

**Analiza systemu edukacji w świetle zmian  
demograficznych i społecznych regionu.  
Określenie zapotrzebowania na edukację na  
różnych poziomach w regionie w świetle prognoz  
demograficznych i społecznych**

*Analiza współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu „Analizy, badania i prognozy na rzecz Strategii Rozwoju Województwa Dolnośląskiego” [POKL.08.01.04-02-003/08]*

**Dr Leszek Kwieciński**

**Dr Dorota Moroń**

**Prof. dr hab. Jacek Sroka (koordynacja)**

Wrocław, listopad 2010

## Spis treści

Wstęp.....	4
1. Wychowanie przedszkolne, szkolnictwo podstawowe i gimnazjalne (Jacek Sroka).....	6
1.1. Wnioski i rekomendacje.....	15
2. Szkolnictwo ponadgimnazjalne (Dorota Moroń).....	16
2.1. Zmiany demograficzne i społeczne a szkolnictwo ponadgimnazjalne.....	16
2.2. Edukacja w polityce UE – konsekwencje dla szkolnictwa ponadgimnazjalnego.....	16
2.3. Edukacja na poziomie średnim jako problem strategiczny.....	22
2.4. System szkolnictwa ponadgimnazjalnego w Polsce.....	23
2.5. Szkolnictwo ponadgimnazjalne na Dolnym Śląsku.....	28
2.6. Kierunki kształcenia w szkolnictwie ponadgimnazjalnym na Dolnym Śląsku.....	36
2.7. Edukacja ponadgimnazjalna jako przygotowanie do studiów wyższych.....	44
2.8. Edukacja a rynek pracy.....	46
2.9. Edukacja dorosłych – uzupełnianie średniego wykształcenia.....	54
2.10. Wnioski – obszary oddziaływań.....	59
2.11. Rekomendacje.....	61
3. Szkolnictwo wyższe (Leszek Kwieciński).....	64
3.1. Stan sektora szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku.....	64
3.1.1. Zasoby ludzkie sektora szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku.....	65
3.1.2. Szkolnictwo wyższe a regionalny rynek pracy – aktywność ekonomiczna absolwentów.....	75
3.2. Uwarunkowania międzynarodowe i krajowe odnośnie funkcjonowania i kierunków przekształcania sektora szkolnictwa wyższego.....	84
3.2.1. Uwarunkowania europejskie (globalne).....	85
3.2.2. Uwarunkowania krajowe – rozwiązania obowiązujące i projektowane.....	91
3.2.3. Działania na szczeblu regionalnym.....	94
3.3. Rekomendacje dla władz samorządu województwa odnośnie poprawy jakości ‘produktów’ systemu edukacji na poziomie wyższym.....	96
4. W stronę wykształcenia z widokiem na zatrudnienie – potrzeba ewolucji systemu edukacji w kontekście wyzwań modernizacyjnych stojących przed regionem (Jacek Sroka).....	104
4.1. Ad. tezy 1 i 2 – charakter luki pomiędzy edukacją a regionalnym rynkiem pracy.....	107
4.2. Ad. tezy 3 i 2 – charakter luki modernizacyjnej i jej wpływ na instytucjonalne powiązania edukacji i rynku pracy.....	112
4.3. Potrzeba tworzenia regionalnych koalicji prorozwojowych z udziałem środowisk nauczycielskich.....	116
4.4. Postulat tworzenia regionalnych macierzy kompetencji i monitoringu regionalnego rynku pracy przez wiodące dolnośląskie instytucje dialogowe.....	124

