzanie jakością, benchmarking, zarządzanie projektami, wdrażanie innowacji pedagogicznych, wykorzystanie Strategicznej Karty Wyników<sup>47</sup>. Koncepcje te są znane głównie w organizacjach komercyjnych. Przykładowo zastosowanie kompleksowego zarządzania jakością w szkołach prowadzi do poprawy efektów nauczania poprzez aktywne uczestnictwo pracowników w procesie podejmowania decyzji, rozwój ich zasobów ludzkich i motywacji do podnoszenia swoich kompetencji. Zastosowanie koncepcji zaangażowania wszystkich pracowników szkoły w poprawę jakości usług edukacyjnych może też prowadzić do spadku poziomu zadowolenia uczniów z traktowania ich jako „klientów”, co negatywnie oddziałuje na proces nauczania, relacje nauczyciel – uczeń, realizację celów edukacyjnych, ale pozytywnie wpływa na jakość zadań administracyjnych. Natomiast potwierdzono skuteczność koncepcji kształtowania kultury organizacyjnej sprzyjającej dzieleniu się wiedzą, inaczej: budowaniu organizacji uczących się, przy czym do pełnej efektywności wymaga ona stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych pozwalających na wymianę wiedzy. Zastosowanie Strategicznej Karty Wyników w szkołach może natomiast być skuteczne po modyfikacjach i uwzględnieniu: perspektywy klientów szkoły, jej wewnętrznych interesariuszy, innowacji i nauczania oraz perspektywy finansowej. Koncepcja benchmarkingu w zarządzaniu szkołami rozumiana jest jako uczenie się szkół na podstawie „dobrych praktyk” innych placówek i wdrażanie tej wiedzy w praktyce. Zarządzanie projektami dotyczy natomiast głównie pozyskiwania i wykorzystania zewnętrznych środków finansowych, co wymaga zaplanowania działań niezależnych od bieżących zadań szkół, a następnie ich realizacji w etapach oraz ewaluacji po zakończeniu projektu.

---

<sup>45</sup> *Ibidem*, s. 88.

<sup>46</sup> I. Flajszok, A. Męczyńska, A. Michna, *Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych*, Difin, Warszawa 2013, s. 31.

<sup>47</sup> *Ibidem*, s. 34-36.

S. Linert, omawiając założenia zarządzania szkołami zawodowymi w Polsce na początku XXI wieku, wskazuje, że istotne znaczenie ma budowanie lokalnych partnerstw na rzecz kształcenia zawodowego<sup>48</sup>. Badacz podkreśla, że reforma systemu wywiera wpływ na odejście od działalności szkół w osamotnieniu na rzecz silniejszego powiązania z podmiotami otoczenia, dzięki czemu szkoły stałyby się nie tylko lepiej dostosowane do kształcenia na potrzeby rynku pracy, ale też mogłyby uczestniczyć w generowaniu innowacji technologicznych. Tworzenie partnerstw wymaga przeprowadzenia diagnozy aktów prawnych dotyczących określonego sektora gospodarczego i edukacyjnego oraz poszukiwania wspólnych płaszczyzn do współpracy, w tym wykorzystania nabytych już doświadczeń i pogłębienia istniejących powiązań. Przykładem wdrażania w praktyce takiej koncepcji może być Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego<sup>49</sup>. Podmioty uczestniczące w nim opracowały wspólny system jakości usług szkoleniowych, standardy jakości szkoleń, serwis informacyjny o ofercie edukacyjno-szkoleniowej i możliwościach korzystania z usług doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz wspólne targi promujące ofertę uczestników partnerstwa.

W szerszym kontekście budowa i rozwój partnerstw lokalnych może stanowić element zastosowania koncepcji współzarządzania (ang. *governance*), czyli podejmowania decyzji w ramach luźnych powiązań poziomych pomiędzy podmiotami z różnych sektorów oraz koordynowania ich działań w różnych konfiguracjach<sup>50</sup>. Współzarządzanie opiera się na sieciach, dialogu i wzajemnych konsultacjach różnych podmiotów skupionych wokół wspólnych problemów. K. Holmes omówił zastosowanie koncepcji współzarządzania w odniesieniu do reform systemu szkolnictwa zawodowego<sup>51</sup>. Współzarządzanie może być uruchamiane w celu

---

<sup>48</sup> S. Linert, *Dyrektor szkoły zawodowej twórcą lokalnych partnerstw na rzecz kształcenia zawodowego*, Centrum Doskonalenia i Edukacji we Włocławku, Włocławek 2012, s. 27-29.

<sup>49</sup> *Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, <http://wup-krakow.pl/projekty-wup/projekty-zakonczone/uczenie-sie-przez-cale-zycie> [20.02.2014].

<sup>50</sup> A. Zybala, *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu programów publicznych w Polsce i w innych krajach*, KSAP, Warszawa 2012, s. 65.

<sup>51</sup> K. Holmes, *The Reform and Governance of Public TVET Institutions: Comparative Experiences*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *In-*

racjonalizacji i restrukturyzacji szkolnictwa zawodowego poprzez: łączenie szkół zamiast ich likwidacji, budowę klastrów szkół w celu dzielenia ich zasobów, wiedzy i ekspertyzy oraz budowy regionalnych sieci instytucji edukacyjnych. Holmes oddziela te rozwiązania od mechanizmów sterowania sieciami szkół, do których należą: poprawa jakości nauczania, monitoring i ewaluacja; oferowanie zachęt do poprawy efektywności – zwolnień podatkowych, dodatków finansowych, konkursów o kontrakty między podmiotami publicznymi i prywatnymi; zwiększanie konkurencyjności aktorów sektora; budowa aliansów i partnerstw strategicznych<sup>52</sup>. Kolejnym typem zmian są transformacje instytucjonalne w placówkach kształcenia i w ich relacjach wzajemnych oraz kontaktach z przedsiębiorcami i szerszym otoczeniem społecznym. Transformacje te obejmują: zmiany misji i kierunków działalności szkół (np. silne zróżnicowanie misji szkół zawodowych w Stanach Zjednoczonych – od szkół działających na potrzeby społeczności lokalnych po szkoły ukierunkowane na rozwój specjalistycznych usług), kształcenie kontraktowe – przygotowanie i realizacja programów kształcenia na zamówienie podmiotów konkretnej branży lub sektora, które wybierają spośród najlepszych ofert; rozwój małych i średnich przedsiębiorstw – wspieranie początkujących firm, szkolenia specjalistyczne, prowadzenie inkubatorów, biur dla nowych firm; planowanie lokalnego rozwoju gospodarczego – przejęcie przez szkoły zawodowe roli ośrodków monitorujących trendy, praktyki i regulacje gospodarcze, oddziaływanie i lobbing w zakresie polityki lokalnej. Holmes podkreśla także, że wobec powyższych obserwacji wzrosło znaczenie przywództwa we współzarządzaniu publicznymi placówkami kształcenia zawodowego. Dyrektorzy tych szkół muszą bowiem poruszać się w złożonym otoczeniu, które staje się coraz bardziej skomercjalizowane, co utrudnia tworzenie partnerstw i realizację celów polityki oświatowej oraz zasad polityki społecznej, takich jak równość, inkluzja i dostępność<sup>53</sup>.

---

*ternational handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education, op. cit., s. 907-911.*

<sup>52</sup> *Ibidem*, s. 911-913.

<sup>53</sup> *Ibidem*, s. 913-916.

**CZEŚĆ II**  
**DORADCZE I EDUKACYJNE ASPEKTY**  
**WSPARCIA NAUCZYCIELI**



## ROZDZIAŁ 3. NAUCZYCIELE ZAWODU JAKO KAPITAŁ

### 3.1. Koncepcja zarządzania kapitałem ludzkim w odniesieniu do szkół zawodowych

Punktem wyjścia dla zarządzania kapitałem ludzkim jest koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi, która odnosi się do sprawowania funkcji personalnej (kadrowej) w organizacjach. Koncepcja ta została ukształtowana w latach 80. XX wieku<sup>1</sup>. Jej główną cechą jest postrzeganie zatrudnionych w organizacji pracowników nie jako kosztów prowadzenia działalności, lecz przede wszystkim jako część jej aktywów i źródło jej konkurencyjności. Zwraca się tu uwagę na to, że pracownicy dzięki swojej wiedzy i umiejętności stanowią najważniejszy atut danego podmiotu, który pozwala na dynamiczne reagowanie na zmiany zachodzące w otoczeniu i wewnątrz organizacji. Zarządzanie zasobami ludzkimi obejmuje zazwyczaj, zgodnie z podstawowymi modelami Michigan i Harvard, następujące wymiary: strukturę zatrudnienia, zasady kierowania ludźmi, procesy rekrutacji i rekrutacji (zwolnień) pracowników, ich oceniania i wynagradzania oraz rozwoju zasobów ludzkich. Dodatkowo uwzględnia się także analizę interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych danego podmiotu gospodarczego (pracownicy, kadra menedżerska, związki zawodowe, akcjonariusze, rząd, samorząd, klienci, dostawcy itp.) oraz zewnętrzne i wewnętrzne czynniki sytuacyjne (strategia podmiotu, filozofia zarządzania, zadania, technologia, prawo, sytuacja na rynku pracy).

Na przełomie XX i XXI wieku koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi ewoluuje w kierunku zarządzania kapitałem ludzkim<sup>2</sup>. W tym ujęciu podkreśla się w szczególności, że elementy tego kapitału są unikatowe i trudne do naśladowania przez konkurencję i inne podmioty danego sektora, a co za tym idzie, są też trudne do opisu, oceny i pomia-

---

<sup>1</sup> A. Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, PWE, Warszawa 2007, s. 22-25, 34.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 41.

ru z uwagi na rozproszenie i jakościowy charakter. W koncepcji tej odchodzi się też od sekwencyjnego procesu rekrutacji, oceniania, wynagradzania, rozwoju i rekrutacji pracowników w kierunku tworzenia interaktywnych i nieliniowych konfiguracji tych elementów. Model ten podkreśla też wykorzystanie elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy z wykorzystaniem cyfrowych technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych oraz zarządzanie wiedzą. Podejście to można uznać za komplementarne z opisanymi wcześniej założeniami transformacji szkół zawodowych w kierunku „organizacji uczących się”.

W tym miejscu należy podkreślić, że zarówno w polskiej, jak i zagranicznej literaturze dotyczącej zarządzania zasobami ludzkimi lub kapitałem ludzkim nauczycieli w ogóle nie zwraca się uwagi na procesy derekrutacji (zwolnień) nauczycieli. Można zaryzykować twierdzenie, że ze względu na omówione wcześniej zjawisko globalnego niedoboru kadr oświaty dominuje optymistyczny model zakładający stały rozwój nauczycieli. W tym podejściu podstawą do zwolnienia pracowników szkół mogą być właściwie tylko słabe wyniki oceny pracy pracownika lub niskie efekty nauczania. Wobec tego w literaturze przedmiotu podkreśla się przede wszystkim udoskonalanie systemów motywowania i wynagradzania nauczycieli, co ma prowadzić do poprawy jakości nauczania oraz chronić pracowników przed zjawiskiem wypalenia zawodowego<sup>3</sup>. Wyjątek na tym tle stanowi podręcznik J.T. Seyfartha, z którego wnioski zostaną przedstawione w dalszej części raportu<sup>4</sup>.

Zasadne jest wskazanie obszarów zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim, jakie są omawiane w podręcznikach z tych dyscyplin w odniesieniu do kadr oświaty. Przykładowo podręcznik J. Mercer, B. Barker i R. Bird obejmuje omówienie: obecnego kontekstu zarządzania zasobami ludzkimi; teorię globalizacji, zasobów ludzkich i kapitału

---

<sup>3</sup> Zob. *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, OECD, Paris 2011; P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, op. cit.; *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, ILO, Geneva 2012; R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, op. cit.; P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford 2010; J. Mercer, B. Barker, R. Bird, *Human resource management in education. Contexts, themes, and impact*, Routledge, London, New York 2010.

<sup>4</sup> J.T. Seyfarth, *Personnel management for effective schools*, Allyn and Bacon, Boston 1996.

ludzkiego; regulacji rządowych i wartości społecznych; kultury i kryzysu zaufania do nauczycieli; przywództwa w nauczaniu i rozwoju szkoły; mobilizowania grup i zespołów; projektowania organizacji uczących się; „chciwości” w rozwoju organizacji; rekrutacji i rozwoju personelu; przebudowy szkół: innowacji pedagogicznych i uczących się zespołów; oceny i efektywności pracowników; przejścia od mikropolityki do stałego rozwoju kadr<sup>5</sup>. Natomiast *Handbook of good human resource practices in the teaching profession* opracowany przez Międzynarodową Organizację Pracy w 2012 roku obejmuje następujące obszary: zatrudnienie i rekrutacja nauczycieli; rozwój kariery zawodowej; role profesjonalne i obowiązki; środowisko pracy – warunki nauczania i uczenia się; wynagrodzenia – awanse; ubezpieczenia społeczne (w tym omówienie składek na rzecz ubezpieczenia od ryzyka bezrobocia); dialog społeczny w edukacji; początkowe i dalsze kształcenie i doskonalenie nauczycieli<sup>6</sup>.

G. Attwell wyróżnia szereg przesłanek do zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkolnictwie zawodowym<sup>7</sup>. Należą do nich: wzrost zależności procesów nauczania od umiejętności nauczycieli oraz popyt na absolwentów szkół, pracowników o wyższych poziomach umiejętności i nowych formach wiedzy; nowe procesy produkcyjne wymagające większej samodzielności i motywacji od pracowników; zapotrzebowanie na większą transferowalność umiejętności pracowników między branżami; popyt na ustawiczne kształcenie pracowników.

Jednocześnie z raportu unijnej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego wynika, że w krajach Unii Europejskiej nauczyciele są zazwyczaj zaangażowani w decyzje związane z treściami i metodami nauczania, ale nie w zarządzanie zasobami ludzkimi<sup>8</sup>. Innymi słowy, nauczyciele mają wpływ na treści nauczania, wybór metod nauczania i oceny, wybór podręczników oraz podział uczniów na grupy do celów dydaktycznych. Nie mogą jednak swobodnie decydować

---

<sup>5</sup> J. Mercer, B. Barker, R. Bird, *Human resource management in education. Contexts, themes, and impact*, *op. cit.*

<sup>6</sup> *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, *op. cit.*

<sup>7</sup> G. Attwell, *New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education*, „Journal of European Industrial Training” 6-7/1997, s. 257.

<sup>8</sup> *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013, s. 103-105.



o procesach, które obejmują także rekrutację i zwalnianie nauczycieli, o określaniu zadań i obowiązków nauczycieli oraz o wyborze dyrektora. Za te obszary odpowiadają przede wszystkim organy prowadzące szkoły oraz podlegli im dyrektorzy szkół. Wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących zasobów ludzkich w wybranych obszarach nauczyciele mają jedynie w Belgii, Estonii, Hiszpanii, Portugalii i na Węgrzech. Na potrzebę i możliwości zwiększenia udziału nauczycieli w reformach i zarządzaniu szkołami zwraca również uwagę raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (dalej: OECD)<sup>9</sup>.

P. McKenzie i P. Santiago w innym raporcie dla OECD wskazują na czynniki, które współcześnie określają zapotrzebowanie na zatrudnienie nauczycieli i które mogą podlegać różnym wpływom ze strony polityki edukacyjnej państw i regionów<sup>10</sup>. Rozmiary zatrudnienia kadr oświaty zależą w pierwszej kolejności od przyrostu naturalnego ludności i bilansu migracyjnego, które kształtują strukturę populacji osób w wieku szkolnym (modyfikując ten model, należałoby uwzględnić wskaźnik oczekiwanej dalszej długości trwania życia, który ma znaczenie dla kształcenia przez całe życie osób dorosłych i starszych pracowników). Struktura populacji znajduje odzwierciedlenie w średniej wielkości klas szkolnych, we wskaźniku liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela, wymaganym czasie nauczania uczniów, wykorzystaniu wsparcia asystentów nauczyciela i pracowników administracyjnych szkoły, zasobach technologicznych i pomocach dydaktycznych niezbędnych do prowadzenia zajęć oraz nauczania zdalnego, wskaźnikach podziału uczniów na grupy wieku, zakresie kształcenia obowiązkowego i w jakości nauczania uczniów oraz braniu preferencji ich i ich rodziców pod uwagę, możliwości prowadzenia zajęć dodatkowych i kursów poza-programowych. Wszystkie te czynniki kształtują popyt na zatrudnienie nauczycieli, który jest dodatkowo zróżnicowany terytorialnie, w podziale na przedmioty nauczania, programy edukacyjne oraz stopnie nauczania.

Tak szerokie zróżnicowanie czynników kształtujących poziom zatrudnienia nauczycieli sprawia, że trudne jest jednoznaczne określenie cech i kryteriów, które są lub mogą być stosowane przy decyzjach o zwolnieniach pracowników w oświacie. Potwierdzają to badania przeprowadzone w Polsce na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji, których

---

<sup>9</sup> *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, op. cit., s. 53-54.

<sup>10</sup> Zob. P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, op. cit., s. 61-62.

autorzy zaproponowali podział na dwie strategie zwolnień nauczycieli: jawne i ukryte<sup>11</sup>. Pierwsze odnoszą się do rozwiązywania stosunków pracy na podstawie art. 20 (i nast.) Karty nauczyciela. Strategie ukryte odnoszą się zaś z jednej strony do uwalniania jak największej liczby „taniach” etatów (ilościowe), z drugiej – do uwalniania „drogich” etatów nauczycielskich (jakościowe). W zwolnieniach jawnych dyrektorzy szkół wykorzystują stosunkową łatwość rozwiązania stosunku pracy poprzez nieprzedłużanie umów wielu nauczycielom stażystom i kontraktowym. Podobne działania dotyczą ograniczeń etatów kadry bez względu na stopień awansu zawodowego. Niekiedy zwolnienia jawne dotyczą też pojedynczych zwolnień „droższych” nauczycieli z wysokim stopniem awansu zawodowego, z wysokimi kwalifikacjami (działania na jakość). Tymczasem w ramach działań ukrytych ma miejsce ograniczanie zatrudnienia poprzez wysyłanie nauczycieli z odpowiednimi uprawnieniami na emeryturę, niezawieranie umów z nauczycielami w wieku przedemerytalnym i nauczycielami emerytami, wykorzystywanie naturalnych rotacji kadrowych – zastępowanie przez kolegów, którzy utrzymują pracę, ale w zmniejszonym wymiarze godzin, nauczycieli, którzy udają się na urlopy wychowawcze lub urlopy dla poratowania zdrowia. Ponadto badacze wskazują, że działania ukryte przeważają na terenach gmin, które nie przeprowadzały w poprzednim roku szkolnym poważnej reorganizacji sieci szkolnej. Zwolnienia są tam traktowane jako ostateczność, osoby zarządzające placówkami starają się znaleźć inne rozwiązania, by utrzymać dotychczasowy stan kadry. Natomiast w gminach, gdzie konieczne były likwidacje placówek, prowadzone są działania jawne – w pierwszej kolejności ogranicza się etaty nauczycielskie, a następnie przeprowadzane są zwolnienia.

Można zaryzykować twierdzenie, że niewłączanie nauczycieli w procesy decyzje z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim negatywnie oddziałuje na wizerunek szkół nie tylko jako pracodawców, ale też jako organizacji upowszechniających i jednocześnie wykorzystujących umiejętności i wiedzę. Na podstawie australijskich badań nad zmianami ról nauczycieli szkół zawodowych postuluje się wdrażanie tych koncepcji zarządzania ze względu na przynajmniej trzy trendy<sup>12</sup>. Po

<sup>11</sup> *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań, op. cit., s. 20.*

<sup>12</sup> R. Harris, M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training, op. cit., s. 59-62.*

pierwsze, zmienia się równowaga w zatrudnieniu pracowników szkół zawodowych – odchodzi się od rozwoju nauczycieli ukierunkowanego na ich osobiste cele i zadania na rzecz współpracy z przedsiębiorstwami (np. organizacja praktyk). Po drugie, zwiększa się zróżnicowanie ról pełnionych przez nauczycieli i trenerów zawodów, co wymusza ich większą refleksyjność, wyższe kwalifikacje i samodzielność. Po trzecie, zwiększa się różnorodność potrzeb rozwoju i doskonalenia karier pracowników systemu kształcenia zawodowego. Przykładowo oczekuje się: większego zaangażowania nauczycieli w cele szkoły, jakość nauczania, odpowiadanie na potrzeby interesariuszy, podmiotów z otoczenia szkoły; punktualności prowadzenia zajęć i świadczenia innych usług edukacyjnych; ukierunkowania programów nauczania do poszczególnych grup odbiorców; ograniczania kosztów zatrudnienia pracowników i utrzymania szkół. Wszystkie te czynniki powodują, że tylko włączanie nauczycieli w procesy decyzyjne co do zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim umożliwi szkołom szybkie reagowanie na zmiany w otoczeniu.

W nawiązaniu do wzrostu zróżnicowania ról nauczycieli i trenerów zawodu należy w tym miejscu podkreślić, że zarządzanie zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkolnictwie zawodowym jest uzasadnione tym bardziej, że nie tylko osoby pełniące te role są zatrudnione w szkołach. W badaniach australijskich zaproponowano typologię pracowników występujących w systemie kształcenia zawodowego, która obejmuje<sup>13</sup>:

- 1) nauczycieli, trenerów i asesatorów/egzaminatorów zawodu – osoby mające bezpośredni kontakt z uczniami;
- 2) praktyków/instruktorów zawodu – osoby dorywczo zaangażowane w edukację;
- 3) trenerów i egzaminatorów biznesu – osoby prowadzące szkolenia poza instytucjami publicznymi;
- 4) ekspertów branżowych – osoby okresowo, jednorazowo zaangażowane w edukację zawodową, które nie muszą posiadać kompetencji praktyków/instruktorów zawodu;
- 5) innych profesjonalistów edukacji zawodowej – osoby, które zarządzają dostarczaniem usług przez trenerów i egzaminatorów, wspierają ten proces i uczestniczą w nim; kadra administracyjna;
- 6) personel ogólny – pracownicy szkół zawodowych na stanowiskach poza kształceniem zawodu, np. bibliotekarze,

---

<sup>13</sup> *Vocational education and training workforce*, Productivity Commission, Commonwealth of Australia, Canberra 2011, s. 32, 35-37.

informatycy, obsługa budynku; ich praca nie wymaga umiejętności specyficznych tylko dla szkolnictwa zawodowego.

Dla porównania należy zauważyć, że w Polsce nie wszystkie z tych grup zawodowych są objęte Kartą nauczyciela, co umożliwia częściowe wprowadzanie elastycznych form zatrudniania i organizacji czasu pracy.

W analizach OECD wskazano na główne trendy w zmianach warunków zatrudnienia nauczycieli w krajach wysokorozwiniętych<sup>14</sup>. Wśród tych trendów znajduje się tworzenie warunków zatrudnienia do efektywnej pracy nauczycieli. Pod tym pojęciem rozumie się poszukiwanie alternatyw dla zatrudnienia na umowy o pracę i zwiększanie udziału wykorzystania elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy. Zwiększa się przy tym rola rekrutacji pracowników oświaty w celu ograniczenia zatrudniania osób o słabszych kwalifikacjach i nierokujących na efektywną pracę oraz ograniczenia nieformalnych podstaw decyzji do zatrudnienia danej osoby na stanowisku nauczyciela. Zaleca się przy tym zwiększanie dostępności informacji o rynku pracy dla nauczycieli, oferowanych stanowiskach oraz o samych osobach chętnych do pracy w oświacie (np. wykorzystanie internetowych serwisów rekrutacyjnych). Wdrażanie takich rozwiązań powinno być wspierane przez władze krajowe i regionalne, aby zwiększyć przejrzystość rynku pracy nauczycieli oraz równość szans i równą dystrybucję umiejętności pracowników w kraju. Zaleca się ponadto stosowanie okresów próbnych w zatrudnieniu nauczycieli, co umożliwi dalszy wybór najlepszych kandydatów do pracy w zawodzie. Okresy takie są zróżnicowane, przykładowo w Niemczech wynoszą do trzech lat, a w Austrii – nawet sześć lat.

Kolejnym trendem w obszarze zwiększania efektywności pracy nauczycieli jest zwiększanie atrakcyjności kariery pracy nauczyciela<sup>15</sup>. Chodzi tu w szczególności o utrzymanie zatrudnienia profesjonalistów i ograniczenie zjawiska wypalenia zawodowego. Rozważania takie obejmują: ograniczanie obciążenia nauczycieli godzinami pracy, kontakty z mentorami, budowanie kontaktów z organizacjami edukacyjnymi oraz wymianę nauczycieli między szkołami, wprowadzanie ewaluacji miejsca przez nauczycieli pracy i warunków pracy, zmianę obowiązków i zadań np. w kierunku stanowisk mentorów dla początkujących nauczycieli, koordynatorów edukacji w szkole i kontaktów zewnętrznych oraz zarządzania projektami.

---

<sup>14</sup> *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World, op. cit.*, s. 26.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 30-32.

B. Skowron-Mielnik przeprowadziła analizę możliwości i ograniczenia wykorzystania praktyk zarządzaniu zasobami ludzkimi w polskich szkołach<sup>16</sup>. Podstawową przesłanką do wdrażania takich rozwiązań w szkołach publicznych jest fakt, że z racji nienastawienia na zysk i ciągłej presji kształtowania efektywności przez kontrolę kosztów powinny stanowić rzeczywiste przykłady dobrych praktyk. Drugą przesłanką jest fakt, że nie wszystkie praktyki tego podejścia do zarządzania personelem wymagają nakładów finansowych, lecz przede wszystkim innowacyjnego podejścia do zmian i konsekwencji we wdrażaniu. Podstawową barierą wdrażania zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkołach jest stereotypowe, podwójne postrzeganie tych placówek<sup>17</sup>. Z jednej strony są oceniane jako miejsca niezwykle istotnych społecznie działań, które powinny zwiększać prestiż ich pracowników, ale jednocześnie wymagać od nich postawy pełnego zaangażowania, nawet w kategorii powołania, czyli szczególnie bez stawiania warunków finansowych. Z drugiej natomiast – jako miejsca pracy, takiego jak każde inne, z wymaganiami, zadaniami, ale także m.in. z odpowiednimi do stawianych celów i zadań warunkami pracy oraz systemem motywacyjnym. Pierwsze podejście sprawia, że wdrażanie praktyk biznesowych, takich jak zarządzanie zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim, może być odbierane jako podkopywanie wymiaru etycznego pracy nauczycieli i szkół. Drugie zaś racjonalizuje procesy kadrowe, gdyż szkoła jako organizacja zatrudnia nie tylko nauczycieli, ale też osoby na stanowiskach nie zawsze związanych z prestiżem i misją szkoły (pracownicy administracji i wpierający).

Ograniczeniem wdrażania zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w szkołach publicznych jest też traktowanie ich jako podmiotów niedziałających dla zysku<sup>18</sup>. Zasadne jest baranie pod uwagę oporu grup interesów, które istnieją wśród nauczycieli, i konieczność stosowania bardziej jakościowych niż ilościowych wskaźników efektywności działań. Korzyści ze stosowania omawianych koncepcji dostarczyć może już przeprowadzanie audytu systemu zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim oraz badanie satysfakcji pracowników.

---

<sup>16</sup> B. Skowron-Mielnik, *Innowacyjność w zarządzaniu zasobami ludzkimi - możliwości i ograniczenia transferu praktyk z przedsiębiorstw do szkół*, [w:] J. Fazlagić, M. Schmidt (red.), *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 53.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 54.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 55.

Implementacja dalszych rozwiązań z zakresu motywowania i rozwoju pracowników może natomiast pobudzać innowacyjność szkoły, głównie z uwagi na lepsze wykorzystanie dużego zakresu swobody pracowników szkół.

Zdaniem I. Bednarskiej-Wnuk kierunki stosowania zarządzania zasobami ludzkimi i ich istotę wyznaczyła transformacja systemowa po 1989 roku<sup>19</sup>. W pierwszej kolejności przede wszystkim Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, w której przyjęto likwidację monopolu państwa przy zakładaniu i prowadzeniu szkół oraz zasady zakładania szkół niepublicznych. Ustawa zwiększyła autonomię szkoły i konkursy na stanowiska kierownicze. Zwiększenie roli i odpowiedzialności dyrektora szkoły obejmowało też: dysponowanie środkami finansowymi określonymi w planie finansowym szkoły oraz gospodarowanie zasobami ludzkimi. W ramach reformy oświaty z 1999 roku wprowadzono dalsze zmiany, które umożliwiły dyrektorom szkół pozyskiwanie zasobów ludzkich, ich rekrutację, selekcję, ocenianie, awansowanie, motywowanie i wynagradzanie, zmianę i rozwiązanie stosunku pracy<sup>20</sup>. Wpływ na politykę kadrową wywiera też Ministerstwo Edukacji Narodowej, które reguluje zadania związane z selekcją pracowników systemu oświaty, ich wdrażaniem do pracy, ocenianiem, przemieszczaniem i wynagrodzeniami.

Z badań przeprowadzonych w latach 2006-2007 w szkołach publicznych województwa łódzkiego z udziałem 392 respondentów (w tym 202 dyrektorów, 34 pracowników nadzoru pedagogicznego, 67 rodziców oraz 89 nauczycieli) wynika, że w polskich szkołach wrywkowo stosowane są przede wszystkim techniki zarządzania zasobami ludzkimi z obszarów motywowania, wynagradzania, oceniania i awansowania pracowników<sup>21</sup>. Przykładowo rekrutacja opiera się głównie na kontaktach osobistych (92%), rekomendacjach personelu szkoły (29%) i współpracy ze szkołą wyższą (39%). Marginalne znaczenie ma korzystanie z biura pośrednictwa pracy (5%), zamieszczanie ofert w wydziałach edukacji (9%), ogłoszenia na stronie internetowej szkoły (2%), analizowanie ofert przychodzących do szkoły (15%) oraz zamieszczanie ofert w powiatowych urzędach pracy (2%). Zastosowane techniki nie pozwalają jednak na pozyskanie personelu o najwyższym potencjale. Dyrektorzy szkół

<sup>19</sup> I. Bednarska-Wnuk, *Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi w placówkach edukacyjnych*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 3-4/2011, s. 117.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 118.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 119.

praktycznie nie stosują dodatkowych regulacji wewnętrznych poza standardami wymaganymi przez prawo oraz nie stosują opisu stanowiska pracy, które mogłoby doprecyzować ofertę pracy. Zatrudnienie nauczyciela opiera się w takim przypadku w znacznej mierze tylko na podstawie spełniania podstawowych kwalifikacji. Tymczasem rekrutacja osób niebędących nauczycielami, a zatrudnionych w szkole, odbywa się w sposób jawny i publiczny, przy czym w 82% szkół dyrektorzy samodzielnie analizują dokumenty życiorys i list motywacyjny oraz prowadzą rozmowy kwalifikacyjne, w 12% – razem z wicedyrektorem, a w 6% – w oparciu o specjalną komisję rekrutacyjną składającą się dodatkowo z nauczyciela zatrudnionego w danej placówce<sup>22</sup>.

Jeśli chodzi o decyzje związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi w obszarze awansów, to wynikają one przede wszystkim z uregulowań prawnych Karty nauczyciela. Obowiązująca w niej ścieżka bywa jednak traktowana jako biurokratyczny przymus i nieustanne zbieranie dokumentacji uzasadniającej uzyskanie kolejnego stopnia zawodowego. Z badań wynika, że 92% nauczycieli samodzielnie ustala kierunki swojego rozwoju zawodowego, zaś w przypadku dyrektorów szkół 71,9% odczuwa potrzebę planowania własnego rozwoju zawodowego. Przy czym zauważa się, że osoba, która pełniła funkcję dyrektora szkoły, po zakończeniu kadencji przeważnie powraca na stanowisko niższe – nauczyciela oraz że dyrektorzy rzadko są awansowani za osiągnięcie dobrych wyników w pracy zawodowej, chyba że sami zdecydowali o przystąpieniu do konkursu, np. na stanowisko kuratora oświaty<sup>23</sup>.

Kolejny badany wymiar zarządzania zasobami ludzkimi to motywowanie. Do najczęściej wykorzystywanych przez dyrektorów szkół instrumentów motywacyjnych zaliczono: pochwałę osobistą (68%), pochwały na radzie pedagogicznej (45%), kierowanie pracowników na dodatkowe kursy i szkolenia doksztalające (bezpłatnie) (31%), nagrodę dyrektora w formie pieniężnej (22%), wystosowany wniosek o nagrodę kuratora lub prezydenta miasta (5%), wniosek do Związku Nauczycielstwa Polskiego o odznaczenie oraz zwiększenie dodatku motywacyjnego (3%). Dodatkowymi instrumentami mogą też być zwiększone obowiązki pracownicze (jako motywacja negatywna) oraz gratyfikacja finansowa pochodząca z części funduszu płac. Zauważa się przy tym, że kierowanie na kursy i szkolenia często jest też negatywnie odbierane, gdyż koliduje z zainteresowaniami i/lub codziennym czasem pracy. Nauczyciele uzna-

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 120.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 121.

ją, że gratyfikacje finansowe są udzielane według własnego uznania dyrektorów lub na zasadzie „każdemu tyle samo”. Praktycznie nie stosuje się bardziej złożonych i zrjonalizowanych systemów oceniania i motywowania do pracy. W odniesieniu do wynagradzania pracowników zauważa się, że dyrektorzy szkół publicznych nie mogą indywidualnie kształtować wynagrodzeń pracowników, gdyż są one zależne od stażu pracy i uzyskanego awansu zawodowego.

I. Bednarska-Wnuk wobec powyższych obserwacji postuluje zwiększenie uprawnień decyzyjnych dyrektorów szkół w celu zwiększenia swobody przy wykorzystywaniu różnych metod i narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi<sup>24</sup>. Możliwe jest bowiem chociażby stosowanie dokładnego opisu stanowiska pracy przy rekrutacji pracowników, wykraczającego poza kryteria formalne czy stosowanie testów kompetencyjnych sprawdzających predyspozycje kandydatów do wykonywanego zawodu. Awansowanie pracownika powinno wynikać nie tylko z przepisów, ale też z aspiracji rozwoju zawodowego pracownika. Zasadne jest wprowadzenie awansów poziomych, o kryteriach których decydowałby dyrektor konkretnej placówki (np. poszerzenie uprawnień lub treści pracy, zwiększenie uprawnień decyzyjnych, powierzenie nowych zadań, ograniczenie zakresu kontroli, przemieszczenia pracownika na inne stanowisko na tym samym poziomie organizacji, np. między działami). Postuluje się także powołanie jednostek oceny awansu pracowników pod względem nabytych umiejętności i pomiaru przyrostu wiedzy organizacyjnej związanej z uzyskaniem kolejnego awansu zawodowego. Zasadne są także zmiany w sposobach wynagradzania dyrektorów szkół i nauczycieli. Ich uelastycznienie pozwoliłoby m.in. na przyciągnięcie kandydatów ze sfery biznesu do pracy w placówkach edukacyjnych. Możliwe jest także uzależnienie wzrostu wynagrodzenia od wzrostu wiedzy organizacyjnej pracownika (rozwój osobisty dyrektora szkoły) lub jego kompetencji (liczba ról i funkcji realizowanych w szkole).

Na dalsze wnioski pozwalają obserwacje z ogólnopolskich reprezentatywnych badań systemu kształcenia zawodowego przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 2010-2011<sup>25</sup>. Wynika z nich, że choć kadra dydaktyczna szkół zawodowych jest silnie zmotywowana do pracy z młodzieżą, wykazuje się dużą inicjatywą i cechuje się stosunkowo wysokimi kwalifikacjami, to narastają proble-

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 124-125.

<sup>25</sup> *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce Raport końcowy*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011, s. 114-126.



my związane z pozyskiwaniem nowych nauczycieli przedmiotów zawodowych. Występują one w 69% powiatów. Trudności te wynikają głównie z braku zainteresowania pracą w szkole osób z oczekiwanym doświadczeniem i przygotowaniem (83%); niełatwo też utrzymać dobrze wyszkoloną kadrę poprzez atrakcyjność warunków zatrudnienia (64%), brakuje chętnych wśród młodszych nauczycieli do nauki przedmiotów zawodowych (64%), istnieje przewaga w zatrudnieniu starszych pracowników nad kadrą młodszą (56%), a także brakuje środków finansowych do motywowania kadry do doskonalenia zawodowego (14%). Zdaniem badanych ekspertów problem z zatrudnianiem nauczycieli zawodu wiąże się też z faktem, że dyrektorzy szkół nie znają w pełni możliwości zatrudniania specjalistów niebędących nauczycielami (takie osoby są pozyskiwane tylko w około 25% centrów kształcenia praktycznego i 20% szkół). Wobec powyższego zatrudnianie nauczycieli emerytowanych lub osób niebędących nauczycielami wynika zwykle z konieczności, z zapotrzebowania dydaktycznego/merytorycznego lub z chęci kontynuowania nauczania przez nauczyciela już po rozpoczęciu okresu emerytury. Zaleca się dążenie do poprawy motywowania młodych pracowników do pracy w charakterze nauczycieli zawodu oraz poprawy warunków zatrudnienia.

Z badań międzynarodowych wynika, że dalszym kierunkiem rozwoju zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim w systemie szkolnictwa zawodowego powinno być uznanie tych koncepcji za pełniące funkcje strategiczne w kierowaniu szkołami. Natomiast specjaliści od zasobów ludzkich i z działów personalnych powinni odpowiadać bezpośrednio przed organami prowadzącymi, władzami oświatowymi oraz zasiadać w ich radach; władze publiczne powinny zwiększać autonomię szkół w określaniu rekrutacji i zarządzaniu personelem przy jednoczesnym stymulowaniu konkurencyjności i przedsiębiorczości kadr oświaty; procedury rekrutacji i doskonalenia zawodowego powinny być lepiej dostosowane do potrzeb szkoły i oczekiwań wobec niej płynących z rynku pracy, co zapewni ocenę jakości pracy kadr oraz zniesie bariery w doksztalcaniu kadr – w tym pracowników niepełniących funkcji dydaktycznych<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> A. Smith, G. Hawke, *Human resource management in Australian registered training organisations*, NCVER, Adelaide 2008, s. 7-8; G. Preddey, *An Overview of Contemporary TVET Management Practice*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing*

### **3.1.1. Nowe technologie i elastyczność zatrudnienia na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli w świetle badań jakościowych**

Uczestnicy spotkania zapytani o wykorzystanie w szkołach zawodowych nowych technologii stwierdzili, że „owszem, te szkoły kupują, dyrektorzy dbają o to, żeby były tablice [multimedialne] i żeby były te urządzenia diagnostyczne bardzo nowoczesne, które kosztują 20 kilka tysięcy – jedno małe urządzenie. To naprawdę nie można powiedzieć. Są te symulacyjne stanowiska pracy. Jest grupa osób nawet [wśród nauczycieli], która rozwija się sama, nie musząc chodzić na szkolenia. [...] Natomiast jest grupa nauczycieli, tych, którzy mają kwalifikacje, papiery, ale nigdy nie pracowali zawodowo, praktycznie, i oni są nie zainteresowani, bo dla nich samochód np. to jest czarna magia, bo on nigdy tego samochodu nie rozebrał na części pierwsze. I teraz jemu technologie zastosować, które są w szkołach, to jest po prostu nie sposób. Nie sposób przekonać. Tu jest jedna jedyna droga – zatrudniać nauczycieli zawodu faktycznie praktyków”. Zasadne jest zatem zatrudnianie osób z firm jako specjalistów, ale dyrektorzy szkół boją się takich rozwiązań ze względu i na wyższe koszty, i na przyzwyczajenie do sprawdzonych rozwiązań zarządzania kadrami według Karty nauczyciela.

Jeśli chodzi o zwiększanie elastyczności zatrudnienia w oświacie, to zdaniem uczestników, skoro praktycznie wszystkie szkoły zawodowe są publiczne, to jest niewielkie pole do wprowadzania takich rozwiązań. „Z kodeksu pracy można zatrudnić na czas określony, a potem trzeba zatrudniać na czas nieokreślony. I jeżeli to się sprawdza, to dyrektor nie będzie rezygnował z niego, tylko da, powiedzmy, przedłużenie na kolejny rok, a potem musi go zatrudnić na czas nieokreślony” – tłumaczy jedna z uczestniczek. Można jednak korzystać z elastycznych rozwiązań z zakresu organizacji czasu pracy. Wdrażanie elastycznych form zatrudnienia wymagałoby natomiast przekształcania szkół w pozarządowe – co może okazać się zbyt kosztowne – lub tworzenia szkół prywatnych przez samych pracodawców lub ich klastry. Zwrócono uwagę na fakt, że dawniej w Polsce istniały takie rozwiązania: przykładowe szkoły zawodowe – jako przykład podano dawną szkołę mleczarką, która po zmianie profilu na ogólnokształcący przestała świadczyć funkcję zaplecza dla

branży mleczarskiej w regionie, mimo że branża ta ma duże znaczenie dla jego rozwoju. Wśród uczestników nie ma zgody co do tego, że szkoły takie powstaną w wyniku samych procesów przekształceń rynkowych. Zauważono, że adaptacja szkół i nauczycieli do nowych technologii i elastyczności powinna być powiązana z oczekiwaniami uczniów. „Większość tych młodych uczniów czeka tylko momentu skończenia szkoły i wyjazdu [za granicę]. To jest jedyny motyw, który skłonił, że oni przyszli nauczyć się np. samochodówki” – opowiada jedna z uczestniczek. System już teraz powinien być dostosowany do zdalnego kształcenia np. osób z sąsiednich krajów wschodnich.

### **3.2. Nowe zadania i role społeczne nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu**

Z przedstawionych analiz wynika, że przejście do zarządzania kapitałem ludzkim w systemie kształcenia zawodowego, które może pozwolić na lepsze dostosowanie się szkół do wymogów otoczenia i przyczynić do ich rozwoju, wymaga zmiany podejścia do ról pełnionych przez jego pracowników, a w szczególności przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Wiąże się to m.in. z dalszym różnicowaniem potrzeb kierowanych wobec tych pracowników, jak również z możliwościami tworzenia awansów poziomych, potrzebami zmian w doskonaleniu nauczycieli i zmian w funkcjach szkół.

Pod pojęciem roli najogólniej w socjologii rozumie się „społecznie określony, spójny wewnętrznie zespół przepisów i oczekiwań dotyczących pożądanego zachowania jednostek w konkretnych sytuacjach, związany z ich pozycjami społecznymi”<sup>27</sup>. Przy czym z rolą wiążą się też zadania, przywileje, obowiązki i prawa, których oczekują inne jednostki z danej grupy i z innych grup. Poszczególni ludzie pełnią wiele ról społecznych jednocześnie, np. ojca, męża, pracownika, członka organizacji społecznych, obywatela, konsumenta itd. Jednocześnie należy zaznaczyć, że prawa i obowiązki oczekiwane wobec danej roli nie zależą od cech osobistych, lecz od zajmowanej pozycji społecznej, czyli miejsca w społeczeństwie, które może zajmować wiele różnych osób, np. zawód, a które można rozpatrywać jako szersze kategorie w hierarchiach spo-

---

<sup>27</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 2002, s. 179.

łecznych (np. prestiżu, zdrowia, wykształcenia, bogactwa)<sup>28</sup>. Przykładowo osoby pracujące jako nauczyciele i instruktorzy zawodu zajmują w związku z tym zawodem określoną pozycję społeczną w zależności od stopnia awansu, ale jednocześnie pełnią też inne role poza byciem pracownikiem szkoły lub innej placówki, są np. doradcami, analitykami, metodologami, organizatorami kursów dodatkowych i zajęć pozaszkolnych, działaczami związków zawodowych, członkami towarzystw naukowych lub społecznych.

Jak zauważa S. Billett, role nauczycieli zawodu są w szczególności regulowane przez władze państwowe, regionalne i lokalne oraz organy prowadzące oraz ich uwarunkowania rozwoju<sup>29</sup>. To bowiem te podmioty kształtują politykę edukacyjną, z której wynikają wymagania stawiane nauczycielom. Tym, co łączy większość systemów kształcenia zawodowego, jest podkreślanie stałej potrzeby otwartości nauczycieli na doskonalenie się oraz potrzeba zwiększenia relatywnie niskiego prestiżu zawodu. P. Cort i S. Rolls zbudowali ponadto model objaśniający czynniki wpływające na zmiany ról nauczycieli w edukacji zawodowej<sup>30</sup>. Zgodnie z nim do najmniej bezpośrednio odczuwalnych przez nauczycieli czynników wywołujących zmiany należą procesy globalizacji i regionalizacji (np. europeizacji), które wywołują potrzeby reform narodowych, te zaś wpływają na zmiany organizacyjne w szkołach, zmiany paradygmatów kształcenia i wyróżnienie nowych grup uczniów (np. osób dorosłych i starszych w kształceniu przez całe życie). Dodatkowo poza reformami na zmiany ról nauczycieli oddziałują wymagania rynku pracy i zmiany technologiczne związane z cyfryzacją i informatyzacją. Zauważa się przy tym, że wszystkie czynniki poza globalizacją i refor-

---

<sup>28</sup> Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2004, s. 110.

<sup>29</sup> S. Billett, *Overview: The Technical and Vocational Education and Training Profession*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, op. cit., s. 1176-1177.

<sup>30</sup> P. Cort, S. Rolls, *The Changing roles and Competences of VET Practitioners in Denmark: IVET teachers' perceptions of changes and their implications for teaching. ECER Conference 2009: Theory and Evidence in European Educational Research*, University of Vienna, Vienna 2009, [https://pure.au.dk/ws/files/459/The\\_changing\\_roles\\_and\\_competences\\_of\\_VET\\_practitioners\\_in\\_Denmark.doc](https://pure.au.dk/ws/files/459/The_changing_roles_and_competences_of_VET_practitioners_in_Denmark.doc) [30.01.2014], s. 2, 12-13. Podobny model bez podziału czynników na etapy zob. K. Volmari, Helakorpi, Seppo, R. Frimodt (red.), *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*, op. cit., s. 19-20.

mami narodowymi mają ograniczenia czasowe, tzn. są podatne na szybko zmieniające się mody i trendy.

W Polsce mianem nauczyciela szkoły zawodowej określa się osoby, które posiadają kwalifikacje i uprawnienia do nauczania w szkole zawodowej<sup>31</sup>. Są to głównie nauczyciele: przedmiotów teoretycznych niezawodowych, przedmiotów teoretycznych zawodowych, działalności opiekuńczo-wychowawczej i zajęć praktycznych, a wśród nich nauczyciele zawodu i instruktorzy. Ta ostatnia grupa obejmuje osoby prowadzące zajęcia praktyczne w warsztatach w szkole lub poza szkołą w celu wykształcenia umiejętności praktycznych. Role te obejmują dodatkowo: nauczanie i wychowywanie uczniów; rozwinięcie u uczniów kompleksu umiejętności praktycznych potrzebnych w wykonywaniu zawodu zgodnie z programem i obowiązującymi przepisami; oraz rozwijanie i wzbogacanie osobowości zawodowej uczniów. W praktyce pełnienie tych ról jest zatem silnie zindywidualizowane, zależne od osobistych doświadczeń i aspiracji nauczycieli oraz od przedmiotów i sektorów, w których się specjalizują, a które posiadają odmienną kulturę organizacyjną i etykę pracy.

Możliwe jest opisanie wyznaczników ról społecznych i zawodowych<sup>32</sup>. Jak wskazuje M. Trzeciak, powszechnym zjawiskiem jest konflikt ról wynikający np. z potrzeby dostosowania się do nowej pozycji uzyskanej np. w drodze awansu lub gdy współpracownicy obserwują awanse swoich kolegów z pracy, co do których brakuje zachowania obiektywnych kryteriów doboru. Zmiany ról pracowników powinny zatem opierać się na uzyskanych kwalifikacjach społeczno-zawodowych i moralnych, ukształtowanych nie tylko w ramach doświadczenia zawodowego, ale też wiedzy fachowej i spełniania standardów etycznych<sup>33</sup>. Standardy i doświadczenia pozwalają na lepszą koordynację szczególnie trudnych ról. Przykładowo: jest to nie tylko znajomość reguł prawnych i pozaprawnych, jak kodeksy etyczne, z zakresu edukacji, ale także stosowanie ich w praktyce. Role społeczne i zawodowe oddziałują bowiem nie tylko na działalność służbową czy publiczną, ale też w sferze prywatnej i towarzyskiej. Przykładowo pożądaną jest określony styl ubiera-

---

<sup>31</sup> T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 1999, s. 149-150; R. Tuchliński, *Poradnik instruktora praktycznej nauki zawodu*, Wydawnictwo Ka-Be, Krosno 2013, s. 72.

<sup>32</sup> M. Trzeciak, *Socjologia pracy*, Politechnika Radomska, Radom 1998, s. 72.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 73.

nia się, aktywność w czasie wolnym, postępowanie w kręgu rodzinnym itd. Wymagania wobec ról wzrastają w przypadku stanowisk kierowniczych, które są bardziej widoczne i narażone na negatywne oceny niespełniania oczekiwań otoczenia<sup>34</sup>.

J. Szempruch wskazuje na wiele funkcji i zadań roli nauczyciela<sup>35</sup>. Są to m.in.:

- nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów;
- przekazywanie wiedzy i doświadczenia;
- diagnozowanie rozwoju uczniów, odkrywanie i rozwijanie ich predyspozycji i uzdolnień;
- sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą, zapewnienie im bezpieczeństwa w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- kształtowanie u osób uczących się umiejętności rozumienia rzeczywistości i dokonywania jej rzetelnego opisu;
- doradztwo pedagogiczne, społeczne i zawodowe;
- pobudzanie aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych dzieci i młodzieży;
- rozwijanie systemów wartości oraz kształtowanie postaw i charakterów wychowanków;
- rozwijanie zainteresowań, stwarzanie warunków do działalności praktycznej;
- posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia;
- przygotowanie uczniów do aktywności społecznej i zawodowej;
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów;
- przygotowanie do uczenia się przez całe życie;
- wspomaganie uczniów w formułowaniu planów edukacyjnych, zawodowych i życiowych;
- pomoc w organizacji życia społecznego uczniów w szkole i w wykorzystaniu czasu wolnego;
- kształtowanie otwartości na nowe technologie, krytycyzm wobec ich przekazów i umiejętność oceny ich wartości;
- kształtowanie kapitału społecznego uczniów, ich postaw obywatelskich i moralnych zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przy-

---

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 74.

<sup>35</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2011, s. 176-185; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013, s. 93-101.

jaźni między przedstawicielami różnych narodów, ras i światopoglądów;

- kształcenie na rzecz wielokulturowości, rozwój akceptacji i poszanowania uczniów dla kulturowej różnorodności;
- współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym oraz jego instytucjami;
- kształtowanie umiejętności życia w harmonii ze środowiskiem naturalnym i nawyków promujących zdrowie;
- organizowanie pracy własnej i swojego warsztatu pracy oraz planowanie własnego rozwoju zawodowego;
- badanie przebiegu i efektywności procesów edukacyjnych, organizacji badań, w tym badań w działaniu, ewaluacja wewnętrzna;
- współpraca z zespołami psychologiczno-pedagogicznymi tworzonymi w szkołach;
- inicjowanie działalności innowacyjno-reformatorskiej i działań twórczych.

Ogólny kierunek przemian funkcji i zadań współczesnego nauczyciela na podstawie powyższych obejmuje zdaniem Szempruch zakresy: od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej; od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy; od sterowania do inspirowania rozwoju; od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wiedzy; od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji; od postawy dominacji do dialogu, empatii i negocjacji; oraz od przedmiotowego do podmiotowego traktowania ucznia i nauczyciela.

Badaczka zauważa też, że oczekiwania wobec ról społecznych nauczycieli opisuje się w formie metafor, takich jak<sup>36</sup>:

- „przewodnik” – po nowych dziedzinach wiedzy i osvajanie z nimi;
- „tłumacz” – objaśnianie źródeł, sensu i potencjalnych następstw występujących zjawisk oraz możliwości wyboru;
- „badacz” – praca naukowa powinna być częścią zadań nauczyciela, studia nad własnymi działaniami praktycznymi pozwalają na odkrywanie i usprawnianie aktywności uczniów;
- „refleksyjny praktyk” – budowa kompetencji zawodowych poprzez własne doświadczenia praktyczne, analiza i ocena wła-

---

<sup>36</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, op. cit., s. 176-185.

snego postępowania, aktywne poszukiwanie rozwiązań, których celem jest nie tylko lepsze zrozumienie siebie, ale też doskonalenie nauczania;

- „nauczyciel wyemancypowany” – budowa podmiotowości ucznia, stymulowanie uczenia się i działania poprzez doświadczenia uczniów, w tym namacalnych przeciwieństw i konfliktów, odrzucania stereotypów i mitów, dostosowania pracy do wywołania zmiany w środowisku funkcjonowania szkoły;
- „transformacyjny intelektualista” – aktywne włączanie szkoły w budowę lepszego społeczeństwa, nauczyciel powinien otwierać ją na potrzeby kulturowe środowiska, wykazywać umiejętności dyskursu oraz obrony swych racji, promować postęp i demokrację, angażować się w procesy zmian poprzez krytykę, analizę zjawisk i łączenie swojej pracy z działalnością publiczną, tak aby dla uczniów być przykładem publicznego intelektualisty zaangażowanego w sprawy świata, podejmującego poważnie jego najważniejsze problemy. Szkoła w tej koncepcji staje się instytucją społeczności lokalnej i uwzględnia potrzeby społeczne wszystkich osób;
- „postpozytywistyczny praktyk” – to rola nauczyciela bazująca m.in. na: refleksyjności i umiejętności badania własnej praktyki, wiązaniu myślenia z kontekstem, w którym działa szkoła, umożliwianiu uczniom aktywnego udziału w tworzeniu własnego wizerunku, umiejętności improwizacji, myślenia w działaniu, reagowania na nieoczekiwane sytuacje, kształtowaniu kultury aktywności uczniów, zaangażowaniu w tworzenie demokracji w klasie i w szkole, znajomości różnic kulturowych w środowisku.

Powyższe role nauczycieli wskazują na potrzebę świadomej i krytycznej interpretacji własnej aktywności zawodowej i otaczającego świata oraz zmian w nim zachodzących. Zmiana myślenia o rolach społecznych nauczyciela pociąga też za sobą zmiany w teoriach pedagogicznych i podkreślanie stanowisk dotychczas nieobecnych czy marginalizowanych. Jednocześnie można zauważyć, że nauczyciele odgrywają rolę w tworzeniu kapitału ludzkiego uczniów oraz spełnianiu aspiracji i dążeń edukacyjnych kolejnych pokoleń.



R.B. Woźniak wskazuje ponadto, że w określaniu ról nauczycieli istotne znaczenie mają też oczekiwania uczniów<sup>37</sup>. Na tej podstawie wyróżnia się role: (1) nauczyciela w roli przewodnika – sugeruje uczniom metody samodzielnej kontynuacji studiów; (2) nauczyciela w roli kontrolera – sugeruje prace i nadzoruje ich wykonanie; (3) nauczyciela w roli związanej z niesieniem pomocy rezerwowej – służy radą w razie potrzeby; (4) nauczyciela w roli animatora – umieszcza uczniów w sytuacjach pobudzających do nauki i pracy. Ponadto autor zauważa, że duże znaczenie ma osobowość nauczyciela, którą można ogólnie rozumieć jako zbiór indywidualnych cech jednostki, wyrażających jej tożsamość, które obejmują m.in. postawy, zdolności, zainteresowania, motywacje, wartości, temperament<sup>38</sup>. Osobowość nauczyciela obejmuje m.in. wiedzę o własnej przydatności zawodowej, ukierunkowania własnych działań wychowawczych oraz w ich wyniku osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych uczniów oraz dyspozycje poznawcze, motywacyjne i czynnościowe. Analiza tych cech może służyć do motywowania nauczycieli, wybierania ścieżek rozwoju zawodowego oraz zmian ról społecznych w obrębie świadczenia pracy w zawodzie nauczyciela.

M. Michalak-Majewska wyróżnia pięć głównych funkcji nauczycieli w kształceniu zawodowym<sup>39</sup>. Są to:

- funkcja nauczyciela wychowawcy, rozumianego jako twórcy warunków dla kształtowania postaw wychowanków. Wychowawca ma wzbudzać ciekawość, otwierać na uczenie się życia w nieznanym, zaskakującym świecie, budować autorytet fachowca mistrza w zawodzie, kształtować przedsiębiorczość, doradzać i wspierać wybór dalszej kariery;
- funkcja nauczyciela dydaktyka, potrafiącego nauczyć działać skutecznie z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności, w tym z wykorzystaniem nowoczesnych technik i technologii;
- funkcja nauczyciela opiekuna, dbającego o dobro ucznia, wrażliwego na krzywdę, pomagającego w trudnych sytuacjach życiowych, zabiegającego o pomoc socjalną dla uczniów jej potrze-

<sup>37</sup> R.B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wydawnictwa Uczelniane BWSH, Koszalin 1998, s. 282.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 283-284.

<sup>39</sup> M. Michalak-Majewska, *Metody aktywizujące i praktyczne w kształceniu zawodowym*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych. Praca dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 143-144.

bujących. Odpowiedzialność nauczyciela za młodzież przebywającą na praktykach zawodowych lub pracującą w warunkach zbliżonych do zakładu pracy;

- funkcja nauczyciela badacza, polegająca na badaniu własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej;
- funkcja innowacyjna nauczyciela, czyli wprowadzanie nowych, a jednocześnie lepszych rozwiązań organizacyjnych, technicznych i technologicznych, właściwy dobór treści i metod kształcenia.

Powyższe funkcje podkreślają odchodzenie od nauczania teoretycznego na rzecz praktycznego oraz na rzecz opracowywania i wdrażania aktywizujących metod nauczania i uczenia się.

Warto również zwrócić uwagę na opis roli nauczyciela i instruktora praktycznej nauki zawodu określony w *Przewodniku po zawodach*, który jest uzupełnieniem przyjętej w 2003 roku klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy stanowiącej rozporządzenie Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej<sup>40</sup>. W oficjalnym opisie tego zawodu zwraca się uwagę na to, że nauczyciele zawodu: prowadzą kształcenie praktyczne, pełnią zadania wychowawcze i opiekuńcze. Jeśli chodzi o środowisko pracy, to może odbywać się poza terenem szkoły – jako przykłady wskazano w szczególności sklepy, biura, szpitale i fabryki. Rola ta obejmuje też, poza kontaktami z młodzieżą, współpracę z pedagogami szkolnymi, psychologami i lekarzami. Charakter pracy wymaga m.in. podzielności uwagi (nadzorowanie pracy na warsztatach), dobrej pamięci, wyobraźni do dostrzegania nowatorskich i nietypowych rozwiązań, uzdolnień technicznych, odporności emocjonalnej, łatwości wypowiedzania się. W opisach z klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy z 2010 i 2012 roku<sup>41</sup> dodatkowo podkreślono, że nauczyciele kształcenia zawodowego pracują też w instytucjach edukacyjnych dla dorosłych oraz w placówkach oferujących edukację na dal-

<sup>40</sup> *Przewodnik po zawodach. Wydanie 2. Tom 1*, Ministerstwo Gospodarki Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003, s. 409-412.

<sup>41</sup> Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania, DzU 2010 nr 82, poz. 537; Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 12 listopada 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, DzU 2012 nr 0, poz. 1268.

szych etapach; utrzymują współpracę z osobami reprezentującymi dane branże i sektory kształcenia w celu zapewnienia właściwego programu kształcenia; organizują lub promują działalność pozaszkolną czy pozaszkolną, taką jak: uczestnictwo na forach dyskusyjnych, w kołach zainteresowań; uczestniczą w spotkaniach dotyczących edukacyjnej i organizacyjnej polityki szkoły.

Ponadto w opisie z 2003 roku jako zawody pokrewne do nauczyciela zawodu wskazano nauczyciela w placówkach pozaszkolnych (instruktora, trenera) oraz pedagoga szkolnego<sup>42</sup>. W pierwszym przypadku istotą pracy jest organizowanie czasu wolnego uczestników zajęć poprzez zajęcia z przedmiotów, które albo nie występują w szkolnictwie, albo też odbywają się w ramach dodatkowych, nieobowiązkowych zajęć. Są to zajęcia związane z różnymi sektorami, rozwijaniem wyobraźni, pobudzeniem twórczej aktywności, umożliwieniem samorealizacji, indywidualnym kontaktem z uczniami, doksztalcaniem, doskonaleniem posiadanych umiejętności i wiedzy oraz zdobywaniem nowych kwalifikacji i uprawnień, przygotowaniem słuchaczy do egzaminów państwowych. Wśród instytucji pozaszkolnych wyróżnia się tu np. domy kultury, świetlice terapeutyczne, ośrodki wychowawcze i przeciwdziałające uzależnieniom, kluby emerytów i rencistów, pracę terapeutyczną na oddziałach szpitalnych, organizacje i towarzystwa techniczne (np. Zakłady Doskonalenia Zawodowego, Naczelna Organizacja Techniczna, Centra Techniki i Wynalazczości). W przypadku podobieństw do pracy pedagoga szkolnego należy zwrócić uwagę m.in. na pomoc przez nauczycieli, szczególnie jako wychowawców, uczniom w sytuacji problemów w rodzinie i poza szkołą oraz ewentualne kontakty z instytucjami społecznymi i socjalnymi.

W odniesieniu do nauczycieli szkół zawodowych pomocna może być także typologia nowych ról nauczycieli pochodząca z badań R.M. Harden i J. Crosby<sup>43</sup>. Badacze wyróżnili sześć obszarów aktywności nauczycieli, które łącznie obejmują dwanaście ról. Podział ten przedstawia się następująco:

- 1) nauczyciel jako dostarczyciel informacji – wykładowca lub nauczyciel praktyki zawodu;

---

<sup>42</sup> *Przewodnik po zawodach. Wydanie 2. Tom 1, op. cit.*, s. 397-400, 427-428.

<sup>43</sup> R.M. Harden, J. Crosby, *AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher*, „Medical Teacher” 4/2000, s. 334-347.

- 2) nauczyciel jako wzór roli – wzór roli nauczyciela lub wzór wykonywania danego, uczonego zawodu;
- 3) nauczyciel jako koordynator (ang. *facilitator*) – mentor lub koordynator nauczania;
- 4) nauczyciel jako asesor – egzaminator uczniów lub oceniający program nauczania;
- 5) nauczyciel jako planista – planista programu nauczania lub organizator kursu;
- 6) nauczyciel jako twórca zasobów – twórca podręczników lub twórca materiałów źródłowych.

Ponadto role pierwszej i drugiej grupy zbliżone są do praktyki uczonego zawodu, druga i trzecia grupa są zbliżone do kontaktu z uczniami, czwarta i piąta odnoszą się do ekspertyzy w nauczaniu, piąta i szósta zaś – do nauczania na odległość. Biorąc pod uwagę kontekst pracy nauczycieli, role te można podzielić jeszcze inaczej. Asesor, dostarczyciel informacji, twórca podręczników i wzór roli obejmują głównie interakcje nauczyciela i uczniów. Twórca materiałów źródłowych i planista odnoszą się do interakcji nauczycieli i podmiotów odpowiedzialnych za programy nauczania. Natomiast twórcy podręczników i koordynatorzy działają w interakcjach studentów i podmiotów odpowiedzialnych za programy nauczania. Powyższe obserwacje wskazują kierunki możliwego dalszego różnicowania ról i zadań pracowników systemu kształcenia zawodowego, budowania potencjalnych awansów poziomych lub zmian w karierach nauczycieli.

Z badań biograficznych nauczycieli po reformach systemu szkolnictwa zawodowego w Australii płyną dalsze wnioski co do możliwych kierunków zmian ról nauczycieli szkół zawodowych<sup>44</sup>. Zmiany te obejmują: odchodzenie od skupienia zadań nauczycieli wyłącznie na kształceniu uczniów; prywatyzację i zwiększenie konkurencyjności w szkolnictwie zawodowym; zwiększenie elastyczności form zatrudnienia i organizacji czasu pracy nauczycieli; nowe przestrzenie pracy: nauczanie w organizacjach, firmach, nauczanie dorosłych, budowanie społeczności

---

<sup>44</sup> R. Harris, M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, *op. cit.*, s. viii-xi; C. Chappell, R. Johnston, *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*, *op. cit.*; R. Harris, M. Simons, B. Clayton, *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners*, *op. cit.*

lokalnych, pracę w edukacji niepublicznej, konsulting; oraz nowe nazwy zawodów nauczycieli: trener stanowisk pracy, trener biznesu, nauczyciel zawodu w szkolnictwie ogólnym, specjalista zarządzania zasobami ludzkimi, asesor stanowisk pracy, koordynator/facilitator kształcenia, tutor, badacz systemu kształcenia zawodowego.

Inspirujące mogą być opisy ról nauczycieli zawodu przyjmowane w Stanach Zjednoczonych. Przede wszystkim są oni określani jako nauczyciele „zawodu i osób dorosłych”<sup>45</sup>. W ten sposób ich praca jest ukierunkowana na dorosłych, którzy nie ukończyli szkół wyższych lub mają początkującą znajomość języka angielskiego. Zaznacza się tu, że świadczą pracę w: szkołach wyższych, zawodowych, uniwersytetach, instytucjach biznesowych, społecznych i religijnych (szczególnie w ich wymiarze socjalnym i charytatywnym), szpitalach, więzieniach, lokalnych centrach aktywizacji społecznej, w ramach kształcenia na odległość. Nauczyciele ci pracują też jako: certyfikatorzy, specjaliści ds. zarządzania jakością, ds. BHP i ergonomii pracy, ds. międzynarodowej współpracy firm, brokerzy wiedzy, doradcy/konsultanci firm/rodzin, nauczyciele w środowiskach wielokulturowych lub imigranckich, nauczyciele osób z ograniczeniami sprawności, pracownicy socjalni oraz jako animatorzy/organizatorzy społeczności.

Informacji na temat zmian ról społecznych nauczycieli dostarczają też reprezentatywne ogólnopolskie badania nad czasem i warunkami pracy w relacjach nauczycieli, przygotowane przez Instytut Badań Edukacyjnych<sup>46</sup>. Zdecydowana większość (85%) nauczycieli deklarowała, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy wykonywała nieodpłatną pracę na rzecz innych. Najczęściej, bo co najmniej raz w miesiącu, pomagają oni osobom niepełnosprawnym lub starszym (43%). Rzadziej (3-4 razy w roku) prowadzą zaś działania proekologiczne, działania agitacyjne i biorą udział w pracach porządkowych. Mężczyźni zdecydowanie częściej niż kobiety deklarowali udział w pracach remontowych lub budowlanych na

---

<sup>45</sup> *Careers in focus*, Infobase Publishing, New York 2009, s. 7-13; *Adult and Vocational Education Teachers*, [w:] J. Chambers (red.), *Encyclopedia of careers and vocational guidance*, Infobase Publishing, New York 2008, s. 529-530; S. Choy, S. Haukka, *Industrial Attachments for Instructors in TVET Delivery*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, op. cit., s. 1369-1370.

<sup>46</sup> *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 39-41.

rzecz innych, w działaniach związanych z samorządem lokalnym, w działaniach związanych z bezpieczeństwem na drogach lub turystyką. Jednocześnie ponad 1/4 badanych nauczycieli zadeklarowała przynależność do związków zawodowych. Częściej są to kobiety niż mężczyźni. Jeśli chodzi o działalność w różnego typu organizacjach społecznych, to najwięcej osób było aktywnych w stowarzyszeniach zajmujących się sportem, turystyką, rekreacją i hobby. Byli to częściej mężczyźni niż kobiety.

### **3.2.1. Wielość ról społecznych nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu w świetle badań jakościowych**

Po przybliżeniu koncepcji ról społecznych respondenci zostali poproszeni o wskazanie zadań, funkcji, jakie pełnią poza pracą dydaktyczną nauczyciele i instruktorzy zawodu, a które nie mieszczą się w opisie ich stanowisk w szkole i poza szkołą. Przede wszystkim część z nich, zdaniem badanych, prowadzi własną działalność gospodarczą i doksztalca się. Ponadto nauczyciele pracują dodatkowo w związkach zawodowych, współorganizują spotkania publiczne, mają wpływ na kierunki działania stowarzyszeń, prowadzą korepetycje, prowadzą zajęcia dodatkowe w innych szkołach.

„W wielu szkołach część nauczycieli pracuje i w szkole, i w przedsiębiorstwach, i to jest bardzo dobre, bo to jest powiązanie rynku pracy z edukacją. To się przekłada, bo kto uczestniczy w tym rynku pracy na co dzień, to po prostu nie może iść do tyłu, ma wiedzę najbardziej aktualną, zgodnie z trendami, nowoczesnych technologii. I to jest bardzo, bardzo ważne” – podkreśla jeden z uczestników spotkania i sugeruje jednocześnie, że niezwykle ważne jest wdrażanie kształcenia w systemie dualnym. Aktualnie takie rozwiązania są prowadzone poprzez projekty zewnętrzne i dodatkowe.

Ponadto nauczyciele przygotowują uczniów do różnych konkursów i olimpiad. Często organizują sobie też stanowisko pracy poza szkołą, by zdobyć dodatkowe środki dydaktyczne, których nie jest w stanie zapewnić sama szkoła lub organ prowadzący szkołę.

Zdarzają się też nauczyciele, którzy prowadzą zajęcia pozaszkolne i pozalekcyjne w ramach projektów ze środków unijnych. „Są to np. szkolenia nauczycieli, specjalistyczne kursy dla uczniów, nabywanie dodatkowych kwalifikacji, które są nieujęte w podstawach programowych” – wskazuje jeden z respondentów. Za przykład podano np. nauczycieli kształcących trenerów, obsługujących konsumentów, organizu-

jących szkolenia z osobami spoza szkoły, prowadzących szkolenia kompetencji miękkich.

„Raz do roku organizujemy z koleżanką dzień przedsiębiorczości, więc to też jest taka fajna inicjatywa. Dużo młodzieży wychodzi poza szkołę do konkretnych zakładów, konkretnej pracy, która ich interesuje. To raz, i jeszcze jest światowy tydzień przedsiębiorczości, to w listopadzie się odbywa, to wtedy staramy się z koleżanką zapraszać fajnych ludzi do szkoły. W tym roku żeśmy się nastawiły konkretnie na naszych absolwentów, którzy, no, coś w życiu tam osiągnęli” – opisuje jedna z uczestniczek. Podobny charakter mają targi edukacyjno-zawodowe organizowane przez szkoły, firmy i służby zatrudnienia.

Ponadto nauczyciele biorą udział w realizacji i przygotowywaniu projektów finansowanych ze źródeł zewnętrznych w szkołach i poza nimi. W tym w szczególności dotyczących współpracy z pracodawcami, np. wycieczek zawodoznawczych.

Zauważono przy tym, że role te nie są do końca uświadamiane przez samych nauczycieli. „Bo my jesteśmy skromni i nie umiemy o sobie mówić, a tak naprawdę robimy dużo” – twierdzi jedna z uczestniczek. Jednocześnie kontrowersję wzbudziło przybliżenie stereotypów, jakie dotyczą zawodu nauczyciela w Polsce. Jak zauważa jedna z uczestniczek spotkania: „Ja myślę, że to w dużej mierze wynika nie ze znajomości tematu, tylko przekazywania sobie takich informacji z ust do ust. A przede wszystkim to sami nauczyciele, sami dyrektorzy też kreuja taką opinię o sobie. Bo zawsze jest też takie przekonanie, że nauczyciel w pierwszym czy trzecim ogólniaku jest taki świetny, tak dobrze pracuje, jest taki super. A ja, kiedy zaczynałam w X, gdzie przychodzili chłopcy z niską średnią, musiałam się naprawdę napracować, stanąć na głowie czasami, i że tak powiem, często miałam więcej niż nauczyciel w pierwszym czy trzecim ogólniaku, bo im ta nauka z uczniem zdolnym idzie jak z płatką. Oni nie muszą się do tego specjalnie przygotowywać. Natomiast my, nauczyciele zawodu, naprawdę musimy być wszechstronnie wykształceni, przygotowani, a zwłaszcza pod kątem takim pedagogicznym, wychowawczym, bo my najpierw z tymi chłopakami musimy zacząć od pracy wychowawczej, a dopiero potem ich uczyć”. Jednocześnie zauważa się, że nauczane przez nich zawody mają niski prestiż społeczny, co wpływa na niski popyt na nauczanie w szkołach zawodowych.

Także inna uczestniczka spotkania podkreśla: „Głośno się mówi o szkołach, gdzie są uczniowie olimpijczycy, np., o tym się mówi głośno ‘osiągnięcia, sukcesy wielkie’. A nie mówi się o naszej mrówczej pracy, że dostajemy ucznia bardzo słabego, a wychodzi człowiek obrobiony, to wychodzi taki jak diament roboczy, taki, prawda. Już on umie i się za-

chować, bo tego uczymy, bardzo wielką wagę przywiązujemy do wychowania, bo często są to dzieci zaniedbane, często z domów dziecka, często porzucane, w ogóle to są dzieci bardzo trudne do obróbki, do wychowania, a my przez trzy lata szkoły zawodowej robimy z nich diamenty. Oni wychodzą na rynek pracy. Mało tego, są już zatrudniani przez pracodawców, u których mają zajęcia praktyczne”. Zauważa się zatem potrzebę poprawy wizerunku szkół i nauczycieli zawodu, jako osób pełniących istotne społecznie role.

Kontrowersje uczestników spotkania wzbudził fakt, że nierzadko szkoły zawodowe są traktowane jako szkoły dla gorszych uczniów, podczas gdy sami zauważają, że takie postawy już się zmieniają: „Przychodzą do nas np. dziewczyny po gimnazjum z czerwonymi paskami i chcą uczyć się zawodu fryzjera”. Jak zauważają uczestnicy spotkania, zmiany te są uzasadnione chęcią szybkiego i efektywnego wkroczenia przez młode osoby na rynek pracy, w tym potencjalną wizją emigracji zarobkowej. Możliwości pobudzenia rozwoju systemu edukacji zawodowej upatruje się w tym kontekście w reformie polityki podatkowej dla przedsiębiorstw i wdrażaniu kształcenia dualnego. Brak rozwiązań systemowych, w tym na rzecz racjonalnego finansowania szkół, doprowadził do znaczącego wzrostu bezrobocia młodzieży. „Natomiast są dobre rozwiązania, jako przykłady dobrej praktyki, dyrektor – kierownictwo szkoły – pracodawcy, i to funkcjonuje dobrze, naprawdę możemy się pochwalić na Zachodzie. Natomiast bez wsparcia systemowego nie da się” – tłumaczy jeden z respondentów. Brak podjęcia reform doprowadził do równego finansowania kształcenia w różnych zawodach, co przekłada się na nieopłacalność tych, w których są ponoszone większe koszty.

Respondenci zostali także zapytani o alternatywne zawody wykonywane przez nauczycieli szkół zawodowych; potwierdzono, że nauczyciele pracują także jako trenerzy w szkoleniach pozaszkolnych. Rzadko pracują też jako osoby certyfikujące jakość usług lub technologii w firmach. Bardzo popularna jest też praca w charakterze specjalistów ds. BHP i ergonomii pracy. Częściej też prowadzą własne firmy, niż pracują jako konsultanci czy doradcy na zlecenie innych podmiotów. Respondenci nie słyszeli natomiast o nauczycielach jako specjalistach ds. międzynarodowej współpracy firm. Zauważa się zaś, że jest potrzeba pracy nauczycieli jako doradców czy asystentów rodziny – zbliżony projekt jest realizowany w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku w formie spotkań, wykładów i warsztatów, np. dotyczących komunikacji z dziećmi, pomocy w zarządzaniu budżetem domowym. Jedna z respondentek zauważyła też, że niedawno jej placówka opiniowała projekt rozporządzenia Karta Dużej Rodziny, zawierającego rozwiązania na rzecz



wdrażania polityki rodzinnej. Inną dobrą praktyką w regionie jest współpraca nauczycieli zawodu z Fundacją Edukacji i Twórczości z Białegostoku, która prowadzi działalność wspierającą aktywizację zawodową uchodźców i migrantów. Centrum Kształcenia Ustawicznego prowadzi w tym przypadku zajęcia dla dzieci na poziomie gimnazjalnym i ogólnokształcącym oraz naukę praktycznej nauki zawodu dla dorosłych migrantów. Zauważa się tu, że nauczyciele są potrzebni do wyposażenia migrantów w kwalifikacje zgodne z krajowymi i unijnymi przepisami prawnymi. „Myśmy postawili na to, że każdy z nich idzie do innego pracodawcy. Nie nawet na takiej zasadzie, że dwóch do jednego pracodawcy, ponieważ łączenie ich w pary nie jest dobre. Ani dla nich, ani dla kogoś, kto z nimi pracuje. Dlatego że wtedy oni zajmują się sobą – i jeden przed drugim, w takim sensie. Natomiast gdy on jest pozostawiony sam z sobą z pracodawcą, to on sobie doskonale radzi mimo oporów, które z początku mają” – opowiada o specyfice takiego kształcenia jedna z uczestniczek badania.

Jeśli chodzi o pracę nauczycieli zawodu z osobami z ograniczeniami sprawności, to uczestnicy zwracają uwagę na fakt, że przepisy prawne nie dopuszczają takiej możliwości w przypadku niektórych zawodów, np. budowlanych. Niemniej zdarza się, że uczniowie np. mają wady słuchu, wzroku. Jedna z uczestniczek podała jednak przykład projektu w którym kursy zawodowe są prowadzone na rzecz osób niepełnosprawnych przy wsparciu psychologów i doradców zawodu. Jednakże od nauczycieli tych wymaga się dodatkowego wykształcenia z zakresu m.in. surdopedagogiki, tyfloinformatyki – zasadne jest zatem wyposażenie ich w te kwalifikacje, tym bardziej że popyt na takie usługi edukacyjne może wzrastać wraz ze starzeniem się społeczeństwa.

Uczestnicy zgadzają się co do tego, że często praca nauczycieli zawodu jest zbliżona do pracy socjalnej, szczególnie gdy prowadzą zajęcia w małych przedsiębiorstwach, co sprawia, że angażują się w życie uczniów, pomagają w rozwiązywaniu ich problemów pozaszkolnych, rodzinnych czy administracyjnych. Jednocześnie zauważony został potencjał nauczycieli zawodu w kształceniu uczniów do zawodów o charakterze opiekuńczym, pomocowym w różnych instytucjach typu domy pomocy społecznej i usługi medyczne – przy czym tego typu kierunki kształcenia są już obecne w regionie.

