

Jan POLCYN*

Maciej GAWRYSIAK**

EUROPEJSKI SYSTEM KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO – DYSKUSJA NAD MOŻLIWOŚCIĄ POPRAWY EFEKTYWNOŚCI

Zarys treści: W artykule przedstawiono ocenę efektywności systemów kształcenia zawodowego, opartą na danych z lat 2010-2015 z bazy danych Eurostat. Poddano dyskusji proces rozwoju systemu szkolnictwa zawodowego (VET – *vocational education and training*) w Unii Europejskiej, wynikający z oczekiwań traktatu kopenhaskiego. W wyniku analizy graficznej i danych statystycznych charakterystyki europejskich standardów kształcenia VET autorzy opierając się na literaturze, doszli do wniosku, że nadal istnieją duże różnice pomiędzy tymi systemami, wynikające zarówno z tradycji i swego rodzaju bezwładności tych systemów edukacyjnych, jak i z braku jednoznacznego określenia cech o pozytywnym wpływie na wszystkie systemy. Celem niniejszego artykułu jest ocena głównych modeli pozyskiwania kwalifikacji zawodowych. Autorzy podjęli próbę określenia cech systemów kształcenia mających nie tylko pozytywny, ale i negatywny wpływ. Cechy te wymieniono w konkluzjach.

Słowa kluczowe: ekonomia, edukacja, efektywność, kształcenie zawodowe.

Wstęp

Dopiero od niedawna zaczęto dostrzegać, że osoby z kwalifikacjami technicznymi i zawodowymi stanowią niezbędny składnik bazy pracowników budujących PKB państw. Z jednej strony powoduje to odczucie ich braku na rynku pracy. Z drugiej strony gdy osoby te pojawiają się, często wykazują niewłaściwe przygotowanie do wymagań, jakie stawiają przedsiębiorcy. W poniższej pracy podjęta została próba scharakteryzowania efektywności systemu kształcenia zawodowego, jaki występuje w Europie oraz próba dyskusji na możliwością jego poprawy. Celem niniejszego artykułu jest analiza

* Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile

** Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile

głównych modeli pozyskiwania kwalifikacji zawodowych. Obecne wsparcie szkolnictwa wydaje się być bardzo mocno spolaryzowane i ukierunkowane na szkolnictwo wyższe i najniższe poziomy nauczania. Dopiero stosunkowo niedawno zaczęto poszerzać je, obejmując swoją uwagę rynek pracy oraz kształcenie osób o kwalifikacjach zawodowych i technicznych, nie znajdujących się na żadnym z tzw. „końców”.

Modele zdobywania kwalifikacji

Zdawać by się mogło, że budując coraz to nowe wymagania na rynku pracy wobec przyszłych pracowników, nie wymagamy tego samego od systemu kształcenia, który często pozostaje w tym samym kształcie całe dekady. Jak zatem zbudować trwałe i elastyczny system? Czy da się wprowadzić jeden system dla wszystkich? Odpowiedzią na presję zmian zdają się być europejskie deklaracje, tj. traktat boloński dla kształcenia wyższego oraz kopenhaski dla kształcenia zawodowego, dopuszczając jednocześnie reformy wewnątrz krajowe. Celem tych działań jest doprowadzenie do sytuacji, w której w poszczególnych krajach pojawią się systemy podobne do siebie. Jednakże patrząc na ich tło kulturowe i historyczne, tj. tradycje w edukacji, wyzwanie dotyczyć będzie przede wszystkim krajów, w których są one silnie zakorzenione (jak np. bardzo dobrze rozwinięty system w Niemczech). Wspomagająco miały pojawić się takie inicjatywy jak np. systemy przejrzystości kwalifikacji (EUROPASS), transfery punktów (ECVET) i Europejskie Ramy Kwalifikacji (EQF – *European Qualifications Framework*). Oczywiście działa to jako wyznacznik dla późniejszych reform lokalnych w danym kraju, w procesie, który możemy nazwać systemem kształcenia według standardów europejskich. Wprowadzenie takich zmian może być szokiem dla lokalnych systemów, jednakże w dobie innowacyjnych technologii, zmieniającego się prawa oraz świadomości o istotności kształcenia zawodowego¹ czy samego środowiska społecznego² możemy mówić o stałym wymogu modyfikacji systemu edukacji. Podobnie mogą się pojawić kwestie, na ile zmiana ta powinna być instytucjonalna, a na ile sięgać modyfikacji w programach kształcenia. Czy zatem przenoszenie dobrych praktyk z poszczególnych krajów powinno dotyczyć jednocześnie reformy instytucjonalnej czy może tylko zrównania wymagań egzaminacyjnych?

¹ M. Hanson, *Institutional theory and educational change*, “Educational Administration Quarterly”, Nr 37 (5), 2001, s. 637-661.

² C. Oliver, *Strategic responses to institutional processes*, “The Academy of Management Review”, Nr 16 (1), 1991, s. 145-79.

Nie pierwszy raz padają te pytania³. Czy system szkolnictwa wyższego powinien istnieć niezależnie od systemu kształcenia zawodowego (dalej VET – *vocational education and training*). Jak taka standaryzacja mogłaby przebiegać? D. Raffe⁴ zaproponował trzy scenariusze:

- ustabilizować istniejący system i podzielić w jednoznaczny sposób obowiązki systemu akademickiego i zawodowego, pozwalając jednocześnie systemowi zawodowemu na późniejszy rozwój zbliżający go do akademickiego;
- zmienić oba systemy, jednakże VET straci swoją niezależność i tożsamość, co zaowocuje zredukowaniem różnic w jakości pomiędzy typami uczenia się jednocześnie czyniąc bardziej istotnymi różnice w strukturze i statusie, które ewoluowały historycznie;
- powstanie nowy sektor pośredni, który będzie oferował kwalifikacje dualne; realizacja poszczególnych scenariuszy zależałaby wtedy od czynników ekonomicznych, elastyczności sektorów gospodarki i instytucji.