4.5. Wnioski i rekomendacje.....	128
Bibliografia.....	133

## Wstęp

Nad czekającymi nas wyzwaniem demograficznymi, zarówno w kraju, jak i na Dolnym Śląsku dyskutowaliśmy od dość dawna i przez wiele lat były to dyskusje na poły akademickie. Dziś jednak konfrontujemy się już z tymi wyzwaniami w sposób powszechny i bezpośredni – niż demograficzny staje się odczuwalny przede wszystkim w edukacji i to na wszystkich poziomach funkcjonowania jej systemu. W niedalekiej zaś przyszłości zmiany demograficzne zaczną o sobie dawać znać na rynku pracy oraz w innych ważnych dziedzinach życia społecznego i publicznego. Sytuację dodatkowo komplikują stojące przed regionem poważne wyzwania modernizacyjne, a także coraz poważniejsza konkurencja ze strony zagranicznych ośrodków oferujących kształcenie na poziomie wyższym. Co więcej, jak wynikało z wypowiedzi przedstawicieli administracji saksońskiej, których goszczono w regionie w listopadzie 2010 roku, nie tylko ośrodki uczelniane upatrują w dolnośląskiej młodzieży szansy na swą przyszłość. Podobne nastawienie zaczyna być coraz wyraźniej obecne w planach strategicznych wielu sąsiedzkich jednostek terytorialnych. Stwarza to zupełnie nową sytuację, w której jesteśmy zmuszeni do poszukiwania nowych, niebanalnych a zarazem prawdziwie konkurencyjnych rozwiązań.

W niniejszym opracowaniu, z uwagi na krótki czas jego przygotowania oraz skromne środki, staramy się wskazać jedynie na zagadnienia najważniejsze, argumentując zarazem na rzecz budowy mechanizmów analitycznych, które w dającej się przewidzieć przyszłości umożliwiłyby administracji regionu prowadzenie skutecznego monitoringu sytuacji w systemie edukacyjnym – w kontekście zmian zachodzących na dolnośląskich rynkach pracy, a także w odniesieniu do skuteczności polityki zatrudnienia.

Niniejsze opracowanie składa się z czterech części. Pierwszą poświęcono problemom związanym z wychowaniem przedszkolnym oraz szkolnictwem podstawowym i gimnazjalnym. Część druga traktuje o problematyce szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Trzecia dedykowana jest szkolnictwu na poziomie wyższym. Czwarta zaś zawiera próbę połączenia najistotniejszych wątków z trzech, naszym zdaniem silnie na siebie oddziałujących dziedzin: edukacji, rynków pracy oraz polityki zatrudnienia.

Wnioski i rekomendacje formułujemy w tekście sposób wyodrębniony, powtarzając najważniejsze z nich. Wyszliśmy zarazem z założenia, że nie byłoby ani zasadnym, ani też specjalnie możliwym wyodrębnienie wszystkich sugestii, jakie udało nam się sformułować. Wiele spośród nich jest bowiem silnie osadzona w kontekście wyznaczanym przez treść poszczególnych fragmentów tekstu. Z tego też powodu pragniemy zachęcić do lektury całości opracowania, mając zarazem nadzieję, że ta nie okaże się zbyt uciążliwa. Nie udało się nam bowiem zachować równych proporcji pomiędzy częściami tekstu traktującymi o poszczególnych rodzajach edukacji. Stało się tak z dwóch podstawowych powodów. Pierwszym jest wyraźna asymetria w dostępnych danych, brak możliwości ich zakupienia od instytucji statystycznych, a tym bardziej przeprowadzenia własnych badań terenowych. Natomiast na powód drugi złożyły się różnice w temperamentach badawczych osób, które weszły w skład zespołu i wreszcie – co niebagatelne – czas, jaki pozostawiono nam do dyspozycji. Był on na tyle krótki, że w zasadzie nie pozostawiał marginesu na – powiedzmy – bardziej klasyczną organizację pracy badawczej. Siłą rzeczy musieliśmy więc postawić przede wszystkim na naszą pisarską wydajność, nieco odsuwając tym samym dbałość o zachowanie proporcji tekstu, czy troskę o unikanie dublujących się cytowań zaczerpniętych z tych samych, bądź bardzo podobnych źródeł. Pozostaje nam mieć nadzieję, że mankamenty te spotkają się z wyrozumiałością Czytelników.

W imieniu Zespołu:

Jacek Sroka

## 1. Wychowanie przedszkolne, szkolnictwo podstawowe i gimnazjalne w kontekście zmian demograficznych

W niniejszej części skupimy się na dość lakonicznej – co podyktował charakter dostępnych danych – charakterystyce stanu szkolnictwa na poziomie podstawowym i gimnazjalnym na Dolny Śląsku na tle innych województw. Większość zaś uwag, wniosków, sugestii i rekomendacji zdecydowaliśmy się, z uwagi na ich ogólny charakter, z niniejszego tekstu wyłączyć i przenieść do części kończącej całe opracowanie, którą zatytułowano: *W stronę wykształcenia z widokiem na zatrudnienie – potrzeba ewolucji systemu edukacji w kontekście wyzwań stojących przed regionem*. W tym zaś miejscu skupimy się na wątkach dostępnych w statystyce państwowej<sup>1</sup>, podstawowych danych ilościowych, które dostarczają niestety dość ograniczonej perspektywy analitycznej. Z tego też powodu w sposób specjalny potraktowaliśmy (zwykle zresztą dość skąpe) komentarze autorów tychże opracowań – cytując je bez większych zmian redakcyjnych. Zabieg ten podyktowany jest skromnością dostępnych nam źródeł. Przy tej okazji nie sposób nie zauważyć, że na Dolnym Śląsku (po raz kolejny) wyraźnie zaznacza się brak regionalnych opracowań, które w sposób poszerzony traktowałyby o istotnej problematyce, w tym przypadku – wychowania przedszkolnego oraz szkolnictwa podstawowego i gimnazjalnego na Dolnym Śląsku. Ogólny stan każdego z tych trzech ogniw systemu edukacji przedstawimy w zestawieniu z danymi dotyczącymi innych regionów i całości kraju. Informacje te pochodzą przede wszystkim z opracowania Głównego Urzędu Statystycznego, pt. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010* (zob. [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl)). Do wszystkich poruszanych w niniejszym fragmencie opracowania zagadnień należy odnieść jedną uwagę o charakterze generalnym, a mianowicie, że notowany aktualnie niż demograficzny ma się dalej pogłębiać (tabela 1).

---

<sup>1</sup> Zob.: *Bank Danych Regionalnych Głównego Urzędu Statystycznego*, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl); *Oświata i wychowanie*, [http://www.stat.gov.pl/gus/edukacja\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/edukacja_PLK_HTML.htm), odczyt z dn. 02.11.2010.

Tabela 1. Prognoza ludności Polski według województw do 2035 roku (w tys.)

Wyszczególnienie	2010	2015	2020	2025	2030	2035
Ogółem	38092,0	38016,1	37829,9	37438,1	36796,0	35993,1
Dolnośląskie	2863,8	2835,0	2799,9	2752,4	2688,3	2614,2
Kujawsko-pomorskie	2063,5	2055,4	2040,7	2013,5	1971,6	1920,5
Lubelskie	2144,0	2104,8	2063,0	2011,9	1946,6	1871,1
Lubuskie	1009,7	1010,2	1007,6	999,2	983,6	963,6
Łódzkie	2526,1	2475,0	2419,2	2353,3	2274,6	2188,0
Małopolskie	3301,4	3338,0	3364,7	3373,3	3359,5	3328,7
Mazowieckie	5250,2	5353,6	5429,8	5471,0	5480,2	5469,5
Opolskie	1023,3	999,7	978,5	956,3	928,4	897,1
Podkarpackie	2095,6	2092,0	2085,8	2069,5	2037,4	1992,7
Podlaskie	1183,8	1169,0	1153,5	1133,4	1105,6	1072,3
Pomorskie	2231,4	2262,9	2285,1	2292,4	2282,8	2262,8
Śląskie	4612,0	4534,6	4447,1	4338,2	4202,1	4052,2
Świętokrzyskie	1260,0	1232,3	1202,6	1167,8	1125,2	1076,9
Warmińsko-mazurskie	1422,4	1413,3	1400,6	1379,7	1347,9	1309,4
Wielkopolskie	3413,4	3413,4	3475,7	3471,7	3441,1	3393,9
Zachodniopomorskie	1691,5	1686,9	1676,0	1654,4	1621,0	1580,1

Źródło: oprac. własne na podst. *Rocznik Demograficzny 2010*, s. 169.

Tabela 2. Wychowanie przedszkolne według województw

Wyszczególnienie	Placówki	Miejsca*	Nauczyciele
------------------	----------	----------	-------------

Ogółem	18263	780690	68746
Dolnośląskie	1145	56444	4718
Kujawsko-pomorskie	885	35866	3240
Lubelskie	1261	37244	3648
Lubuskie	460	22220	1800
Łódzkie	1145	48939	4390
Małopolskie	1861	69176	6272
Mazowieckie	2697	113829	11036
Opolskie	449	26891	1997
Podkarpackie	1311	35130	3563
Podlaskie	571	20200	2029
Pomorskie	1073	42624	3737
Śląskie	1652	112987	8712
Świętokrzyskie	714	18134	1817
Warmińsko-mazurskie	658	24857	2232
Wielkopolskie	1675	84911	6876
Zachodniopomorskie	706	31238	2679

\*Uwzględniono miejsca tylko w typowych placówkach przedszkolnych.