Jeden z uczestników spotkania podkreślił w tym kontekście występowanie innego problemu dotyczącego odgrywania ról społecznych nauczycieli i instruktorów zawodu: „Młodzi zawodowcy nie wytrzymują. To jest ciężka praca, harówka, tu teoria to jest w tej chwili piękna – jest slajd, można poczytać, lekcja mija szybko. Natomiast zajęcia praktyczne jeśli

ktoś prowadzi, to w systemie modułowym to ma być produkt, to mają być supernowoczesne maszyny, to ma być wiedza aktualna. To jest ciężka harówka. [...] Nie sądzę, że zawodowiec mówi, że 18 godzin pracuje czy 22, najczęściej to tak językowcy biegali i stąd ten stereotyp. Problem ja widzę inny, który zaistnieje, i to jest kwestia czasu, że zabraknie zawodowców z prawdziwego zdarzenia, którzy czują gospodarkę, czują swój zawód”. Selekcja pracowników na nauczycieli zawodu jest bardzo silna nie po stronie samych pracodawców, a samych początkujących nauczycieli, którzy szybko wypalają się i decydują się na zmianę zawodu. Zasadne jest wobec tego tworzenie zachęt do zatrzymania fachowców w szkołach, ich współpracy z nimi jako przedsiębiorców oraz zwiększaniu atrakcyjności pracy w charakterze nauczyciela zawodu np. poprzez wprowadzanie elastycznych form zatrudnienia i rozwiązań na rzecz godzenia pracy i życia. Zdaniem części uczestników spotkania młodym pracownikom brakuje też pewnego rodzaju pokory czy odpowiedzialności, mają błędne wyobrażenia o pracy i oczekują możliwie najłżejszego jej charakteru, oczekują zastąpienia części zadań przez nowoczesne technologie, podczas gdy jest to często możliwe tylko w ograniczonym stopniu. Zaleca się wobec tego promocję kształcenia przez całe życie i postaw otwartości na stałe kształcenie się.

### **3.3. Koncepcje kariery i rozwoju nauczycieli zawodu**

Stałe doskonalenie zawodowe w większości państw europejskich uznawane jest za obowiązek nauczycieli<sup>47</sup>. Także w Polsce dokształcanie się nauczycieli jest uznawane za warunek niezbędny do awansu zawodowego. Kariera zawodowa jest jednak pojęciem szerszym. Obejmuje bowiem poczucie sukcesu lub rozczarowania w odniesieniu do ścieżki rozwoju zawodowego danej osoby, które zależy od niej samej, a nie od innych osób<sup>48</sup>. Jednocześnie nie istnieją absolutne standardy w ocenie przebiegu karier zawodowych, gdyż punktem odniesienia są potrzeby ludzi. Wynika z powyższego, że kariera ma zarówno wymiar obiektywny (mierzone wskaźniki), jak i subiektywny (samocena jednostki), możliwe jest jej kształtowanie w oparciu o decyzje ukierunkowane na osiągnięcie celów jednostki, przy czym rozumienie kariery, jej przebiegu, jest zależne od czynników społeczno-kulturowych. Istotą kariery są za-

---

<sup>47</sup> Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012, *op. cit.*, s. 118.

<sup>48</sup> A. Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, *op. cit.*, s. 306.

tem osiągnięcia jednostki bądź wzorce zmian związanych z wykonywaną pracą. Niekiedy kariera jest też utożsamiana z rozwojem jednostki w toku jej życia zawodowego lub ze świadomym kształtowaniem życia zawodowego.

Ponadto etapom kariery z reguły odpowiadają typowe fazy cyklu życia człowieka wraz z dominującymi w nich potrzebami. Najogólniej wyróżnić można cztery etapy kariery zawodowej<sup>49</sup>. Mianowicie:

- 1) przygotowanie do kariery – umownie do 25. roku życia, rozwijanie zainteresowań, edukacja, analiza opcji zawodowych, tworzenie wizji kariery;
- 2) wczesna kariera – umownie między 18. a 35. rokiem życia, charakteryzuje się m.in. wyborem i nauką zawodu, wejściem w życie zawodowe, nabywaniem doświadczenia, kształtowaniem orientacji wobec kariery w zawodzie. Typowe są tu zjawiska rozczarowania zmianą środowiska szkolnego na środowisko pracy, wstąpienie w związek małżeński, stawanie się rodzicem i wypełnianie w związku z tym ról społecznych;
- 3) środkowa kariera – umownie między 35. a 55. rokiem życia, charakteryzuje się zmianami w życiu osobistym pracownika, które wywierają wpływ na przebieg kariery zawodowej. Są to np. świadomość postępującego wieku i malejącej wraz z nim zdolności do pracy, dojrzewanie dzieci i rozpoczynanie przez nie samodzielnego życia. Na tym etapie człowiek dokonuje często porównania między swoimi dawnymi oczekiwaniami a poziomem ich spełnienia, w wyniku czego może następować rewizja celów związanych z dalszą karierą zawodową i próba rozpoczęcia nowej kariery zawodowej. Typowe jest tu też zjawisko osiągnięcia przez pracowników szczytu kariery zawodowej, co powoduje spowolnienie tempa rozwoju kariery, ograniczenie możliwości awansu. Sytuacja ta ma miejsce z reguły wtedy, gdy pracownik chce awansować, ale w organizacji nie ma już możliwości, lub też gdy organizacja nie umieszcza go w grupie osób ujętych w planie następstw;
- 4) późna kariera – umownie ma miejsce po 50. roku życia i przed przejściem na emeryturę. Okres ten charakteryzuje względna stabilizacja życia zawodowego, malejąca zdolność do pracy rekompensowana w części doświadczeniem. Do głównych celów większości pracowników należy tu utrzymywanie

---

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 307-310.

dotychczasowych osiągnięć oraz przygotowanie się do odejścia z życia zawodowego, co może prowadzić do kryzysów i rezygnacji. Etap ten cechują niekiedy też określone sytuacje w życiu osobistym człowieka, jak np. śmierć przyjaciół, współmałżonka i przejmowanie nowych obowiązków w miejscu zamieszkania.

Ponadto na karierę zawodową wpływają czynniki obiektywne i subiektywne<sup>50</sup>. Do pierwszych należy np. sytuacja na rynku pracy, liczba i rodzaje stanowisk pracy, pełnionych funkcji, możliwości uczestnictwa w pracach różnych gremiów, warunki wykonywania określonych prac lub pełnienia funkcji oraz przyczyny, kierunki i poziom ruchliwości pracowniczej. Czynniki subiektywne to m.in. system wartości jednostki, aspiracje w sferze aktywności zawodowej oraz sposób postrzegania i przeżywania doświadczeń związanych z rozwojem kariery zawodowej. Powyższe czynniki mają różne znaczenie dla poszczególnych osób i grup zawodowych.

Znajomość powyższych koncepcji pozwala na zarządzanie karierą zawodową, czyli „proces planowania, implementowania i monitorowania celów oraz strategii odnoszących się do kariery poszczególnych osób”<sup>51</sup>. Najogólniej pracowników dzieli się na pięć grup ze względu na odmienne orientacje wobec kariery<sup>52</sup>. Są to osoby ukierunkowane na: (1) awans, (2) bezpieczeństwo, (3) kreatywność, (4) wykorzystywanie umiejętności i (5) autonomię. Dodatkowo każda z tych grup może reprezentować orientację profesjonalną (poruszanie się pomiędzy organizacjami) lub instytucjonalistów (kariera w ramach jednej organizacji). Wybrane orientacje, cele wymagają dalszego doprecyzowania poprzez wdrożenie przez jednostkę strategii rozwoju kariery, które pozwolą na ich osiągnięcie<sup>53</sup>. Podstawowe strategie to: (1) utrzymanie wysokich kompetencji i efektywności pracy na obecnym stanowisku lub w ramach pełnionej funkcji; (2) zwiększanie zaangażowania w wykonywaną pracę, które może się wyrażać np. dobrowolnym pozostawianiem w firmie po godzinach pracy; (3) doskonalenie umiejętności przez aktywny udział w różnego rodzaju programach szkoleniowych i treningowych oferowanych przez firmę lub podejmowanych przez samego pracownika; (4) rozszerzanie opcji rozwoju kariery przez różne działania, takie jak in-

---

<sup>50</sup> *Ibidem*, s. 310-311.

<sup>51</sup> *Ibidem*, s. 311.

<sup>52</sup> *Ibidem*, s. 313-314.

<sup>53</sup> *Ibidem*, s. 315-316.

formowanie innych o swoich zainteresowaniach i aspiracjach związanych z rozwojem zawodowym, udział w pracach różnych zespołów, przyjmowanie dodatkowych zadań; (5) pielęgnowanie i rozwijanie stosunków z kolegami, przełożonymi oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym organizacji; (6) tworzenie własnego wizerunku osoby sukcesu, mającej znaczący potencjał rozwojowy; (7) prowadzenie gier politycznych wewnątrz organizacji, wyrażających się wchodzeniem w określone koalicje, stosowaniem wymiany, wykorzystywaniem posiadanej władzy, schlebianiem przełożonym, przemilczaniem spraw. Część tych strategii może być oceniana jako wątpliwa etycznie, niemiej występuje w praktyce organizacji.

Na przełomie XX i XXI wieku zaczęto zwracać uwagę na zmiany ścieżek kariery w organizacjach, wynikające m.in. z globalizacji i transformacji systemowej<sup>54</sup>. Wyłaniający się nowy model kariery cechuje się: nieliniowością, obowiązywaniem w otoczeniu niestabilnym, wzrostem znaczenia przedsiębiorczości, wykraczaniem poza granice jednej organizacji, podkreśleniem wartości kapitału ludzkiego, zdobywaniem przez pracowników kwalifikacji i doświadczeń w edukacji ustawicznej i nieformalnej, dążeniem do równowagi pracy i życia osobistego, przesuwaniami odpowiedzialności za karierę z organizacji na jednostkę oraz większą złożonością ścieżek kariery.

Zasadne jest omówienie koncepcji etapów rozwoju zawodowego nauczycieli, których analiza wykracza poza rozwój rozumiany jako prawnie regulowane stopnie awansu. Przegląd takich koncepcji przeprowadziły S. Koczoń-Zurek U. Tabor<sup>55</sup>. Teorią związaną bezpośrednio z wykonywaniem zawodu nauczyciela, skoncentrowaną na rozwoju aktywności zawodowej, na zmianach w zakresie profesjonalnych kompetencji nauczyciela, jest koncepcja R. Kwaśnicy. Zakłada się w niej podtrzymywanie aktywności zawodowej poprzez przekraczanie nabytych już kompetencji zawodowych: praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych) i technicznych (postulacyjnych, metodycznych i realizacyjnych). Nauczyciel stale podtrzymuje odpowiedni poziom aktywności, aby nieustannie rozwijać swoją osobowość i kom-

---

<sup>54</sup> *Ibidem*, s. 319-322.

<sup>55</sup> S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 30-36; U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 39-45.

petencje zawodowe. Rozwój zawodowy nauczycieli przebiega od wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację do niej, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania własną tożsamością osobową rozumianą jako wiedza o sobie i własnych powinnościach oraz niezależność od wpływów otoczenia. Do etapów tych przypisane są kompetencje właściwe dla zawodu nauczyciela, które kształtują się zgodnie ze stadiami rozwoju określonymi w teorii L. Kohlberga. Są to stadia:

- 1) Przedkonwencjonalne – dotyczy wchodzenia w rolę, aktywność zawodowa nauczyciela przejawia się tu rozwiązywaniem problemów praktyczno-moralnych oraz naśladowaniem wzorów zachowania uznawanych za typowe w środowisku nauczyciela. Ich typowość potwierdza możliwość osiągnięcia pewnych korzyści, nagród za przejawianie aprobowanych zachowań. Nauczyciel wybiera takie zachowania, które zapewniają mu pozytywną ocenę przełożonych i kolegów, lub takie, które są przez nich akceptowane. Nie zawsze musi on rozumieć powielone zachowania ani też nie musi być przekonany co do ich racji. Aktywność nauczyciela ukierunkowuje dążenie do maksymalnego upodobnienia własnych zachowań do tych wzorów, które umożliwiają sprawne przystosowanie się do otoczenia. Aktywność zawodową nauczyciela podtrzymują tu zatem naśladownictwo i dążenie do maksymalizacji korzyści. Sposoby rozwiązywania dylematów rozwojowych na tym etapie rzutują na to, jak nauczyciel radzi sobie z nimi na następnych etapach.
- 2) Konwencjonalne – pełna adaptacja nauczyciela do roli zawodowej. Nauczyciel już rozumie wzorce postępowania nauczycielskiego, jest świadom ich uzasadnień, ale nie pochodzą one od niego samego. Sprawnie posługuje się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny. Głównym motywem działania nauczyciela na tym etapie jest dążenie do sprostania uświadomionej konwencji – przepisu roli zawodowej wynikającego z tradycji oraz wiedzy pedagogicznej. Działania wykraczające poza te zinstytucjonalizowane wzory postępowania stanowią nonkonformizm, np. poprzez innowacje w zakresie celów, metod i środków działania. Aktywność zawodową podtrzymuje tu nadal otoczenie nauczyciela, ale wyłaniają się też czynniki wynikające z rozumienia roli, co prowadzi do mniej biernego postępowania.
- 3) Postkonwencjonalne – to faza twórczego przekraczania roli zawodowej. Przejawia się z jednej strony poprzez nowe formy

rozumowania i działania w oparciu o krytyczne posługiwanie się wiedzą i rewizję roli zawodowej, badanie jej uzasadnień, modyfikowanie związanych z nią standardów praktyczno-moralnych i technicznych. Z drugiej strony przekraczanie roli przejawia się w dążeniu do twórczego wykorzystywania wiedzy, czego wyrazem jest opracowanie własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i własnych sposobów działania w niej. Dochodzi tu do przekładania wartości na zobowiązania i upoważnienia moralne wobec ucznia i siebie samego, co prowadzi do działalności innowacyjnej. Aktywność zawodową nauczyciela utrzymuje tu osobiste zaangażowanie i dążenie do autonomii.

Rozwój zawodowy nauczyciela w kierunku stadium postkonwencjonalnego jest zatem niezbędny w warunkach wyłaniania się nowych potrzeb edukacyjnych i gwałtownych zmian w otoczeniu szkoły.

Odmianą koncepcję rozwoju zawodowego nauczyciela zaproponował R. Harry<sup>56</sup>. Przyjmuje się w niej, że rozwój ten obejmuje nabywanie umiejętności działania i bycia. Działanie to umiejętności, które pomagają skutecznie realizować zadania zawodowe, natomiast bycie to umiejętność pracy z drugim człowiekiem, dysponowanie odpowiednimi cechami charakteru. Zmiany w rozwoju odbywają się w czterech sferach: wspólnej, indywidualnej, prywatnej i publicznej. Przecinając się, tworzą czterostopniowy proces rozwoju zawodowego. Rozumienie i realizowanie roli zmienia się w zależności od tego, jaki charakter mają obecne działania nauczyciela, w jakiej sferze działa. W rezultacie nauczanie może być traktowane jako: zawód, umiejętność, profesjonalizm lub sztuka. W etapie konwencjonalizacji, który jest pierwszym etapem rozwoju zawodowego, nauczyciel uczy się zawodu, posługując się nabytymi w trakcie kształcenia wiadomościami i nawykami. Kieruje się on zewnętrznymi nakazami, zaleceniami, a jednocześnie w tym czasie zaczyna się proces identyfikacji z rolą zawodową. Następny etap to przyswajanie – gdy nauczyciel w pełni rozwija poczucie tożsamości z zawodem. W swoich działaniach kieruje się już nie tylko zewnętrznymi nakazami, ale też ogólnymi zasadami pracy w szkole, w tym czasie bycie nauczycielem oznacza nabycie umiejętności potrzebnych w zawodzie. Oba te obszary należą do sfery „wspólnej” nauczania, gdyż nauczyciel czerpie wiedzę ze źródeł zewnętrznych. Trzeci etap – transformacja – ma miejsce, gdy

---

<sup>56</sup> U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, op. cit., s. 41-42.

nauczanie staje się profesjonalizmem. Nauczyciel przechodzi w sferę indywidualną, ponieważ zaczyna kształtować własny punkt widzenia, własne poglądy i metody pracy. Etap ostatni – uzewnętrznianie – to okres, gdy nauczyciel przechodzi w sferę publiczno-indywidualną, ponieważ manifestuje siebie w działaniu. W swojej pracy liczy się przede wszystkim ze sobą i własną oceną. Czyni z nauczania sztukę.

Omówione koncepcje R. Kwaśnicy i R. Harrego zwracają uwagę na subiektywny wymiar kariery. Należy jednak zauważyć, że na rozwój zawodowy nauczyciela oddziałują także m.in. polityka edukacyjna, warunki nauczania i uczenia się w klasie szkolnej, kultura szkolna, wsparcie dyrektora szkoły, system oceniania nauczycieli, umiejętność planowania własnego rozwoju na przestrzeni całej kariery zawodowej<sup>57</sup>. W przypadku nauczycieli zawodu zasadne jest ponadto uwzględnianie w rozwoju m.in. oczekiwań przemysłu, rynku pracy, społeczności lokalnych, możliwości finansowych władz publicznych do inwestycji na rzecz kształcenia w nowych kierunkach i wdrażania innowacji<sup>58</sup>. Należy przy tym też skonstatować, że pracownicy prywatnych szkół zawodowych są bardziej zależni w rozwoju od presji otoczenia niż osoby zatrudnione w sektorze publicznym – np. od zewnętrznych źródeł dofinansowania oraz od samodzielnego dochodzenia do wiedzy o trendach branżowych.

Zasadne jest zatem wskazanie też na koncepcje biorące pod uwagę czynniki obiektywne lub zewnętrzne, jak np. reforma oświaty, zmiany prawa oświatowego, wizja szkoły czy dyrektora, nacisk grona nauczycielskiego lub rodziców. Taką koncepcją jest model SMART, który podkreśla znaczenie wsparcia społecznego w podtrzymywaniu rozwoju nauczycieli i uwzględnia zaangażowanie instytucji w rozwój profesjonalny nauczyciela<sup>59</sup>. Skrót SMART odpowiada pięciu fazom rozwoju: *stimulous* (stymulacji), *modification* (modyfikacji), *amplification* (amplifikacji), *reconstruction* (rekonstrukcji) i *transformation* (transformacji). Pierwszy etap rozwoju zawodowego zgodnie z tym modelem obejmuje

---

<sup>57</sup> J. Szempruch, *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, op. cit., s. 113.

<sup>58</sup> Zob. R. Harris, M. Simons, 'Out of sight, but not out of mind!': reality of change in the daily working lives of VET practitioners, AVETRA, Nowra 2003, [www.avetra.org.au/abstracts\\_and\\_papers\\_2003/refereed/Harris.pdf](http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2003/refereed/Harris.pdf) [30.01.2014], s. 1; R. Harris, M. Simons, B. Clayton, *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners*, op. cit., s. 18-19.

<sup>59</sup> U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, op. cit., s. 42-43.



zmianę, która może być zainicjowana przez zewnętrznych specjalistów, ale potrzeba zmian powinna być efektem refleksji samych nauczycieli. Dużą pomoc na tym etapie stanowi wsparcie instytucjonalne, a także wybór nieformalnych liderów grup. Faza modyfikacji – pojawia się, gdy w odpowiedzi na bodziec zaczyna dochodzić do zmian w praktyce i w refleksji nauczycielskiej. Nauczyciel zaczyna tu poszukiwać nowych rozwiązań, bada, weryfikuje, analizuje dotychczasowe sposoby działania. W wymiarze instytucjonalnym na tym etapie powinien istnieć sprawny system komunikacji, który umożliwi współpracę pomiędzy nauczycielami. Trzeci etap – amplifikacja – obejmuje wystąpienie korzystnej interakcji między wszystkimi zaangażowanymi w zmianę osobami. Zdarzenie to polega na przejściu od działania jednostki do włączenia w te działania innych pracowników instytucji. Rozwijają się w ten sposób wspólna odpowiedzialność za podjęte zmiany. Na czwartym etapie – rekonstrukcji – przechodzi się od projektowania zmian do ich wprowadzania. Nauczyciele zaczynają stosować w praktyce zaprojektowane zmiany. Dzięki temu czynności zawodowe nabierają nowego wymiaru. Zmiana ta prowadzi także do jakościowo nowego funkcjonowania instytucji. Na ostatnim, piątym etapie – transformacji – zmiany zostają sformalizowane. Nowe działania jednostki zostają usankcjonowane, a instytucja adaptuje zmiany. Model ten zakłada cykliczne powtarzanie etapów – powtarzają się one, gdy odczuwana jest potrzeba zmian.

Odminną koncepcję rozwoju nauczyciela opisał H.L. Dreyfus, który podzielił ścieżkę kariery na pięć poziomów opisujących określone umiejętności nauczyciela oraz jego koncepcję własnej pracy<sup>60</sup>. Koncepcja ta może zostać zestawiona z propozycją M. Hubermana, P.J. Siksa i R. Fesslerera oraz J. Christensena, wskazującą na lata stażu pracy nauczyciela. Łącząc te koncepcje, należy wyróżnić następujące poziomy:

- 1) Nowicjusz – sztywne trzymanie się zasad, planów, niewielka percepcja sytuacyjna, brak własnych osądów. Etap ten to rozpoczęcie kariery, 1.-3. rok pracy, wstępne zaangażowanie, łatwe lub bolesne początki.
- 2) Zaawansowany początkujący – bazowanie na atrybutach i aspektach sytuacji wcześniej poznanych, wciąż ograniczona percepcja sytuacji, wszystkie atrybuty pracy wartościowane jednakowo. Na tym etapie następuje stabilizacja, jest to 4.-6. rok pracy. Cechuje się odnajdowaniem zaangażowania – konsolidacją, emancypacją, integracją z kolegami z pracy.

---

<sup>60</sup> Por. *ibidem*, s. 43-44.

- 3) Kompetentny nauczyciel – częściowe postrzeganie swoich działań w dalekosiężnej perspektywie, świadome i celowe planowanie, standaryzacja i zrutyinizowanie działań. Na tym etapie ma miejsce eksperymentowanie, ocena sytuacji, jest to 7.-18. rok pracy. Cechuje się nowymi wyzwaniami i nowymi troskami. Jak zauważa C. Day, na tym etapie możliwe jest też osiągnięcie zastoju zawodowego, które oddziałuje na potrzebę reorientacji lub dalszego rozwoju<sup>61</sup>. Wiąże się to z poszukiwaniem nowych wyzwań poprzez branie na siebie większej odpowiedzialności w tej samej szkole lub poprzez zmianę szkoły w celu uzyskania awansu. W tym okresie może też wzrosnąć odpowiedzialność poza szkołą, np. z uwagi na kryzys wieku średniego, powiększanie się rodziny, konieczność opieki nad starzejącymi się rodzicami. Zakwestionowanie celów i warunków swojej pracy może też prowadzić do zmiany zawodu<sup>62</sup>.
- 4) Biegły nauczyciel – holistyczne postrzeganie sytuacji edukacyjnych, dostrzeganie spraw istotnych i nietypowych, samodzielne podejmowanie decyzji, które nie wymagają już wysiłku. Etap ten cechuje uspokojenie, konserwatyzm. Ma miejsce między 19. a 30. rokiem pracy. Następuje tu osiągnięcie zastoju zawodowego, odczucie śmiertelności, zakończenie starań o awanse, zadowolenie lub stagnacja.
- 5) Ekspert – rezygnacja z zasad, wytycznych, maksym, intuicyjne rozumienie sytuacji, posiadanie wizji tego, co możliwe. Etap ten następuje powyżej 31. roku pracy. Cechuje się też „spokojnym” lub „gorzkim” wyłączeniem się z zawodu. Ta faza końcowa objawia się zwiększoną troską o uczenie się dzieci i rosnącym zainteresowaniem sprawami pozazawodowymi, rozczarowaniem, ograniczaniem działalności zawodowej.

Podsumowując, należy stwierdzić, że w opisanych modelach podkreślane są sytuacje, które stanowią zarówno o możliwościach, jak i ograniczeniach rozwoju zawodowego nauczycieli<sup>63</sup>. Należy przy tym zauważyć, że w teoriach tych jest wiele momentów krytycznych, które mogą prowadzić do wyboru postępowania nieetycznego, do wypalenia zawo-

---

<sup>61</sup> C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 102-103.

<sup>62</sup> *Ibidem*, s. 102-103.

<sup>63</sup> *Ibidem*, s. 44-45.

dowego, rezygnacji z kariery nauczyciela, stagnacji zawodowej, ale też do formułowania i wdrażania innowacji lub zmian ról społecznych. Za szczególnie istotne momenty należy uznać kryzysy: adaptacji zawodowej, pracy rutynowej i schyłkowego okresu pracy zawodowej. Ich pozytywne przezwyciężanie powinno odbywać się poprzez zindywidualizowanie wsparcia dla nauczycieli, budowę ich wiedzy i umiejętności przewartościowania własnej pracy. Za C. Dayem przytoczyć można sześć zasad, które mogą być wykorzystywane w planowaniu kariery nauczycieli<sup>64</sup>. Są to: (1) uznanie rozwoju zawodowego nauczyciela za mechanizm wspomagający jego uczenie się, który trwa przez całe życie; (2) zarządzanie rozwojem przez samego nauczyciela i równocześnie wspólna odpowiedzialność nauczyciela i szkoły; (3) wspieranie rozwoju przez oddanie nauczycielom do dyspozycji odpowiednich środków; (4) uznanie, że rozwój zawodowy przynosi korzyści zarówno nauczycielom, jak i szkołom; (5) poddawanie tego rozwoju systematycznej ocenie; (6) angażowanie się nauczycieli we własny rozwój powinno być zróżnicowane w zależności od indywidualnych potrzeb.

Jednocześnie wytyczne te powinny być równoważone z życiem osobistym i społecznym poszczególnych nauczycieli i szkół. W związku z tym wdrażane zmiany nigdy nie będą z sobą w pełni zsynchronizowane i nie zawsze będą przebiegać w tym samym kierunku i w takim samym czasie.

W raporcie Międzynarodowej Organizacji Pracy z 2010 roku zwraca się uwagę na fakt, że na ogół struktura kariery w szkolnictwie zawodowym stanowi lustrzane odbicie tej z systemu kształcenia ogólnego<sup>65</sup>. Niemniej niektóre państwa wprowadziły w ostatnich latach zmiany prowadzące do nowych możliwości kształtowania karier nauczycieli i instruktorów zawodu. W Stanach Zjednoczonych osoby zatrudnione na tych stanowiskach mogą awansować na stanowiska kierowników działów specjalistycznych, administracyjnych lub stanowisk z zakresu superwizji. Doświadczeni nauczyciele mogą też pracować jako mentorzy młodszych pracowników oraz dodatkowo w innych szkołach o charakterze technicznym. W Serbii i Chorwacji ustanowiono natomiast w szkołach stanowiska do obsługi kontaktów z pracodawcami, związkami zawodowymi i organizacjami branżowymi. MOP wskazuje także na moż-

---

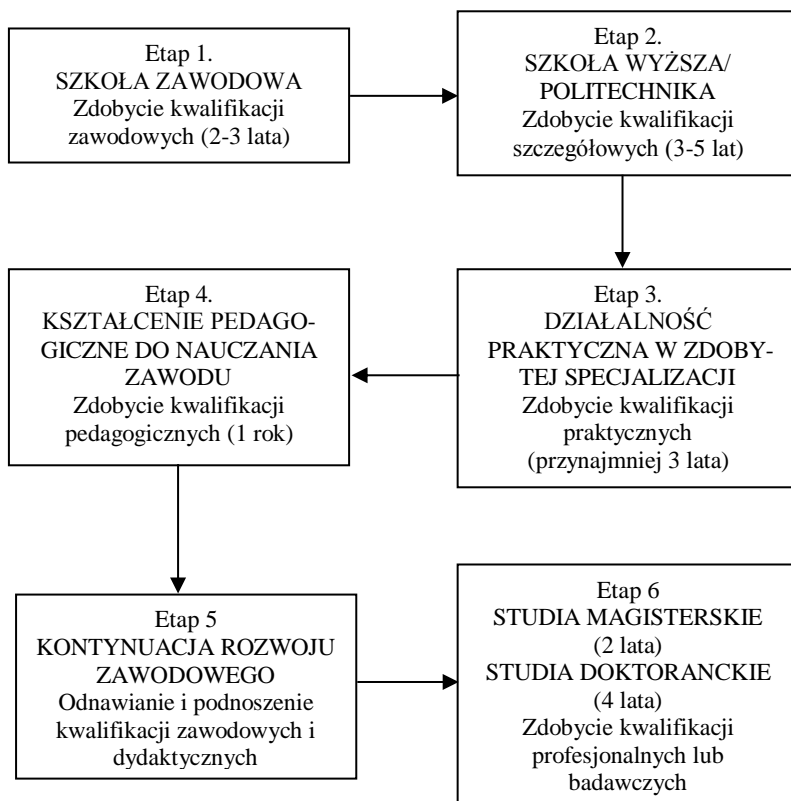
<sup>64</sup> C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 167.

<sup>65</sup> *Teachers and trainers for the future. Technical and vocational education and training in a changing world*, ILO, Geneva 2010, s. 36.

liwości kariery nauczycieli zawodu w programach szkoleniowych, doszkalających i przygotowujących do pracy w szkole, w tym w centrach doszkalających nauczycieli zawodu, które dla przykładu istnieją w Niemczech. Propozycją kariery może być praca w ministerstwach do spraw edukacji i pracy oraz ich agencjach, polegająca na planowaniu polityk publicznych, programów nauczania oraz nadzorze pedagogicznym. Kariera nauczycieli zawodu może być też ukierunkowana na pracę w szkołach wyższych w zakresie badań i rozwoju technologii, w tym w charakterze konsultantów branżowych.

Przykładem zmian modelu kariery nauczyciela może być też koncepcja przyjęta na Litwie.

**Schemat 5. Standard kariery zawodowej nauczycieli szkolnictwa zawodowego na Litwie (od 2002 roku)**



Źródło: K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, [w:] F. Bünning (ed.), *The transfor-*

---

mation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States, Springer, Dordrecht 2006, s. 131.

K. Pukelis i R. Lauzackas w opisie standardu kwalifikacji nauczycieli i instruktorów zawodu wskazują, że jego celem jest ujednoczenie planowania, wdrażania i oceny pracy<sup>66</sup>. Obejmuje on pięć wymiarów: rozwój kompetencji personelu; planowanie kompetencji programowych i nauczania; kompetencje tworzenia programów nauczania; kompetencje w zakresie poruszania się w systemie szkolnym; rozwój przedmiotów zawodowych. Ponadto przyjęto etapy kariery w zawodzie oraz wskazano możliwość występowania w systemie ról wykładowców, tutorów, mentorów oraz studentów kierunków technicznych, którzy w trakcie swojej edukacji prowadzą też zajęcia w szkołach zawodowych<sup>67</sup>. Model ten zakłada, że kluczowe w kształceniu zawodowym są doświadczenia nauczających, a nie jedynie ich formalna edukacja. W rezultacie możliwe jest kształtowanie kompetencji strategicznych i innowacyjnych oraz zaspokajanie potrzeb szkół i nauczycieli<sup>68</sup>.

Z badań prowadzonych w Australii wynika natomiast, że możliwe jest także inne kształtowanie systemu kariery nauczycieli zawodu<sup>69</sup>. Zauważono bowiem, że wiele osób przechodzi z biznesu do pracy w szkołach zawodowych na późniejszych etapach kariery, w wieku średnim lub starszym, ze względu na: (1) wiek lub przeżycie wypadku w pracy, brak pełnej sprawności do jej wykonywania; (2) chęć pracy bardziej społecznej, publicznej, ofiarowania czegoś od siebie społeczeństwu; (3) zwiększenie równowagi pracy i życia osobistego w swojej karierze; (4) chęć zdobycia nowych doświadczeń, zmiany zawodu, chęć opóźnienia przejścia na emeryturę. Wstępowaniu w karierę nauczyciela często najpierw towarzyszy praca dorywcza w charakterze instruktora lub trenera, a następnie staranie się o podjęcie takiej pracy na stałe.

W kształtowaniu karier nauczycieli zawodu zasadne jest także uwzględnianie zjawiska, które M. Simons określa mianem „kalejdoskopu możliwości”<sup>70</sup>. Pod pojęciem tym opisuje sytuację współczesnego systemu szkolnictwa zawodowego, w którym nie można już mówić

---

<sup>66</sup> K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, op. cit., s. 115-116.

<sup>67</sup> *Ibidem*, s. 128-133.

<sup>68</sup> *Ibidem*, s. 130-132.

<sup>69</sup> *Vocational education and training workforce*, op. cit., s. 46.

<sup>70</sup> M. Simons, *The future of the tertiary sector workforce: a kaleidoscope of possibilities?*, op. cit., s. 36-37.

o spójnej, jednolitej kategorii pracowników. Postępujące zróżnicowanie ról wiąże się ze świadczeniem odmiennych, choć niekiedy zbliżonych usług edukacyjnych i doradczych w różnego typu organizacjach sektora. W perspektywie historycznej zauważa się, że nauczyciele kształcenia zawodu i w sektorze szkolnictwa wyższego rozwijali się odrębnymi ścieżkami. Współcześnie jednak ich reprezentanci często wchodzą ze sobą w interakcje, podmioty zaś coraz częściej muszą ze sobą współpracować. W rezultacie można wyróżnić cztery typy podmiotów: jednosektorowe, gdzie nauczanie dotyczy jednego obszaru tematycznego; dwusektorowe, gdzie przynajmniej 20% uczniów kształconych jest w drugim kierunku; międzysektorowe, gdzie łączy się edukację zawodową i wyższą; wielosektorowe, gdzie przynajmniej od 3% do 20% uczniów kształconych jest w kierunkach niszowych. W rezultacie pracownicy szkół zawodowych i uczelni wyższych muszą być przygotowani na płynne przechodzenie między nauczanymi kierunkami i między organizacjami.

### **3.3.1. Koncepcje kariery i rozwoju zawodowego nauczycieli w świetle badań jakościowych**

Zdaniem uczestników spotkania stałe doskonalenie się nauczycieli jest niezbędne wobec współczesnych wymagań stawianych przedstawicielom tego zawodu. Jedna z uczestniczek podała przykład z własnego doświadczenia stałego kończenia studiów podyplomowych w celu wykonywania coraz to nowych zadań w zawodzie. „Nigdy nie wiesz, kiedy ci się przydadzą. Dzisiaj jesteś nauczycielem tego, jutro możesz być tego. A to ty musisz być przygotowany do tego, żeby pokazać pracodawcy, że ty jesteś mobilny. To ty, to na twoich barkach, człowieku, a nie na społeczeństwa” – uzasadnia. W takim przypadku kształcenie się ma stanowić pewnego rodzaju zabezpieczenie na wypadek zmian w karierze i innego ryzyka. Ponadto zasadne jest wykorzystanie profesjonalnych usług doradców zawodu.

Jak zauważa jeden z respondentów: „Ja sobie nie wyobrażam, żeby nauczyciel zawodu nie doksztalał się. Tym bardziej, że nie ma tu podręczników, nie ma różnych opracowań, nauczyciel to wszystko kreuje, wyciąga. W tej chwili łatwiej, bo na kliknięcie możemy dużo, kiedyś takiego luksusu nie było”. Zauważa się przy tym, że w Polsce funkcjonuje stereotyp, że najnowszą wiedzą powinni się cechować szczególnie pracownicy na wyższych stanowiskach, podczas gdy ci na niższych są jakoby zwolnieni z doksztalania się. Jest to błędne podejście, gdyż dostosowanie się do szybkich zmian jest współcześnie wymogiem we wszystkich branżach. „Na Zachodzie to jest tak – jak komuś się powio-

dło, to podglądają, dlaczego się powiodło. U nas na tą osobę patrzy się z zazdrością. Dla tej osoby wytacza się kłody” – opowiada jeden z respondentów.

Uczestnicy spotkania zauważają, że zdarzają się nauczyciele, którzy nie chcą się doksztalać, co ogranicza możliwości ich dalszego zatrudnienia. Jednocześnie dyrektorzy szkół muszą „na siłę wypychać na szkolenia”, np. finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego, aby możliwie jak najwięcej osób podniosło swoje kwalifikacje i mogło pełnić nowe role zawodowe. Niemniej zdarzają się osoby, które „wierzą w cud zwany Karta nauczyciela, że ich ochroni. To też im tłumaczę – dyrektor z sufitu godzin im nie przydzieli”. Takie osoby są bardziej narażone na zagrożenie utratą pracy. „I na pewno będą to dla tych ludzi bolesne decyzje i niewątpliwie przeżyją je bardzo trudno i bardzo ciężko. Niemniej jednak no naprawdę trzeba być ślepym, głuchym i niemądrym, żeby liczyć na cud. No po prostu nie można tak w dzisiejszych czasach, bo to wszędzie wszystko widać” – opowiada jedna z uczestniczek spotkania, negatywnie oceniając niechęć części nauczycieli do korzystania z oferowanego wsparcia.

Zdaniem respondentów organ prowadzący stara się przede wszystkim wspierać projekty unijne, które są ukierunkowane na rozwój nauczycieli, w tym poprzez wykorzystanie nowych technologii. „Te pieniądze unijne też ratują te szkoły. W tej chwili wszystkie pracownie techniczne mamy wyposażone. Może tam jeszcze nie ma tip-top, ale pięknie to wygląda. I ta pracownia do obsługi konsumenta... I widzę, że lżej się tym nauczycielom pracuje, bo jest ten sprzęt, ale żeby teraz obsłużyć ten [np.] ekspres do kawy, to też zorganizowano baristę, który uczył tych naszych nauczycieli obsługi tych urządzeń” – opisuje jedna z uczestniczek. Jako przykłady wsparcia wskazano też wizyty studyjne, wykłady i warsztaty prowadzone przez zaproszonych specjalistów, które są ukierunkowane na poznanie nowych technologii.

Zapytano także o nowe kierunki doskonalenia nauczycieli zawodu, takie jak np. przygotowanie do wykonywania pracy w placówkach niepublicznych i pozarządowych, przygotowanie do godzenia życia zawodowego i rodzinnego, przygotowanie do pracy trenera zawodu, coachingu lub mentoringu, pracy certyfikatora zawodu, pracy e-edukatora/trenera zdalnego. Zdaniem jednej z uczestniczek spotkania: „Tak naprawdę to zależy od samego uczestnika, po co on tam idzie, z jakim nastawieniem on tam idzie, czy on chce tam iść. Bo jeżeli mówimy np. o szkoleniach z e-learningu, czyli z umiejętności wykorzystywania Internetu do prowadzenia procesu edukacyjnego, to po pierwsze: ‘czy moja placówka, w której ja pracuję, dyrektor w ogóle wdraża e-learning, sto-

suje, czy wie czy nie? To wtedy idę, to wtedy będę przydatny, to będę liderem kształcenia na odległość i wykorzystam'. Tutaj musi być takie przeświadczenie od samej góry. [...] Natomiast jeżeli ktoś idzie, bo 'poszła koleżanka', 'bo muszę', a 'w ogóle mnie to nie interesuje, w ogóle tego w mojej placówce nie wykorzystuje się, nie stosuje się i nie wiadomo czy będą stosować', no to tutaj na pewno nie mają sensu". W tym kontekście niezbędne jest, by nauczyciele potrafili diagnozować swoje silne i słabe strony.

Zdaniem innej uczestniczki z pewnością w każdej szkole przynajmniej część nauczycieli posiada takie umiejętności i jest zainteresowana nowymi kierunkami doskonalenia zawodowego. Jeszcze inna osoba dodaje, że problem braku chęci doksztalcania się jest raczej wśród pracowników przedmiotów ogólnokształcących, którzy pracują w szkołach zawodowych, czy nauczycieli w szkołach wyższych, których praca nie jest związana ściśle z gospodarką, np. kierunków humanistycznych, niż wśród nauczycieli zawodu. Jak zauważa jedna z uczestniczek, wdrażanie e-learningu „zdecydowanie jest to ogrom pracy, jaką nauczyciele muszą włożyć, nowa technologia, nowy sposób przygotowania materiałów. Mało tego, po każdym kursie ewaluujemy te materiały, trzeba je zweryfikować, od nowa przygotować itd. To jest naprawdę duża działka, nowa działka, która wchodzi i będzie funkcjonowała”. Podaje przy tym przykład szkoły w Hiszpanii, w której zajęcia odbywają się właściwie tylko zdalnie, są ukierunkowane na uzupełnienie wykształcenia średniego i ogólnokształcącego. Zasadna jest wobec tego zmiana sposobu postrzegania kształcenia się w społeczeństwie w ogóle cele promocji wykorzystania nowoczesnych rozwiązań oraz ograniczanie nadwyżek w niekiedy prostszym kształceniu do przedmiotów humanistycznych.





## ROZDZIAŁ 4. TWORZENIE KULTURY ZATRUDNIALNOŚCI

### 4.1. Zatrudnialność – pojęcie, cechy i relacje z bezpieczeństwem na rynku pracy

Istotnym aspektem wsparcia nauczycieli i instruktorów zawodu zagrożonych bezrobociem może być stymulowanie ich zatrudnialności (ang. *employability*). Pojęcie to zaczęło się upowszechniać w zachodniej literaturze naukowej już w latach 50. XX wieku<sup>1</sup>. Stanowi ono połączenie dwóch zwrotów: *employ* (zatrudniać) i *ability* (zdolność), zatem ogólnie oznacza ono „zdolność znalezienia zatrudnienia”.

Koncepcja budowy „kultury zatrudnialności” od 1997 roku stanowi jeden z czterech filarów Europejskiej Strategii Zatrudnienia przyjętej przez kraje członkowskie Unii Europejskiej, obok przedsiębiorczości, zdolności adaptacyjnej pracowników i pracodawców oraz równości szans<sup>2</sup>. Zakłada budowanie zatrudnialności jednostek, aby zapobiegać długotrwałemu bezrobociu oraz wspierać dostęp do rynku pracy. Obejmuje wskazówki co do szkolenia i budowania umiejętności, zwalczania barier ze względu na wiek oraz co do oceny systemów podatkowych i zabezpieczenia społecznego. Zarówno w „Strategii Lizbońskiej” na lata 2000-2010, jak i „Europa 2020” zatrudnialność jest postrzegana jako część systemów *flexicurity* (łączenia elastyczności i bezpieczeństwa na rynku pracy) oraz jako warunek wstępny do osiągnięcia celów wzrostu poziomu zatrudnienia w krajach członkowskich. W szczególności obej-

---

<sup>1</sup> I. Marzec, *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach” 1/2010, s. 129.

<sup>2</sup> *European industrial relations dictionary: Employability*, Eurofound, 30.11.2010, [www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/employability.htm](http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/employability.htm) [20.02.2014].

muje: poprawę i adaptację ogólnych i zawodowych szkoleń do nowych warunków i form pracy; wdrażanie zasad kształcenia przez całe życie; oraz określenie celów na poszczególnych stopniach edukacji.

Co istotne, zatrudnialność nie odnosi się wyłącznie do osób bezrobotnych, ale także do osób poszukujących zatrudnienia i tych, które byłyby skłonne pracować, gdyby uważały, że mają szansę na znalezienie pracy (ang. *discourage workers*)<sup>3</sup>. Tym samym zatrudnialność wskazuje nie tylko na potrzebę kształtowania adekwatnych kwalifikacji do potrzeb rynku pracy, ale też do czynników i szans stwarzanych jednostkom poszukującym pracy. Istotne jest zatem kształtowanie kwalifikacji lub ich odnowa. W praktyce wspieranie zatrudnialności opierać się powinno na dostosowywaniu systemów podatkowych i zabezpieczenia społecznego do potrzeb osób poszukujących pracy oraz do potrzeb instytucji rynku pracy, jak publiczne służby zatrudniania (urzędy pracy) i niepubliczne (komercyjne i pozarządowe) agencje zatrudnienia poprzez wdrażanie aktywnych programów rynku pracy<sup>4</sup>.

Można wyróżnić przynajmniej cztery sposoby definiowania zatrudnialności, które mają odmienne implikacje teoretyczne i praktyczne<sup>5</sup>:

- „skuteczność jednostki na rynku pracy”, czyli umiejętność dostosowania się do struktury popytu, poszukiwanych kwalifikacji i umiejętności w określonym czasie. Skuteczność to w szczególności znalezienie pracy odpowiedniej w sensie okresu zatrudnienia i wynagrodzenia, czyli przyszłej produktywności i płacy dla pracownika. Nie zwraca się tu uwagi na odpowiedzialność za „tworzenie” zdolności do zatrudnienia;
- „indywidualne promowanie zdolności do zatrudnienia”, czyli wykształcenie odpowiedzialności jednostki lub grup zawodowych za swoją przyszłość na rynku pracy. Jest ona rozumiana jako zdolność marketingu skumulowanych kwalifikacji. Zakłada się tu, że jednostka powinna rozwijać ją przez kształcenie ustawiczne, zbieranie informacji o popycie na pracę, akceptowanie i dostosowanie się do procesów deregulacji rynku pracy. Jednostka jest tu w pełni samodzielnie odpowiedzialna za ciągłe utrzymywanie zdolności do zatrudnienia na odpowiednim do potrzeb rynku pracy poziomie. Pracodawcy i rządy są tu zwolnione

---

<sup>3</sup> M. Kabaj, *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Scholar, Warszawa 2004, s. 63.

<sup>4</sup> Por. *Ibidem*, s. 65.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 65-67.

z odpowiedzialności za sytuację na rynku pracy, liczbę wolnych miejsc pracy, a więc od aktywności przedsiębiorców (tworzących lub likwidujących miejsca pracy) oraz od pomocy publicznych służb zatrudnienia;

- „stworzenie szans aktywizacji jednostek przez programy rynku pracy” – podejście to obecne jest w wytycznych dotyczących zatrudnienia, przyjętych przez Komisję Europejską. Zakłada się tu poprawę zdolności do zatrudnienia jako strategię zapobiegawczą opartą na wczesnej identyfikacji potrzeb indywidualnych ludzi. Władze publiczne mają tu za zadanie stworzenie szansy aktywności bezrobotnej młodzieży w okresie 6 miesięcy, a w ciągu 12 miesięcy innym bezrobotnym, w formie szkolenia, staży, pracy lub innych działań aktywizujących, a także doradztwa zawodowego z myślą o integracji bezrobotnych ze światem pracy;
- „interaktywna zdolność do zatrudnienia” – w tej definicji podkreśla się interaktywne wymiary procesu prowadzącego do zatrudnienia jednostki lub grup zawodowych. Zakłada się, że w proces zatrudnienia powinni być włączeni wszyscy aktorzy rynku pracy, a nie tylko indywidualne jednostki. Zwiększenie zdolności do zatrudnienia jest tu procesem interaktywnym, którego skuteczność jest zależna od kwalifikacji, umiejętności i aktywności jednostki, ale także od sytuacji na rynku pracy.

W niniejszym raporcie zatrudnialność rozumiana jest w szczególności w ostatnim znaczeniu. Należy bowiem uznać, że pracownicy systemu kształcenia zawodowego dysponują siecią kontaktów z różnymi interesariuszami szkół, obecnymi na poziomie lokalnym i regionalnym. Podmioty te mogą zarówno przyczyniać się do utrzymania ich zdolności do zatrudnienia, jak też do zmian ich ról społecznych i zawodowych, karier i ewentualnego przekwalifikowania na potrzeby zmiany zawodu i przejścia do innego sektora działalności społecznej lub gospodarczej.

Jednocześnie należy zauważyć, że wskazane definicje właściwie wyłaniały się wraz z postępami badań nad zatrudnialnością. Z przedstawionej przez I. Marzec historii stosowania tej koncepcji można wnioskować, że do końca lat 70. XX wieku pojęcie to odnoszono do „utrzymania zatrudnienia”<sup>6</sup>. Dopiero w latach 80. i 90. wraz ze wzrostem konkurencji i niestabilności rynku pracy i jego otoczenia oraz z rozwojem zarządzania zasobami ludzkimi pojęcie to zaczęto łączyć z „dopasowaniem” pracow-

<sup>6</sup> I. Marzec, *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, op. cit., s. 129.

nika do wymagań danej pracy, czyli „przydatności zawodowej” oceniającej w procesach rekrutacji i selekcji oraz dopasowania predyspozycji kandydatów do potrzeb określonych stanowisk pracy. Z drugiej strony odnoszono je do odpowiedzialności i mobilności pracowników oraz elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy w kontekście wzrostu zagrożenia bezrobociem wśród pracowników wielu branż. Te spostrzeżenia prowadziły do poszukiwania koncepcji na rzecz ich wszechstronnego rozwoju zawodowego i podnoszenia zatrudnialności.

Za C.M. van der Heijde i B.I.J.M. van der Heijden można przyjąć pięć wymiarów zatrudnialności<sup>7</sup>. Są to:

- osobista elastyczność (ang. *personal flexibility*), która jest umiejętnością łatwego przechodzenia z jednego stanowiska na inne, z jednej organizacji do innej; zdolnością do łatwego adaptowania się pracownika do zmian na wewnętrznym i zewnętrznym rynku pracy; wymiar ten jest również określany jako zdolność do adaptacji;
- wiedza zawodowa (ang. *occupational expertise*) obejmująca: wiedzę i umiejętności specjalistyczne, ogólną wiedzę poznawczą i rozpoznanie społeczne;
- optymalizacja i antycypacja (ang. *optimization and anticipation*), które dotyczą umiejętności przewidywania przyszłych zmian i indywidualnego przygotowania się do nich oraz dążenia do osiągnięcia możliwie najlepszych rezultatów;
- sens korporacyjny (ang. *corporate sense*), będący swoistym „poczuciem grupowego sensu”, pewnym „zmysłem grupowym”, posiadaniem wycucia społecznego i poczucia wspólnoty;
- równowaga (ang. *balance*), która jest umiejętnością osiągania kompromisu pomiędzy interesem pracownika a interesem organizacji w zachodzącym pomiędzy nimi procesie wymiany.

Wyróżnione tu wymiary zatrudnialności obejmują zarówno treści określonej pracy, jak i szerszy kontekst kariery zawodowej realizowanej przez jednostkę oraz wielowymiarowy zbiór kompetencji specjalistycznych i ogólnych<sup>8</sup>. Zatrudnialność ma tu prowadzić nie tylko do pomocy

---

<sup>7</sup> C.M. van der Heijde, B.I.J.M. van der Heijden, *A competence-based and multi-dimensional operationalization and measurement of employability*, „Human resource management” 3/2006, s. 449-476; [cyt. za:] I. Marzec, *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, *op. cit.*, s. 130-131.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 131.

bezrobotnym, sprostania wymaganiom określonego pracodawcy, utrzymania czy zdobycia pracy, lecz przede wszystkim do sukcesu zawodowego zarówno w organizacji, w której pracownik jest obecnie zatrudniony, jak i poza nią.

Istotne są też związki koncepcji zatrudnialności z bezpieczeństwem zatrudnienia. Jak zauważa I. Marzec, nie jest to związek oczywisty, gdyż na skutek tłumaczenia założeń dokumentów unijnych w Polsce w ramach przyjętego w 2003 roku „Narodowego Planu Rozwoju 2004-2006” został w zasadzie ograniczony do aktywnych programów rynku pracy poprzez podwyższanie potencjału kwalifikacyjnego bezrobotnych. Tym samym zmniejszone zostało użycie pojęcia w odniesieniu do osób zagrożonych bezrobociem i poszukujących pracy. Szanse na przywrócenie pełniejszego rozumienia koncepcji zatrudnialności daje upowszechnianie modelu *flexicurity*<sup>9</sup>. Bezpieczeństwo zatrudnienia nie polega w nim na „pewności etatu”, lecz na możliwości szybkiego znalezienia pracy. *Flexicurity* obejmuje cztery wymiary: elastyczne i przewidywalne warunki umów zatrudnienia (w tym równoważenie pracy i życia prywatnego), kompleksowe strategie uczenia się przez całe życie, skuteczną i aktywną politykę rynku pracy oraz nowoczesne systemy zabezpieczenia społecznego. Zatrudnialność jest tu jedną z kompetencji, która ma być przekazywana ludziom podczas udzielanego instytucjonalnie wsparcia i która ma umożliwiać rozwój kariery oraz ułatwiać znalezienie nowej pracy. Zatrudnialność może być przekazywana w każdym wymiarze *flexicurity*, jako pewnego rodzaju „nowe zabezpieczenie”, mechanizm pozwalający na szybkie znalezienie pracy w przypadku utraty dotychczasowego zatrudnienia. Kształtowanie zatrudnialności ma pozwalać m.in. na świadome kształtowanie postaw i zachowań przez ludzi tak, aby optymalizować sytuacje i zwiększać swoje szanse zatrudnienia i sukcesu zawodowego; aby nie postrzegali sytuacji utraty pracy jako zawodowego niepowodzenia, lecz raczej jako szansę na zmiany i dalszy rozwój zawodowy; proaktywną orientację jednostki w sytuacji zagrożenia; zdolność do pełnienia różnorodnych ról zawodowych na zewnętrznym i wewnętrznym rynku pracy organizacji; budowę społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw, administracji i organizacji pozarządowych, podkreślanie, że kapitał ludzki stanowi najwyższą wartość istotną dla działalności tych podmiotów<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 132-134.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 134-136.

## **4.2. Kształcenie przez całe życie i tworzenie równowagi praca–życie nauczycieli i instruktorów szkół zawodowych**

### **4.2.1. Wsparcie rozwoju i doskonalenie zawodowe nauczycieli zawodu**

Jak wykazano, budowa zatrudnialności pracowników wiąże się bezpośrednio z uczestnictwem w programach kształcenia ustawicznego oraz kształtowaniem warunków równowagi pracy i życia pracowników. Od pracowników systemu kształcenia wymaga się stałego doskonalenia swoich kwalifikacji, co znajduje odzwierciedlenie w systemie awansu zawodowego. W tym raporcie zakłada się, że proces dokształcania samych nauczycieli i instruktorów zawodu powinien być także osadzony w kontekście ewentualnych zmian w karierze zawodowej, w tym przygotowania do zmiany zawodu lub sektora zatrudnienia w przypadku zagrożenia bezrobociem.

Kwalifikacje nauczycieli i instruktorów zawodu są kluczowe dla sukcesów edukacyjnych w sektorze szkolnictwa zawodowego. Z tego względu jedną z metod poprawy jego jakości jest stałe szkolenie samych nauczycieli i instruktorów. Z analiz P. Grollmanna wynika, że można wyróżnić przynajmniej cztery modele doskonalenia ich kwalifikacji<sup>11</sup>. W pierwszym przypadku w krajach takich jak Wielka Brytania i Dania dokształcanie jest ukierunkowane głównie na metodologię prowadzenia zajęć szkolnych i kursów. Drugi model to dodatkowe sekwencyjne kształcenie i zdobywanie stopni kwalifikacyjnych w sektorze edukacji z danej dziedziny. Stopnie są różne dla poszczególnych krajów. Model ten najpełniej reprezentują Stany Zjednoczone i Turcja. Trzeci model to równoległe kształcenie z danej dziedziny technicznej i zdobywanie kompetencji edukacyjnych w ramach nauczania do stopnia licencjatu lub magisterium. Nauczanie dyscypliny często odbywa się tu w ramach prowadzenia firmy lub pracy nad stopniem nauk technicznych. Ostatni model jest właściwy dla krajów takich jak Norwegia, Niemcy i częściowo dla Chin oraz zalecany jako standard przez Międzynarodową Organizację Pracy. Zakłada pełną integrację dziedzin kształcenia zawodowego i kompetencji niezbędnych na potrzeby kształcenia tych dyscyplin. Za-

---

<sup>11</sup> P. Grollmann, *Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET Institutions in an International Perspective*, op. cit., s. 1187-1190.

kląda jednoczesną pracę i naukę w danym sektorze gospodarki. Zaryzykować można twierdzenie, że model przyjęty w Polsce jest zbliżony do drugiej kategorii i pod wpływem reform będzie ewoluował do ostatniej. Oznacza to zwiększenie współpracy szkolnictwa zawodowego z przedsiębiorcami i kształcenie ustawiczne nauczycieli i instruktorów zawodu. Ponadto zakłada się, że czwarty model, choć najsilniej łączy rynek i naukę, nie jest wolny od wad. W celu ich usuwania zaleca się na wzór niemiecki tworzenie „klastrow zawodowych” obejmujących dany sektor gospodarki, jako sieci uczelni wyższych, aby nauczyciele zawodu mogli się dalej kształcić.

Na podstawie powyższego P. Grollmann proponuje wyróżnienie dwóch głównych form profesjonalizacji nauczycieli zawodu<sup>12</sup>. Pierwsza forma może obejmować kształcenie oparte na wskaźnikach, głównie na klasycznych teoriach zawodów i kryteriach ich opisu. Druga forma zakłada profesjonalizację ukierunkowaną na aktualne i przyszłe wyzwania w pracy nauczycieli zawodu. Podejście wskaźnikowe cechuje Niemcy i specjalistyczne college w Stanach Zjednoczone, zaś ugruntowane – Danię i szkoły wyższe w Stanach Zjednoczonych. Pierwsze podejście zawodzi wysokim poziomem biurokratyzacji i sztywnością procedur, drugie, choć umożliwia innowacyjność i elastyczność, zawodzi stabilnością generowania wiedzy na potrzeby kształcenia nauczycieli zawodu. Wysoki poziom dzięki połączeniu tych podejść nie został, zdaniem badacza, osiągnięty jeszcze w żadnym kraju.

W raporcie OECD o zwiększaniu jakości pracy nauczycieli stwierdza się, że stałe doksztalcanie nauczycieli może służyć: poprawie wiedzy i umiejętności jednostek w kontekście najnowszych technik i celów dydaktycznych. Może też: umożliwiać wdrażanie zmian na potrzeby awansu zawodowego i obowiązków zawodowych, umożliwiać szkołom wdrażanie nowych strategii rozwoju, służyć wymianie informacji i ekspertyz pomiędzy nauczycielami, naukowcami i przedsiębiorcami oraz zwiększaniu efektywności nauczycieli<sup>13</sup>. Z badań OECD wynika, że główną barierą doksztalcania nauczycieli są konflikty na linii czasu pracy i czasu szkoleń. W znoszeniu tych barier i osiągnięciu powyższych celów służyć powinno przede wszystkim integrowanie codziennej pracy nauczycieli i otoczenia edukacyjnego poprzez: (1) strukturyzowanie programów

<sup>12</sup> P. Grollmann, *Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET Institutions in an International Perspective*, op. cit., s. 1198.

<sup>13</sup> *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, op. cit., s. 18.



wspierania nauczycieli, wdrażanie programów superwizji przygotowujących młodych nauczycieli do zawodu, mentoringu od starszych kolegów; (2) bieżące doszktałanie, praktykę i informacje zwrotne oparte na odpowiednim czasie trwania zajęć i uzupełnione o dodatkowe informacje, które mogą być przeniesione do nauczania uczniów; (3) połączenie potrzeb edukacyjnych nauczycieli z celami rozwoju szkoły oraz ewaluacją procedur szkoleniowych; (4) interdyscyplinarność grup nauczycieli oraz podział na grupy w zależności od zapotrzebowania na czas do zdobycia wiedzy i umiejętności, pracę w mniejszych grupach<sup>14</sup>.

W tym miejscu zasadne jest wskazanie, jakie typy wsparcia mogą być oferowane nauczycielom zawodu. Za J. Szempruch można wskazać kilka sposobów określania wsparcia nauczyciela w rozwoju<sup>15</sup>. Są to:

- podejście pragmatyczne – pomoc dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresogennych;
- podejście behawioralne lub procesualne – zachowania pomocowe lub zaspokajanie potrzeb w trudnych sytuacjach przez osoby znaczące i grupy odniesienia;
- ujęcie strukturalne – istnienie i dostępność pomocy innych poprzez więzi, kontakty społeczne i działalność pomocową wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji, sieci współpracujących ze sobą nauczycieli; zalecane jest przede wszystkim wsparcie ze strony rodziny, współpracowników i przełożonych, które jest uznawane przez badaczy za najskuteczniejsze;
- ujęcie funkcjonalne – rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez uczestnika lub uczestników w sytuacji problemowej. W interakcji tej dochodzi do przekazywania lub wymiany emocji, informacji, narzędzi działania i dóbr materialnych. Jest to: wsparcie emocjonalne (empatia, troska, pomoc); informacyjne (wskazówki, rady, określenie zasobów i skorzystanie z nich, praca nad rozwiązaniem problemu, planowanie działań); instrumentalne (dostrzeganie i docenianie starań, pomocy nieocenianej, informacji zwrotnej, praktycznych porad); rzeczowe (materialne, naprawa popsutego sprzętu, usunięcie awarii). W zawodzie nauczyciela występują zazwyczaj trzy pierwsze rodzaje.

Wsparcie ma na celu rozwiązywanie problemów i rozwój zawodowy nauczyciela. Program rozwoju powinien być dostosowany do indywidual-

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 19.

<sup>15</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, op. cit., s. 180-181.

alnych potrzeb i uwzględniać jednostkowe przyczyny słabej skuteczności zawodowej. Rozpoznanie potrzeby wsparcia może obejmować samo-poznanie, rozpoznanie formalne (np. przez doradcę metodycznego, opiekuna stażu) i rozpoznanie nieformalne (np. komentarze uczniów, innych nauczycieli, zachowania dyscyplinujące uczniów na zajęciach, nieporządek w materiałach)<sup>16</sup>. Zaleca się, aby wsparcie było udzielane w koordynacji przez takie osoby i podmioty, jak: lider Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli, dyrektor szkoły, pedagog szkolny, doradcy metodyczni, psycholog szkolny, specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej, inni nauczyciele w szkole, opiekun stażu. Proces wspierania powinien obejmować kolejno: rozmowę wstępną, obserwacje lekcji, początkowy plan wsparcia, kontrolę postępów i plan dodatkowego wsparcia, kontrolę postępów i dalsze działania, samodzielne, formalne lub nieformalne skierowanie do instytucji wspomagającej.

Należy zaznaczyć, że szczególnie istotną rolę we wprowadzaniu rozwiązań na rzecz wsparcia nauczycieli w rozwoju odgrywa dyrektor szkoły<sup>17</sup>. Może on może wdrażać takie rozwiązania, jak:

- przemyślane i skuteczne zapoznanie nauczycieli z normami prawnymi oraz interpretacją tych norm (zebranie rady pedagogicznej, analiza aktów prawnych w małych grupach, spotkanie informacyjne z ekspertem zewnętrznym, e-learning wewnątrzszkolny, korzystanie z zasobów platform edukacyjnych, warsztaty z zakresu praktycznego zastosowania znowelizowanego prawa itp.);
- zainicjowanie ogólnoszkolnej merytorycznej dyskusji o jakości rozwiązań stosowanych dotychczas w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły oraz o zakresie zmian;
- wprowadzenie wdrażanych zmian w przepisach prawa wewnątrzszkolnego (statut, zarządzenia dyrektora, procedury, programy nauczania, wymagania edukacyjne, wewnątrzszkolne ocenianie, szkolny program wychowania, program profilaktyki itp.) stanowiących czytelny i zrozumiały komunikat dla nauczycieli, pracowników szkoły, rodziców i uczniów;
- tworzenie kultury dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, wątpliwościami, obawami, trudnościami oraz tworzenie warunków umożliwiających zbiorowe rozwiązywanie problemów;

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 182-183.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 185-187.

- tworzenie warunków do doskonalenia nauczycieli i specjalistów w okresie zmiany;
- organizowanie przestrzeni do realizacji funkcji i zadań nauczycieli (pomieszczenia na spotkania zespołu, przyjazne miejsce na rozmowy rodziców i uczniów z nauczycielami i specjalistami, dobrze wyposażone pracownie, sale, gabinety zajęciowe itp.), wyczulenie nauczycieli na właściwą organizację przestrzeni w klasie i poza nią;
- wzbogacenie szkoły w pomoce dydaktyczne odpowiednie do potrzeb zgłaszanych przez nauczycieli oraz zdiagnozowanych problemów i potrzeb uczniów;
- wzbogacenie księgozbioru szkolnego o publikacje ujmujące stan najnowszej wiedzy naukowej z ważnych dziedzin, przygotowanie wyboru lektur do samokształcenia i ciekawych artykułów z prasy specjalistycznej, podanie ważnych adresów internetowych źródeł informacji, umożliwienie bieżącego wglądu do pełnych tekstów aktów prawnych;
- gromadzenie i popularyzowanie własnych, autorskich przykładów dobrych praktyk (ciekawych i skutecznych rozwiązań metodycznych, wychowawczych, opiekuńczych, organizacyjnych);
- tworzenie warunków do integracji nauczycieli i specjalistów wokół zadań zawodowych;
- przemyślane, zgodne z wiedzą o procesach grupowych budowanie zespołów zadaniowych tak, aby potencjał ich członków synergicznie wpływał na moc sprawczą zespołu.

Wdrażanie powyższych rozwiązań lub ich zaniechanie przez dyrektora szkoły może istotnie stymulować lub hamować rozwój zawodowy nauczycieli.

Wiele instrumentów wsparcia rozwoju nauczycieli znajduje się też w dyspozycji doradców metodycznych zatrudnionych w publicznych placówkach doskonalenia nauczycieli<sup>18</sup>. Oferowana przez nich pomoc dotyczy wiedzy i umiejętności: przedmiotowych, metodycznych, psychologiczno-pedagogicznych i organizacyjnych. Obejmuje m.in.:

- szkolenia dla nauczycieli i kadry kierowniczej w postaci kursów (doskonalących i kwalifikacyjnych), konferencji, seminariów, warsztatów, form cyklicznych (kluby, akademie, fora dyskusyjne, grupy wsparcia);

---

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 185-187.

- szkolenia dla rad pedagogicznych;
- konsultacje indywidualne i zbiorowe (osobiste, telefoniczne, za pomocą e-maili);
- upowszechnianie informacji na temat dostępnych form pomocy, przykładów dobrej praktyki, innowacji pedagogicznych i organizacyjnych;
- publikowanie materiałów dydaktycznych i metodycznych;
- wspieranie samokształcenia poprzez lekturę lub obserwację, na przykład lekcji pokazowych (otwartych i koleżeńskich) oraz udzielanie instruktazu metodycznego;
- upowszechnianie informacji na temat projektów krajowych i międzynarodowych, wizyt studyjnych i kursów prowadzonych za granicą oraz włączanie do udziału w nich;
- e-learning.

Poza wskazanymi osobami istotną pomoc w rozwoju nauczycieli świadczą przede wszystkim konsultanci z placówek niepublicznych, niezależni konsultanci, szkoły wyższe, wydawnictwa, instytucje kultury, biblioteki, organizacje pozarządowe, stowarzyszenia nauczycieli i kadry kierowniczej oświaty. Podmioty te realizują zwykle tylko wybrane formy pomocy, przede wszystkim kursy.

W węższym rozumieniu za wsparcie nauczycieli w rozwoju można uznać doskonalenie zawodowe rozumiane głównie jako ich celowe, planowane i ciągłe kształcenie ustawiczne ukierunkowane na podwyższanie i modyfikację kompetencji i kwalifikacji niezbędnych do spełniania zadań zawodowych<sup>19</sup>. Jest to przede wszystkim: pomoc w adaptacji zawodowej, aktualizowaniu wiedzy pedagogicznej, pomoc w rozszerzaniu lub zmianie specjalizacji, organizowanie form samokształcenia indywidualnego i zbiorowego. Doskonalenie zawodowe ma funkcję: (1) wyrównawczą, która polega na uzupełnianiu wykształcenia do poziomu wymaganego w wykonywanym zawodzie i osiągnięciu pełnych kwalifikacji poprzez doksztalcanie się; (2) wdrożeniową, która dotyczy nabywania wiadomości i umiejętności praktycznych w trakcie wykonywania pracy; (3) renowacyjną – unowocześniania wiedzy i sprawności pracownika w związku z postępem w danej dziedzinie; (4) integracyjną – obejmującą działania integrujące pracowników realizujących określone zadania w szkole, w tym tworzenie organizacji i współpracę z podmiotami z otoczenia szkoły.

---

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 161-162.

G. Attwell wskazuje na jedenaście kierunków zmian w programach doskonalenia nauczycieli zawodu<sup>20</sup>. Mianowicie: (1) wzrost udziału nauczycieli w edukacji technicznej i rozwoju naukowym; (2) udział w rozwoju technologii przyjaznych dla człowieka; (3) udział w generowaniu i kształceniu w zakresie innowacji społecznych i przedsiębiorczości; (4) stymulowanie do wdrażania wiedzy i umiejętności w miejscu zatrudnienia; (5) zdobywanie szerokiej bazy wiedzy i doświadczeń z zakresu edukacji podstawowej, ustawicznej i ich planowania; (6) łączenie wiedzy z różnych dyscyplin nauk technicznych w programach nauczania; (7) zwracanie uwagi na konwergencję umiejętności i mobilność pracowników; (8) prowadzenie badań w swoim obszarze kształcenia i wymiana doświadczeń w kraju i za granicą; (9) budowanie powiązań z biznesem, rzemiosłem i innymi podmiotami rynku pracy; (10) podkreślanie całościowego podejścia do uczniów, ich potrzeb i łączenia ich z uwarunkowaniami zawodów i regionów; (11) kształcenie nauczycieli zawodu poprzez praktykę i wymianę międzynarodową.

Według podręcznika zarządzania zasobami ludzkimi nauczycieli wydanego przez Międzynarodową Organizację Pracy (MOP) doskonalenie zawodowe powinno spełniać trzy kryteria<sup>21</sup>. Są to: (1) podkreślanie odpowiedzialności i demonstrowanie kwalifikacji nauczycieli na zewnątrz szkoły, budowa wizerunku nauczycieli jako profesjonalistów i zwiększanie jakości edukacji; (2) odpowiadanie na potrzeby wsparcia i motywowania nauczycieli; (3) spełnianie warunków doskonalenia negocjowanych z przedstawicielami związków zawodowych nauczycieli. MOP wyróżnia następujące formy doskonalenia: warsztaty i szkolenia, budowa grup „mistrzów w nauczaniu”, klastry nauczycielskie, konsultanci zewnętrzni, wizyty wzajemne i sieci szkół, wymiana międzynarodowa<sup>22</sup>. MOP w przypadku szkolnictwa zawodowego wspiera w szczególności doskonalenie wewnątrzszkolne, współpracę szkół z przedsiębiorcami oraz centralnymi lub regionalnymi agencjami specjalizującymi się w szkoleniach dla nauczycieli i instruktorów zawodu<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> G. Attwell, *New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education*, op. cit., s. 263-264.

<sup>21</sup> *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, op. cit., s. 223.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 248.

<sup>23</sup> *Zob. Teachers and trainers for the future. Technical and vocational education and training in a changing world*, op. cit., s. 25-27.

Wśród form doskonalenia zawodowego nauczycieli znajdują się głównie: wspieranie ich adaptacji zawodowej, doradztwo metodyczne, samokształcenie, studia podyplomowe, doskonalenie w placówce doskonalenia oraz kształcenie na odległość<sup>24</sup>. Coraz częściej wykorzystuje się też formy oparte na zespołowym uczeniu się nauczycieli, takie jak np. wzajemna obserwacja, badania w działaniu, wspólne projekty lub warsztaty, dobre praktyki, benchmarking, „krytyczny przyjaciel”, dyskusje profesjonalne i wizyty studyjne.

Inną typologię form doskonalenia zawodowego nauczycieli proponuje M. Rzepa<sup>25</sup>. Mogą to być formy z dominacją:

- zajęć praktycznych: staż nauczycielski, „lekcje koleżeńskie”, staż w ramach programów europejskich adresowanych do nauczycieli oraz wolontariat;
- słowa żywego: szkolenie, studia podyplomowe, kurs kwalifikacyjny, kurs doskonalący, studia II stopnia, poradnictwo zawodowe, wykład otwarty;
- działań animacyjnych: konferencja nauczycielska, narada, konferencja naukowa, seminarium;
- form wystawienniczych: ekspozycje książek, dokumentów, okazów naturalnych;
- samokształcenia: indywidualne, zbiorowe.

Bardziej rozbudowaną typologię rodzajów wsparcia ukierunkowanego na doksztalcenie nauczycieli i instruktorów kształcenia zawodowego opracował australijski ośrodek badawczy NCVER<sup>26</sup>. Pierwszą grupę stanowi wsparcie indywidualne poprzez:

- mentoring;
- coaching;
- terminowe i konstruktywne informacje zwrotne;
- linie pierwszej pomocy;
- wsparcie wzajemne;
- superwizję doraźną;

---

<sup>24</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, op. cit., s. 162, 167-168.

<sup>25</sup> M. Rzepa, *Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 4/2009, s. 34-35, 44.

<sup>26</sup> R. Harris, M. Simons, D. Hill, E. Smith, R. Pearce, J. Blakeley, S. Choy, D. Snewin, *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, op. cit., s. 56.

- comiesięczne sesje superwizyjne;
- uczenie oparte na pracy.

Druga kategoria to wsparcie grup:

- wsparcie wyspecjalizowanych pracowników i/lub centrum;
- bogaty program wdrażający (nauczanie i uczenie się);
- praca w zespołach;
- profesjonalny networking, sieciowanie;
- spotkania pracowników z komponentem profesjonalnej wymiany wiedzy;
- zestawy edukacji w działaniu;
- dyskusja i wymiana personelu;
- specjalne grupy zainteresowań/wspólnoty uczenia się;
- zespoły robocze składające się z doświadczonych i nowych pracowników;
- grupy badawcze;
- współpraca pracowników szkół.

Ostatnia kategoria obejmuje wsparcie instytucji:

- innowacyjne plany wsparcia;
- negocjowanie warunków wsparcia;
- podkreślanie zrozumienia i zaangażowania, a nie zgodności;
- afirmacja/uznanie tego, co zostało osiągnięte;
- wsparcie online;
- planowanie karier;
- budowa grup doradczych/konsultacyjnych/referencyjnych.

Uzupełnieniem tej typologii może być opinia C. Daya, który za kluczowe w zarządzaniu doskonaleniem zawodowym nauczycieli uznaje właśnie zrównoważenie indywidualnych potrzeb nauczycieli i potrzeb systemu kształcenia<sup>27</sup>. Takie podejście przy wsparciu szkoły, systemu szkolnictwa wyższego i innych podmiotów może zapewnić wysoką efektywność doskonalenia zawodowego.

Zasadne jest też wskazanie barier, jakie mają miejsce w rozwoju zawodowym nauczycieli<sup>28</sup>. Są to przeważnie izolacja oraz brak możliwości obserwacji swoich kolegów w klasach i uczenia się od siebie nawzajem. W celu likwidacji tych przeszkód zaleca się:

---

<sup>27</sup> C. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, op. cit., s. 196-199.

<sup>28</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, op. cit., s. 160.

- szkolne wsparcie indywidualnych nauczycieli;
- zaangażowanie w obserwację i wymianę doświadczeń dotyczących metod nauczania stosowanych przez innych nauczycieli;
- wspieranie rozwoju nauczyciela przez zewnętrznych konsultantów;
- zachęcanie uczniów do wzięcia odpowiedzialności za proces uczenia się;
- zwiększenie podmiotowości nauczycieli;
- zaangażowanie uczniów, rodziców i nauczycieli w tworzenie regulaminu szkoły;
- tworzenie nauczycielskich doraźnych grup zadaniowych;
- objęcie przez poszczególnych nauczycieli kluczowych funkcji w zapoczątkowaniu zmian i wspieraniu doskonalenia pracy;
- współpraca wewnątrzszkolna i międzyszkolna nauczycieli;
- tworzenie wizji sukcesu i utrzymanie odpowiedniego tempa pracy;
- planowanie zespołowe.

W praktyce rozwiązania te mogą być różnie łączone i wzajemnie uzupełniane w celu wywołania efektów synergii.

O kierunkach doskonalenia nauczycieli szkolnictwa zawodowego informują ogólnopolskie reprezentatywne badania przeprowadzone na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 2010-2011<sup>29</sup>. W przypadku podnoszenia umiejętności pedagogicznych i psychologicznych nauczycieli zawodu do najpopularniejszych form wsparcia nauczycieli oferowanych przez szkoły należą: organizowanie szkoleń/kursów wewnętrznych (88%), wyszukiwanie ofert kursów/szkożeń i przedstawianie ich nauczycielom (83%), częściowe finansowanie szkoleń/kursów (83%), zbieranie i udostępnianie materiałów dydaktycznych, szkoleniowych (81%), udostępnianie sprzętu placówki do nauki (72%), wystawianie skierowań na szkolenia/kursy, o ile są wymagane (70%), organizowanie szkoleń/kursów dla nauczycieli na zewnątrz (66%), udzielanie urlopów szkoleniowych (47%) i całkowite finansowanie szkoleń/kursów (43%). Formami wsparcia najrzadziej udzielanymi przez szkoły są te, które bezpośrednio wiążą się z kosztami.

Do form, z których najczęściej korzystali nauczyciele, należą natomiast: szkolenia rad pedagogicznych (93%), konferencje (91%), warszta-

---

<sup>29</sup> *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy, op. cit., s. 114-126.*



ty (84%), kursy kwalifikujące (64%), seminaria (60%), wykłady (59%), studia podyplomowe/MBA (58%), kursy komputerowe (44%), studia II stopnia (31%), kursy językowe (29%). Relatywnie najniższą popularnością cieszą się te formy kształcenia, które stanowią wąskie uzupełnienie kompetencji zawodowych bądź służą podniesieniu poziomu wykształcenia. Jednocześnie z badań jakościowych wynika, że wśród nauczycieli obserwuje się bariery w postaci niechęci, a nawet oporu wobec podnoszenia swoich kompetencji, co dotyczy głównie starszych pracowników.

Jednocześnie za niepokojące uznaje się, że szkoły na ogół nie angażują się w podnoszenie kwalifikacji związanych z praktyczną nauką zawodu. Zakres doskonalenia instruktorów praktycznej nauki zawodu dotyczy przede wszystkim kolejno: dydaktyki kształcenia zawodowego, wykorzystania standardów wymagań egzaminacyjnych (55%), realizacji podstawy programowej (44%), zagadnień pedagogicznych (41%), korzystania ze środków dydaktycznych (37%), tworzenia przedmiotowego systemu oceniania (35%), planowania pracy nauczyciela (33%), pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (32%), budowania programu nauczania zgodnego z podstawą programową (29%), zagadnień psychologicznych (25%). Ponadto współpraca z pracodawcami, której efektem byłoby doskonalenie zawodowe, nie jest zjawiskiem powszechnym. Ma miejsce w przypadku około 20% szkół i 30% centrów kształcenia praktycznego, gdzie pracodawcy stwarzają nauczycielom możliwość doskonalenia w przedsiębiorstwach. Jednocześnie zauważa się, że barierą może być też niewiedza szkół i nauczycieli o projektach, które umożliwiają odbywanie staży w firmach.