J. J. W. Powell i H. Solga⁵ twierdzą, że nie da się jednoznacznie określić, jak dojść do europejskich standardów w dobie konkurujących ze sobą systemów edukacyjnych i rynków pracy. Jest jasne, że zależy to od wielu czynników, w tym historycznych i instytucjonalnych, a może nawet występować sytuacja, w której dla dobra systemu kształcenia zawodowego zmienić należałoby obszar szkolnictwa wyższego.

Dwa lata później J. J. W. Powell oraz N. Bernhard i L. Graf⁶ głębiej jeszcze analizują problem. Twierdzą, że głównym celem edukacji ma być zatrudnienie, a nie status obywatela. Jednakże wskazują, że jeśli celem ujednolicenia systemu miała być mobilność międzynarodowa, utracono szansę na integrację europejską jako równouprawnionego wpływu na zmiany we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Zdaniem autorów, to, co osiągnięto, to zbiór rozwiązań z najbardziej wpływowych krajów, w tym – w dużym udziale Niemiec. Żaden jednak z istniejących modeli narodowych nie dostarcza pełnego rozwiązania,

³ J.J.W. Powell, H. Solga, *Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: a comparative-institutional framework*, "Studies in Higher Education", Nr 35 (6), s. 705-721.

⁴ D. Raffe, *Bringing academic education and vocational training closer together*, (w:) *Futures of education II*, Essays from an Interdisciplinary Symposium, J. Oelkers (red.), Peter Lang Publishing Group, 2003, s. 49-65.

⁵ J.J.W. Powell, H. Solga, op. cit., s. 705-721.

⁶ J.J.W. Powell, N. Bernhard, L. Graf, *The emergent european model in skill formation: Comparing higher education and vocational training in The Bologna and Copenhagen Processes*, „Sociology of Education”, Nr 85 (3), 2012, s. 240-285.

natomiast w większości składają się one ze zróżnicowanych ideałów i standardów, zachowując „amerykańską” ideę skupienia na uczniu jako jednostce. Jednak sam proces standaryzacji zdaje się ciągle być na etapie wspólnego uczenia się od siebie, przy zachowaniu głównych modeli, jakimi są Niemcy, Francja i Wielka Brytania, i przy ogólnym efekcie zmniejszenia najbardziej kontrowersyjnych różnic pomiędzy systemami w poszczególnych krajach UE.

W przypadku Francji i Wielkiej Brytanii możemy zauważyć spokojne przejście od modelu czysto akademickiego do modelu korporacyjnego, a w Niemczech od silnie rozgraniczającego szkolnictwo wyższe (dalej HE – *higher education*) i kształcenie zawodowe (VET) do rozbudowania systemu szkolnictwa wyższego o kursy praktyczno-zawodowe na poziomie uniwersyteckim (*tertiary education /Berufsakademien*). W praktyce w procesie ujedolniczenia systemów europejskich systemy te stały się bardziej do siebie podobne⁷.

Drugim zasadniczym wyróżnikiem mogłaby być w przypadku VET typologia stosowana w systemach edukacji. Według niektórych autorów⁸ systemy mogą ulegać zmianie w dwóch wymiarach (osiach), tj. zaangażowania publicznego oraz zaangażowania pracodawców. Ich zdaniem większą uwagę należy poświęcić interakcji polityków z systemami relacji przemysłowych. Natomiast samo prawo determinuje możliwości, zależnie od typu występującego kapitalizmu. W skoordynowanych rynkach ekonomicznych (CME – *coordinated market economics*) zjednoczone wysiłki związków zawodowych i pracodawców utrzymały VET przy życiu w Wielkiej Brytanii, jako alternatywę dla HE. Jednakże nie każdy system prawny na to pozwala. Polityka „nordyckiego modelu edukacji” wyjaśnia proces integracji VET w systemie edukacji na poziomie szkół średnich.

W teorii powstające zmiany mają realizować potrzeby poszczególnych jednostek pochodzących z wewnątrz systemu edukacji lub z zewnątrz oraz zapewniać wsparcie jakiego potrzebują. W dobie standaryzacji coraz bardziej celowe stają się badania porównawcze, jak np. projekt *Governance of Educational Trajectories in Europe* (GOETE), tj. zarządzania trajektoriami edukacyjnymi w Europie. Jest to podział na trzy grupy, ze względu na poziom standaryzacji oraz kompleksowość systemu. Autorzy proponują w grupie

⁷ J.J.W. Powell, L. Graf, N. Bernhard, L. Coutrot, A. Kieffer, *The shifting relationship between vocational and higher education in France and Germany: towards convergence?* „European Journal of Education”, Nr 47(3), 2012, s. 405-423.

⁸ M.R. Busemeyer, R. Schlicht-Schmaelzle, *Partisan power, economic coordination and variations in vocational training systems in Europe*, „European Journal of Industrial Relations”, Nr 20 (1), 2014, s. 55-71.

o wysokim poziomie standaryzacji i kompleksowości systemu Finlandię i Słowenię, gdzie uczniowie idą tą samą ścieżką w szkolnictwie obowiązkowym, bez tranzytów (przejść). Niski poziom standaryzacji został zauważony w Polsce, Włoszech, Wielkiej Brytani – krajach wykazujących się dużym zróżnicowaniem w zawartości i jakości edukacji na poziomie narodowym, jednocześnie zwrócono uwagę na słabe wsparcie instytucjonalne we wskazanych państwach. Uczniowie muszą liczyć na wsparcie rodziców, co może odzwierciedlać nierówności społeczne. Wysoki poziom standaryzacji i zróżnicowany system obserwować można w Niemczech, Francji, Holandii, gdzie występuje duży poziom zróżnicowania, wyższy niż w dwóch poprzednich grupach, jednakże pojawiają się „wąskie gardła” – punkty, w których na wczesnym etapie trzeba podjąć decyzję, co, niestety, wzmacnia edukacyjne i społeczne nierówności⁹.