Źródło: oprac. własne na podst. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, 2009, s. 149, 150.

Biorąc pod uwagę liczbę mieszkańców wynik jaki udaje się w rozwoju wychowania przedszkolnego nie należy do dobrych. Obraz ten utrwała niewielka liczba przedszkoli na dolnośląskich terenach wiejskich, gdzie funkcjonuje ich tylko 520. Niewielu pracuje tam również nauczycieli, bo jedynie 905 osób. Pozostaje stwierdzić, że *dostęp* dzieci wiejskich do



pełnowartościowych placówek przedszkolnych jest zdecydowanie niższy i nic nie zdaje się zapowiadać odmiany tego stanu rzeczy.

Trzeba także pamiętać, że w skali całego kraju, w latach 1990-2000 liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli zmniejszyła się o 19,6% ogółem) – w miastach ten spadek był nieco mniejszy (o 17,2%), na wsi znacznie większy (o 28%) (Piwowarski, 2001, s. 7). Blisko dziesięć lat po opublikowaniu cytowanego tekstu sytuacja jest wprawdzie nieco lepsza nadal jednak w zajęciach uczestniczy tylko 59,4% dzieci w wieku 3-6 lat (w miastach - 75,2%, a na wsi - 39,0%). Można przypuszczać, że liczba dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego będzie się zwiększać w związku z obserwowanym od czterech lat wzrostem liczby urodzeń, jak również zamierzeniami resortu edukacji dotyczącymi objęcia obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym wszystkich dzieci 5-letnich (Edukacja i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008, s. 2). Rzeczywiście, liczba dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego w całym kraju wzrosła, choć nadal jest to stan, z którego trudno być zadowolonym: w roku szkolnym 2009/2010 wychowaniem przedszkolnym objęto 994,1 tys. dzieci, tj. o 75,0 tys. więcej niż w roku poprzednim. Spośród dzieci w wieku 3 - 6 lat wychowaniem przedszkolnym objęto 67,3% (wobec 63,1% rok wcześniej). W miastach do placówek uczęszczało 81,5% dzieci (wzrost o 3,1 pkt. proc.), a na wsi 48,2% (wzrost o 5,5 pkt. proc.). Przy czym w skali całego kraju do przedszkoli uczęszczała niewielka liczba dzieci niepełnosprawnych. Stanowiły jedynie 0,9% wszystkich przedszkolaków (Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, s. 54, 55).

Tytułem podsumowania tych paru zdań nt. stanu wychowania przedszkolnego pozostaje jedynie dodać, że utrzymujący się w tej sferze stan lokuje nas, tzn. zarówno dolny Śląsk, jak i inne województwa, na najbardziej odległych miejscach rankingów europejskich.

Tabela 3. Szkoły podstawowe według województw

Wyszczególnienie	Szkoły	Nauczyciele	Oddziały
Ogółem	13972	178399	122659
Dolnośląskie	822	11528	7933

Kujawsko-pomorskie	706	9943	6709
Lubelskie	1064	11563	7831
Lubuskie	344	4571	3271
Łódzkie	876	10984	7472
Małopolskie	1481	16931	11648
Mazowieckie	1792	24246	16819
Opolskie	403	4721	3167
Podkarpackie	1149	11776	8213
Podlaskie	450	5695	3843
Pomorskie	696	10715	7244
Śląskie	1255	18647	12572
Świętokrzyskie	608	6350	4351
Warmińsko-mazurskie	551	6977	4911
Wielkopolskie	1263	16334	11486
Zachodniopomorskie	512	7418	5190

Źródło: oprac. własne na podst. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, 2009, s. 160, 161.