Warto w tym miejscu przytoczyć wybrane wyniki badań z pilotażowego wdrażania programów doskonalenia zawodowego dla instruktorów i nauczycieli w przedsiębiorstwach przeprowadzane w ramach projektu „Doskonały praktyk” w 2012 roku<sup>30</sup>. Ogólnie zgodzono się co do tego, że praktyki nauczycielskie są szansą na poszerzenie współpracy między szkołą a przedsiębiorstwem pod warunkiem opracowania zasad regulujących tę współpracę. Jednocześnie przedstawiciele szkół i przedsiębiorstw wskazali na takie bariery, jak: odpowiedni dobór terminu praktyk dla nauczycieli; doprecyzowanie zadań dla praktykantów – w zależności od branży; zwiększenie wpływu odbiorców programu na jego kształt (np. godziny i tematykę zajęć warsztatowych, zadania przewi-

---

<sup>30</sup> E.K. Organiściak, D. Świech, A. Zydorczyk, *Doskonały praktyk – wdrożenie programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2012, s. 44-45, 76-81.

dziane w programie); ukazanie stronom programu korzyści, jakie płyną z zaangażowania i współpracy. Praktyki powinny trwać od 40 do 90 godzin, minimum 2 lub 3 tygodnie, niekoniecznie w wakacje, lub być rozłożone na cały rok. W momencie oddelegowania danego nauczyciela na praktyki w innym czasie niż wakacje szkoła ma zorganizować płatne zastępstwo. Organizatorzy programu doskonalenia zawodowego muszą przed praktykami dowiedzieć się od przedsiębiorców, w jakim czasie organizacje mogą przyjąć praktykantów. Podkreślano też konieczność rezygnacji z tych zadań, które trudno zrealizować z powodu poufności danych posiadanych przez przedsiębiorstwo. Zalecano zapoznawanie się praktykantów z fachową terminologią branżową oraz publikacjami z danej branży – listę takich publikacji należy udostępnić praktykantom wraz z programem doskonalenia zawodowego. Program powinien też określać dodatkowe działania zalecane przez opiekuna praktyk, jak np. wyjazdy służbowe, konferencje, wizyty w innych firmach z danej branży. Zaleca się też m.in. zapewnienie nauczycielom możliwości wymiany doświadczeń, podjęcia dyskusji na tematy zawodowe, poznania oczekiwań pracodawców; przydzielenie do opieki nad praktykantami kilku opiekunów praktyk – pracowników danego przedsiębiorstwa z różnych działów lub zajmujących różne stanowiska; włączenie w tworzenie i wdrażanie programów doskonalenia zawodowego władz lokalnych.

Przywoływane badania pozwalają twierdzić, że promocja uczenia się przez całe życie wśród pracowników szkolnictwa zawodowego jest istotnym i złożonym wyzwaniem. W oparciu o analizy R. Pawłaka można wskazać jeszcze trzy przesłanki wzmacniające tę potrzebę<sup>31</sup>: (1) szybkie tempo zmian dokonujących się we współczesnym świecie; (2) potrzeba wspierania innowacji edukacyjnych podnoszących kwalifikacje kadry poprzez wprowadzanie nowych metod i zachęt do tradycyjnego systemu edukacji, np. lokalnych centrów współpracy oferujących nauczycielom i dyrektorom możliwość spotkań, wspólnej pracy i poszukiwania nowych rozwiązań lub rozwijanie umiejętności przywódczych dyrektorów szkół poprzez tworzenie sieci współpracy pomiędzy nimi, pozwalającej na wzajemne uczenie się, wymianę doświadczeń i lepsze zrozumienie problemów szkolnych; (3) starzenie się kadry nauczycielskiej, a w związku z tym potrzeba dodatkowego podnoszenia kwalifikacji, wiedzy i motywacji.

---

<sup>31</sup> R. Pawlak, *Dylematy polityki edukacyjnej wobec nauczycieli*, „Polityka Społeczna” 10/2005, s. 10.

Rozwiązaniem, które może przyczynić się do promowania kształcenia przez całe życie wśród nauczycieli, jest ustanowienie profili kompetencji oraz standardów kwalifikacji<sup>32</sup>. Nie odpowiadają one szczegółowym programom kształcenia, a raczej wykazom pożądanych umiejętności zawierającym kompetencje i postawy, do których nauczyciele będą się odwoływać w przyszłej pracy z uczniami. Rozwiązania takie wprowadzono w Szkocji i Rumunii, gdzie przyjęte modele obejmują cele kształcenia i doskonalenia w jednolitej i spójnej strategii rozwoju kompetencji. Kolejnym rozwiązaniem może być łączenie placówek lub ich ściślejsza współpraca. Odnosi się to do placówek, które korzystają z tych samych pomieszczeń, oraz sytuacji, kiedy przyszli i już pracujący nauczyciele są od siebie oddzieleni. Wtedy możliwe jest wprowadzenie doskonalenia wewnątrz samej placówki szkolnej. Innowacje takie wprowadzono w Austrii i krajach związkowych Niemiec, gdzie ośrodki kształcenia nauczycieli są tworzone w obrębie uniwersytetów w celu podtrzymywania ich kontaktów z uczelniami odpowiedzialnymi za kształcenie i placówkami doskonalenia. W Szwecji ci sami wykładowcy pracują jednocześnie w instytucjach kształcących oraz w placówkach doskonalenia, co zapewnia ciągłość kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Z badań Cedefop wynika, że podobne rozwiązania są stosowane w europejskich systemach szkolnictwa zawodowego. W ostatnich latach wdrażane były tu jednak też dalej idące innowacje<sup>33</sup>. W większości krajów Unii Europejskiej obserwuje się niską mobilność pracowników systemu edukacji zawodowej. Na Cyprze zdecydowano się wobec tego na wprowadzenie płatnych urlopów na czas wyjazdów na kształcenie zawodowe. W Szwecji zachęca się nauczycieli do podwyższania wykształcenia poprzez wyjazdy na uczelnie zagraniczne. Nauczycieli zawodu motywuje się także do doskonalenia w zakresie prowadzenia zajęć dotyczących przekazywania podstawowych umiejętności czytania i pisanie oraz budowania aktywnego obywatelstwa. Zajęcia te mają na celu odpowiadanie na potrzeby integracji społecznej migrantów i mniejszości etnicznych i narodowych. Programy tego typu są dodatkowo wspierane poprzez specjalne strony internetowe i inicjatywy angażujące nauczycieli

---

<sup>32</sup> *Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3. Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Bruksela, Warszawa 2004, s. 19-21.

<sup>33</sup> *A bridge to the future. European policy for vocational education and training 2002-10*, op. cit., s. 58-59.

o zagranicznym lub mniejszościowym pochodzeniu. Takie rozwiązania funkcjonują w Austrii i Rumunii. W Czechach, Słowacji i na Węgrzech utworzono sieci doradztwa zawodowego dla nauczycieli zawodu. Trendem jest też wprowadzanie asystentów nauczania, którzy służą pomocą uczniom zagrożonym wykluczeniem społecznym. Rozwiązanie to ma na celu ograniczenie problemów, jakie uczniowie mogą sprawiać ze względu na problemy w rodzinie lub inne problemy socjalne. W Danii natomiast otwarta została debata nad potrzebą wprowadzenia nowych form współpracy pomiędzy nauczycielami, pracownikami socjalnymi, doradcami zawodowymi i konsultantami, którzy mogliby sprawniej dzielić się zadaniami w zakresie pomocy uczniom i odciążać nauczycieli i trenerów zawodu, którzy w swoich obowiązkach mają jeszcze zadania dotyczące administracji, marketingu szkół, zarządzania finansami, wdrażania innowacji i tworzenia środowisk edukacyjnych.

Zdaniem S. Nielsena w świetle trendów międzynarodowych zasadne jest wskazanie czterech wyzwań, przed którymi stoi doskonalenie zawodowe nauczycieli<sup>34</sup>. Pierwszym jest niedostatek dydaktyków szkolnictwa zawodowego – osób, które posiadają odpowiednie kwalifikacje do doskazywania nauczycieli zawodu, a nie jedynie powtarzania technik stosowanych w kształceniu ogólnym. Uczelnie wyższe nie wypełniają tej luki ze względu na niedostatek naukowców zajmujących się wąskimi dziedzinami i mających doświadczenie jako nauczyciele zawodu. Drugie wyzwanie, które będzie się upowszechniać, to wzrost skali uczenia się partnerskiego i budowy społeczności praktyków. Wdrażanie tych rozwiązań okazało się być opłacalne ze względu na niskie koszty oraz umożliwianie wymiany doświadczeń między nauczycielami. Trzecie wyzwanie to doskonalenie nauczycieli zawodu jako agentów zmiany. Nauczyciele nie tylko upowszechniają wiedzę, ale też promują zmiany i innowacje, mają wpływ na modernizację, dostarczają informacji dla twórców polityki publicznej. Z tego względu są istotni dla wprowadzania reform, szczególnie w krajach transformacji systemowej, w których powinien być prowadzony stały dialog pomiędzy twórcami polityki i aktorami lokalnymi, takimi jak nauczyciele zawodu. Ostatnim wyzwaniem jest zmiana ram systemów szkolnictwa zawodowego lub też zmiana obecnych w nim podmiotów. W międzynarodowej debacie zwraca się bowiem uwagę na potrzebę tworzenia wzajemnie uznawalnych standar-

---

<sup>34</sup> S. Nielsen, *Vocational Education and Training Teacher Training*, [w:] P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford 2010, s. 509-511.

dów i kwalifikacji zawodów. Skupianie się wyłącznie na ogólnych efektach kształcenia uznaje się już za zbyt uproszczone podejście. Rośnie bowiem potrzeba dostosowania kierunków kształcenia do zmian na rynku pracy. W tym kontekście wyzwaniem jest zmiana ról, jakie mają tu pełnić nauczyciele zawodu i szkoły.

#### **4.2.2. Poprawa godzenia życia rodzinnego i zawodowego nauczycieli zawodu w kontekście zatrudnialności**

Na potrzebę wdrażania rozwiązań na rzecz godzenia życia rodzinnego i zawodowego nauczycieli wyraźnie wskazują reprezentatywne ogólnopolskie badania nad czasem i warunkami pracy, przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych<sup>35</sup>. Respondentów zapytano o przerwy w wykonywaniu zawodu nauczyciela. Ponad 1/3 nauczycieli miała w swoim życiu zawodowym takie przerwy – najczęściej trwające nie dłużej niż rok lub od roku do trzech lat (46%) lub mniej niż rok (41%). Marginalna część przerw trwała dłużej: 4-5 lat (9%) lub 5-10 lat (4%). Najczęściej wskazywanym powodem przerw był urlop rodzicielski (macierzyński, ojcowski) (60%) i urlop wychowawczy (30%). W dalszej kolejności: utrata pracy i problem ze znalezieniem kolejnej (11%), praca w innym zawodzie (8%), opieka nad dziećmi (7%), opieka nad innymi osobami (1%), przejście na emeryturę (1%) i inne (24%). Ponadto powody przerw były inne ze względu na płeć. W przypadku kobiet był to głównie urlop rodzicielski (66%) i urlop wychowawczy (33%), a następnie utrata pracy i problem ze znalezieniem kolejnej (11%), opieka nad dziećmi (7%), praca w innym zawodzie (5%), opieka nad innymi osobami (1%), przejście na emeryturę (1%) i inne (21%). Z kolei dla mężczyzn powodem przerw była najczęściej praca w innym zawodzie (34%), utrata pracy i problem ze znalezieniem kolejnej (18%), urlop rodzicielski (3%), przejście na rentę (1%) i inne powody (53%).

Przesłanką do kształtowania równowagi pracy i życia zawodowego jest zdaniem A. Smoder inwazja pracy na życie pozazawodowe, co wymusza działania mające na celu podniesienie jakości pracy i jej warunków. Są to: zapewnienie możliwości awansu, promowanie zdrowia i dobrego samopoczucia pracowników, podnoszenie kwalifikacji i umiejętności oraz ułatwienie godzenia pracy z życiem pozazawodowym<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, op. cit., s. 34-36.

<sup>36</sup> A. Smoder, *Równowaga praca–życie – wybór czy konieczność?*, „Polityka Społeczna” 4/2010, s. 13.

Działania prewencyjne oraz bezpośrednio odpowiadające na pojawiające się problemy przybierają charakter pojedynczych inicjatyw bądź zorganizowanych, usystematyzowanych działań, zwanych programami praca–życie lub *work–life balance*. Programy te obejmują każdą zaproponowaną pracownikowi korzyść lub udogodnienie mające na celu pomoc w znalezieniu równowagi między zobowiązaniami zawodowymi i pozostałymi, które nie są związane z pracą. Pracownik przestaje tu być traktowany jako bezosobowy „zasób” i uzyskuje podmiotową tożsamość w relacji z pracodawcą, która podkreśla jego indywidualne potrzeby oraz dąży do wzajemnego dopasowania celów firmy i zatrudnionego. Dbanie o realizację celów pozazawodowych pracowników leży w interesie samego pracodawcy, gdyż pracownicy zorientowani jedynie na pracę w perspektywie długoterminowej są nieefektywni i narażeni w większym stopniu na wypalenie zawodowe<sup>37</sup>. W innym podejściu – przechodzi się od rozumienia równowagi celów do równowagi ról pełnionych w pracy i poza nią – podkreśla się, że niespójność wymagań tych ról wpływa na obniżenie satysfakcji w pracy i w życiu. Konflikty te są wywołane bądź przewagą wymagań w pracy nad obowiązkami rodzinnymi, bądź sytuacją odwrotną. Co istotne – wbrew stereotypowemu postrzeganiu – problemy tego typu nie dotyczą wyłącznie osób posiadających rodziny i zajmujących się wychowywaniem dzieci, ale też pracowników niemających obowiązków rodzinnych ani opiekuńczych, którzy nie mają czasu wolnego na wypoczynek, życie towarzyskie i rozwój osobisty w postaci realizacji zainteresowań pozazawodowych i wyboru stylu życia. Kształtowanie miejsc pracy przyjaznych pracownikom powinno obejmować: otwartą komunikację w firmie, dostęp do informacji i rzetelność w zarządzaniu zasobami ludzkimi i materialnymi oraz realizacji wizji firmy, godziwe traktowanie przy przyznawaniu nagród, bezstronność przy zatrudnianiu i awansach, wsparcie firmy w rozwoju zawodowym pracowników, docenienie ich pracy oraz dodatkowego wysiłku przez kierownictwo, współpracę z pracownikami przy podejmowaniu ważnych decyzji oraz dbałość o ich równowagę między życiem zawodowym i prywatnym. Programy praca–życie pozwalają na zatrzymanie wartościowych pracowników, pozyskiwanie ich zaufania oraz lojalności, zwiększenie motywacji oraz identyfikację z celami firmy. Zwiększone zaangażowanie pracowników zwykle przekłada się na: większą efektywność czasu pracy, redukcję kosztów związanych z fluktuacją kadr i absencją, po-

---

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 14.

prawę obsługi klientów, wzrost konkurencyjności na rynku oraz budowanie wizerunku atrakcyjnego pracodawcy.

Jak zauważają L.B. Hammer i G. Hanson, równowaga pracy i życia ma prowadzić do kilku celów<sup>38</sup>. Pierwszym jest wywołanie pozytywnych efektów zewnętrznych. Chodzi tu o przenoszenie uczuć, umiejętności, zachowań i wartości pomiędzy tymi obszarami, które mogą je zakłócać lub stymulować. Drugim celem są ułatwienia – poziom partycypacji w roli, która wpływa na inną oraz może przynosić korzyści lub straty finansowe, materialne i niematerialne, w zakresie kontaktów społecznych. Trzecim celem jest wzbogacanie – proces, w ramach którego doświadczenia z jednej roli wpływają na jakość życia w innej roli. Chodzi tu m.in. o umiejętności interpersonalne, tolerancję, zasoby psychologiczne, zdrowie fizyczne, kapitał społeczny i zasoby materialne. Wśród rozwiązań pozwalających na uzyskiwanie takich korzyści znajdują się: programy opieki nad dziećmi, asystenci pomocy osobom starszym, rozwiązania w zakresie telepracy oraz elastyczne godziny pracy<sup>39</sup>.

P. McKenzie i P. Santiago w raporcie dla OECD podkreślają znaczenie programów praca–życie właśnie w kontekście zwiększania elastyczności zatrudnienia nauczycieli<sup>40</sup>. Równowaga ta osiągnana w pracy nauczyciela tradycyjnie była uznawana za czynnik przyciągający młode osoby do pracy w zawodzie. Współcześnie jednak coraz częściej jest to już tylko stereotyp, który nie pozwala na konkurencyjność zatrudnienia w szkolnictwie względem innych branż. Wdrażanie rozwiązań na rzecz pracy–życia w przedsiębiorstwach prywatnych sprawia, że także pracownicy oświaty oczekują większych możliwości elastycznego zatrudnienia i organizacji czasu pracy. Zatrudnienie w oświacie na część etatu, które zwiększa równowagę pracy–życia, jest możliwe prawie we wszystkich krajach OECD – z wyjątkiem Grecji, Japonii i Korei Południowej. Jednocześnie większość krajów umożliwia łączenie umów na część etatu z zatrudnieniem w innym zawodzie. Wprowadzanie takich rozwiązań umożliwia zwiększenie atrakcyjności pracy w sektorze oświa-

---

<sup>38</sup> L.B. Hammer, G. Hanson, *Work-Family Enrichment*, [w:] J.H. Greenhaus, G.A. Callanan (red.), *Encyclopedia of career development*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 869-871.

<sup>39</sup> S. McManus, *Work-Family Balance*, [w:] J.H. Greenhaus, G.A. Callanan (red.), *Encyclopedia of career development*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 866-867.

<sup>40</sup> P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, *op. cit.*, s. 78-80.

ty dla większej liczby osób. Przykładowo rozwiązania takie są korzystne w powrotach do pracy kobiet po urlopach macierzyńskich. Niemniej jednak zauważa się, że wprowadzanie elastycznych rozwiązań utrudnia zarządzanie szkołami i ich programami kształcenia. Wśród innych rozwiązań znajdują się: urlopy bezpłatne na dłuższe okresy przerw w pracy z gwarancją tej samej płacy po powrocie do zawodu; płatne urlopy w postaci urlopów naukowych mających na celu poprawę kwalifikacji pracowników (tylko w Niemczech, Izraelu i Holandii) – urlopy te są odrabiane w dodatkowych godzinach pracy za tę samą płacę lub niższą, ale odpowiadającą tej z okresu, w którym pracownik odbywał urlop; urlopy na rzecz pracy podczas wyjazdów zagranicznych, pracy w administracji szkolnej lub w instytucjach doskonalenia nauczycieli.

Międzynarodowa Organizacja Pracy w swoim podręczniku zarządzania zasobami ludzkimi w szkolnictwie zaleca poprawę godzenia życia zawodowego i rodzinnego nauczycieli poprzez<sup>41</sup>:

- zwiększanie przejrzystości urlopów macierzyńskich i ojcowskich;
- zwiększanie dostępności urlopów rodzicielskich;
- utrzymanie stażu i pensji w czasie urlopu;
- tworzenie przykładowych żłobków i przedszkoli;
- dostosowanie zadań młodych matek – nauczycielek, tak by były w pobliżu miejsca zamieszkania;
- wprowadzanie elastycznych form zatrudnienia: krótkich urlopów na wypadek nagłych interwencji, okresów wypoczynkowych, pracy w niepełnym wymiarze czasu, elastycznego czasu pracy, banków czasu, telepracy w domu, ograniczania godzin pracy wymagających pobytu w szkole i nadgodzin, dzielenie stanowisk pracy;
- tworzenie opcji dla przyspieszania kariery po urlopie macierzyńskim;
- adekwatne programy doszkalające dla nauczycieli powracających z urlopów z zaangażowaniem otoczenia, praktyk pedagogicznych, potrzeb uczniów i nowych technologii;
- wprowadzenie na stanowiska, mentoring i inne formy wsparcia dla młodych nauczycieli;

---

<sup>41</sup> *Handbook of good human resource practices in the teaching profession, op. cit.*, s. 65-66.



- tworzenie ścieżek kariery w szkołach z uwzględnieniem czasu nauczycieli dla rodziny.

W podręczniku zwraca się uwagę na przykład dobrej praktyki z Wielkiej Brytanii, w której w 2008 roku krajowy związek nauczycieli przyjął dokument dotyczący problemów w zakresie równowagi praca–życie. W opracowaniu tym stwierdzono, że jej osiągnięcie jest istotne dla właściwej rekrutacji nauczycieli do zawodu, efektywności ich pracy, motywacji i satysfakcji z pracy, a w rezultacie – dla efektów kształcenia uczniów. Lepsza równowaga przynosi tu korzyści w postaci: redukcji stresu, mniejszej liczby urlopów zdrowotnych, oszczędności finansowych związanych z koniecznością zapewnienia przez szkoły zastępstwa dla nauczycieli oraz komunikacji w szkołach. Polityka ta zwiększa też równość szans, ponieważ ogranicza złe doświadczenia kobiet pracujących w zawodzie, które zazwyczaj mają więcej obowiązków niż mężczyźni, oraz ułatwia zatrudnienie nauczycieli z ograniczeniami sprawności<sup>42</sup>.

MOP zwraca też uwagę na potrzebę stosowania zredukowanego czasu pracy i pracy w niepełnym wymiarze godzin<sup>43</sup>. Rozwiązania te nie tylko przyczyniają się do osiągnięcia równowagi praca–życie, ale też przynoszą korzyści w postaci efektywniejszego nauczania i kształcenia. Zaleca się tu stosowanie takich rozwiązań, jak: elastyczne godziny pracy; skrócenie czasu pracy – pracę w niepełnym wymiarze godzin; kompresowanie czasu pracy do czterech dni w tygodniu roboczym; dzielenie stanowisk pracy i dzielenie zadań w pracy; niektóre rodzaje pracy w systemie zmianowym; zindywidualizowane godziny pracy, czyli możliwości ustalenia godzin pracy przez pracowników w ciągu tygodnia, a nawet w dłuższym okresie; takie rozwiązania, jak banki czasu, które umożliwiają wydłużanie lub skracanie czasu pracy w zależności od potrzeb pracodawcy i pracownika.

We wdrażaniu tych rozwiązań zaleca się sprawdzenie przez zarządzających szkołami kolejno po sobie następujących cech<sup>44</sup>:

- przewidywalność godzin pracy i obecności w szkole;
- odpowiednie zarobki i rozwiązania socjalne – proporcjonalnie lub na zasadzie równości do zarobków;
- odpowiednia opieka lub usługi ją zastępujące;

---

<sup>42</sup> *Ibidem*, s. 116-117.

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 122-123.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 124.

- potrzeby dalszego doskonalenia zawodowego nauczyciela;
- elastyczne rozwiązania dotyczące urlopów z przyczyn osobistych lub zawodowych;
- zapewnienie uprawnienia pracowników do uzyskania elastycznych godzin pracy, z uwzględnieniem ich długości i dystrybucji;
- konsultacja i/lub negocjacja proponowanych rozwiązań z nauczycielami i ich organizacjami, w szczególności w przypadku wdrażania pracy w niepełnym wymiarze godzin lub rozwiązań z zakresu dzielenia stanowisk pracy;
- uwzględnienie kosztów administracyjnych związanych z wdrażaniem zmian w czasie pracy i zarządzaniem tymi zmianami.

MOP zaprezentowało również rekomendacje dotyczące wdrażania rozwiązań z zakresu dzielenia stanowisk pracy przez nauczycieli (ang. *job sharing*)<sup>45</sup>. Rozwiązanie to polega na dzieleniu czasu pracy i obowiązków jednego pełnego etatu na dwóch pracowników. Wówczas nauczyciele wykonują zadania jako zespół, ale nie zmienia to ich statusu zatrudnienia, który bazuje na niepełnym wymiarze godzin. Wskazuje się na następujące korzyści z wdrażania tego systemu zatrudnienia nauczycieli: zwiększanie zatrudnienia osób, które mają większe obowiązki rodzinne, opiekują się dziećmi lub innymi osobami zależnymi; odpowiedź na zapotrzebowanie nauczycieli w zakresie podziału obowiązków; możliwość powrotu do pracy w zawodzie nauczyciela dla starszych pracowników po latach przerwy; dogodne łączenie zadań przez nauczycieli, którzy chcą jednocześnie bardziej uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym; zatrudnienie pracowników z ograniczeniami sprawności; zatrudnienie starszych pracowników, którzy przed przejściem na emeryturę są często zainteresowani stopniowym odchodzeniem z zawodu. Zdaniem MOP korzyści z dzielenia pracy nauczycieli to zwiększenie atrakcyjności w zawodzie, utrzymanie nauczycieli w zawodzie (obniżenie stresu, chorób zawodowych), ustanowienie szkoły jako elastycznej organizacji poprzez budowanie mechanizmu stałego zabezpieczenia przed potrzebą poszukiwania nauczycieli na zastępstwo, zwiększenie efektywności kształcenia – uczniowie otrzymują wiedzę od dwóch osób ze zbliżonych obszarów wiedzy, ale o odmiennych specjalizacjach.

Wdrażanie rozwiązań w zakresie dzielenia stanowisk pracy powinno odpowiadać na następujące pytania<sup>46</sup>:

<sup>45</sup> *Ibidem*, s. 124-125.

<sup>46</sup> *Ibidem*, s. 125.

- Czy istnieje rzeczywisty lub potencjalny popyt na dzielenie etatu nauczycieli lub postrzegane korzyści z perspektywy zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim nauczycieli (rekrutacja, utrzymanie lub motywacja nauczycieli)?
- Jakie są koszty w zakresie zarządzania czasem pracy nauczycieli i ich karierą lub korzyści materialne, które przemawiają za wdrażaniem dzielenia stanowisk pracy, jakie będą korzyści dla pracodawcy, a jakie – dla nauczycieli?
- Jak będzie postępowało początkowe zatrudnienie oraz uzupełnianie kolejnych pojawiających się wakatów?
- Czy opisy stanowisk są jasno określone i potencjalni nauczyciele, którzy będą dzielić się pracą, mogą się uzupełniać?
- Jakie będą warunki podziału stanowiska pracy – czy będzie to podział równy, czy też będą czynione odstępstwa w zależności od wymaganych zadań i potrzeb nauczycieli, np. obecność w szkole, spotkania personelu, ocena nauczycieli, rozwój kariery?
- Jaka będzie strategia komunikowania o dzieleniu stanowisk innych interesariuszy szkoły, w tym uczniów i rodziców?
- Czy program dzielenia stanowisk zostanie przyjęty jako część regulacji administracyjnych na szczeblu krajowym, lokalnym czy też szkoły oraz czy wymaga negocjacji ze związkami zawodowymi?

Powyższe cechy wskazują zarówno na bariery, jakie mogą napotkać szkoły zainteresowane wdrażaniem dzielenia stanowisk pracy oraz na potrzebę dokładnego oszacowania spodziewanych korzyści, które mogą prowadzić do zwiększenia równowagi praca–życie w szkołach oraz równości szans dla wszystkich grup pracowników.

#### **4.2.3. Szanse, bariery poprawy godzenia życia rodzinnego i zawodowego nauczycieli w świetle badań jakościowych**

W pierwszej kolejności uczestnicy spotkania zostali poproszeni o wskazanie podmiotów i czynników, które w największym stopniu wpływają na możliwość godzenia obowiązków zawodowych i rodzinnych w szkołach.

Do takich czynników należy podział zadań przyjęty w obrębie szkoły. Nauczyciele mają na nią niewielki wpływ, gdyż decyzje podejmuje dyrektorzy i organy prowadzące. Podział zadań oddziałuje na klimat w szkołach, podział godzin i ich elastyczności. „Sprzeczność interesów.

Przede wszystkim. Bo dla takiego nauczyciela zawodu pracodawcą jest dyrektor. On działa w imieniu szkoły. Szkoła zatrudnia nauczyciela, ale w jej imieniu pracodawcą jest dyrektor. Natomiast w przypadku dyrektorów pracodawcą jest urząd miejski” – przypomina jeden z respondentów. „I tu jest konflikt interesów, bo dyrektor chciałby ustawić pracę całej firmy w sposób najbardziej efektywny według niego. I z drugiej strony trafia na opór nauczycieli”. Dyrektorzy są odpowiedzialni za dostosowanie planu i mogą przy tym wziąć pod uwagę uwraunkowania poszczególnych nauczycieli związane np. z opieką nad osobami zależnymi. „Najlepsza jest sytuacja, kiedy dyrektor stara się pogodzić te sprzeczne interesy. Natomiast jeśli nie stara się, to zawsze interes dyrektora jest number one. I wówczas ci nauczyciele mają problem, bo w jakiś sposób muszą organizować tam opiekę, prosić kogoś o załatwianie jakichś tam spraw” – dodaje. Ponadto w opinii przedstawicieli związków zawodowych nie notowano raczej rażących sytuacji zaniedbań pracowników w tym obszarze, „większość dyrektorów cieszy się szacunkiem, co oznacza, że relacje są dobrze poukładane. Oczywiście najlepszemu dyrektorowi nie uda się całego rozkładu zajęć, całego planu funkcjonowania tak, żeby wszystkich zadowolić. To jest niemożliwe. Ale tak można powiedzieć, że w 50% to te relacje są dobrze poukładane”.

Inne czynniki oddziałujące na konflikty praca–życie w przypadku nauczycieli szkół to m.in. relatywnie wysoki czas pracy, dodatkowe zajęcia poza lekcjami w szkole. Kwestia wysokiego czasu pracy była omawiana w dyskursie publicznym w ostatnich latach i skutkowałą przeprowadzeniem kilku badań. Jeden z uczestników spotkania, powołując się na analizy Instytutu Badań Edukacyjnych, wskazał, że do przeciążenia nauczycieli pracą przyczynia się głównie biurokracja i charakter organizacji pracy szkoły. Kwestia ta jest istotna szczególnie dla kobiet wykonujących zawód nauczycielski. Ponadto brak równowagi praca–życie wymusza chęć uzyskania przez początkujących nauczycieli umów na czas nieokreślony – jeśli dany nauczyciel nie pracuje dodatkowo po godzinach, „opinia idzie, że się nie starał, bo każdy następny dyrektor dzwoni do poprzedniego”.

Zdaniem jednej z uczestniczek spotkania pewną swobodę godzenia ról rodzinnych i zawodowych dopuszcza stosowanie zapisów o organizacji czasu pracy zgodnie z kodeksem pracy. Niemniej nie są one wystarczające, co wymusza większy czas pracy, niż dopuszczają przepisy, i jest to sytuacja powszechna. Zwrócono przy tym uwagę, że niedostosowanie się do takich nieformalnych wymagań wpływa na utrzymanie zatrudnienia i o ile dla nauczycieli zawodu istnieją szanse znalezienia pracy w przemyśle, to w przypadku innych nauczycieli zatrudnionych

w szkołach zawodowych jest to już bardzo trudne. Osoby te są narażone na niedostosowanie kwalifikacji do potrzeb rynku pracy, podobnie jak wielu innych bezrobotnych.

Zdaniem jednej z uczestniczek nauczyciele są jednak grupą na swój sposób uprzywilejowaną w kwestii godzenia życia rodzinnego i zawodowego. „Ze względu na to jednak, że ma ograniczoną liczbę godzin i pracuje dosyć krótko, najczęściej do dwunastej. [...] Dlatego że poważną część pracy wykonuje w domu. Dlatego może tak rozkładać czas. Czego nie może zrobić osoba, która pracuje w sztywnych godzinach, powiedzmy do 16-tej” – podkreśla. „Przy czym generalnie w Polsce, w administracji publicznej jest bardzo niska świadomość i wiedza w ogóle na temat godzenia życia zawodowego z życiem rodzinnym. O tyle w krajach wysokorozwiniętych to sektor publiczny ma być przykładem dla podmiotów prywatnych”. Zdaniem uczestniczki bariery wdrażania takich rozwiązań wskazywane w Polsce to przede wszystkim przesadne powoływanie się na przepisy prawne i brak woli do zmiany sytuacji – takie postawy upowszechniają się dalej do samorządów i szkół. „I z drugiej strony tak naprawdę to jest też ważna świadomość samych pracowników i czasami upominania się o to, podpowiadania, co trzeba by zmienić, bo to jest rola pracodawcy albo pracownika. Natomiast jest ta sytuacja na rynku [pracy], która nie sprzyja tak naprawdę inicjatywie ze strony pracowników, dlatego że dzisiaj przywilejem jest praca, a już dodatkowe udogodnienia to już po prostu w zasadzie lepiej się nie upominać”. Zauważa się tu, że pracodawcy wolą „mniej problematycznych pracowników”. Trochę większe przyzwolenie na godzenie ról zawodowych i rodzinnych było jedynie w okresie 2007-2008, przed wystąpieniem globalnego kryzysu gospodarczego. Uzasadnieniem ponownego zainteresowania pracodawców rozwiązaniami z zakresu godzenia ról rodzinnych i zawodowych powinna być niekorzystna sytuacja demograficzna. Tym samym pracodawcy powinni prowadzić bardziej długofalową politykę zatrudnienia i rozwoju kadr.

Zdaniem przedstawicielki pracodawców istotne jest jednak, by szkoły mimo wszystko w pierwszej kolejności bardziej dbały o jakość kształcenia. Przedstawiciel związków nauczycieli przyznał, że nauczyciele mają dość elastyczny czas pracy. Jednocześnie zauważył, że rozwiązaniem na rzecz elastyczności może być też ograniczanie pracy, ale nie zwalnianie pracowników w okresach, kiedy jest mniejsze zapotrzebowanie na ich usługi. Podkreślił przy tym, że tymczasem podczas reformy szkolnictwa w Polsce doprowadzono do sytuacji, kiedy zamiast ograniczać pracę nauczycieli, decydowano się na zwolnienia, a tłumaczono to popytem ze strony uczniów. Efektem stała się nieadekwatna do potrzeb

rynku struktura absolwentów i ograniczony wybór kierunków kształcenia.

Następnie przybliżono możliwe w szkołach rozwiązania na rzecz godzenia ról rodzinnych i zawodowych. Jedna z uczestniczek zwróciła uwagę, że „to, co się w krajach zachodnich dostrzega, o czym u nas się o tym zupełnie nie mówi, to jest nabywanie dodatkowych umiejętności w momencie kiedy się jest opiekunem osoby zależnej. Cała lista tych umiejętności, nawet można powiedzieć biznesowych”. Takie umiejętności to m.in. komunikacja, negocjacje, mediacje. „W krajach zachodnich osoby, które wracają po przerwie, są umieszczane w działach handlowych, tam gdzie jest kontakt z klientem, tam gdzie przyjmują się klóć o coś – doskonale sobie radzą” – kontynuuje. Podkreśla się przy tym, że w Polsce funkcjonuje negatywny stereotyp pracy domowej. Przedstawiciel związków zawodowych zauważa zaś, że „przeciętny nauczyciel posiada też przynajmniej jedną dodatkową kwalifikację – dokument świadczący, że może pracować w zakresie innego przedmiotu”. Niemniej nie są one raczej brane pod uwagę jako atrakcyjne dla pracodawców. Wpływa to negatywnie na najlepszych pracowników, którzy wyjeżdżają do pracy za granicę.

Jedna z przedstawicielek pracodawców stwierdziła, że zasadne jest prowadzenie pracy na pół etatu w pierwszych miesiącach po urlopie macierzyńskim. Chroni to pracowniczki przed wypadnięciem z rynku pracy i pomaga w zorganizowaniu życia rodzinnego. Przy czym istotne jest też promowanie bardziej indywidualnych, samodzielnych postaw wśród pracowników. „Jeżeli mama siedzi w domu, to właściwie każdy członek rodziny jest usprawiedliwiony ze swojego nieróbstwa – to może brzydko brzmi – i po prostu ze swojego lenistwa. [...] I to też prowadzi do tego, że jest takie rozleniwienie i rozprężenie więzi i obowiązku. A dzieci też powinny wiedzieć, że mają swoje prawa i obowiązki” – podkreśla. „I przez to, że kobieta wychodzi z domu [do pracy na część etatu], to można tak zorganizować, że dzieci też będą miały obowiązki. Obowiązki oczywiście na miarę ich umiejętności i wiadomości”.

Zwrócono także uwagę na to, że nauczyciele zawodu również spędzają poza szkołą czas w zakładach pracy, co dodatkowo komplikuje godzenie czasu pracy i życia rodzinnego. Niektórzy nauczyciele jednak poprzez brak praktyki w zawodzie nie są wiarygodni dla uczniów ani dla przedsiębiorców – twierdzi jedna z przedstawicielek firm. Jej zdaniem tacy nauczyciele nie stanowią dla uczniów odpowiedniego wzoru do naśladowania w kwestiach przyszłej kariery oraz godzenia życia rodzinnego i zawodowego. Zdaniem jednej z uczestniczek jest to problem systemowy, który sprawia, że nauczyciele przez wiele lat nie musieli pod-

nosić swoich kwalifikacji ani zwiększać zaangażowania w praktykę zawodową. Według przedstawiciela związków zawodowych jednakże przeniesienie umiejętności na uczniów wymaga też dofinansowania, wyposażenia szkół lub współpracy z przedsiębiorcami, którzy dysponują odpowiednimi urządzeniami i maszynami. Wobec tego stwierdzono, że istnieje potrzeba kształtowania i rozwijania kompetencji prowadzenia współpracy zarówno wśród dyrekcji szkół, nauczycieli, jak i uczniów oraz pracodawców.

Przedstawiciel związków zawodowych nauczycieli zwrócił też uwagę na to, że istnieje potrzeba lepszego dostosowania form zatrudnienia dla kobiet po urloпах macierzyńskich. Notoryczna jego zdaniem jest sytuacja, gdy jeśli kobieta brała różnego rodzaju zwolnienia jeszcze przed porodem, to później jest negatywnie oceniana przez pracodawcę. Podkreślono też, że zdarzają się takie sytuacje, kiedy to życie rodzinne zawłaszcza czas na pracę lub kiedy pracownicy nadużywają takich rozwiązań, jak przerwa na karmienie dziecka (gdyż prawo nie określa maksymalnego wieku dziecka).

### **4.3. Podejścia do kształtowania struktury zatrudnienia w systemie szkolnictwa zawodowego**

Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyróżnienie przynajmniej czterech podejść do kształtowania struktury zatrudnienia w systemach oświatowych przy uwzględnieniu zjawiska nadwyżki zatrudniania pracowników. Omówione w dalszej części rozdziału koncepcje to: zwiększanie mobilności nauczycieli; wykorzystanie nadwyżki podaży i zatrudnienia nauczycieli; strategie zatrzymania nauczycieli w zawodzie; oraz derekrutacja, zwolnienia nauczycieli.

W pierwszej kolejności należy jednak podkreślić, że w warunkach polskiego szkolnictwa zawodowego prowadzone są przede wszystkim zwolnienia nauczycieli, które zwiększają ich zagrożenie bezrobociem, w tym bezrobociem długotrwałym, co będzie prowadzić do zwiększenia negatywnych kosztów gospodarczych, społecznych i psychologicznych wynikających z tego bezrobocia<sup>47</sup>. Z perspektywy zarządzania zasobami ludzkimi zjawisko niedopasowania zatrudnienia do potrzeb organizacji wynika ze złożonego połączenia wielu czynników ekonomicznych, tech-

---

<sup>47</sup> Zob. M. Klimczuk-Kochańska, A. Klimczuk, *Outplacement dla pracowników – bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012, s. 23-40.

nicznych i organizacyjnych. Według K. Sochackiej proces derekrutacji jest podejmowany jako konieczność dopasowania pracodawcy do zmieniających się czynników ekonomicznych, technicznych i organizacyjnych oraz likwidacji występującego w danym momencie niedopasowania zatrudnienia do potrzeb organizacji<sup>48</sup>. Podobnie nadmiar zatrudnienia określa A. Pochtowski, uznając, że jest to sytuacja, w której zachodzi niedopasowanie zatrudnienia do potrzeb biznesowych organizacji w jednym z wymiarów: ilościowym, jakościowym, czasowym, przestrzennym lub kosztowym<sup>49</sup>. Zjawisko to może wynikać z czynników: (1) ekonomicznych, jak koniunktura gospodarcza, nieracjonalne wykorzystanie czasu, wysokie koszty pracy i nieodpowiednie systemy wynagradzania; (2) technicznych, jak nowe technologie modernizujące stanowiska pracy lub zmieniające popyt na pracę; oraz (3) organizacyjnych, jak zmiany struktur organizacyjnych, procesów, pracy, fuzje i przejęcia. Redukcja zatrudnienia wiąże się też z tendencją do zmniejszania rozmiarów i kosztów prowadzenia działalności współczesnych organizacji. Istotą tych zmian jest ich powszechny charakter, przez co dotyczą wszystkich kategorii zatrudnionych, włącznie z kadrą kierowniczą.

Inny podział obejmuje uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne wystąpienia nadwyżki zatrudnienia. Za czynniki zewnętrzne można uznać wskazywane przez K. Schwana i K.G. Seipela: (1) zbyt wolny wzrost gospodarczy lub zastój branży; (2) wprowadzenie nowych technologii do przedsiębiorstwa; (3) proces koncentracji gospodarczej; (4) wpływ koniunktury; (5) nadmiar potencjału siły roboczej i wymiana personelu; (6) przeniesienie centrum produkcji; oraz (7) wahania sezonowe<sup>50</sup>. Czynniki wewnętrzne można wymienić, łącząc wnioski z badań E. Długosz-Truskowskiej<sup>51</sup> oraz J. Jarczyńskiego i A. Zakrzewskiej-Bielawskiej<sup>52</sup>. Są to:

<sup>48</sup> K. Sochacka, *Skuteczne rozwiązanie stosunku pracy z pracownikiem*, C.H. Beck, Warszawa 2012, s. 6.

<sup>49</sup> A. Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, op. cit., s. 162-163.

<sup>50</sup> K. Schwan, K.G. Seipel, *Marketing kadrowy*, C.H. Beck, Warszawa 1997, s. 238.

<sup>51</sup> E. Długosz-Truskowska, *System oceny pracowników jako element strategii personalnej*, [w:] *Współczesne tendencje w zarządzaniu zasobami pracy*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 1997, s. 196; [cyt. za:] A. Nalepka, *Restrukturyzacja przedsiębiorstwa. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa-Kraków 1999, s. 77.

<sup>52</sup> J. Jarczyński, A. Zakrzewska-Bielawska, *Restrukturyzacja zatrudnienia w przedsiębiorstwie*, [w:] S. Lachiewicz, A. Zakrzewska (red.), *Restrukturyza-*



(1) zatrudnianie przypadkowych osób; (2) trudności w stabilizacji kadry fachowców przy równoczesnych trudnościach z pozbyciem się gorszych pracowników; (3) szkolenie wszystkich pracowników, a nie wyłącznie tych, którzy są rozwojowi i umożliwiają realizowanie nowej strategii przedsiębiorstwa; (4) niejasne kryteria wynagradzania; (5) niskie morale zespołów pracowniczych – brak komunikacji między „górami” a „dołami”, brak wspólnego języka, integracji; (6) brak jasno wytyczonej ścieżki kariery; (7) brak kultury organizacyjnej wynikającej z tradycji i etyki; (8) kierowanie na szkolenia wyłącznie pracowników postrzeganych jako „rozwojowi”, którzy umożliwiają realizację nowej strategii przedsiębiorstwa; (9) pozornie wytyczone ścieżki kariery; oraz (10) nieodpowiednie dopasowanie kultury organizacyjnej.

Zakłada się przy tym, że powyższe trudności – prowadzące najczęściej do racjonalizacji zatrudnienia poprzez jego ograniczenie – występują głównie w organizacjach, które są w branżach przechodzących restrukturyzację oraz w organizacjach, które nie posiadają specjalnych działów odpowiedzialnych za zarządzanie zasobami ludzkimi wykraczające poza standardowe procedury zarządzania kadrami.

### **4.3.1. Zwiększanie mobilności pracowników systemu kształcenia zawodowego**

Mobilność pracowników, jak wskazuje S. Sirko, odnosi się do zmian pionowych lub horyzontalnych w przemieszaniu się jednostek lub grup w obrębie społeczeństwa<sup>53</sup>. Pionowe to np. przemieszczenia na skali wykształcenia, dochodu, władzy. Poziome to np. zmiana wykonywanego zawodu. Na ruchliwość społeczną oddziałują zmiany polityczno-ustrojowe, społeczne, rozwój gospodarczy i technologiczny. Szczególnym typem jest ruchliwość pracownicza, która obejmuje procesy ilościowych i jakościowych zmian w strukturze zatrudnienia, dokonujących się w wyniku wchodzenia i wychodzenia ludzi do i z organizacji, wewnętrznych zmian treści ich pracy, bez względu na stojące za nimi przyczyny. Uogólniając, zakłada się, że mobilność to zdolność do przemieszczania się i działania pracownika w nowych warunkach. Czynniki oddziałujące na tę ruchliwość mogą być obiektywne i subiektywne. Do obiektyw-

---

*cja organizacji i zasobów kadrowych przedsiębiorstwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 215.

<sup>53</sup> S. Sirko, *Mobilność pracowników*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Cła i Logistyki, Warszawa 2007, s. 7-9.

nych należą np. zmiany w otoczeniu organizacji, jej przekształcenia strukturalne, kultura organizacyjna, nowa technika oraz działania pracowników pionu kadrowego i przelożonych pracowników. Subiektywne czynniki to osobiste decyzje, które niekiedy mogą być impulsywne, np. dążenie do zdobycia ciekawej pracy, wyższe dochody czy lepsze możliwości zaspokojenia różnych potrzeb. Przemieszczenia mogą mieć pozytywnie lub negatywnie skutki dla organizacji. Pierwsze to np. rozwój zawodowy pracownika, drugie to zwolnienia, które powodują negatywne zmiany w realizacji zadań w organizacji, w tym duże koszty związane ze zwalnianiem pracowników i szkoleniem nowo zatrudnionych.

OECD zaleca zdyynamizowanie systemów kształcenia poprzez stymulowanie mobilności nauczycieli<sup>54</sup>. Mobilność między szkołami i regionami ma pozwalać zarówno na wymianę pomysłów i umiejętności, jak i różnicować kariery i doświadczenia nauczycieli. Mobilność pozwala też na zwiększanie szans na zatrudnienie w przypadku ograniczeń zatrudnienia w regionie. Niedostatek mobilności jest częstym powodem dwóch przeciwstawnych zjawisk – nadwyżek i niedoborów zatrudnienia nauczycieli. Usuwanie barier w mobilności i stosowanie zachęt do niej pozwala z jednej strony na przyciąganie chętnych do obszarów, gdzie brakuje nauczycieli, z drugiej – zwiększać szanse na zmianę kariery zwalnianych nauczycieli poprzez rozwój nowych kontaktów społecznych i obecność na odmiennych lokalnych rynkach pracy. Zarządzanie zasobami i kapitałem ludzkim nauczycieli obejmuje też mobilność w wymiarze międzynarodowym, przez co istotną kwestią staje się uznawalność kwalifikacji i certyfikatów oraz ujednocianie procedur zatrudnienia.

P. McKenzie i P. Santiago w innym raporcie OECD dokładniej opisują poszczególne typy mobilności nauczycieli<sup>55</sup>. Podstawowy dotyczy przemieszczeń między szkołami wewnątrz systemów narodowych. Główną korzyścią wynikającą z tego rozwiązania jest wymiana wiedzy, otwieranie szkół na nowe pomysły, wyrównywanie szans poszczególnych regionów i równoważenie rynków pracy nauczycieli. Przykładowo w Japonii i Korei Południowej od nauczycieli oczekuje się okresowych zmian szkół w czasie ich kariery. Ma to zapewnić wszystkim szkołom równy dostęp do najbardziej efektywnych pracowników i równoważyć doświadczenia młodszych i starszych nauczycieli. Okres pracy w po-

<sup>54</sup> *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, op. cit., s. 29-30.

<sup>55</sup> P. McKenzie, P. Santiago, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, op. cit., s. 159-161.

szczególnych szkołach wynosi od 5 do 7 lat. W niektórych regionach od nauczycieli wymaga się zdobycia doświadczenia nie tylko w szkołach położonych w różnych warunkach geograficznych, ale też na różnych poziomach edukacji.

Drugi typ mobilności nauczycieli dotyczy przemieszczeń między zawodem nauczyciela a innymi zawodami. Zjawisko takie jest relatywnie rzadziej spotykane, ale jest postrzegane jako korzystne, gdyż pozwala na wykorzystanie w szkołach umiejętności i wiedzy osób o odmiennym pochodzeniu i specjalizacji. Jest to szczególnie ważne w szkolnictwie zawodowym, gdzie zaleca się zachęcanie do prowadzenia zajęć także osoby bez kwalifikacji pedagogicznych. Główną barierą w zmianach zawodu w kierunku odejść i powrotów do roli nauczyciela jest ustanowienie systemów awansów zawodowych w sektorze publicznym oraz regulacje, które nie uwzględniają uznawalności doświadczenia zawodowego poza szkolnictwem w przełożeniu na wynagrodzenia i inne korzyści socjalne. Jednocześnie zaznacza się, że zwiększanie czynników zatrudnialności nauczycieli może umożliwiać ich płynne przejścia z edukacji do innych sektorów w razie potrzeby.

Trzeci typ mobilności dotyczy przemieszczeń nauczycieli między krajami. Komisja Europejska przykładowo wspiera szereg programów wymiany nauczycieli, sieci i współpracy międzynarodowej. Dąży się także do zwiększania uznawalności wykształcenia nauczycieli, którzy mogliby za granicą kształcić uczniów z grup imigrantów. Takie rozwiązania są wdrażane przede wszystkim w Wielkiej Brytanii, gdzie działa około 100 prywatnych agencji zajmujących się pośrednictwem pracy dla nauczycieli w Australii, Nowej Zelandii, Afryce Południowej i Kanadzie.

Zdaniem autorów raportu zachęcanie nauczycieli do mobilności może ograniczać nadwyżki zatrudnienia<sup>56</sup>. Zasadne jest tu stosowanie zachęt i znoszenie barier mobilności poprzez wzajemną uznawalność kwalifikacji, rozpoznawalność kwalifikacji z sektorów niedotyczących edukacji oraz wdrażanie rozwiązań na rzecz powrotów do zawodu nauczyciela.

---

<sup>56</sup> *Ibidem*, s. 164-165.

### 4.3.2. Wykorzystanie nadwyżki podaży i zatrudnienia nauczycieli

Zbliżona do mobilności nauczycieli jest sytuacja nadwyżek zatrudnienia w sektorze oświaty<sup>57</sup>. P. McKenzie i P. Santiago zwracają uwagę na fakt, że w pewnym stopniu jest to sytuacja korzystniejsza niż niedostatek nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach. Niemniej nadwyżka wiąże się z wysokimi kosztami indywidualnymi i społecznymi związanymi z inwestycją w wykształcenie nauczycieli, którzy nie mogą znaleźć zatrudnienia, gdyż ich wykształcenie nie jest uznawane przez wielu pracodawców za odpowiednie do ich zadań. Aby utrzymać motywację nauczycieli do zainteresowania się pracą w zawodzie, w Grecji wprowadzono obowiązek utrzymywania nauczycieli na listach kandydatów do zatrudnienia w szkołach na przynajmniej 10 lat. W ten sposób zatrudnienie nowych nauczycieli ewoluowało w kierunku większego wykorzystania egzaminów sprawdzających kwalifikacje nauczycieli.

Ponadto nadwyżka zatrudnienia wymaga zwiększenia jakości kształcenia nauczycieli, co ogranicza liczbę osób, które chciałyby jedynie zdobyć dyplom nauczyciela, ale nie zamierzają pracować w zawodzie. Zasadne jest także wprowadzanie rozwiązań na rzecz wzrostu motywacji do pracy osób, które już pracują w zawodzie, a które mogą odczuwać jego negatywne oceny społeczne ze względu na znaczny poziom bezrobocia wśród osób, które mogłyby wykonywać pracę nauczyciela.

Wykorzystanie nadwyżek zatrudnienia powinno prowadzić do lepszego zagospodarowania czasu pracy nauczycieli oraz poprawy warunków pracy w szkołach. Zasadnicze jest prowadzenie rozwiązań na rzecz zwiększenia selekcji osób wprowadzanych do zawodu<sup>58</sup>. Istotne jest tu np. wprowadzanie rozmów kwalifikacyjnych, testów kwalifikacyjnych, przygotowywanie planów zajęć i demonstrowanie umiejętności prowadzenia zajęć. Możliwe jest także wprowadzanie nowych ścieżek rozwoju kariery w zawodzie oraz dzielenia stanowisk pracy<sup>59</sup>. Takie rozwiązania to np. wprowadzanie ról mentorów, koordynatorów szkoleń wewnętrznych, koordynatorów projektów szkolnych.

---

<sup>57</sup> *Ibidem*, s. 60.

<sup>58</sup> *Ibidem*, s. 90-91.

<sup>59</sup> *Ibidem*, s. 194-196, 206.

### 4.3.3. Strategie zatrzymania nauczycieli w zawodzie

C.J. Reed i F.K. Kochan podkreślają, że z reguły więcej uwagi poświęca się kwestiom rekrutacji nauczycieli niż ich utrzymaniu w zawodzie<sup>60</sup>. Opracowanie strategii przyjęć jest bowiem łatwiejsze, niż określenie warunków utrzymania najlepszych osób w zawodzie. Takie strategie mogą bowiem wymagać tworzenia nowych struktur w organizacji, innowacji i wykraczania poza standardowe procedury.

Podstawowym podejściem jest tu zwiększanie statusu zawodu nauczyciela poprzez wzrost wynagrodzeń i innych niematerialnych i socjalnych korzyści z pracy. W takich rozwiązaniach mieszczą się: zachęty do powrotu do zawodu osób, które z niego zrezygnowały; łączenie płacy z efektami nauczania uczniów; wdrażanie systemów oceniania pracy nauczycieli w celu stymulowania poprawy jakości pracy osób o najslabszych wynikach.

Drugie podejście to restrukturyzacja warunków pracy poprzez zwiększanie współpracy z interesariuszami szkoły – jej otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym. Wewnętrzne systemy wsparcia to np. ustanawianie liderów w realizacji określonych zadań, zwiększanie wpływu na podejmowanie decyzji co do rozwiązywania problemów w szkole, zwiększanie prac grupowych, tworzenie i wdrażanie planów rozwoju szkół, wdrażanie programów równowagi praca–życie, zmniejszanie liczebności grup zajęciowych i obłożenia czasem pracy, wdrażanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, które uwzględniają indywidualne potrzeby nauczycieli<sup>61</sup>.

Zewnętrzne systemy wsparcia w ramach restrukturyzacji warunków pracy mają zaś na celu zwiększenie wśród nauczycieli poczucia zaangażowania i kontaktu z innymi ludźmi, grupami i organizacjami spoza szkoły. Wśród takich rozwiązań znajdują się w szczególności: szkolne grupy pomocowe; sieci lokalne, regionalne i narodowe; szkoły doskonalenia zawodowego; angażowanie interesariuszy zewnętrznych, organizacji pozarządowych oraz lokalnych i regionalnych władz publicznych<sup>62</sup>. Szkolne grupy pomocowe zostały np. wprowadzone w Stanach Zjednoczonych w szkołach o najgorszych wynikach kształcenia, gdzie bariery

---

<sup>60</sup> C.J. Reed, F.K. Kochan, *Teacher Recruitment and Retention*, [w:] F.W. English (red.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 1001.

<sup>61</sup> *Ibidem*, s. 1002-1003.

<sup>62</sup> *Ibidem*, s. 1003-1004.

edukacyjne wynikają głównie z nierozwiązanych problemów społecznych uczniów i ich rodzin. Grupy pomocowe mają za zadanie ukierunkowanie nauczania uczniów na ich indywidualne potrzeby, promowanie współpracy, zapewnianie odpowiedniego czasu pracy z każdym uczniem. Sieci edukacyjne służą natomiast wymianie doświadczeń, wiedzy i umiejętności nauczycieli, poprawie pełnienia ról liderów w swoich placówkach oraz aktywnemu zaangażowaniu w podejmowane decyzje. Szkoły doskonalenia zawodowego to np. programy z udziałem pracowników naukowych i nauczycieli, w których dochodzi do interakcji między różnymi interesariuszami systemu edukacji. Udział w nich zwiększa kompetencję nauczycieli i pozwala na wdrażanie i upowszechnianie własnych koncepcji i praktyk. Podmioty zewnętrzne, w tym organizacje pozarządowe, udzielają wsparcia restrukturyzacji szkół poprzez podkreślanie potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego i potrzeb społeczności lokalnych. Zwiększają zrozumienie nauczycieli dla ich potrzeb i łączą ich pracę z kształtowaniem projektów na rzecz rozwiązywania lokalnych problemów. Podmioty te prowadzą też zewnętrzne badania i akcje oceniające pracę nauczycieli i mogące istotnie poprawiać jej wizerunek w społeczeństwie. Polityka lokalna i regionalna może sprzyjać utrzymaniu zatrudnienia nauczycieli poprzez ustanawianie standardów przygotowania nauczycieli do zawodu i tworzenie dodatkowych wymagań wobec poszczególnych zadań wykonywanych przez nauczycieli. Mogą też wspierać finansowo i politycznie określone szkoły ze względu na osiągnięte przez nie efekty kształcenia.

#### **4.3.4. Derekrutacja, zwolnienia nauczycieli**

Ograniczanie nadwyżki zatrudnienia może obejmować instrumenty stabilizacji zatrudnienia oraz derekrutacji, czyli jego okresowej lub stałej redukcji. W tym miejscu należy jedynie zwrócić uwagę na fakt, że mogą one wywoływać zróżnicowane negatywne i pozytywne skutki dla organizacji i jej pracowników, kosztów oraz zakresu i czasu realizacji<sup>63</sup>. Wystarczy podkreślić ryzyko stosowania części z technik stałej redukcji zatrudnienia.

---

<sup>63</sup> A. Ludwicyński, *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, [w:] H. Król, A. Ludwicyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 188; K. Lanz, *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, PWN, Warszawa 1995, s. 119.

**Tabela 3. Możliwości i ryzyko stosowania technik stałej derekrutacji pracowników**

<b>Działania</b>	<b>Skutki</b>
Zamrożenie przyjęć	Zahamowanie dopływu „świeżej krwi” do zakładu
Wcześniejsze emerytury	Utrata cennych fachowców
Przejście części pracowników na pracę w niepełnym wymiarze godzin	Osoby, których stanowiska nie zostały skreślone, mogą sprzeciwiać się ograniczeniu ich zakresu pracy
Zmniejszenie lub eliminacja godzin nadliczbowych	Zmniejsza swobodę kierownictwa w manipulowaniu obsadą
Zaprzestanie zatrudniania pracowników okresowych	Zmniejsza swobodę kierownictwa w operowaniu obsadą stanowisk
Zatrzymanie lub przeniesienie pracowników	Może stworzyć „lukę” w innym punkcie, jeżeli dana osoba nie będzie wykonywać obowiązków na obu stanowiskach

Źródło: K. Lanz, *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, PWN, Warszawa 1995, s. 119.

**Tabela 4. Instrumenty stabilizacji i redukcji zatrudnienia**

<b>Kategoria instrumentów</b>	<b>Rodzaj instrumentów</b>
<b>Instrumenty stabilizacji zatrudnienia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transfer w ramach tego samego przedsiębiorstwa</li> <li>• Grupy zadaniowe do okresowych lub specjalnych zadań realizowanych w wielu miejscach</li> <li>• Wykonywanie pewnych prac z wyprzedzeniem, tj. napraw, produkcji, planowanych przedsięwzięć inwestycyjnych itp.</li> <li>• Świadczenie usług wewnątrz własnego przedsiębiorstwa zamiast na zewnątrz</li> <li>• Zastąpienie usług świadczonych przez firmy zewnętrzne wykonywaniem takich prac przez własnych pracowników</li> <li>• Programy tworzenia nowych miejsc pracy wewnątrz przedsiębiorstwa</li> <li>• Przyjmowanie dodatkowych prac z zewnątrz przedsiębiorstwa w celu wykorzystania zbędnego potencjału pracowniczego</li> <li>• Okresowe przyjmowanie zleceń opłacanych poniżej kosztów</li> </ul>
<b>Instrumenty okresowej redukcji zatrudnienia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przekazywanie robotników na kontrakty do innych przedsiębiorstw</li> <li>• Wygaśnięcie i nieodnawianie kontraktów na wynajem pracowników</li> <li>• Wybieranie urlopów z wyprzedzeniem</li> <li>• Przymusowe urlopy krótkoterminowe</li> <li>• Płatne urlopy szkoleniowe</li> </ul>

Kategoria instrumentów	Rodzaj instrumentów
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Urlopy bezpłatne</li> <li>• Wykorzystanie z wyprzedzeniem czasu wolnego za pracę w nadgodzinach</li> <li>• Zawieszenie (przerwanie) umów o pracę</li> <li>• Zwolnienia z gwarantowanym ponownym zatrudnieniem</li> <li>• Zwiększenie liczby programów szkoleniowych organizowanych w czasie pracy</li> <li>• Ułatwienie dodatkowego szkolenia zewnętrznego w godzinach pracy</li> <li>• Praca w skróconym wymiarze czasu</li> </ul>
<b>Instrumenty stałej redukcji zatrudnienia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wstrzymanie nowych przyjęć</li> <li>• Transfery na zewnątrz do innych zakładów</li> <li>• Lokowanie miejsc pracy w innej grupie przedsiębiorstw</li> <li>• Nieodnawianie umów o pracę na czas ograniczony</li> <li>• Dobrowolne odejście z pracy z rekompensatą</li> <li>• Wczesna emerytura, skorzystanie ze statutowych możliwości</li> <li>• Wczesne emerytury w połączeniu z towarzyszącymi pakietami socjalnymi</li> <li>• Redukcja zatrudnienia poprzez wprowadzenie możliwości skrócenia wieku uprawniającego do przejścia na emeryturę przez pracowników zatrudnionych w wyjątkowo uciążliwych warunkach pracy</li> <li>• Redukcja liczby godzin przepracowanych w roku poprzez: skrócony dzień pracy, skrócony tydzień pracy, większe potrzeby w zakresie wolnego czasu</li> <li>• Wspieranie przedsięwzięć związanych z zatrudnianiem się na własną rękę</li> <li>• Zwolnienia, informacja o zakończeniu stosunku pracy</li> <li>• Zaangażowanie się w reindustrializację regionu</li> </ul>

Źródło: A. Ludwicyński, *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, [w:] H. Król, A. Ludwicyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 188.

Techniki derekrutacji, zwolnień pracowników szkół, w szczególności nauczycieli, opisuje J.T. Seyfarth na przykładzie systemu oświaty w Stanach Zjednoczonych. W niniejszym raporcie zakłada się, że część z analiz tych procesów może pozwolić także na wyjaśnienie tego aspektu zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim nauczycieli w szko-



łach zawodowych w Polsce<sup>64</sup>. Przyczynami prowadzącymi do potrzeby optymalizacji zatrudnienia w szkołach mogą być: zmniejszające się naboru uczniów, ograniczenia funduszy publicznych, zmiana lub zakończenie programów publicznych, reorganizacja, łączenie szkół, zwolnienia dyscyplinarne lub niewystarczające efekty kształcenia osiągnięte przez danego nauczyciela. Ewentualne ograniczenie zatrudnienia powinno odbywać się tak, aby nie został naruszony przebieg świadczenia usług edukacyjnych. Zaleca się podjęcie siedmiu kroków, które pozwolą na optymalizację zatrudnienia:

- identyfikacja nadwyżki zatrudnienia i jej przyczyn;
- określenie stanowisk, kwalifikacji i obszarów, których dotyczy nadwyżka;
- ocena możliwości podjęcia alternatywnych działań (np. zastosowanie mechanizmów stabilizacji zatrudnienia);
- identyfikacja potencjalnej grupy pracowników do zwolnień;
- stworzenie rankingu zwolnień według kryteriów zgodnych z prawem i polityką szkoły;
- ocena listy i usunięcie z niej pracowników i grup chronionych prawem;
- wdrożenie redukcji zatrudnienia.

Należy tu zaznaczyć, że koncepcja ta nie określa zastosowanego na ostatnim etapie typu zwolnienia. Zasadne jest zatem wskazanie, że w literaturze przedmiotu odróżnia się zwolnienia z inicjatywy pracownika, na zasadzie porozumienia stron, oraz z inicjatywy pracodawcy (odejście przymusowe). Ten ostatni typ obejmuje: zwolnienia w wyniku usprawnień organizacyjnych lub zmian organizacyjnych; zwolnienia w wyniku restrukturyzacji, w tym redukcji zatrudnienia (outplacement; w tym zwolnienia monitorowane, grupowe); oraz zwolnienia w wyniku negatywnej oceny pracownika. W powyższym planie możliwe jest zatem zastosowanie w szczególności zwolnień w wyniku zmian organizacyjnych lub restrukturyzacji, z tą różnicą, że outplacement stanowi strategię bardziej odpowiedzialną i relatywnie bardziej korzystną dla pracownika niż pozostałe.

Zdaniem J.T. Seyfartha dokładna analiza nadwyżki zatrudnienia w szkole i jej przyczyn może pozwolić na rozpoznanie innych przyczyn problemów szkoły oraz uniknąć dalszych kosztów związanych z plano-

---

<sup>64</sup> J.T. Seyfarth, *Personnel management for effective schools*, op. cit., s. 265.

wanymi zwolnieniami<sup>65</sup>. Pozwala także na racjonalne uzasadnienie ich potrzeby. Rozpoznanie dotkniętych nadwyżką kwalifikacji pozwala doprecyzować, które obszary wymagają ograniczenia zatrudnienia, a które być może jego zwiększenia poprzez przesunięcie pracowników na inne stanowiska. Ocena alternatyw pozwala na uniknięcie kosztów psychologicznych zwolnień wśród pracowników oraz na ochronę wizerunku szkoły. Możliwe alternatywy to: wczesne emerytury, bezpłatne urlopy na czas zmniejszonego zapotrzebowania na pracę w szkole, zatrudnienia na część etatu, pomoc w poszukiwaniu innych form zatrudnienia (szczególnie pomoc agencji pośrednictwa pracy), przekwalifikowanie zawodowe nauczycieli. Etap identyfikacji puli pracowników do zwolnień powinien mieć miejsce, tylko jeśli alternatywne strategie są niemożliwe do zastosowania. Kryteria wyboru pracowników powinny być przejrzyste i racjonalne – wykraczające poza krótki staż pracowników lub zbliżanie się do wieku emerytalnego. Kryteria te to: wyniki pracy, dodatkowe obowiązki, uprawnienia i certyfikaty zawodowe. Ranking pracowników powinien bazować na szczegółowej analizie wyników osiągniętych przez pracowników, układów zbiorowych z pracownikami oraz prawa. Ocena stworzonej listy powinna być prowadzona na drodze konsultacji dyrektora szkoły i kierowników poszczególnych działów, co pozwoli na uniknięcie ewentualnych negatywnych konsekwencji prawnych zwolnień, naruszeń programów nauczania i strat dla jakości nauczania w szkole. Tak określona lista powinna być przedstawiona pracownikom wybranym do zwolnienia z wyjaśnieniem kryteriów i przyczyn. Ostatnim etapem powinno być wdrożenie redukcji zatrudnienia zgodnie z przepisami prawa i ustaleniami podjętymi wcześniej z pracownikami.

Istotną kwestią planowania zwolnień jest analiza praw pracowników<sup>66</sup>. Zaleca się w szczególności analizę układów zbiorowych i prawa oraz regulacji wewnętrznych, które mogą zawierać dodatkowe środki pomocy zwalnianym nauczycielom. W szczególności chodzi tu o uwzględnienie pracowników objętych ochroną przed rozwiązaniem umowy o pracę, takich jak: osoby w wieku przedemerytalnym, osoby na urloпах lub zwolnieniach lekarskich, pracownice w ciąży lub na urloпах macierzyńskich i działacze związkowych. Zasadne jest też uwzględnianie praw przedstawicieli mniejszości etnicznych, narodowych i innych – zwolnienia nie mogą bowiem prowadzić do dyskryminacji ich przedstawicieli.

---

<sup>65</sup> *Ibidem*, s. 266-269.

<sup>66</sup> *Ibidem*, s. 270-272.

W przypadku zwolnień dyscyplinarnych zwraca się uwagę, że przed podjęciem takiej decyzji niezbędne jest upomnienie pracownika o ciężkim naruszeniu obowiązków, mowa np. o notorycznym spóźnianiu się do pracy, opuszczaniu stanowiska bez wiedzy przełożonych, nieusprawiedliwionej nieobecności w pracy<sup>67</sup>. Każde takie upomnienie powinno mieć formę pisemną. Następnym krokiem może być zawieszenie w pracach pracownika lub nieprzedłużenie bądź zerwanie umowy o pracę.

Kolejną podstawą zwolnień nauczycieli może być ich niekompetencja w radzeniu sobie w klasie szkolnej<sup>68</sup>. Kwestia ta jest jednak najmniej przejrzysta i narażona na subiektywne oceny poszczególnych uczestników systemu szkolnego – nauczycieli, kierownictwa szkół, rodziców i uczniów. Wykazanie niekompetencji pracownika wymaga opisu cech niskiej jakości jego pracy, przyczyn wypalenia zawodowego, rażących zaniedbań w pracy, niemoralnego lub nieprofesjonalnego zachowania, nieposłuszeństwa wobec przełożonych. Podstawę dokumentowania niewystarczających wyników w pracy powinny stanowić: przejrzyste systemy ewaluacji zewnętrznej, notatki o specyficznych zdarzeniach, notatki prywatne o nauczycielach prowadzone przez dyrektora szkoły oraz raporty z obserwacji zajęć.

J.T. Seyfarth wskazuje też na prawa zwolnionych nauczycieli<sup>69</sup>. W zależności od kraju mogą to być np. prawo do zapoznania się z zarzutami i przyczynami zwolnienia; dostęp do dowodów i zeznań świadków naruszeń w pracy; prawo do otwartego lub zamkniętego wysłuchania; prawo do bycia reprezentowanym przez adwokata; możliwość przedstawiania kontrargumentów, dowodów i zeznań innych świadków; prawo do transkrypcji wysłuchania; prawo do decyzji na piśmie; prawo do apelacji. Wszystkie te rozwiązania mogą prowadzić do poprawy wizerunku zwalnianego nauczyciela oraz powodować dodatkowe koszty dla szkoły.

Zaleca się raczej dążenie do używania środków zaradczych, prewencyjnych, które mogą uchronić nauczycieli i szkołę przed zwolnieniami – w szczególności w sytuacjach, gdy nie ma miejsca nadwyżka zatrudnienia, a zwolnienia mogą być wywołane przez niewystarczające wyniki w kształceniu lub mieć charakter dyscyplinarny<sup>70</sup>. Osiem potencjalnych środków zaradczych to:

---

<sup>67</sup> *Ibidem*, s. 272-273.

<sup>68</sup> *Ibidem*, s. 274-278.

<sup>69</sup> *Ibidem*, s. 281-282.

<sup>70</sup> *Ibidem*, s. 283-284.

- 1) ustalanie celów – pomoc nauczycielom w ustalaniu celów edukacyjnych i w zakresie zachowań wśród uczniów;
- 2) instruktaż – zaaranżowanie doskonalenia zawodowego dla nauczyciela w celu zdobycia brakujących umiejętności;
- 3) modelowanie – przyznanie nauczycielowi czasu na obserwację innych kolegów z pracy, którzy posiadają umiejętności, jakie ma zdobyć;
- 4) praktyka – przyznanie nauczycielowi czasu na praktykę nowych umiejętności w bezpiecznym otoczeniu;
- 5) informacje zwrotne – informowanie o postępach w zdobywaniu nowych umiejętności;
- 6) wzmacnianie – przyznanie nagród za zdobycie nowych umiejętności lub skorygowanie zachowań niepożądanych;
- 7) terapia lub doradztwo – zaaranżowanie wsparcia emocjonalnego dla nauczyciela, który doświadcza wielu problemów emocjonalnych;
- 8) zmiana otoczenia – przydzielenie nauczycielowi pracy w innych zadaniach niż te, z którymi sobie nie radzi.

Co istotne, pierwszych sześć działań powinno się podejmować łącznie. Niekiedy jednak są stosowane oddzielnie, ale wówczas są mniejsze szanse, że przyniosą pozytywne efekty.



## **ROZDZIAŁ 5.**

# **REKONWERSJA I OUTPLACEMENT NAUCZYCIELI I INSTRUKTORÓW PRAKTYCZNEJ NAUKI ZAWODU**

### **5.1.Strategie działania nauczycieli w sytuacji utraty pracy i rodzaje oferowanego wsparcia**

Jak wykazano w poprzednich rozdziałach – kształtowanie wśród nauczycieli kompetencji zatrudnialności, w tym potencjału otwartości na zmiany zawodu, nie jest mocną stroną systemu rozwoju kariery i awansu zawodowego nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach na świecie. Zauważa się jednak, że możliwe jest stosowanie technik zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim, które zwiększają mobilność pracowników oświaty. W przypadku szkolnictwa zawodowego sytuacja jest nieco inna – wśród nauczycieli i instruktorów przedmiotów zawodowych i zajęć praktycznych potencjał do zmiany miejsca zatrudnienia jest większy ze względu na odpowiednie doświadczenie zawodowe, kontakty w przedsiębiorstwach lub już prowadzoną z nimi współpracę.

Na tym tle zasadne jest przyjrzenie się sposobom reagowania na zwolnienia przez nauczycieli. Próbowano je opisać w ogólnopolskim badaniu „Wykorzystanie przez jednostki samorządu terytorialnego potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012” zrealizowanym przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej – Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji<sup>1</sup>. W tym miejscu przedstawione zostaną przede wszystkim obserwacje i wnioski dotyczące regionu Polski Wschodniej oraz ogólne tendencje właściwe dla całego kraju.

Z wywiadów z przedstawicielami Związku Nauczycielstwa Polskiego w województwach Polski Wschodniej wynika, że większość nau-

---

<sup>1</sup> *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012, op. cit., s. 21-25.*

uczycieli, którzy stracili pracę, aktywnie poszukuje nowego zajęcia. Nauczyciele starają się w pierwszej kolejności o przekwalifikowanie się i zdobycie nowych umiejętności adekwatnych do potrzeb rynku pracy. W mniejszych miejscowościach, gdzie zamykane szkoły publiczne są przejmowane przez stowarzyszenia, nauczyciele decydują się na dalszą pracę w tych szkołach – takie rozwiązania są stosowane najczęściej w województwie podlaskim. Dla porównania, w województwie lubelskim wielu nauczycieli decyduje się na otworenie własnej działalności gospodarczej. W regionie miały miejsce też takie procesy zwolnień, w których nauczyciele przeznaczeni do zwolnienia sami decydowali o ograniczeniu swoich etatów i zmniejszeniu pensum, by utrzymać posadę w szkole. W jednej ze szkół zagrożonych likwidacją nauczyciele dobrowolnie zadeklarowali wpłatę na jej rzecz ze środków pochodzących z funduszu świadczeń socjalnych, aby ograniczyć koszty funkcjonowania placówki. W województwie podkarpackim obserwuje się natomiast dążenie części zwalnianych nauczycieli do zmiany zawodu – głównie mężczyzn, którzy podejmują się prac fizycznych. Kobiety najczęściej decydują się na pozostanie w domach, nieliczne wyjeżdżają za granicę, gdzie wykorzystują swoje doświadczenie pedagogiczne, przyjmując oferty pracy jako opiekunki dzieci. Ponadto wielu z przeznaczonych do zwolnienia nauczycieli z długoletnim stażem, którzy mają odpowiednie uprawnienia, przechodzi na emeryturę. W województwie świętokrzyskim zaobserwowano natomiast, że gros nauczycieli decyduje się na pozostanie na zasiłkach dla bezrobotnych, niewielu decyduje się na rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej, a część wyjechała za granicę lub rozważyła wyjazd.

Uzyskane obserwacje pozwoliły na wyróżnienie trzech głównych strategii podejmowanych przez nauczycieli po zwolnieniu. Z badań wynika, że działania adaptacyjne podejmuje relatywnie niewielu nauczycieli. Zaznacza się tu ogólny brak motywacji nauczycieli do zmiany zatrudnienia w sytuacji ogólnie złej sytuacji na rynku pracy. Adaptacją bywają wobec tego też wyjazdy zagraniczne w celach zarobkowych. Ci, którzy decydują się na modyfikację sytuacji, głównie poszukują pracy w swoim zawodzie lub w zawodach pokrewnych. Najlicniejsza grupa zwolnionych nauczycieli to osoby niepodejmujące żadnych działań na rzecz poszukiwania zatrudnienia. Strategię tę cechuje oczekiwanie na zmianę sytuacji w lokalnej oświacie i powrót do pracy w szkole. Osoby te są najsilniej narażone na długotrwałe bezrobocie i trwałą utratę kompetencji zawodowych.

**Schemat 6. Rodzaje działań podejmowanych przez zwalnianych nauczycieli****I. ADAPTACJA DO SYTUACJI**

(zmiana kwalifikacji, przebranżowienie się)

**II. MODYFIKACJA SYTUACJI**

(poszukiwanie pracy w zawodzie lub w zawodach pokrewnych)

**III. ZANIECHANIE DZIAŁAŃ**

(pozostawanie bez pracy, pobieranie zasiłku dla bezrobotnych)

Źródło: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 24.

W relacjonowanych badaniach podjęto też próbę opisu programów wsparcia dla zwalnianych nauczycieli<sup>2</sup>. Rozwiązania tego typu nie są do tej pory popularne ani szeroko stosowane w kraju. Zdaniem autorów raportu niezbędna jest zintegrowana interwencja Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Jednocześnie zauważa się, że w przypadku zwolnień planowanych szczególną rolę do odegrania mają władze samorządowe na poziomie województw i powiatów, które mogą podejmować dodatkowe działania na rzecz wsparcia zagrożonych bezrobociem i szerszej restrukturyzacji systemu oświaty na swoim obszarze.