Szukając zewnętrznego miernika efektywności takiej standaryzacji, napotykałyśmy problemy. Bardziej ogólnym współczynnikiem pokazującym różnice pomiędzy krajami UE byłby, jednocześnie mierząc efektywność, współczynnik bezrobocia¹⁰. Jednakże – jak pokazują badania – młodzi ludzie są częściej zatrudniani tylko tymczasowo lub pozostają bezrobotni niż posiadają stałe zatrudnienie. Prawdopodobnie powoduje to szybszą integrację rynku młodych. Dodatkowo młodych ludzi o wykształceniu zawodowym w mniejszym stopniu dotyka problem zatrudnienia tymczasowego. Systemy edukacyjne ukierunkowane na szkolenie zawodowe (VET) wykazują silne powiązanie z rynkiem pracy poprzez zdobytą w szkole wiedzę i umiejętności. Pracodawcy lepiej orientują się w umiejętnościach takich osób, co skutkuje lepszymi/trwałszymi umowami o pracę, już przy wejściu na rynek pracy (jednakże tylko dla osób posiadających dyplom jasno określający kwalifikacje).

Metodyka prowadzonych analiz

Do próby analizy wykorzystane zostały dane pochodzące ze zbiorów Eurostat¹¹. Są to zbiory kolejno odpowiadając numeracji rysunków:

1. *Uczniowie uczęszczający do szkół ponadgimnazjalnych według program kształcenia, płci i wieku* (educ_uae_enrs05, isced11 ED3, ED34, ED35) za lata 2013-2015. Oznaczenie ED3 wynika z klasyfikacji isced11: ED3

⁹ J. Tikkanen, P. Bledowski, J. Felczak, *Education systems as transition spaces*, „International Journal of Qualitative Studies in Education”, Nr 28 (3), 2015, s. 297-310.

¹⁰ M. de Lange, M. Gesthuizen, M. H. J. Wolbers, *Youth labour market integration across Europe. The impact of cyclical, structural, and institutional characteristics*, „European Societies”, Nr 16 (2), 2014, s. 194-212.

¹¹ Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>, (01.04.2017).

– ogółem, szkoły średnie, ED34 – kształcenie ogólne w szkołach średnich, ED35 – kształcenie techniczno-zawodowe poddawane analizie na poziomie średnim. Ponieważ nie dla wszystkich krajów dostępne były informacje, postanowiono wyliczyć wartość średnią z 3 lat, w taki sposób, aby można było możliwie najwięcej krajów przedstawić na mapie. Przy zakresie wieku wybrano wartość „wszystkie dostępne”. Tak wyliczone wartości średnie dla liczby uczniów, którzy przystąpili do edukacji w systemie kształcenie zawodowo-technicznego (ED35), podzielono przez ogólną liczbę uczniów przystępujących do kształcenia na poziomie średnim (ED3).

2. *Uczniowie biorący udział w kształceniu zawodowym na poziomie ponadpodstawowym i policealnym bez wykształcenia wyższego – według wykształcenia, płci i kierunku kształcenia* (educ_uae_enrs10, isced11 ED35, ED45) za lata 2013-2014. Oznaczenie ED45 mówi o liczbie uczniów przystępujących do edukacji zawodowo-technicznej po szkole średniej, lecz na poziomie nieuniwersyteckim. Wielkości ponownie wyrażone są w procentach i mówią o udziale kształcenia ED45 w tzw. ED35_45, czyli agregacji informacji o edukacji zawodowo-technicznej na poziomie średnim i po szkole średniej. Jest to zatem procent uczniów z kształcenia VET realizujący edukację poza ogólnie przyjętymi szkołami średnimi. Podobnie jak w poprzednim przypadku, obliczenia zostały oparte o wartość średnią z lat 2013-2014, tak, aby uzyskać możliwie najwięcej danych, mimo to jednak dla wielu krajów informacje te nie były dostępne.
3. *Młodzi ludzie bez pracy, nieuczestniczący w edukacji i szkoleniach – według płci, wieku i poziomu wykształcenia (wskaźniki NEET)* za rok 2015. Następnie wybrano z niej obszar isced11 ED3_4VOC oznaczający liczbę osób niezatrudnionych ani nie korzystających z edukacji czy praktyki wśród osób posiadających wykształcenie średnie zawodowe (jednocześnie był to jedyny dostępny wyróżnik dla kształcenia zawodowo-technicznego w dostępnych danych). Zakres wieku w tym przypadku został ograniczony do przedziału od 15 do 24 lat. Wyniki podano w procentach. Aby łatwiej można było zaobserwować podobieństwo w grupach prezentację graficzną przygotowano w taki sposób, że dla grup o zbliżonych wartościach wybrano jeden kolor (zastosowano kwantyle programu Qgis).
4. *Odsetek pracowników (wszystkich przedsiębiorstw) uczestniczących w kursach CVT; według płci i kategorii wielkości* za rok 2010, czyli udział procentowy pracowników kontynuujących kształcenie zawodowo techniczne (CVT – *Continuing Vocational Training*).

5. *Koszt kursów CVT jako procent całkowitego kosztu pracy (wszystkie przedsiębiorstwa), według rodzaju kosztów i NACE Rev. 2, czyli udział kosztów CVT w całkowitych kosztach pracowniczych przedsiębiorstw.*

Do zestawienia wybrano całkowity udział kosztów CVT za rok 2010.

Dane te następnie zobrazowano w programie QGIS, odpowiednio dobierając osie i odcienie, by odzwierciedlały informacje z bazy danych w danej dziedzinie.

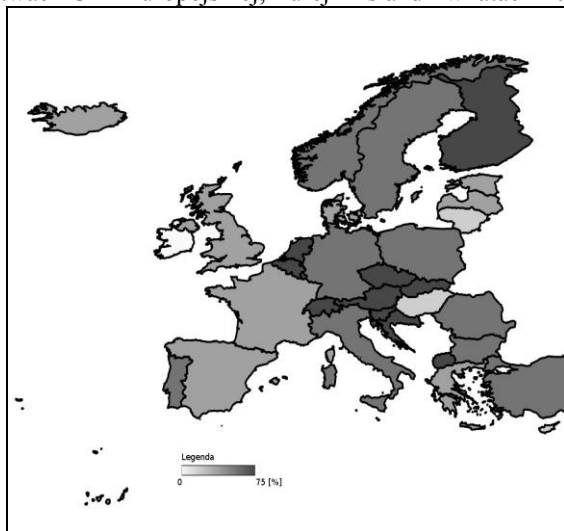
Charakterystyka szkolnictwa Unii Europejskiej

W tej części przedstawiono charakterystyczne cechy sytuacji szkolnictwa zajmującego się kształceniem zawodowym i technicznym (VET) oraz powiązanych z nią danych poszczególnych krajów Unii Europejskiej. Po ich zilustrowaniu w części drugiej podjęto próbę wnioskowania przyczyn obserwowanych zjawisk oraz próbę znalezienia charakterystycznych cech wybranych grup krajów, mogących potencjalnie świadczyć o sukcesie VET lub jego porażce.