W województwie dolnośląskim również sieć szkół podstawowych pozostaje niewystarczająco rozwinięta. W roku 2001, wedle kalkulacji Rafała Piwowarskiego średnio w Polsce przypadało 5,1 szkół podstawowych na 100 km kw., a w województwie Dolnośląskim – 4,7, co dawało naszemu regionowi siódmą pozycję od końca w tym rankingu województw (Piwowarski, 2001, s. 21). Należy się spodziewać, że sytuacja ta uległa dalszemu pogorszeniu. Aktualność zachowuje przy tym uwaga autorów opracowania GUS: *projekt zmian w systemie edukacji przewidujący stopniowe włączanie (...) dzieci 6-letnich do obowiązkowego nauczania*

w szkołach podstawowych oraz nałożenie się w kolejnych latach efektu demograficznego w postaci wzrostu liczebności roczników dzieci rozpoczynających naukę na tym poziomie, może spowodować po 2010 r. zwiększenie zapotrzebowania na miejsca w pierwszych klasach szkół podstawowych (*Edukacja i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*, s. 3).

W szkolnictwie podstawowym również daje o sobie znać pogłębiająca się i dziś asymetria sytuacji pomiędzy miastem w wsią: w latach 1990-96 liczba szkół zmniejszała się w podobnym tempie, jak malała liczba uczniów. Świadczy o tym średnia wielkość szkoły podstawowej, która w tym okresie wynosiła około 260 uczniów. Jednak pełny obraz sytuacji uzyskamy dopiero wówczas – gdy uwzględnimy oddzielnie szkoły miejskie i wiejskie. Liczba szkół w miastach w latach 1990-98 systematycznie wzrastała (przeciętnie o kilkadziesiąt obiektów w roku), pomimo zmniejszającej się liczby uczniów. Do czasu wdrażania reformy (do 1999 r.) liczba szkół w miastach wzrosła o 9,6% przy równoczesnym spadku liczby uczniów o 13,2%. Na wsi sytuacja była prawie odwrotna: liczba szkół zmalała o 11,1% (1 643 obiekty) przy nieznacznym zmniejszeniu się populacji uczniowskiej (o 4,1%). (...) Nie wchodząc tutaj w dokładniejsze analizy dotyczące materialnych uwarunkowań funkcjonowania szkolnictwa podstawowego – powyższe dane upoważniają do stwierdzenia, iż w miastach poprawiały się warunki pracy szkół, (przybywało szkół – ubywało uczniów) na wsi zachodzi proces koncentracji sieci szkolnej poprzez likwidację szkół (Piwowarski, 2001, s. 14, 15). Dziś likwidacji szkół podstawowych towarzyszą głównie uzasadnienia wsparte argumentacją demograficzną, w których nie widać wątków myślenia bardziej strategicznego: zmniejszająca się populacja uczniów nie pozostaje bez wpływu na zamykanie kolejnych szkół podstawowych. Ich liczba regularnie maleje od roku szkolnego 1990/1991 - w roku szkolnym 2009/2010 była mniejsza o 99 (tj. o 0,7%) w porównaniu z poprzednim rokiem (w porównaniu z rokiem szkolnym 2000/2001 zmniejszyła się o 2,8 tys., tj. o 16,7%). Ogółem w tym roku działało 13191 ogólnodostępnych szkół podstawowych, z tego w miastach – 3921 (o 0,5% więcej niż w roku poprzednim) i na wsi – 9270 (o 1,3% mniej niż w roku poprzednim) (*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, s. 55, 56).

Tabela 4. Gimnazja według województw

Wyszczególnienie	Szkoły	Nauczyciele	Oddziały
Dolnośląskie	492	7507	4205
Kujawsko-pomorskie	410	6421	3443
Lubelskie	470	6657	3617
Lubuskie	188	2933	1700
Łódzkie	427	6797	3744
Małopolskie	741	10015	5349
Mazowieckie	976	14472	7934
Opolskie	174	2791	1520
Podkarpackie	573	6806	3701
Podlaskie	225	3606	1927
Pomorskie	417	6613	3645
Śląskie	774	12374	6657
Świętokrzyskie	244	3807	2011
Warmińsko-mazurskie	294	4368	2448
Wielkopolskie	665	10223	5713
Zachodniopomorskie	322	4926	2816

Źródło: oprac. własne na podst. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, 2009, s. 194-200.