W Polsce Wschodniej mimo największej skali występowania zjawiska zwalniania nauczycieli nie zidentyfikowano żadnego programu skierowanego wprost do kadry pedagogicznej. Niektóre urzędy pracy wdrażają programy współfinansowane ze środków Unii Europejskiej, ale są to programy skierowane do bezrobotnych z niskimi kwalifikacjami bądź innych grup zagrożonych wykluczeniem społecznym. W województwach Polski Zachodniej zaobserwowano głównie programy pomocy dla osób dotkniętych negatywnymi skutkami procesów restrukturyzacji przedsiębiorstw lub dla bezrobotnych z niskimi kwalifikacjami. Odnotowano

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 25-27.



jednak inicjatywę wybranych jednostek samorządu terytorialnego, w których wydziały oświaty prowadzą banki informacji o aktualnych ofertach pracy dla nauczycieli. Pomoc świadczą też okręgowe Związki Nauczycielstwa Polskiego, które prowadzą bezpłatne doradztwo prawne dla zwalnianych nauczycieli.

W Polsce Południowej zidentyfikowano najwięcej działań skierowanych do grupy bezrobotnych nauczycieli. W małopolskich szkołach i placówkach oświatowych ich pracownicy i nauczyciele, którzy są zagrożeni zwolnieniem, mogą skorzystać z „Programu Wsparcia dla Zwalnianych Pracowników Małopolskich Szkół”. Jego zadaniem jest efektywne wykorzystanie predyspozycji oraz umiejętności zwalnianych osób w celu zwiększenia szans na znalezienie nowego miejsca pracy i osiągnięcia ponownej stabilizacji zawodowej. Opracowano też specjalną ścieżkę pomocy. Działania rozpoczęto od realizacji „Programu Outplacementu Nauczycieli Krakowskich Szkół”, stworzonego we współpracy z Urzędem Miasta Krakowa, Wojewódzkim Urzędem Pracy w Krakowie, Grodzkim Urzędem Pracy w Krakowie, Urzędem Pracy Powiatu Krakowskiego oraz Grupą Doradcą Projekt Sp. z o.o. Program zapewnia zwolnionym nauczycielom opiekę psychologów, doradców zawodowych, trenerów podnoszących umiejętności poruszania się po rynku pracy, a także szkolenia, staże i praktyki zawodowe oraz dotacje na rozpoczęcie działalności gospodarczej w wysokości 40 tys. zł. W Polsce Centralnej i Północnej największe wsparcie udzielane jest w województwie łódzkim. We wrześniu 2012 roku z inicjatywy Związku Nauczycielstwa Polskiego w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi odbyła się wojewódzka konferencja „Perspektywy zawodowe nauczycieli wobec zmian na rynku pracy” dla nauczycieli, którzy są zagrożeni bezrobociem bądź już utracili pracę. Spotkanie to zainicjowało zintegrowane działania kilku podmiotów związanych z urzędami pracy, związkami zawodowymi i uczelnią wyższą. Koncepcja współdziałania przewiduje organizowanie stałych konsultacji doradczych dla nauczycieli, które zapewnią członkowie Łódzkiego Forum Doradztwa Kariery wspólnie z Biurem Karier AHE. Ponadto planowane są kursy, szkolenia i studia podyplomowe uwzględniające konkretne potrzeby i oczekiwania nauczycieli. Zajęcia teoretyczne i praktyczne prowadzone będą wspólnie przez Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych ZNP, Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi oraz doradców zawodowych, członków Łódzkiego Forum Doradztwa Kariery. Ponadto ZNP w województwie łódzkim rozesłało do wszystkich urzędów pracy w województwie pismo z apelem o zainicjowanie działań wspomagających zwalnianych nauczycieli. Natomiast Urząd Miejski w Łodzi zapowiedział po-

moc zwolnionym nauczycielom poprzez wsparcie projektu „Łódzki Parasol” finansowanego ze środków UE, który nie jest skierowany do nauczycieli, ale mogą oni z niego skorzystać jako jedna z grup docelowych. W projekcie przewidziano dotację 40 tys. zł na rozpoczęcie jednoosobowej działalności gospodarczej, stypendium otrzymywane przez 6 miesięcy po 1,5 tys. zł oraz wsparcie psychologa i doradcy zawodowego.

Zasadne jest też w tym miejscu wspomnienie o rodzajach wsparcia oczekiwanych przez zwalnianych nauczycieli<sup>3</sup>. Należy bowiem zauważyć, że zwalniani pracownicy oświaty często posiadają wiedzę i kwalifikacje, które mogą zostać wykorzystane w pracy na rzecz społeczności lokalnej w takich podmiotach, jak np. instytucje kultury czy organizacje pozarządowe. Tym samym wsparcie skierowane do zwalnianych nauczycieli powinno pozwalać nie tylko na szybkie znalezienie nowego zatrudnienia, ale też na wykorzystanie ich kapitału ludzkiego w kontekście zaspokojenia potrzeb lokalnych i regionalnych. W Polsce Wschodniej nauczyciele oczekują przede wszystkim organizacji szkoleń zawodowych, co wspomogłoby proces przekwalifikowania się. Zasadne jest też finansowanie studiów podyplomowych pozwalających na zdobycie specjalizacji w nowych dziedzinach. Kluczową kwestią jest wsparcie dla nauczycieli po 45. roku życia oraz stworzenie i implementacja programu rządowego, który obejmowałby kompleksowe wsparcie doradcze i pomoc w rozpoczynaniu własnej działalności gospodarczej. W Polsce Zachodniej zwracano ponadto uwagę na potrzebę psychologicznego wsparcia nauczycieli w zmianie sposobu ich myślenia o dalszym życiu zawodowym, wskazaniu innych dróg kariery. Uwagi te powtarzano w Polsce Południowej oraz w Polsce Centralnej i Północnej.

Na podstawie analizy proponowanych w niektórych województwach oraz oczekiwanych form wsparcia stworzono typologię sześciu składników, które powinny być uwzględniane w programach pomocy nauczycielom zagrożonym bezrobociem. Należy przy tym zaznaczyć, że autorzy raportu łączą te elementy w system, ale dwa z nich traktują zamiennie, przez co uznają, że obejmuje pięć, a nie sześć elementów<sup>4</sup>. Pierwszym obszarem wsparcia powinno być wsparcie psychologiczne – pomoc nauczycielom w oswojeniu sytuacji bezrobocia oraz przygotowanie ich do podjęcia działań na rzecz nowego zatrudnienia. Drugim elementem powinno być kompleksowe wsparcie doradcze ukierunkowane na znalezienie odpowiedniej ścieżki zawodowej i wspólne jej zaprojekto-

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 28-29.

<sup>4</sup> Por. *Ibidem*, s. 30.

wanie. Indywidualne podejście powinno tu obejmować uwzględnienie wszystkich zdobytych dotychczas kwalifikacji oraz próbę poszukiwania nowych talentów, które mogą otworzyć nową ścieżkę kariery zawodowej. Trzecim elementem wsparcia powinno być przygotowanie indywidualnego pakietu szkoleń i kursów oraz jego dofinansowanie przez władze publiczne. Czwartym elementem może być alternatywna ścieżka wsparcia poprzez przygotowanie do przedsiębiorczości oraz udzielenie dotacji na rozpoczęcie działalności gospodarczej. Piąty element systemu wsparcia dla zwolnionych nauczycieli miałby stanowić stały monitoring ścieżki zawodowej obranej przez zwalnianych nauczycieli. W ten sposób możliwe byłoby określanie poziomu skuteczności i efektywności wsparcia oraz bieżące diagnozowanie obszarów problemowych i podejmowanie działań naprawczych.

**Schemat 7. Rozpoznane w Polsce rodzaje wsparcia kierowanego do nauczycieli wypadających z zawodu**



Źródło: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 31.

W tym miejscu należy zaryzykować stwierdzenie, że oczekiwany i proponowany model wspierania nauczycieli odpowiada przede wszystkim koncepcjom outplacementu klasycznego i zaadaptowanego<sup>5</sup>. W obu tych modelach zakłada się bowiem przygotowanie zwalnianych osób do prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Niemniej przywołana koncepcja różni się od modelu klasycznego, w którym przygotowanie do przedsiębiorczości stanowi jedną z możliwości, jakie mogą wybrać uczestnicy programu. Od outplacementu zaadaptowanego różni się natomiast tym, że mimo szerokich oczekiwań nauczycieli co do zaangażowania w programy wsparcia możliwie jak największej liczby interesariuszy szkół (władz publicznych, administracji, organizacji otoczenia biznesu i pozarządowych) właściwie nie proponuje im do odegrania żadnych znaczących ról w proponowanym systemie wsparcia. Ponadto należy podkreślić, że doświadczenia tego typu programów w Polsce wskazują niską skuteczność outplacementu klasycznego ze względu na: ich krótki czas trwania, doraźny charakter, zbyt mało zindywidualizowane podejście, niedostosowanie do lokalnego rynku pracy oraz niezangażowanie podmiotów istotnych dla wywołania szerszych zmian na poziomie lokalnym i regionalnym<sup>6</sup>.

## 5.2. Koncepcja i techniki rekonwersji zawodowej

Punkt wyjścia do dalszej analizy będzie stanowić odróżnienie pojęcia rekonwersji od reorientacji zawodowej. Pojęcia te są często błędnie traktowane jako równoznaczne, podczas gdy odnoszą się do odmiennych celów i działań zorientowanych na przyszłość.

Pod pojęciem reorientacji, jak wskazuje D. Kukła, rozumieć można „proces polegający na powtórnym przygotowaniu osoby do prawidłowego wyboru nowego zawodu i pomoc w ponownej adaptacji zawodowej na innym lub tym samym stanowisku”<sup>7</sup>. W tym ujęciu zwraca się uwagę na to, że proces doradztwa (ujęcie edukacyjne) lub poradnictwa

---

<sup>5</sup> Zob. J. Koral, *Outplacement – sposób na bezrobocie*, FISE, Warszawa 2009, s. 6-15.

<sup>6</sup> Zob. J. Tyrowicz, *Ewaluacja i efektywność programów społecznych w Polsce*, [w:] M. Grewiński, J. Tyrowicz (red.), *Aktywizacja, partnerstwo, partycypacja – o odpowiedzialnej polityce społecznej*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2007, s. 139.

<sup>7</sup> D. Kukła, *Raport dotyczący stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012, s. 18.

(ujęcie rynku pracy) zawodowego obejmuje wprawdzie okres szkolny, a następnie właściwie całe życie zawodowe. A. Szczepaniak natomiast dodatkowo wskazuje, że reorientacja zawodowa dotyczy uczniów „szkół ponadpodstawowych, którzy z różnych powodów chcą lub muszą zmieniać kierunek kształcenia w szkole zawodowej oraz osób dorosłych, które chcą lub muszą zmienić zawód, wykonywaną dotychczas pracę lub zajmowane stanowisko”<sup>8</sup>. Działania w tym kierunku prowadzą urzędy pracy, szkoły i poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Reorientacja następuje zatem po preorientacji, czyli wcześniejszym ukierunkowaniu młodzieży i rodziców co do wyboru zawodu. Z. Pospolita precyzuje, że chodzi o sytuacje, gdy uczniowie z różnych powodów niewłaściwie wybrali zawód, nie jest on zgodny z ich zainteresowaniami i dyspozycjami<sup>9</sup>.

Tymczasem pod pojęciem rekonwersji zawodowej rozumie się adaptację pracowników do nowych warunków funkcjonowania organizacji i rynku pracy. Przy czym rekonwersja nie musi się wiązać ze zwolnieniami i jest elementem restrukturyzacji rozwojowej – o celach długoterminowych, podczas gdy outplacement mieści się w ramach podejmowanej doraźnie restrukturyzacji naprawczej<sup>10</sup>. Innymi słowy rekonwersja służy antycypacji negatywnych efektów restrukturyzacji, podczas gdy outplacement może jedynie niwelować negatywne skutki zwolnień. Rekonwersja ma stanowić część planu społecznego dotyczącego adaptacji zawodowej zarówno pracowników pozostających w restrukturyzowanej organizacji, jak i odchodzących z niej. W przypadku pierwszej grupy powinny to być metody, środki i warunki adaptacji takie jak przegrupowanie, przeszeregowanie i rekonwersja zawodowa. Odchodzący pracownicy powinni zaś otrzymać pomoc w ramach outplacementu<sup>11</sup>. Po-

---

<sup>8</sup> A. Szczepaniak, *Doradztwo zawodowe – potrzeba czy konieczność we współczesnej szkole?*, [w:] W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukła (red.), *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010, s. 182.

<sup>9</sup> Z. Pospolita, *Słownik pojęć dotyczących kształcenia modułowego*, [w:] M. Wójcik (red.), *Kształcenie zawodowe i modułowe oraz partnerstwo lokalne na rzecz rynku pracy i przedsiębiorczości. Tom I Poradnik*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2001, s. 179.

<sup>10</sup> K. Makowski (red.), *Zarządzanie pracownikami. Instrumenty polityki personalnej*, Poltext, Warszawa 2000, s. 172-174; [cyt. za:] J. Jarczyński, A. Zakrzewska-Bielawska, *Restrukturyzacja zatrudnienia w przedsiębiorstwie*, *op. cit.*, s. 218, 235-237.

<sup>11</sup> Por. A. Ludwicyński, *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, *op. cit.*, s. 185-187; T. Oleksyn, *Restrukturyzacja zatrudnienia. Cele, formy, procesy*,

nadto społeczny plan restrukturyzacji powinien się składać z czterech planów cząstkowych: potrzeb kadrowych, pozyskiwania i zwolnień pracowników, adaptacji zawodowej oraz szkoleń i przekwalifikowania pracowników<sup>12</sup>. Ich opracowanie powinna zaś poprzedzić diagnoza organizacji, jej zasobów ludzkich i otoczenia. Do tego istotne jest konsultowanie i negocjowanie tych planów z przedstawicielami pracowników, kadrą kierowniczą, pracownikami oraz organizacjami zewnętrznymi włączonymi w restrukturyzację.

Należy zatem stwierdzić, że pojęcie reorientacji jest węższe od rekonwersji, gdyż odnosi się tylko do zmiany kwalifikacji określonej grupy osób. Reorientacja przyjmuje perspektywę pedagogiki pracy i doradztwa zawodowego oraz indywidualnych potrzeb zmiany zawodu. Pojęcie to może prowadzić do stygmatyzacji, gdy jest stosowane przy założeniu negatywnej oceny przeszłych decyzji co do wyboru zawodu jako błędnych i nietrafnych. Tymczasem rekonwersja to podejście nauki o zarządzaniu, w którym kładzie się nacisk na uwarunkowania zewnętrzne i organizacyjne, jakie mogą prowadzić do zmian lub likwidacji zajmowanych przez pracowników stanowisk w organizacji. Nie zakłada się przy tym oceny indywidualnych preferencji i decyzji o wyborze zawodu, lecz zwraca się uwagę na fakt pełnienia już określonych ról zawodowych, które należy zaadaptować do nowych uwarunkowań. W tym miejscu koncepcję rekonwersji uznaje się za bardziej adekwatną do analizy i planowania działań wobec nauczycieli i instruktorów zawodu znajdujących się w sytuacji zagrożenia bezrobociem.

Miejsce koncepcji rekonwersji w teorii organizacji i zarządzania zasobami ludzkimi przedstawia K. Makowski. Zdaniem badacza outplacement powinien być omawiany w kontekście nie tyle ograniczania negatywnych skutków działań derekrutacyjnych dla osób zwalnianych

---

*kontrowersje*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 7-8/2000, s. 2-8; B. Jamka, *Restrukturyzacja przedsiębiorstw a bezrobocie*, [w:] K. Kuciński (red.), *Przedsiębiorstwo wobec bezrobocia*, SGH, Warszawa 2002, s. 23-30; T. Sapeta, *Restrukturyzacja zatrudnienia jako przykład zmiany organizacyjnej*, [w:] Z. Dach (red.), *Prace z zakresu zarządzania personelem*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2002, s. 29-43; H. Brandenburg, *Projekty restrukturyzacyjne. Planowanie i realizacja*, *op. cit.*, s. 115-116; M. Sidor-Rządowska, *Zwolnienia pracowników a polityka personalna firmy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 65-69.

<sup>12</sup> A. Ludwiczynski, *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, *op. cit.*, s. 185-186.

i zwiększania ich szans na przyszłą aktywność zawodową, co raczej działań następujących po podjęciu inicjatyw uzdrowieńczo-naprawczych na wewnętrznym rynku pracy danej organizacji<sup>13</sup>. Innymi słowy wyróżnia się dwa etapy: (1) długoterminowe działania przygotowawcze, obejmujące ograniczenie skali i intensywności negatywnych efektów derekrutacji – jednym z tych działań jest rekonwersja zawodowa; (2) krótkoterminowe działania – właściwy outplacement nakierowany na udzielenie pomocy zwalnianym osobom.

Pierwszy etap – działań na wewnętrznym rynku pracy danej organizacji – badacz określa też jako „prognostyczno-zapobiegawcze kierowanie zatrudnieniem i kompetencjami – instrument ograniczający skalę derekrutacji”<sup>14</sup>. Pod pojęciem tym rozumie koncepcje spójnej polityki i planów działania mających na celu antycypacyjne zmniejszenie rozbieżności między potrzebami i zasobami ludzkimi organizacji (w rozumieniu liczby pracowników i ich kompetencji) w jego planie strategicznym oraz włączających pracownika w ramy rozwoju zawodowego<sup>15</sup>. Rekonwersja zawodowa stanowi tu jedno z zaleceń dla organizacji obok m.in. prognozowania wewnętrznego i zewnętrznego rynku pracy; precyzyjnego określania planów przyszłego zapotrzebowania kadrowego; troski o elastyczność zasobów pracy; wykorzystania technik zarządzania kompetencjami; działań na rzecz integracji pracowników z firmą – zagwarantowania im rozwoju osobistego; oraz tworzenia warunków do adaptacyjności pracowników na wewnętrznym rynku pracy.

Jak zauważa J. Telep, rekonwersja zawodowa wywodzi się z terminologii organizacji sił zbrojnych<sup>16</sup>. Mianem konwersji określa się tu wymuszone okolicznościami przestawienie produkcji cywilnej na wojskową lub wojskowej na cywilną realizowaną w relatywnie krótkim cza-

---

<sup>13</sup> Por. K. Makowski, *Outplacement – europejskim standardem w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] K. Kuciński (red.), *Polskie przedsiębiorstwa wobec standardów europejskich*, SGH, Warszawa 2003, s. 167; K. Makowski, A. Kwiatkiewicz, *Derekrutacja i outplacement według standardów europejskich*, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Standardy europejskie w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Praca zbiorowa*, Poltext, Warszawa 2004, s. 177-178.

<sup>14</sup> K. Makowski, *Outplacement – europejskim standardem w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi*, op. cit., s. 164.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 164.

<sup>16</sup> J. Telep, *Uzasadnienie wyboru tematu „rekonwersja” jako forma pomocy zwalnianym z pracy*, [w:] Z. Bombera, J. Telep (red.), *Bezrobotny i co dalej? Rekonwersja jako forma pomocy zwalnianym z pracy w wybranych grupach zawodowych*, AlmaMer, Warszawa 2006, s. 5-6.

sie. Podczas gdy mianem rekonwersji określa się działania przygotowujące powrót zwalnianych z wojska żołnierzy zawodowych do adaptacji w pracy w środowisku cywilnym. Tym samym są to działania wyprzedzające, zapewniające płynne przejście z jednych struktur organizacyjnych do innych poprzez: optymalizację decyzji co do kierunków podjęcia zatrudnienia, uzupełnienia lub nabycia nowych kwalifikacji, poszukiwania pracy stosownej do wykształcenia i aspiracji, uwzględnianie potencjalnych warunków tworzenia nowych miejsc pracy dla zwalnianych na bazie likwidowanego mienia zakładowego i potrzeb lokalnych rynków pracy. Cele i działania w ramach rekonwersji są zatem szersze niż w programach outplacementowych, wykraczają bowiem poza interesy firmy i jej pracowników oraz angażują instytucje i środki publiczne. Działania te można też uznać za relatywnie mniej kosztowne ze względu na mniej doraźny charakter i możliwość ograniczenia szerokiego zakresu bezrobocia wśród przedstawicieli aktywizowanej grupy.

Korzyści z wdrażania strategii rekonwersji zawodowej można podzielić na gospodarcze i społeczne<sup>17</sup>. Do pierwszych należą:

- stwarzanie szans wykorzystania w gospodarce kraju wykwalifikowanych pracowników z dużym doświadczeniem życiowym i zawodowym;
- umożliwienie przygotowania do rozpoczęcia działalności gospodarczej na własny rachunek (inkubatory przedsiębiorczości, małe i średnie przedsiębiorstwa);
- utrzymanie poziomu ekonomicznej egzystencji zwalnianych z pracy i ich rodzin;
- możliwość tworzenia nowych miejsc pracy dla innych bezrobotnych – zwolniony z pracy może stać się pracodawcą;
- element napędzający gospodarkę regionu, np. jako strona w tworzonych programach specjalnych dla regionów strukturalnego bezrobocia.

Korzyści społeczne z rekonwersji zawodowej to:

- stworzenie pomostu między wieloletnim funkcjonowaniem w życiu zawodowym a koniecznością jego kontynuacji;
- szansą na uzupełnienie (zmianę) posiadanych kwalifikacji zawodowych;
- „łagodne” przezwyciężenie nieuchronnego i głębokiego stresu związanego z utratą dotychczasowej pracy;

<sup>17</sup> Por. *Ibidem*, s. 7-8.



- społeczne wsparcie „transformacji” zawodowej;
- stwarzanie możliwości promowania w mass mediach rekonwersji jako formy ograniczenia bezrobocia.

Zdaniem L. Greli koncepcja rekonwersji zawodowej w Polsce jest postrzegana raczej jako teoria niż praktyka<sup>18</sup>. Jest stosowana bowiem jedynie w Wojsku Polskim jako procedura restrukturyzacji militarnej zgodne z jej pierwotnymi zastosowaniami. W połowie lat 90. XX wieku koncepcja ta została poruszona pod wpływem prób adaptacji rozwiązań pochodzących z Francji dotyczących szerszych przekształceń gospodarki i rynku pracy na szczeblu regionalnym oraz przedsiębiorstw. Niemniej nie spowodowało to jej faktycznego wprowadzenia do legislacji w Polsce. Dopiero w Ustawie z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy wprowadzono element koncepcji rekonwersji dotyczący możliwości stosowania przez instytucje rynku pracy wąsko rozumianej formy outplacementu, którą określono mianem „zwolnień monitorowanych”<sup>19</sup>. Według badacza pojęcie to powinno być wykorzystane w odniesieniu do procesów przekształceń gospodarczych związanych z rozwojem technologii, wzrostem wymagań dotyczących ochrony środowiska oraz zmian cech oceny efektywności gospodarowania<sup>20</sup>. Jednocześnie należy zakładać, że rekonwersja stanowi proces przebiegający w ograniczonym czasie, na przestrzeni życia jednego pokolenia, wymagający uruchomienia procesów adaptacji osób, których zmiany dotykają.

Autor przywołuje też francuskie definicje, które stawiają większy nacisk na przywrócenie równowagi w gospodarce lokalnej dotkniętej redukcją liczby zatrudnionych poprzez działania władz publicznych oraz samych zakładów pracy<sup>21</sup>. Z jednej strony wymaga się uruchomienia procesów adaptacyjnych, które są rozciągnięte w czasie. Z drugiej – uruchomienia mechanizmów adaptacyjnych samych pracowników do kontynuacji aktywności zawodowej. Ponadto wyróżnia się dwa podejścia do

---

<sup>18</sup> L. Grela, *Polityka rynku pracy a rekonwersja*, [w:] Z. Bombera, J. Telep (red.), *Bezrobotny i co dalej? Rekonwersja jako forma pomocy zwalnianym z pracy w wybranych grupach zawodowych*, AlmaMer, Warszawa 2006, s. 246.

<sup>19</sup> *Ustawa z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, DzU z 2004 r., nr 99 poz. 1001, zwana dalej Ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy.

<sup>20</sup> L. Grela, *Polityka rynku pracy a rekonwersja*, *op. cit.*, s. 246.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 247-248.

indywidualnej rekonwersji konkretnego pracownika<sup>22</sup>. Pierwsze to przegrupowanie, czyli adaptacja zawodowa związana z ponownym zatrudnieniem na zbliżonym co do treści pracy stanowisku. Drugi wariant to przekwalifikowanie związane ze zmianą profilu zawodowego, czyli zmianą kwalifikacji i zatrudnieniem na stanowisku o odmiennych wymaganiach kwalifikacyjnych i kompetencyjnych.

Jeśli chodzi o instrumenty stosowane w ramach rekonwersji zawodowej, to stanowią one mieszankę działań na poziomie makro- i mezo-strukturalnym, czyli w odniesieniu do organizacji i całych rynków pracy oraz działań wewnątrz organizacji<sup>23</sup>. Pierwszą grupę stanowią działania z zakresu aktywnych programów rynku pracy, których celem jest podtrzymanie poziomu aktywności zawodowej lub przywrócenie na rynek pracy poprzez ponowną integrację (np. szkolenia, pożyczki na założenie działalności gospodarczej, prace interwencyjne, roboty publiczne). Drugą natomiast – instrumenty w ramach zarządzania zasobami ludzkimi, w szczególności programy outplacementowe służące do ułatwiania zmian miejsca pracy zwalnianym pracownikom (np. pomoc w poszukiwaniu pracy, udostępnianie biura na czas zmiany zatrudnienia). Pierwsza grupa działań to odpowiedzialność publiczna i działania na rzecz wszystkich zagrożonych bezrobociem. Druga – to odpowiedzialność i działania zależne od poszczególnych zakładów pracy.

W nawiązaniu do M. Egemana można przywołać szereg pytań istotnych dla oceny i tworzenia planu restrukturyzacji organizacji i rekonwersji zawodowej pracowników<sup>24</sup>:

- Czy plan strategiczny restrukturyzacji organizacji opiera się na dostatecznej analizie: rynków, produktów i konkurencji, rentowności i finansowania, innowacji, technologii i inwestycji, zasobów ludzkich (liczby pracowników i ich kompetencji)?
- Czy istnieje dostateczna spójność między celami i środkami restrukturyzacji, zwłaszcza w dziedzinach finansowania, organizacji i struktur, kompetencji pracowników?
- Czy argumentacja ekonomiczna i system porozumiewania się między partnerami restrukturyzacji pozwalają na włączenie się i motywowanie kadry kierowniczej, aktywne zainteresowanie

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 248.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 250.

<sup>24</sup> Por. M. Egegan, *Restrukturyzacja i kierowanie zatrudnieniem*, Poltext, Warszawa 1999, s. 42-43.

ze strony przedstawicieli społecznych personelu, akceptację ze strony pracowników?

- Czy plan społeczny restrukturyzacji organizacji i rekonwersji zawodowej pracowników rozważany jest w kategoriach struktury zatrudnienia i przyszłych kompetencji pracowników, czy tylko w kategoriach ogólnej liczby zatrudnionych?
- Czy plan społeczny restrukturyzacji organizacji i rekonwersji zawodowej pracowników odwołuje się tylko do utartych sposobów działania (np. wcześniejsze emerytury, zachęcanie do dobrowolnych odejść)?
- Czy został oszacowany całkowity koszt planu społecznego restrukturyzacji (koszty rzeczywiste i ukryte, koszty wewnętrzne i zewnętrzne)?
- Czy restrukturyzacja organizacji i rekonwersja zawodowa pracowników jest uprzywilejowaniem raczej ponownego zatrudnienia pracowników, czy też „odszkodowaniem za poniesione straty”?
- Czy plan społeczny pozwala uniknąć „załatwiania przypadków indywidualnych” (np. „dokonywania porachunków ze strony przełożonych”, znanych powszechnie przypadków braku kompetencji zawodowych, kwestii społecznych), które wymagają innego rodzaju działań?
- W jaki sposób w każdej grupie zatrudnionych dotkniętych skutkami restrukturyzacji dokonuje się wyboru tych pracowników, którzy mają możliwości rozwoju w przekształcanej organizacji?
- Czy w planie społecznym restrukturyzacji uwzględnia się konieczność stałego zmniejszania, a nawet dążenia do całkowitej likwidacji zatrudnienia pracowników nisko wykwalifikowanych? Jeśli tak, to w jaki sposób zamierza się podwyższyć te kwalifikacje?
- Czy sposoby i środki, centralne i lokalne, osobowe i materialne, dotyczące adaptacji zawodowej są dostateczne, wiarygodne, profesjonalne?
- Czy lokalne zespoły zajmujące się adaptacją zawodową pracowników mogą liczyć na wydatne wsparcie ze strony bezpośrednich i pośrednich przełożonych?
- Czy w przypadku mobilności geograficznej (nowego zatrudnienia w innym regionie kraju) w dostatecznym stopniu wspiera się rozwiązywanie problemów indywidualnych i rodzinnych pra-

owników (mieszkanie, transport, przyjęcie w nowym środowisku, praca współmałżonka, szkoła dla dzieci itd.)?

- Czy proponowany system kształcenia pracowników jest dostatecznie powiązany (co do treści i co do czasu jego trwania) z indywidualnymi projektami zawodowymi pracowników; czy jest na tyle elastyczny, aby pozwalał na indywidualny przebieg procesu kształcenia; czy jest dostatecznie bliski potrzebom rynków lokalnych, co zakłada poznanie, przynajmniej w ogólnym zarysie, tych lokalnych rynków w wypadku znacznej liczby poszukujących pracy?
- Czy opracowano dla organizacji – potencjalnych pracodawców odpowiednie informacje dotyczące profilu zawodowego (posiadanego wykształcenia, umiejętności, doświadczenia itd.) pracowników poszukujących nowego zatrudnienia?
- Czy wprowadzone zostały centralne i lokalne sposoby śledzenia realizacji głównych punktów planu restrukturyzacji organizacji i rekonwersji zawodowej pracowników (koszty, wskaźniki ilościowe i jakościowe)?

Przybliżone pytania pozwalają zarówno na przygotowanie działań restrukturyzacyjnych, jak i na ocenę działań już podjętych, tak w wymiarze poszczególnych organizacji, jak i zaangażowania podmiotów istotnych dla lokalnego rynku pracy.

Należy przy tym wskazać na zróżnicowanie czynników oddziałujących na sukces i przyczyny niepowodzeń programów rekonwersji w ramach społecznego planu restrukturyzacji.

**Tabela 5. Warunki sukcesu i przyczyny niepowodzenia restrukturyzacji i rekonwersji zawodowej**

Warunki sukcesu	Przyczyny niepowodzenia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posiadanie jasnych, skonkretyzowanych i uświadomionych celów tych procesów przez wszystkich partnerów; celów będących punktem odniesienia dla polityki i środków informacji (zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych), wyboru i dozowania określonych środków wspomaganie procesu adaptacji zawodowej pracowników, przeznaczenia określonych zasobów ludzkich, finansowych i materialnych na realizację procesu restrukturyzacji.</li> <li>• Rzetelna diagnoza aktualnego stanu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przygotowanie „planu strategicznego” i jego uzasadnienia w taki sposób, że uniemożliwia on prowadzenie sprawnej polityki informacyjnej, współdziałanie partnerów i prowadzenie negocjacji (zarówno z partnerami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi).</li> <li>• Niewłączanie w proces restrukturyzacji kadry kierowniczej, a zwłaszcza bezpośrednich przełożonych pracowników, których ten proces dotyczy.</li> <li>• Brak współdziałania i negocjacji z partnerami społecznymi, mimo że</li> </ul>

Warunki sukcesu	Przyczyny niepowodzenia
<p>organizacji oraz kompetencji zawodowych pracowników i ich możliwości adaptacji zawodowej.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otwartość i przejrzystość systemu informacji i rzeczywistych problemów do rozwiązania i zagrożeń, przed jakimi stoi organizacja oraz trudności w ich rozwiązywaniu.</li> <li>• Uczestnictwo i współdziałanie wszystkich partnerów procesów przekształceń organizacji i adaptacji zawodowej pracowników.</li> <li>• Rzeczywiste włączenie się kadry kierowniczej organizacji w proces restrukturyzacji, a zwłaszcza bezpośrednich przełożonych pracowników w przygotowanie koncepcji i realizację niezbędnych działań zmierzających do zoperacjonalizowania planu strategicznego.</li> <li>• Aktywne prowadzenie działalności informacyjnej, współdziałanie i negocjowanie z partnerami społecznymi.</li> <li>• Prowadzenie przez samą organizację procesu wspierania adaptacji zawodowej jego pracowników (w tym głównie kierowanie ewentualnymi przerostami zatrudnienia).</li> <li>• Gospodarne projektowanie i kierowanie kosztami realizacji restrukturyzacji w taki sposób, aby uniknąć marnotrawienia zasobów w okresie, w którym organizacja jest zmuszona do szczególnej oszczędności.</li> <li>• Przewidywanie z odpowiednim wyprzedzeniem przyszłych potrzeb w zakresie kompetencji pracowników i ich struktury (przynajmniej w okresie 1,5 roku do 2 lat) w celu przeciwdziałania negatywnym skutkom uprzywilejowania nadawanego samej ogólnej liczbie zatrudnionych (redukcji ogólnego funduszu płac).</li> <li>• Wprowadzenie mechanizmu ukierunkowywania zawodowego i</li> </ul>	<p>proces restrukturyzacji jest procesem konfliktogennym.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaniechanie przewidywania i kierowania kosztami restrukturyzacji.</li> <li>• Rozumowanie wyłącznie w kategoriach liczby miejsc pracy do zlikwidowania (tzn. w kategoriach ogólnego funduszu płac), a nie przyszłej struktury zatrudnienia i niezbędnych przyszłych kompetencji zatrudnionych.</li> <li>• Uprzywilejowanie przypadkowych i konwencjonalnych sposobów zmniejszania zatrudnienia (np. takich jak wcześniejsze emerytury, odejścia dobrowolne).</li> <li>• Wprowadzanie rozwiązań, które niedostatecznie uświadamiają pracownikom konsekwencje ich adaptacji do nowych warunków rynkowych (np. kształcenie nieukierunkowanie, przedłużanie terminów wypowiedzenia pracy).</li> <li>• Brak kompetencji ludzi odpowiedzialnych za procesy restrukturyzacji i adaptacji zawodowej pracowników głównie w zakresie kierowania zmianami oraz nowoczesnych metod i technik zarządzania organizacjami w rozwiniętej gospodarce rynkowej.</li> <li>• Egoizm i partykularyzm branżowy, regionalny, zawodowy i indywidualny.</li> </ul>

Warunki sukcesu	Przyczyny niepowodzenia
<p>przekwalifikowania pracowników, które dostatecznie uaktywniają odpowiednie grupy pracowników (zamiast kształcenia nieukierunkowanego).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Świadomość złożoności i długotrwałości procesu przekształceń u wszystkich jego partnerów.</li> <li>• Wyjątkowa koncentracja i złożoność problemów oraz zagrożeń wymaga specjalnych zasobów i szczególnych metod i technik działania.</li> <li>• Działania restrukturyzacyjne nie mogą być tylko podziałem istniejących trudności, lecz muszą być postrzegane jako wspólne działania partnerów przekształceń zmierzające do pokonywania tych trudności.</li> <li>• Restrukturyzacja organizacji musi być traktowana jako fragment przekształceń jej dalszego i bliższego otoczenia zewnętrznego.</li> </ul>	

Źródło: D. Thierry, *Restructuration et reconversion: concepts et méthodes*, Harmattan, Paris 1995; [cyt. za:] M. Egeman, *Restrukturyzacja i kierowanie zatrudnieniem*, Poltext, Warszawa 1999, s. 44-45.

M. Egeman przybliży także poszczególne etapy przygotowania i realizacji rekonwersji zawodowej pracowników<sup>25</sup>. Są to:

- 1) Analiza populacji pracowników i możliwości ich adaptacji zawodowej w szczególności kolejno: identyfikacja „rzeczywistych zawodów” pracowników zakwalifikowanych do przeszerogowania; usytuowanie każdego pracownika w jego rzeczywistej grupie zawodowej; przeprowadzenie w ramach każdej z tych grup równoległej analizy społeczno-demograficznej i zawodowej badanej populacji; ustalenie grup pracowników mających „zespół porównywalnych zdolności”; poszukiwanie możliwości adaptacji zawodowej na podstawie „zawodu podstawowego”, możliwości rozwoju zawodowego innego niż zawód podstawowy lub też z odpowiednim kształceniem uzupełniającym; przygotowanie syntezy branż

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 69-84.

pod uwagę działalności zawodowych; sporządzenie listy przedsiębiorstw mogących zatrudnić zainteresowane grupy pracowników.

- 2) Poszukiwanie potencjalnego zatrudnienia wewnątrz i na zewnątrz organizacji, w tym: identyfikacja i systematyczne upowszechnianie informacji o wolnych miejscach pracy; jasny opis wolnych miejsc pracy; szybkie informowanie osób kierujących zatrudnieniem specjalistycznych ekip zajmujących się ukierunkowaniem i adaptacją zawodową pracowników oraz samych pracowników; precyzyjne i szybkie informowanie pracowników, którzy nie zostali przyjęci, o przyczynach odrzucenia ich kandydatury; badania lokalnego rynku pracy; badanie potencjalnego przyszłego zewnętrznego rynku pracy.
- 3) Ukierunkowanie i doradztwo zawodowe, w tym: wstępne rozmowy na temat analizy sytuacji zawodowej, pogłębione rozmowy dotyczące ukierunkowania zawodowego, bilans kompetencji, analizy umiejętności zawodowych, pomoc w realizacji indywidualnych projektów tworzenia własnej działalności gospodarczej, techniki poszukiwania i badania zatrudnienia itp.
- 4) Przygotowanie kształcenia wspierającego rekonwersję zawodową pracowników, obejmujące: wewnętrzne kształcenie personelu, określenie i wdrażanie dydaktycznych i operacyjnych celów kształcenia, analiza jakości treści przyszłego kształcenia.
- 5) Przygotowanie i funkcjonowanie zespołów ds. rekonwersji zawodowej pracowników, w tym: określenie zasad funkcjonowania i zakresu działania zespołu; ustalenie warunków wykorzystania środków na realizację planu społecznego; sprecyzowanie połączenia ról zespołu z rolami i zadaniami innych partnerów wewnętrznych restrukturyzacji (kierownictwo naczelne, kierownictwo ds. personalnych, operacyjna kadra kierownicza) i zewnętrznych (służby publiczne, organizacje zawodowe itp.); informowanie wewnątrz organizacji o istnieniu zespołu, jego celach, składzie, warunkach i sposobach korzystania z oferowanych usług, osiągniętych wynikach.

Po wdrożeniu powyższych rozwiązań zasadne jest natomiast ustanowienie w danej organizacji „prognostycznego i zapobiegawczego kierowania zatrudnieniem i kompetencjami pracowników” (PZKZK)<sup>26</sup>. To

---

<sup>26</sup> Zob. *Ibidem*, s. 103-151.

koncepcja oraz metody wdrażania i realizacji spójnej polityki mającej na celu antycypacyjne zmniejszanie rozbieżności między potrzebami i stanem zasobów ludzkich w organizacji w zakresie liczby i kompetencji pracowników. Podejście to ma umożliwić m.in. wyjście poza myślenie o redukcji zatrudnienia po pierwszej fali restrukturyzacji, odbudowę i wzmocnienie przewagi konkurencyjnej oraz zwiększyć odporność organizacji na przyszłe ryzyko pochodzące z otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego. Koncepcja ta obejmuje kolejno: określenie priorytetowych dla organizacji zawodów; prognostyczną jakościową analizę zawodów; połączenie tej analizy z badaniem kwalifikacji i wzajemnym usytuowaniem zawodów; połączenie planu PZKZK z ogólną strategią rozwoju organizacji; odniesienie PZKZK do programów restrukturyzacji, systemu informacji o rynku pracy, kierowania kształceniem, tworzenia partnerstw lokalnych z uwzględnieniem wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy organizacji; ocenę procesu PZKZK. Przeprowadzenie wszystkich tych etapów powinno być zbliżone nie do jednorazowego procesu, lecz do powtarzanego systematycznie cyklu.

W odniesieniu do systemu szkolnictwa zawodowego wdrażanie koncepcji PZKZK wymagałoby w szczególności wdrażania nowoczesnych technik zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim pracowników, pogłębienia współpracy szkół z otoczeniem zewnętrznym, w szczególności z przedsiębiorstwami z poszczególnych branż i środkami masowego przekazu umożliwiającymi poprawę wizerunku szkół. Zasadniczym wyzwaniem jest też integracja planów PZKZK ze strategiami rozwoju szkół oraz szersze opracowanie i wdrażanie spójnej polityki wielowymiarowego wsparcia restrukturyzacji przez władze publiczne.

### **5.2.1. Koncepcja i techniki rekonwersji zawodowej dla nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu w świetle badań fokusowych**

Zdaniem uczestników spotkania podstawowym rozwiązaniem w przygotowywaniu nauczycieli na wypadek zmian swojej kariery w przyszłości powinna być współpraca z biznesem. „Tak mają relację, kontakty, świeżą wiedzę, jak funkcjonuje obszar biznesu” – tłumaczy jedna z przedstawicielek przedsiębiorców. Inna z osób reprezentujących firmę zwróciła zaś uwagę na to, że raczej niepotrzebne jest wsparcie zewnętrzne nauczycieli, „to powinna być indywidualna sprawa każdego człowieka. Czy oni są kreatywni czy nie?”. Przedstawiciel związków zawodowych zaś sądzi, że nie należy zakładać takich podziałów, gdyż ze



względu na wielkość tej grupy lepiej mówić, że są nauczyciele „tylko sami bardzo dobrzy”. Jednocześnie podkreśla: „Oprócz tego, że zetknięcie z przemysłem to w przypadku nauczycieli zawodu, żeby odeszli od tej pracy – stworzyli samodzielnie coś innego – nie mają wiedzy co do jednej rzeczy, jakie kroki podejmować, jakie działania podjąć, jakie obowiązki na nich spłyną, co mają robić, w jakim obszarze, w jakim zakresie, żeby prowadzić własną firmę. Szkolenia, które dotyczyły założenia własnej firmy, spowodowały to, że przykładowo jeden z polonistów założył dwa kioski z tymi lufkami elektronicznymi i mówi – ‘co ja robiłem w tej szkole?’ Ale dopiero po takim szkoleniu [...] On stwierdził, że teraz ma lżejszą pracę, może sobie teraz nawet pomóc komuś, jeśli ktoś ma problemy, na zasadzie korepetycji itp.”.

Zdaniem jednej z ekspertek: „Problemem jest sama liczba nauczycieli, która, no zwłaszcza część z nich, reprezentuje też niskie umiejętności, które można byłoby wykorzystać w biznesie. [...] Co wydaje mi się ważne, jest to grupa, która traci pracę, coś, co robiła, można powiedzieć, wiele lat, na pewno będzie duża bariera psychologiczna i to jest ta największa bariera psychologiczna – pokonania w sobie tej bariery, ‘że muszę wykonywać inną pracę’. To będzie chyba najgorsze, bo potem już drugi etap – to właśnie część osób może się odnaleźć tak naprawdę na rynku pracy, tylko trzeba jakby też odpowiednio przygotować. Na pewno też trzeba przygotować tą grupę na inne możliwości godzenia życia zawodowego z życiem rodzinnym. Skończy się – to nauczycieli przeraża – mimo wszystko poważna część pracuje te cztery godziny dziennie, od do, ma dużą elastyczność. I to, czego ludzie boją się szczególnie – że ‘jako to pójdą teraz na osiem godzin albo na dłużej?’ I tu jest właśnie – trzeba nauczyć też, tu ważne są szkolenia, nie tylko takie, można powiedzieć, biznesowe, twarde, ale również tych umiejętności znalezienia się w nowej sytuacji i łączenia tych dwóch sfer w zupełnie nowych warunkach”.

Obserwacje te potwierdzają przedstawiciele biznesu. Pojawiło się nawet stwierdzenie, że część nauczycieli przedstawia „postawy roszczeniowe”. Zdaniem innej z przedstawicielek biznesu takie osoby powinny zatem wykazać się też na rynku, jeśli chcą ochronić swój dawny prestiż. Dodaje: „Zawód nauczyciel to nie jest zawód, to jest diagnoza społeczna. [...] To dotyczy tylko tych, którzy się nie rozwijają – żeby nie było wątpliwości”. Takie negatywne opinie w pewnym stopniu potwierdził też przedstawiciel związków zawodowych. Zauważono przy tym, że o ile na nauczycielach przedmiotów ogólnych system wymusza doskonalenie zawodowe do awansu, to w przypadku nauczycieli zawodu rozwiązania te sprawdzają się w mniejszym stopniu. Ponadto: „Myślę, że

nad tą grupą, która zostanie w systemie, też warto się gdzieś tam pochylić, mówię o jakości. Dlatego, że to jest grupa, która być może wymaga zmian, wydaje mi się, nawet na poziomie samorządu, żeby wymusić system ich doksztalcania we współpracy z pracodawcami”.

Przedstawicielka biznesu potwierdza, że takie zmiany są potrzebne, gdyż nauczyciele kształtują etos pracy, więc powinni faktycznie stanowić wzory do naśladowania. Dalsze doksztalcanie nauczycieli wzbudziło kontrowersje też ze względu na opisane przez uczestników zjawisko zdobywania dodatkowych kwalifikacji „na wszelki wypadek”, które nie są wykorzystywane. Niemniej, jak dodaje przedstawiciel związków zawodowych – brakuje kompleksowych badań nauczycieli zawodu, ich kompetencji i doskonalenia się. Podkreślono także, że istotna jest kwestia usprawnień możliwości potwierdzania posiadanych już kwalifikacji zdobytych w drodze edukacji nieformalnej, doświadczenia praktycznego. Ułatwiłoby to zatrudnianie jako nauczycieli zawodu wielu fachowców w swoich branżach.

### 5.3. Możliwości dostosowania modeli i rodzajów outplacementu do wymagań nauczycieli i instruktorów zawodu<sup>27</sup>

Outplacement, w odróżnieniu od rekonwersji zawodowej, stanowi element restrukturyzacji krótkoterminowej i jest jedną z technik trwałej redukcji pracowników w organizacji. Pojęcie *outplacement* stanowi połączenie dwóch angielskich słów: *out* oraz *placement*. Pierwsze – słowo *out* tłumaczone jest jako *poza/na zewnątrz*. Podczas gdy słowo *placement* oznacza *umiejscowienie/umieszczenie*. Łącznie oba oznaczają w języku polskim *umiejscowienie na zewnątrz* zwalnianych pracowników lub ich ulokowanie na nowych stanowiskach pracy poza przedsiębiorstwem dotychczasowego pracodawcy. W literaturze przedmiotu zwrot ten wykorzystuje się także zamiennie z takimi określeniami, jak: *job search counseling services* (usługi w zakresie poszukiwania pracy), *career management counseling* (doradztwo z zakresu zarządzania karierą zawodową), *career transition services* (zarządzanie zmianami

<sup>27</sup> Niniejszy rozdział bazuje na poszerzonych i uzupełnionych fragmentach innych opracowań autora. Zob. M. Klimczuk-Kochańska, A. Klimczuk, *Outplacement dla pracowników – bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012.

w karierze), *career planning* (planowanie kariery), *career change coaching* (wspomaganie zmian w karierze zawodowej).

W Polsce przeważnie stosuje się zamiennie pojęcia outplacement i zwolnienia monitorowane. Spotykane są również następujące określenia: system łagodnych zwolnień, kompleksowa pomoc udzielana osobom zwalnianym, wsparcie pracodawcy i pracownika w okresie restrukturyzacji, program adaptacji zawodowej, program aktywizacji zawodowej, program kontynuacji kariery<sup>28</sup>. Ogólnie outplacement może być rozumiany jako zwolnienia pracowników, którym towarzyszy podejmowanie przez organizację działań służących pomocą odchodzącym pracownikom. Są to przede wszystkim: doradztwo, przekwalifikowanie i poszukiwanie nowego miejsca pracy. Dzięki temu możliwe jest złagodzenie skutków odejścia z pracy.

**Tabela 6. Wybrane definicje outplacementu**

Autor	Definicja
L. Konarski <sup>29</sup>	„Outplacement to świadczenie pomocy zwalnianym w odnalezieniu się na rynku pracy, przygotowanie do aktywnego jej poszukiwania; profesjonalna usługa dotycząca przeprowadzania zwolnień monitorowanych. W sytuacji konieczności przeprowadzenia redukcji zatrudnienia uruchomienie programu outplacementu zapobiega lub znacznie ogranicza niezdrową konkurencję i konflikty wśród zagrożonych zwolnieniem pracowników, pozwala nadzorować ich zachowania w trakcie trwania okresu wypowiedzenia, zmniejsza poczucie zagrożenia, frustracji, niepowodzenia wśród zwalnianych. Ze strony dotychczasowego pracodawcy zwalniany otrzymuje wsparcie w postaci rekomendacji, dodatkowych porad i szkoleń. Ma możliwość skorzystania z usług profesjonalistów, kompetentnych analiz rynku pracy, ocen rozwoju branż, sytuacji gospodarczej kraju, trendów rozwojowych, zapotrzebowania na określonych specjalistów”.
J. Strużyna	„Grupa zorganizowanych przez profesjonalistów działań

<sup>28</sup> A. Binda, *Skąd pochodzi i jak zmienia się pojęcie outplacementu*, L.Grant HR Consulting, [www.lgrant.com/skad-pochodzi-i-jak-zmienia-sie-pojecie-outplacement-](http://www.lgrant.com/skad-pochodzi-i-jak-zmienia-sie-pojecie-outplacement-) [8.08.2012].

<sup>29</sup> J. Borkowski, M. Dyrda, L. Konarski, B. Rokicki, *Człowiek w organizacji. Podręczny słownik psychologii, zarządzania i dziedzin pokrewnych*, Elipsa, Warszawa 2001, s. 90; [cyt. za:] M. Sidor-Rządkowska, *Zwolnienia pracowników a polityka personalna firmy, op. cit.*, s. 111.

Autor	Definicja
i E. Madej <sup>30</sup>	finansowanych i autoryzowanych najczęściej przez firmę zwalniającą pracowników, która ma pomóc zwalnianym w oswojeniu się z nową sytuacją i skutecznym ulokowaniu się w interesującym dla nich, nowym miejscu pracy”.
Słownik „Szczegółowego Opisu Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki” <sup>31</sup>	„Usługi rynku pracy świadczone na rzecz pracownika, będącego w okresie rozwiązania umowy o pracę lub zagrożonego wypowiedzeniem. Outplacement może obejmować w szczególności: doradztwo zawodowe i psychologiczne, pomoc w znalezieniu nowego miejsca pracy, finansowanie szkoleń, kursów doszkalających, pomoc w zmianie miejsca zamieszkania, środki na rozpoczęcie działalności gospodarczej”.
M. Armstrong <sup>32</sup>	„Program zwolnień monitorowanych (outplacement) ma na celu udzielenie zwalnianym pracownikom pomocy w poszukiwaniu innej pracy. Zakłada on wspieranie pracowników w tym trudnym okresie przez doradztwo, pomoc w ponownym określeniu możliwości rozwoju własnej kariery i celów pracy, a następnie zapewnienie wiarygodnych, przedstawionych w delikatny sposób wskazówek dotyczących sposobów osiągnięcia tych celów”.
M. Juchnowicz <sup>33</sup>	„Zaplanowany program działań, którego celem jest skuteczne zarządzanie programem zwolnień pracowników oraz ograniczenie wpływu negatywnych skutków decyzji personalnych na ocenę i reputację firmy w jej otoczeniu biznesowym”.
K. Makowski <sup>34</sup>	„System wszechstronnej i kompleksowej opieki: menedżer-

<sup>30</sup> J. Strużyna, E. Madej, B. Stokłosa, *Przewodnik po outplacement*, Rudzka Agencja Rozwoju Inwestor, Ruda Śląska 1999; [cyt. za:] *Podręcznik outplacementu w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, op. cit., s. 6.

<sup>31</sup> *Szczegółowy opis priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał ludzki*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010, s. 346.

<sup>32</sup> M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer, Kraków 2007, s. 426.

<sup>33</sup> M. Juchnowicz, *Outplacement kompetencji jako sposób poprawy elastyczności kapitału ludzkiego*, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Difin, Warszawa 2007, s. 176.

<sup>34</sup> K. Makowski (red.), *Zarządzanie pracownikami. Instrumenty polityki personalnej*, Poltext, Warszawa 2001, s.167; [cyt. za:] A. Ludwicyński, *Alokacja zasobów ludzkich w organizacji*, [w:] H. Król, A. Ludwicyński (red.), *Zarzą-*

Autor	Definicja
	skiej, organizacyjno-prawnej, instytucjonalnej, psychosocjologicznej, a w razie potrzeby – również medycznej nad osobami zwalnianymi z pracy, mający na celu ograniczenie wszelkiego rodzaju dolegliwych skutków redukcji zatrudnienia i w maksymalnym stopniu ułatwiający im przyszłą aktywizację zawodową”.

Źródło: Opracowanie własne.

Cechy wspólne i różnicujące definicje outplacementu. Wspólne elementy wskazywane w definicjach outplacementu to przede wszystkim:

- forma – wyraźne podkreślenie kontroli i odpowiedzialności za proces zwolnienia pracownika po stronie dotychczasowego pracodawcy;
- cel – znalezienie nowego miejsca pracy dla zwalnianych pracowników przed uzyskaniem przez nich statusu osób bezrobotnych;
- instrumenty – ukierunkowane na dostarczenie zwalnianym doradztwa, przekwalifikowania i pomocy w poszukiwaniu nowego miejsca pracy.

Definicje wyraźnie różnią się natomiast pod względem:

- stopnia zaangażowania podmiotów zewnętrznych w proces outplacementu;
- poziomu złożoności procesu – od zaoferowania poszczególnych usług rynku pracy, poprzez łączenie ich stosowania w proces, po budowę systemu czy programu kompleksowo odpowiadającego na potrzeby zwalnianych i otoczenia podejmującej restrukturyzację zatrudnienia firmy.

Należy wskazać też na zróżnicowanie funkcji oczekiwanych od outplacementu w literaturze przedmiotu. Przede wszystkim podkreśla się, że ma on na celu złagodzenie negatywnych efektów restrukturyzacji zatrudnienia poprzez adaptację zawodową pracowników<sup>35</sup>. A. Poczowski, J. Religa i A. Kicior uznają, że idea ta to dążenie do dostarczenia przez pracodawcę zwalnianym pracownikom wsparcia wykraczającego poza

---

*dzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 225.

<sup>35</sup> J. Religa, A. Kicior, *Outplacement jako wyspecjalizowana usługa doradcza w kontekście polskich uwarunkowań prawnych, społecznych i ekonomicznych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2/2010, s. 105.

obowiązujące prawo pracy<sup>36</sup>. Jednocześnie outplacement powinien wywierać pozytywny wpływ na pracowników pozostających w firmie, przekształcając sytuację zwolnienia w korzystną dla przyszłości zwalnianych i pozostających pracowników – poprzez porady i pomoc ekspozuje myślenie o przyszłości, zamiast skupiania się na rozszereżeniach za wydarzenia z przeszłości<sup>37</sup>. A. Ludwiczynski, K. Schwan i K.G. Seipel ekspozuję natomiast, że outplacement ma gwarantować porozumienie społeczne<sup>38</sup>. Innymi słowy: ma ograniczać ryzyko powstania otwartych konfliktów, spadek wydajności pracy i odejścia z firmy najbardziej wartościowych pracowników, a zwiększać potencjał rozwoju tak firmy, jak i jej obecnych i byłych pracowników. Outplacement ma być zatem strategią, dzięki której na restrukturyzacji „wszyscy wygrywają”.

Istnieje wiele instrumentów, które mogą być stosowane w ramach outplacementu. Do najprostszycz należą te odnoszące się nie tylko do przyznania pracownikowi odprawy pieniężnej. Bardziej obejmują różnicowane rodzaje wsparcia: doradcze, szkoleniowe i psychologiczne. W pierwszej grupie wymienić można takie działania, jak: (1) diagnoza i ocena predyspozycji i kompetencji zawodowych, (2) specjalistyczna pomoc w szukaniu ofert pracy, (3) dostęp do interesujących ofert pracy, które nie zawsze są ogólnodostępne, (4) pomoc prawna, (5) coaching, (6) wsparcie w zakresie organizacji własnej działalności gospodarczej. Szkolenia organizowane dla pracowników objętych programem outplacementowym mogą dotyczyć m.in.: (1) metod i narzędzi poszukiwania pracy, (2) podwyższania kwalifikacji zawodowych, (3) przekwalifikowania zawodowego. Jeśli chodzi o wsparcie psychologiczne, może ono polegać na indywidualnych spotkaniach pracownika z psychologiem oraz dotyczyć takich zagadnień z zakresu rozwoju umiejętności osobistych, jak np. trening dobrego samopoczucia, pokonywanie oporów wobec zmian, komunikacja. Oprócz powyższych można spotkać się w literaturze przedmiotu także ze wsparciem w ramach outplacementu w postaci możliwości dalszego korzystania z biura (np. sprzętu – telefon czy ksero, lub z pomocy współpracowników) dawnego pracodawcy w czasie

<sup>36</sup> A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, op. cit., s. 168-169; J. Religa, A. Kicior, *Outplacement jako wyspecjalizowana usługa doradcza...*, op. cit., s. 105.

<sup>37</sup> A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, op. cit., s. 168-169.

<sup>38</sup> A. Ludwiczynski, *Alokacja zasobów ludzkich w organizacji*, op. cit., s. 225; K. Schwan, K.G. Seipel, *Marketing kadrowy*, op. cit., s. 239.

poszukiwania pracy. Organizacje chcące wesprzeć swoich zwalnianych pracowników mogą również zorganizować specjalną wewnętrzną komórkę organizacyjną do obsługi zwalnianych pracowników czy zaferować skierowanym do zwolnień pracownikom propozycje współpracy ze „starą” firmą w innej formie, np. samozatrudnienia.

Dobór narzędzi, jakie będą stosowane w programie zwolnień monitorowanych, powinien być przede wszystkim dostosowany do tego, jakimi środkami finansowymi dysponuje dana organizacja oraz jakiego rodzaju wsparcie mogą zaoferować podmioty zewnętrzne, np. urzędy pracy. Rodzaj działań uwzględnionych w programie outplacementu wynikać też będzie z przyjętego modelu wdrażania outplacementu.

A. Binda dokonał analizy ofert firm doradczych, co pozwoliło na wyróżnienie kilku rodzajów proponowanych programów usystematyzowanych ze względu na cztery kryteria, jakimi są: (1) zleceniodawca usługi; (2) charakter grupy odbiorców; (3) zakres świadczonych usług; (4) ukięrowanie usługi<sup>39</sup>. W tym miejscu należy w szczególności podkreślić podział ze względu na charakter grupy odbiorców, w którym wyróżniono takie rodzaje outplacementu, jak: indywidualny, executive, grupowy, mieszany i grupowy publiczny. Pierwszy z nich kierowany jest do pojedynczej osoby, działania podejmuje się indywidualnie z zainteresowanym. Outplacement executive jest to specjalnie przygotowany program dla pracowników szczebli zarządzających. Grupowy jest kierowany do danej grupy zawodowej, grupy pracowników, która jest zwalniana z jednej firmy. Mieszany to program przeprowadzany poprzez organizację zajęć grupowych oraz indywidualnych spotkań. Natomiast outplacement grupowy publiczny polega na organizowaniu zajęć grupowych zewnętrznie dla pracowników z różnych firm i o różnych specjalizacjach.

**Tabela 7. Podział i rodzaje usług outplacementowych**

Kryterium podziału	Rodzaje outplacementu	Cechy charakterystyczne
Zleceniodawca usługi	Korporacyjny	Zamawiany i opłacany przez firmę zwalniającą, czasami w wyborze doradcy uczestniczy także bezpośredni zainteresowany.
	Prywatny / detaliczny	Zamawiany i opłacany bezpośrednio przez osobę prywatną.
Charakter grupy od-	Indywidualny	Skierowany do jednej osoby, praca indywidualna z uczestnikiem.

<sup>39</sup> A. Binda, *Podział i rodzaje outplacementu*, [www.lgrant.com/czytelnia.php](http://www.lgrant.com/czytelnia.php) [30.01.2014].

Kryterium podziału	Rodzaje outplacementu	Cechy charakterystyczne
biorców	<i>Executive</i>	Przygotowany specjalnie z myślą oraz pod kątem potrzeb menedżerów najwyższego szczebla zarządzania.
	Grupowy	Przeznaczony dla jednorodnych grup zawodowych pracowników zwalnianych z jednej firmy; kluczowym elementem są warsztaty i zajęcia grupowe przygotowujące do wejścia na rynek pracy.
	Mieszany	Podział całego procesu na zajęcia organizowane w grupach oraz cykle spotkań indywidualnych.
	Grupowy publiczny	Zajęcia grupowe dla pracowników pochodzących z różnych firm i reprezentujących różne specjalności, na zasadzie grup otwartych.
Zakres świadczonych usług	Pełny	Obejmujący kompleksowy zestaw usług oferowany przez doradcę w ramach swojego autorskiego programu, nielimitowany czasowo – trwający aż do momentu uzyskania ponownego zatrudnienia przez uczestnika, a często obejmujący nawet monitoring postępów w nowej organizacji.
	Ograniczony czasowo	Przygotowany na zasadzie programu trwającego 2, 3, 6 miesięcy lub inny, z góry określony, zamknięty przedział czasowy.
	Kafeteryjny	Oferowany klientowi zamawiającemu jako zestaw usług do wyboru, z których klient wybiera tylko te elementy, które uważa za konieczne.
	<i>Just-in-time</i>	Konsultacje z doradcą są inicjowane przez samego uczestnika, w nagłych przypadkach lub na miarę potrzeb.
	Ze wsparciem administracyjnym	Oprócz cyklicznych spotkań z doradcą uczestnikowi oferuje się pełne wsparcie administracyjne w postaci osobnego biura oraz obsługi sekretarskiej.
Ukierunkowanie usługi	Pełny	Obejmuje pełny proces wsparcia uczestnika, od oceny umiejętności i predyspozycji, przez szkolenia i warsztaty z zakresu rynku pracy, po konieczne uzupełnienie kwalifikacji formalnych potrzebnych do podjęcia nowej pracy i intensywne poszukiwanie ofert pracy.
	Zorientowany na zmianę postaw i rozwój umiejętności	Główny nacisk kładzie się na zmianę postawy uczestnika, z pasywnej na aktywną, wykształcenie motywacji do działania oraz rozwój potrzebnych do tego umiejętności pozostawiając poszukiwanie ofert pracy już samemu pracownikowi.
	Zorientowany na rynek pracy	Główny nacisk na ukierunkowanie strategii poszukiwania pracy, oferty pracy, rozmowy z pracodawcami, często przy wsparciu bazy danych ofert pracy, tzw. <i>job bank</i> .



Kryterium podziału	Rodzaje outplacementu	Cechy charakterystyczne
	Zorientowany na przekwalifikowanie zawodowe	Stosowany w przypadku konieczności zupełnej zmiany zawodu – koncentruje się na określeniu predyspozycji i motywacji uczestnika, a następnie na wyborze i kształceniu do nowego zawodu.
	Zorientowany na rozwój przedsiębiorczości	Praca z uczestnikiem przy założeniu swojej własnej małej firmy.
	Skoncentrowany na planowaniu przejścia na emeryturę	Często w połączeniu z <i>Senior Executive Program</i> – przygotowuje starszych menedżerów do zakończenia aktywnego życia zawodowego i transformacji zajęć w połączeniu z przejściem na emeryturę.

Źródło: A. Binda, *Podział i rodzaje outplacementu*, [www.lgrant.com/czytelnia.php](http://www.lgrant.com/czytelnia.php) [30.01.2014].

Podstawowe dla wdrażania outplacementu w praktyce jest szczególnie wskazanie różnic pomiędzy outplacementem indywidualnym a grupowym. Pierwszy z nich jest usługą zaadresowaną do osób zajmujących kluczowe stanowiska w firmach<sup>40</sup>. Stosowany jest zazwyczaj w przypadku specjalistów oraz menedżerów średniego i wyższego szczebla. Są to osoby, które opuszczają swoje organizacje często po długoletniej pracy, w związku z czym potrzebują wsparcia, by przystosować się do nowej sytuacji. Usługa ma im pomóc jak najszybciej odzyskać równowagę emocjonalną, zapewnić profesjonalne wsparcie w procesie doboru charakteru pracy i stanowiska, tak aby optymalnie wykorzystać tkwiący w danej osobie potencjał.

W trakcie programu outplacementu indywidualnego konsultant pomaga w znalezieniu zatrudnienia członkom kadry kierowniczej, którzy zwykle nie z własnej woli rozstali się z organizacją. Konsultant postrzega siebie jako opiekuna, którego zadaniem jest wspieranie samodzielnej działalności klienta, bez ingerowania w prowadzone przez niego poszukiwania pracy. W programie świadczonym bezterminowo, dopóki zwalniani pracownicy nie przejdą pomyślnie okresu próbnego w nowej organizacji, czas konsultacji zależy od decyzji pracodawcy. Jeśli po okresie próbnym pracownik nie otrzyma propozycji stałego zatrudnienia, program outplacementu trwa nadal, aż do znalezienia przez podopiecznego nowego zajęcia. W przypadku programu świadczonego terminowo

<sup>40</sup> P. Janik, *Outplacement jako narzędzie w procesie restrukturyzacji zatrudnienia*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2/2009, s. 391-392.

doradca pozostaje do dyspozycji klienta przez określoną liczbę godzin w ciągu ustalonego czasu.

Typowe składowe programu outplacementu indywidualnego to<sup>41</sup>:

- 1) wsparcie psychologiczne nakierowane na pomoc w przystosowaniu się do nowej sytuacji, jaka powstała po stracie pracy;
- 2) analizowanie umiejętności, potencjału, kompetencji, zalet i preferowanych przez zwolnionych menedżerów kierunków zawodowych za pomocą narzędzi, takich jak np. testy psychometryczne;
- 3) dokonanie samooceny i optymalnego wyboru dalszej kariery;
- 4) indywidualny program szkoleniowy, uczący profesjonalnych metod poszukiwania ofert i prezentacji własnych osiągnięć i atutów;
- 5) zespół czynności mających na celu pomoc w znalezieniu nowego miejsca pracy, obejmujący m.in.: przygotowanie wysokiej jakości dokumentów aplikacyjnych, wsparcie ekspertów znających uwarunkowania rynku pracy, tak by skuteczniej dotrzeć do właściwych informacji i miejsc, nawiązywanie kontaktów na „ukrytym rynku pracy”, przechodzenie przez symulacje rozmowy kwalifikacyjnej, doskonalenie wizerunku, dostęp do przestrzeni i sprzętu biurowego podczas całego procesu poszukiwań nowej posady.

Program taki jest nie tylko wszechstronny, ale może mieć formę szczegółowo rozpisanych działań pomagających w pozyskaniu nowego miejsca pracy dla zwalnianego pracownika i zapewnieniu mu możliwie bezproblemowego przejścia na nowe miejsce pracy. Są to działania kosztowne, szacowane na kilka do kilkudziesięciu tysięcy złotych<sup>42</sup>.

Outplacement grupowy zaś przeprowadza się w razie likwidacji całych działów bądź części przedsiębiorstwa czy organizacji<sup>43</sup>. Przybiera on formę szkolenia, stąd też oferuje się go w określonym czasie pracownikom wszystkich szczebli hierarchii zawodowej. Outplacement grupowy różni się od indywidualnego zarówno słabszym dostosowaniem kon-

---

<sup>41</sup> W. Małachowski, *Outplacement jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemysle „Orgmasz”, Warszawa 2006, s. 104-105.

<sup>42</sup> P. Cichocki, M. Goetz, *Wielkopolska: społeczny kontekst przemian regionalnej gospodarki*, op. cit., s. 55

<sup>43</sup> P. Janik, *Outplacement jako narzędzie w procesie restrukturyzacji zatrudnienia*, op. cit., s. 392.

sultacji do indywidualnych potrzeb klienta, jak i ograniczeniami czasowymi. Szkolenia w ramach programu outplacementu trwają od dwóch do pięciu dni. Organizuje je dział szkoleń organizacji zlecającej wykonanie usługi, a zajęcia przeprowadzają zewnętrzni konsultanci lub też całością zajmuje się zewnętrzna firma doradcza. Jest on skierowany do jednorodnych grup zawodowych, a „kluczowym elementem są warsztaty i zajęcia grupowe przygotowujące do wejścia na rynek pracy”. Outplacement grupowy może mieć także formę złożonych oddziaływań i obejmować m.in. po wydzieleniu w miarę jednorodne grupy pracowników<sup>44</sup>:

- 1) przeprowadzenie konsultacji z psychologiem, nakierowanych na zniwelowanie negatywnych skutków zwolnień i wsparcie emocjonalne;
- 2) przygotowanie specjalnych warsztatów dających uczestnikom wskazówki dotyczące radzenia sobie na rynku pracy;
- 3) analizę predyspozycji zawodowych i potencjału danej osoby w celu stworzenia profilu osobowościowego i zawodowego;
- 4) zajęcia przygotowujące do pisania CV i listu motywacyjnego, informujące o rynku pracy oraz szkolące w zakresie rozmowy kwalifikacyjnej – odpowiedzi na trudne pytania, sztuki prezentacji i komunikacji oraz podobne;
- 5) określenie indywidualnych osiągnięć, zainteresowań i kwalifikacji, aby skutecznie zaplanować cele i proces poszukiwania nowej posady i wykorzystania predyspozycji zwalnianych osób;
- 6) przedstawienie uczestnikom istniejących w regionie ofert pracy, przy wskazaniu jednocześnie metody docierania do potencjalnych pracodawców;
- 7) propozycje dobrowolnego udziału w kursach;
- 8) ewentualne konsultacje indywidualne, mające na celu poruszenie tematów, z którymi osoba ma największe trudności.

Ponieważ usługi outplacementowe mogą być świadczone w różny sposób, w związku z tym można podzielić je na następujące<sup>45</sup>:

- zakres pełny – obejmuje cały pakiet usług, jest zazwyczaj nielimitowany w czasie i trwa do momentu uzyskania ponownego zatrudnienia przez uczestnika;
- zakres ograniczony w czasie – program jest określony przez zamknięty przedział czasowy;

<sup>44</sup> W. Małachowski, *Outplacement jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi*, op. cit., s. 110.

<sup>45</sup> *Outplacement opis*, <http://besthunter.pl/?outplacement-opis,122> [12.08.2012].

- kafeteryjny – zainteresowany otrzymuje zestaw usług do wyboru, następnie wybiera tylko te, z których chce skorzystać;
- *just-in-time* – konsultacje przeprowadzane na zasadzie nagłej potrzeby, w takim przypadku jest to inicjowane przez uczestnika;
- ze wsparciem administracyjnym – w ofercie oprócz spotkań jako dodatkowa usługa w pakiecie może występować wsparcie administracyjne, obsługa sekretarska lub osobne biuro.

Przy analizie rodzajów outplacementu trzeba zwrócić uwagę również na fakt, że wsparcie to może przebiegać w różnych kierunkach i zawierać szereg opcji<sup>46</sup>. Z pełnym wsparciem usługa zawiera między innymi takie działania, jak: ocena umiejętności i predyspozycji, szkolenia mające na celu przekazanie sytuacji na rynku pracy i uzupełniające kwalifikacje formalne niezbędne do podjęcia nowej pracy. W skład usługi wchodzi również intensywne poszukiwanie ofert pracy.

Wsparcie pod kątem zmiany lub rozwoju umiejętności uczestnika głównie nastawia się na zmianę postawy z pasywnej na aktywną<sup>47</sup>. W programie zawarta jest również nauka motywacji do działania, rozwój umiejętności. Poszukiwanie ofert pracy pozostawia się uczestnikowi. Outplacement może być ukierunkowany na rynek pracy. Głównym zadaniem realizacji usługi jest poszukiwanie pracy i rozmowy z pracodawcami. W przypadku gdy zachodzi potrzeba zupełnej zmiany zawodu, stosuje się usługę ukierunkowaną na określanie predyspozycji i motywacji uczestnika oraz wybór i kształcenie do nowego zawodu. Usługi mogą być również świadczone osobom zorientowanym na rozwój przedsiębiorczości, polegają one wtedy na pracy z uczestnikiem przy założeniu własnej firmy. Ostatnim kierunkiem świadczenia usług outplacementowych jest praca z odbiorcą – seniorem, skoncentrowanym na planie przejścia na emeryturę. Jest to program przygotowujący starszych menedżerów do zakończenia aktywności zawodowej.

Ze względu na zakres użytych narzędzi oraz adresatów wyróżnić można również trzy podstawowe modele outplacementu: klasyczny, zaadaptowany i środowiskowy. Klasyczna forma outplacementu obejmuje „ocenę potencjału i motywacji osoby zwalnianej, wsparcie psychologiczne, pośrednictwo pracy oraz przygotowanie jej do samodzielnego funkcjonowania na rynku pracy”<sup>48</sup>. Istotny jest też fakt, że klasyczny outplacement ma charakter działań doraźnych i krótkotrwałych

<sup>46</sup> *Ibidem.*

<sup>47</sup> *Ibidem.*

<sup>48</sup> J. Koral, *Outplacement – sposób na bezrobocie*, FISE, *op. cit.*, s. 6.

(zazwyczaj od 1 do 3, rzadziej 6 miesięcy). Proces realizacji outplacementu klasycznego można rozpisać na następujące działania<sup>49</sup>:

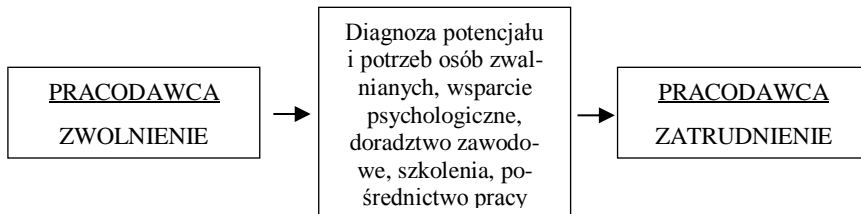
- 1) Pracodawca, który zdecydował się na wsparcie pracowników w formie outplacementu, przygotowuje regulamin zwolnień i listę pracowników do zwolnienia.
- 2) Firma realizująca outplacement dla pracodawcy (może to być wyspecjalizowana firma doradcza czy organizacja pozarządowa świadcząca usługi na rynku pracy) przygotowuje zespół, który będzie wdrażał program.
- 3) Podczas pierwszego kontaktu ze zwalnianymi pracownikami zostają określone ich możliwości i predyspozycje. Jednocześnie bada się sytuację na rynku pracy (na tej podstawie powstaje baza przedsiębiorców, bank ofert pracy, bank ofert szkoleniowych, a więc baza potencjalnych pracodawców z ich zidentyfikowanymi oczekiwaniami, baza miejsc pracy oraz placówek doskonalenia zawodowego zgodnego z oczekiwaniami przyszłego pracodawcy).
- 4) Psycholog przeprowadza pogłębiony, jednogodzinny wywiad kwestionariuszowy z każdym z uczestników programu.
- 5) W oparciu o zdobytą o pracownikach wiedzę firma realizująca outplacement podejmuje działania w dwóch segmentach: „pracownik do nowego pracodawcy” oraz „zostań przedsiębiorcą”. Segment pierwszy adresowany jest do tych uczestników programu, o których wiadomo, że predyspozycje psychiczne i zawodowe kwalifikują ich raczej do zatrudnienia się u nowego pracodawcy niż do uruchomienia własnej działalności gospodarczej. Działania w tym segmencie obejmują: warsztaty psychologiczne, doradztwo zawodowe i szkolenia zawodowe, ułatwiające zatrudnienie u nowego pracodawcy. Segment drugi jest przeznaczony dla tych osób, u których wywiad kwestionariuszowy ujawnił cechy osobowości i kompetencje umożliwiające im otworzenie własnego biznesu. Działania w tym segmencie obejmują: ocenę kompetencji w zakresie prowadzenia własnej firmy, specjalistyczne szkolenia biznesowe, weryfikację wykonalności zaplanowanego biznesu, wreszcie organizację i rejestrację działalności.

---

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 6-7.

Doświadczenia z outplacementem klasycznym pokazują, że w sytuacji polskiego rynku pracy samozatrudnienie sprawdza się tylko wtedy, gdy osoba poszukująca dla siebie odpowiedniego sposobu aktywności zawodowej ma spójną, dopasowaną do własnych możliwości i specyfiki otoczenia koncepcję atrakcyjnego biznesu. Poza tym musi ona posiadać jakiegokolwiek doświadczenie menedżerskie oraz tzw. postawę przedsiębiorcy. Stąd też w polskiej literaturze przedmiotu zauważa się, że model ten nie sprawdza się, jeśli chodzi o zwolnienia osób z niskimi kwalifikacjami, na obszarach o małym popycie na pracę oraz w okresach dekonunktury. W związku z tym w ramach programu „Bezrobocie – co robić?” grupa ekspertów z udziałem M. Boniego opracowała dwa modele odpowiadające na potrzeby polskich rynków pracy: zaadaptowany oraz środowiskowy<sup>50</sup>. Skuteczność nowych modeli outplacementu została sprawdzona w ramach projektów pilotażowych prowadzonych przez organizacje pozarządowe<sup>51</sup>. Dodatkowo działaniami objęto, oprócz zwalnianych pracowników, także inne grupy odbiorców: dotychczas niepracującą młodzież, osoby pozostające przez długi czas bez pracy, a także środowiska, w których znalezienie pracy zarobkowej jest bardzo trudne lub niemożliwe.

#### Schemat 8. Outplacement klasyczny



Źródło: J. Koral, *Outplacement – sposób na bezrobocie*, FISE, Warszawa 2009, s. 6.

Outplacement zaadaptowany „charakteryzuje się (...) potrzebą wykreowania silnego społecznego wsparcia dla realizowanych działań outplacementowych oraz koniecznością wielokierunkowego pobudzania aktywności lokalnej w tworzeniu i rozwoju przedsiębiorczości”<sup>52</sup>. Jest to rozszerzony wariant modelu klasycznego, ale w odróżnieniu od niego programy są realizowane przy społecznym wsparciu ze strony samorzą-

<sup>50</sup> B. Piotrowski, *Outplacement – podstawowy pakiet informacji*, FISE, Warszawa 2010, s. 7.

<sup>51</sup> J. Koral, *Outplacement – sposób na bezrobocie*, op. cit., s. 7.