Na rysunku 1 widać uzyskane zależności procentowe, dla których największą wartość (powyżej 65%) osiągnęły kraje: Szwajcaria, Słowenia, Liechtenstein, Holandia, Słowacja, Austria, Finlandia, Chorwacja, Czechy czy Serbia. Maksimum osiągnęła Serbia, potem kolejno występują: Czechy, Chorwacja i Finlandia – z wynikiem powyżej 70%, a bardzo blisko nich pojawia się Austria. Możemy także wyróżnić małą grupę składającą się z Węgier i Litwy, które mają bardzo zbliżony do siebie wynik, a mianowicie około 24% (jest to wynik zbliżony do Japonii) oraz Malty i Cypru z wynikiem około 13-14%. Polska w tym wypadku plasuje się z wynikiem około 50% obok takich krajów jak Niemcy, Rumunia, Szwecja czy Norwegia. Zaskakuje widoczny na mapie rezultat dla Irlandii, wynika bowiem z niego, że kraj ten praktycznie nie kształci w trybie VET na poziomie średnim (wynik około 0,1%). Częściowo wyjaśniać może tę sytuację rysunek 2.

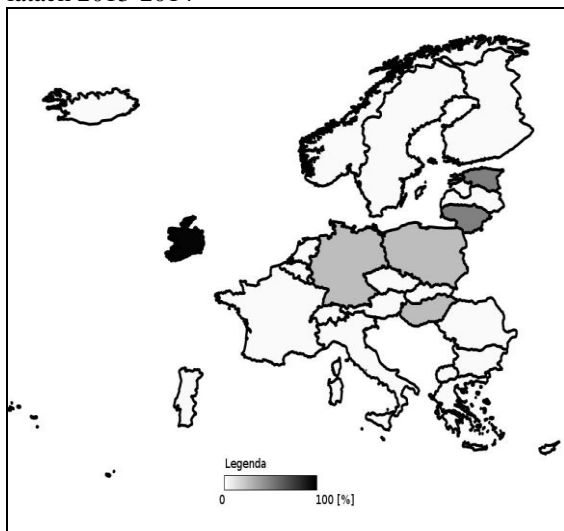
Na rysunku 2 można zauważyć, że Irlandia realizuje kształcenie zawodowo-techniczne praktycznie całkowicie na poziomie ED45, czyli w formie „pozaszkolnej” w sensie szkoły średniej. Jest to wartość sięgająca niemal 100 procent. W pozostałych krajach UE w większości praktycznie nie widzimy kształcenia ED45. Niemniej jednak możemy wyróżnić specyficzną grupę państw mieszczących się z wartościami w przedziale od 28% do ponad 50%. Będą to kraje takie jak Polska, Niemcy, Węgry, Litwa, Estonia i Malta, przy czym Malta z wartością około 51% zdaje się wysoce odstawiać od grupy (Cypr natomiast już tylko 6%). Przy tak zróżnicowanych wynikach warto zwrócić uwagę także na poziom bezrobocia (rys. 3).

Rysunek 1. Udział kształcenia zawodowego w kształceniu na poziomie średnim w państwach Unii Europejskiej, Turcji i Islandii w latach 2013-2015



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>, (01.04.2017).

Rysunek 2. Udział kształcenie zawodowego na poziomie ED45 w kształceniu zawodowym ogółem w państwach Unii Europejskiej oraz Islandii w latach 2013-2014



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>, (01.04.2017).

Ciemniejsza barwa dominuje w prawym dolnym obszarze co odpowiada wartościom o najwyższym udziale procentowym bezrobocia. Dotyczy to przede wszystkim Włoch i Chorwacji (przy czym dla Chorwacji jest to 15% – jednak jest to tak dalece odstająca od pozostałych wartości, że nie uwzględniono jej w skali). Niestety, drugą pod względem skali bezrobocia grupę tworzy Polska z Rumunią z wartością około 6%. Być może zaskakujące jest, że kolejną grupę tworzą Słowacja i Słowenia, a następne Finlandia, Francja, Grecja, Czechy, Węgry i Bułgaria. Najlepiej sytuacja wygląda w Norwegii, Danii, Niemczech, Holandii czy Irlandii. Pozytywne w zestawieniu wyniki osiągnęła także Szwecja i Francja czy też Litwa, Łotwa, Estonia i Turcja.

Rysunek 3. Bezrobocie wśród osób z wykształceniem ED34 w państwach Unii Europejskiej Turcji w roku 2015



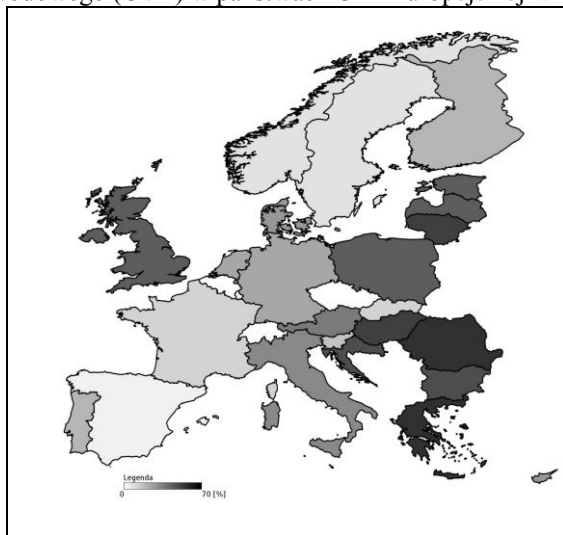
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>, (01.04.2017).

Zastanawiając się na efektywnością VET, interesujące może być zatem także przedstawienie możliwości poszerzenia kwalifikacji w kierunku zawodowo-technicznym dla osób już zatrudnionych. W tym celu przygotowano prezentacje graficzne danych dla UE.