W przypadku gimnazjów, stanowiących ogniwo jeszcze stosunkowo niedawno wprowadzone do łańcucha kształcenia w polskim systemie edukacyjnym, zagadnieniem kluczowym była autonomizacja ich zaplecza materialnego (Piwowarski, 2001, s. 38). Nie wdając się w rozważania dotyczące samej formy gimnazjów, stanowiących w rodzimych warunkach wciąż pewną hybrydę, dalszy ich los jest w zasadzie przesądzony. Tzn., nic nie

wskazuje na to, aby w dającej się przewidzieć przyszłości udało się gdziekolwiek w Polsce wypracować inny model tego właśnie ogniwa systemu edukacyjnego, który zarazem czyniłby zadość zaleceniom UE. Należałoby więc stabilizować gimnazja zapewniając im przede wszystkim lepszy dostęp do szeroko rozumianego wyposażenia. Z uwagi na wiek młodzieży uczącej się w gimnazjach wydaje się, że szczególną uwagę należałoby poświęcić salom gimnastycznym i obiektom sportowym, zapleczu informatycznemu oraz pomocom edukacyjnym służącym nauce języków obcych.

Kończąc fragment poświęcony pierwszym elementom rodzimego systemu edukacji warto podkreślić silny związek występujący pomiędzy poziomem dochodów a możliwościami korzystania z edukacji, od samego jej początku. Skutki tej zależności ujawniają się w sposób dramatyczny w porównaniach pomiędzy sytuacją dzieci i młodzieży w miastach i na wsi. W planach strategicznych regionu nie sposób przecieżyć, jak nam się wydaje, nie brać pod uwagę tego, iż *wyniki badań empirycznych pokazują, że silne zróżnicowanie społeczności lokalnych pod względem posiadanych dochodów może stwarzać istotne zagrożenia w postaci dalszego pogłębiania się między nimi różnic o charakterze społeczno-ekonomicznym. Efektem może być marginalizacja słabo zurbanizowanych, rolniczych społeczności lokalnych oraz ograniczenie możliwości korzystania z dóbr i usług cywilizacyjnych, w tym edukacji* (Adamowicz, Nowak, 2009, s. 409).

Przy okazji, w powyższym cytacie wskazuje się na wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w województwie lubelskim. Natomiast w województwie dolnośląskim badań takich – jak już wspomniano – brakuje. Brak ten staje się tym bardziej odczuwalny, że wraz z innymi istotnymi brakami danych, zaczyna się w swoisty sposób w naszym województwie instytucjonalizować. Tworzy się w ten sposób coraz rozleglejsza luka instytucjonalna, która oprócz poważnych niedomagań prognostycznych przyczynia się do utrwalania niemocy administracyjnej nazywanej niekiedy administracyjnym dryfem. O tym, że niemoc ta może nieść bardzo negatywne skutki dla regionu raczej nie trzeba przekonywać – zakładamy, że ‘wszyscy o tym wiedzą’. Jednomyślność jednak, jeśli oczywiście naprawdę w interesującym nas zakresie istnieje, w tym miejscu się kończy. Bowiem już zdecydowanie trudniej, zwarzywszy choćby na kalendarz polityczny, zaprojektować a następnie wdrożyć

działania mające stanowić remedium. Naszym zadaniem stosunkowo najłatwiejszym byłoby uzyskanie regionalnego konsensu i możliwie powszechnego wsparcia w sprawie (cyklicznych) badań, a to od nich właśnie należałoby zacząć. Zresztą, postulaty nawołujące do zbudowania solidnego zaplecza badawczo-monitorującego w regionie pojawiają się coraz częściej i – nie uprzedzając dalszej (miejmy nadzieję) dyskusji – pozostaje jednoznacznie stwierdzić, że bez takiego zaplecza pokonywanie barier oraz wykorzystywanie szans rozwojowych, jeśli w ogóle możliwe, będzie z pewnością będzie o wiele trudniejsze.

## 1.1. Wnioski i rekomendacje

Przechodząc do konkluzji wskażemy jedynie te najbardziej oczywiste, odnoszące się do działań, które warunkują dalszą poprawę sytuacji, także w bardziej problemowo złożonych obszarach wychowania przedszkolnego oraz szkolnictwa na poziomie podstawowym i gimnazjalnym. Te jednak wymagałyby już podjęcia odpowiednich badań.