<sup>52</sup> *Ibidem*, s. 16.

dów, administracji rządowej, lokalnego biznesu i organizacji pozarządowych. Głównym założeniem jest tu osadzenie outplacementu w zintegrowanych działaniach aktywizujących rynek pracy i wspierających lokalną przedsiębiorczość<sup>53</sup>. Programy outplacementu zaadaptowanego mogą być realizowane poprzez tworzenie paktów lokalnych wspierających przedsiębiorczość (samorządy, organizacje pozarządowe, branżowe, lokalny biznes, publiczne służby zatrudnienia). Strony zawierające pakt mogą tworzyć programy rozwoju przedsiębiorczości. W ramach takiego programu lokalne władze mają możliwość nie tylko uruchamiania prac interwencyjnych, robót publicznych, staży czy różnych form zatrudnienia okresowego, ale też osiągnąć inne korzyści, jakimi są: aktywizowanie lokalnej przedsiębiorczości, np. poprzez zwalnianie z podatków lokalnych; wspieranie powstawania inkubatorów przedsiębiorczości; organizowanie targów inwestycyjnych czy targów pracy; wspieranie rozwoju lokalnych instytucji finansowych – funduszy poręczeń czy funduszy inwestycyjnych. Model ten zakłada, że organizacje pozarządowe działające na rynku pracy powinny nie tylko świadczyć takie usługi jak usług szkolenia, warsztaty i pośrednictwo pracy (jako niepubliczne agencje zatrudnienia), ale też prowadzić działania zapobiegające marginalizacji i wykluczeniu najsłabszych grup.

**Tabela 8. Outplacement klasyczny i outplacement zaadaptowany**

Obszar interwencji	Outplacement klasyczny	Outplacement zaadaptowany
Sekwencja „zostań przedsiębiorcą”	Proponowana wszystkim uczestnikom programu outplacementowego jako jedna z możliwości do wyboru	Proponowana tylko tym uczestnikom programu outplacementowego, którzy zaprezentowali wiarygodny i rokujący powodzenie biznesplan oraz którzy już zdobyli doświadczenie menedżerskie lub też zademonstrowali „postawę przedsiębiorcy”.
Sekwencja „pracownik do nowego pracodawcy”	Skupia się na wyposażeniu uczestnika programu outplacementowego w kwalifikacje, na które zgłasza zapotrzebowanie nowy pracodawca	Oprócz wyposażenia pracownika w potrzebne kwalifikacje zawodowe, dużą wagę przywiązuje się do zapewnienia uczestnikom programu odpowiedniego wsparcia psychologicznego.
Szkolenia	Głównie wyposażające	Zwiększony wymiar i zakres

<sup>53</sup> J. Koral, *Outplacement – sposób na bezrobocie*, op. cit., s. 9-10.

Obszar interwencji	Outplacement klasyczny	Outplacement zaadaptowany
	pracownika w te kwalifikacje, na które zgłasza zapotrzebowanie rynek pracy i/lub nowy pracodawca	szkoleń nastawionych na wzmacnianie „zdolności do zatrudnienia” oraz wsparcie psychologiczne dla uczestników programu.
Projektowanie programu outplacementowego	Pracodawca zleca firmie zewnętrznej przygotowanie oferty na usługi, ewentualnie współpracuje z firmą zewnętrzną	Pracodawca jest aktywnie zaangażowany w projektowanie programu outplacementowego dla swoich pracowników, konsultuje go lub wręcz opracowuje z partnerami społecznymi, czasami konsultacje przeprowadzane są także z innymi interesariuszami, np. władzami lokalnymi.
Działania dodatkowe	Zwykle nie leżą w sferze zainteresowania pracodawcy	Pracodawca angażuje się lub co najmniej „życzliwie wspiera” dodatkowe działania, takie jak np. analiza klimatu otoczenia po to, by ewentualnie zaproponować działania wzmacniające efekty usług outplacementowych.
Długość trwania programu outplacementowego	Przeciętnie 1-3 miesiące	Programy są dłuższe, trwają od 3 do 9 miesięcy, a czasem nawet 12 miesięcy.

Źródło: A. Kwiatkiewicz, K. Hernik, *Outplacement – przewodnik dla pracodawców*, FISE, Warszawa 2010, s. 14-15.

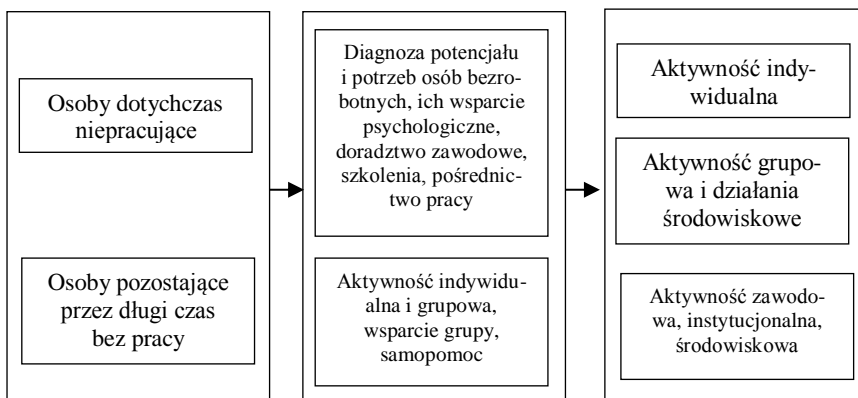
Ostatni model outplacementu testowany i zalecany w polskich warunkach to outplacement środowiskowy.

Tu znalezienie pracy przyjmuje się jako cel długookresowy, a działania aktywizacyjne osadza się głównie w zapobieganiu skutkom długotrwałego bezrobocia w sytuacji załamania się lokalnego rynku pracy<sup>54</sup>. W porównaniu z modelem klasycznym i zaadaptowanym inna jest tu grupa odbiorców i cel działania. Outplacement środowiskowy może być stosowany w odniesieniu do np. osób, które długo pozostają bez pracy, lub młodych osób, które po zakończeniu kształcenia nie mogą podjąć pierwszej pracy.

<sup>54</sup> *Ibidem*, s. 12.



### Schemat 9. Outplacement środowiskowy



Źródło: J. Koral, *Outplacement – sposób na bezrobocie*, FISE, Warszawa 2009, s. 13.

W outplacemencie środowiskowym istotne jest połączenie wzajemnego wsparcia uczestników programu w grupie i aktywizacja indywidualna z wykorzystaniem typowych narzędzi outplacementowych, jakimi są szkolenia, doradztwo, pośrednictwo. Nawet jeżeli po zrealizowaniu programu jego uczestnik nie znajdzie zatrudnienia, zdobywa nowe umiejętności, które ułatwią mu znalezienie pracy: aktywność, komunikatywność i asertywność, zwiększone poczucie własnej wartości. Kluczową rolę w budowaniu grupy i jej wsparcia dla poszczególnych uczestników odgrywa animator grupy.

Outplacement środowiskowy może być np. wdrażany poprzez tworzenie grup uczestników (około 15 osób) dobranych według kryterium terytorialnego – miejsca zamieszkania lub łatwego dojazdu grupy<sup>55</sup>. W pierwszym etapie programu poza animatorem w grupie powinien być także psycholog-trener. Grupa powinna mieć zapewniony kontakt, wsparcie i pomoc ze strony Regionalnych Centrów Aktywizacji. Centra powinny mieć zabezpieczone materialne warunki funkcjonowania, finanse i odpowiednio przygotowaną kadrę. Podstawę funkcjonowania centrum stanowi zespół doradczo-treningowy: doradca zawodowy, pośrednik pracy, rejestrator, psycholog lub socjolog, trener przedsiębiorczości, animatorzy grup.

Jeśli zaś chodzi o etapy outplacementu środowiskowego, są one następujące<sup>56</sup>:

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 12.

<sup>56</sup> *Ibidem*, s. 12-15.

- 1) integracja uczestników z grupą, rozpoznanie własnych potrzeb, rozpoznanie słabych i mocnych stron, ustalenie własnej hierarchii wartości, zmiana sposobu myślenia, określanie celów;
- 2) przejście do indywidualnych zajęć aktywizujących, które mają rozwijać aktywność, w tym: nabycie umiejętności i poznanie sposobów poszukiwania pracy, ocena własnych możliwości, przygotowywanie dokumentów aplikacyjnych, przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej z pracodawcą;
- 3) przy wsparciu grupy uczestnicy wykonują indywidualne zadania aktywizujące: pisanie CV, autoprezentacja – rozmowa z pracodawcą, poszukiwanie ofert przez telefon. Dla tych, którzy są gotowi do podjęcia pracy, zorganizowany jest w oparciu o Regionalne Centra Aktywizacji klasyczny cykl działań outplacementowych: szkolenia, doradztwo, pośrednictwo. Uczestnicy, którzy po zakończeniu programu klasycznego nie znaleźli zatrudnienia, wracają do grupy;
- 4) grupowe zajęcia aktywizujące – obejmują one na pierwszym etapie treningi zadaniowe, w tym: pisanie dokumentów, gry symulacyjne – scenki, testy, autokorektę zachowań poprzez analizę zapisów wideo. W etapie drugim grupy przy wsparciu animatorów, trenerów i doradców przygotowują i realizują działania na rzecz środowiska;
- 5) w efekcie zdobywanych nowych umiejętności i doświadczeń, środowiskowe grupy wsparcia i samopomocy uzyskują status grup samosterownych. Są one w stanie, oprócz pomocy swoim członkom w znalezieniu zatrudnienia, generować nowe formy organizacyjne: stowarzyszenia, programy celowe, inicjatywy środowiskowe, wsparcie działań przez wolontariat itp. Grupy samosterowne są w stanie jako organizacje pozarządowe aplikować o środki pomocowe i celowe oraz występować i realizować projekty środowiskowe finansowane np. ze środków UE.

Po zrealizowaniu programu Regionalne Centrum Aktywizacji ulega rozwiązaniu. Jego funkcję, wyposażenie, technologię i wiedzę na temat organizacji działalności przejmują funkcjonujące na danym terenie Środowiskowe Grupy Wsparcia i Samopomocy. Grupy te, po zrealizowaniu pełnego zakresu działań w ramach projektu, są w stanie samodzielnie inicjować, realizować i efektywnie wykorzystywać uzyskane zasoby dla realizacji inicjatyw środowiskowych. W takich grupach mogą działać różne osoby – także bezrobotni.

Należy przy tym podkreślić, że model outplacementu środowiskowego mimo pewnych podobieństw do omówionej koncepcji rekonwersji zawodowej (takich jak szeroki zakres działań i zaangażowanie wielu interesariuszy organizacji) nie jest z nią tożsamy. Rekonwersja jest bowiem ukierunkowana na działania antycypacyjne, mające ograniczyć ryzyko wystąpienia zjawiska długotrwałego bezrobocia. Podczas gdy outplacement środowiskowy prowadzony jest już po wystąpieniu zwolnień pracowników i w warunkach podwyższonego ryzyka wystąpienia zjawiska długotrwałego i strukturalnego bezrobocia.

Podsumowując, należy stwierdzić, że w odniesieniu do szkół zawodowych outplacement zgodny z modelem klasycznym polegałby na indywidualnym lub grupowym wsparciu zagrożonych bezrobociem nauczycieli. Jego głównym celem byłoby zmniejszenie stresu wywołanego procesem zwolnień oraz podstawowe przygotowanie do poszukiwania nowej pracy w zawodzie lub przekwalifikowanie.

Model zaadaptowany zaś trwałby dłużej, pozwoliłby na wybór osób, które posiadają najpełniejsze kompetencje do prowadzenia własnej działalności gospodarczej, budowę cech zatrudnialności wśród zwalnianych osób oraz włączenie pracodawcy i partnerów szkoły, w tym władz lokalnych, w proces łagodzenia negatywnych efektów redukcji zatrudnienia.

Model środowiskowy oparty na strategicznym i długookresowym podejściu pozwoliłby natomiast na najszersze zaangażowanie wszystkich interesariuszy poszczególnych szkół, budowę partnerstw i paktów lokalnych na rzecz zatrudnienia, usamodzielnienie zwalnianych osób poprzez wspólne rozwiązywanie problemów i samopomoc oraz szersze pobudzenie aktywności instytucjonalnej i środowiskowej.

#### **5.4. Programy outplacementu zaadresowane do zwalnianych nauczycieli w Polsce**

Zastosowanie technik i metod zgodnych z koncepcjami rekonwersji zawodowej oraz – w węższym ujęciu – outplacementu pozwala na ograniczenie skali negatywnych efektów zwolnień pracowników. Jak wskazano już w niniejszym raporcie, w Polsce działania z zakresu wspierania zwalnianych nauczycieli prowadzone były w ubiegłych latach głównie w regionach Polski Południowej i Centralnej. Nie były natomiast praktycznie stosowane na obszarach najsilniej dotkniętych procesem odchodzenia nauczycieli z zawodu.

Warto wskazać na przykłady dobrych praktyk w wykorzystywaniu kapitału ludzkiego zwolnionych nauczycieli oraz w realizacji programów wsparcia typu outplacement dla tej grupy zawodowej, które zostały zdia-

gnozowane w badaniu „Wykorzystanie przez jednostki samorządu terytorialnego potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012”.

Jeśli chodzi o wykorzystanie kapitału ludzkiego nauczycieli, czyli ich wiedzy, umiejętności, kompetencji i kwalifikacji, to władze samorządowe, jeśli już podejmują jakieś działania, to koncentrują się na zminimalizowaniu kosztów społecznych decyzji o redukcji zatrudnienia<sup>57</sup>. W województwach Polski Wschodniej wskazywano, że nauczyciele mogą zintensyfikować życie pozalekcyjne w szkołach. Chodzi tu o uzupełnianie godzin etatu nauczycielskiego poprzez organizowanie zajęć animacyjnych i sportowo-rekreacyjnych dla dorosłych po godzinach lekcyjnych. Sugerowano też ukierunkowanie zatrudnienia nauczycieli w obszarze kultury i opieki społecznej oraz wykorzystywanie nowych inwestycji komercyjnych do negocjowania korzyści dla społeczności lokalnych, w tym nauczycieli. W Polsce Zachodniej dodatkowo wymieniano potencjalne zatrudnienie nauczycieli w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i domach pomocy społecznej. W Polsce Południowej sugerowano wykorzystanie potencjału nauczycieli w publicznych służbach zatrudnienia, w szczególności jako doradców zawodowych. W województwach Polski Centralnej i Północnej wskazywano, że nauczyciele mogliby pracować w świetlicach środowiskowych o wydłużonych godzinach pracy, orlikach, grupach wsparcia dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, w ramach programów i lekcji profilaktycznych, np. z zakresu zwalczania problemów alkoholowych lub innych obszarów w zależności od preferencji poszczególnych nauczycieli. Należy zauważyć, że zgłaszane kierunki wykorzystania kapitału ludzkiego nauczycieli pokrywają się w znacznej mierze z omówionymi w niniejszym raporcie przemianami ról społecznych nauczycieli i instruktorów zawodu, które są już dostrzegalne w innych krajach.

W przywoływanym raporcie omówiono bliżej jako dobrą praktykę przykład prawdopodobnie pierwszego w Polsce programu typu outplacement<sup>58</sup>. Program „Outplacement Nauczycieli Krakowskich Szkół oraz pracowników szkół i placówek oświatowych” (ONyKS) powstał w Krakowie jako odpowiedź na dużą skalę zwolnień w sektorze oświaty. Program realizowany był od 1.06.2012 do 31.08.2014 roku w województwie małopolskim w partnerstwie tworzonym przez Urząd Miasta Krakowa,

<sup>57</sup> *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012, op. cit., s. 31-34.*

<sup>58</sup> *Ibidem, s. 34-41.*

Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Grodzki Urzędu Pracy w Krakowie, Urząd Pracy Powiatu Krakowskiego oraz Grupę Doradczą Projekt Sp. z o.o. Władze publiczne zdecydowały się na poszerzenie grupy beneficjentów projektów realizowanych ze środków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w Priorytecie VIII, Działania 8.1, Poddziałania 8.1.2 „Wsparcie procesów adaptacyjnych i modernizacyjnych w regionie”. Tworząc program, wykorzystano przede wszystkim koncepcję opracowaną wcześniej przez Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie w projekcie „Outplacement – modelowe rozwiązania dla zwolnień monitorowanych w Małopolsce”. W ramach programu zdecydowano się na powiązanie ze sobą trzech projektów: (1) projektu Grupy Doradczej Projekt Spółka z o.o. i firmy Zarządzanie i Projekty pn. „Kompetencje i Adaptacja”; (2) projektu WYG International Spółka z o.o. i Małopolskiego Związku Pracodawców pn. „Nowa szansa”; oraz (3) projektu WYG International Spółka z o.o. i Grupy Doradczej Projekt Spółka z o.o. pn. „Progres II”. Koordynatorem Programu ONyKS została Grupa Doradcza Projekt.

Na potrzeby programu w realizowanych projektach oprócz ścieżki usług pierwotnie dedykowanych dla zwalnianych pracowników przedsiębiorstw z terenu Małopolski wprowadzono dwie dodatkowe ścieżki usług: (1) dla zwalnianych nauczycieli, (2) dla zwalnianych pracowników szkół i placówek oświatowych, innych niż nauczyciele. Jako cel programu ONyKS ustalono udzielanie wszechstronnej pomocy zwalnianym nauczycielom oraz innym pracownikom szkół i placówek oświatowych w przystosowaniu się do nowej sytuacji życiowej i zawodowej, a w szczególności pomoc w efektywnym wykorzystaniu predyspozycji i umiejętności w celu zwiększenia szans na znalezienie odpowiedniego miejsca pracy i osiągnięcia ponownej stabilizacji zawodowej.

Przygotowanie i wdrażanie programu ONyKS obejmowało pięć etapów. Należy przy tym podkreślić, że nie obejmują one etapu monitorowania losów osób objętych wsparciem oraz ewaluacji po zakończeniu programu. Niemniej ewaluacja będzie elementem poszczególnych projektów stanowiących części programu. Założono przy tym, że program może być modyfikowany i uaktualniany na bieżąco w zależności od zapotrzebowania oraz uzupełniany o kolejne projekty.

Ogólny proces realizacji projektów w ramach programu ONyKS obejmuje natomiast następujące kroki<sup>59</sup>: (1) rekrutację; (2) indywidualne poradnictwo zawodowe – opracowanie indywidualnego planu działania,

---

<sup>59</sup> *Ibidem*, s. 40.

średnio 5 godzin na osobę; (3) wybór ścieżki – średnio 180 godzin szkoleń zawodowych lub ścieżki wsparcia z zakresu przedsiębiorczości; (4) udzielenie wsparcia w postaci: staży i praktyk zawodowych – 4 miesiące; warsztatów poszukiwania pracy – 6 grup po 24 godziny; indywidualnego poradnictwa psychologicznego – średnio 4 godziny na osobę; job coaching i pośrednictwo pracy – minimum 2 oferty dla każdego z uczestników, średnio 4 godziny.

**Tabela 9. Etapy przygotowania i wdrażania programu „Outplacement Nauczycieli Krakowskich Szkół oraz pracowników szkół i placówek oświatowych”**

Etap	Działania
1. Zebranie informacji wstępnych dot. przewidywanych zwolnień	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnoza sytuacji przewidywanych zwolnień, tj. liczba szkół, liczba nauczycieli, struktura zawodowa nauczycieli oraz forma zwolnień, liczba innych zwalnianych pracowników szkół, struktura zawodowa oraz forma zwolnień.</li> </ul>
2. Cykl spotkań z dyrektorami szkół objętych programem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zebranie informacji szczegółowych dot. planowanych zwolnień z wykorzystaniem ankiety dot. skali, terminów i formy zwolnień oraz kwestionariusza indywidualnego „dossier” poszczególnych zwalnianych nauczycieli.</li> <li>• Prezentacja założeń Programu ONyKS.</li> <li>• Przedstawienie propozycji (ustalenie terminów) organizacji warsztatów nt. rozmowy „buforowej” ze zwalnianymi pracownikami.</li> <li>• Zebranie informacji dodatkowych – w tym dot. związków zawodowych działających w szkole.</li> <li>• Ustalenie planu działań i zaangażowania poszczególnych szkół w programie ONyKS.</li> </ul>
3. Skonstruowanie media planu programu ONyKS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wytypowanie osób odpowiedzialnych za kontakty z mediami ze strony poszczególnych partnerów.</li> <li>• Stworzenie Zespołu Promocji Programu ONyKS.</li> <li>• Opracowanie komunikatu do mediów dot. programu ONyKS.</li> <li>• Kontakty bieżące z mediami.</li> <li>• Przygotowanie konferencji prasowej dot. programu z udziałem Prezydenta Miasta Krakowa i Marszałka Małopolski.</li> </ul>
4. Spotkania ze związkami zawodowymi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uzyskanie zaangażowania (ew. neutralności) związków zawodowych w realizacji programu.</li> <li>• Ustalenie zakresu zaangażowania związków i harmonogramu działań projektowych.</li> </ul>
5. Zaprojektowanie programu ONyKS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Działanie po uzyskaniu szczegółowych informacji dot. rodzaju i skali zwolnień – rozpoczęcie po pierwszych spotkaniach z dyrektorami szkół i związków zawodowych</li> </ul>

Etap	Działania
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opracowanie ścieżki projektowej dla nauczycieli.</li> <li>• Opracowanie ścieżki projektowej dla pozostałych pracowników szkół.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 36-37.

Bliższą charakterystykę zaproponowanych uczestnikom outplacementu instrumentów przedstawiono na przykładzie projektu „Kompetencje i Adaptacja”<sup>60</sup>. Obejmuje on: (1) indywidualne doradztwo zawodowe – wsparcie w postaci indywidualnych sesji z doradcą zawodowym, które mają na celu wypracowanie indywidualnej ścieżki kariery zawodowej<sup>61</sup> oraz opracowania indywidualnego planu działania uwzględniającego plany, cele, sposoby osiągnięcia celów w określonym czasie i miejscu; (2) szkolenia i kursy zawodowe (średnio 176 godzin/osobę), bezpłatne zajęcia umożliwiające zdobycie nowoczesnych kwalifikacji. Wybór szkoleń jest wynikiem ustaleń uczestnika projektu z doradcą zawodowym. Uczestnicy otrzymują zwrot kosztów dojazdu, dodatek szkoleniowy, catering w trakcie zajęć, materiały szkoleniowe oraz zostają objęci ubezpieczeniem NW; (3) staże i praktyki zawodowe (do 4 miesięcy) – pozwalają nabyć/podwyższyć praktyczne umiejętności w danym zawodzie przez wykonywanie zadań w miejscu pracy. Zadania wykonywane u pracodawców są skorelowane z kierunkiem szkoleń zawodowych. Uczestnicy otrzymują zwrot kosztów dojazdu i stypendium stażowe. Staż trwa średnio 3 miesiące i jest zakończony wydaniem referencji przez pracodawcę oraz zaświadczenia o ukończeniu stażu zawodowego; (4) warsztaty z poszukiwania pracy (6 grup po 24 godzin) – w trakcie zajęć uczestnicy poznają techniki efektywnego poszukiwania pracy, dowiadują się, jak skutecznie rozmawiać z potencjalnym pracodawcą, jak prezentować się na rozmowie kwalifikacyjnej, jak przygotować dokumenty aplikacyjne, jak walczyć ze stresem związanym z ubieganiem

<sup>60</sup> *Ibidem*, s. 38-40.

<sup>61</sup> Uwzględnia analizę potrzeb: określenie trudności zawodowych; rozpoznanie wstępnych celów zawodowych; ocenę postawy w stosunku do przyszłości; postrzeganie samego siebie; oraz sesję „rynek pracy i warsztat edukacyjny” z zagadnieniami: sytuacja na rynku pracy i jej rozwój; wymagania zawodowe – oczekiwania pracodawców; możliwość kształcenia i warunki uczestnictwa.

się o pracę. Uczestnicy otrzymują materiały szkoleniowe, certyfikat, wyżywienie w trakcie zajęć, dodatek szkoleniowy oraz zwrot kosztów dojazdu; (5) indywidualne doradztwo psychologiczne (średnio 4 godziny na osobę) – doradztwo psychologiczne przewidziane jest dla osób, które utraciły pracę w wyniku zwolnień i znajdują się w złej kondycji psychicznej. Sesje obejmują diagnozę specyficznych problemów związanych z funkcjonowaniem na rynku pracy i wzmocnienie zasobów psychologicznych klienta; (6) job-coaching (średnio 4 godziny na osobę) – indywidualne wsparcie osób przez job coachów w formule jeden na jeden, w efektywny sposób służy podnoszeniu umiejętności poruszania się po rynku pracy. Job coach diagnozuje przyczyny trudności, wspiera w poszukiwaniu ofert pracy oraz towarzyszy uczestnikom w rozmowie kwalifikacyjnej; (7) pośrednictwo pracy – każdy z uczestników otrzymuje co najmniej 2 oferty pracy w ramach projektu; (8) wsparcie z zakresu przedsiębiorczości – ma na celu stymulowanie podejmowania i prowadzenia indywidualnej działalności gospodarczej, jeśli uczestnicy: wyrażają chęć założenia i prowadzenia indywidualnej działalności gospodarczej; wykazują predyspozycje przedsiębiorcze (zweryfikowane przez doradcę); mają pomysł na biznes wykazujący realne szanse powodzenia. Wsparcie to obejmuje w szczególności: szkolenie ABC przedsiębiorczości; doradztwo biznesowe przed uruchomieniem firmy; wybór biznesplanów przez komisję oceny wniosków; przyznanie dotacji w wysokości do 40 tys. zł; podstawowe wsparcie pomostowe; monitoring dotacji przez 12 miesięcy od dnia rozpoczęcia działalności; kontrolę wydatkowania środków zgodnie z biznesplanem.

Podsumowując, należy stwierdzić, że program ten pod względem doboru instrumentów i wdrażania jest zgodny z koncepcją outplacementu klasycznego, a ze względu na długość czasu trwania – z outplacementem zaadaptowanym. Program jednak w niewielkim stopniu uwzględnia zaangażowanie podmiotów zewnętrznych, otoczenia rynku pracy i interesariuszy szkół zwalnających pracowników. Zasadne jest zatem uzupełnienie go o elementy właściwe dla modelu środowiskowego.

Rozwój programów outplacementowych na rzecz nauczycieli będzie w Polsce następował głównie pod wpływem przyjętych z końcem grudnia 2013 roku zmian w ramach Poddziałania 8.1.2 „Wsparcie procesów modernizacyjnych i adaptacyjnych w regionie” Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. W obowiązujących od początku 2014 roku priorytetach<sup>62</sup>

<sup>62</sup> *Szczegółowy opis priorytetów Programu Kapitał ludzki*, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, styczeń 2014, [www.efs.gov.pl](http://www.efs.gov.pl) [30.01.2014].



wprowadzono zapisy dotyczące działań skierowanych do zwalnianych pracowników sektora oświaty. W omawianym kierunku wsparcia wskazano interwencję na rzecz osób zwolnionych w okresie do 6 miesięcy przed przystąpieniem do projektu, osób zagrożonych zwolnieniem lub przewidzianych do zwolnienia – przy czym w przypadku pracowników instytucji sektora oświaty istnieje możliwość dopuszczenia do udziału w projekcie osób zwolnionych po dniu 1 stycznia 2013 r. niezależnie od okresu pozostawania bez zatrudnienia. W sposobie realizacji wsparcia przewidziano: konkursy na projekty skierowane do grupy pracowników instytucji sektora oświaty oraz projekt systemowy. Wszystkie działania w tym obszarze mają zostać zakończone we wrześniu 2015 roku. Założono też możliwość rozszerzenia zakresu przyjętych do realizacji projektów systemowych do 20% wartości projektu oraz konieczność zapewnienia 50% efektywności zatrudnieniowej.

Wśród możliwych do zastosowania instrumentów w ramach outplacementu w projektach dla pracowników oświaty wskazano przede wszystkim: (1) szkolenia i poradnictwo zawodowe – obligatoryjne formy; (2) poradnictwo psychologiczne; (3) pośrednictwo pracy; (4) staże i praktyki zawodowe przygotowujące do podjęcia pracy w nowym zawodzie; (5) subsydiowanie zatrudnienia uczestnika projektu u nowego pracodawcy; (6) bezzwrotne wsparcie dla osób zamierzających podjąć działalność gospodarczą poprzez zastosowanie następujących instrumentów: doradztwo (indywidualne i grupowe) oraz szkolenia umożliwiające uzyskanie wiedzy i umiejętności potrzebnych do założenia i prowadzenia działalności gospodarczej; przyznanie środków finansowych na rozwój przedsiębiorczości, do wysokości 40 tys. zł na osobę; wsparcie pomostowe udzielane w okresie do 6 do 12 miesięcy od dnia zawarcia umowy o udzielenie wsparcia pomostowego, obejmujące finansowe wsparcie pomostowe wypłacane miesięcznie w kwocie nie wyższej niż równowartość minimalnego wynagrodzenia obowiązującego w dniu wypłacenia dotacji, połączone z doradztwem oraz pomocą w efektywnym wykorzystaniu dotacji (wyłącznie dla osób, które rozpoczęły działalność w ramach danego projektu); (7) jednorazowy dodatek relokacyjny w wysokości 5 000 zł brutto dla osoby, która uzyskała zatrudnienie w odległości powyżej 50 km od miejsca stałego zamieszkania (w rozumieniu przepisów kodeksu cywilnego), z przeznaczeniem na pokrycie kosztów dojazdu lub zakwaterowania w początkowym okresie zatrudnienia; (8) studia podyplomowe.

Poza programami outplacementowymi w poddziałaniu przewidziano możliwość realizacji projektów obejmujących: (1) szkolenia przekwalifikujące i usługi doradcze w zakresie wyboru nowego zawodu i zdo-

bycia nowych umiejętności zawodowych (w tym indywidualne plany działań i pomoc w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia); (2) szkolenia lub doradztwo dla przedsiębiorców i ich pracowników wspomagające przeprowadzenie procesu zmiany profilu działalności przedsiębiorstwa; (3) badania i analizy, w połączeniu z elementami wdrożeniowymi, w zakresie zmian gospodarczych w regionie, służące programowaniu działań instytucji samorządu województwa w zakresie adaptacyjności przedsiębiorstw i ich pracowników.

#### **5.4.1. Dostosowanie modeli i rodzajów outplacementu do wymagań nauczycieli zawodu w świetle badań jakościowych**

Jeśli chodzi o wsparcie, jakie powinno być udzielane nauczycielom wypadającym z zawodu, to zdaniem uczestników w pierwszej kolejności powinny być to szkolenia. „Pokazywać drogę, tzw. drogę do samodzielności i drogę do przedsiębiorczości. Bo rzeczywiście z założenia nauczyciel innych uczy, sam nie za bardzo. Ale trzeba by jednak pokazywać pewne elementy i rzeczywiście, i teoretycznie istnieje szansa, że część osób, jak zobaczy te drogi do samodzielności czy do przedsiębiorczości, to tak ogólnie już nazywając, to może z tego skorzystać – czy sklepik, czy jakiś tam zakład usługowy, pisanie czegoś, polonistka albo jeszcze coś. Na tych szkoleniach powinny być namacalne przykłady, że np. jak polonistka, to może zostać PR-owcem m.in.” – tłumaczy jedna z przedstawicielek biznesu.

Zdaniem jednej z uczestniczek zasadne jest właściwe wykorzystanie outplacementu w ramach projektów finansowych z Europejskiego Funduszu Społecznego. „Te pieniądze są bardzo mocno naznaczone. To nie jest tak jak w przypadku bezrobotnych – założyć firmę, minimum rok i tak to mniej więcej funkcjonuje. Tak samo nauczyciele, też będą to pieniądze, dość ostre warunki postawione, jeśli chodzi o założenie działalności gospodarczej. No trzeba powiedzieć tak, że zaledwie 10% społeczeństwa ma te cechy przedsiębiorcze. Natomiast wśród nauczycieli oczywiście będzie część osób, która będzie wykazywała te cechy przedsiębiorcze. I trzeba ich przygotować, bo to tak naprawdę wyjdzie już przy pomysłach na biznes, przy poszukiwaniu nisz rynkowych. To już wyjdzie w trakcie zajęć” – uzasadnia. Niemniej zauważono, że przynajmniej część urzędów pracy może mieć negatywne nastawienie do szczegółowej kontroli i prowadzenia takich projektów w celu uzyskania oczekiwanych wskaźników, w tym dotyczącego zatrudnienia przynajmniej 50% beneficjentów. Ponadto przypuszcza się, że projekty złożą do

konkursów tylko te instytucje, które są w stanie faktycznie znaleźć zatrudnienie dla zwalnianych nauczycieli.

Zdaniem przedstawicielki biznesu bardzo ważne powinno być zapewnienie korzyści pracodawcom z zatrudnienia byłych nauczycieli. Zauważa przy tym, że nauczyciele zawodu mogliby np. pełnić role mentorów czy tutorów przy wdrażaniu nowych pracowników. Tworzenie takich rozwiązań powinno być rolą samorządu. Takim rozwiązaniem mogą być też np. płatne staże w przedsiębiorstwach. Według przedstawiciela związków zawodowych istotne są pogłębione dyskusje, spotkania i badania nauczycieli zagrożonych zwolnieniami. W przeciwnym wypadku „oni się boją całej procedury, podejmowania decyzji, zmiany stylu życia”.

Ponadto zdaniem przedstawiciela pracodawców w polityce publicznej przeważa myślenie o bezrobotnych, a zapomina się o pracujących, którzy mogą być zagrożeni zwolnieniami. Wymagane jest przyjęcie założenia, że „lepiej zapobiegać, niż leczyć”. Zasadne jest wobec tego też wspieranie utrzymania stanowisk pracy i tworzenia nowych stanowisk.

Według jednej z uczestniczek spotkania: „Trzeba pamiętać o tym, że w tej chwili w wielu sektorach gospodarki można zagospodarować tych nauczycieli. Bo jest takie przyzwyczajenie, że jak się myśli o nauczycielach, to nauczyciel to ma uczyć w szkole. Natomiast w tej chwili polonista, czego np. mi brakuje, jak ja szukam kogoś do korekty językowej książek, po prostu ze świecą szukać. A jak zrobią, to po prostu ręce opadają. Nie ma w ogóle. A takie osoby, co tak pracują, zarabiają w ciągu dwóch tygodni kilka tysięcy złotych, bo tyle książki redakcja kosztuje. Więc... W bankach kogo zatrudniają? Zwłaszcza w Białymstoku, bo tu, jak mówi moja koleżanka, są same ‘szczęki’, nie ma żadnych central. Więc każdy zatrudniony jest tam przedstawicielem handlowym. Kto jest zatrudniany? Ktoś, kto ma dobrą umiejętność komunikacji itd. To są często nauczyciele, absolwenci chociażby pedagogiki”.

Podkreślono też, że zasadne jest wykorzystanie outplacementu środowiskowego, czyli przygotowania zwolnień we współpracy z szerokim gronem podmiotów, z którymi współpracują szkoły zawodowe. „Myślę, że to jest dobry sposób myślenia, takie zwrócenie uwagi, bo często myślę, że nawet szkoły nie podejmują takich działań, bo nie wiedzą, że tak można, czy tak powinno się robić. Ale też trzeba pamiętać, że mamy w miarę pierwszy rzut zwolnień i zwalniani są, nie da się ukryć – ci najslabsi. Dlatego też tu będzie często też trudno wykorzystać” – konstatuje jedna z uczestniczek spotkania i podkreśla, że osoby takie raczej nie będą polecane przez dawnych pracodawców innym, dyrektorzy nie będą wystawiać im pozytywnych opinii. „W przyszłości warto uczulić szkoły,

natomiast na tym etapie może być to problem w wykorzystaniu tego potencjału, który tkwi w otoczeniu, ze względu na to, że może to dotyczyć tej grupy najsłabszych pracowników”.

Jeśli chodzi o kryteria zwolnień, to poza kwalifikacjami, wiekiem i stażem pracy według przedstawiciela związku zawodowego istotne są jeszcze kontakty nieformalne, w tym relacje z dyrekcją szkoły. Ponadto zauważa się, że najważniejszym partnerem dla outplacementu środowiskowego powinny być przedsiębiorstwa, z którymi szkoły nawiązują kontakty. Rozwój współpracy zapobiega też zwolnieniom nauczycieli, a w przypadku ich realizacji umożliwia płynne przejście zwalnianych osób do biznesu.

W podsumowaniu spotkania podkreślono, że nie ma sensu realizować studiów podyplomowych dla nauczycieli w ramach outplacementu gdyż często są to już osoby o wielu kwalifikacjach. Ponadto zasadne jest dokładne przedstawianie tematyki i grup docelowych już w samych nazwach projektów, co pozwoli lepiej dostosować je do aktywizacji zwalnianych osób.

## **5.5. Możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej**

Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyróżnienie przynajmniej kilku kierunków zatrudnienia nauczycieli zagrożonych bezrobociem. Są to przede wszystkim rozwiązania związane z szeroko rozumianą pracą w sektorze formalnej edukacji niepublicznej (prowadzonej przez podmioty pozarządowe lub komercyjne) oraz edukacji pozaformalnej (w instytucjach pozaszkolnych, np. zakładach pracy). Możliwości te odnoszą się do: przyjmowania nowych zawodów/ról zawodowych przez nauczycieli, np. coachów, mentorów i tutorów; wykorzystania nowych technologii w kształceniu zdalnym; oraz pracy nauczycieli szkół zawodowych w charakterze certyfikatorów zawodu lub konsultantów edukacyjnych.

### **5.5.1. Cechy sektora zawodowej edukacji pozaszkolnej**

W przypadku szkolnictwa zawodowego w Polsce organizacje systemu szkolnego – tj. zasadnicze szkoły zawodowe, technika, technika uzupełniająca po szkołach zawodowych i szkoły policealne – mogą być prowadzone zarówno przez władze publiczne, jak i przez podmioty ko-

mercyjne oraz pozarządowe, tj. stowarzyszenia i fundacje<sup>63</sup>. Działają też podmioty zaliczane do systemu pozaszkolnego, takie jak Centra Kształcenia Praktycznego, pracodawcy (rzemieślnicy i nie rzemieślnicy), Ochotnicze Hufce Pracy, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego. B. Baraniak listę tych typów organizacji pozaszkolnych poszerza o: stowarzyszenia edukacyjne, społeczne, zawodowe; fundacje; prywatne firmy edukacyjne; instytuty badawczo-rozwojowe; społeczne uniwersytety powszechne dla rodziców; uniwersytety otwarte, ludowe; robotnicze związki zawodowe; i organizacje branżowe<sup>64</sup>. Organizacje te umożliwiają uczącym się uczestnictwo w: kursach, seminariach, konferencjach, studiach podyplomowych, stażach, praktykach, szkoleniach warsztatowych, odczytach i prelekcjach oraz przyuczenie do zawodu lub kwalifikacji zawodowych, dokształcanie i doskonalenie zawodowe, przekwalifikowanie, a także kształtowanie osobowości, w tym zawodowej<sup>65</sup>.

S. Kilpatrick i P. Millar w odniesieniu do podmiotów pozaszkolnych proponują posługiwanie się pojęciem „rozszerzania systemu kształcenia zawodowego”<sup>66</sup>. Koncepcja ta odnosi się do faktu, że w edukacji zawodowej coraz częściej wykorzystuje się technologie informatyczno-telekomunikacyjne oraz metody dydaktyczne z zakresu kształcenia ustawicznego, dostosowane do osób dorosłych. Tym samym zwiększa się pula publicznych, pozarządowych i komercyjnych podmiotów świadczących usługi z zakresu transferu technologii, edukacji, zmiany postaw, rozwoju zasobów ludzkich oraz wymiany i upowszechniania informacji. Badawcze wyróżniają pięć modeli rozszerzania edukacji zawodowej wraz z właściwymi im metodami i środkami. Są to:

- 1) transfer technologii lub dostęp do informacji – wydarzenia z prezentacjami zastosowań edukacji, spotkania przybliżające informacje o technologii społecznościom ich potencjalnych użytkowników, media drukowane, wydawnictwa, publikacje,

---

<sup>63</sup> *Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca? – wersja rozszerzona*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków 2009, s. 9.

<sup>64</sup> B. Baraniak, *Edukacja zawodowa*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 133, 140-142.

<sup>65</sup> *Ibidem*, s. 140-142.

<sup>66</sup> S. Kilpatrick, P. Millar, *Extension and the VET sector: Time for closer alignment?*, „International Journal of Training Research” 2/2006, s. 3-4.

- radio, telewizja, nagrania wideo, aplikacje komputerowe, centra informacyjne, strony internetowe;
- 2) programowanie modeli uczenia – szkolenia, warsztaty, tworzenie grup, społeczności, zwiększanie zainteresowania i umiejętności w danym obszarze;
  - 3) porady indywidualne lub wymiana informacji – konsulting, usługi diagnostyczne, doradztwo finansowe związane z daną technologią, stymulowanie nieformalnej wymiany doświadczeń w danej branży;
  - 4) porady indywidualne w zakresie stosowania technologii – formalne lub ustrukturyzowane szkolenia, kursy uniwersyteckie, kursy w ramach programów zarządzania prawami intelektualnymi i własnością, wydarzenia bazujące na wiedzy uczestników szkoleń;
  - 5) upodmiotowienie grup – warsztaty z przedsiębiorcami, rolnikami, warsztaty z zakresu budowania społeczności.

Usługi we wszystkich wskazanych modelach mogą stanowić podstawę do kontynuacji pracy w zawodzie przez zagrożonych zwolnieniami nauczycieli lub do przekwalifikowania się.

W Polsce praca nauczycieli poza systemem edukacji publicznej kojarzona jest przede wszystkim z pracą w szkołach prywatnych lub pozarządowych. Za G. Lechem i A. Prusem przyjąć można, że organizacje pozarządowe mogą być powoływane niekoniecznie jako alternatywa dla prowadzenia szkół, ale też jako podmioty wspomagające funkcjonowanie szkoły<sup>67</sup>. Badacze uznają, że mogą one służyć jako: (1) narzędzie prawno-finansowe legitymizujące działalność (także biznesową) szkoły, którą całkowicie wykluczają obowiązujące przepisy prawa oświatowego dla sektora publicznego; (2) narzędzie organizacyjne służące integracji środowiska wokół danej szkoły, zorientowane na rozwój tej placówki oświatowej. Zwracają przy tym uwagę, że podmioty te mogą pozyskiwać finanse poprzez: indywidualne datki, składki, darowizny i spadki, dotacje, ulgi podatkowe, dochody z aktywów, nieruchomości oraz praw majątkowych, dochody z darów, zbiórek i imprez okolicznościowych, dochody z depozytów bankowych, dochody z tytułu udziału w zyskach. Podmioty te mogą korzystać z pracy wolontariuszy, fundraisingu oraz

---

<sup>67</sup> G. Lech, A. Prus, *Po co szkole stowarzyszenie albo fundacja?*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 165-176.

sponsoringu, a przez to stanowią wsparcie w realizacji zadań szkoły, będąc jej partnerem w realizacji programów wspierających oświatę. Ponadto fundacja lub stowarzyszenie może pełnić funkcję reprezentanta szkoły i środowiska lokalnego skupionego wokół nich, wyznaczać ramy dialogu społecznego (w ich strukturach działać mogą wszyscy interesariusze szkoły: rodzice, uczniowie, absolwenci, nauczyciele), a w sytuacji likwidacji placówki mogą przejąć jej prowadzenie i koszty utrzymania.

P. Zbieranek przedstawia nieco odmienne podejście do opisu sektora edukacji pozaszkolnej w Polsce, przy czym podkreśla, że w kraju brakuje do tej pory badań nad edukacją poza systemem publicznym, mimo że są szeroko dostępne chociażby fundusze i programy Unii Europejskiej wspierające jej rozwój<sup>68</sup>. Zauważa przy tym, że edukacja w tym sektorze stanowi raczej pewną koncepcję, zgodnie z którą edukować może każdy niezależnie od instytucjonalnej przynależności, nie ma w nim bowiem gotowego zestawu zasad i narzędzi, w opozycji do edukacji szkolnej. Badacz przywołuje cykliczne badania Stowarzyszenia Klon/Jawor, zgodnie z którymi w Polsce średnio około 15% organizacji pozarządowych deklaruje działalność w obszarze edukacji, a aż 32% – w zbliżonych do edukacji obszarach sportu, turystyki, rekreacji i hobby oraz kultury i sztuki. Jest to około 39 tysięcy podmiotów. W bazie organizacji pozarządowych w ramach portalu ngo.pl jest to zaś już około 16,1 tysiąca instytucji<sup>69</sup>. Co istotne, 31% organizacji pozarządowych, których główną działalność stanowi edukacja, prowadzi aktywność wychowawczą i formacyjną skierowaną do dzieci i młodzieży, 26% realizuje kształcenie ustawiczne dorosłych, a 43% podejmuje inne niż wymienione aktywności edukacyjne, co w zasadzie uniemożliwia ich klasyfikację. Ponadto zauważa się silny podział tych podmiotów ze względu na środki finansowe, którymi dysponują, oraz na zasadnicze obszary działań – wiele podmiotów edukację traktuje jako jeden z obszarów działalności. Jeśli chodzi o stosowane metody i techniki, to zauważa się, że edukacja pozaszkolna jest zorientowana głównie na cele praktyczne, łatwe do zastosowania w życiu codziennym, np. edukacja do starości, edukacja konsumpcyjna, edukacja uzupełniająca zagospodarowanie czasu wolnego<sup>70</sup>.

---

<sup>68</sup> Por. P. Zbieranek, *Sektor edukacji pozaszkolnej w Polsce – próba opisu*, [w:] P. Zbieranek (red.), *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 9.

<sup>69</sup> *Ibidem*, s. 10-11.

<sup>70</sup> *Ibidem*, s. 12.

Zdaniem P. Zbieranka można też wskazać na mechanizmy wzajemnego uzupełniania się sektora edukacji szkolnej i pozaszkolnej<sup>71</sup>. Są to: (1) transfer innowacyjnych metod i narzędzi nauczania do tradycyjnego systemu edukacji, generowanie pozytywnej zmiany, podwyższanie efektywności edukacji szkolnej, przenikanie się nawyków, postaw, stosowanych metod uczenia się do systemu edukacji formalnej; (2) uzupełnienie istniejącego systemu edukacyjnego poprzez włączenie do edukacji tematów, które nie zostały z różnych przyczyn włączone do edukacji formalnej, np. edukacja seksualna, artystyczna, obywatelska. Poza tym zauważa się, że edukacja pozaszkolna może stanowić tak rozszerzanie zakresu tematycznego programu szkolnego, jak i zlecenie zajęć na zewnątrz, powierzenie ich prowadzenia w wybranych obszarach tematycznych podmiotom pozarządowym. Istotne bariery rozwoju sektora edukacji pozaszkolnej to: finansowanie działań ze środków publicznych; trudności z uzyskiwaniem danych świadczących o jego efektywności i skuteczności; ograniczenia w możliwościach korzystania z organizacji pozarządowych ze względu na ich postrzeganie jako podmiotów kultury, a nie edukacji; nieuwzględnianie w programach edukacji publicznej działań z udziałem podmiotów pozarządowych – jedynie deklaratywne wykorzystanie ich w przyszłości; braki w programach kształcenia nauczycieli; niewielkie zainteresowanie Polaków edukacją pozaformalną, brak nawyków uczenia się przez całe życie<sup>72</sup>.

Zdaniem R. Gerlacha urynkowienie pozaszkolnej edukacji zawodowej pociąga za sobą i szanse, i zagrożenia<sup>73</sup>. Są one przede wszystkim związane z dominacją interesu praktycznego oraz ograniczaniem interesu emancypacyjnego. Pierwszy odnosi się do działań socjalizacyjnych, adaptacyjnych i racjonalizacyjnych, czyli przysposabiających do pełnienia określonych ról społeczno-zawodowych. Jedną z konsekwencji realizacji tego interesu jest podtrzymywanie układu ról społecznych czy reprodukcja struktury społecznej. Ograniczeniu ulega zaś interes emancypacyjny, który oznacza stwarzanie możliwości samorozwoju, wychowanie do krytycznej refleksji i kształtowanie umiejętności indywidualnego przekraczania ról oraz stwarza warunki do adaptacji zmian społecznych, do przerywania procesu reprodukcji społecznie nieakceptowanych zja-

---

<sup>71</sup> *Ibidem*, s. 13-14.

<sup>72</sup> *Ibidem*, s. 15-17.

<sup>73</sup> R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 319.



wisk, np. nierówności czy destabilizacji społecznej. Według badacza do zmiany tej prowadził niedostatek uregulowań prawno-organizacyjnych edukacji pozaszkolnej, co pozwalało po 1989 roku na swobodny rozwój instrumentalnych usług edukacyjnych i niewielką ich kontrolę oraz urynkwienie edukacji<sup>74</sup>.

Ponadto badacz wskazuje na dalsze cechy stymulujące kształt, efektywność i powszechność korzystania z ofert placówek edukacji pozaszkolnej<sup>75</sup>. Wśród czynników stymulujących są:

- obserwowany od ponad 20 lat dynamiczny rozwój rynku usług szkoleniowych;
- duża dywersyfikacja form i zakresu świadczonych usług edukacyjnych;
- wzrost zainteresowania uczestnictwem w różnego rodzaju formach dokształcająco-kompensujących, jak również rozwijających (w tym najczęściej podejmowanie decyzji o uczestnictwie w edukacji na podstawie racjonalnej kalkulacji i szacowania stopy zwrotu zainwestowanych środków w postaci swojego czasu i pieniędzy, rzadziej dla własnej przyjemności);
- możliwość uzyskania finansowania lub dofinansowania działalności edukacyjnej ze środków europejskiego funduszu społecznego lub kranowego funduszu pracy;
- wzrost zainteresowania przedsiębiorstw, zwłaszcza dużych, różnymi formami edukacji swoich pracowników (wynikający m.in. z wymagań natury prawnej);
- zmiany w systemie oświaty, zwłaszcza w systemie kształcenia zawodowego, umożliwiające równorzędne dochodzenie do kwalifikacji zawodowych w drodze kursów kwalifikacyjnych itp. organizowanych również przez placówki edukacji pozaszkolnej.

Wśród barier rozwoju zawodowej edukacji pozaszkolnej są:

- dominacja na rynku usług edukacyjnych mikrofirm (97%) zatrudniających do 9 osób;
- różnorodność form i metod zatrudniania wykładowców oraz innych specjalistów;
- niewielki udział placówek posiadających akredytację w ogólnej liczbie podmiotów świadczących usługi edukacyjne;

---

<sup>74</sup> *Ibidem*, s. 322.

<sup>75</sup> *Ibidem*, s. 339.

- niewielki potencjał finansowy, jakim dysponują pozaszkolne placówki edukacyjne;
- brak, jak do tej pory, wyraźnego sprzężenia pomiędzy szkolnictwem zawodowym a edukacją pozaszkolną;
- funkcjonujący w świadomości społecznej prymat edukacji formalnej prowadzonej w ramach systemu oświatowego nad edukacją pozaszkolną;
- niewielkie powiązanie ofert edukacyjnych instytucji pozaszkolnych z zapotrzebowaniem rynku pracy wynikające m.in. z braku przepływu informacji w tym zakresie;
- brak jednakowych wyznaczników jakościowych określających efektywność kształcenia.

W czynnikach stymulujących i hamujących rozwój edukacji pozaszkolnej w Polsce można zatem wyróżnić zarówno te, które odnoszą się do poziomu organizacji, jak i systemowe oraz związane z przyjętą w kraju polityką zarządzania placówkami edukacji pozaszkolnej. Zasadne jest dalsze wspieranie czynników stymulujących i znoszenie barier.

R. Gerlach proponuje także koncepcję roli nauczyciela w pozaszkolnej edukacji zawodowej. Zakłada przy tym, że możliwe jest opisanie potencjalnej roli, funkcji i požądanych kompetencji osób odpowiedzialnych za uczenie się innych ludzi<sup>76</sup>. Role nauczyciela zawodu w edukacji pozaszkolnej to:

- wykładowca/informator – klasyczna i najbardziej tradycyjna z ról nauczyciela, polegająca na przekazywaniu informacji i wiedzy w formie wykładu, prelekcji lub w innej postaci ustnego przekazu;
- ekspert – nauczyciel jest w tej roli opiniotwórczy, przygotowany teoretycznie i praktycznie do wypełniania swojej funkcji, jest kompetentny, świadomie i odpowiedzialnie kieruje procesem edukacyjnym, zdecydowanie dominuje nad uczniem, jest przekonany o swojej nieomylności i fachowości, stara się narzucić swoje zdanie;
- konsultant – objaśnia trudne problemy, zajmuje się doradztwem, nie zmienia swego stanowiska, potrafi wskazywać różne warianty rozwiązań określonych problemów, określać konsekwencje podejmowanych decyzji i działań;

---

<sup>76</sup> *Ibidem*, s. 346-347.

- przewodnik – ułatwia uczniom relacji z rzeczywistością, wprowadza w nowy świat wiedzy i umiejętności, w nieznaną rzeczywistość i doświadczenia;
- trener/coach – w tej roli kluczową sprawą są dobre relacje między nauczycielem a uczniem, zespołem uczniowskim, charakteryzujące się empatycznym rozumieniem, wsparciem, życzliwością i pełną szacunku konfrontacją. W relacji tej nauczyciel–coach skoncentrowany jest na uczniu, inspiruje i stymuluje jego rozwój, wzmacnia i udoskonala jego działania;
- facylitator – nauczyciel ułatwiający uczniom naukę wynikającą z ich motywacji wewnętrznej, który umiejętnie kieruje uczniami, by sami zdobywali potrzebną wiedzę i umiejętności, w sytuacji dydaktycznej pełni rolę pomocniczą, wspierającą, wskazującą;
- mentor/spolegliwy opiekun – nauczyciel jako swoisty autorytet zarówno w dziedzinie zawodowej, jak i moralnej, potrafiący obudzić aspiracje uczniów, doradca, na którego doświadczeniu można zawsze polegać, ale przy tym szczery, życzliwy i wyrozumiały, wskazujący kierunki działania, potrafiący rozłożyć odpowiedzialność za podejmowane decyzje zarówno na siebie, jak i na uczniów;
- agent zmiany – nauczyciel otwarty na innowacje, odpowiedzialny za inspirowanie i stwarzanie warunków sprzyjających wdrażaniu zmiany, wspieraniu jej realizacji oraz ocenie jej efektywności.

Powyższy zbiór ról obejmuje wiele zadań i oczekiwań wykraczających poza tradycyjną rolę nauczyciela i nierzadko niemożliwych do pełnienia w szkolnictwie formalnym.

### **5.5.2. Zawody przyszłości dla nauczycieli**

Podstawowych informacji o możliwych przyszłych zawodach dla nauczycieli w przypadku konieczności zmiany ścieżki kariery dostarczają wyniki ogólnopolskiego badania czasu i warunków pracy nauczycieli przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych, w których diagnozowano dodatkową pracę świadczoną przez nauczycieli poza szkołą, podstawowym miejscem zatrudnienia<sup>77</sup>. Na pytanie o to, czy nauczyciel obecnie pracuje zarobkowo poza szkołą, twierdząco odpowiedział co szósty respondent: co trzeci mężczyzna i co szósta kobieta. Prace inne

---

<sup>77</sup> *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli, op. cit., s. 36-38.*

niż praca w szkole wykonują raczej nauczyciele młodszy, o niższym stopniu awansu, uczący w szkołach ponadgimnazjalnych, pracujący w średnich i większych miastach, uczący języków obcych, wychowania fizycznego, religii i przedmiotów zaklasyfikowanych jako „pozostałe”. Osoby te często nie mają jeszcze określonej drogi zawodowej, wykorzystują swoje kompetencje poza szkołą dzięki, czemu mogą być atrakcyjnymi pracownikami dla potencjalnych pracodawców (np. nauczyciele języków obcych mogą uczyć w szkołach językowych, nauczyciele wychowania fizycznego dysponują umiejętnościami do pracy w charakterze trenera pozaszkolnej drużyny czy trenera na siłowni). Na pytanie o to, czy badani nauczyciele kiedykolwiek wykonywali zawód inny niż zawód nauczyciela, twierdząco odpowiedziało około 27% respondentów. Podobnie są to głównie osoby młode, nauczające tych samych przedmiotów, ale dodatkowo też nauczyciele uczący obecnie historii i wiedzy o społeczeństwie. Niemniej 44% osób nie określiło dokładnie, jaki zawód jeszcze wykonywało, w pozostałych przypadkach były to zawody specjalistów (25%), techników, pracowników usług i sprzedawców (19%). Dodatkowo osoby wykonujące zawody niezwiązane ze szkołą poproszono o samodzielne zaklasyfikowanie tych zawodów – niemal 37% osób wskazało zawody związane z pracą biurową, 31% podało odpowiedź „wolny zawód”, „specjalista”, 23% – sprzedaż, handel oraz 12% – usługi. Zaś aż 45% respondentów wskazało co najmniej jeden zawód z grupy takich, które mają stereotypowo niższy prestiż niż zawód nauczyciela: handel, usługi, praca fizyczna, praca na roli. Powyższe wyniki prowadzą raczej do wniosku, że w przypadku zwolnień tylko młodszy stażem nauczyciele będą mogli stosunkowo łatwo zmienić zawód – niekoniecznie usytuowany wyżej w hierarchiach bogactwa i prestiżu oraz niekoniecznie w pełni wykorzystujący ich kompetencje zawodowe.

Dalsze wskazówki co do zawodów przyszłości dla nauczycieli można podać na podstawie analizy trendów międzynarodowych przeprowadzonej przez M. Kusińskiego<sup>78</sup>. Zdaniem badacza głównym czynnikiem zmian będzie upowszechnianie się technologii cyfrowych, które spowoduje zapotrzebowanie na: trenerów, osoby świadczące usługi szkoleniowe; na psychologów i psychoterapeutów, którzy będą rozwiązywać problemy osób odczuwających silny stres w pracy; na osoby kreatywne, twórcze, odporne na stres, potrafiące zrezygnować z życia rodzinnego na

<sup>78</sup> M. Kusiński, *Reorientacja zawodowa nauczycieli w kierunku zawodów przyszłości na przykładzie projektu „Nowa Edukacja”*, Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, Białystok, [www.bfkk.pl](http://www.bfkk.pl) [20.01.2014], s. 3-6.

rzecz pracy zawodowej; na ludzi potrafiących negocjować – ochroniarzy, negocjatorów, psychologów, negocjatorów w firmach; na specjalistów w wyszukiwaniu informacji – brokerów, menedżerów informacji; specjalistów teleinformatyków; nauczycieli instrumentów elektronicznych i plastyków wspomaganych przez komputer; specjalistów ds. usług świadczonych drogą elektroniczną; doradców podatkowych; menedżerów kultury; menedżerów służby zdrowia, dietetyków, rehabilitantów, fizjoterapeutów; animatorów i organizatorów czasu wolnego osób starszych; pracowników biur turystycznych; copywriterów – osób układających teksty reklamowe; telepracowników i specjalistów edukacji wspomaganą komputerowo.

W odniesieniu do sektora oświaty badacz wskazuje w szczególności trzy wyłaniające się zawody<sup>79</sup>. Są to:

- 1) broker edukacyjny – pośredniczy w zawieraniu i wykonywaniu umów w zakresie kształcenia, doksztalcania, doskonalenia, szkolenia i przekwalifikowania zawodowego w imieniu i na rzecz klienta (osoby fizyczne i osoby prawne), świadczy usługi informacyjno-doradcze na temat rynku edukacyjnego i rynku pracy, identyfikuje i gromadzi dane dotyczące popytu i podaży usług dydaktyczno-szkoleniowych. Jednocześnie pełni funkcje pełnomocnika klienta wobec polskich i zagranicznych podmiotów edukacyjnych;
- 2) ekspert ds. technologii dydaktycznych – zajmuje się modernizacją środowiska dydaktycznego, projektowaniem, organizacją, dobieraniem, wdrażaniem i oceną stosowanych w procesie edukacyjnym dzieci, młodzieży i osób dorosłych nowoczesnych środków i pomocy dydaktycznych; udziela pomocy metodycznej, konsultacji, doradztwa nauczycielom i organizatorom oświaty szkolnej i pozaszkolnej w zakresie: optymalnego stosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w dydaktyce, konstruowania i modernizacji programów nauczania, jak również tworzenia multimedialnych pakietów dydaktycznych;
- 3) teletutor/teleedukator – specjalista zajmujący się kształceniem na odległość (w formach szkolnych i pozaszkolnych). Przygotowany do prowadzenia zajęć zarówno metodą synchroniczną (bezpośredni kontakt z uczącym się za pomocą interaktywnych łączy informatycznych), jak i asynchroniczną

---

<sup>79</sup> *Ibidem*, s. 7-8.

(wymiana materiałów edukacyjnych bez kontaktu w czasie rzeczywistym). Podstawowym zadaniem jest kierowanie procesem samokształcenia uczniów i studentów z wykorzystaniem technologii informacyjnych, w szczególności poprzez telewizję i interaktywne media.

Listę tę można poszerzyć poprzez propozycje wyróżnione przez A. Iwanicką<sup>80</sup>. Są to:

- 4) dydaktyk medialny – zajmuje się przekształcaniem materiałów szkoleniowych w formę elektroniczną, przygotowuje oprogramowanie i przenosi wiedzę podręcznikową na nośniki multimedialne. Zajmuje się organizacją całego e-kursu: współpracuje z ekspertem dziedzinowym, proponuje charakter materiałów wizualnych, sposoby oceniania kursantów, projektuje cały scenariusz kursu. Zawód ten wymaga biegłej znajomości obsługi komputera, wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki (w tym andragogiki), znajomości programów graficznych, z zakresu nauki zajmującej się wzajemnym oddziaływaniem zachodzącym poprzez interfejs pomiędzy człowiekiem a komputerem (ang. *Human Computer Interaction*);
- 5) e-mentor – wspomaga proces kształcenia zdalnego, jest osobą wyznaczoną do nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z kursantem, nadzoruje jego postępy w nauce, motywuje do dalszej pracy, pomaga rozwiązywać problemy. Stanowi „czynnik ludzki” w kształceniu zdalnym, zwiększa efektywność procesu kształcenia;
- 6) mentor multimedialny – trener wykorzystujący w swojej pracy narzędzie multimedialne. Dzięki wiedzy na temat tworzenia stron internetowych, wykorzystywania programów graficznych i platform e-learningowych jest w stanie stworzyć i wdrożyć odpowiednie narzędzia multimedialne wykorzystywane obecnie w edukacji;
- 7) tester/ewaluator treści e-learningowych – osoba odpowiedzialna za prawidłowy przebieg i wysoką jakość kursów elektronicznych tworzonych przez dydaktyków medialnych. Przez cały czas trwania kursu aktywnie współpracuje z jego twórcami, a także analizuje kurs od momentu jego projektowania do zakończenia

---

<sup>80</sup> Por. A. Iwanicka, *Nowe zawody (w sieci) przyszłością dla pedagogów*, „Neodidagmata” 31-32/2011, s. 152-155.

- i podsumowania. Musi orientować się w technologii tworzenia kursów elektronicznych, mieć wiadomości z zakresu metodyki nauczania. Testowanie kursów obejmuje aspekty: merytoryczne, językowe, estetyczne, spójność kursu, poprawność formalną oraz zgodność ze standardami. Ewaluacja realizowana jest na podstawie badań (wywiadów, ankiet) przeprowadzanych w trakcie próbnego szkolenia i ma na celu poprawienie skuteczności szkolenia za pomocą ocenianego kursu elektronicznego;
- 8) kierownik ds. zawartości serwisów internetowych (ang. *content manager*) – zarządza wszystkimi elementami, które wpływają na ogólny odbiór danej witryny. Odpowiada za zawartość strony internetowej, współpracę ze wszystkimi osobami, które uczestniczą w procesie tworzenia strony – od informatyków po dział marketingowy;
  - 9) *traffic manager* – dba o monitoring odwiedzin internautów, przemieszczania się użytkowników, analizę „ruchu” na stronie. Przygotowuje raporty oraz statystyki analizujące frekwencję i aktywność internautów;
  - 10) specjalista ds. gier komputerowych (gamifikacji) – gracze są coraz bardziej wymagający, oczekują: atrakcyjnej grafiki, ciekawej fabuły, nowych, zaskakujących propozycji. Specjalista ds. gier komputerowych powinien bardzo dobrze znać rynek i preferencje konsumentów. Wymagana jest tu zarówno wiedza techniczna, jak i umiejętności logicznego, analitycznego myślenia, kreatywność, szybkość w podejmowaniu decyzji i przetwarzaniu danych;
  - 11) *screendesigner* – projektuje układ ekranu w programach komputerowych, edukacyjnych, grach komputerowych itp. Powinien mieć wyczucie graficzne i doskonale się znać na obsłudze komputera, posiadać wiedzę psychologiczną z zakresu obsługi technologii komputerowych;
  - 12) specjalista ds. kanału e-mail – definiuje strategię firmy dotyczącą postępowania z pocztą przychodzącą i wychodzącą. Za pomocą poczty elektronicznej tworzy swój wizerunek, planuje kampanie reklamowe firmy, prowadzi badania nad możliwościami zaoferowania odbiorcom nowych form e-maili;
  - 13) organizator pracy wirtualnej – koordynuje pracę grupy ekspertów dla osiągnięcia wyznaczonego celu. Czuwa nad: komunikacją, przepływem informacji, rejestracją zmian wprowadzanych w założeniach projektu, nadzorowaniem

realizacji harmonogramów i weryfikacją osiągniętych przez rozproszoną grupę celów. Kiedy zadanie zostanie zakończone, organizator pracy wirtualnej rozpoczyna pracę z nową grupą. Jest to praca dla osób ze zdolnościami przywódczymi, interpersonalnymi;

- 14) etyczny haker – specjalista, który włamuje się do sieci komputerowej korporacji, która go zatrudnia, w celu wyszukania jej słabych punktów i zaproponowania bezpieczniejszego rozwiązania. Etyczny haker musi bardzo dobrze znać: systemy operacyjne, aplikacje, prototypy sieciowe, oprogramowania zabezpieczające. Musi mieć bardzo dobrą reputację.

K. Brzezińska, M. Janiszewska-Desperak, M. Michalski i M. Tomczak<sup>81</sup> wskazują na cztery kierunki kształcenia ustawicznego, które mogą być istotne także dla zmian w zatrudnieniu nauczycieli zawodu. Pierwszym kierunkiem jest kształcenie na odległość – forma edukacji z wykorzystaniem technik komunikacyjnych z pominięciem bezpośredniego kontaktu osób przekazujących wiedzę i pobierających ją uczniów. Zgodnie z regulacjami Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2012 roku podmiot organizujący tę formę szkoleń zobowiązany jest do: zapewnienia uczestnikom dostępu do oprogramowania umożliwiającego synchroniczną i asynchroniczną organizację nauki; zapewnienia materiałów dydaktycznych dostosowanych do pozbawionych bezpośredniego kontaktu uczącego i uczonych; kontrolowania postępów w nauce u uczestników zajęć; kontroli pracy osób uczących. Kształcenie na odległość cechuje się elastycznością czasową, możliwością odtwarzania materiału kilkakrotnie, zmniejszeniem kosztów pozyskania wiedzy od światowych ekspertów w danych dziedzinach. Jednocześnie może powodować pewne trudności – nagranie ciekawych materiałów dydaktycznych może wymagać więcej wysiłku i angażować więcej osób niż wygłoszenie wykładu w tradycyjnej formie, zwykle brak szybkiej informacji zwrotnej co do zrozumiałości materiału, samodzielnego przyswajania wiedzy przez słuchaczy czy monitorowania wyników uzyskanych przez osoby, które zdecydowały się na taką formę nauki.

Drugi kierunek to coaching – inspirowanie przez trenera swoich rozmówców do samodzielnego znajdowania rozwiązań i konstruktywnej

<sup>81</sup> K. Brzezińska, M. Janiszewska-Desperak, M. Michalski, M. Tomczak, *Uwarunkowania integracji funkcjonujących modeli kształcenia ustawicznego w warunkach polskich. I część raportu z badań fokusowych*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013, s. 15-16.



refleksji na temat nurtujących ich kwestii, wspieranie rozwoju i pomoc w uczeniu się, wydobywanie potencjału osoby poddającej się coachin-gowi<sup>82</sup>. Ze względu na zastosowania wyróżnia się następujące typy coachingu:

- wykonawczy – skierowany do kadry menedżerskiej, rozwijający kompetencje związane z zarządzaniem zespołem;
- organizacyjny/biznesowy – mający na celu wsparcie rozwoju członków danej organizacji;
- zawodowy/kariery – kierowany do pracowników rozwijających profesjonalne kompetencje zawodowe lub np. konkretnie ukie-runkowujących swoje kompetencje zawodowe (specjalizacja);
- adaptacyjny – mający na celu wsparcie wdrożenia nowych członków do danej organizacji;
- życiowy – ukierunkowany na rozwój potencjału osobistego w aspekcie pozazawodowym;
- sportowy – zorientowany na przygotowanie sportowców do osiągnięcia jak najlepszych wyników w danej dyscyplinie;
- edukacyjny – mający na celu wspieranie procesu dydaktycznego na każdym poziomie kształcenia;
- zdrowia – wspierający działania terapeutyczne i/lub rehabilita-cyjne podczas rekonwalescencji, także mający na celu „uczenie życia” z przewlekłą chorobą;
- międzykulturowy – przydatny podczas dostosowywania się do innych kulturowo środowisk pracy, skierowany np. do menedże-rów, dyplomatów;
- samo-coaching – samodoskonalenie, wspieranie swojego rozwoju w celu np. przezwycięzania życiowych/służbowych trudności.

Na potrzeby kształcenia ustawicznego stosowany może być głównie samo-coaching (samodoskonalenie, postawa nakierowana na uczenie się przez całe życie) i coaching edukacyjny (w szkołach, na uczelniach czy w innych placówkach edukacyjnych).

Trzecim kierunkiem jest mentoring – wsparcie uczących się przez osoby, które dzięki swojemu doświadczeniu i wiedzy mogą wspierać rozwój osobisty swoich podopiecznych, są dla nich wzorem godnym naśladowania<sup>83</sup>. Mentoring jest szerszą koncepcją niż coaching, gdyż zakłada relację osoby doświadczonej, o wysokich kompetencjach i kwa-

---

<sup>82</sup> *Ibidem*, s. 17-18.

<sup>83</sup> *Ibidem*, s. 19-21.

lifikacjach, z osobą dopiero zaczynając swoją działalność w danej dziedzinie, niedoświadczoną. Obejmuje też autorytet i zaufanie, które są porównywalne do relacji mistrza i ucznia – nierzadko mentor jest osobą starszą od swojego podopiecznego. Celem mentoringu w organizacjach jest np. sprawne oraz szybkie wdrożenie nowej osoby do samodzielnej i efektywnej pracy. Mentor powinien się charakteryzować takimi cechami, jak: duże doświadczenie; szeroka wiedza; wysoka pozycja w hierarchii organizacji; predyspozycje do efektywnego przekazywania wiedzy, zdolności dydaktyczne; zaufanie innych pracowników, respekt. Mentoring jest rozpowszechniony głównie w dużych organizacjach komercyjnych, niemniej programy tego typu są też realizowane w organizacjach pozarządowych i na uczelniach. Wśród korzyści z mentoringu wskazuje się: międzypokoleniowy transfer wiedzy; poszerzenie sieci kontaktów; planowanie sukcesji stanowisk (płynny przepływ osób pomiędzy stanowiskami, szczególnie ważny w sytuacji zmiany); zachowanie/ciągłość wiedzy w danej organizacji; ograniczenie kosztów zewnętrznych szkoleń, jeśli mentorem jest osoba z organizacji.

Czwarty kierunek to consulting – świadczenie porad eksperckich, działalność prowadzona przez specjalistów z danych dziedzin, którzy odpłatnie zajmują się doradztwem dotyczącym różnych sfer życia gospodarczego<sup>84</sup>. Są to np. konsulting personalny, inżynierski, menedżerski. Konsultant posługuje się specjalistyczną wiedzą z zakresu: *know what* – wiedzy o zjawiskach; *know why* – wiedzy systemowej; oraz *know how* – wiedzy związanej z umiejętnościami. W Polsce firmy konsultingowe prowadzą przede wszystkim doradztwo podatkowe, finansowe, strategiczne, operacyjne, personalne oraz audyt. Możliwe są jeszcze m.in. doradztwo informatyczne, w zakresie budowania strategii firmy, marketingowe, operacyjne oraz związane z zasobami ludzkimi. Odmianą jest też konsulting akademicki, który polega na świadczeniu usług przez naukowców dla organizacji zewnętrznych na zasadach komercyjnych. Osoby te udzielają informacji z zakresu rozwiązywania problemów, wskazywania nowych rozwiązań czy pomysłów oraz ich testowania. Celami są tu: generowanie dochodów (wykorzystywanie szans); chęć komercjalizacji wyników badań, a dzięki temu rozwój nowych technologii (*commercialization-driven*); możliwość prowadzenia badań (*research-driven*) – doradztwo bezpośrednio związane z badaniami realizowanymi przez pracownika uczelni.

---

<sup>84</sup> *Ibidem*, s. 22-24.

W przypadku nauczycieli zagrożonych bezrobociem w odniesieniu do wyróżnionych kierunków należy zauważyć, że doświadczenie tych nauczycieli mogłoby być przydatne nie tylko w procesach edukacyjnych w firmach i organizacjach pozarządowych, w rozwoju edukacji zdalnej i e-learningu, ale także w unowocześnianiu tych procesów poprzez transfer wiedzy, technologii i komercjalizację badań naukowych.

Należy zauważyć, że w Polsce prowadzono już pierwsze projekty przygotowujące nauczycieli zawodu do pracy w edukacji zdalnej. Przykładowo w projekcie „E-edukator” realizowanym przez firmę Bit Polska Sp. z o.o. dążono do podniesienia kwalifikacji zawodowych nauczycieli w zakresie podstawowej obsługi komputera oraz korzystania z Internetu i aplikacji biurowych, przygotowania ich do pracy w nowoczesnych zawodach/funkcjach związanych z e-learningiem, a przez to zwiększenia ich konkurencyjności na rynku pracy poprzez zdobycie kompetencji odpowiadających potrzebom pracodawców<sup>85</sup>. Wśród nauczanych zagadnień znajdowały się: kompetencje i umiejętności w zakresie wykorzystania grafiki komputerowej w codziennej pracy w firmie, szkole itp. oraz w zakresie umożliwiającym samodzielne tworzenie multimedialnych kontaktów e-learningowych; kompetencje i wiedza w zakresie kontroli i pomiaru efektywności kształcenia – niezbędnej umiejętności w działach zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach; wiedza i umiejętności do samodzielnego tworzenia konwentów i testów e-learningowych, co można wykorzystać w pracy np. w bankach, firmach handlu bezpośredniego, firmach sprzedaży ubezpieczeń; wiedza i umiejętności w zakresie samokształcenia się, poruszania się na rynku pracy.

Inny projekt – „e-Belfer – przygotowanie nauczycieli do stosowania e-learningu w nauczaniu i samokształceniu” – zrealizowało Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli wraz z OSI CompuTrain SA<sup>86</sup>. W jego trakcie podczas bezpłatnych szkoleń prezentowano nauczycielom możliwości wykorzystywania w swojej pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz wskazywano możliwości i sposoby prowadzenia zajęć dydaktycznych z zastosowaniem platformy e-learningowej.

---

<sup>85</sup> *Best Practice: E-edukator. Transnational Partnership for E-Collaboration on Next Practice in the European ICT/Computing Teaching Community*, Stowarzyszenie Rozwoju Edukacji Ustawicznej „Transfer”, Warszawa 30.01.2014, [www.stowarzyszenie-transfer.pl](http://www.stowarzyszenie-transfer.pl)

<sup>86</sup> *e-Belfer – przygotowanie nauczycieli do stosowania e-learningu w nauczaniu i samokształceniu*, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, OSI CompuTrain S.A., <http://e-belfer.edu.pl> [30.01.2014].

W szkoleniach uczestniczyło 150 nauczycieli i pracowników dydaktycznych, w tym nauczyciele kształcenia zawodowego i ustawicznego, z województwa świętokrzyskiego. Dążono do wypełnienia luk w kompetencjach z zakresu: wykorzystywania edytora tekstu, aplikacji graficznych, wyszukiwania, zbierania, oceniania informacji poprzez korzystanie z Internetu oraz oprogramowania edukacyjnego, stosowania technologii w różnorodnych formach komunikacji i sprawnego posługiwania się sprzętem i oprogramowaniem. Szkolenie prowadzono w trybie mieszanym (*blended-learning*), łączącym w sobie metody szkolenia tradycyjnego i e-learningu. Zajęcia obejmowały m.in. tematykę: podstaw pracy na platformie e-learningowej, wykorzystania Internetu w dydaktyce, ochrony praw autorskich w Internecie, organizacji procesu zdalnego nauczania, tworzenia materiałów multimedialnych, bezpieczeństwa w Internecie, budowania przykładowego kursu e-learningowego, umieszczenia kursu na platformie e-learningowej oraz realizacji i ewaluacji utworzonego kursu.

W projekcie „e-Nauczyciel kształcenia zawodowego i ustawicznego” Rybnickiego Centrum Edukacji Zawodowej większy nacisk położono natomiast także na: prowadzenie mentoringu i konsultacji online w procesie nauczania na odległość; kształcenie umiejętności pozyskiwania, selekcjonowania i wartościowania informacji, korzystania z elektronicznych baz danych oraz budowania swojej wiedzy w oparciu o zasoby Internetu; przekazania przyszłym e-nauczycielom i mentorom wiedzy, doświadczeń i sugestii w zakresie świadczenia usług mentorskich; wiedzy o aplikacjach internetowych do tworzenia komponentów szkoleń e-learningowych; obsługi aplikacji np. WebQuest, eXe<sup>87</sup>. Dalej idący program, w postaci studiów podyplomowych „E-nauczyciel. Metodyka nowoczesnego nauczania”, przygotowała Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu<sup>88</sup>. W kursie tym poruszono dodatkowo takie elementy jak: budowanie autorytetu i pozytywna autoprezentacja nauczyciela; efektywna organizacja pracy nauczyciela – zarządzanie sobą w czasie; asertywność w procesie nauczania; trudne sytuacje w procesie nauczania; stres i wypalenie zawodowe nauczyciela; obsługa generatora rapid lear-

---

<sup>87</sup> *e-Nauczyciel kształcenia zawodowego i ustawicznego*, Rybnickie Centrum Edukacji Zawodowej, [www.edukacja.rybnik.eu](http://www.edukacja.rybnik.eu) [30.01.2014].