Na rysunku 4 brak jest informacji o Irlandii i Szwajcarii. Pierwszym widocznym elementem jest bliska zera wielkość opisująca Grecję, w dalszej części można wyróżnić grupę krajów, takich jak Rumunia, Litwa, Węgry, dla których wielkości te wahają się od 18% do 19% na Węgrzech. Krajami, w których osoby zatrudnione korzystają z kursów CVT, są Czechy i Belgia

(ponad 50%), za nimi – Hiszpania, potem – Francja, Szwecja i Norwegia. Polska na równi z UK i Estonią oraz blisko Austrii tworzy grupę skupioną wokół 30% zainteresowania kontynuacją kształcenia zawodowego w pracy. Lepiej od tej grupy wypadają wszystkie pozostałe kraje, oprócz Chorwacji, gdzie wielkość ta wynosi 23%.

Rysunek 4. Osoby zatrudnione korzystające z dodatkowych kursów kształcenia zawodowego (CVT) w państwach Unii Europejskiej w roku 2010

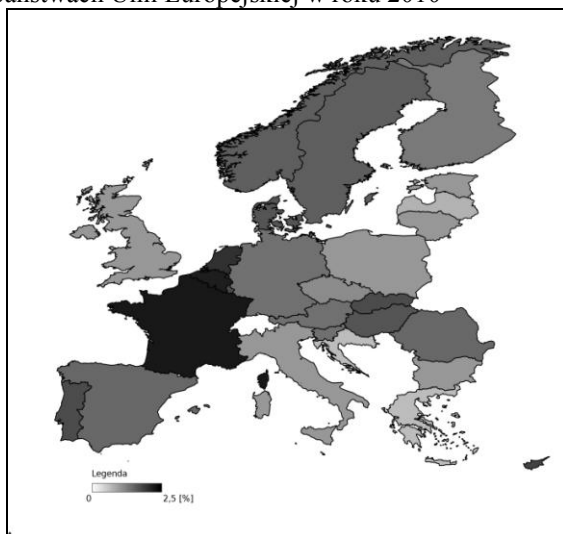


Źródło: opracowanie własne na podstawie: Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>, (01.04.2017).

Tak duże zróżnicowanie może być wynikiem obecności wsparcia finansowego pracowników kontynuujących kształcenie zawodowo techniczne w formie kursów (CVT) w niektórych krajach, lub jego braku. Dlatego też poniżej przedstawiony został obrazujący tę sytuację rysunek.

Rysunek 5 pokazuje dane przedstawione w Eurostat. Maksymalny udział to aż 2,5% i występuje on we Francji, zbliżony wynik osiągnięty został w Belgii. Na drugim końcu skali plasują się Chorwacja i Grecja. Także bliżej końca można wyróżnić grupę krajów, takich jak Wielka Brytania, Polska, Włochy, Litwa, Estonia, czy Bułgaria, gdzie udział ten jest równy lub nieco większy niż 1%. Poniżej 1% znalazła się tylko Łotwa. Stosunkowo niska wartość wypada też w Czechach, Finlandii, Austrii, Niemczech (około 1,5%). Wysokie wartości występują także na Malcie (2,3%), Cyprze (2%), Holandii (2,2%). Osobną grupę tworzą Dania, Słowacja i Portugalia, które trzymają się nieco poniżej 2%.

Rysunek 5. Udział kosztów kursów (CVT) w ogólnych kosztach pracowniczych w państwach Unii Europejskiej w roku 2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>, (01.04.2017).

Na pierwszych dwóch rysunkach wykazano, iż Irlandia wyróżnia się na tle całej UE jako niekształcąca już wcale w ramach ED35, co być może czyni ją dobrym przykładem porównawczym względem krajów i – jak wspomniano wcześniej – może być źródłem dobrych lub złych wzorców. Jej system bardzo odbiega od pozostałych, kształcenie tam odbywa się bowiem w spójny sposób, w ramach jednej ścieżki w okresie odpowiadającym naszej szkole średniej, co znaczy, że uczniowie dopiero później podejmują decyzję o koncentracji na kształceniu techniczno-zawodowym, czy uniwersyteckim. System irlandzki w tym wypadku zapewnia koordynację pomiędzy rynkiem i zapotrzebowaniem na odpowiednie kwalifikacje a tym, co aktualnie jest dostępne w ośrodkach kształcenia zawodowego i technicznego. Oprócz swojej prostoty przemawia za tym systematycznie bardzo niski współczynnik bezrobocia – 1,6% (5% w Europie), zaraz po Norwegii, Danii, Holandii i Niemczech (1,3%).

Jak wykazano wcześniej na rysunku 2 można wyróżnić grupę krajów, które prowadzą właśnie mniej jednolity system kształcenia, mianowicie występują w tych krajach co najmniej dwie ścieżki VET. Pomimo tego, że kraje te wydają się być pod tym kątem zbieżne, co mogłoby dawać efekt w ujednoliconych wynikach w pozostałych miernikach, spójność ta rozpada się przy analizie bezrobocia na rysunku 3. Na tle wszystkich krajów w tej grupie najgorzej wypada Polska z bezrobociem na poziomie blisko 6% (27 miejsce), podczas

gdy pozostałe kraje z tej grupy w zasadzie wypełniają całe spektrum, nie grupując się przy określonej wartości bezrobocia, co uniemożliwia wskazanie na jakikolwiek efekt „dwutorowości” VET w UE. Widzimy natomiast, że mimo iż o bezrobociu jest stosunkowo niskie na Litwie (2,2%) i Estonii (2,1%), to przyczyną tego dobrego wyniku może być stosunkowo niski wynik zaangażowania uczniów w kształcenie VET (razem z Węgrami najniższe w Europie, po Irlandii), co za tym idzie – mniejsza liczba osób z takim wykształceniem na rynku pracy, co w przypadku ogólnego nasycenia rynków pracy w Europie może przemawiać za niskim wynikiem bezrobocia. Odpowiedzią zatem może być w tej sytuacji zmniejszenie naborów na VET. Jednocześnie jednak pamiętać należy, że w tym wypadku kształcenie *post-secondary vocational* (kształcenie VET po szkole średniej, dalej PSV) na Litwie, jak i w Estonii jest na wysokim poziomie (ponad 40% całkowitego kształcenia VET (ED35+ED45) !).

Pozostając przy rysunku 3, nasuwa się spostrzeżenie, iż pogrupowane już na mapie kraje mogą wykazywać cechy wspólne. W tym wypadku Polska i Rumunia mają do siebie bardzo zbliżone wartości bezrobocia oraz zainteresowania VET, przy jednoczesnym braku w Rumunii kształcenia w systemie PSV. Choć jest to ostrożne i bardzo dalekie przypuszczenie, to jednak te i poprzednie fakty stawiają pod znakiem zapytania efektywność tego kształcenia w Polsce, która zdaje się mieć obecnie system kształcenia VET po szkole średniej bardzo rozwinięty, jednak wypada najgorzej w swojej grupie. Dla porównania – drugi najgorszy wynik w grupie krajów ze ścieżką PSV wyniósł 3,5% (przy polskich 6%), czyli prawie dwukrotnie mniej. Efektywność polskiego systemu w tym wypadku zdaje się pozostawiać wiele do życzenia, biorąc pod uwagę, że udział ścieżki PSV w Polsce to aż 28% w stosunku do całego kształcenia techniczno-zawodowego, przy realizowaniu jej w 40% na Litwie i Estonii. Podejrzewać można, że rozbieżności te biorą się właśnie ze sposobów realizacji kształcenia VET. Pociuszające może być, że nie jest to jednak najgorszy wynik bezrobocia VET w UE, który w tym wypadku przypada na Chorwację (aż 15%) i Włochy (9,5%). Jednak ich skrajnie zły wynik trudno połączyć z pozostałymi cechami, ze względu na braki w danych.

Szukając najbardziej pozytywnych przykładów, analizując udział kształcenia VET w UE na podstawie pierwszego rysunku, można powiedzieć, że największy nacisk, jak i zainteresowanie występuje w wyróżnionej grupie z użytym tam miernikiem powyżej 65%. Czy jednak przekłada się to na możliwość znalezienia pracy? Znajdująca się w tej grupie Finlandia (z wynikiem około 70%) zdaje się temu przeczyć, gdyż jednocześnie utrzymuje ona bezrobocie na poziomie 4,3% (wynik słabszy od średniego w UE). Podobnie Chorwacja czy Słowacja wypadają najgorzej w grupie. Kraj, na który

należałoby zwrócić uwagę, to w tym wypadku przede wszystkim Holandia. Przy wysokim wyniku (blisko 68%) korzystania z VET, poziom bezrobocia utrzymuje się na poziomie 1,2% i jest to trzeci najlepszy wynik w Europie.

Drugim takim pozytywnym przykładem może być system niemiecki, który przy bardzo niskim bezrobociu VET jednocześnie uwzględnia system kształcenia PSV oraz zachowuje stosunkowo wysoki udział kształcenia VET w stosunku do ogólnego.

Ostatnim interesującym wynikiem różnicującym kraje UE może być oddziaływanie systemu edukacji VET na osoby już posiadające zatrudnienie. Analizując pod tym względem jaki procent osób zatrudnionych korzysta z CVT, zauważyć można, że Belgia i Czechy, które wykazują podobny wskaźnik bezrobocia, jednocześnie posiadają bardzo podobny wysoki udział osób kontynuujących nabywanie kwalifikacji będąc zatrudnionym. Znaczące może być, że pomimo rozbudowanego systemu PSV w Polsce, na Węgrzech, czy na Litwie i Estonii nie widać tutaj wyraźnie wzrostu zainteresowania nabyciem nowym kwalifikacji w ramach CVT. Można by przypuszczać, że jest to klęska tych systemów edukacji i ich niedostosowanie do wymogów obecnych pracodawców. Całkiem dobry wynik Francji może być zaskakujący, gdyż kraje o większym niż przeciętne bezrobociu w większości charakteryzują się niskim wskaźnikiem omawianym w tym akapicie, niemniej tłumaczyć może to ostatni rysunek, reprezentujący udział procentowy kosztów szkolenia, ujęty w ramach ogólnych kosztów pracowniczych po stronie pracodawcy. Francja stoi tutaj na pierwszym miejscu, co może jednoznacznie tłumaczyć, iż pracodawcy zachęcają swoich już zatrudnionych pracowników do kontynuowania nauki lub zdobywania niezbędnych kwalifikacji inwestując w pracownika. Niestety, jednocześnie obserwując przypadek Grecji, widzimy odwrotny skutek. Najniższy udział środków przeznaczonych na CVT w kosztach pracowniczych przekłada się prawdopodobnie na najniższy procent osób zainteresowanych CVT już będąc zatrudnionym.

Próba oceny i poszukiwanie przyczyn dobrych i złych wyników

W próbie znalezienia zależności pomiędzy obserwowanymi wartościami najbardziej pozytywne przykłady krajów realizujących VET to: Irlandia, Holandia i Niemcy, przy negatywnych odpowiednikach, na których czele może być Polska z Rumunią oraz krąg krajów basenu Morza Śródziemnego tj. Chorwacja, Włochy, Grecja.

W przypadku Irlandii mówimy o bardzo spójnym i uszczelnionym systemie, nad którym czuwa państwo poprzez *Ireland's Further Education and*