<sup>88</sup> *Studia podyplomowe: E-nauczyciel. Metodyka nowoczesnego nauczania*, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, [www.humanitas.edu.pl](http://www.humanitas.edu.pl) [30.01.2014].

ning, narzędzi Web 2.0, narzędzi do obróbki grafiki i dźwięków; zastosowania tablicy multimedialnej podczas lekcji.

Natomiast w projekcie „Kompetentny e-Nauczyciel” Stowarzyszenie Komputer i Sprawy KISS wprowadziło dodatkowy element w postaci certyfikacji e-Nauczyciela wydawanej przez Polskie Towarzystwo Informatyczne oraz ECDL Polska<sup>89</sup>. Certyfikat e-Nauczyciel ma na celu podniesienie poziomu przygotowania nauczycieli do stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej w pracy edukacyjnej i wychowawczej w szkole jako instytucji społeczeństwa informacyjnego. Bazuje na „Standardach przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej” i pozwala na weryfikację umiejętności nauczyciela w klasie z uczniami, a więc w jego głównym miejscu pracy. Certyfikat musi być odnawiany co trzy lata. Dla potwierdzenia spełnienia wymagań na certyfikat EPP e-Nauczyciel nauczyciel: (1) przedstawia co najmniej trzy scenariusze lekcji (każda po 45 min) wspomaganych technologią informacyjną i komunikacyjną z uzasadnieniem, w jaki sposób zastosowanie tej technologii przyczynia się do podniesienia poziomu realizacji zajęć oraz zwiększenia osiągnięć uczniów; (2) przeprowadza lekcje w oparciu o te scenariusze i je dokumentuje; (3) w okresie starania się o certyfikat bierze udział w co najmniej jednej formie doskonalenia metod posługiwania się technologią w pracy dydaktycznej. (4) rozwiązuje z pozytywnym wynikiem test na certyfikat EPP e-Nauczyciel lub przedstawia certyfikat EPP e-Nauczyciel zdobyty w ciągu ostatnich trzech lat od czasu przystąpienia do programu certyfikacji e-Nauczyciel. Podczas egzaminu nauczyciel w obecności egzaminatora rozwiązuje w czasie 60 minut test, który obejmuje trzy obszary wymagań: (1) prawne, etyczne, społeczne i ekonomiczne aspekty rozwoju i zastosowań technologii informacyjnej i komunikacyjnej; (2) nauka i praca w środowisku technologii, w tym znajomość aplikacji stosowanych w nauczonym przedmiocie; (3) korzystanie z zasobów i podstawy pracy na platformie edukacyjnej.

---

<sup>89</sup> *Kompetentny e-Nauczyciel*, Stowarzyszenie Komputer i Sprawy KISS, <http://e-nauczyciel.kiss.pl> [30.01.2014]; *EPP e-Nauczyciel*, Polskie Biuro ECDL, <https://ecd.l.pl/e-nauczyciel> [30.01.2014].

### 5.5.3. Rozwój certyfikacji zawodowej poza systemem edukacji publicznej

Stosunkowo słabo rozpoznany w Polsce zjawiskiem jest rozwój alternatywnych względem publicznego systemu edukacji formalnej systemów poświadczania kwalifikacji uczniów i pracowników w zawodzie.

Z analiz jakości usług edukacyjno-szkoleniowych przeprowadzonych przez firmę Grupa Gomułka wynika, że można wyróżnić przynajmniej trzy narzędzia stosowane współcześnie w branży usług edukacyjno-szkoleniowych do zapewnienia i oceny jakości usług<sup>90</sup>. Są to: akredytacja, certyfikacja i rekomendacja (np. w ramach działań, projektów czy inicjatyw wspólnych różnych podmiotów). Najogólniej rozwiązania te bazują na:

- systemach wewnętrznego zapewnienia jakości – opartych na działaniach wewnątrz danej placówki, tj. na monitoringu jakości procesu kształcenia, ocenie studentów oraz samoocenie uczniów. Wewnętrzne procesy zapewnienia jakości są realizowane ze względu na potrzeby interesariuszy oraz wewnętrzne cele szkoły, a istnienie wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia umożliwia dokonywanie ocen przez agencje rządowe i pozarządowe;
- na zewnętrznych systemach zapewnienia jakości – które stanowią czynnik do wdrażania i rozwijania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości poprzez wprowadzenie wspólnego wzorca wymagań jakościowych dla jednostek edukacyjnych danego typu. Przyjęcie określonych standardów jakości przez agencje akredytujące prowadzi do ujednoczenia wewnętrznych systemów zapewnienia jakości, a tym samym umożliwia ich porównanie.

Podstawowym narzędziem budowy jakości usług edukacyjno-szkoleniowych są systemy akredytacji<sup>91</sup>. Akredytacja stanowi zinstytucjonalizowaną i systematycznie prowadzoną zgodnie z przyjętymi wymaganiami działalność, która upewnia społeczność edukacyjną, opinię publiczną oraz rozmaite agencje i organizacje, że dana instytucja, proces kształcenia bądź program ma jasno określone i prawidłowe z oświatowego punktu widzenia cele, dotrzymuje warunków, pod jakimi można

<sup>90</sup> *Analiza danych zastanych dotyczących jakości usług edukacyjno-szkoleniowych. Raport z badań. Etap 1*, Grupa Gomułka, Katowice 2009.

<sup>91</sup> *Ibidem*, s. 27.

zasadnie oczekiwać osiągnięcia tych celów, faktycznie je realizuje i można oczekiwać, że będzie je nadal realizować. Akredytacji udziela wiarygodna instytucja, która zbiera odpowiednie informacje o szkole lub innej instytucji szkoleniowej oraz o realizowanych przez nią programach. Najczęściej agendami akredytacji są jednostki administracji państwowej, jak ministerstwa czy kuratoria, które oprócz nadania pozwolenia na prowadzenie działalności nadzorują jej przebieg. W odniesieniu do komercyjnych usług edukacyjno-szkoleniowych akredytowanymi podmiotami są np. samorządy instytucji zainteresowanych podniesieniem jakości szkolenia. W podziale ze względu na obligatoryjność akredytacji wyróżnia się: (1) akredytację koncesjonującą – odgórną, przymusową, powszechną, ściśle związaną z regulacyjną rolą państwa w sektorze, prowadzącą do uzyskania lub utrzymania uprawnień; (2) akredytację środowiskową – oddolną, wolną, dobrowolną, o charakterze samorządowym. W przypadku kształtowania systemów pozaszkolnego kształcenia zawodowego istotne może być wykorzystanie doświadczeń takich środowiskowych instytucji akredytacyjnych działających w Polsce, jak: Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum”, Komisja Akredytacyjna Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Drugim kluczowym rozwiązaniem są systemy certyfikacji usług i podmiotów edukacyjno-szkoleniowych<sup>92</sup>. Certyfikacja stanowi rodzaj audytu zewnętrznego trzeciej strony, wykonywanego przez niezależną, upoważnioną jednostkę certyfikującą w celu przyznania certyfikatu. W przypadku jednostek edukacyjno-szkoleniowych stanowi ona postępowanie, w którym strona trzecia daje pisemne zapewnienie o tym, że podmiot, usługa edukacyjno-szkoleniowa lub osoba spełnia określone wymagania. Certyfikat stanowi świadectwo potwierdzające zgodność badanego obiektu z określonymi wymaganiami oraz prawo do wykonywania określonych w nim czynności. Certyfikaty są przeważnie wydawane przez akredytowane lub cieszące się powszechnym zaufaniem instytucje branżowe, uniwersytety i organizacje szkoleniowe oraz agencje rządowe. Coraz częściej są jednak wydawane przez jednostki nieakredytowane. W branży edukacyjno-szkoleniowej wyróżnia się:

- certyfikaty dotyczące podmiotów edukacyjno-szkoleniowych – procedura ich przyznawania obejmuje kompleksową ocenę spełnienia wymagań w obszarze objętym certyfikatem, np. dotyczą-

---

<sup>92</sup> *Ibidem*, s. 52-53.

cych kompetencji osób prowadzących szkolenia (wykształcenie, umiejętności, doświadczenie) i spełniania wymagań z zakresu infrastruktury jednostki (infrastruktura materialna i niematerialna – programy komputerowe i inne). Przykładami takich systemów w Polsce są: certyfikat „Wiarygodna Szkoła” nadawany przez Akademickie Centrum Informacyjne; Certyfikaty Centralnego Instytutu Ochrony Pracy; program „Firma przyjazna klientowi” Fundacji Obserwatorium Zarządzania; „Certyfikat Gwarancja Najwyższej Jakości” Europejskiego Centrum Jakości i Promocji Sp. z o.o.;

- certyfikaty dotyczące programów kształcenia – polegają na określeniu, czy program spełnia wymagania stawiane przez jednostkę certyfikującą (treść programu, struktura, efekty, materiały dydaktyczne, metody nauczania, kadra nauczająca). Przykładami są np. „Polski Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie” nadawany w Polsce przez Centrum Doskonałości w Uniwersytecie Warszawskim; Program „Certyfikat Jakości Szkoła przedsiębiorczości” nadawany przez Fundację Młodzieżowej Przedsiębiorczości;
- certyfikację osób – polegającą na określeniu, czy dana osoba posiada wymaganą wiedzę, umiejętności i doświadczenie pozwalające na właściwe wykonywanie usługi edukacyjno-szkoleniowej. Certyfikacja osób może mieć charakter obowiązkowy (obowiązek certyfikacji wynika z przepisów prawa) lub dobrowolny (przesłanką certyfikacji jest podniesienie kompetencji i zwiększenie konkurencyjności na rynku edukacyjno-szkoleniowym oraz rynku pracy). Przykłady w Polsce stanowią tu: „Rekomendacja dla trenerów i superwizorów grupowych treningów edukacyjnych PTP” wydawana przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne; „Trener Certyfikowany w Zakresie Pracy Metodą TROP”, „Senior TROP” i „Master Trener TROP” nadawane przez Grupę TROP.

Nauczyciele zawodu mogą zatem rozwijać istniejące już oraz tworzyć nowe systemy certyfikacji dostosowane do standardów obowiązujących w poszczególnych branżach oraz dbać o utrzymanie jakości poprzez systematyczną weryfikację przyznanej akredytacji lub certyfikatów.

Można zaryzykować twierdzenie, że nauczyciele zawodu mają największe możliwości tworzenia certyfikatów w odniesieniu do osób. D. Jegorow wskazuje, że w świetle obowiązujących po wprowadzonej w 2012 roku reformie szkolnictwa zawodowego w Polsce przepisów za-



sadnicze znaczenie dla kształcenia pozaszkolnego mają przede wszystkim: (1) kwalifikacyjne kursy zawodowe – prowadzone według programu nauczania uwzględniającego podstawę programową kształcenia w zawodach w zakresie jednej kwalifikacji; (2) kursy umiejętności zawodowych – prowadzone również w oparciu o podstawę programową, ale tylko w określonej jej części; (3) kursy kompetencji ogólnych – prowadzone według programu nauczania uwzględniającego dowolnie wybraną część podstawy programowej kształcenia ogólnego przy założeniu minimalnego czasu trwania kursu w wysokości 30 godzin; (4) pozostałe formy kształcenia umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych<sup>93</sup>. Zaznacza się przy tym, że wszystkie wskazane formy pozaszkolne umożliwią zdobycie poszukiwanych na rynku pracy kwalifikacji w czasie krótszym niż w szkole, stwarzają możliwość elastycznego, dostosowanego do potrzeb i możliwości osób dorosłych podnoszenia kwalifikacji zawodowych i kompetencji ogólnych, wychodzą naprzeciw oczekiwaniom rynku pracy. Zauważa się przy tym, że możliwe jest już także prowadzenie egzaminów eksternistycznych umożliwiających osobom mającym doświadczenie zawodowe potwierdzenie pojedynczych kwalifikacji w zawodzie bez konieczności uczestniczenia w kwalifikacyjnym kursie zawodowym. Uzyskanie dyplomu potwierdzającego posiadanie pełnego zawodu możliwe jest po zdobyciu wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie oraz po osiągnięciu odpowiedniego poziomu wykształcenia<sup>94</sup>.

To nowe podejście do potwierdzania kompetencji zawodowych i nabywania kwalifikacji w zawodach przybliżono bliżej w „Raporcie o stanie edukacji 2012”<sup>95</sup>. Zauważa się, że reforma w 2012 roku umożliwiła zdobywanie nowych zawodów bez potrzeby rozpoczynania nauki każdego z nich „od początku”, a przez to ułatwia dostęp do aktualizowania wiedzy i uzyskiwania nowych umiejętności w odpowiedzi na wyzwania pojawiające się na rynku pracy. Dokumentem potwierdzającym gotowość osoby uczącej się do wykonywania określonych zadań zawodo-

---

<sup>93</sup> D. Jegorow, *Edukacja ustawiczna a wyzwania współczesnej gospodarki. Trwałość i efektywność kształcenia dorosłych na przykładzie Lubelszczyzny (Cz. 1)*, Sun Solution, Chełm 2012, s. 80-81.

<sup>94</sup> *Ibidem*, s. 81-82.

<sup>95</sup> W. Stęchły, A. Tomaszuk, G. Ziewiec, *Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie*, [w:] A. Chłoń-Doimińczak (red.), *Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 201-204.

wych jest „świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie”, którego otrzymanie jest możliwe po zdaniu egzaminu zawodowego organizowanego przez okręgowe komisje egzaminacyjne i stanowiącego formę oceny stopnia opanowania przez zdającego wiedzy i umiejętności z zakresu danej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie. Egzamin przeprowadzany jest dla: uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników oraz uczniów szkół policealnych, także w trakcie trwania nauki; absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych; osób, które ukończyły kwalifikacyjny kurs zawodowy. Do egzaminu zawodowego w trybie eksternistycznym mogą również przystąpić osoby, które ukończyły gimnazjum lub ośmioletnią szkołę podstawową, a także posiadają co najmniej dwa lata kształcenia się lub pracy w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację. Wprowadzone rozwiązania umożliwiają zatem zdobycie zawodu przez osoby, które kompetencje niezbędne do jego właściwej realizacji uzyskały w formach pozaszkolnych oraz w wyniku samodzielnego uczenia się. Przykładowo: osoba posiadająca kwalifikację wyodrębnioną w zawodzie elektromechanik: „montaż i konserwacja maszyn i urządzeń elektrycznych”, może kontynuować naukę np. na kwalifikacyjnym kursie zawodowym, a po ukończeniu kursu przystąpić do egzaminu, w wyniku którego uzyska kwalifikację „montaż i konserwacja instalacji elektrycznych”. Na podstawie uzyskanego świadectwa potwierdzającego tę kwalifikację oraz posiadanych wcześniej kwalifikacji może zaś uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w zawodzie „elektryk”. Po spełnieniu odpowiednich warunków, dotyczących m.in. stażu pracy w zawodzie lub długotrwałości kształcenia, zyskuje możliwość przystąpienia do egzaminu eksternistycznego zawodowego i uzyskania kwalifikacji „eksploatacja maszyn, urządzeń i instalacji elektrycznych”. W dalszej kolejności uczący się może uzyskać kwalifikację „technik elektryk”, pod warunkiem że uzupełni także wykształcenie ogólne – może to zrobić w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych lub może przystąpić do egzaminu eksternistycznego z zakresu obowiązkowych zajęć edukacyjnych określonych w ramowym planie nauczania liceum ogólnokształcącego dla dorosłych.

Jednocześnie jeszcze przed wdrożeniem reformy systemu edukacji zawodowej w Polsce zaczęły się kształtować struktury alternatywnej certyfikacji zawodowej. Przykładem może być np. system certyfikacji

kompetencji zawodowych *Vocational Competence Certificate*<sup>96</sup>. Powstał on z myślą o potwierdzeniu dla zagranicznych pracodawców kwalifikacji nabytych w ojczystym kraju. Certyfikat służy dostarczeniu rzetelnej, kompleksowej informacji o kompetencjach jego posiadacza, obejmuje odniesienie do wytycznych krajowych i międzynarodowych w zakresie potwierdzania kwalifikacji oraz do założeń polityki Unii Europejskiej w tym zakresie. Certyfikat jest wydawany w języku angielskim lub na życzenie uczestnika w dowolnym innym języku wraz z suplementem, w którym opisane są szczegółowo kompetencje, jakie uczestnik uzyskał. W suplemente wyszczególniony jest wynik egzaminu teoretycznego i praktycznego oraz poziom umiejętności zgodny z Europejską Ramą Kwalifikacji. Inny przykład może stanowić międzynarodowy projekt *certyfikacji mentorów i tutorów* (Certi.Men.Tu) współrealizowany w ramach programu Leonardo da Vinci w Polsce przez Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB w Radomiu<sup>97</sup>. Celem tej inicjatywy jest opracowanie modelu wsparcia dla dwóch grup zawodowych: mentorów i tutorów, obejmującego matryce kompetencji, programy szkoleń oraz schemat certyfikacji. Projekt uwzględnia możliwość uzyskania przez uczestników szkoleń certyfikatu uznawanego w całej Europie, potwierdzającego zgodność kompetencji mentora/tutora z wymogami normy EN ISO 17024. Tutorzy to osoby wspierające uczniów i słuchaczy instytucji edukacyjnych, zachęcające ich do osobistego i zawodowego rozwoju, wspierające ich reintegrację na rynku pracy. Mentorami określono zaś pracowników wspierających osoby odbywające szkolenia w danym przedsiębiorstwie. Są to opiekuni, trenerzy, praktykanci i stażyści, kadra zarządzająca przedsiębiorstw oraz osoby odpowiedzialne na rozwój zasobów ludzkich. Mentorzy w swojej pracy zawodowej mogą z powodzeniem korzystać z bogactwa doświadczeń tutorów i vice versa. Zbliżoną inicjatywę stanowi prowadzona od 1992 roku Europejska Rada Coachingu i Mentoringu<sup>98</sup>. Jej celem jest promowanie dobrych praktyk w zarządzaniu i coachingu w całej Europie zgodnego z wartościami etycznymi i wysokimi standardami jakości. Rada prowadzi działania promocyjne i szkoleniowe dla klientów, coachów i mentorów, buduje warunki do rozwoju otwartości i szacunku dla różnorodno-

<sup>96</sup> *Certyfikacja kompetencji zawodowych VCC*, Fundacja VCC, [www.vccsystem.pl](http://www.vccsystem.pl) [30.01.2014].

<sup>97</sup> J. Religa, *Certyfikacja mentorów i tutorów – nowy projekt transferu innowacji*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 4/2012, s. 154-155.

<sup>98</sup> *EMCC Poland*, [www.emccouncil.org/pl/pl/](http://www.emccouncil.org/pl/pl/) [30.01.2014].

ści, promuje kodeks etyczny oraz prowadzi badania rynku w zakresie oferty, modeli coachingowych i skuteczności oddziaływań.

Próbę przeglądu cech systemów walidacyjnych działających poza sektorem publicznej edukacji zawodowej podjął w latach 2011-2012 Instytut Badań Edukacyjnych.

**Tabela 10. Założenia wybranych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce**

Nazwa	Instytucja koordynująca	Opis
Egzaminy czeladnicze i mistrzowskie	Izba Rzemieślnicza Mazowsza, Kurpi i Podlasia w Warszawie	Izba przeprowadza egzaminy czeladnicze i mistrzowskie w różnych zawodach – w badaniu skupiono się na procedurach potwierdzania efektów uczenia się w branży samochodowej, w zawodach: blacharz, lakiernik, mechanik, elektromechanik.
Europejskie Prawo Jazdy Komputerowe (ECDL)	Polskie Towarzystwo Informatyczne	W ramach ECDL funkcjonują różne egzaminy potwierdzające kompetencje związane z obsługą komputera. W badaniu skupiono się na certyfikacie ECDL Core obejmującym siedem modułów (m.in. obsługę edytorów tekstu i arkuszy kalkulacyjnych). Egzamin przeprowadzany jest w ponad 140 krajach.
Certyfikat jakości szkoleń STOP	Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP	W ramach inicjatywy członkowie stowarzyszenia potwierdzają posiadanie kompetencji trenerskich w zakresie planowania i prowadzenia szkoleń.
Walidacja w obszarze rzemiosła	Związek Rzemiosła Polskiego	Możliwość formalnego potwierdzenia kwalifikacji zawodowych dyplomem czeladnika/mistrza w 115 zawodach (48 szkolnych i 67 pozaszkolnych).
Certyfikat VCC ( <i>Vocational Competences Certificate</i> )	Stowarzyszenie Humaneo	Nowa inicjatywa potwierdzania efektów uczenia się uwzględniająca oprócz kompetencji zawodowych również znajomość branżowego języka obcego oraz kompetencji informatycznych.
Certyfikat EFA ( <i>European Financial Advisor</i> )	Fundacja na rzecz Standardów Doradztwa Finansowego EFPA Polska	Inicjatywa pozwala na potwierdzenie kompetencji w zawodzie doradca finansowy. Egzamin przeprowadzany według międzynarodowego standardu opracowanego przez europejską organizację EFPA (European Financial Planning Association).

Źródło: E. Bacia (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 14-15.

W projekcie badawczym dążono do rozpoznania cech krajowych rozwiązań dotyczących potwierdzania efektów uczenia się osiągniętych na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Walida-

cję określono przy tym jako wieloetapowy proces prowadzący do certyfikacji, polegający na sprawdzaniu czy – niezależnie od sposobu uczenia się – kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte<sup>99</sup>. W raporcie z badań wyróżniono pięć przesłanek rozwoju systemów walidacji efektów uczenia się<sup>100</sup>.

Mianowicie: (1) walidacja jako odpowiedź na zapotrzebowanie rynku – pracowników i pracodawców; (2) kwalifikacja jako uwiarygodnienie kompetencji w oczach pracodawców, środowiska branżowego i klientów; (3) kwalifikacja jako narzędzie motywacji w samorozwoju; (4) kwalifikacja jako droga do profesjonalizacji zawodu – tworzenie grup specjalistów w wąskiej dziedzinie, wyróżniających się swoimi kwalifikacjami spośród innych, pełniących podobne zadania zawodowe; (5) zapotrzebowanie na procedury walidacji w perspektywie kariery zawodowej – osobie rozpoczynającej karierę walidacja pozwala na pokonanie bariery wejścia do zawodu i umocnienie początkowej pozycji, dla osób bardziej doświadczonych wiąże się ze wzmocnianiem pozycji, rozwojem osobistym i zawodowym, budowaniem sieci kontaktów i pomnażaniem kapitału społecznego, a dla osób znajdujących się w momencie zmiany na rynku pracy może być instrumentem ułatwiającym tę zmianę.

Zwrócono także uwagę na to, że typowe dla analizowanych procedur walidacji są następujące fazy i etapy: (1) wstępna: zgłoszenie/rekrutacja, złożenie wymaganych dokumentów, weryfikacja dokumentów, ustalenie terminu egzaminu; (2) przygotowawcza – opcjonalna: konsultacje, doradztwo, kursy, szkolenia; (3) potwierdzenia kompetencji – najczęściej w formie egzaminu; (4) certyfikacja<sup>101</sup> – odbywa się głównie poprzez wykorzystanie w różnym stopniu podstaw i norm prawnych, takich jak oparcie kontroli jakości na: odpowiednich rozporządzeniach, na normie ISO, na innych standardach międzynarodowych, na procedurach opracowanych wewnętrznie<sup>102</sup>.

Etapami budowania jakości walidacji efektów uczenia się są zaś: tworzenie i egzekwowanie warunków wejścia do procedury przez osoby przystępujące do walidacji; standaryzacja procedury; przygotowanie

---

<sup>99</sup> E. Bacia (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 8.

<sup>100</sup> *Ibidem*, s. 17-24.

<sup>101</sup> *Ibidem*, s. 40.

<sup>102</sup> *Ibidem*, s. 47.

egzaminatorów oraz weryfikacja jakości ich pracy; wymóg odnawiania certyfikatu po określonym czasie.

Zasadne jest także przybliżenie podstawowych cech wybranych systemów walidacji efektów kształcenia istniejących w Polsce. W badaniu Instytutu Badań Edukacyjnych analizie poddano 10, a w kolejnym roku badania – 7 inicjatyw i projektów, których celem była walidacja kompetencji nabytych poza systemem formalnym. Przedsięwzięcia zostały wybrane w oparciu o wiarygodność instytucji potwierdzających efekty uczenia się oraz ich zróżnicowanie ze względu na branżę, procedury, przedmiot walidacji, okres trwania (inicjatywy ustabilizowane, zmieniające się w czasie, młode/pilotażowe) i genezę standardów egzaminacyjnych (procedury wypracowane w Polsce lub za granicą).

Cechą badanych systemów walidacyjnych było przeważnie potwierdzanie kwalifikacji całych zawodów, choć zdarzyły się również inicjatywy umożliwiające uczestnikom uzyskanie kwalifikacji cząstkowych czy też kwalifikacji w zakresie wyróżnionych zadań zawodowych (tabela 10.)<sup>103</sup>. W drugim roku trwania badań dodatkowo selekcję dokonano w oparciu o cztery kryteria (tabela 11.)<sup>104</sup>. Były to: (1) regulacja prawna – regulowana przez prawo na poziomie państwa (np. egzaminy organizowane przez Izby Rzemieślnicze) czy też nie; (2) specyfika walidowanych kompetencji – niektóre inicjatywy koncentrowały się na walidowaniu kompetencji właściwych dla szkolnictwa zawodowego oraz rzemiosła, podczas gdy inne uwzględniały kompetencje niezbędne w zawodach wymagających bardziej kompleksowych kompetencji (np. usługi finansowe, zastosowanie technologii informatycznych w nauczaniu); (3) koszty dla uczestników – w przypadku części inicjatyw koszty były pokrywane ze źródeł zewnętrznych (przez pracodawcę, instytucję organizującą walidację), podczas gdy w innych wypadkach to sami uczestnicy musieli sfinansować procedurę walidacji; (4) stan zaawansowania inicjatywy – doświadczenie w przeprowadzaniu procedury walidacji wpływa na poziom wiarygodności instytucji, co wiąże się także z popularnością procedur walidacji. Poza tym zakłada się wzrost poziomu sformalizowania inicjatyw wraz z czasem ich funkcjonowania.

---

<sup>103</sup> *Ibidem*, s. 13-14.

<sup>104</sup> *Ibidem*, s. 14-16.

**Tabela 11. Cechy wybranych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce**

Nazwa	Regulacja prawna*	Specyfika kompetencji**	Koszty ponosi uczestnik***	Stan zaawansowania****
Egzaminy czeladnicze i mistrzowskie	1	1	1	1
Europejskie Prawo Jazdy Komputerowe (ECDL)	0	0	1	1
Certyfikat jakości szkoleń STOP	0	0	1	1
Certyfikat VCC ( <i>Vocational Competences Certificate</i> )	0	1	1	1
Certyfikat EFA ( <i>European Financial Advisor</i> )	0	0	1	1
Certyfikat Użytkownika GeoGebry	0	1	1/0	1
Certyfikacja Zawodu Księgowego	1	1	1/0	1

\* 1 – inicjatywa regulowana państwowo, 0 – brak regulacji prawnej na poziomie państwa;

\*\* 1 – kompetencje z zakresu szkolnictwa zawodowego i rzemiosła, 0 – inne kompetencje;

\*\*\* 1 – koszty ponosi uczestnik lub pracodawca, 0 – koszty pokrywa organizator; \*\*\*\* 1 – inicjatywa zaawansowana, 0 – niski poziom zaawansowania.

Źródło: E. Bacia (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 16.

Wyniki badań pozwoliły na sformułowanie siedmiu wniosków i rekomendacji: (1) potrzeba stworzenia zintegrowanego systemu walidacji – krajowy system kwalifikacji powinien pozwalać na współistnienie procedur walidacji realizowanych przez różne podmioty, z tego względu jednym z kluczowych elementów systemu powinna być Polska Rama Kwalifikacji porządkująca istniejący system kwalifikacji; (2) zapewnienie jakości – państwo powinno określać wymagania jakościowe wobec procedur walidacji, a także instytucji prowadzących walidację. Wpisanie danej kwalifikacji do rejestru kwalifikacji, z podaniem instytucji uprawnionych do jej przyznawania, powinno zapewniać wiarygodność kwalifikacji; (3) metody oceny efektów uczenia się – sposób potwierdzania kompetencji powinien być dopasowany do specyfiki danego zawodu. Krajowy system kwalifikacji nie powinien narzucać metod potwierdzania kompetencji; (4) zaangażowanie praktyków – identyfikacja i opis sposobów potwierdzania kompetencji powinny być dokonywane w po-

rozumieniu z ekspertami reprezentującymi daną branżę – przede wszystkim z pracodawcami i osobami czynnie wykonującymi zawód; (5) informacja i doradztwo – osoby zainteresowane walidacją swoich kompetencji powinny mieć łatwy dostęp do informacji o istniejących rozwiązaniach, sposobie przebiegu całej procedury, wymaganiach wobec osób do niej przystępujących, formach wsparcia itd. Osobom tym należy udostępnić profesjonalne doradztwo, które pomoże im w określeniu poziomu ich kompetencji, identyfikacji ewentualnych braków oraz wybrze sposobu dalszego działania; (6) rozwiązania instytucjonalne – istotne jest stworzenie systemu, który nie doprowadzi do nadmiernego rozrostu administracji i będzie efektywny kosztowo, wskazane jest powierzenie wykonywania zadań związanych z funkcjonowaniem systemu walidacji instytucjom już istniejącym; (7) finansowanie – zaleca się dywersyfikację źródeł finansowania walidacji<sup>105</sup>.

Wszystkie powyższe cechy pozwalają stwierdzić, że nauczyciele zawodu zagrożeni bezrobociem jako specjaliści w dziedzinach, w których kształcą uczniów, mogą poszukiwać zatrudnienia związanego z dalszym rozwojem systemów walidacji efektów kształcenia.

#### **5.5.4. Możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej w świetle badań jakościowych**

Respondenci bez problemu wskazywali nauczycieli zatrudnionych w szkołach prywatnych, komercyjnych. Podkreślono przy tym, że w ostatnich latach zdołały się wykształcić całe sieci takich szkół z dużych miast, które posiadają swoje oddziały w terenie. Jako przykłady podano sieci Profesja, Cosinus, Żak, które aktualnie kształcą już w wielu zawodach, prowadzą szkoły policealne, gimnazja i licea dla dorosłych oraz różnego rodzaju szkolenia i kursy. Podmioty te „pilnują rynku, tym bardziej, że mają dofinansowanie za efekty, jeśli słuchacz zda egzamin. To jest walka o kasę”. Szkoły takie są postrzegane zarówno jako konkurencja dla publicznych szkół zawodowych, jak też jako pewnego rodzaju szansa dla nauczycieli zagrożonych zwolnieniami.

Nieco mniej znane są zdaniem uczestników szkoły w formie stowarzyszeń i fundacji, takie jak np. Społeczne Towarzystwo Oświatowe. Przy czym są one trudne do monitorowania, gdyż organy prowadzące nie

---

<sup>105</sup> *Ibidem*, s. 79-85.



zawsze funkcjonują na obszarze ich działania, gdy posiadają oddziały w innych regionach. Podmioty takie też raczej mniej są zainteresowane kształceniem zawodowym, choć łącznie z podmiotami komercyjnymi stanowią być może już nawet do 1/3 całego sektora oświaty zawodowej w kraju. Niemniej brak pełnej wiedzy na ten temat, gdyż bazy danych i badania dotyczące sektora są rozproszone.

Na korzyść sektora niepublicznego będzie oddziaływać też reforma edukacji zawodowej. „Całe mnóstwo organizują szkoleń, otrzymali np. taką furtkę na kwalifikacyjne kursy zawodowe, gdzie są pełne kwalifikacje, gdzie są wymagane kwalifikacje od nauczycieli. I żeby było ciekawiej, to nikt tego nie kontroluje” – dodaje jeden z uczestników.

Podstawową różnicą między szkołami publicznymi a niepublicznymi, zdaniem uczestników badania, są odmienne formy umów zawieranych z pracownikami placówek, a w szczególności z nauczycielami. „Tam nie obowiązuje Karta nauczyciela i nauczyciel jest zatrudniany na umowy cywilno-prawne, pewnie rzadko na umowę o pracę, nie wiem do końca, i wartość godziny dydaktycznej też jest inna” – tłumaczy jedna z uczestniczek. Taka sytuacja sprawia, że część nauczycieli obawia się spadku swojej pozycji i płacy wraz z podjęciem pracy w podmiotach komercyjnych czy pozarządowych.

Uczestnicy zauważają też nadużywanie pojęcia certyfikatu w potwierdzaniu kwalifikacji. Zauważa się, że dbanie o jakość kształcenia, certyfikacja, wymaga poniesienia wysokich nakładów finansowych. Część podmiotów jednak posługuje się pojęciem certyfikatu, mimo że nie ma uprawnień do nadawania kwalifikacji. Istotne jest zatem promowanie tylko najlepszych, wiarygodnych i sprawdzonych inicjatyw walidacyjnych prowadzonych przez podmioty prywatne. Jako przykłady podano certyfikację Stowarzyszenia Księgowych w Polsce oraz system standardów kształcenia w województwie małopolskim. Nauczyciele zawodu mogą rozwijać tego typu przedsięwzięcia. Zdaniem uczestników spotkania praca taka wymaga silnego zaangażowania nauczycieli.

Ponadto zwrócono uwagę, że w ramach reformy instytucji rynku pracy w kraju powstanie rejestr usług szkoleniowych i fundusz szkoleniowy. Nauczyciele będą musieli dostosować się do wymagań tych rozwiązań poprzez współpracę z różnymi organizacjami. „Pojedynczy nauczyciel będzie miał trudno. Ja nie mówię, że nie znajdzie szansy dla siebie. Rynek jest trudny” – twierdzi jeden z respondentów. Przykładowo zwolnieni ze szkół nauczyciele mają problemy z utworzeniem odrębnych placówek, gdyż „rynek jest już podzielony”.

W podsumowaniu spotkania respondenci stwierdzili, że podstawowymi kierunkami wsparcia nauczycieli zagrożonych bezrobociem mogą

być: ciągle doskonalenie zawodowe, udział w spotkaniach interdyscyplinarnych, możliwość podejmowania zatrudnienia w nauczonym zawodzie, przygotowania do kształcenia zdalnego, do kształcenia z wykorzystaniem nowych technologii oraz do usług na rzecz starzejącego się społeczeństwa.



**CZEŚĆ III**  
**WSPARCIE ZATRUDNIENIA NAUCZYCIELI**  
**W PRAKTYCE**



## **ROZDZIAŁ 6.**

### **MODEL PARTNERSTWA LOKALNEGO NA RZECZ REORIENTACJI ZAWODOWEJ**

#### **6.1. Definicja, obszary działania, rodzaje partnerstw lokalnych w świetle literatury przedmiotu**

Partnerstwo lokalne ogólnie możemy zdefiniować jako „forum współpracy partnerów, wspólnie realizujących określone działania i wdrażających różnorodne inicjatywy na rzecz społeczności lokalnej”<sup>1</sup>. Bardziej szczegółowa definicja mówi, że jest to „platforma współpracy pomiędzy różnorodnymi partnerami, którzy wspólnie w sposób systematyczny, trwałe i z wykorzystaniem innowacyjnych metod oraz środków planują, projektują, wdrażają i realizują określone działania i inicjatywy, których celem jest rozwój lokalnego środowiska społeczno-gospodarczego i budowa tożsamości lokalnej wśród członków danej społeczności”<sup>2</sup>.

Zgodnie z treścią art. 6 pkt. 7 Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy instytucją partnerstwa lokalnego jest „grupa instytucji realizujących na podstawie umowy przedsięwzięcia i projekty na rzecz rynku pracy”. Instytucje te zaliczane są także w świetle tej ustawy do instytucji rynku pracy realizujących zadania określone w ustawie.

Partnerstwa lokalne działają przede wszystkim w następujących obszarach:

- gospodarka – w tym przypadku główne działania partnerstwa skoncentrowane są wokół promowania rozwoju przedsiębiorczości i konkurencyjności danego regionu oraz na pobudzaniu aktywności gospodarczej członków społeczności lokalnej;

---

<sup>1</sup> A. Sobolewski (red.) *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Departament Rynku Pracy, MPiPS, Warszawa, 2007r., s. 10.

<sup>2</sup> *Tamże*, s. 10.

- rynek pracy – partnerstwa działające na obszarze rynku pracy koncentrują swoją działalność na tworzeniu warunków do aktywizacji zawodowej społeczności lokalnej m.in. poprzez wspieranie tworzenia nowych miejsc pracy, podnoszenie kwalifikacji zawodowych, doradztwo zawodowe, etc.;
- innowacje – w tym przypadku główna działalność partnerstwa koncentruje się na promowaniu i wdrażaniu nowych, innowacyjnych metod rozwoju społeczno-gospodarczego poprzez zastosowanie zintegrowanych metod zarządzania opartych m.in. na zastosowaniu technologii informatycznych;
- kultura – partnerstwa działające w sferze kultury koncentrują swoje działania głównie na ochronie lokalnego, regionalnego lub ponadregionalnego dziedzictwa kulturowego, ponadto partnerstwa takie zajmują się również promocją lokalnych twórców kultury i sztuki;
- zdrowie i opieka społeczna – partnerstwa funkcjonujące w tym obszarze koncentrują swoją działalność głównie na promocji zdrowia oraz na propagowaniu idei zdrowego stylu życia, ponadto ich działalność obejmować może również upowszechnianie wiedzy z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy;
- edukacja – w przypadku partnerstw działających na tym obszarze ich główna działalność skoncentrowana jest na wspieraniu edukacji dzieci i młodzieży, na opracowywaniu nowoczesnych form edukacji szkolnej i pozaszkolnej, na wspieraniu i promowaniu edukacji ustawicznej i „kształcenia przez całe życie”.

Partnerstwa lokalne mogą być tworzone z inicjatywy<sup>3</sup>:

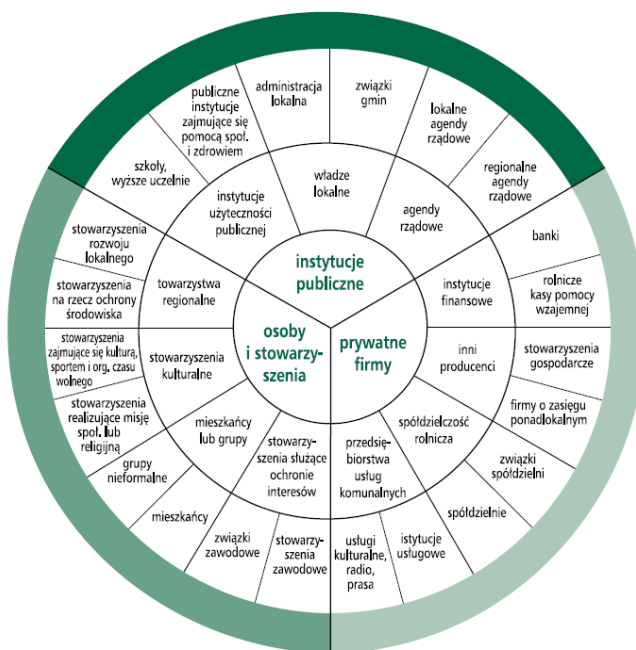
- osób fizycznych, często „lokalnych liderów”, którzy chcą aktywnie wpływać na swoje otoczenie – gospodarcze, społeczne czy kulturalne. Działania takich osób mają swoje źródło w silnym poczuciu utożsamiania się z rejonem i jego problemami. Takie pełne zaangażowanie się osób prywatnych w działania na rzecz społeczności przyciąga do siebie innych, tworzy więzi i gotowość do działania, które nazywamy „kapitałem społecznym”. Partnerstwa takie koncentrują się zazwyczaj na sprawach społecznych i realizują projekty związane np. z edukacją czy ochroną dziedzictwa.

---

<sup>3</sup> J. Duriasz-Bułhak i R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym, Fundacja Wspomagania Wsi*, 2003 r., s. 7 i nast.

- przedsiębiorców, organizacji gospodarczych lub zawodowych (np. spółdzielni i związków producentów); partnerstwa takie dążą w pierwszym rzędzie do uzyskania większego wpływu na decyzje dotyczące gospodarki. Realizują one projekty nastawione na poprawę konkurencyjności miejscowych wyrobów, ich lepszy dostęp do rynków ponadlokalnych, wspieranie działań gospodarczych itp.;
- ciał publicznych, lokalnych lub ponadlokalnych odpowiedzialnych za interes publiczny; początkowo koncentrują zazwyczaj swą aktywność wokół poprawy stanu infrastruktury i obiektów użyteczności publicznej.

### Schemat 10. Inicjatorzy partnerstw lokalnych



Źródło: J. Duriasz-Buñhak i R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym*, Fundacja Wspomagania Wsi, 2003 r., s. 13.



Partnerstwa lokalne dzielimy następująco<sup>4</sup>:

- 1) Ze względu na formę funkcjonowania:
  - partnerstwo o strukturze formalnej – posiadające osobowość prawną;
  - partnerstwo o strukturze nieformalnej – nieposiadające osobowości prawnej.
- 2) Ze względu na przyjęty sposób realizacji zadań:
  - partnerstwa koordynujące – realizują wiele różnorodnych działań w różnych obszarach życia społecznego. Działają one w sposób „ekonomiczny”; każde zadanie realizowane jest przez powołane w tym celu zespoły zadaniowe, których pracą kierują „kierownicy” zespołów. Nad całością działań wszystkich zespołów i ich koordynacją czuwa natomiast tzw. lider;
  - partnerstwa wykonawcze (projektowe) – realizują jedno działanie, jeden projekt, jedną inicjatywę. Partnerstwa te całość swoich zasobów, aktywności, sił i środków angażują w realizację jednego działania, jednego konkretnego projektu. Mają zatem charakter krótkoterminowy i działają w jednym wyspecjalizowanym obszarze, funkcjonują tak długo, jak długo trwa realizacja projektu, który wdrażają;
  - klastry – partnerstwa o charakterze branżowym. Klastry stanowią grupy instytucji i organizacji wzajemnie powiązanych (i związanych zazwyczaj z jedną branżą) działających na jednym określonym terenie, uzupełniających się i zainteresowanych współpracą. Współpraca odbywa się jednak w takim charakterze i perspektywie, w jakiej, działając wspólnie, będą osiągać lepszy efekt niż ten, który mogłyby osiągnąć, jeśli działałyby osobno. Cechą charakterystyczną klastrów jest silna współpraca podmiotów gospodarczych z placówkami naukowo-badawczymi.

## **6.2. Partnerstwo na rzecz adaptacyjności szkolnictwa zawodowego Reorientacja & Outplacement**

Partnerstwo regionalne na rzecz adaptacyjności „Reorientacja & Outplacement” związane zostało w ramach projektu PO KL „PWP: PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na

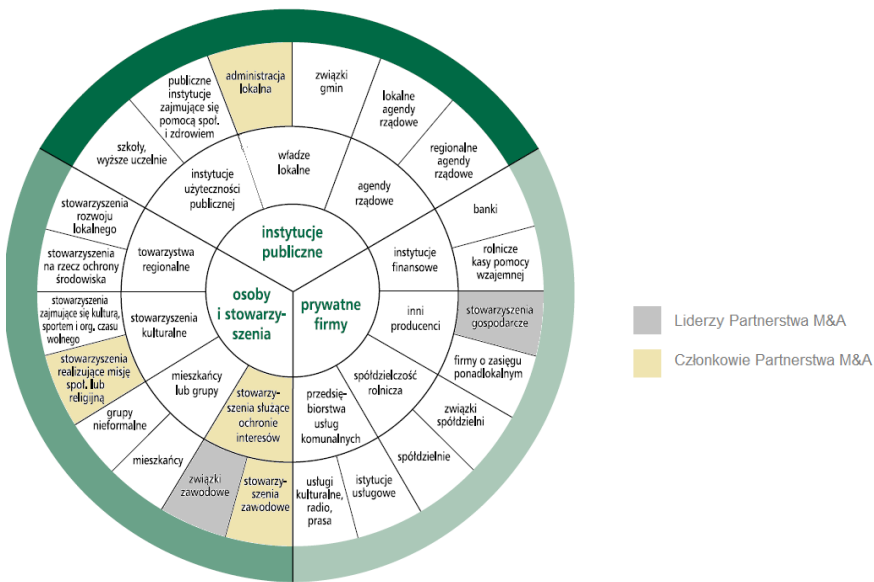
---

<sup>4</sup> J. Wójtowicz, *ABC partnerstwa lokalnego*, Urząd Marszałkowski Województwa Zachodniopomorskiego, s. 5; [http://projektrops.wzp.pl/uploads/pliki/ABC\\_partnerstwa1.pdf](http://projektrops.wzp.pl/uploads/pliki/ABC_partnerstwa1.pdf).

rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych”, realizowanego na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Białymstoku, w ramach działania 8.1 Rozwój pracowników i przedsiębiorstw w regionie, poddziałanie 8.1.3 Wzmacnianie lokalnego partnerstwa na rzecz adaptacyjności, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Inicjatorami zawiązania takiego partnerstwa były: Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku oraz Organizacja Międzyzakładowa NSZZ „Solidarność” Pracowników Oświaty i Wychowania w Białymstoku.

### Schemat 11. Inicjatorzy i członkowie Partnerstwa „Reorientacja & Outplacemnet”



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Duriasz-Bulhak i R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym, Fundacja Wspomagania Wsi*, 2003 r., s. 13.

Z powyższego zestawienia wynika, że skład utworzonego partnerstwa uwzględnia trzy sektory gospodarki (JST, NSP oraz NGO), dzięki czemu zapewnia trafność i komplementarność podejmowanych wspólnie inicjatyw. Tak przygotowane partnerstwo ma potencjalnie największe (kompleksowe) oddziaływanie na rzeczywistość społeczną: wpływa na instytucje związane z obszarem problemowym, wykorzystuje ich różnorodny i dopełniający się potencjał oraz uwzględnia różnorodne, często

sprzeczne interesy i punkty widzenia oraz problemy społeczne lub gospodarcze będące przedmiotem partnerstwa. Bazując na systematyce przedstawionej powyżej, można stwierdzić, że Partnerstwo „Reorientacja & Outplacement” to partnerstwo o strukturze nieformalnej, nieposiadające osobowości prawnej, jednak związane formalną umową i strategią działania oraz partnerstwo koordynujące na rzecz wielu zadań, związanych jednak z konkretnym obszarem społeczno-gospodarczym, czyli partnerstwo o cechach klastra.

W skład partnerstwa wchodzi: Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, „Solidarność” oświatowa oraz Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr jako inicjatorzy partnerstwa oraz Powiatowy Urząd Pracy w Białymstoku, Podlaska Komenda OHP – Ośrodek Szkolenia i Wychowania w Wasilkowie, Open Education Group sp. z o.o., T-MATIC Grupa COMPUTER PLUS sp. z o.o., Zakład Doskonalenia Zawodowego w Białymstoku, SOS PC jako uczestnicy partnerstwa.

Celem Partnerstwa „Reorientacja & Outplacement” jest realizacja strategii lokalnej współpracy na lata 2014-2020 promocji i rozwoju edukacji zawodowej w oparciu o dobre praktyki w zakresie wdrażania nowych modeli współpracy rzemiosła ze szkołami zawodowymi, w tym reorientacji zawodowej nauczycieli szkół zawodowych w sektorze usług edukacyjnych realizowanych wspólnie z rzemiosłem. Wypracowana strategia wdrażana będzie w ramach zadań statutowych oraz projektów unijnych przygotowywanych i realizowanych wspólnie przez instytucje wchodzące w skład partnerstwa. Udział w dalszych działaniach partnerstwa jest dobrowolny i nie tworzy żadnych zobowiązań finansowych.

W efekcie prac grupy roboczej działającej od 12 lutego 2014 r. do 28 lutego 2015 r. w formie 10 cyklicznych spotkań, wyjazdów studyjnych do krajów hanzeatyckich w ramach projektu „PWP: Przyszłość Edukacji Zawodowej – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększania adaptacyjności nauczycieli zawodowych” określono trzy obszary problemowe, którym odpowiadają cele główne i cele szczegółowe przyjętej strategii działania, wraz z przypisanymi im zadaniami i projektami. Obszary te definiują sposób rozwiązania problemu społeczno-gospodarczego, leżącego u podstaw partnerstwa, jakim jest zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty w zakresie kształcenia zawodowego oraz modernizacja szkolnictwa zawodowego:

- 1) DUALNY SYSTEM KSZTAŁCENIA w kontekście konieczności dostosowania edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy i przedsiębiorców działających w otoczeniu szkoły – kreowanie nowych obszarów pracy dla trenerów zawodu uczących zawodu w środowisku pracy, ze szczególnym

- uwzględnieniem mistrzów zawodu z rzemiosła oraz nauczycieli praktycznej nauki zawodu ze szkół zawodowych.
- 2) DORADZTWO KOMPETENCJI w kontekście konieczności wdrażania popytowego modelu doradztwa kariery opartego na realnych możliwościach zatrudnieniowych rynku pracy, a nie, jak do tej pory, na predyspozycjach, potrzebach i zainteresowaniach osób poszukujących pracy – kreowanie nowych obszarów pracy dla doradców kompetencji i certyfikatorów zawodu, ze szczególnym uwzględnieniem praktyków w zawodzie walidujących i potwierdzających umiejętności dla części zawodów poza systemem oświaty i poza edukacją formalną.
  - 3) e-EDUKACJA w kontekście wyzwań dla społeczeństwa informacyjnego oraz zadań przyjętej przez władze regionu strategii e-Podlaskie – kreowanie nowych obszarów pracy zawodowej dla e-Edukatorów i zdalnych instruktorów, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli praktycznej nauki zawodu korzystających z rozwiązań TIK w prezentacji zawodu oraz e-learningu w organizacji praktyk, staży i współpracy z firmami.

W ramach tych obszarów przeprowadzono tematyczne szkolenia zawodowe konsultowane z członkami grupy roboczej dla pracowników dydaktycznych szkół zawodowych, w szczególności dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz pracodawców i rzemieślników, ze szczególnym uwzględnieniem mistrzów zawodu i pracowników zainteresowanych nauczaniem zawodu w środowisku pracy. Łącznie w szkoleniach wzięło udział 30 osób ze szkół zawodowych i rzemiosła, którym obok szkoleń wyjazdowych o wysokich walorach integracyjnych i edukacyjnych zaproponowano kilkudniowe wyjazdy studyjne do Niemiec oraz na Litwę i Łotwę, aby poznali dobre praktyki hanzeatyckie w zakresie związanym z przedmiotem szkolenia. Zarówno tematyka szkoleń zawodowych i wizyt studyjnych, jak też dobór uczestników szkoleń zawodowych, w szczególności nauczycieli zagrożonych utratą pracy, oraz szkół zawodowych konsultowane były z członkami grupy roboczej, która pełniła w tym przypadku funkcje konsultacyjne i opiniujące. Odpowiedni dobór uczestników szkoleń oraz wspieranych instytucji miał zapewnić trafność wypracowanej w dalszym etapie strategii działania, gdyż szkolenia i wizyty studyjne z udziałem 30 nauczycieli i przedsiębiorców miały pełnić funkcję pogłębionego badania potrzeb grupy docelowej projektu, obok badań prowadzonych w pierwszym etapie projektu. Opinie i pomysły zgłoszone przez uczestników szkoleń były podstawą

do dalszych prac strategicznych, których efektem było opracowanie przez grupę roboczą założeń strategii działania na lata 2014-2020. Założenia te zorientowane są wokół trzech wymienionych wyżej obszarów problemowych, którym odpowiadają cele strategii. W każdym celu głównym określono z kolei trzy cele szczegółowe, uwzględniające pomysły i postulaty wypracowane przez grupę roboczą oraz uczestników szkoleń i wyjazdów studyjnych – zaoferowano 9 celów operacyjnych, adekwatnie do liczby instytucji przygotowujących założenia strategii, którym z kolei podporządkować można konkretne działania i projekty.

- 1) Zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty i rzemiosła poprzez wdrażanie i promocję rozwiązań *Dualnego Systemu Kształcenia* na styku szkolnictwa zawodowego oraz firm rzemieślniczych poprzez:
  - utworzenie ośrodka współpracy szkół zawodowych z pracodawcami i instytucjami rynku pracy w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnego rynku pracy w oparciu o model Centrum Kompetencji), ze szczególnym uwzględnieniem zawodów kluczowych dla zrównoważonego rozwoju (zawody związane ze sprzętaniem, zieloną gospodarką, opieką nad osobami starszymi);
  - realizację projektów Dualnego Systemu Kształcenia z wykorzystaniem kompetencji trenerów zawodu w systemie oświaty publicznej oraz kształcenia ustawicznego i szkoleń zawodowych dla osób dorosłych o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
  - wsparcie reorientacji i outplacementu pracowników oświaty i rzemiosła poprzez kreowanie nowych miejsc pracy i zawodów związanych z edukacją w projektach związanych z rynkiem pracy, edukacją i zrównoważonym rozwojem regionu.
- 2) Zwiększenie adaptacyjności pracowników rzemiosła poprzez wdrażanie i promocję innowacyjnych rozwiązań *Popytowego Doradztwa Kariery* na styku rzemiosła oraz instytucji rynku pracy i firm doradczo-szkoleniowych poprzez:
  - przygotowanie standardów i oferty Popytowego Doradztwa Kariery dla uczniów oraz osób dorosłych z wykorzystaniem innowacyjnych metod walidacji i certyfikacji kompetencji w oparciu o modele instytucjonalne angażujące praktyków zawodu, takie jak Podlaski Ośrodek Oceny Kompetencji czy Centrum Kompetencji;
  - realizację projektów Popytowego Doradztwa Kariery z wykorzystaniem kompetencji certyfikatorów zawodu ze szkół i rzemiosła

- w zakresie edukacji pozaformalnej dla uczniów i osób dorosłych w procesie planowania i realizacji kształcenia ustawicznego;
- wsparcie reorientacji i outplacementu pracowników rzemiosła poprzez kreowanie popytu na nowe usługi doradcze związane z walidacją i certyfikacją kompetencji częściowych oraz potwierdzeniem efektów kształcenia ustawicznego poza systemem oświaty.
- 3) Zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty poprzez wdrażanie oraz promocję regionalnych rozwiązań w zakresie *e-Edukacji* na styku szkół zawodowych oraz firm i instytucji działających w obszarze e-learningu i e-biznesu poprzez:
- przygotowanie zdalnych zasobów e-Edukacji Zawodowej dla branż i zawodów strategicznych dla rozwoju regionu oraz wspólnych internetowych instrumentów zarządzania ofertą edukacyjną regionu (w oparciu o Platformę e-Staży oraz PEPE);
  - realizację projektów e-Edukacji Zawodowej z wykorzystaniem kompetencji e-Edukatorów ze szkół zawodowych i rzemiosła z wykorzystaniem Platformy e-Staży i PEPE;
  - wsparcie reorientacji i outplacementu pracowników oświaty poprzez kreowanie popytu na nowe usługi edukacyjne związane z realizacją strategii e-Podlaskie i społeczeństwa informacyjnego w regionie.

W ramach pierwszego celu oraz trzech celów szczegółowych (1-3) zaplanowano wspólne inwestycyjne, pilotażowe i wdrożeniowe, w tym projekty szkoleniowe dla osób dorosłych w trudnej sytuacji zawodowej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego oraz projekty staży zawodowych dla uczniów szkół zawodowych w podlaskich firmach w ramach programów rozwojowych szkół zawodowych. Projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług edukacyjnych w obszarze Dualnego Systemu Kształcenia.

W ramach drugiego celu oraz trzech celów szczegółowych (4-6) realizowane będą projekty inwestycyjne, pilotażowe i wdrożeniowe, w tym projekty aktywizacyjne oraz integracji społecznej osób dorosłych w trudnej sytuacji zawodowej oraz projekty doradztwa kariery dla uczniów w formie turnusów doradczych w firmach, cechach, szkołach zawodowych i centrach kompetencji. Projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług doradztwa zawodowego w obszarze Popytowego Doradztwa Kariery.

W ramach trzeciego celu oraz trzech celów szczegółowych (7-9) zaplanowano projekty inwestycyjne, pilotażowe i wdrożeniowe, w tym projekty aktywizacyjne oraz integracji społecznej z zastosowaniem e-learningu dla osób w trudnej sytuacji oraz projekty wspierające edukację formalną. Projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług e-Edukacji.

Partnerzy przystępują do realizacji strategii dobrowolnie. Znajdują w swych działaniach statutowych obszary wspólne z celami partnerstwa i traktują je jako formę kooperacyjnej realizacji własnych zadań statutowych. Wszyscy partnerzy mają równe prawo do informacji o funkcjonowaniu partnerstwa, a w szczególności do informacji o działaniach innych partnerów tworzących partnerstwo w zakresie wspólnie przyjętych celów oraz działań określonych w strategii współpracy na lata 2014-2020. Każdy partner może w trakcie funkcjonowania partnerstwa wnieść do umowy uwagi lub propozycje zmian, które powinny być przedmiotem wspólnej, partnerskiej dyskusji i decyzji. Partnerzy mogą wyłonić spośród swojego grona instytucję lub osobę pełniącą rolę koordynatora lub przedstawiciela, która zobowiązana jest informować wszystkich partnerów o wszelkich działaniach związanych z reprezentowaniem partnerstwa. Każdy partner będzie informował pozostałych o wszelkich działaniach czy projektach działań wykorzystujących kapitał lub markę partnerstwa, a w szczególności, o ile to możliwe, będzie zapraszał do tych inicjatyw pozostałych partnerów.

Misją tak skonstruowanego partnerstwa jest „Edukacja zawodowa szansą rozwoju mieszkańców i gospodarki województwa podlaskiego”, która opiera się na założeniu, że rozwój edukacji zawodowej jest kluczowym czynnikiem umożliwiającym dostosowanie kompetencji mieszkańców do potrzeb gospodarki regionu, co zwiększy możliwości zatrudnienia i rozwoju mieszkańców oraz podniesie konkurencyjność i dynamikę rozwoju gospodarki regionu. Misja uwzględniająca wartości społeczne i gospodarcze nie tylko spaja różnorodne instytucje tworzące Partnerstwo „Reorientacja & Outplacement”, uwzględniając ich dopełniające się punkty widzenia i potrzeby oraz wieloletnie doświadczenia w realizacji różnorodnych projektów. Takie ujęcie definiuje Przyszłość Edukacji Zawodowej, w której łączą się synergicznie rozwój gospodarczy regionu oraz jakość życia jego mieszkańców.

## ROZDZIAŁ 7. MOŻLIWOŚCI ZATRUDNIENIA NAUCZYCIELI ZAWODU POZA SYSTEMEM EDUKACJI PUBLICZNEJ – ROZWIĄZANIA MODELOWE

### 7.1. Trener Zawodu

W *Strategii Reorientacja & Outplacement* wypracowanej w ramach projektu Przyszłość Edukacji Zawodowej, przedstawionej w rozdziale 6. niniejszej publikacji, wskazano trzy kluczowe dla projektu obszary reorientacji zawodowej nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem w efekcie reformy oświaty oraz niżu demograficznego. Jest to między innymi Trener Zawodu łączony z obszarem Dualnego Systemu Kształcenia, w którym mogą powstawać nowe wyzwania zawodowe dla nauczycieli zawodu i mistrzów.

Liczne projekty wdrażane w regionie w ramach kończącej się perspektywy finansowej 2007-2013 zdają się potwierdzać te prognozy, wskazują na przykłady to angażowania trenerów zawodu *do projektów aktywizacji zawodowej* poza systemem oświaty publicznej. Najczęstszym rozwiązaniem w tym przypadku są projekty realizowane w ramach Działania 9.2. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, w których przewidziano organizację staży zawodowych czy wakacyjnych praktyk wykraczających poza ramy programowe szkół zawodowych. W projektach tych funkcję trenerów zawodu pełnią na ogół pracownicy firm i przedsiębiorstw, w których prowadzone są zajęcia dla uczniów.

Ciekawym przykładem szerszego zastosowania modelu Trenera Zawodu jest projekt CZAS NAS STAŻ realizowany przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr, w którym Izba Rzemieśnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku organizowała staże zawodowe dla 200 uczniów z 20 szkół zawodowych w branży spożywczej, turystycznej, maszynowej i budowlanej. W projekcie tym udało się zaangażować do organizacji praktyki w firmach pracowników rzemiosła oraz nauczycieli praktycznej nauki zawodu z ramienia 20 szkół zawodowych, którzy wspierali realizację stażu jako opiekunowie zdalni stażu z zastosowa-



niem Platformy e-Staży. Warto podkreślić, że w przypadku tego projektu nauczyciele ze szkoły wspólnie z rzemieślnikiem tworzyli autorskie programy staży w oparciu o zdiagnozowane luki kompetencyjne uczniów i potrzeby pracodawców. Projekt ten jest przykładem zwiększenia adaptacyjności zawodowej zarówno pracowników po stronie rzemiosła znajdujących dodatkowe płatne zajęcie w obszarze edukacji praktycznej, jak i nauczycieli zawodu ze szkoły angażujących się w edukację praktyczną poza szkołą.

Innym interesującym projektem realizowanym wspólnie przez te instytucje (Fundację BFKK oraz Izbę Rzemieślniczą) jest projekt ponadnarodowy INNOWACJE 15+, w którym opracowano, przetestowano i wdrożono innowacyjny model wsparcia usamodzielnienia podopiecznych opuszczających domy dziecka. W tym przypadku trener zawodu pełni złożoną funkcję *Mentora 15+*, który obok nauki zawodu w firmie rzemieślniczej staje się przyjacielem, „ojcem chrzestnym” młodego człowieka wkraczającego w dorosłe i samodzielne życie bez wsparcia rodziny. Przykład ten pokazuje, że łączenie zadań trenera zawodu z funkcją trenera zatrudnienia wspieranego istotnie poszerza obszary zawodowe nauczycieli, wychowawców i rzemieślników pracujących z młodzieżą. Łączenie wyzwań edukacyjnych z zadaniami polityki społecznej związanej z profilaktyką wykluczenia społecznego poszerza szanse zawodowe nauczycieli i mistrzów zawodu.

## 7.2. Certyfikator Kompetencji

Kolejnym obszarem modelowej reorientacji jest Certyfikator Zawodu świadczący usługi w zakresie walidacji i potwierdzania kwalifikacji. Ciekawym przykładem jest w tym przypadku cykl projektów realizowanych przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr oraz Izbę Rzemieślniczą i Przedsiębiorczości w Białymstoku, kierowanych do osób powracających na rynek pracy chcących potwierdzić kwalifikacje nieformalne i doświadczenia zawodowe zdobyte w toku życia. Projekt **POKAŻ SWOJE KWALIFIKACJE** oferuje dwa tryby potwierdzania kompetencji zdobytych nieformalnie: poprzez potwierdzenie kwalifikacji dla całego zawodu w trybie czeladniczym lub mistrzowskim dzięki szkoleniu uzupełniającemu przed egzaminem pełnym oraz poprzez specjalne doradztwo i potwierdzenie kwalifikacji dla części zawodu (dla wydzielonych zadań zawodowych). W projektach tych stworzono katalog zadań zawodowych dla 10 zawodów oraz przygotowano standardy egzaminacyjne dla kilkuset zadań zawodowych, które przekazane zostały specjalnej grupie certyfikatorów przy cechach rzemieślniczych. Certyfikatorzy

w tych projektach pełnią rolę doradców kompetencji, analizujących doświadczenia zawodowe kandydatów w kontekście katalogu zadań zawodowych dla danego zawodu, a następnie – egzaminatorów potwierdzających posiadanie kwalifikacji w wybranej części zawodu. Usługi te są szczególnie przydatne dla osób chcących wejść na rynek pracy, które nie mogą potwierdzić kwalifikacji dla całego zawodu, szczególnie dla osób powracających na rynek pracy po doświadczeniach edukacji pozaformalnej i nieformalnej oraz dla osób niepełnosprawnych lub po 50. roku życia, które nie mogą lub nie chcą wykonywać całego zawodu.

Ciekawym wyzwaniem jest w tym przypadku dalsza współpraca certyfikatorów zadań zawodowych ze szkołami zawodowymi wdrażającymi *Modułowy System Kształcenia* w zakresie alternatywnego potwierdzania kwalifikacji dla jednostek modułowych jako dopełnienie istniejącego systemu egzaminów zawodowych dla całych kwalifikacji.

### **7.3. e-Edukator**

Trzecim modelowym obszarem reorientacji nauczycieli zawodu wskazanym w *Strategii Reorientacja & Outplacement* jest e-Edukator świadczący usługi w ramach edukacji zdalnej lub mieszanej z zastosowaniem TIK i Internetu.

Także w tym przypadku ciekawym przykładem potwierdzającym zasadność tych prognoz są projekty innowacyjne i ponadnarodowe realizowane przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr we współpracy z Izbą Rzemieślniczą i Przedsiębiorczości w Białymstoku. W projekcie INNOWACJE RYNKU PRACY opracowano model edukacji zdalnej w 5 zawodach mało popularnych dla osób niepełnosprawnych lub opiekunów osób zależnych, którzy mają utrudniony dostęp do edukacji tradycyjnej ze względu na mniejszą mobilność czy dyspozycyjność. W tym przypadku stworzono nowe zadania edukatora zdalnego, kluczowe dla zdalnej nauki zawodu, związane z przygotowaniem prezentacji filmowych i tutoriali pokazujących czynności zawodowe i najważniejsze zadania zawodowe w wybranych zawodach. W podobny sposób opracowano zdalne zasoby i standardy pracy e-Edukatora pracującego z młodzieżą z obszarów zmarginalizowanych i wiejskich. W obu przypadkach projekty pokazują, że nowe obszary edukacyjne związane z e-learningiem nie ograniczają się do edukacji teoretycznej i muszą angażować nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz praktyków do tworzenia wysokiej jakości cyfrowych zasobów zdalnej edukacji. Rozwój społeczeństwa informacyjnego i wdrażanie e-Edukacji będzie kreować nowe obszary aktywności zawodowej nauczycieli i mistrzów zawodu.

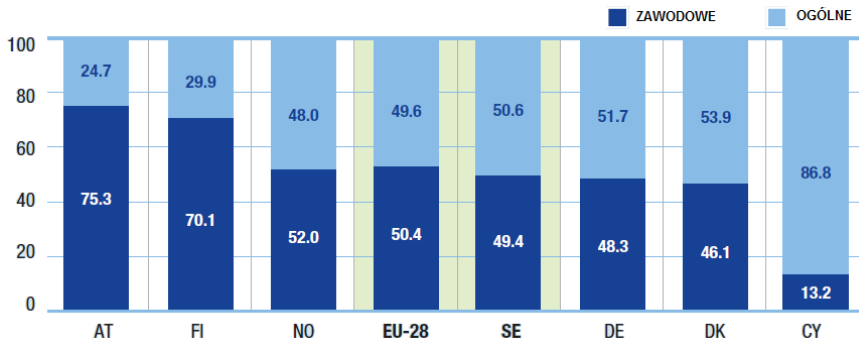


## ROZDZIAŁ 8. DOŚWIADCZENIA NIEMIECKIE I SZWEDZKIE

### 8.1. Dane porównawcze niemieckiego i szwedzkiego systemu kształcenia

W Niemczech, jak i w Szwecji porównywalny procent uczniów uczestniczy w kształceniu zawodowym. W Szwecji o 1,1 punktu procentowego więcej uczniów uczestniczy w kształceniu zawodowym, jednak jest to zdecydowanie mniej niż w Austrii – 75,3% i Finlandii – 70,1%. Średnia unijna wynosi 50,4%.

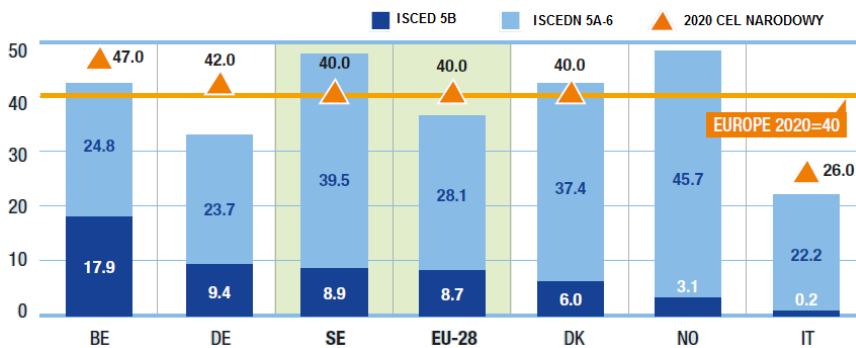
**Schemat 12. Uczniowie w szkołach średnich uczestniczących w zawodowych i ogólnych programach jako procent wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia w 2012 roku**



Źródło: Spotlight on VET, Sweden 2013/14, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8069>, s. 5.

Celem narodowym w Niemczech jest osiągnięcie w 2020 roku poziomu 42% osób wykształconych na poziomie 5B i 5A-6. Do 2013 r. udało się osiągnąć poziom 33,1%. W przypadku Szwecji cel ten wyznaczono na poziomie 40% i został on w 2013 r. przekroczony o 8,4 punktu procentowego.

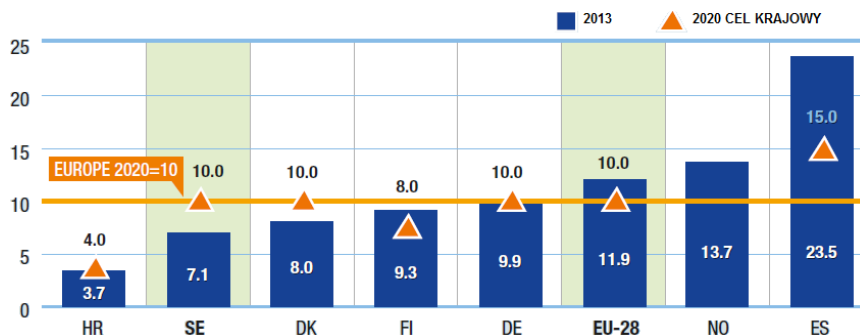
**Schemat 13. Szkolnictwo wyższe – studenci w wieku 30-34 lata z wyższym wykształceniem według typu, w 2013**



Źródło: Spotlight on VET, Sweden 2013/14, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8069>, s. 5.

W obu państwach ustalono poziom 10% osób przedwcześnie opuszczających system edukacji. W Szwecji poziom ten w 2013 r. wynosił 7,1%, zaś w Niemczech – 9,9%.

**Schemat 14. Osoby przedwcześnie kończące kształcenie i szkolenie w procentach w 2013 roku**

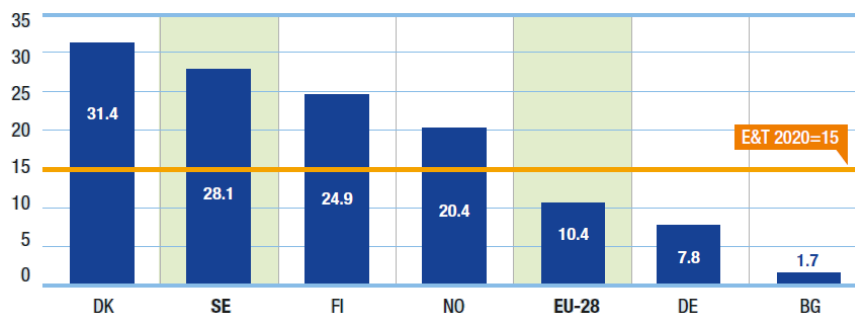


Źródło: Spotlight on VET, Sweden 2013/14, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8069>, s. 5.

W przypadku kształcenia całowyciowego za cel do osiągnięcia postawiono, aby 15% osób w wieku 25-64 lata uczestniczyło w kształceniu

ustawicznym. W 2013 r. Niemczech było to 7,8%, zaś w Szwecji – 28,1%.

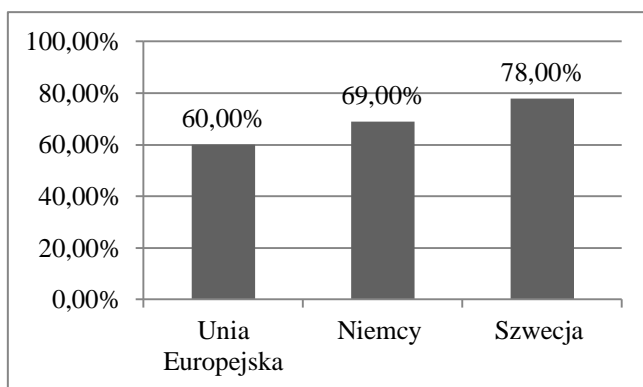
**Schemat 15. Kształcenie ustawiczne w procentach ludzi w wieku 25-64 lata uczestniczących w kształceniu i szkoleniu w okresie czterech tygodni przed badaniem w 2013 roku**



Źródło: Spotlight on VET, Sweden 2013/14, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8069>, s. 5.

W Szwecji 78%, a w Niemczech 69% przedsiębiorstw bierze udział w kształceniu zawodowym, przy średniej unijnej wynoszącej 60%.

**Schemat 16. Odsetek przedsiębiorstw szkoleniowych jako procent wszystkich przedsiębiorstw w 2005 roku**



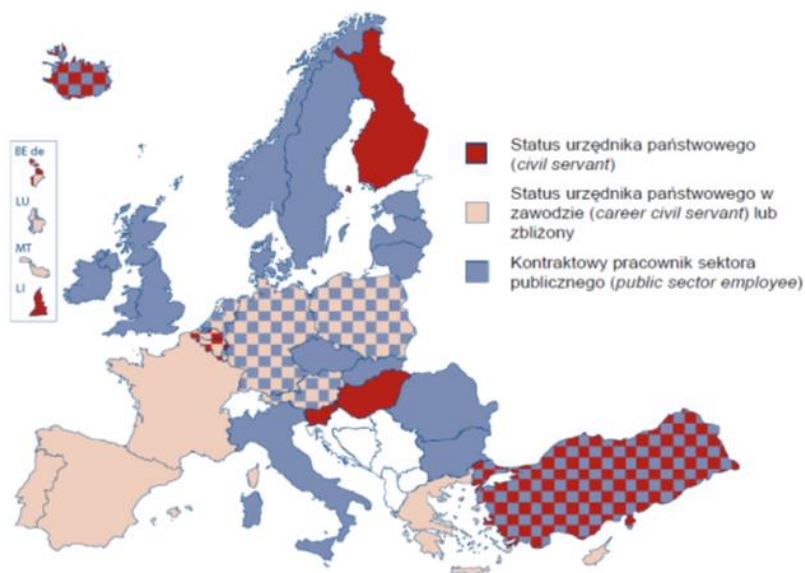
Źródło: Vocational education and training in Sweden. Short description, Cedefop Panorama series; 180 Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009, s. 32.

W krajach Unii Europejskiej generalnie wyróżniamy trzy kategorie statusu zatrudnienia nauczycieli<sup>1</sup>:

- status urzędnika państwowego (*civil servant*);
- status urzędnika państwowego w zawodzie (*career civil servant*);
- status kontraktowego pracownika sektora publicznego (*public sector employee*).

W Niemczech w landach zachodnich nauczyciele posiadają status urzędnika państwowego w zawodzie, zaś w landach wschodnich (z wyjątkiem Brandenburgii) – status kontraktowego pracownika sektora publicznego. W przypadku Szwecji nauczyciele mają status kontraktowego pracownika sektora publicznego.

#### Schemat 17. Status nauczycieli w poszczególnych krajach UE



Źródło: *Status nauczyciela – kategorie*, [www.oskko.edu.pl/oskko/status\\_zawodowy\\_nauczyciela/.../kategorie.pps](http://www.oskko.edu.pl/oskko/status_zawodowy_nauczyciela/.../kategorie.pps)

<sup>1</sup> *Prezentacja Status nauczyciela – kategorie*, op. cit.

## 8.2. System edukacji w Niemczech<sup>2</sup>

System edukacji w Niemczech zakłada 9-letni okres obowiązkowej nauki, od 6. roku życia. Dziewięcioletnie kształcenie składa się z poziomu podstawowego (klasy 1-4) oraz poziomu sekundarnego I (klasy 5-9). Kształcenie to jest dla wszystkich uczniów obowiązkowe.

W szkołach ponadpodstawowych po trzech lub czterech latach (klasy 10-13) można zdobyć maturę.

Zasadniczo wybór szkoły ponadpodstawowej należy do rodziców. Można wybierać wśród następujących szkół: *Gesamtschule* (szkoła łączna): jest to szkoła, w której można zdobyć wszystkie świadectwa kształcenia ogólnego, czyli świadectwo ukończenia *Hauptschule* (szkoły głównej), *Mittlere Reife* (mała matura), *Abitur* (matura). W większości krajów związkowych niewiele jest szkół tego typu. *Hauptschule* (szkoła główna) trwa 5 lat i kończy się świadectwem ukończenia *Hauptschule*. W większości krajów związkowych, z uwagi na małą liczbę chętnych, ten typ szkoły stopniowo rozwija się w kierunku szkoły realnej (*Realschule*). *Realschule* trwa 6 lat i kończy się uzyskaniem *Mittlere Reife* (mała matura).

Gimnazjum trwa 8 lub 9 lat (w zależności od kraju związkowego) i kończy się maturą (wyższy poziom kształcenia ponadpodstawowego).

Poziom sekundarny II (wyższy poziom kształcenia ponadpodstawowego) obejmuje wszystkie rodzaje szkół pomiędzy szkołą obowiązkową a studiami na wyższej uczelni. Po ukończeniu profilu gimnazjalnego w *Gesamtschule* lub po ukończeniu *Realschule* można kontynuować naukę na 2-3-letnim stopniu wyższym gimnazjum. Większość krajów związkowych przestawia się obecnie z 13-letniego na 12-letni system kształcenia szkolnego.

Obowiązek szkolny, względnie obowiązek edukacji, istnieje do 18. roku życia. Ok. 20-35% uczniów jednego rocznika kończy kształcenie ogólne maturą. Ok. 10% uczniów jednego rocznika nie zdobywa żadnego świadectwa ukończenia szkoły.

Istnieją trzy różne formy szkół wyższych. *Universitäten* i *Fachhochschulen* (uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe). Warunkiem przyjęcia jest matura, inne świadectwa uprawniające do podjęcia

---

<sup>2</sup> *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 11 i nast.; [http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept\\_Bildung\\_170806\\_pl.pdf](http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept_Bildung_170806_pl.pdf).



nauki w wyższej szkole lub też świadectwa ukończenia doksztalcania zawodowego (np. mistrz). Obecnie w Niemczech trwa reorganizacja systemu kształcenia, w wyniku której będą dostępne tylko kierunki licencjackie, bez kierunków magisterskich. Stopień doktora można uzyskać tylko na uniwersytecie. *Berufsakademien* (akademie zawodowe) typu 1. należą do szkolnictwa wyższego.