Training Authority, prowadząc projekt SOLAS sprawujący pieczę nad tzw. FET (*Further Education and Training* – organizacja: dopasowanie pracowników i przedsiębiorców, umiejętności naprzeciw oczekiwaniom, tworząc „społeczeństwo przydatne” i aktualne programy nauczania). Ścisła kontrola rządowa nad nauczaniem jest zbliżona do niemieckiej. System holenderski z kolei bardziej może przypomina niemiecki ze względu na – odwrotnie do irlandzkiego – wczesny rozdział kształcenia już w 12 roku życia ucznia. Podobnie także jak w Niemczech prowadzony jest system dualny. Pozostaje pytanie, czy możemy mówić, że sprawdza się jednoznaczne opowiedzenie się za kształceniem we wczesnym etapie szkolnym czy też za pozostawieniem go na lata praktycznie po szkole średniej. Przyglądając się sytuacji w Polsce, gdzie mamy bardzo skomplikowany system składający się z wielu typów szkół prowadzących kształcenie VET oraz dodatkowo kształcenie PSV poza szkołą średnią, a jednocześnie nie ma centralnego ośrodka kontrolującego aktualność programów nauczania, wydaje się, że uzyskamy twierdzącą odpowiedź na to pytanie. W Rumunii występuje podobny do polskiego system VET¹², który uczniom szkół średnich w zasadzie pozwala na 4 sposoby uzyskać kwalifikacje zawodowo-techniczne, co być może utrudnia ujednoczenie wymagań, programów czy chociaż jednoznacznej odpowiedzi tych szkół na zapotrzebowania na rynku pracy. Tak skomplikowany system może prowadzić do trudności w kontroli, zwłaszcza, że część tych ośrodków może mieć i ma charakter prywatny. Wśród większości pozostałych krajów, które osiągają lepsze wyniki, są głównie kraje, które dokonały gruntownego przebudowania systemu VET (choćby Litwa czy Estonia, także prowadzące PSV, jak Polska, jednak z lepszym zdaje się wynikiem). We Włoszech reforma ta dokonała się dopiero w 2010 roku, co daje przyczynek do bardziej pozytywnego patrzenia w przyszłość, jednak w Chorwacji nawet przeprowadzenie reformy może nie pomóc ze względu na problem z brakiem odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli.

¹² Europejski portal dotyczące kształcenia VET w Europie, <http://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-education-and-training-in-europe/>, (01.04.2017).

Problemy w zakresie systemów kształcenia techniczno-zawodowego na świecie

Pierwszy problem, z którym borykają się systemy VET, to przeważnie brak kontaktu z aktualnymi wymaganiami rynku pracy¹³. Często przekłada się tutaj część odpowiedzialności za ten kontakt po stronie przemysłu, częściej narzekają oni na brak u potencjalnych pracowników „personal transferable skills”, czyli umiejętności uczenia się przez całe życie – i do tego procesu ma przygotowywać edukacja najwcześniejsza. Jak pokazują autorzy¹⁴, dużo ważniejsza jest edukacja poprzez chociażby staż u pracodawcy niż teoria w szkole. W skrajnych przypadkach nawet wprowadzanie innowacyjnych technologii nie gwarantuje zwiększenia zatrudnienia (jak bywało wcześniej). Innowacyjne technologie często nie odnoszą się wcale do sytuacji na rynku pracy (czy programów nauczania). Taka sytuacja ma miejsce w wielu rejonach na świecie. Badania Brunei pokazują, że na 4838 absolwentów (od 1985 roku) tylko 1372 w momencie badań pracowało w swoim zawodzie w przedsiębiorstwach prywatnych lub państwowych¹⁵. Jednocześnie w przypadku tego kraju, gdzie występuje wysokie PKB, mamy do czynienia z sytuacją, w której kraj staje się zależny od różnego rodzaju importowanych towarów, zatem nie istnieje silna zależność pomiędzy czynościami produkcyjnymi (wysiłkiem czy pracą) a rezultatami. U ludzi pojawia się opisywana w publikacjach „mentalność retiera”, ze względu na przerwanie łańcucha praca-nagroda. Stąd także brak motywacji do znalezienia pracy. Problemem jest często brak wykwalifikowanej kadry, która będzie stale doksztalczana na potrzeby zmieniającego się przemysłu i wymagań rynku pracy, przeważnie dysponuje ona wiedzą już przestarzałą. Kolejnym problemem jest proporcja pomiędzy ilością zajęć teoretycznych i praktycznych - większa ilość zajęć praktycznych daje lepsze przygotowanie na rynek pracy, ale jednocześnie gorsze przygotowanie do egzaminu A-level, tj. matury. Zajęcia praktyczne wiążą się jednak z kosztem posiadania odpowiednio wyposażonych pracowni,

¹³ J. Heywood, *The response of higher and technological education to changing patterns of employment*, (w:) ASEE Annual Conference & Exposition, American Society for Engineering Education, Washington 2012.

¹⁴ A. Abdelkarim, *Technical and vocational education and training in the Philippines: experience and views of trainees*, „International Journal of Manpower”, nr 18 (7-8), 1997, s. 675.

¹⁵ J. R. Minnis, *Caught between tradition and modernity: technical-vocational education in Brunei Darussalam*, „International Journal of Educational Development”, nr 20 (3), 2000, s. 247-59.

co generuje wysokie koszty¹⁶. Nawiązuje się tutaj także do koncepcji zrównoważonego rozwoju, badania pokazują bowiem, że kształcenie VET powinno koncentrować się m.in. na kreatywności, innowacyjności, sieci i partnerstwie, programie rozwoju kadry i metod nauczania, związkach z przemysłem.¹⁷ Badania¹⁸ pokazują, że nie należy lekceważyć PSV, gdyż w okresie recesji (2008 rok), która dotknęła osoby kończące VET w podobny sposób jak tych z tytułem licencjata. Ci, którzy ukończyli PSV po 2011 roku, w większości przypadków radzili sobie lepiej, czy to uzyskując stabilną pracę czy też lepsze wyniki na rynku pracy. G. Atakok i in.¹⁹ piszą o głównych problemach z tego rodzaju nauczaniem w Turcji. Są to problemy wynikające z samej struktury formalnej takiego nauczania: oczekiwania przedsiębiorstw niezgodne z materiałem zajęć prowadzonych w technikum, niskie wsparcie rządowe dla instruktorów w przedsiębiorstwach, brak uzgodnień pomiędzy potencjalnym „pracodawcą a władzami, braki w przekazie podstawowej wiedzy i nieadekwatny sposób prowadzenia zajęć, brak informacji zwrotnej od przedsiębiorców dotyczącej opinii na temat programu nauczania, niedostosowanie programów do zainteresowań i umiejętności uczniów, częsty brak odpowiednich technologii i nierówne przygotowanie do studiów wyższych, problemy z ewaluacją jakości kształcenia.