### Schemat 18. System edukacji w Niemczech

szkolnictwo wyższe	24	19			Akademia zawodowa dyplom	Studia: uniwersytet; uniwersytet techniczny; wyższa szkoła techniczna; wyższa szkoła łączna; wyższa szkoła pedagogiczna; wyższa szkoła plastyczna; wyższa szkoła muzyczna; wyższa szkoła zawodowa; wyższa szkoła administracji (studia zakończone dyplomem, uzyskaniem tytułu magistra lub egzaminem państwowym)		
	23	18						
	22	17						
	21	16						
	20	15	Matura ogólna					
	19	14	Studium zawodowe	gimnazjum wieczorowe	Matura ogólna			
	Poziom sekundarny II	18	13	Dyplom zawodowy		Matura techniczna		
		17	12	Kształcenie zawodowe w systemie dualnym	technikum zawodowe	technikum	Wyższy poziom gimnazjum kończy się maturą po 12 lub 13 latach	
		16	11					
		15	10	Rok orientacji zawodowej				
edukacja obowiązkowa	Poziom sekundarny I	14	9	Hauptschule po 9 latach uzyskuje się dyplom	Realschule po 10 latach mała matura	Gesamtschule	Gimnazjum	
		13	8					
		12	7					
	poziom prywatny	11	6	Zapada decyzja o wyborze szkoły				
		10	5					
		9	4					
		8	3	Poziom prymarny				
		7	2					
		6	1					
		5		Edukacja przedszkolna				
		4						
		3						

wiek rok nauki

Źródło: *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 11 i nast.

Warunki przyjmowania są takie same jak na uniwersytetach czy w wyższej szkole zawodowej. Prowadzą one licencjackie kierunki studiów zorientowane na praktykę. W systemie dualnym wykształcenie zawodowe może być łączone ze studiami licencjackimi. Świadectwo ukończenia studiów licencjackich w akademii zawodowej odpowiada takiemu świadectwu zdobytemu na uniwersytecie lub w wyższej szkole zawodowej, w związku z tym uprawnia do podjęcia studiów magisterskich. Akademie zawodowe nie prowadzą studiów magisterskich.

### 8.2.1. System kształcenia zawodowego w Niemczech<sup>3</sup>

Kształcenie zawodowe w Niemczech realizują:

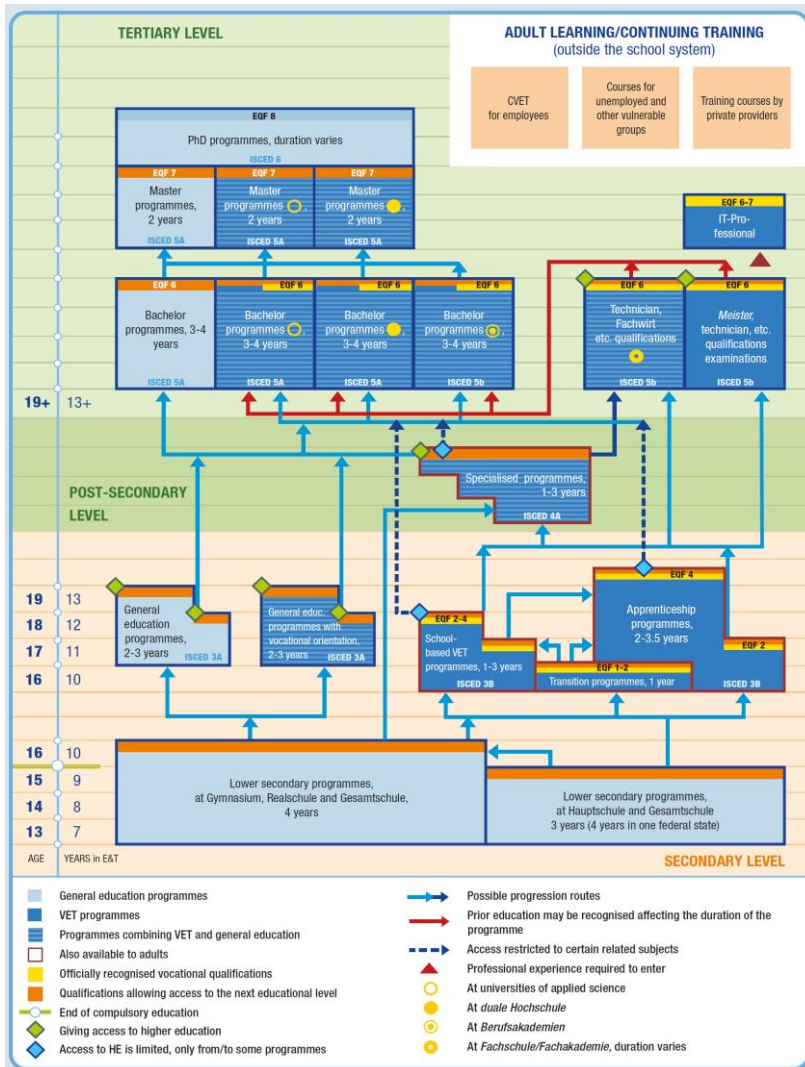
- *Berufsfachschule* (szkoła zawodowa prowadząca kształcenie w pełnym wymiarze) dla uczniów w wieku 15/16-18 lat;
- *Fachoberschule* (szkoła zawodowa prowadząca kształcenie w pełnym wymiarze) dla uczniów w wieku 16-18 lat;
- *Duales System – Berufsoberschule + Betrieb* (System dualny: kształcenie w szkole zawodowej w niepełnym wymiarze i kształcenie w zakładzie pracy w niepełnym wymiarze) dla uczniów w wieku 15/16-18/19 lat.

Obok klasycznych gimnazjów istnieją w Niemczech także 3-letnie gimnazja zawodowe, które kończą się maturą. Uczniowie uzyskują w tych szkołach również zawodowe przygotowanie do wybranej specjalności. Nie istnieją żadne warunki wstępne przyjęcia, młodzież nieposiadająca świadectwa ukończenia szkoły także może rozpocząć kształcenie przygotowujące do zawodu. Około 60% czasu poświęconego na kształcenie zawodowe pierwszego stopnia odbywa się w systemie dualnym, czyli łączącym kształcenie praktyczne w przedsiębiorstwie z uczęszczaniem do państwowej szkoły zawodowej. Czas nauki wynosi od 3 do 3,5 roku, w niektórych zawodach 2 lata. Na bazie państwowych regulacji ramowych przebieg kształcenia zawodowego jest ustalany przez samorządy gospodarcze; izby wydają regulamin egzaminów oraz przeprowadzają egzaminy na czeladnika lub robotnika wykwalifikowanego.

---

<sup>3</sup> Na podstawie: *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.* <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/niemcy.pdf>; *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 11, *op. cit.*

Schemat 19. Niemiecki system szkolenia zawodowego



ISCED – Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia. Poziom 3 – kształcenie średnie (wyższy poziom); poziom 4 – kształcenie powyżej średniego (nie wyższe); poziom 5 – pierwszy etap kształcenia wyższego (nieprowadzący bezpośrednio do zaawansowanych kwalifikacji badawczych); poziom 6 – drugi etap kształcenia wyższego (prowadzący do zaawansowanych kwalifikacji badawczych).

Źródło: *Spotlight on VET, Germany 2013/14*, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8057>

Kwalifikacje zawodowe można zdobyć również w studium zawodowym (*Fachschule*) lub w akademiach, w których uzyskuje się świadectwo ukończenia z reguły uznawane przez państwo. W studium zawodowym lub na akademii można również ukończyć doksztalcanie zawodowe i uzyskać uznawane świadectwo jego ukończenia. Dalsze kształcenie zawodowe w przeważającej mierze nie jest regulowane przez państwo; tylko niektóre świadectwa ukończenia są przez nie regulowane. Regulacją tą w pierwszym rzędzie zajmują się, w ramach samorządu gospodarczego, izby, które również przeprowadzają egzaminy dalszego kształcenia.

Warunkiem podjęcia kształcenia na mistrza jest ukończenie kształcenia przygotowującego do danego zawodu. Od niedawna, aby móc zdać egzamin na mistrza, nie jest wymagane doświadczenie w pracy jako czeladnik. Określone tytuły otrzymane po ukończeniu doksztalcania (np. mistrz) uprawniają do podjęcia studiów związanych z zawodem lub dowolnych innych na uniwersytecie, politechnice lub akademii zawodowej (*Universitäten, Fachhochschulen* lub *Berufsakademien*).

Programy kształcenia zawodowego w *Berufsfachschulen* obejmują język niemiecki, przedmioty w zakresie nauk społecznych, matematykę, przedmioty przyrodnicze, język obcy i wychowanie fizyczne oraz przedmioty zawodowe. Nauka w *Fachoberschule* jest podzielona na takie obszary nauczania jak: biznes i administracja, technika, zdrowie i praca socjalna, projektowanie, żywienie i gospodarstwo domowe oraz rolnictwo. Kształcenie obejmuje zajęcia praktyczne i teoretyczne, na które składają się: język niemiecki, język obcy, matematyka, przedmioty przyrodnicze, ekonomia i społeczeństwo oraz przedmiot zawodowy.

Poza przedmiotami nauczonymi w *Gymnasium, Fachgymnasium/Technisches Gymnasium* oferuje przedmioty zorientowane na karierę zawodową, takie jak: biznes, technika, żywienie i gospodarstwo domowe oraz agronomia, a także zdrowie i nauki społeczne, które mogą zostać wybrane zamiast przedmiotów ogólnych w formie programu realizowanego w trybie intensywnym, kończącego się egzaminem *Abitur*.

### 8.2.2. System Kształcenia Dualnego<sup>4</sup>

Kształcenie zawodowe w *Duales System* przygotowuje do pracy w 350 zawodach we wszystkich dziedzinach gospodarki, zgodnie z ustalonymi na szczeblu krajowym zasadami szkolenia (komponent w zakładzie pracy) i według programów nauczania ustalonych przez landy (zajęcia w szkole).

Centralną ustawą regulującą zasady dotyczące kształcenia zawodowego w Niemczech jest Ustawa o szkoleniu zawodowym – *Berufsbildungsgesetz* (BBiG). Innymi ważnymi ustawami są: *Handwerksordnung* (HwO), *Ausbilder-Eignungsverordnung*, *Jugendarbeitsschutzgesetz*, *Betriebsverfassungsgesetz*, *Aufstiegsfortbildungsgesetz* i *Fernunterrichts Schutzgesetz*. Prawną podstawą wydawania Regulaminów Kształcenia są: § 25 BBiG względnie § 25 HwO. Według tych regulacji, *Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie* (Federalne Ministerstwo Gospodarki i Technologii) w porozumieniu z *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (Federalne Ministerstwo Kształcenia i Badań) zatwierdzają obowiązującą kwalifikację zawodów, w których następuje kształcenie, i wydają Regulaminy Kształcenia (*Ausbildungsordnungen*). Regulaminy Kształcenia są przygotowywane przez *Bundesinstitut für Berufliche Bildung* (BIBB – Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego) przy intensywnej współpracy przedstawicieli grup zaangażowanych w proces kształcenia – pracodawców i pracobiorców. Plany Ramowe zajęć zawodowych w szkołach zawodowych wydaje *Ständige Konferenz der Kultusminister* (Stała Konferencja Ministrów Kultury – KMK) i są one zsynchronizowane z Regulaminami Kształcenia Federacji. Plany nauczania na zajęciach ogólnych szkół zawodowych są zasadniczo przygotowywane przez same landy – Kraje Związkowe.

Umowa kształcenia, zawierana w formie pisemnej przed rozpoczęciem kształcenia, jest podstawą prawną stosunku kształcenia pomiędzy zakładem pracy i uczniem uczącym się zawodu.

W umowie kształcenia ustala się między innymi:

- rodzaj, podział i w szczególności cel kształcenia;
- czas rozpoczęcia i trwania kształcenia;
- przedsięwzięcia/środki służące kształceniu;
- czas trwania regularnego codziennego kształcenia;

---

<sup>4</sup> L. Döding, J. Hogeforster, *Edukacja i rzemiosło – dobre praktyki edukacyjne w obszarze Morza Bałtyckiego. Perspektywy rozwoju rzemiosła w zawodach ginących, mało popularnych i niszowych*, BFKK, Białystok 2012 r., s. 54 i nast.

- czas trwania okresu próbnego;
- sposób wypłacania i wysokość wynagrodzenia w okresie kształcenia;
- czas trwania urlopu;
- warunki/przesłanki do wypowiedzenia umowy.

Umowa kształcenia musi zostać dostarczona do odpowiedzialnej instytucji – w Niemczech są to każdorazowo odpowiednie izby – i zostać tam wpisana do *Verzeichnis der Berufsbildungsverhältnisse* (Spis Stosunku Kształcenia Zawodowego), jeśli sprawdzono, że zakład pracy spełnia warunki upoważniające do kształcenia<sup>5</sup> (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*, Bonn 2003).

Wszyscy biorący udział w kształceniu dualnym (Federacja, landy, gospodarka) działają w ramach ustawy *Berufsbildungsgesetz* (BBiG) ustalonej na poziomie federalnym. Ponadto wiążące dla kształcenia i doksztalcenia zawodowego są także inne ustalenia prawne z różnych obszarów prawa. Do umowy kształcenia stosuje się te same przepisy, które dotyczą umowy o pracę, o ile w BBiG nie są zapisane specjalne uregulowania.

Rząd federalny jest odpowiedzialny za kształtowanie treści kształcenia zawodowego w zawodach, które sam uznaje, o ile kształcenie nie odbywa się w szkołach. Z uwagi na uznawanie w całej Federacji zawodów, w zakresie których następuje kształcenie, dokonuje się wdrożenia wartości brzegowych ustalonych wspólnie z gospodarką i landami i jednocześnie zapewnia się, że w uznanym zawodzie kształci się tylko według wydanego przez rząd federalny Regulaminu Kształcenia.

Landom biorą całkowitą i jedyną odpowiedzialność za szkolnictwo. W kształceniu dualnym oznacza to, że – po uzgodnieniach pomiędzy landami i innymi stronami uczestniczącymi w kształceniu dualnym – każdy land wydaje dla każdego zawodu, w którym następuje kształcenie,

---

<sup>5</sup> Każdy zakład chcący kształcić musi spełniać określone warunki, jeśli chodzi o jego przydatność do tego zadania. Zakład musi dysponować wyposażeniem, programem produkcji lub ofertą usług, które są warunkiem przekazania wiedzy i umiejętności. Tak samo kształcący się i kształcący muszą spełniać określone kryteria pod względem osobowościowym, zawodowym i pedagogiczno-zawodowym. Spełnienie tych warunków jest sprawdzane przez IHK/HWK przed rozpoczęciem kształcenia i podczas kształcenia. *Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsausbildung sichtbar gemacht*, Bonn 2003, [http://www.bmbf.de/pub/berufsausbildung\\_sichtbar\\_gemacht.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berufsausbildung_sichtbar_gemacht.pdf).

plan zajęć kształcenia zawodowego. Ponadto landy sprawują funkcję nadzoru prawnego poprzez izby.

Propozycje przedkładane przez gospodarkę w celu rozwoju i modyfikacji Regulaminu Kształcenia są rozpatrywane przez rząd federalny wtedy, jeśli są one wypracowane na drodze porozumienia pomiędzy pracodawcami i związkami zawodowymi. Niezależnie od rządu federalnego, partnerzy rozmów taryfowych uzgadniają na podstawie swojej autonomii taryfowej dalsze uregulowania kształcenia zawodowego, w szczególności wysokość wynagrodzenia za kształcenie. W niektórych umowach taryfowych są zawarte dalsze uzgodnienia, np. na temat kontynuacji zatrudnienia na czas określony uczących się zawodu po zakończeniu kształcenia.

Izby – jako organ samorządu gospodarczego – otrzymały w ramach dualnego kształcenia zadania publiczno-prawne. Należą do nich doradztwo i nadzór w związku z poszczególnymi stosunkami kształcenia. Doradcy do spraw kształcenia izb sprawdzają, czy zakłady i nauczający nadają się do pełnienia funkcji kształcenia, i doradzają zarówno zakładom pracy, jak i uczącym się zawodu. Przyjmują oni umowy o kształceniu, sprawdzają je i rejestrują. Izby organizują całościowo egzaminy: ustalają terminy i powołują komisje egzaminacyjne, które przeprowadzają egzaminy. Poza tym izby wystawiają świadectwa egzaminacyjne i świadectwa zakończenia kształcenia. Komisje egzaminacyjne składają się z przedstawicieli pracodawców, pracobiorców i szkół kształcących zawodowo. W przypadku ważnych spraw dotyczących kształcenia zawodowego należy wysłuchać powołanej przez izbę komisji kształcenia zawodowego, która składa się z takiej samej liczby przedstawicieli przedsiębiorstw, związków zawodowych i – z głosem doradczym – szkół zawodowych.

Inaczej niż w szkołach zawodowych, które jako warunek stawiają posiadanie świadectwa szkoły realnej (*Realschulabschluss*), względnie świadectwa ukończenia szkoły na poziomie średnim, w systemie kształcenia dualnego nie istnieje żaden formalny warunek dostępu. Jest ono zasadniczo otwarte na każdego. W praktyce jednakże 36,6% rozpoczynających kształcenie dysponuje świadectwem szkoły realnej (*Realschulabschluss*), 32% – świadectwem ukończenia szkoły głównej (*Hauptschulabschluss*) i 15,8% – ogólną dojrzałością do studiowania, podczas gdy tylko 2,4% nie posiada żadnego świadectwa ukończenia szkoły. Ponadto 13,2% kształconych zawodowo to absolwenci szkolnego zasadniczego roku kształcenia zawodowego (*Berufs-grundbildungsjahr* – BGJ), roku przygotowawczego do kształcenia zawodowego (*Berufsvorberei-*

tungsjahr – BVJ) i jednorocznych fachowych szkół zawodowych (*Berufsfachschule*)<sup>6</sup>.

Wiedza merytoryczna przekazywana uczniom w systemie dualnym jest tak skonstruowana, że jej przyswojenie nie sprawia problemu młodzieży, która ukończyła co najmniej szkołę główną (*Hauptschulabschluss*). W celu wyrównania ewentualnych różnic w poziomie, wynikających z odmiennych form wcześniejszego przygotowania, ustawa o szkolnictwie zawodowym (*Berufsbildungsgesetz*), względnie Kodeks Rzemieślniczy (*Handwerksordnung*), przewiduje skrócenia oraz ewentualne wydłużenie okresu kształcenia. Dzięki temu przeciwdziała się nadmiernemu obciążeniu lub niedociążeniu kształconych.

Uczniowie spędzają zwykle 3-4 dni tygodniowo w zakładzie kształcącym, gdzie odbywają praktyki na podstawie planu kształcenia według Regulaminu Kształcenia dla każdego zawodu. Regulaminy Kształcenia regulują między innymi czas trwania nauki, opisują zawód i ustalają wymagania egzaminacyjne.

Cechą charakterystyczną tego kształcenia jest łączenie przekazywania umiejętności oraz wiedzy ze zdobywaniem koniecznego doświadczenia zawodowego. Dzięki temu nauka odbywa się w takich samych warunkach, w jakich wyuczony zawód będzie później wykonywany.

W zakładzie pracy uczeń uczy się z jednej strony radzenia sobie ze zmieniającymi się wymaganiami zakładowej praktyki, z drugiej strony dowiaduje się, jakie różnorodne związki społeczne istnieją w świecie pracy. Ponadto taki system wspiera samodzielność i poczucie odpowiedzialności, ponieważ uczeń musi zastosować nabyte umiejętności i wiedzę podczas konkretnych zadań w pracy w warunkach rzeczywistości zakładowej.

Podczas kształcenia uczeń otrzymuje wynagrodzenie, które wzrasta corocznie i wynosi przeciętnie 1/3 poborów początkowych wykwalifikowanego robotnika.

Praktyczne kształcenie jest uzupełniane poprzez zajęcia teoretyczne, gdzie uczniowie odbywają tygodniowo około 12 godzin nauki. W szkołach zawodowych zajęcia składają się w jednej trzeciej z zajęć wykraczających poza kształcenie zawodowe i w dwóch trzecich z zajęć odnoszących się do zawodu zgodnie z planem ramowym, który jest przygotowany dla poszczególnych zawodów poprzez Konferencję Ministrów Kultury (*Kultusministerkonferenz*) dla obszarów związanych z zawodem

---

<sup>6</sup> Zaleca się młodzieży bez świadectwa ukończenia szkoły głównej uczęszczać do szkoły przygotowującej do zawodu.



i poprzez pojedyncze landy dla obszaru wykraczającego poza sprawy zawodowe. Zajęcia wykraczające poza sprawy zawodowe obejmują na przykład treści przedmiotów, takich jak: wiedza o społeczeństwie, nauka o gospodarce, język niemiecki, język obcy, religia i wychowanie fizyczne. Treści uczone w zakładzie są ściśle skorelowane z tym, czego uczniowie uczą się w szkole.

Nie zawsze małe i średnie przedsiębiorstwa mają możliwość zapewnienia pełnego kształcenia zawodowego w uznanym zawodzie w obrębie własnego przedsiębiorstwa. Żeby ułatwić lub umożliwić takim zakładom pracy oferowanie kształcenia zawodowego, można skorzystać z ponadzakładowych centrów kształcenia. Poza tym nie wszystkie przedsiębiorstwa dysponują najnowszą technologią. Natomiast w ponadzakładowych centrach kształcenia, które posiadają wszelkie nowoczesne udogodnienia, możliwe jest kształcenie z wykorzystaniem nowych technologii, jak również podejmuje się inne przedsięwzięcia, które uzupełniają kształcenie zawodowe w małych i średnich przedsiębiorstwach. Okres kształcenia w ponadzakładowych centrach kształcenia podczas 3-letniego okresu nauki w rzemiośle wynosi z reguły cztery do sześciu tygodni, a np. w gospodarce budowlanej – 26 tygodni. Treści, zakres, czas trwania itd. tych uzupełniających przedsięwzięć kształcących są ustalane każdorazowo przez pojedyncze izby zgodnie z regionalnymi warunkami i są prawnie obowiązujące na obszarze działania danej izby. Te ponadzakładowe przedsięwzięcia są częścią zakładowego kształcenia zawodowego. Ponadzakładowe centra kształcenia są utrzymywane z reguły przez izby lub zamiennie poprzez zrzeszenia pracodawców.

### **8.2.3. Unormowania prawne zatrudniania nauczycieli w Niemczech<sup>7</sup>**

Nauczyciele szkół podstawowych i średnich kształcą się na uniwersytetach oraz w kolegiach sztuk pięknych i kolegiach muzycznych; zdają oni pierwszy i drugi *Staatsprüfung* (egzamin państwowy), na ogół z dwóch przedmiotów i pedagogiki. Nauczyciele szkół podstawowych są nauczycielami przedmiotów zintegrowanych, a nauczyciele szkół średnich specjalizują się w określonych przedmiotach.

---

<sup>7</sup> Na podstawie: *Prezentacja Status nauczyciela – kategorie*, [www.oskko.edu.pl/oskko/status\\_zawodowy\\_nauczyciela/.../kategorie.pps](http://www.oskko.edu.pl/oskko/status_zawodowy_nauczyciela/.../kategorie.pps); *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.*, s. 7, <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/niemcy.pdf>.

Nauczyciele na ogół są zatrudniani przez land i mają status urzędnika państwowego.

W ostatnich latach w ramach kształcenia nauczycieli wprowadzono nowe etapowe programy studiów. Jeśli kwalifikacje otrzymywane po ich ukończeniu zachowują standardy kształcenia uzgodnione przez Stałą Konferencję Ministrów Edukacji i Kultury, są wówczas wzajemnie uznawane przez kraje związkowe<sup>8</sup>.

W landach zachodnich nauczyciele mają status urzędnika państwowego w zawodzie (*career civil servant*):

- Wszystkie aspekty związane z zatrudnieniem nauczyciela (pensum, czas pracy, zwolnienie z niektórych obowiązków) oraz jego karierą zawodową (rekrutacja, przeniesienia, awans) są regulowane na poziomie landów, poprzez akty prawne wydawane przez ministrów edukacji landu.
- Każdy land dysponuje więc aktem prawnym regulującym wszystkie – lub większość – aspekty związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela.
- Każdy land kieruje się dokumentem dotyczącym warunków pracy nauczyciela (*service order/career order*), który określa obowiązki, wymagane kwalifikacje, okresy urlopów, kryteria awansu zawodowego oraz emerytury nauczycieli.

Nauczyciele jako urzędnicy państwowi (w większości przypadków) podlegają konstytucji poszczególnych landów.

W landach wschodnich (z wyjątkiem Brandenburgii) nauczyciele mają status kontraktowego pracownika sektora publicznego (*public sector employee*). Trwają prace nad legislacją mającą na celu zapewnienie statusu urzędników państwowych nauczycielom z landów dawnej NRD, tak aby ich status zawodowy i zarobki nie odbiegały od tych oferowanych nauczycielom w landach zachodnich. W 2000 r. przewodniczący Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury oraz związki zawodowe wydały wspólnie deklarację, która na nowo określa zadania nauczycieli we współczesnym społeczeństwie („Zadania nauczycieli dzisiaj – Ekspertyza dla kształcenia”). Deklaracja bierze pod uwagę m.in. następujące aspekty:

---

<sup>8</sup> *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.*, s. 7, <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/niemcy.pdf>.

- zmiany w kierunku społeczeństwa wiedzy i nowych mediów;
- osignięcia badań naukowych;
- odchodzenie od perspektywy lokalnej/ krajowej na rzecz perspektywy europejskiej;
- globalizację i międzykulturowość.

#### **8.2.4. Szkolenie nauczycieli i trenerów w szkolnictwie zawodowym<sup>9</sup>**

Pracownicy edukacji zaangażowani w niemieckim systemie kształcenia zawodowego należą do szeroko rozumianej kategorii „nauczycieli i trenerów”. Nauczyciele są zatrudniani w różnych szkołach zawodowych, a trenerzy są wykwalifikowanymi pracownikami w przedsiębiorstwach, którzy przekazują wiedzę i umiejętności praktyczne podczas szkolenia zawodowego w miejscu pracy.

W przypadku osób niepełnosprawnych, oprócz nauczycieli i trenerów, pracowników placówek kształcenia praktycznego i szkolenia zawodowego grupa „nauczycieli i trenerów” obejmuje także psychologów, lekarzy i pracowników społecznych.

W Niemczech to ministerstwa edukacji poszczególnych landów są odpowiedzialne za kształcenie nauczycieli. W odpowiednich normach prawnych zawarte są przepisy i regulacje dotyczące kształcenia nauczycieli, dyrektywy szkoleniowe dotyczące nauczania praktycznego i dyrektywy egzaminacyjne dla pierwszych i drugich egzaminów państwowych. Wymagania dla trenerów w ramach szkolenia reguluje Ustawa o szkoleniu zawodowym – *Berufsbildungsgesetz* (paragrafy 28-30 BBiG) oraz rozporządzenie *Ausbilder-Eignungsverordnung* (AEVO). Nie ma wyraźnie sformułowanych przepisów szkoleniowych dla osób pracujących w ustawicznym kształceniu zawodowym.

W szkołach zawodowych rozróżnia się dwie kategorie nauczycieli: z jednej strony nauczyciele prowadzący zajęcia teoretyczne w szkole zawodowej (nauczyciele szkoły zawodowej – *Berufsschullehrer*), z drugiej – nauczyciele prowadzący zajęcia z praktyki zawodowej (nauczyciele zawodu – *Fachlehrer*).

---

<sup>9</sup> U. Hippach-Schneider, M. Krause, Ch. Woll, *Vocational education and training in Germany. Short description*, CEDEFOP, 2007, s. 41 i nast. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5173.aspx>.

Nauczyciele szkoły zawodowej muszą mieć wykształcenie wyższe lub ekwiwalentne świadectwo zakończenia kształcenia i zawodowo-dydaktyczne wykształcenie.

Nauczyciele zawodu nie muszą mieć ukończonych studiów, ale z reguły mają dużą fachową wiedzę jako majstrowie lub robotnicy wykwalifikowani (przemysł), względnie czeladnicy (rzemiosło). Doksztalcanie nauczycieli jest obowiązkowe i odbywa się w formie seminariów w państwowych instytucjach doksztalcania nauczycieli.

Wymagania stawiane nauczycielom zapisane są w ustawie *Berufsbildungsgesetz* i w Zarządzeniach o Przydatności jako Kształcący (*Ausbilder Eignungsverordnung*). Według tych uregulowań nauczyciele muszą zdać egzamin kończący w jednym z zawodów odpowiedniego kierunku zawodowego i posiadać wiedzę o pracy dydaktycznej. Obligatoryjny egzamin przydatności jako nauczyciel został zlikwidowany w roku 2003, aby pobudzić zakłady pracy do oferowania większej liczby miejsc kształcenia, jednakże został ponownie wprowadzony 1 sierpnia 2009 r. Nauczyciele w zakładach pracy nie mają obowiązku kształcenia ustawicznego.

W szkolnictwie zawodowym w Niemczech wyróżniamy: nauczycieli klas w szkołach zawodowych – tzw. nauczycieli przedmiotów zawodowych – oraz nauczycieli przedmiotów praktycznych. Nauczyciele należący do pierwszej grupy zapewniają młodym ludziom niezbędną wiedzę teoretyczną przedmiotową oraz dogłębne kształcenie ogólne w rozszerzonym w kontekście przyszłego zawodu. Uczą zarówno przedmiotów zawodowych (np. techniki obróbki metali, elektrotechniki, ekonomiki, ochrony zdrowia), jak i przedmiotów ogólnych (np. niemiecki, angielski, matematyka, polityka, fizyka). Druga grupa to nauczyciele uczący praktycznie zawodu. Ich zadaniem jest zapewnienie młodym ludziom uczącym się w firmach wsparcia nauczania praktycznego.

Szkolenie dla nauczycieli szkół zawodowych jest podzielone na trzy etapy. Pierwszy etap obejmuje studia na uniwersytecie lub równoważne. W zależności od danego landu zwykle trwa od ośmiu do dziesięciu semestrów. Obejmuje ono:

- komponent akademicki składający się z co najmniej dwóch przedmiotów – głównego przedmiotu zawodowego (z możliwością wyboru z 16 opcji: np. ekonomia i administracja, elektrotechnika, technologia odzieży) oraz drugiego przedmiotu z zakresu kształcenia ogólnego (np. niemiecki, angielski, matematyka, politologia, fizyka, wychowanie fizyczne);
- specjalistyczne metody nauczania;
- komponent akademicki: pedagogika i psychologia;

- praktyka pedagogiczna.

Osoba chcąca zostać nauczycielem powinna posiadać świadectwo maturalne ukończenia szkoły średniej oraz odpowiednie kwalifikacje zawodowe lub ewentualnie wykazać wcześniejsze praktyczne szkolenie zawodowe obejmujące okres 3-12 miesięcy, w zależności od kraju związkowego. Tok studiów kończy się egzaminem państwowym. Pierwszy egzamin państwowy zdawany jest po drugim etapie kształcenia nauczycieli, a mianowicie po praktyce pedagogicznej. Praktyka pedagogiczna zwykle trwa dwa lata (choć w niektórych landach to być do 18 miesięcy, a w innych – 12) i kończy się z egzaminem państwowym. Trzeci etap obejmuje naukę na stanowisku pracy. Obejmuje ona całą karierę, od wstępnego etapu (pierwszych dwóch do czterech lat) do końca życia zawodowego. Zapewnia on dalszy rozwój, utrzymanie, aktualizację i rozszerzenie kompetencji zawodowych nauczycieli.

Nauczyciele praktycznej nauki zawodu w szkole zawodowej nie muszą mieć wyższego wykształcenia. Co do zasady, tacy nauczyciele mają doświadczenie zawodowe jako majster lub robotnik wykwalifikowany (przemysł) lub wykwalifikowany rzemieślnik (rzemiosło). Szkolenie odbywa się w praktyce nauczania w szkole i na pedagogicznych seminariach zawodowych. W większości krajów związkowych wymogiem dostępu jest zdany egzamin kwalifikacyjny na tytuł mistrzowski lub ukończenie szkoły zawodowej i kilka lat doświadczenia zawodowego.

Aby zaradzić brakowi nauczycieli ze szkolenia podstawowego w zakresie poszczególnych przedmiotów lub kombinacji przedmiotów (dotyczy to w szczególności inżynierii i nauk przyrodniczych), poszczególne kraje związkowe ogłaszają regulacje w sprawie powołania wykwalifikowanej kadry. W niektórych landach na przykład kandydaci z wyższym wykształceniem, którzy przeszli nietradycyjne szkolenie nauczycielskie, dopuszczani są do podjęcia praktyk pedagogicznych. Niekiedy wnioskodawcy są również zatrudniani jako nauczyciele i kontynuują szkolenie w parze z pracą.

W poszczególnych landach ministerstwa odpowiadają za doskonalenie zawodowe nauczycieli. Jest to obowiązek każdego nauczyciela, zaś ministerstwo odpowiada za zapewnienie środków na szkolenie. Kształcenie to przybiera zwykle postać seminariów. Funkcjonują również grupy, spotkania, wyjazdy studyjne i sympozja, a także kształcenia na odległość. Rozróżnić należy dalsze kształcenie nauczycieli i ustawiczne kształcenie nauczycieli, które zostało zaprojektowane, aby umożliwić nauczycielom nauczanie innego przedmiotu lub dodatkowego obszaru tematycznego. Oferuje również możliwość ubiegania się o inne stanowisko nauczyciela. Niektóre środki szkoleniowe służą również przygoto-

waniu nauczycieli do poszczególnych zadań (np. do pracy jako konsultant nauczania). Kształcenie ustawiczne zwykle rozciąga się na dłuższy okres. Uczestnicy otrzymują urlop lub na czas trwania nauki zmniejsza się im tygodniowy wymiar czasu nauczania, pod warunkiem że władze oświatowe zidentyfikowały potrzebę odpowiedniego kształcenia ustawicznego.

W Niemczech określenie „trener” jest używane w połączeniu ze szkoleniami w firmach, jako pojęcie obejmujące różne zadania i funkcje, które mogą się różnić w zależności od wielkości firmy i jej organizacji. W uzupełnieniu funkcji trenera – instruktora szkolonych jako głównej lub drugiej pracy są to na przykład brygadzysta szkoleń, inżynier szkolenia, doradca szkoleniowy i lider szkoleniowy. W małych i średnich przedsiębiorstwach trenerem z reguły jest pracownik, który szkoli dodatkowo, poza wykonywaniem własnej pracy. W większych przedsiębiorstwach szkolenia prowadzą trenerzy pracujący w działach szkoleniowych. Szkolenia dla kadry technicznej zwykle są tam prowadzone pod egidą kierownika produkcji, a na szkolenia handlowe pozostają w gestii kierownika biura.

Szkolenie trenerów jest regulowane prawem federalnym. Zgodnie z ustawowymi przepisami ustawy kształcenia i szkolenia (sekcje 28-30 BBiG) i Rozporządzenia w sprawie rzemiosła (sekcja 21 HWO), trenerzy muszą mieć odpowiednie kwalifikacje – wyspecjalizowane umiejętności zawodowe i wiedzę niezbędną do właściwego wykonywania zawodu. Co do zasady, trenerzy muszą posiadać kwalifikacje w obszarze tematycznym odpowiednim do przedmiotu szkolenia. Jednak kształcenie zawodowe obejmuje także znajomość teorii zawodu i pracy.

W firmach trenerzy nie mają ustawowego obowiązku kontynuowania kształcenia. W małych przedsiębiorstwach często brakuje środków na szkolenia. Niemniej jednak w Niemczech jest duża liczba ofert kształcenia ustawicznego dla trenerów. W dużych firmach dalszy rozwój pracowników prowadzony jest we własnych działach szkoleniowych lub w zewnętrznych placówkach oświatowych. Trenerzy w MŚP mają możliwość uczestniczenia w kursach organizowanych przez izby i stowarzyszenia zawodowe.

### 8.3. System edukacji w Szwecji<sup>10</sup>

System edukacji w Szwecji zakłada 9-letni okres obowiązkowej nauki, od 7. roku życia. Dziewięcioletnie kształcenie składa się z poziomu podstawowego i jest dla wszystkich uczniów obowiązkowe.

Szkoła podstawowa ma prawie całkowicie jednorodny program. Składa się ze stopnia prymarnego i sekundarnego I. Szkoła ta dzieli się na trzy poziomy: niższy, średni i wyższy. Każdy z tych poziomów obejmuje trzy lata nauki. Zróżnicowanie programu nauczania ma miejsce na poziomie wyższym, jednak w stopniu bardzo ograniczonym.

Wyższy stopień edukacji ponadpodstawowej stanowi 3-letnie gimnazjum przekazujące zarówno wykształcenie ogólne, jak i zawodowe. Wiele gimnazjów oferuje specjalne kursy, na których uczniowie zdobywają podstawowe kwalifikacje zawodowe. Świadectwo ukończenia gimnazjum uprawnia do studiowania na wszystkich wyższych uczelniach. Młodemu ludziom w wieku od 16 do 18 lat, którzy nie ubiegają się o przyjęcie do gimnazjum, nie kształcą się jako praktykanci oraz nie pracują, gminy muszą zapewnić doradztwo dotyczące kształcenia i doradztwo zawodowe, jak również praktykę zawodową oraz określoną ilość zajęć. W przyszłości granica wieku ma być przesunięta z 18 na 20 lat.

Studia można podjąć na uniwersytecie lub w innej szkole wyższej. Oprócz możliwości odbycia studiów właściwych, trwających do 4,5 roku oraz bazujących na studiach właściwych przynajmniej 2-letnich studiów doktoranckich, można również skorzystać z oferty wielu szkół wyższych i wybrać krótkie kierunki, które wcześniej częściowo prowadzono w gimnazjach jako kursy specjalne. Dzięki przeniesieniu ich w obszar szkolnictwa wyższego zyskały większą renomę. Prawo do ubiegania się o przyjęcie na studia mają absolwenci gimnazjów z wystarczającą znajomością języka szwedzkiego oraz angielskiego, jak również osoby czynne zawodowo, w wieku od 25 lat, pracujące przynajmniej od 5 lat oraz znające język angielski na poziomie gimnazjum.

W odpowiedzi na potrzeby gospodarki wymagającej wysokich kompetencji u pracowników oraz osób poszukujących zatrudnienia, utwo-

---

<sup>10</sup> *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 35 i nast.; [http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept\\_Bildung\\_170806\\_pl.pdf](http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept_Bildung_170806_pl.pdf).

rzony został sektor Szkolnictwa Wyższego Zawodowego (*Yrkehögskoleutbildning*)<sup>11</sup>.

### Schemat 20. System edukacji w Szwecji

	20+	<i>Univeritet/Högskola</i> Edukacja uniwersytecka	KY Edukacja zawodowa	<i>Komvux/Folkhögskola</i> dalsza edukacja
	19			
	18	<i>Gymnansieskola</i> Średnia edukacja ogólnokształcąca	<i>Gymnansieskola</i> Średnie szkoły zawodowe	
	17			
	16			
edukacja obowiązkowa	15	<i>Grundskola</i> Edukacja podstawowa		
	14			
	13			
	12			
	11			
	10			
	9			
	8			
	7			
	6			
5	<i>Förskola</i> Edukacja przedszkolna			
4				
3				
wiek				

Źródło: *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 35 i nast.

<sup>11</sup> *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010 r.*, [www.eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf](http://www.eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf)



### 8.3.1. System kształcenia zawodowego w Szwecji<sup>12</sup>

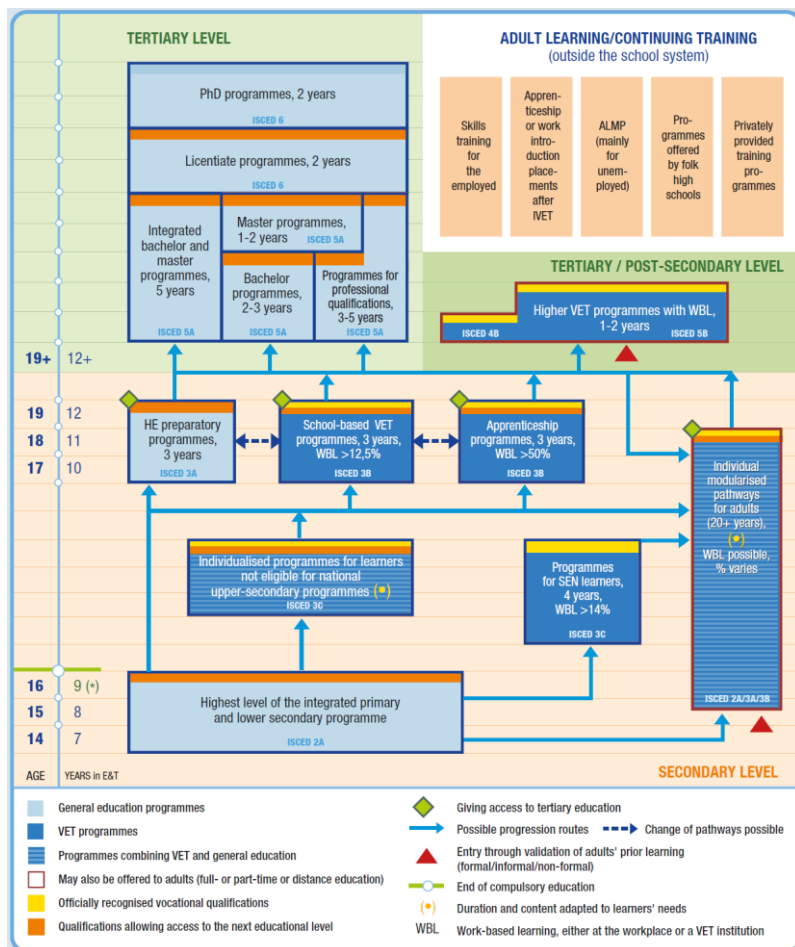
Kształcenie przygotowujące do zawodu odbywa się w głównej mierze w całodziennych szkołach gimnazjalnych. Obok gimnazjów nastawionych na przygotowanie na studia lub przygotowanie do zawodu, istnieje również kształcenie praktykantów – kombinacja lekcji z zakresu głównych przedmiotów gimnazjum oraz praktycznego kształcenia zawodowego w przedsiębiorstwie. W roku 1991 parlament (*Reichstag*) postanowił przeprowadzić daleko idące reformy szkoły gimnazjalnej, przede wszystkim jej kierunków nastawionych na kształcenie zawodowe. Poszczególne placówki kształcenia, formy kształcenia oraz gminy dążą do współpracy, co ma na celu poprawę oferty kształcenia oraz podniesienie jej jakości. Podstawową ideą jest to, by jak najwięcej placówek kształcenia miało szansę korzystania z sal lekcyjnych oraz pomocy dydaktycznych. Oferta kształcenia od czasów reformy obejmuje 16 obowiązujących w całym kraju profili kształcenia. W sumie w wyniku reformy zwiększono integracyjny charakter szkoły gimnazjalnej poprzez ujednoczenie czasu trwania kształcenia do 3 lat i ujednoczenie ogólnokształcących przedmiotów kluczowych. W kształceniu zawodowym praktyczne części kształcenia zostały częściowo przeniesione do zakładów. Przy najmniej 15% czasu kształcenia w części przygotowującej do zawodu jest przewidziana jako praktyczna zawodowa część.

Po szkole obowiązkowej uczniowie mają prawo przejść do szkoły średniej albo do jednego z programów zawodowych lub uczestniczyć w jednym z programów przygotowawczych do szkolnictwa wyższego. Wszystkie programy ponadgimnazjalne zawodowe są oferowane jako szkolne lub stażowe. Niezależnie od konkretnego połączenia nauki w szkołach i praktyk zawodowych, ukończenie tych programów prowadzi do dyplomu zawodowego. Uczniowie mogą uzyskać także dyplom zawodowy w szkołach dla dorosłych.

---

<sup>12</sup> Na podstawie: *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010 r.*, [www.eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf](http://www.eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf); *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 35, *op. cit.* *Spotlight on VET, Sweden 2013/14*, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8069>

Schemat 21. Szwedzki system szkolenia zawodowego



Źródło: *Spotlight on VET, Sweden 2013/14*, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8069>

Szkolnictwo wyższe zawodowe obejmuje elementy policealnych programów kształcenia, przyuczenia do zawodu, kształcenie i szkolenie zawodowe w ramach *folkbildning*, oraz – do 2013 r. – kształcenie i szkolenie zawodowe na poziomie zaawansowanym (*KY-utbildning*). W ramach szkolnictwa wyższego zawodowego studenci przygotowani są do wykonywania zawodów typowych dla konkretnej gałęzi przemysłu czy fachu. Zakres przedmiotów obejmuje na przykład produkcję przemysłową, opiekę zdrowotną czy media i projektowanie, i zakłada me-

tody kształcenia oparte na zajęciach praktycznych i rozwiązywaniu problemów. Kształcenie w ramach szkolnictwa wyższego zawodowego, obejmujące co najmniej 40 tygodni studiów w pełnym wymiarze, prowadzi do uzyskania dyplomu w zakresie kształcenia zawodowego na poziomie zaawansowanym (*Kvalificerad yrkesexamen*)<sup>13</sup>.

Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych jest odpowiedzialne za kształcenie zawodowe. Szkoły ponadgimnazjalne mogą być prowadzone przez gminy, rady powiatu i państwo. Podmioty prywatne mogą również zostać zatwierdzone jako dostawcy usług edukacyjnych i prowadzić niezależne szkoły ponadgimnazjalne. Prywatni operatorzy nie istnieją w szkołach dla dorosłych, ale gminy mogą zlecać zadania, takie jak szkolenia. Szwedzka Krajowa Agencja Wyższego Szkolnictwa Zawodowego zatwierdza dostawców i dotacje rządowe dla wyższych programów zawodowych. Plany i programy kształcenia powinny być opracowane i realizowane w ścisłej współpracy z rynkiem pracy. Istnieje wiele innych podmiotów świadczących zarówno wstępne, jak i ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe. Kursy i programy finansowane są z opłat lub przez firmy i organizacje.

Nauka w szkolnictwie zawodowym odbywa się na podstawie programów modułowych. Walidacja kompetencji jest możliwa we wszystkich kursach edukacji dorosłych na poziomie średnim. Osoba, której zatwierdzono część materiału, oczywiście nie musi uczestniczyć w zajęciach prowadzonych z tej części kursu. Nawet w ramach szkolnictwa wyższego wiedza, umiejętności zawodowe i kompetencje nabyte w drodze kształcenia, doświadczenia zawodowego lub w inny sposób mogą być zatwierdzone i uznane za część programu. Za proces walidacji odpowiadają organizatorzy kształcenia. Walidacja uczenia się formalnego występuje na kilku poziomach. Ocena kwalifikacji ponadgimnazjalnych uzyskanych za granicą wykonywana jest przez Narodową Agencję Usług dla Uniwersytetów i Kolegiów Uniwersyteckich (*Verket för högskolesevice*, VHS). Stopnie naukowe szkolnictwa wyższego i certyfikaty nauczycielskie spoza Szwecji są oceniane przez Szwedzką Krajową Agencję Szkolnictwa Wyższego (*Högskoleverket*). Kilka zawodów opieki zdrowotnej jest ocenianych i zatwierdzanych przez Krajową Radę Zdrowia i Opieki Społecznej (*Socialstyrelsen*). Niekompletna edukacja ponad-

---

<sup>13</sup> *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010 r.*, [www.eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf](http://www.eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf)

gimnazjalna oceniana jest przez doradców zawodowych w komunalnych centrach kształcenia dorosłych (*Komvux*). Wreszcie, zatwierdzanie wykształcenia i szkolenia zawodowego jest wspomagane przez publiczne służby zatrudnienia (*Arbetsförmedlingen*) we współpracy z partnerami społecznymi na poziomie sektorowym. Jednym z głównych wyzwań walidacji jest jej finansowanie. Koszt sprawdzania wiedzy danej osoby, jej umiejętności i kompetencji może wynosić ponad 10 tys. SEK. Gminy są odpowiedzialne za większość działań walidacyjnych, szczególnie w sektorach, w których zarówno są one pracodawcami, jak i ponoszą odpowiedzialność za edukację i szkolenia (m.in. w sektorze opieki zdrowotnej i opieki dla osób w podeszłym wieku). Walidacja jest finansowana częściowo przez państwo (55%), a częściowo przez gminy (45%) i jest zwykle dostarczana w ramach miejskiej edukacji dorosłych (*Komvux*). Publiczne służby zatrudnienia są drugim największym podmiotem w walidacji. Agencje rynku pracy są odpowiedzialne i za znalezienie pracy dla bezrobotnych, i za inicjowanie szkoleń. Szwedzka Agencja Ubezpieczeń Społecznych (*Försäkringskassan*) działa w celu sprawdzenia wiedzy, umiejętności i doświadczenia osób, które potrzebują rehabilitacji albo z powodu niepełnosprawności, albo w celu zmiany pracy. Agencja jest odpowiedzialna za finansowanie tej formy weryfikacji. W niektórych sektorach partnerzy społeczni (organizacje pracodawców i związki zawodowe) współpracowali w celu opracowania narzędzi i metod walidacji. Walidacja wykorzystywana jest przez firmy podlegające procesowi reorganizacji w celu dalszego szkolenia pracowników. W takim przypadku zazwyczaj jest finansowana przez pracodawców<sup>14</sup>.

Wzmocnieniem współpracy pomiędzy edukacją a światem pracy są Krajowe Rady Programowe, które obejmują partnerów społecznych dla każdego z krajowych programów zawodowych w szkołach ponadgimnazjalnych. Specjalnym zespołem związanym z Szwedzką Krajową Agencją Wyższego Szkolnictwa Zawodowego jest Rada Rynku Pracy, której członkami są przedstawiciele publicznych służb zatrudnienia i partnerów społecznych. Rady Programowe są stałą platformą dialogu między agencjami krajowymi i zainteresowanymi stronami w zakresie jakości, treści i organizacji kształcenia i szkolenia zawodowego.

W ramach obecnego systemu pomyślnie zakończenie edukacji na wyższym poziomie średnim daje możliwość kształcenia wyższego.

---

<sup>14</sup> *Vocational education and training in Sweden. Short description*, Cedefop Panorama series; 180 Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009, s. 46.

Większość studentów szkół wyższych pochodzi z jednego z czterech programów akademickich. W obecnym systemie uczniowie otrzymują również znaczną dowolność w kształtowaniu własnej edukacji poprzez możliwość wyboru spośród wielu wspólnych kursów podstawowych i specyficznych dla programu. Obecnie istnieje 17 programów krajowych, z których 13 jest ukierunkowanych zawodowo, obejmujących trzy lata nauki. Programy kształcenia i szkolenia zawodowego są zazwyczaj w 85% realizowane w szkole. Każdy program składa się z 2 500 punktów, a wszystkie programy krajowe obejmują osiem podstawowych przedmiotów: język angielski, sztukę, kulturę fizyczną i zdrowie, matematykę, naukę ogólną, studia ogólne społeczne, język szwedzki (lub szwedzki jako drugi język) i religię. Razem przedmioty podstawowe dają 750 punktów. W obecnym systemie nie przewidziano wydawania certyfikatów z ukończenia wyższego poziomu średniego, a jedynie odpis kursów

i ocen. Specyficzne dla programu kursy określone przez rząd dają łącznie 1 450 punktów. Te programy zorientowane zawodowo (13 z 17) zakładają co najmniej 15 tygodni szkolenia w miejscu pracy na zewnątrz szkoły, tak zwane szkolenia w miejscu pracy (*APU – Arbetsplatsförlagd utbildning*). Cztery programy – sztuka, nauki przyrodnicze, nauki społeczne i technologia – są opcjonalnym, a nie obowiązkowym elementem szkoleń w miejscu pracy. Instytucje edukacyjne (organizatorzy szkolnictwa, takie jak gminy, niezależne szkoły, itp.) są odpowiedzialne za znalezienie pracy, nadzór nad studentami. Możliwości organizowania szkoleń w miejscu pracy są inne dla różnych szkół, zależą w dużej mierze od współpracy na linii organizacje prywatne i publiczne oraz lokalnej społeczności biznesowej. Kolejnym wyzwaniem w zakresie komponentu szkoleń w miejscu pracy na poziomie ponadgimnazjalnym jest zapewnienie, żeby organy nadzoru miały wystarczającą wiedzę o edukacji i szkoleniu, aby zagwarantować pozytywne doświadczenie uczenia się w miejscu pracy. Większość szwedzkich programów jest podzielona na różne specjalności oferowane w drugim i trzecim roku nauki. Szwedzka Krajowa Agencja Edukacji określa, które pola są obowiązkowe dla specjalności narodowych. Przez połączenie określonych przedmiotów z różnych programów gmina może stworzyć specjalnie zaprojektowane programy (*program specialutformade*) na potrzeby lokalne i regionalne. Muszą one zawierać osiem podstawowych przedmiotów i prac projektowych, i odpowiadać krajowemu programowi pod względem stopnia trudności i liczby godzin. Student, który ukończył kształcenie ukierunkowane zawodowo w szkole średniej, ma więcej przedmiotów zintegrowanych, zaś za nabycie przez niego bardziej specjalistycznych umiejęt-

ności często odpowiada pracodawca. Pracodawca otrzymuje około 25 tys. koron na ucznia rocznie na pokrycie kosztów zatrudnienia praktykanta oraz do nadzoru szkoleniowego. Gminy, które wprowadzają na poziomie ponadgimnazjalnym praktykę zawodową, muszą ustanowić radę zawodową (*lärlingsråd*) złożoną z przedstawicieli szkół, przemysłu i związków zawodowych w celu odzwierciedlenia aktualnego zapotrzebowania na umiejętności na rynku pracy. Istnieje duży stopień elastyczności w przygotowywaniu programów dostosowanych do potrzeb lokalnych i regionalnych, ale ostatecznie muszą one być zgodne z celami krajowymi.

W Szwecji kształcenie zawodowe osób po 19. roku życia realizowane jest za pośrednictwem gmin (*Komvux*), jak również w ramach programów szkoleniowych na rynku pracy. Ponadto niektóre programy realizowane są przez szkoły ludowe (*Folkhögskolor*), policealne (*Påbyggnadsutbildning*) oraz za pośrednictwem edukacji uzupełniającej (*Kompletterande utbildningar*). Policealne programy szkoleniowe (*Påbyggnadsutbildning*), zwykle półtoraroczne, to rodzaj dobrowolnego szkolenia lub dalszego kształcenia w zawodzie.

Ukończenie wyższego poziomu średniej edukacji nie jest certyfikowane szczegółowymi kwalifikacjami, częściowo dlatego, że na większości stanowisk nie wymaga się ich. Dla nielicznych zawodów, które wymagają certyfikacji (takich jak elektryk, hydraulik), uczeń musi ukończyć program praktyk zarządzany przez wspólne rady szkoleniowe na poziomie sektorowym. Te rady wydają certyfikaty dla wielu branż, choć zawody z zakresu ochrony i służby zdrowia są certyfikowane przez Krajową Radę Zdrowia i Opieki Społecznej (*Socialstyrelsen*). Niektóre szkoły średnie oparte zostały na przedsiębiorstwach. Zapewniają one więcej kształcenia i szkolenia na bazie firmy, a często edukacja dostosowana jest do własnych potrzeb przedsiębiorstwa. Ten typ szkoły średniej otrzymuje tę samą formułę finansowania, jak inne szkoły publiczne.

Szwecja ma długą tradycję kształcenia i szkolenia zawodowego dla dorosłych. Kształcenie i szkolenie zawodowe dla dorosłych (*yrkesutbildning för vuxna*) jest kierowane zarówno do osób, które ukończyły edukację na wyższym poziomie średnim, jak i do tych, które takiej edukacji nie ukończyły. Głównym celem tego typu szkolenia jest zazwyczaj uzyskanie certyfikatu zawodowego, ale może również prowadzić bezpośrednio do szkolnictwa zawodowego i wyższego szkolnictwa zawodowego (ISCED 4B i 5B) lub kształcenia na poziomie wyższym (ISCED 5A i 6). Programy kształcenia i szkolenia zawodowego dla dorosłych w Szwecji obejmują indywidualne kursy, praktyki i szkolenia prowadzące do uzyskania uprawnień do kontynuowania nauki na trzyletnich pro-

gramach dyplomowych. Kształcenie i szkolenie zawodowe dla dorosłych charakteryzuje się elastycznością programów nauczania, ale nie zawsze oferuje te same wyraźne ścieżki kształcenia. Dwoma największymi formami kształcenia i szkolenia zawodowego dla dorosłych w Szwecji są:

- wyższe szkolnictwo zawodowe (*Kvalificerad yrkesutbildning*) do dnia 1 lipca 2009 roku;
- początkowe ponadgimnazjalne kształcenia dorosłych organizowane przez gminy (*Yrkesinriktad gymnasial vuxenutbildning*).

Istnieje jednak kilka mniejszych form kształcenia i szkolenia zawodowego dla dorosłych, w tym programy poprzez dokończanie (*kompletterande Utbildning*), szkolenia policealne (*påbyggnadsutbildning*) i szkolenie w szkołach ludowych (*folkhögskolor*).

### 8.3.2. Unormowania prawne zatrudniania nauczycieli w Szwecji<sup>15</sup>

Warunkiem zatrudnienia nauczyciela na czas nieokreślony jest ukończenie studiów pedagogicznych na uniwersytecie lub w kolegium uniwersyteckim. Program studiów umożliwia studentom uzyskanie przygotowania pedagogicznego (wspólnego dla wszystkich przyszłych nauczycieli), który połączony jest ze specjalizacją w nauczaniu określonego przedmiotu/grupy przedmiotów i/lub grup wiekowych. Studia pedagogiczne trwają od 3 lat do 5,5 roku. Nauczycielski tytuł zawodowy mogą otrzymać osoby, które mają odpowiednie wykształcenie i doświadczenie zawodowe w zakresie przedmiotów związanych z profilem szkoły oraz ukończyły specjalny półtoraroczny kurs pedagogiczny. Kandydata, który nie posiada nauczycielskiego tytułu zawodowego, można zatrudnić na okres maksimum 12 miesięcy. Nauczyciele zatrudnieni w przedszkolach, klasach zerowych, szkołach obowiązkowych i szkołach średnich II stopnia są przeważnie pracownikami gmin, choć niektórych nauczycieli zatrudniają szkoły niezależne. Decyzje o zatrudnieniu nauczycieli podejmuje się na szczeblu szkoły. Kwestie czasu pracy, wynagrodzeń i innych warunków pracy są uregulowane w umowach zbiorowych, zawieranych przez pracodawców i nauczycielskie związki zawodowe. Wysokość wy-

<sup>15</sup> Na podstawie: *Prezentacja Status nauczyciela – kategorie*, [www.oskko.edu.pl/oskko/status\\_zawodowy\\_nauczyciela/.../kategorie.pps](http://www.oskko.edu.pl/oskko/status_zawodowy_nauczyciela/.../kategorie.pps); *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010* r., s. 6-7, <http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/szwecja.pdf>;

nagrodzenia nauczycieli ustala się indywidualnie, w drodze negocjacji pomiędzy pracodawcą i nauczycielem (przeważnie reprezentowanym przez nauczycielski związek zawodowy) na szczeblu szkoły. Kadra nauczycielska w uniwersytetach i kolegiach uniwersyteckich jest podzielona na następujące podstawowe kategorie: profesorowie, wykładowcy, młodszy wykładowcy i asystenci naukowcy. Pracownicy 7 państwowych uniwersytetów i kolegiów uniwersyteckich są urzędnikami państwowymi. Kandydaci na stanowiska wykładowców i młodszych wykładowców muszą mieć przygotowanie pedagogiczne do zatrudnienia w szkolnictwie wyższym lub równorzędne kwalifikacje. Znajomość metod dydaktycznych stosowanych w szkolnictwie wyższym jest wymagana od studentów podyplomowych zatrudnianych na stanowiskach nauczycielskich w uczelniach.

W Szwecji nauczyciele posiadają status kontraktowego pracownika sektora publicznego (*public sector employee*). Oznacza to nauczycieli zatrudnionych przez władze lokalne lub szkolne na podstawie umowy o pracę, zgodnie z ogólnym prawem pracy. Nie istnieje odrębna ustawa regulująca zawód nauczyciela, ustawa o edukacji określa ogólne wymagania kwalifikacyjne. Szczegółowe rozstrzygnięcia dotyczące warunków pracy nauczycieli są ustalane w wyniku negocjacji:

- na poziomie centralnym (między organizacją pracodawców, to jest zwykle związkiem władz lokalnych i związkiem zawodowym nauczycieli) dotyczące czasu pracy, skali zarobków, warunków przejścia na emeryturę;
- na poziomie lokalnym (między nauczycielem i samorządem, który jest pracodawcą, lub dyrektorem szkoły) dotyczące okresu zatrudnienia, indywidualnej płacy, rozkładu zajęć.

### **8.3.3. Szkolenie nauczycieli i trenerów w szkolnictwie zawodowym**

Rodzaje nauczycieli i szkoleniowców w szwedzkiej edukacji i szkoleniu zawodowego znacznie się różnią w zależności od typu kształcenia zawodowego. Nauczyciele zazwyczaj pracują w szkołach, placówkach oświatowych, podczas gdy rola trenerów jest podobna do roli mentora – prowadzą oni nadzór nad stażystami w miejscu pracy. Generalnie regulacje dotyczące pracy nauczycieli kształcenia zawodowego na poziomie ponadgimnazjalnym są podobne do regulacji pracy nauczycieli w ogólnych szkołach średnich. Jednak sytuacja nauczycieli zaangażowanych w kształcenie i szkolenie zawodowe dla dorosłych jest znacznie bardziej zróżnicowana, o szerokim zakresie procedur nauczania i szkole-



nia personelu oraz norm stosowanych przez różnych dostawców usług edukacyjnych i szkoleniowych. W 2009 r. w Szwecji było około 11 tys. nauczycieli przedmiotów zawodowych, co stanowi 30% wszystkich nauczycieli szkolnictwa średniego. Podobna sytuacja ma miejsce w komunalnym kształceniu zawodowym osób dorosłych. Procedury rekrutacyjne dla nauczycieli w szkołach średnich II stopnia są otwarte i nieregulowane. Odpowiedzialność za rekrutację leży w gestii gmin i szkół. Według centralnej umowy, w pełni wykwalifikowani nauczyciele (z dyplomem nauczyciela) są zatrudnieni na okres próbny 12 miesięcy, zanim otrzymają stałe zatrudnienie. Celem okresu próbnego jest zapewnienie nowo wykwalifikowanym nauczycielom wprowadzenia w obowiązki pod okiem doświadczonego nauczyciela. Wnioskodawca bez pełnych kwalifikacji może być zatrudniony na czas określony, a umowa może być corocznie odnawiana. Zazwyczaj 85% programów realizowanych jest w szkole przez poszczególnych nauczycieli, zaś 15% stanowi kształcenie w miejscu pracy nadzorowane przez trenerów, dla których nie istnieją ogólne i formalne wymagania.

Kształcenie nauczycieli jest obecnie regulowane przez ustawy Szkolnictwa Wyższego (*Högskolelag*, SFS 1434). W pełni wykwalifikowani nauczyciele kształcą się na poziomie uniwersyteckim, a otrzymują stopień nauczyciela po połączeniu studiów w instytucji szkolnictwa wyższego i nauki w miejscu pracy w szkołach. Komisja nauczycieli kształcenia zawodowego zaleca wprowadzenie półtorarocznego (90 punktów ECTS) programu do wykwalifikowanej pracy zawodowej zawierającego jeden rok (60 punktów) studiów na bazie kursu i jeden semestr (30 punktów) na podstawie szkolenia w miejscu pracy w szkołach ponadgimnazjalnych. Komisja zaleca trzy odmiany ścieżek kształcenia nauczycieli:

- ukończenie 90 punktów ECTS w danej dziedzinie w połączeniu z odpowiednim doświadczeniem zawodowym w miejscu pracy;
- uzyskanie co najmniej 60 punktów w drodze kształcenia pomaturalnego w danej dziedzinie zawodowej w połączeniu z odpowiednim doświadczeniem zawodowym;
- zaświadczenie wydane przez Szwedzką Krajową Agencję Edukacji (*Skolverket*) potwierdzające wiedzę i umiejętności, które spełniają wymagane kwalifikacje w wybranej dziedzinie nauczania.

Narodowa Agencja Edukacji we współpracy z radami programowymi opracowuje kryteria wymaganych kompetencji, jak również określa procedury walidacji w celu wspierania kształcenia nauczycieli.

Dwie główne formy kształcenia i szkolenia zawodowego są dostępne dla osób dorosłych w Szwecji – szkoły wyższe zawodowe i kształcenie wyższe zawodowe na poziomie średnim. Nauczyciele w szkołach dla dorosłych podlegają tym samym unormowaniom, co inni nauczyciele. Kiedy szkolenie jest organizowane przez niezależnego dostawcę szkoleń, a nie przez gminy, zatrudniani są zarówno konkretni nauczyciele przedmiotów, jak i inni pracownicy z odpowiednim doświadczeniem z danego przedsiębiorstwa jako trenerzy. Chociaż organizacja kształcenia dla dorosłych w szkołach jest oddzielona od szkoły średniej, często wykorzystywane są te same budynki (warsztaty, sale lekcyjne, itp.). Wielu nauczycieli naucza w obu instytucjach.

Wyższe wykształcenie zawodowe, znane jako *kvalificerad yrkesutbildning* – KY do 1 lipca 2009 roku, miało wiele różnych typów nauczycieli i trenerów, w zależności od rodzaju programu i organizatora szkoleń, instytucji. Trenerami (*handledare*) w szkoleniach w miejscu pracy zwykle są pracownicy z dużym doświadczeniem zawodowym, ale niepracujący ściśle w rolach szkoleniowców w swoich firmach. Generalnie kwestie dotyczące kształcenia i szkolenia zawodowego dla dorosłych, z wyjątkiem komunalnego kształcenia dorosłych, nie podlega jakiegokolwiek systemowi regulacji.

#### **8.3.4. Dobre praktyki – doświadczenia partnerów**

Grupa Robocza Reorientacja & Outplacement, w ramach przygotowań do opracowania i przyjęcia wspólnej strategii działania na rzecz rozwoju edukacji zawodowej w latach 2015-2020, uczestniczyła we wrześniu 2014 roku w wizycie studyjnej w Niemczech i Szwecji. Przedmiotem współpracy ponadnarodowej z partnerami zagranicznymi z obszaru przedsiębiorców, rzemiosła oraz szkolnictwa zawodowego były dobre praktyki w zakresie tworzenia nowych możliwości reorientacji i zatrudniania nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Analiza doświadczeń miała uzupełnić rozwiązania litewskie i łotewskie będące przedmiotem wizyt studyjnych dla 30 uczestników szkoleń realizowanych zgodnie z rekomendacjami grupy roboczej.

W trakcie wizyty studyjnej omówiono dodatkowe możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu i współpracy z przedsiębiorcami na przykładzie zawodu pracownik sprząający obiekty i budynki<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Opis zawodu na podstawie: L. Döding, J. Hogeфорster, *Edukacja i rzemiosło – dobre praktyki edukacyjne w obszarze Morza Bałtyckiego. Perspektywy rozwoju*

Pracownik sprzątający budynki i obiekty to popularny zawód, ale kształcenie jest mało popularne, wizerunek – zły, a obszary pracy oraz szanse rozwoju w przyszłości – mało znane. Zawód pracownika sprzątającego budynki i obiekty jest wymagający. Kompleksowe dualne kształcenie trwa trzy lata. Obok klasycznego kształcenia czeladniczego i różnorodnych możliwości doksztalcania w celu osiągnięcia tytułu mistrza istnieje dla osób zaangażowanych i zainteresowanych jeszcze inna droga kariery w rzemiośle sprzątania budynków/obiektów: studia inżynierskie na uczelniach (FH): zarządzanie sprzątniem i higieną. Pracownicy sprzątający budynki i obiekty pracują zarówno w ramach sprzątania powierzchni, jak również w ramach utrzymywania higieny i wartości różnych obiektów i miejsc. Ich miejscem pracy są np. budynki biurowe i administracyjne, instalacje przemysłowe, miejsca produkcji, instalacje zewnętrzne, środki transportu, urządzenia sanitarne, instytucje ochrony zdrowia, instalacje przerobu artykułów spożywczych. Pracownicy sprzątający przeprowadzają swoje prace na podstawie dokumentacji technicznej i zleceń pracy samodzielnie lub w kooperacji z innymi osobami. Planują i koordynują swoją pracę, przygotowują miejsce pracy, podejmują przedsięwzięcia w celu bezpieczeństwa pracy i ochrony zdrowia oraz środowiska. Sprawdzają swoją pracę, czy nie ma wad, dokumentują ją, podejmują środki w celu zapewnienia jakości i obliczają koszt wykonanej pracy. W związku z niżej wymienionymi działaniami, pracami, pracownicy sprzątający obsługują urządzenia i maszyny, budują i demontują rusztowania w celu wykonania pracy, konstrukcje ochronne i nośne, montują urządzenia do poruszania się na fasadach budynków i podnośniki.

Pracownicy sprzątający budynki i obiekty:

- oceniają rodzaj i stan budynków, części budynków i przedmiotów wyposażenia pod względem prac związanych ze sprzątniem, konserwacją i pielęgnacją;
- ustalają zabrudzenia powierzchni i zmiany powierzchni oraz dokumentują je;
- ustalają zapotrzebowanie na środki czyszczenia powierzchni i dozują je pojedynczo i w kombinacji ze środkami dezynfekującymi;

- przeprowadzają prace polegające na sprzątanii/czyszczeniu wnętrza budynku;
- przeprowadzają prace sprzątające po zakończeniu budowy;
- przeprowadzają prace czyszczące szkło;
- czyszczą tekstylne wyposażenie pomieszczeń;
- czyszczą i pielęgnują instalacje służące komunikacji i przestrzenie otwarte;
- czyszczą instalacje zabezpieczające światło i przed pogodą;
- przeprowadzają prace porządkowe na instalacjach przemysłowych;
- czyszczą fasady;
- sprzątają/czyszczą pojazdy wodne, lądowe i powietrzne;
- przeprowadzają prace sprzątające w instytucjach ochrony zdrowia, w szczególności w szpitalach.

Pracownicy sprzątający budynki/obiekty:

- przeprowadzają prace dezynfekcyjne, przestrzegając szczególnie prawnych przepisów, jak i prace pielęgnacyjno-konserwujące różnych powierzchni;
- oceniają konieczne przedsięwzięcia w celu zachowania higieny i zwalczania szkodników, jak również skażenia w obszarze ochrony zdrowia i zapasów;
- przygotowują dotknięte skażeniem materiały do utylizacji i doprowadzają do utylizacji materiałów niebezpiecznych;
- przeprowadzają w obszarze ochrony zdrowia i zapasów przygotowawcze prace sprzątające/oczyszczające, ochronę nadzorczą, jak i środki trwałego odstraszania i ochrony przed szkodnikami jako zapobiegawcze przedsięwzięcia ochrony przed szkodnikami.

Rynek sprzątanii budynków i obiektów w Niemczech ma – jak w innych krajach europejskich – strukturę małych i średnich przedsiębiorstw. Spektrum zakładów sięga od małych specjalnych przedsiębiorstw, które wypełniają nisze na rynku sprzątanii i usług, aż po duże przedsiębiorstwa usługowe, które oferują wszelkie usługi w budynkach i dotyczące budynków i mają nawet w pojedynczych przypadkach do 40 tys. zatrudnionych. Małe zakłady z mniej niż 500 tys. euro obrotu rocznie tworzą zdecydowaną większość (około 80%), realizują jednakże tylko około 15% obrotu branży. W najwyższej klasie wielkości od pięciu milionów euro obrotu rocznie około procenta przedsiębiorstw generuje ponad 46% obrotu branży. W średniej klasie wielkości obrotów pomiędzy 500 tys. i 5 mln. euro obrotu rocznie przypada na niecałe 17% przedsiębiorstw

niecałe 39% udziału w obrocie. Portret branży sprzątania budynków i obiektów unaocznia różnorodne funkcje tej branży, dynamikę i siłę nowoczesnego rzemiosła usługowego sprzątania budynków. Dywersyfikacja oferty usług zakładów przyczyniła się do poprawy wizerunku w opinii publicznej. Powoli, ale stale, zmienia się obraz branży – od grupy sprzątającej do wykwalifikowanego zakładu rzemieślniczego i usługowego. Rzemiosło sprzątania budynków weszło odważnie i z sukcesem na drogę, którą będzie także w przyszłości intensywnie kroczyło. Da się ona w następujący sposób streścić:

- Usługa sprzątania budynków, obiektów jest dzisiaj zdecydowanie największą branżą rzemieślniczą, bardzo nowoczesnym sektorem usługowym z dobrą przyszłością.
- Podczas gdy wcześniej na pierwszym planie stały raczej proste prace sprzątania, dzisiaj obszary pracy są bardziej wymagające i rozleglejsze, na przykład: sprzątanie, jak to robi gospodyni domowa (małe zakłady); czyszczenie okien i fasad; kompleksowe czyszczenie, sprzątanie mieszkań, biur i pomieszczeń, gdzie ma miejsce działalność gospodarcza; serwis, jak np. pielęgnacja ogrodu, catering, służby, usługi zabezpieczające; kompleksowe zarządzanie domem łącznie z wynajmem; Facility Management.
- Przejęcie działań z innych branż, jak np. roboty malarskie, stolarskie, rozbudowa wnętrz i prace na rusztowaniach.
- Silne otwarcie i poszerzenie o inne obszary gospodarki i zawody.
- Silne zaangażowanie w zawodowe kształcenie i doksztalcanie.
- Rzemiosło sprzątania budynków, obiektów włącza ludzi z wykształceniem akademickim, bierze intensywny udział w szkoleniu dualnym na poziomie studiów i angażuje się w tworzenie i realizację kierunków studiów na Wyższych Szkołach Fachowych (*Fachhochschule*).
- W rzemiośle sprzątania budynków, obiektów pracuje dużo osób bez przygotowania lub przyuczonych, jak również pracujących na część etatu. Poprzez kwalifikacje, intensywny rozwój personelu i organizacji, jak również silny system zarządzania jakością osiąga się wysoki poziom i zapewnia jego utrzymanie.
- Poszukuje się intensywnie współpracy z uczelniami i uniwersytetami; innowacje społeczne, organizacyjne, procesowe i produktu wprowadza się w szerokim zakresie. Branża przewodzi np. w obszarach Management, wykorzystanie energii, ochrona środowiska i zdrowia.

- Z pierwotnie „brudnej branży” powstała przykładowa, wzorcowa branża rzemiosła z bardzo dobrymi szansami na przyszłość. Stworzono nowoczesną branżę usługową, która odpowiada na potrzeby i wyzwania rynku odpowiednimi usługami, perfekcyjną logistyką, kompletną ofertą i wysoką jakością.
- Stworzono wydajne i silne zawodowe przedstawicielstwa o wysokim stopniu organizacji. Umożliwiło to przeprowadzenie różnorodnych kampanii PR i wizerunkowych w celu zaprezentowania się opinii publicznej i informacji skierowanej na różnych drogach do szerokich kręgów społeczeństwa.

Podsumowując dobre praktyki analizowane przez grupę roboczą w ramach wizyty studyjnej w Niemczech i Szwecji, należy wskazać kilka inspiracji, które mogą być kluczowe dla przyszłych działań w Polsce związanych z kreowaniem nowych obszarów pracy zawodowej dla nauczycieli zawodu i rzemieślników:

- 1) *Dualny System Kształcenia* w zawodach mało popularnych zwiększa prestiż tych zawodów, ponieważ daje podbudowę teoretyczną do zawodów kojarzonych potocznie z bardzo niskimi kompetencjami, co jest wyraźne szczególnie w przypadku zawodów związanych ze sprzątniem:
  - doświadczenia niemieckie wskazują na zasadność łączenia edukacji w zawodach sprzątających z branżą budowlaną i zawodami budowlanymi;
  - obszar usług sprzątnia można w tym przypadku rozszerzyć o usługi związane z usuwaniem szkód po powodziach czy pożarach, usuwanie skutków katastrof i inne prace związane z renowacją, odnawianiem i przywracaniem obiektów do stanu przed zdarzeniem;
  - z doświadczeń tych wynikają dalsze inspiracje związane z pracami zmniejszającymi niekorzystne skutki dla środowiska, utylizacją, zmniejszaniem szkodliwych emisji oraz szeroko rozumianą ochroną środowiska, recyklingiem czy zieloną gospodarką. Obszary te mogą być alternatywną dla budowlanej podstawą teoretyczną dla zawodów sprzątających;
  - istotnym obszarem usług jest też współpraca z firmami budowlanymi w zakresie sprzątnia po pracach budowlanych i oddawania obiektów do użytku.
- 2) *Certyfikacja kwalifikacji* związanych z zawodami nowymi i mało popularnymi może być instrumentem zwiększania popytu

na wysokiej jakości usługi, co z kolei kreuje popyt na usługi edukacyjne w tych zawodach:

- kluczowym problemem niektórych branż usługowych, w szczególności związanych ze sprzętaniem, jest brak popytu na wysokiej jakości usługi (kryteria cenowe), co z kolei hamuje edukację zawodową w tych zawodach, gdyż pracodawcy nie mają argumentów za ponoszeniem kosztów edukacji;
  - jednym z najefektywniejszych instrumentów zwiększania popytu na wysokiej jakości usługi jest certyfikowanie (zgodnie z uznanym na rynku standardem) kwalifikacji pracowników wykonujących usługi w zawodach mało popularnych;
  - konieczność walidowania i certyfikowania kwalifikacji pracowników w tych zawodach wymusza proces kształcenia, podnoszenia kwalifikacji tych pracowników, a w konsekwencji prestiż samego zawodu;
  - instytucje publiczne zamawiające usługi są więc głównym interesariuszem budowania systemu edukacji i certyfikacji w zawodach sprzętających, realizując, obok korzyści oferty wyższej jakości usług, także wartości dodane związane z kształceniem ustawicznym oraz integracją społeczną grup społecznych wykonujących zawody mało popularne (emigranci, osoby bez wykształcenia).
- 3) Doświadczenia partnerów hanzeatyckich akcentują *Popytowy kontekst edukacji zawodowej*, który powinien być warunkiem koniecznym dla dalszych działań związanych z kreowaniem nowych obszarów edukacyjnych dla zwalnianych nauczycieli:
- punktem wyjścia w pracach nad stworzeniem standardu edukacyjnego w nowych zawodach czy zawodach mało popularnych, w których edukacji jest znikoma, jest poznanie potrzeb kompetencyjnych i luk kompetencyjnych, jakie powstają na styku edukacji formalnej i rynku pracy;
  - w ujęciu tym już samo likwidowanie luki kompetencyjnej staje się nowym obszarem edukacyjnym dla nauczycieli zawodu i rzemieślników;
  - potwierdzanie kwalifikacji pracowników w branżach mało popularnych musi być prowadzone równoległe do działań promujących wysokiej jakości usługi kierowane do głównych klientów, w szczególności do instytucji publicznych, dla których ważne może być realizowanie dodatkowych wartości związanych z zieloną gospodarką, recyklingiem, ochroną środowiska, opieką nad

osobami chorymi czy starszymi oraz innymi wyzwaniami zrównoważonego rozwoju.