Zakończenie

Mając na uwadze wspomniane w literaturze rozbieżności w kontynuowaniu idei ustaleń kopenhaskich, pomimo tego, że minęło już wiele lat, kłopotliwa wydaje się ocena efektywności systemu europejskiego kształcenia zawodowego jako całości. Aby wskazać jej słabe strony, być może wystarczyłoby zwrócić uwagę na wciąż bardzo duże zróżnicowanie pośród wszystkich krajów UE.

¹⁶ M. A. Behroozi, *Survey about the function of technical and vocational education: an empirical study in Bushehr City*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, Nr 143, 2014, s. 265-269.

¹⁷ A. D. Minghat, R. M. Yasin, *Sustainable framework for technical and vocational education in malaysia*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, Nr 9, 2010, s.1233-1237.

¹⁸ M. Vuolo, J. T. Mortimer, J. Staff, *The value of educational degrees in turbulent economic times: Evidence from the Youth Development Study*, „Social Science Research”, Nr 57, 2016, s. 233-252.

¹⁹ G. Atakok, M. Kam, M. Kur, *Preference Based on Reasons of Vocational and Technical Secondary Schools in Turkey*, (w:) 4th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership (wclta-2013), J. G. Laborda (red.), Elsevier Science Bv, Amsterdam 2014. s. 726-30.

Zrównanie indywidualnych systemów, do którego – jak zakładano – miało dojść poprzez dzielenie się najlepszymi cechami poszczególnych systemów, nie miało miejsca. Być może należałoby zatem zastosować większe uogólnienie, na co w tym wypadku pozwalają dane Eurostat przybliżające wiedzę o „efektach” kształcenia w poszczególnych krajach używając wspólnych dla nich mierników, które przedstawiono w poprzednim fragmencie artykułu.

Przeprowadzone rozważania jedynie powierzchownie mogą dotknąć problemu efektywności systemu kształcenia zawodowego i na pewno wymagają dokładniejszych badań. Mimo to dostrzec można duże zróżnicowanie w samej Unii Europejskiej nie tylko wyników systemów edukacji, ale także w ramach samej ścieżki edukacyjnej. Wyniki te stawiają polski system wśród mało efektywnych systemów VET w UE, natomiast ten najlepszy, na który należałoby zwrócić uwagę i zapewne zgłębić bardziej, to system irlandzki.

Bibliografia

1. Abdelkarim A., *Technical and vocational education and training in the Philippines: experience and views of trainees*, „International Journal of Manpower”, Nr 18 (7-8), 1997.
2. Atakok G., Kam M., Kur M., *Preference Based on Reasons of Vocational and Technical Secondary Schools in Turkey*, (w:) 4th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership (wclta-2013), red. J. G. Laborda, Elsevier Science Bv, Amsterdam 2014.
3. Behroozi M. A., *Survey about the function of technical and vocational education: an empirical study in Bushehr City*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, Nr 143, 2014.
4. Busemeyer M. R., Schlicht-Schmaelzle R., *Partisan power, economic coordination and variations in vocational training systems in Europe*, „European Journal of Industrial Relations”, Nr 20 (1), 2014.
5. de Lange M., Gesthuizen M., Wolbers M. H. J., *Youth labour market integration across Europe. The impact of cyclical, structural, and institutional characteristics*, „European Societies”, Nr 16 (2), 2014.
6. Europejski portal dotyczące kształcenia VET w Europie, <http://mavoiepro-europe.onisep.fr/en/initial-vocational-education-and-training-in-europe/> (01.04.2017).
7. Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-eand-training/data/database>, (01.04.2017).
8. Hanson M., *Institutional theory and educational change*, “Educational Administration Quarterly”, nr 37 (5), 2001.

9. Heywood J., *The response of higher and technological education to changing patterns of employment*, (w:) ASEE Annual Conference & Exposition, American Society for Engineering Education, Washington 2012.
10. Minghat A. D., Yasin R. M., *Sustainable framework for technical and vocational education in malaysia*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, Nr 9, 2010.
11. Minnis J. R., *Caught between tradition and modernity: technical-vocational education in Brunei Darussalam*, „International Journal of Educational Development”, Nr 20 (3), 2000.
12. Oliver C., *Strategic responses to institutional processes*, „The Academy of Management Review”, Nr 16 (1), 199.
13. Powell J. J. W., Bernhard N., Graf L., *The emergent european model in skill formation: Comparing higher education and vocational training in The Bologna and Copenhagen Processes*, „Sociology of Education”, Nr 85 (3), 2012.
14. Powell J. J. W., Graf L., Bernhard N., Coutrot L., Kieffer A., *The shifting relationship between vocational and higher education in France and Germany: towards convergence?* „European Journal of Education”, Nr 47(3), 2012.
15. Powell J. J. W., Solga H., *Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: a comparative-institutional framework*, *Studies in Higher Education*”, Nr 35 (6).
16. Raffe D., *Bringing academic education and vocational training closer together*, (w:) *Futures of education II*, Essays from an Interdisciplinary Symposium, J. Oelkers (red.), Peter Lang Publishing Group, 2003.
17. Tikkanen J., Bledowski P., Felczak J., *Education systems as transition spaces*, „International Journal of Qualitative Studies in Education”, Nr 28 (3), 2015.
18. Vuolo M., Mortimer J. T., Staff J., *The value of educational degrees in turbulent economic times: Evidence from the Youth Development Study*, „Social Science Research”, Nr 57, 2016.

EUROPEAN VOCATIONAL AND TRAINING SYSTEM – DISCUSSION ON THE POSSIBILITY OF IMPROVING EFFECTIVENESS

The paper presents an efficiency evaluation of vocational education systems based on data from the years 2010-2015 from the Eurostat database. Development of the vocational education and training system (VET) in the European Union following the findings of the Copenhagen Treaty is being discussed focusing on expectations. As a result of graphical and statistical data analysis on the characteristics of European VET education standards, authors, have come to the conclusion based on literature that there are still large differences between these systems. They are coming from both traditions and the inertia of these education systems, as well as the lack of a clear definition of what are good solutions in such a system. The aim of the article is to evaluate main models for acquiring professional qualifications. Authors have attempted to identify not only positive but also negative effects. These features are discussed in the conclusions.

Key words: economics, education, efficiency, vocational training.