Powyższe zestawienie ukazuje zasadność projektowania działań rozwojowych na rzecz rozwoju formalnej i pozaformalnej edukacji zawodowej w nowych obszarach edukacyjnych, w szczególności na rzecz zawodów mało popularnych czy nowych zawodów związanych z wdrażaniem zielonej gospodarki czy zasad zrównoważonego rozwoju. Potwierdza to konieczność uwzględnienia w podejmowanych działaniach rozwojowych kontekstu popytowego, a więc angażowania pracodawców świadczących nietypowe lub mało popularne usługi w celu określenia luk kompetencyjnych oraz głównych klientów zamawiających te usługi, co pozwoli zbudować popyt na wysokiej jakości usługi i realizować wartości dodane.





## **ROZDZIAŁ 9.**

### **WNIOSKI I REKOMENDACJE**

#### **Podsumowanie i wnioski**

- Szereg wyzwań dla systemu kształcenia zawodowego wiąże się z przejściem społeczeństw i gospodarek od industrialnych do postindustrialnych, które w większej mierze bazują na wiedzy i sieciach, a dalszej kolejności – także na kreatywności i mądrości. Podstawowe zasoby w tych formacjach społecznych i gospodarczych stanowią kapitały ludzki, społeczny i kreatywny. Edukacja w coraz większej mierze wykorzystuje technologie cyfrowe pośredniczące w kształtowaniu zasobów tych kapitałów. Szkolnictwo zawodowe można zaś analizować w kontekście rozwoju przemysłu kultury i przemysłu kreatywnego.
- Zmiany społeczno-gospodarcze na początku XXI wieku w krajach wysokorozwiniętych sprawiają, że przed szkolnictwem zawodowym stoi wiele zróżnicowanych wyzwań, a sprostanie im wymaga innowacyjnego podejścia. Szczególnie istotne są zmiany dotyczące form i treści oraz popytu na pracowników wiedzy i kreatywnych, przy jednoczesnej potrzebie posiadania kompetencji miękkich oraz przygotowania do elastycznego zatrudnienia i organizacji czasu pracy.
- Zauważalny kryzys szkolnictwa zawodowego nie jest cechą właściwą tylko dla Polski. Także w innych krajach obserwuje się rozdźwięk między wymaganiami stawianymi przed tym systemem a wsparciem publicznym, głównie finansowym i wizerunkowym, dla rozwoju jego potencjału. Cechą szczególną polskiego systemu jest jednak wysokie zagrożenie nauczycieli zawodu bezrobociem, podczas gdy w innych krajach problemem jest raczej ogólny niedobór pracowników oświaty.
- Jednym z kluczowych wyzwań szkolnictwa zawodowego są zmiany demograficzne obejmujące niski przyrost naturalny oraz starzenie się społeczeństwa. Zmiany te są szczególnie dotkliwe dla szkół zawodowych działających w wyludniających się regionach Polski Wschodniej.

- Reindustrializacja jako trend wspierany przez Unię Europejską poprzez promocję wśród przedsiębiorstw przenoszenia miejsc pracy do krajów europejskich może zwiększyć zapotrzebowanie na kształcenie zawodowe.
- Opracowano wiele metod zarządzania szkołami zawodowymi w sytuacjach zmian. Istotny jest także brak poparcia społecznego dla likwidacji szkół oraz wsparcie potencjalnego przekazywania ich prowadzenia organizacjom pozarządowym. Szkoły powinny zatem być tworzone przez takie podmioty, które będą wspierać ich działalność oraz pozwolią na stopniowe przekazywanie szkół do organizacji pozarządowych w najbardziej skrajnych sytuacjach.
- W odniesieniu do pracowników szkół w Polsce w niewielkim stopniu stosuje się koncepcje zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim. Przyczyny tego stanu rzeczy związane są z kierunkami zarządzania kadrami szkół wyznaczonymi na początku transformacji systemowej po 1989 roku oraz ograniczeniami prawnymi. Niemniej możliwe jest wykorzystywanie wielu niekosztownych rozwiązań, które pozwalają na zwiększenie elastyczności i motywacji pracowników. Istotnym mankamentem dotychczasowego podejścia w tym obszarze jest optymistyczne założenie rekrutacji i rozwoju zawodowego pracowników, które nie uwzględnia w pełni zagadnienia zwolnień pracowników oświaty, a przez to utrudnia racjonalne zarządzanie tą kwestią.
- Zmiany społeczno-gospodarcze prowadzą do określania zasadniczo nowych funkcji i zadań, których wypełniania oczekuje się od nauczycieli i instruktorów zawodu. Wymagania te są zróżnicowane i zależne od uwarunkowań krajowych, lokalnych i regionalnych.
- W odniesieniu do koncepcji karier i rozwoju nauczycieli zawodu zauważa się, że doksztalcanie się nauczycieli stanowi warunek niezbędny do awansu zawodowego. Niemniej nauczyciele nie są przygotowywani do świadomego wyboru ścieżek swojego rozwoju zawodowego ani do wyzwań, z jakimi mogą się zmierzyć na poszczególnych etapach kariery, a które mogą prowadzić do wypalenia zawodowego, zagrożenia bezrobociem, chęci lub konieczności zmiany zawodu.
- Kształtowanie zatrudnialności jako utrzymania zdolności do zatrudnienia stanowi jeden z głównych wymogów współczesnych rynków pracy. Wśród jej elementów znajduje się nie tylko przy-

gotowywanie umiejętności, kwalifikacji, ale też kształcenie przez całe życie i utrzymanie równowagi praca–życie.

- Szczególną rolę we wsparciu rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli zawodu odgrywa dyrektor szkoły, który może wykorzystywać wiele instrumentów na rzecz podnoszenia kwalifikacji pracowników oraz rozwiązywania ich problemów zawodowych, a także zewnętrzni doradcy metodyczni i specjaliści z placówek niepublicznych.
- W polskich szkołach istnieje silne zapotrzebowanie na poprawę godzenia ról rodzinnych i zawodowych. Wdrożenie tego typu rozwiązań powinno być w szczególności związane z wyrównywaniem szans kobiet oraz rozpoznaniem przyczyn przerw w pracy wśród wszystkich pracowników.
- W literaturze przedmiotu wyróżnia się przynajmniej kilka podejść do kształtowania struktury zatrudnienia w systemie szkolnictwa zawodowego. Zauważa się przy tym, że redukcja zatrudnienia jest tu uznawana za opcję zalecaną dopiero po wyczerpaniu wszystkich innych możliwości.
- Z prowadzonych do tej pory w Polsce badań wynika, że zwolnieni z pracy nauczyciele w przeważającej mierze nie są przygotowani do sytuacji bezrobocia i nie podejmują żadnych działań na rzecz poszukiwania nowego zatrudnienia. Nieliczni wdrażają jednak strategie adaptacyjne obejmujące także zarobkowe wyjazdy zagraniczne, co prowadzi do utraty ich potencjału dla miejscowości, w których do tej pory pracowali, oraz stopniową utratę kompetencji zawodowych.
- Wyróżnia się dwa podejścia do zarządzania potencjalnymi zwolnieniami pracowników. Koncepcja rekonwersji zawodowej zakłada długofalową restrukturyzację organizacji, która może ją uchronić przed koniecznością przeprowadzenia zwolnień lub pozwolić na długie przygotowanie pracowników do ewentualnej zmiany pracodawcy, a także być może zawodu. Koncepcja outplacementu zakłada natomiast restrukturyzację krótkookresową, wdrażaną doraźnie i wymagającą zwolnień pracowników, ale są one przeprowadzane tak, aby przygotować pracowników do poszukiwania pracy lub założenia własnej działalności gospodarczej.
- Do tej pory w Polsce programy outplacementu skierowane wyłącznie do nauczycieli były nieliczne. W Polsce Wschodniej nie podjęto właściwie żadnych działań z zakresu wsparcia nauczy-

cieli zwalnianych w wyniku likwidacji szkół. Z analiz wynika, że pierwsze krajowe doświadczenia w tym zakresie zmierzają ku wykorzystywaniu outplacementu klasycznego lub zaadaptowanego, które mogą okazać się niewystarczająco efektywne ze względu na niedostosowanie ich metodologii do odbiorców oraz uwarunkowań rynku pracy. Dotychczas podejmowane w kraju programy outplacementu właściwie nie uwzględniały też działań na rzecz restrukturyzacji samych szkół oraz poprawy sytuacji pracowników pozostających po zwolnieniach części kadr w tych organizacjach.

- Wsparcie nauczycieli zawodu w ramach programów rekonwersji zawodowej i outplacementu może zmierzać ku wykorzystaniu ich potencjału w sektorze edukacji niepublicznej lub pozaszkolnej.

Wyzwania wobec szkolnictwa zawodowego w kontekście zmian demograficznych i reindustrializacji:

- Podstawowym problemem dla modernizacji szkolnictwa zawodowego jest zdaniem respondentów współpraca między firmami a szkołami, dostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb przedsiębiorców.
- Zasadne jest poszukiwanie dobrych praktyk, sukcesów szkół zawodowych. Pozwolą one na poprawę promocji, kształtowanie lepszego wizerunku szkół, zwiększenie popytu na kształcenie w nich.
- Istotne w tym kontekście jest nauczanie przez szkoły zawodowe umiejętności miękkich, takich jak np. praca zespołowa, kształcenie metodą projektów oraz komunikacja i autoprezentacja niezbędne do sprzedaży. Warto też zwrócić większą uwagę m.in. na tworzenie kierunków związanych z opieką nad osobami starszymi czy kształcenie ustawiczne.
- Ważnym problemem z perspektywy przedsiębiorców jest brak doświadczenia w zawodzie części samych nauczycieli zawodu, brak ich stażu w firmach. Zasadne jest nie tylko doskonalenie ich poprzez praktyki, ale też tworzenie zachęt dla osób pracujących w zakładach do udzielania się w szkołach.
- Należałoby też podjąć działania na rzecz budowy strategii reindustrializacji regionu. Powinna ona obejmować m.in. ograniczanie migracji absolwentów szkół zawodowych; stwarzanie im zachęt do pracy i tworzenia przedsiębiorstw w kraju; odbudowa zaufania do władz samorządowych wśród przedsiębiorstw z re-

gionu, tworzących miejsca pracy w innych częściach kraju lub za granicą – kreowanie zachęt do powrotu; budowanie dobrych warunków do działania nowych firm, młodych przedsiębiorców, przyciąganie inwestorów zagranicznych.

- Władze samorządowe powinny dążyć do wspierania kształcenia w systemie dualnym, wspierania partnerstw przedsiębiorstw i szkół zawodowych. W budowę takich powiązań i wsparcie ich mogą być też silniej zaangażowane klastry i organizacje otoczenia biznesu.

Dostosowanie kadry szkół do zmiany gospodarczej:

- Istotne jest z jednej strony wspieranie odnowy kwalifikacji zawodowych wśród starszych pracowników systemu szkolnictwa zawodowego. Z drugiej zaś – stwarzanie warunków przyciągających pracowników z biznesu do pracy w tym sektorze oraz rozwiązań na rzecz ograniczania wypalenia zawodowego wśród młodych nauczycieli.
- Organizatorzy szkoleń dla nauczycieli zawodu powinni brać pod uwagę przede wszystkim opinię dyrektorów placówek, w których pracują, o potrzebach szkoleniowych. Należy też prowadzić szczegółową analizę potrzeb zgłaszanych przez samych nauczycieli w celu pełnego dostosowania do nich usług edukacyjnych. Zasadne jest także zwiększenie atrakcyjności szkoleń i warsztatów poprzez m.in. organizowanie wyjazdów studyjnych, wizyt zagranicznych, zapewnienie wiarygodnych certyfikatów, prestiżowych wykładowców, udział w szkoleniach przedstawicieli przedsiębiorstw z poszczególnych branż. Indywidualizowaniu szkoleń i zwiększeniu ich oddziaływania na uczestników mogą także służyć takie techniki, jak coaching.
- W przypadku nauczycieli zagrożonych zwolnieniami zasadne jest promowanie ich przekwalifikowania lub przygotowanie do zakładania działalności gospodarczej. Niemniej ważne jest dostosowanie tych szkoleń także do wieku uczestników – w szczególności do pracowników w wieku około 50. roku życia. W tym przypadku coaching może np. służyć do przygotowania części z osób do wykonywania podobnej pracy mentora.
- Zauważa się potrzebę promocji nowych ról społecznych i zawodowych nauczycieli, nie tylko tych, którym grozi zwolnienie, ale także pozostających w zawodzie. Kampania promująca powinna też zwiększać otwartość społeczeństwa na nowe role nauczycieli.

Nowe technologie i elastyczność zatrudnienia na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli:

- Istotna jest weryfikacja kwalifikacji do wykorzystywania nowoczesnych technologii i nauczania o nich wśród nauczycieli zawodu. Takie też racjonalne kryteria powinny być brane pod uwagę przy ewentualnych decyzjach o zwolnieniach. Zdaniem respondentów nauczyciele, którzy mają kwalifikacje tylko udokumentowane, ale faktycznie niemożliwe do wykorzystania ze względu na brak ich znajomości, negatywnie wpływają na wizerunek zawodu oraz na poprawę jakości kształcenia.
- Zauważa się ograniczenia we wprowadzaniu elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy w szkołach sektora publicznego. Zdaniem respondentów takie rozwiązania są możliwe raczej w szkołach komercyjnych i pozarządowych, co zwiększa ich konkurencyjność, ale może też prowadzić do pogorszenia się jakości kształcenia.
- Zasadne jest stosowanie kształcenia zdalnego i e-learningu w celu dotarcia do nowych grup odbiorców, uczestników procesu edukacyjnego. Umożliwiłoby to zwiększenie elastyczności pracy nauczycieli, zwiększenie czasu poświęcanego na samokształcenie wśród uczniów, lepszą ewaluację materiałów dydaktycznych i ich stałe doskonalenie.

Wielość ról społecznych nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu:

- Wśród ról, jakie nauczyciele i instruktorzy pełnią poza typowo przypisywanymi do ich stanowisk, znajdują się m.in.: prowadzenie własnej działalności gospodarczej, doksztalcanie się, działalność w związkach zawodowych, współorganizacja spotkań publicznych, działalność w stowarzyszeniach, udzielanie korepetycji, prowadzenie zajęć dodatkowych, przygotowywanie uczniów do różnych konkursów i olimpiad.
- Ponadto część nauczycieli prowadzi zajęcia pozaszkolne i pozalekcyjne w ramach projektów ze środków unijnych, organizuje przedsięwzięcia promujące aktywność na rynku pracy, jak np. dzień przedsiębiorczości, targi edukacyjno-zawodowe.
- Zdaniem respondentów nauczyciele uznają wielość pełnionych ról za oczywistość, przez co nie są one w pełni uświadamiane, wykorzystywane i rozwijane. Brak właściwego wykorzystania różnicowania ról wynika też z negatywnych autostereotypów funkcjonujących w środowisku, negatywnego porównywania się

do szkół ogólnokształcących, braku wspierającego szkoły zawodowe klimatu społecznego. Uzasadnia to potrzebę poprawy wizerunku szkół i nauczycieli zawodu.

- Wśród alternatywnych zawodów wykonywanych lub możliwych do wyrównywania przez nauczycieli zawodu wskazano takie, jak: trener w szkoleniach pozaszkolnych, certyfikator jakości usług lub technologii w firmach, specjalista ds. BHP i ergonomii pracy, doradca czy asystent rodziny, nauczyciel aktywizujący zawodowo uchodźców i migrantów, asystent osób z ograniczeniami sprawności, pracownik socjalny.

Koncepcje kariery i rozwoju zawodowego nauczycieli:

- Kierowanie karierą nauczycieli powinno w większej mierze opierać się na kształceniu ustawicznym oraz wykorzystaniu wsparcia profesjonalnych usług doradców zawodu.
- Zasadne jest także wspieranie i weryfikowanie samokształcenia nauczycieli zawodu oraz poprawy dostępu do opracowań i podręczników profesjonalnych. Promocja doskonalenia zawodowego jest istotna z perspektywy utrzymania zatrudnienia przez nauczycieli oraz potencjalnych kierunków zmian kariery.
- Zwrócono uwagę na fakt, że dzięki wsparciu środków unijnych w ostatnich latach możliwa była nie tylko poprawa jakości doskonalenia zawodowego nauczycieli, ale też wyposażenia bazy techno-dydaktycznej szkół. Wśród istotnych korzyści znajdowały się wizyty studyjne, wykłady i warsztaty prowadzone przez zaproszonych specjalistów, które były ukierunkowane na poznanie nowych technologii.
- Kształcenie nauczycieli zawodu w zakresie prowadzenia e-learningu powinno być poprzedzone rozpoznaniem potrzeby takiego kierunku rozwoju w szkołach zawodowych i selekcją nauczycieli faktycznie zainteresowanych prowadzeniem tego typu kursów.
- Zasadne jest poszukiwanie rozwiązań systemowych na rzecz zmian systemu awansu zawodowego nauczycieli przedmiotów ogólnych zatrudnionych w szkołach zawodowych, którzy są najbardziej narażeni na zwolnienia i trudności w znalezieniu nowej pracy.

Możliwości zatrudnienia nauczycieli zawodu poza systemem edukacji publicznej:

- Zdaniem respondentów istnieją spore możliwości zatrudnienia części zwalnianych nauczycieli w szkołach prywatnych i pozarządowych. Niemniej niewielkie są raczej szanse, że sami będą



przewadzili tego typu placówki ze względu na silną konkurencję na rynku.

- Zauważa się niewystarczający poziom i liczbę badań dotyczących sektora edukacji zawodowej prowadzonego przez placówki komercyjne i pozarządowe. Potrzeba takich badań rośnie z uwagi na wdrażanie nowych rozwiązań z zakresu kwalifikacyjnych kursów zawodowych.
- Jednocześnie szkoły prywatne – komercyjne i pozarządowe – w odróżnieniu od szkół publicznych nie muszą stosować Karty nauczyciela. Z jednej strony zwiększa to możliwości motywowania pracowników i wynagrodzenia za efekty pracy. Z drugiej – zmniejsza bezpieczeństwo na rynku pracy poprzez stosowanie umów cywilno-prawnych.
- Nauczyciele zawodu mogą rozwijać przedsięwzięcia z zakresu potwierdzania kwalifikacji. Niemniej istotna jest promocja tylko najlepszych, wiarygodnych i sprawdzonych inicjatyw walidacyjnych prowadzonych przez podmioty prywatne.
- Nauczyciele zawodu mogą także poszukiwać zatrudnienia w projektach, które są i będą realizowane ze środków unijnych oraz ze środków planowanego w ramach reformy instytucji rynku pracy Funduszu Szkoleniowego.

Szanse i bariery dotyczące poprawy godzenia życia rodzinnego i zawodowego nauczycieli:

- Zdaniem respondentów nauczyciele z jednej strony mają niewielki wpływ na kształtowanie równowagi życia i pracy zawodowej ze względu na odgórną organizację czasu pracy przez dyrektorów i organy prowadzące szkoły. Z drugiej – mogą być postrzegani jako uprzywilejowani względem innych pracowników, szczególnie tych z sektorów komercyjnych. Problematyczną kwestią wobec tego jest rozliczanie zajęć wykonywanych przez nauczycieli poza szkołą.
- Zasadne jest budowanie świadomości wśród pracowników systemu oświaty, że szkoły powinny stanowić przykład rozwiązań na rzecz godzenia obowiązków rodzinnych i zawodowych dla podmiotów prywatnych. Zwiększanie kompetencji zarządzania tym obszarem powinno być dodatkowo wspieranie w kontekście budowania rozwiązań polityki rodzinnej na rzecz poprawy sytuacji demograficznej w kraju.
- Szkoły powinny promować dobre praktyki, jak również lepiej wykorzystywać umiejętności zdobywane przez nauczycieli, któ-

rzy opiekują się osobami zależnymi. Umiejętności te to np. komunikacja, negocjacje, mediacje.

- W przypadku nauczycieli zawodu godzenie czasu pracy i życia rodzinnego dodatkowo komplikuje fakt spędzania czasu poza szkołą i prowadzenie zajęć na warsztatach i w zakładach pracy. Wymusza to potrzebę pogłębiania współpracy szkół i przedsiębiorstw.
- Zasadne jest wprowadzanie rozwiązań wspierających matki z małymi dziećmi. Może to być np. dzielenie etatu, zmniejszenie czasu pracy, gwarancja zatrudnienia, zmiana zadań na stanowisku.

Koncepcja i techniki rekonwersji zawodowej dla nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu:

- Podstawowym rozwiązaniem na rzecz wdrażania outplacemenu powinno być wzmocnienie współpracy z biznesem oraz wspieranie postaw samodzielności i kreatywności wśród nauczycieli.
- Wsparcie z zakresu prowadzenia własnego działalności gospodarczej powinno być skierowane tylko do części nauczycieli: tych, którzy posiadają predyspozycje do przedsiębiorczości.
- Nauczyciele zagrożeni zwolnieniami powinni otrzymać przede wszystkim wsparcie psychologiczne i z zakresu kształtowania kompetencji przydatnych w biznesie, w tym potwierdzania ich kwalifikacji zdobytych drogą edukacji nieformalnej i doświadczenia praktycznego.

Dostosowanie modeli i rodzajów outplacemenu do wymagań nauczycieli zawodu:

- Podstawową techniką wsparcia powinny być szkolenia obejmujące budowanie kompetencji do samodzielnego poruszania się na rynku pracy i prowadzenia przedsiębiorstw. Nauczyciele powinni otrzymywać w czasie szkoleń przykłady potencjalnych zajęć i zawodów, jakie mogą wykonywać. Zaleca się natomiast niestosowanie studiów podyplomowych ze względu na już wysokie kompetencje zawodowe nauczycieli.
- Podkreślano potrzebę tworzenia zachęt dla pracodawców do zatrudniania byłych nauczycieli, w tym do tworzenia stanowisk mentorów czy tutorów, którzy zajmowaliby się wdrażaniem nowych pracowników. W tym celu mogą być wykorzystane w outplacemencie np. płatne staże w przedsiębiorstwach.
- Wartościowe będą inicjatywy z zakresu outplacemenu środowiskowego. Niemniej powinny być dobrze przygotowane już po

doświadczeniach pierwszej fali zwolnień nauczycieli i ukierunkowane na możliwie najlepsze wykorzystanie potencjału zwalnianych osób w powiązaniu z innymi instytucjami na poziomie lokalnym i regionalnym.

- Zasadne jest ograniczanie nieformalnych kryteriów oddziałujących na decyzje o selekcji takich a nie innych pracowników do zwolnień. Niezbędna jest promocja stosowania kryteriów racjonalnych, efektywnościowych, w tym zwrócenie uwagi na decyzje o zwolnieniach dla nauczycieli pozostających w szkołach objętych redukcją zatrudnienia.

### **Rekomendacje**

- Zasadne jest ukierunkowanie podmiotów szkolnictwa zawodowego na kreowanie zasobów kapitałów potrzebnych do funkcjonowania we współczesnych społeczeństwach i gospodarkach w coraz większej mierze opartych na wiedzy i sieciach oraz na kreatywności. Jest należałoby też wdrażać i wykorzystywać nowe technologie cyfrowe do edukacji zawodowej. Kierunki kształcenia powinny być natomiast osadzone bardziej w kontekście potrzeb podsektorów przemysłu kreatywnego, a nie tylko tradycyjnych dziedzin przemysłu.
- Podmioty szkolnictwa zawodowego, aby sprostać zwiększonej liczbie różnorodnych wyzwań, powinny dostosowywać formy i treść kształcenia do oczekiwań rynku pracy, zwiększać nacisk na przyciąganie talentów, współpracę, ale też konkurencyjność z innymi podmiotami edukacyjnymi sektorów publicznego, komercyjnego i pozarządowego, oraz na zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela zawodu, przygotowywać swoich pracowników do wychodzenia poza standardowe i tradycyjne wymagania.
- Niezbędne są działania na rzecz ograniczania negatywnych stereotypów szkolnictwa zawodowego oraz poprawy wizerunku tak szkół, jak i pracujących w nich nauczycieli i instruktorów. Elementem takiej kampanii powinna być promocja dobrych praktyk szkół i ich nauczycieli, które unaoczniałyby społeczeństwu ich znaczenie dla rozwoju gospodarki na poziomie lokalnym i regionalnym. Istotne jest ograniczanie stereotypów dotyczących lepszej jakości kształcenia w szkolnictwie ogólnym. Lepsza promocja szkół zawodowych może pozwolić na zwiększenie naborów uczniów, których niedobór jest podstawową przesłanką do likwidacji szkół. Należy też podkreślać, że szkolnictwo zawodowe

pełni kluczową rolę w rozwoju programów kształcenia przez całe życie oraz gospodarczych podstaw klasy średniej i społeczeństwa obywatelskiego – istotnych dla dalszej demokratyzacji kraju.

- Istotne jest dostosowywanie szkół zawodowych do potrzeb starzejącego się społeczeństwa z mniejszą liczbą dzieci. Zasadne jest wzmocnienie działań na rzecz wdrażania i promocji kształcenia ustawicznego, dostosowania programów do potrzeb rynku pracy oraz wzmocniania w tym zakresie współpracy szkół z przedsiębiorstwami. Szkoły powinny także rozważyć możliwości: tworzenia podmiotów, takich jak uniwersytety drugiego (osoby w wieku średnim) i trzeciego wieku (osoby ze starszych grup wiekowych, na emeryturze); dostosowania kierunków kształcenia do wymagań uczniów zainteresowanych potencjalnym wyjazdem; pomaganie w wiarygodnym wyborze kierunków nauczania; wdrażanie e-learningu; kształcenie ustawiczne samych kadr nauczycielskich – zwiększenie nacisku na doskonałe zawodowe wykraczające poza potrzeby awansu zawodowego.
- Szkoły zawodowe powinny uważnie śledzić przebieg procesów reindustrializacji – w szczególności wspierać przedsiębiorstwa, które są zainteresowane przeniesieniem zakładów do Polski lub ich utworzeniem na terenie kraju albo już podejmują takie decyzje. Istotne w tym zakresie może być też wspieranie kształcenia dualnego, które pozwoli na przyciągnięcie i utrzymanie uczniów.
- Zarządzanie szkołami zawodowymi w kontekście omawianych trendów wymaga przyjęcia modelu „organizacji uczącej się” oraz dokładnego rozpoznania i określenia sytuacji, a następnie zbudowania w oparciu o tę wiedzę strategii rozwoju uwzględniającej możliwości finansowe, zarządzania placówką oraz innowacyjnego działania dyrektora szkoły i jej pracowników. Niezbędne jest tu budowanie partnerstw lokalnych i podstaw do współzarządzania szkołami ze wszystkimi ich interesariuszami. Wdrażanie takich rozwiązań otworzy nowe możliwości utrzymania i rozwoju szkół.
- Kierownictwo szkół zawodowych powinno w większym stopniu wykorzystywać techniki zarządzania zasobami ludzkimi i kapitałem ludzkim pracowników. Wdrażanie tych rozwiązań pozwoli na racjonalizację podejścia do rekrutacji, motywowania, oceny, kariery, rozwoju pracowników oraz ich zwolnień. Podejście to

podkreśla silne zróżnicowanie kadr w szkołach zawodowych, które wymusza dostosowanie form zatrudnienia i organizacji czasu pracy do zadań poszczególnych pracowników w organizacji.

- Należy lepiej wykorzystać zróżnicowanie ról społecznych, jakie pełnią nauczyciele i instruktorzy zawodu, ról, jakie są od nich oczekiwane, oraz ról, jakie mogą pełnić na podobieństwo pracowników systemów szkolnictwa zawodowego z innych krajów. Role te są wyznacznikiem nie tylko potencjalnych kierunków awansów pionowych i poziomych, ale też potencjalnych nowych zawodów dla nauczycieli. Polskie szkoły mogą ukierunkowywać swoich nauczycieli na pracę w charakterze m.in. koordynatorów projektów w szkole i jej otoczeniu, asesorów i planistów kursów, twórców zasobów edukacyjnych, współpracowników szkół wyższych, instytucji biznesowych, społecznych, szpitali, więzień, lokalnych centrów aktywizacji społecznej i innych podmiotów w których mogą uczyć kwalifikacji zawodowych.
- Istotne jest tworzenie odmiennej struktury karier w szkolnictwie zawodowym niż w szkolnictwie ogólnym. Zasadne jest wprowadzanie rozwiązań na rzecz zmian ról społecznych jako awansów poziomych i pionowych w organizacji. Mogą to być np. role doradców młodszych pracowników, superwizorów, kierowników projektów, osób od obsługi kontaktów z pracodawcami i organizacjami branżowymi, liderów doskonalenia zawodowego, konsultantów ds. programów edukacyjnych.
- Wspieranie zatrudnialności pracowników szkół zawodowych powinno mieć charakter interaktywny, tj. obejmować współpracę szkół z pracownikami oraz otoczeniem, jakie stanowią różni interesariusze szkół obecni na poziomie lokalnym i regionalnym. Podmioty te mogą doskonalić pracowników szkół w obszarze rozwoju karier, równowagi praca–życie, motywowania do kształcenia przez całe życie oraz przygotowania na wypadek utraty i zmiany zawodu, w tym przejścia do innego sektora działalności społecznej lub gospodarczej.
- Zasadne jest zróżnicowanie wykorzystywanych instrumentów wspierających doskonalenie zawodowe nauczycieli. Należałoby też wdrażać wsparcie indywidualne, grupowe oraz wsparcie instytucji. Mieszanie tych podejść umożliwia wymianę informacji i pobudzanie nauczycieli do kształtowania szkoły jako „organizacji uczącej się”.

- Wdrażanie rozwiązań z zakresu równowaga praca-życie może zwiększyć satysfakcję pracowników szkół z wykonywanej pracy oraz zwiększać atrakcyjność zawodu dla specjalistów pracujących do tej pory w biznesie. Zasadne jest wykorzystanie zaleceń Międzynarodowej Organizacja Pracy, w szczególności elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy, takich jak dzielenie stanowisk pracy oraz praca w niepełnym wymiarze godzin. Rozwiązana te są także uznawane za techniki chroniące przed koniecznością redukcji zatrudnienia.
- W przypadku szkół, w których istnieje zagrożenie zwolnieniami lub likwidacją placówki, zasadne jest rozważenie kilku podejść do wykorzystania nadwyżki zatrudnienia. Są to: zwiększanie mobilności pracowników; zastosowanie technik zmian ról pracowników do dodatkowych zadań o charakterze społecznym, odbywających się poza szkoła, a mających z nią bezpośredni związek; stosowanie technik zatrzymania nauczycieli w zawodzie w celu wykorzystania i ochrony ich kapitału ludzkiego.
- Szkoły, które znajdują się w relatywnie dobrej sytuacji, powinny rozważyć wdrażanie strategii rekonwersji zawodowej, a w szczególności budować długoterminowe działania przygotowawcze obejmujące ograniczenie skali i intensywności negatywnych efektów derekrutacji. Szkoły takie powinny m.in. prognozować wewnętrzny i zewnętrzny rynek pracy; szczegółowo określać plany przyszłego zapotrzebowania kadrowego; dbać o elastyczność zasobów pracy; wykorzystywać techniki zarządzania kompetencjami; działać na rzecz integracji pracowników z organizacją poprzez wspieranie rozwoju osobistego.
- Możliwe jest dostosowanie modeli outplacemenu klasycznego, zaadaptowanego i środowiskowego do potrzeb nauczycieli i instruktorów zawodu. Istotą ich wdrażania powinno być zadbanie o los nie tylko zwalnianych pracowników, ale też pracowników pozostających w szkołach. Zwolnienia tego typu powinny też prowadzić do załagodzenia sytuacji oraz poprawy efektywności szkoły.
- Zasadna jest promocja działań zgodnych z modelem outplacemenu środowiskowego, które oparte byłyby na wykorzystaniu wsparcia i współpracy interesariuszy szkół zawodowych oraz pozwalałyby na usamodzielnienie się zwalnianych osób oraz budowę partnerstw i paktów lokalnych na rzecz szerszych przeobrażeń na lokalnym rynku pracy.

- Ważne jest wspieranie zatrudnienia zagrożonych bezrobociem nauczycieli w organizacjach pozarządowych i komercyjnych, które prowadzą działalność w zakresie m.in. transferu technologii, dostępu do informacji, programowania modeli uczenia, porad indywidualnych, upodmiotowienia grup potrzebujących wsparcia przy wykorzystaniu różnych technologii.
- Istotne jest rozpoznanie możliwości zatrudnienia zwalnianych nauczycieli zawodu w charakterze m.in. wykładowców, ekspertów, konsultantów, trenerów/coachów, facylitatorów, mentorów, agentów zmiany, brokerów edukacyjnych, ekspertów ds. technologii dydaktycznych, teletutorów/teleedukatorów, dydaktyków medialnych, specjalistów ds. gier komputerowych/gamifikacji, specjalistów ds. kształtowania systemów walidacji kwalifikacji zawodowych – akredytacji i certyfikacji zawodowej.

Podsumowując dobre praktyki analizowane przez grupę roboczą w ramach wizyty studyjnej w Niemczech i Szwecji, należy wskazać kilka inspiracji, które mogą być kluczowe dla przyszłych działań w Polsce związanych z kreowaniem nowych obszarów pracy zawodowej dla nauczycieli zawodu i rzemieślników:

- 1) Zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty i rzemiosła poprzez wdrażanie i promocję rozwiązań *Dualnego Systemu Kształcenia* na styku szkolnictwa zawodowego oraz firm rzemieślniczych:
  - dualny system kształcenia w zawodach mało popularnych zwiększa prestiż tych zawodów, ponieważ daje podbudowę teoretyczną do zawodów kojarzonych potocznie z bardzo niskimi kompetencjami, co jest wyraźne szczególnie w przypadku zawodów związanych ze sprzątniem;
  - należy uwzględnić popytowy kontekst edukacji zawodowej, przed rozpoczęciem działań związanych z kreowaniem nowych obszarów edukacyjnych dla zwalnianych nauczycieli;
  - punktem wyjścia w pracach nad stworzeniem standardu edukacyjnego w nowych zawodach czy zawodach mało popularnych jest poznanie potrzeb kompetencyjnych i luk kompetencyjnych, jakie powstają na styku edukacji formalnej i rynku pracy, a samo likwidowanie luki kompetencyjnej może okazać się nowym i wartościowym dla realizacji celów strategii obszarem edukacyjnym dla nauczycieli zawodu i rzemieślników;
  - należy poszukiwać atrakcyjnej (dla regionu i jego mieszkańców) podbudowy teoretycznej dla zawodów mało popularnych klu-

czowych dla zrównoważonego rozwoju regionu. W przypadku zawodów sprzątających zasadne jest łączenie edukacji z branżą budowlaną i zawodami budowlanymi. Podstawowym obszarem edukacyjnym jest współpraca z firmami budowlanymi w zakresie sprząkania po pracach budowlanych i oddawania obiektów do użytku. Powstaje jednak w tym obszarze także nowy i atrakcyjny rynkowo obszar usług sprząkania związany z usuwaniem szkód po powodziach czy pożarach, usuwaniem skutków katastrof oraz inne prace – renowację, odnawianie i przywracanie obiektów do stanu przed zdarzeniem. Tego typu usługi wpisują się w działania ze nakierowane na zrównoważony rozwój, gdyż obejmują także prace zmniejszające niekorzystne skutki dla środowiska, utylizację, zmniejszanie szkodliwych emisji oraz szeroko rozumianą ochronę środowiska, recykling czy zieloną gospodarkę. Obszary te mogą być alternatywną dla budowlanej podstawą teoretyczną dla zawodów sprzątających;

- inną możliwością podbudowy teoretycznej zawodów związanych ze sprząkaniem w kontekście wyzwań zrównoważonego rozwoju jest łączenie sprząkania z usługami pielęgnacyjnymi na rzecz osób chorych i starszych. W tym przypadku konieczna jest współpraca ze szpitalami i domami opieki społecznej w celu opracowania standardu edukacyjnego dla tych specjalizacji zawodowych;
- popytowy kontekst działań na rzecz kreowania nowych obszarów edukacyjnych dla zwalnianych nauczycieli zawodu sugeruje konieczność tworzenia ośrodków współpracy szkół zawodowych i instytucji szkoleniowych z pracodawcami i instytucjami rynku pracy w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnego rynku pracy w oparciu o model Centrum Kompetencji, ze szczególnym uwzględnieniem zawodów kluczowych dla zrównoważonego rozwoju (zawody związane ze sprząkaniem, zieloną gospodarką, opieką nad osobami starszymi);
- centrum takie powinno rekomendować wyzwania i kierunki dla projektów Dualnego Systemu Kształcenia z wykorzystaniem kompetencji trenerów zawodu w systemie oświaty publicznej oraz kształcenia ustawicznego i szkoleń zawodowych dla osób dorosłych o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- realizacja tych projektów będzie z kolei realnym wsparciem reorientacji i outplacementu pracowników oświaty i rzemiosła dzięki zaangażowaniu trenerów zawodu w działania promujące



nowe kwalifikacji i nowe zawody poza systemem oświaty, w projektach związanych z rynkiem pracy, edukacją i zrównoważonym rozwojem regionu;

- w związku z powyższym wskazane jest przygotowanie i wdrażanie w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego dla woj. podlaskiego oraz Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój projektów szkoleniowych dla osób dorosłych w trudnej sytuacji zawodowej, a także projektów staży zawodowych dla uczniów szkół zawodowych w podlaskich firmach w ramach programów rozwojowych szkół zawodowych. Powinny im towarzyszyć projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług edukacyjnych w obszarze Dualnego Systemu Kształcenia.
- 2) Zwiększenie adaptacyjności pracowników rzemiosła poprzez wdrażanie i promocję innowacyjnych rozwiązań *Popytowego Doradztwa Kariery* na styku rzemiosła oraz instytucji rynku pracy i firm doradczo-szkoleniowych:
- certyfikacja kwalifikacji związanych z zawodami nowymi i mało popularnymi powinna być instrumentem zwiększania popytu na wysokiej jakości usługi;
  - potwierdzanie kwalifikacji pracowników w branżach mało popularnych musi być prowadzone równoległe do działań promujących wysokiej jakości usługi, kierowanych do głównych klientów, w szczególności do instytucji publicznych, dla których ważne może być realizowanie dodatkowych wartości związanych z zieloną gospodarką, recyklingiem, ochroną środowiska, opieką nad osobami chorymi czy starszymi oraz innymi wyzwaniami zrównoważonego rozwoju;
  - instytucje publiczne zamawiające usługi są więc głównym interesariuszem budowania systemu edukacji i certyfikacji w zawodach sprzątających, ponieważ realizują, obok korzyści wynikających z oferty wyższej jakości usług, także wartości dodane związane z kształceniem ustawicznym oraz integracją społeczną grup społecznych wykonujących zawody mało popularne (emigranci, osoby bez wykształcenia);
  - wspólnie z partnerami po stronie popytowej należy przygotować standard i ofertę popytowego doradztwa kariery z wykorzystaniem innowacyjnych metod walidacji i certyfikacji kompetencji w oparciu modele instytucjonalne angażujące praktyków zawodu

- (na przykład Centrum Kompetencji w modelu Białostockiej Fundacji Kształcenia Kadr);
- ośrodki tego typu powinny rekomendować dalsze projekty uwzględniające popytowe doradztwo kompetencji z wykorzystaniem kompetencji Certyfikatorów Zawodu ze szkół i rzemiosła w zakresie edukacji pozaformalnej dla uczniów i osób dorosłych w procesie planowania i realizacji kształcenia ustawicznego;
  - projekty te mogą być kluczowym wsparciem reorientacji i out-placementu pracowników rzemiosła poprzez kreowanie popytu na nowe usługi doradcze związane z walidacją i certyfikacją kompetencji częściowych oraz potwierdzaniem efektów kształcenia ustawicznego poza systemem oświaty;
  - wskazane jest promowanie konieczności walidacji i potwierdzania kwalifikacji (częściowych) w ramach egzaminów zewnętrznych kończących tradycyjne szkolenia zawodowe, w szczególności te finansowane ze środków publicznych, jako głównego instrumentu zapewnienia jakości usług szkoleniowych w projektach unijnych. W tym przypadku należy podjąć współpracę z instytucjami wdrażającymi programy operacyjne w regionie na etapie przygotowywania konkursów i zasad oceny projektów szkoleniowych w tych programach, promujących egzaminy zewnętrzne i certyfikacje;
  - innym potencjalnym obszarem zastosowania usług certyfikatów kompetencji jest wsparcie szkół zawodowych we wdrażaniu *Modułowego Systemu Kształcenia* poprzez oferowanie dodatkowych procedur egzaminów dla jednostek modułowych uzupełniających egzaminy zawodowe dla pełnych kwalifikacji. W tym przypadku należy podjąć działania doradcze i promocyjne na rzecz szkół zawodowych i organów prowadzących szkoły zawodowe;
  - w związku z powyższym wskazane jest przygotowanie i wdrażanie projektów inwestycyjnych, pilotażowych i wdrożeniowych, w szczególności projektów aktywizacyjnych oraz integracji społecznej, którym powinny towarzyszyć projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług doradztwa zawodowego w obszarze Popytowego Doradztwa Kariery.
- 3) Zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty poprzez wdrażanie oraz promocję regionalnych rozwiązań w zakresie

---

*e-Edukacji* na styku szkół zawodowych oraz firm i instytucji działających w obszarze e-learningu i e-biznesu;

- punktem wyjścia, podobnie jak w przypadku dwóch wcześniejszych celów, jest przyjęcie popytowego kontekstu dla nowego obszaru usług edukacyjnych związanego z TIK i wyzwaniem społeczeństwa informacyjnego poprzez angażowanie do dalszych działań pracodawców w zawodach będących przedmiotem edukacji zdalnych oraz firm świadczących inne usługi zdalne, wskazane jest przygotowanie zdalnych zasobów e-Edukacji Zawodowej dla branż i zawodów strategicznych dla rozwoju regionu wspólne z pracodawcami w tych zawodach;
- projekty e-Edukacji z wykorzystaniem kompetencji e-Edukatorów ze szkół zawodowych i rzemiosła powinny być wsparciem reorientacji i outplacementu pracowników oświaty poprzez kreowanie popytu na nowe usługi edukacyjne związane z realizacją strategii e-Podlaskie i społeczeństwa informacyjnego w regionie;
- wskazane jest przygotowanie i wdrażanie projektów inwestycyjnych, pilotażowych i wdrożeniowych, w tym projektów aktywizacyjnych oraz integracji społecznej z zastosowaniem e-learningu dla osób w trudnej sytuacji oraz projektów wspierających edukację formalną poprzez zastosowanie TIK, którym powinny towarzyszyć równoległe projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług e-Edukacji;
- wskazane jest łączenie działań podejmowanych w tym zakresie z celami dokumentów strategicznych regionu i pozyskiwanie partnerów i sojuszników w realizacji powyższych zadań.

## BIBLIOGRAFIA

1. *A bridge to the future. European policy for vocational education and training 2002-10*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010.
2. *A Teacher for Every Child: Projecting global teacher needs from 2015 to 2030*, UNESCO Institute for Statistics, Fact Sheet No. 27, October 2013, [www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs27-2013-teachers-projections.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs27-2013-teachers-projections.pdf) [20.02.2014].
3. *Adult and Vocational Education Teachers*, [w:] J. Chambers (red.), *Encyclopedia of careers and vocational guidance*, Infobase Publishing, New York 2008, s. 529-533.
4. *Analiza danych zastanych dotyczących jakości usług edukacyjno-szkoleniowych. Raport z badań. Etap I*, Grupa Gomułka, Katowice 2009.
5. Arendt, Ł., Kukulak-Dolata, I., Rokicki, B., *Nowe wyzwania w walce z problemem bezrobocia*, [w:] Ł. Arendt, A. Hryniewicka, I. Kukulak-Dolata, B. Rokicki (red.), *Bezrobocie – między diagnozą a działaniem*, IRSS, Warszawa 2011, s. 109-119.
6. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer, Kraków 2007.
7. Attwell, G., *New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education*, „Journal of European Industrial Training” 6-7/1997, s. 256-265.
8. Bacia E. (red.), *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
9. *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011.
10. Baraniak, B., *Edukacja zawodowa*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 111-188.
11. Bednarska-Wnuk, I., *Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi w placówkach edukacyjnych*, „Zarządzanie Zasobami ludzkimi” 3-4/2011, s. 117-127.
12. Béduwé, C., Germe, J.F., Leney, T., Planas, J., Poumay, M., Armstrong, R., *New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010*, [w:] *The training and development of VET teachers and trainers in Europe. Fourth report on vocational training research in*

- Europe: background report*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009, s. 17-65.
13. *Best Practice: E-edukator. Transnational Partnership for E-Collaboration on Next Practice in the European ICT/Computing Teaching Community*, Stowarzyszenie Rozwoju Edukacji Ustawicznej „Transfer”, Warszawa 30.01.2014, [www.stowarzyszenie-transfer.pl](http://www.stowarzyszenie-transfer.pl)
  14. Billett, S., *Overview: The Technical and Vocational Education and Training Profession*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 1175-1184.
  15. Binda A., *Podział i rodzaje outplacementu*, [www.lgrant.com/czytelnia.php](http://www.lgrant.com/czytelnia.php) [30.01.2014].
  16. Binda A., *Skąd pochodzi i jak zmienia się pojęcie outplacementu*, L.Grant HR Consulting, [www.lgrant.com/skad-pochodzi-i-jak-zmienia-sie-pojecie-outplacement-](http://www.lgrant.com/skad-pochodzi-i-jak-zmienia-sie-pojecie-outplacement-) [30.01.2014].
  17. Brandenburg H., *Projekty restrukturyzacyjne. Planowanie i realizacja*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2010.
  18. Brown, K., *How do providers respond to changes in structures in a period of reform?*, [w:] F. Beddie, L. O’Connor, P. Curtin (red.), *Structures in tertiary education and training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings*, NCVER, Adelaide 2013, s. 98-107.
  19. Brzezińska, K., Janiszewska-Desperak, M., Michalski, M., Tomczak, M., *Uwarunkowania integracji funkcjonujących modeli kształcenia ustawicznego w warunkach polskich. I część raportu z badań fokusowych*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013.
  20. Brzózka, P., *Łódzkie firmy przenoszą produkcję z Chin do Polski*, Dziennik Łódzki 10.12.2013, [www.dzienniklodzki.pl/artukul/1062750,lodzkie-firmy-przenosza-produkcje-z-chin-do-polski,id,t.html](http://www.dzienniklodzki.pl/artukul/1062750,lodzkie-firmy-przenosza-produkcje-z-chin-do-polski,id,t.html) [30.01.2014].
  21. *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, OECD, Paris 2011.
  22. *Careers in focus*, Infobase Publishing, New York 2009.
  23. Carroué, L., *Fabryki wracają na Zachód*, „Le Monde diplomatique – Edycja polska” 6/2012.
  24. *Certyfikacja kompetencji zawodowych VCC*, Fundacja VCC, [www.vccsystem.pl](http://www.vccsystem.pl) [30.01.2014].
  25. Chappell, C., Johnston, R., *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*, NCVER, Leabrook 2003.
  26. Chłoń-Domińczak, A., Dębowski, H., Drogosz-Zabłocka, E., Dybaś, M., Holzer-Żelażewska, D., Maliszewska, A., Paczyński, W., Podwójcic, K., Rucińska, M., Stęchły, W., Tomasik, M., Trawińska-Konador, K., Ziewiec, G., *Edukacja zawodowa w Polsce*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Raport o stanie edukacji 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 169-249.

27. Chmielecka E., *Informacja, wiedza, mądrość – co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, FPiAKE, Warszawa 2004, s. 55-65.
28. Choy, S., Haukka, S., *Industrial Attachments for Instructors in TVET Delivery*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 1367-1382.
29. Cichoński P., Goetz M., *Wielkopolska: społeczny kontekst przemian regionalnej gospodarki*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.
30. Coles, M., Leney, T., *The Regional Perspective of Vocational Education and Training*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 411-426.
31. Cort, P., Rolls, S., *The Changing roles and Competences of VET Practitioners in Denmark: IVET teachers' perceptions of changes and their implications for teaching. ECER Conference 2009: Theory and Evidence in European Educational Research*, University of Vienna, Vienna 2009, [https://pure.au.dk/ws/files/459/The\\_changing\\_roles\\_and\\_competences\\_of\\_VET\\_practitioners\\_in\\_Denmark.doc](https://pure.au.dk/ws/files/459/The_changing_roles_and_competences_of_VET_practitioners_in_Denmark.doc) [30.01.2014].
32. *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
33. Dąbrowski, M., Fazlagić, J., Gut, R., Kędracka, E., Kołodziejczyk, W., Majewska-Opiełka, I., Wojciechowski, T., *Edukacja dla modernizacji i rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008.
34. Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
35. Day, C., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
36. Döding L., Hogeferster J., *Edukacja i rzemiosło – dobre praktyki edukacyjne w obszarze Morza Bałtyckiego. Perspektywy rozwoju rzemiosła w zawodach ginących, mało popularnych i niszowych*, Białystok, BFKK, 2012r., s. 92
37. Drozdowski R., Zakrzewska A., Puchalska K., Morchat M., Mroczkowska D., *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, PARP, Warszawa 2010.
38. Duménil, G., Lévy, D., *Co kryje się za dyskursem o reindustrializacji?*, „Le Monde diplomatique – Edycja polska” 6/2012.
39. Dzikija, N., *Praca w końcu wraca na Zachód. Polsce wyjdzie to na dobre*, Dziennik Gazeta Prawna 24.11.2012, <http://forsal.pl/> [30.01.2014].
40. *e-Belfer – przygotowanie nauczycieli do stosowania e-learningu w nauczaniu i samokształceniu*, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, OSI CompuTrain S.A., <http://e-belfer.edu.pl> [30.01.2014].
41. *Education at a glance 2013. OECD indicators*, OECD, Paris 2013.
42. Egegan, M., *Restrukturyzacja i kierowanie zatrudnieniem*, Poltext, Warszawa 1999.

43. *EMCC Poland*, [www.emccouncil.org/pl/pl/](http://www.emccouncil.org/pl/pl/) [30.01.2014].
44. *e-Nauczyciel kształcenia zawodowego i ustawicznego*, Rybnickie Centrum Edukacji Zawodowej, [www.edukacja.rybnik.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=102:e-nauczyciel-kształcenia-zawodowego-i-ustawicznego&catid=11:ogłoszenia&Itemid=104](http://www.edukacja.rybnik.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=102:e-nauczyciel-kształcenia-zawodowego-i-ustawicznego&catid=11:ogłoszenia&Itemid=104) [30.01.2014].
45. *EPP e-Nauczyciel*, Polskie Biuro ECDL, <https://ecdl.pl/e-nauczyciel> [30.01.2014].
46. *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, KOM(2010) 2020, Bruksela, 3.3.2010.
47. *European industrial relations dictionary: Employability*, Eurofound, 30.11.2010, [www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/employability.htm](http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/employability.htm) [20.02.2014].
48. Federowicz M., Sitek, M. (red.), *Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
49. Filiciak M., *Kultura konwergencji i luka uczestnictwa – w stronę edukacji medialnej*, [w:] E. Bendyk (red.), *Kultura 2.0 – Wyzwania cyfrowej przyszłości*, PWA, Warszawa 2007, s. 43-52.
50. Fląjszok, I., Męczyńska, A., Michna, A., *Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych*, Difin, Warszawa 2013.
51. Florida R., *Cities and the Creative Class*, Routledge, New York, London 2005.
52. Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, NCK, Warszawa 2010.
53. Furmanek, W., *Teoria edukacji zawodowej w procesie przemian zachodzących w pedagogice*, „Naukowy Wirnik” 1/2010, s. 91-98.
54. *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*, Cedefop, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.
55. Gerlach, R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
56. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2002.
57. *Global Employment Trends for Youth 2013. A generation at risk*, International Labour Office, Geneva 2013.
58. Grela, L., *Polityka rynku pracy a rekonwersja*, [w:] Z. Bombera, J. Telep (red.), *Bezrobotny i co dalej? Rekonwersja jako forma pomocy zwalnianym z pracy w wybranych grupach zawodowych*, AlmaMer, Warszawa 2006, s. 245-256.
59. Grollmann, P., *Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET Institutions in an International Perspective*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of edu-*

- cation for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 1185-1201.
60. Hamm B., *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego*, [w:] L. Frąckiewicz, A. Rączaszek (red.), *Kapitał społeczny*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Katowice 2004, s. 49-59.
  61. Hammer, L.B., Hanson, G., *Work-Family Enrichment*, [w:] J.H. Greenhaus, G.A. Callanan (red.), *Encyclopedia of career development*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 869-871.
  62. *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*, International Labour Organization, Geneva 2012.
  63. Harden, R.M., Crosby, J., *AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher*, „Medical Teacher” 4/2000, s. 334-347.
  64. Harris, R., Simons, M., Clayton, B., *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners*, NCVET, Adelaide 2005.
  65. Harris, R., Simons, M., Hill, D., Smith, E., Pearce, R., Blakeley, J., Choy, S., Snewin, D., *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*, NCVET, Leabrook 2001.
  66. Harris, R., Simons, M., *'Out of sight, but not out of mind!': reality of change in the daily working lives of VET practitioners*, AVETRA, Nowra 2003, [www.avetra.org.au/abstracts\\_and\\_papers\\_2003/refereed/Harris.pdf](http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2003/refereed/Harris.pdf) [30.01.2014].
  67. Hippach-Schneider U., M. Krause, Ch. Woll, *Vocational education and training in Germany. Short description*, CEDEFOP, 2007, <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5173.aspx>.
  68. Holmes, K., *The Reform and Governance of Public TVET Institutions: Comparative Experiences*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 905-920.
  69. Horodnicza, K., Janiszewska-Desperak, M., Książopolska, K., Michalski, M., Tomczak, M., *Kształcenie przez całe życie jako instrument poprawy konkurencyjności uczelni w sytuacji zmiany. III część raportu z badań fokusowych*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2013.
  70. Hryniewicz, J.T., *Wspólna europejska polityka przemysłowa*, „Gospodarka narodowa” 11-12/2013, s. 49-71.
  71. Iwanicka, A., *Nowe zawody (w sieci) przyszłością dla pedagogów*, „Neodidagmata” 31-32/2011, s. 149-159.
  72. Jamka B., *Restrukturyzacja przedsiębiorstw a bezrobocie*, [w:] K. Kuciński (red.), *Przedsiębiorstwo wobec bezrobocia*, SGH, Warszawa 2002, s. 20-30.
  73. Janik P., *Outplacement jako narzędzie w procesie restrukturyzacji zatrudnienia*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2/2009, s. 389-400.



74. Jarczyński J., Zakrzewska-Bielawska A., *Restrukturyzacja w sferze zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] S. Lachiewicz, A. Zakrzewska (red.), *Restrukturyzacja organizacji i zasobów kadrowych przedsiębiorstwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 176-213.
75. Jarczyński J., Zakrzewska-Bielawska A., *Restrukturyzacja zatrudnienia w przedsiębiorstwie*, [w:] S. Lachiewicz, A. Zakrzewska (red.), *Restrukturyzacja organizacji i zasobów kadrowych przedsiębiorstwa*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 214-246.
76. Jegorow, D., *Edukacja ustawiczna a wyzwania współczesnej gospodarki. Trwałość i efektywność kształcenia dorosłych na przykładzie Lubelszczyzny (Cz. 1)*, Sun Solution, Chełm 2012.
77. Jeruszka, U., *Mariaż edukacji i pracy zawodowej*, [w:] J. Orczyk, B. Balcerzak-Paradowska, M. Szyłko-Skoczny (red.), *Polityka społeczna – kontynuacja i zmiana*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012, s. 289-299.
78. Juchnowicz M., *Outplacement kompetencji jako sposób poprawy elastyczności kapitału ludzkiego*, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Difin, Warszawa 2007, s. 172-194.
79. Kabaj, M., *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Scholar, Warszawa 2004.
80. Kabaj, M., *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce*, Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa 2010.
81. Katsarova I. (red.), *Regiony wyludniające się: nowy paradygmat demograficzny i terytorialny. Studium*, IP/B/REGI/IC/2007-044 11/07/2008, Parlament Europejski, Bruksela 2008.
82. Kern P., *Polityka kulturalna: nowe trendy w Europie*, [w:] B. Jung (red.), *Ekonomia kultury. Od teorii do praktyki*, NCK, Warszawa 2011, s. 57-69.
83. Kilpatrick, S., Millar, P., *Extension and the VET sector: Time for closer alignment?*, „International Journal of Training Research” 2/2006, s. 1-21.
84. Klasik A., *Od sektora kultury do przemysłów kreatywnych*, [w:] A. Gwóźdź (red.), *Od przemysłów kultury do kreatywnej gospodarki*, NCK, Warszawa 2010, s. 47-63.
85. Klimczuk A., *Experts and Cultural Narcissism. Relations in the Early 21th Century*, LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken 2012.
86. Klimczuk A., *Rozrywkowe skrzywienie – kiedy dokuczliwość społeczna gier komputerowych przekroczy dopuszczalny poziom?*, PTBG, UAM, Poznań, „Homo communicativus” 2(4)/2008, s. 103-111.
87. Klimczuk-Kochańska M., Klimczuk A., *Outplacement dla firm – bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012.

88. Klimczuk-Kochańska M., Klimczuk A., *Outplacement dla pracowników – bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012.
89. *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013.
90. *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Bruksela, Warszawa 2012.
91. *Kluczowe problemy edukacji w Europie. Tom 3. Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Bruksela, Warszawa 2004.
92. Koczoń-Zurek, S., *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
93. Kołodziejczyk, W., Polak, M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
94. *Kompetentny e-Nauczyciel*, Stowarzyszenie Komputer i Sprawy KISS, <http://e-nauczyciel.kiss.pl> [30.01.2014].
95. Koral J., *Outplacement – sposób na bezrobocie*, FISE, Warszawa 2009.
96. Korenik S., Szostak E., *Polityka naukowa i innowacyjna*, [w:] B. Winiarski (red.), *Polityka gospodarcza*, PWN, Warszawa 2006, s. 325-348.
97. Kraska M. (red.), *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2010*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2010.
98. Król H., *Transformacja pracy i funkcji personalnej*, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 17-49.
99. Kukła, D., *Raport dotyczący stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.
100. Kukliński A., *Od gospodarki opartej na wiedzy do gospodarki opartej na mądrości. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, [w:] A. Kukliński, E. Mączyńska (red.), *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2(52)/2011, s. 65-68.
101. Kusiński, M., *Reorientacja zawodowa nauczycieli w kierunku zawodów przyszłości na przykładzie projektu „Nowa Edukacja”*, Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, Białystok, [www.bfkk.pl](http://www.bfkk.pl) [20.01.2014].
102. Kuźmicz, E., *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009.
103. Kwiatkiewicz A., Hernik K., *Outplacement ó przewodnik dla pracodawców*, FISE, Warszawa 2010.
104. Lanz K., *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, PWN, Warszawa 1995.

- 
105. Lech, G., Prus, A., *Po co szkole stowarzyszenie albo fundacja?*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 165-176.
  106. Linert, S., *Dyrektor szkoły zawodowej twórcą lokalnych partnerstw na rzecz kształcenia zawodowego*, Centrum Doskonalenia i Edukacji we Włocławku, Włocławek 2012.
  107. Ludwiczynski A., *Alokacja zasobów ludzkich w organizacji*, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 191-227.
  108. Ludwiczynski A., *Analiza pracy i planowanie zatrudnienia*, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 159-190.
  109. Maclean, R., Wilson, D., Chinien, C. (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009.
  110. Makowski K., Kwiatkiewicz A., *Derekrutacja i outplacement według standardów europejskich*, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Standardy europejskie w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Praca zbiorowa*, Poltext, Warszawa 2004, s. 169-184.
  111. Makowski K., *Outplacement – europejskim standardem w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] K. Kuciński (red.), *Polskie przedsiębiorstwa wobec standardów europejskich*, SGH, Warszawa 2003, s. 159-167.
  112. Małachowski W., *Outplacement jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemysle „Orgmasz”, Warszawa 2006.
  113. *Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, <http://wup-krakow.pl/projekty-wup/projekty-zakonczone/uczenie-sie-przez-cale-zycie> [20.02.2014].
  114. Marzec, I., *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach” 1/2010, s. 127-138.
  115. Matusiak K.B., Guliński J. (red.), *Rekomendacje zmian w polskim systemie transferu technologii i komercjalizacji wiedzy*, PARP, Warszawa 2010.
  116. McKenzie, P., Santiago, P., *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD, Paris 2005.
  117. McManus, S., *Work-family balance*, [w:] J.H. Greenhaus, G.A. Callanan (red.), *Encyclopedia of career development*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 866-867.
  118. Mercer, J., Barker, B., Bird, R., *Human resource management in education. Contexts, themes, and impact*, Routledge, London, New York 2010.
  119. Michalak-Majewska, M., *Metody aktywizujące i praktyczne w kształceniu zawodowym*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kompe-*

- tencje nauczyciela przedmiotów zawodowych. Praca dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 141-155.
120. Morysińska, A., Sochańska-Kawiecka, M., Kołakowska-Seroczyńska, Z., Makowska-Belta, E., *Badania efektywności kształcenia ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne. Tom 2. Raport z badania terenowego wśród dyrektorów jednostek kształcenia ustawicznego*, Laboratorium Badań Społecznych, Warszawa 2011.
  121. Mroczkowski, K., Soroka, P., Ludwiniak, K., *Część druga Raportu „Przyczyny i konsekwencje globalnego kryzysu finansowo-gospodarczego i jego przejawy w Polsce”*, Polskie Lobby Przemysłowe, Warszawa 2013, [www.plp.info.pl/wp-content/uploads/2013/03/Druga-cz%C4%99%C5%9B%C4%87-Raportu-PLP-i-Konwersatorium-OLPpdf.pdf](http://www.plp.info.pl/wp-content/uploads/2013/03/Druga-cz%C4%99%C5%9B%C4%87-Raportu-PLP-i-Konwersatorium-OLPpdf.pdf) [30.01.2014].
  122. Nalepka A., *Restrukturyzacja przedsiębiorstwa. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa-Kraków 1999.
  123. *Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca? – wersja rozszerzona*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków 2009.
  124. Nielsen, S., *Vocational Education and Training Teacher Training*, [w:] P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford 2010, s. 503-512.
  125. Nieuwenhuis, L., Nijhof, W., Heikkinen, A., *Shaping conditions for a flexible VET*, [w:] W.J. Nijhof, A. Heikkinen, Nieuwenhuis, A. F. M. (red.), *Shaping flexibility in vocational education and training. Institutional, curricular, and professional conditions*, Kluwer Academic, Dordrecht, Boston 2003, s. 3-14.
  126. Nowacki, T.W., Korabiowska-Nowacka, K., Baraniak, B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 1999.
  127. Nowaczyk K., *E-learning*, [w:] M. Kraska (red.), *Elektroniczna gospodarka w Polsce. Raport 2010*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2010, s. 92-95.
  128. Okólski M., Fihel A., *Demografia. Współczesne zjawiska i teorie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
  129. Olechnicki, K., Załęcki, P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 2002.
  130. Oleksyn T., *Restrukturyzacja zatrudnienia. Cele, formy, procesy, kontrowersje*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 7-8/2000, s. 2-8.
  131. Organiściak, E.K., Świech, D., Zydorczyk, A., *Doskonały praktyk – wdrożenie programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach*, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, Łódź 2012.
  132. Osiecka-Chojnacka, J., *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*, „Infos. Zagadnienia społeczno-gospodarcze” 16/2007, s. 1-4.
  133. Otto, P., *Będziemy produkować buty – jesteśmy w tym coraz lepsi*, Dziennik Gazeta Prawna 09.11.2012, <http://biznes.gazetaprawna.pl> [30.01.2014].

134. Ouston, J., *Managing in turbulent times*, [w:] A. Gold, J. Evans (red.), *Reflecting on school management*, Falmer Press, London, Philadelphia 1998, s. 127-138.
135. *Outplacement opis*, <http://besthunter.pl/?outplacement-opis>, 122 [30.01.2014].
136. Pasierbek, E., *Edukacja zawodowa – gorsza forma kształcenia?*, „Polityka Społeczna” 11-12/2011, s. 22-25.
137. Pincus, J., *Discussion: Governance of the system in a competitive environment*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (red.), *Structures in tertiary education and training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings*, NCVER, Adelaide 2013, s. 143-153.
138. Piotrowski B., *Outplacement – Podstawowy Pakiet Informacji*, FISE, Warszawa 2010.
139. Poczrowski, A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, PWE, Warszawa 2007.
140. *Podręcznik outplacementu w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.
141. *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, KPRM, Warszawa 2013.
142. Pospolita, Z., *Słownik pojęć dotyczących kształcenia modułowego*, [w:] M. Wójcik (red.), *Kształcenie zawodowe i modułowe oraz partnerstwo lokalne na rzecz rynku pracy i przedsiębiorczości. Tom I Poradnik*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2001, s. 152-184.
143. *Poziom dostosowania kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych do wymogów rynku pracy – wyniki porównawcze w aspekcie regionalnym*, Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków 2007.
144. Preddey, G., *An Overview of Contemporary TVET Management Practice*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, Springer, Dordrecht, London 2009, s. 1003-1025.
145. *Produkcja w Azji przestaje się opłacać. Firmy wracają z Chin do Polski*, Dziennik Gazeta Prawna 21.11.2011, [http://forsal.pl/artykuly/567800,produkcja\\_w\\_azji\\_przestaje\\_sie\\_oplacac\\_firmy\\_wracaja\\_z\\_chin\\_do\\_polski.html](http://forsal.pl/artykuly/567800,produkcja_w_azji_przestaje_sie_oplacac_firmy_wracaja_z_chin_do_polski.html) [30.01.2014].
146. *Produkcja w Chinach przestaje się opłacać polskim firmom. Niektóre wracają do kraju*, [finanse.wp.pl](http://finanse.wp.pl) 23.01.2014, <http://finanse.wp.pl> [30.01.2014].
147. *Przewodnik po zawodach. Wydanie 2. Tom 1*, Ministerstwo Gospodarki Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
148. Pukelis, K., Lauzackas, R., *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, [w:] F. Büning (red.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States. Survey of reforms and developments*, Springer, Dordrecht 2006, s. 113-137.
149. Putnam R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, WAiP, Warszawa 2008.

150. Ratnacy, K., *Już nie „Made in China”. To nie moda, lecz potrzeba*, Harvard Business Review Polska 07.01.2014, <http://blogi.hbrp.pl/blog-biznesowy/juz-nie-made-in-china-to-nie-moda-lecz-potrzeba/> [30.01.2014].
151. Reed, C.J., Kochan, F.K., *Teacher Recruitment and Retention*, [w:] F.W. English (red.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, SAGE Publications, Thousand Oaks Calif 2006, s. 993-1006.
152. Religa J., Kicior A., *Outplacement jako wyspecjalizowana usługa doradcza w kontekście polskich uwarunkowań prawnych, społecznych i ekonomicznych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2/2010, s. 101-111.
153. Religa, J., *Certyfikacja mentorów i tutorów - nowy projekt transferu innowacji*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 4/2012, s. 154-155.
154. Rifkin, J., *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2012.
155. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 12 listopada 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, DzU 2012 nr 0 poz. 1268.
156. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania*, DzU 2010 nr 82 poz. 537.
157. Rzepa, M., *Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 4/2009, s. 32-45.
158. Sapeta T., *Restrukturyzacja zatrudnienia jako przykład zmiany organizacyjnej*, [w:] Z. Dach (red.), *Prace z zakresu zarządzania personelem*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2002, s. 29-43.
159. Schleicher A. (red.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*, OECD, Paris 2012.
160. Schwan K., Seipel K.G., *Marketing kadrowy*, C.H. Beck, Warszawa 1997.
161. Seyfarth J.T., *Personnel management for effective schools*, Allyn and Bacon, Boston 1996.
162. Sidor-Rządkowska M., *Zwolnienia pracowników a polityka personalna firmy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
163. *Silniejszy przemysł europejski na rzecz wzrostu i ożywienia gospodarczego Aktualizacja komunikatu w sprawie polityki przemysłowej. COM(2012) 582 final*, Bruksela 2012.
164. Simons, M., *The future of the tertiary sector workforce: a kaleidoscope of possibilities?*, [w:] F. Beddie, L. O'Connor, P. Curtin (red.), *Structures in tertiary education and training: a kaleidoscope or merely fragments? Research readings*, NCVER, Adelaide 2013, s. 36-47.
165. Sirko, S., *Mobilność pracowników*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Cła i Logistyki, Warszawa 2007.
166. Skowron-Mielnik, B., *Innowacyjność w zarządzaniu zasobami ludzkimi – możliwości i ograniczenia transferu praktyk z przedsiębiorstw do szkół*,

- [w:] J. Fazlagić, M. Schmidt (red.), *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 53-55.
167. Smith, A., Hawke, G., *Human resource management in Australian registered training organisations*, NCVER, Adelaide 2008.
168. Smoder, A., *Równowaga praca-życie – wybór czy konieczność?*, „Polityka Społeczna” 4/2010, s. 12-18.
169. Sochacka K., *Skuteczne rozwiązanie stosunku pracy z pracownikiem*, C.H. Beck, Warszawa 2012.
170. *Spotlight on VET, Sweden 2013/14*, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8069>
171. *Status nauczyciela – kategorie*, [www.oskko.edu.pl/oskko/status\\_zawodowy\\_nauczyciela/.../kategorie.pps](http://www.oskko.edu.pl/oskko/status_zawodowy_nauczyciela/.../kategorie.pps);
172. Stęchły, W., Tomaszuk, A., Ziewiec, G., *Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie*, [w:] A. Chłoń-Domińczak (red.), *Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 197-212.
173. *Studia podyplomowe: E-nauczyciel. Metodyka nowoczesnego nauczania*, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, [www.humanitas.edu.pl/studiapodyplomowe/Strony/E-nauczyciel.aspx](http://www.humanitas.edu.pl/studiapodyplomowe/Strony/E-nauczyciel.aspx) [30.01.2014].
174. Stunża G.D., *Medialab - laboratorium edukacji (medialnej)*, [w:] A. Orlik (red.), *Digitalizacja dziedzictwa*, Fundacja Ortus, Warszawa 2010, s. 10-14.
175. Świątkowska, B., *Zbawienna reindustrializacja – wywiad z Krzysztofem Nawratkiem*, Notes na 6 tygodni 18.06.2012, [www.funbec.eu](http://www.funbec.eu) [30.01.2014].
176. *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.*, <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/niemcy.pdf>;
177. *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2010 r.*, [www.eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf](http://www.eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf)
178. *Szczegółowy opis priorytetów Programu Kapitał ludzki*, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, styczeń 2014, [www.efs.gov.pl](http://www.efs.gov.pl) [30.01.2014].
179. *Szczegółowy opis priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał ludzki*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.
180. Szczepaniak, A., *Doradztwo zawodowe – potrzeba czy konieczność we współczesnej szkole?*, [w:] W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukla (red.), *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010, s. 181-187.
181. Szempruch, J., *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009, s. 109-118.

182. Szempruch, J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2011.
183. Szempruch, J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013.
184. Szlachta, J., *Doświadczenia programowania rozwoju terytorialnego Unii Europejskiej – perspektywa 2050*, [w:] A. Kukliński, J. Woźniak (red.), *Transformacja sceny europejskiej i globalnej XXI wieku. Strategie dla Polski*, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków 2012, s. 193-204.
185. Sztompka, P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2004.
186. Sztumpski, J., *Refleksje wokół wyzwań wobec edukacji przełomu XX i XXI wieku*, [w:] A. Rączaszek, W. Koczur (red.), *Problemy edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Katowice 2013, s. 13-22.
187. Tabor, U., *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
188. *Teachers and trainers for the future. Technical and vocational education and training in a changing world*, International Labour Organization, Geneva 2010.
189. Telep, J., *Uzasadnienie wyboru tematu „rekonwersja” jako forma pomocy zwalnianym z pracy*, [w:] Z. Bombera, J. Telep (red.), *Bezrobotny i co dalej? Rekonwersja jako forma pomocy zwalnianym z pracy w wybranych grupach zawodowych*, AlmaMer, Warszawa 2006, s. 5-14.
190. Tregenna, F., *Manufacturing productivity, deindustrialization, and reindustrialization*, World Institute for Development Economics Research, Helsinki 2011, [www.wider.unu.edu/publications/working-papers/2011/en\\_GB/wp2011-057/](http://www.wider.unu.edu/publications/working-papers/2011/en_GB/wp2011-057/) [30.01.2014].
191. Trzeciak, M., *Socjologia pracy*, Politechnika Radomska, Radom 1998.
192. Tuchliński, R., *Poradnik instruktora praktycznej nauki zawodu*, Wydawnictwo KaBe, Krosno 2013.
193. Tyrowicz J., *Ewaluacja i efektywność programów społecznych w Polsce*, [w:] M. Grewiński, J. Tyrowicz (red.), *Aktywizacja, partnerstwo, partycypacja – o odpowiedzialnej polityce społecznej*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2007, s. 103-146.
194. *Ustawa z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, DzU z 2004 r., nr 99 poz. 1001.
195. van der Heijde C. M., van der Heijden B.I.J.M., *A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability*, "Human Resource Management" 2006, nr 45 (3), s. 449-476.
196. *Vocational education and training in Sweden. Short description*, Cedefop Panorama series; 180 Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009,
197. *Vocational education and training workforce*, Productivity Commission, Commonwealth of Australia, Canberra 2011.



198. Volmari, K., Helakorpi, Seppo, Frimodt, R. (red.), *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*, Finnish National Board of Education, Sastamala 2009.
199. Woźniak, R.B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wydawnictwa Uczelniane BWSH, Koszalin 1998.
200. *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, [http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept\\_Bildung\\_170806\\_pl.pdf](http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept_Bildung_170806_pl.pdf).
201. *Wykorzystanie przez JST potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
202. Zbieranek, P. (red.), *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2012.
203. Zbieranek, P., *Sektor edukacji pozaszkolnej w Polsce – próba opisu*, [w:] P. Zbieranek (red.), *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 9-18.
204. Zybala A., *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu programów publicznych w Polsce i w innych krajach*, KSAP, Warszawa 2012.

## SPIS TABEL

Tabela 1. Warunki przekazania prowadzenia szkoły przez samorząd innemu podmiotowi .....	56
Tabela 2. Teorie zarządzania zmianami w szkołach .....	60
Tabela 3. Możliwości i ryzyko stosowania technik stałej derekrutacji pracowników .....	150
Tabela 4. Instrumenty stabilizacji i redukcji zatrudnienia.....	150
Tabela 5. Warunki sukcesu i przyczyny niepowodzenia restruktury- zacji i rekonwersji zawodowej .....	171
Tabela 6. Wybrane definicje outplacementu .....	178
Tabela 7. Podział i rodzaje usług outplacementowych .....	182
Tabela 8. Outplacement klasyczny i outplacement zaadoptowany.....	190
Tabela 9. Etapy przygotowania i wdrażania programu „Outplace- ment Nauczycieli Krakowskich Szkół oraz pracowników szkół i placówek oświatowych”.....	197
Tabela 10. Założenia wybranych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce .....	227
Tabela 11. Cechy wybranych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce..	230



## SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1. Powiaty, w których zmiana liczby nauczycieli była większa niż 4% (IX 2012 r. w stosunku do IX 2011 r.).....	42
Schemat 2. Znajomość problemu likwidowania szkół, z których utrzymaniem samorządu sobie nie radzą .....	54
Schemat 3. Preferowane działania samorządu w sytuacji problemów z utrzymaniem konkretnej szkoły .....	55
Schemat 4. Typologia efektywności szkół zawodowych.....	60
Schemat 5. Standard kariery zawodowej nauczycieli szkolnictwa zawodowego na Litwie (od 2002 roku) .....	107
Schemat 6. Rodzaje działań podejmowanych przez zwalnianych nauczycieli.....	159
Schemat 7. Rozpoznane w Polsce rodzaje wsparcia kierowanego do nauczycieli wypadających z zawodu .....	162
Schemat 8. Outplacement klasyczny .....	189
Schemat 9. Outplacement środowiskowy .....	191
Schemat 10. Inicjatorzy partnerstw lokalnych .....	239
Schemat 11. Inicjatorzy i członkowie Partnerstwa Reorientacja & Outplacement.....	241
Schemat 12. Uczniowie w szkołach średnich uczestniczących w zawodowych i ogólnych programach jako procent wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia w 2012 roku .....	251
Schemat 13. Szkolnictwo wyższe – studenci w wieku 30-34 lata z wyższym wykształceniem według typu, w 2013 .....	252
Schemat 14. Osoby przedwcześnie kończące kształcenie i szkolenie w procentach w 2013 roku .....	252
Schemat 15. Kształcenie ustawiczne w procentach ludności w wieku 25-64 lata uczestniczących w kształceniu i szkoleniu w okresie czterech tygodni przed badaniem w 2013 roku .....	253

Schemat 16. Odsetek przedsiębiorstw szkoleniowych jako procent wszystkich przedsiębiorstw w 2005 roku.....	253
Schemat 17. Status nauczycieli w poszczególnych krajach UE .....	254
Schemat 18. System edukacji w Niemczech .....	256
Schemat 19. Niemiecki system szkolenia zawodowego .....	258
Schemat 20. System edukacji w Szwecji .....	271
Schemat 21. Szwedzki system szkolenia zawodowego .....	273