Pierwsza sugestia ma charakter generalny i odnosi się do likwidowania placówek, zwłaszcza na terenach wiejskich. Odnotowujemy wprawdzie, zarówno w województwie, jak i w kraju ujemny trend demograficzny, ale powinno nam przecież (tym bardziej) zależeć na wzrastającej jakości kształcenia dolnośląskich dzieci i młodzieży. Problem jest tym poważniejszy, że to właśnie na tych trzech pierwszych etapach edukacji kształtują się pewne podstawowe nawyki, współcześnie związane z potencjalnie szerokim wachlarzem możliwości kulturowych i cywilizacyjnych, które we współczesnych społeczeństwach stają się w mniejszym lub większym zakresie osiągalne 'dla wszystkich'. W rzeczywistości jednak pojawiają się rozmaite ograniczenia w dostępie do nich. I tak, nienależyte obycie – np. ze zdawałoby się podstawowymi dziś i powszechnymi 'urządzeniami peryferyjnymi' umysłu współczesnego człowieka, jakimi stają się komputery i sieć – będące efektem mizernego przygotowania na pierwszych etapach edukacji może trwale wykluczać z pełnoprawnego życia społecznego nie tylko jednostki, ale i całe grupy mieszkańców Dolnego Śląska. Zarysowuje się zarazem coraz pilniejsza potrzeba dokładniejszego zdiagnozowania tego

rodzaju zagrożeń w naszym województwie. Z tego, nazwijmy go tak umownie - 'progresywistycznego', punktu widzenia dalsze likwidowanie szkół, nawet jeśli będzie uzasadnione demograficznie powinno być poprzedzone prawdziwą oraz wnikliwą analizą sytuacji. Niezbędne jest przy tym stworzenie odpowiedniej 'platformy', instytucjonalnego środowiska, w którym takie analizy mogłyby w ogóle powstawać. Ujmując rzecz innymi słowy: analiza i monitoring instytucji oraz edukacyjnego 'ruchu' na poziomie przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów powinny stanowić fragment większej, skoordynowanej organizacyjnej całości, o której kreację w naszym regionie postulujemy w tym i w innych opracowaniach powstających na zlecenie dolnośląskich władz publicznych.

Druga sugestia, co oczywiste, dotyczy wychowania przedszkolnego. Trudno tu wyjść poza stwierdzenie (apel?) do władz samorządowych, aby spojrzawszy bardziej perspektywicznie w przyszłość dokładały wyraźniejszych i bardziej skutecznych starań zmierzających do powołania zdecydowanie większej ilości przedszkoli na terenach, za których pomyślność i rozwój odpowiadają.

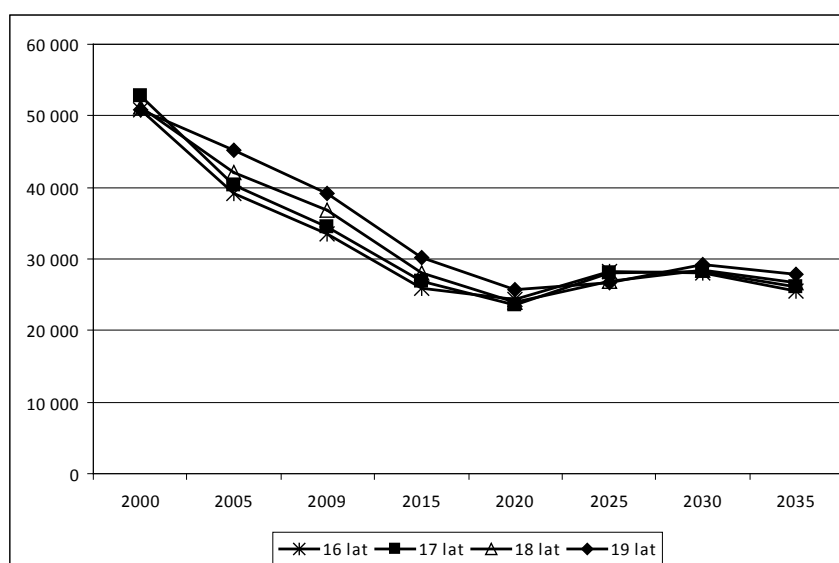
Sugestia trzecia, korespondująca z pierwszą, dotyczy potrzeby stałego i dobrze przemyślanego doposażania szkół – nie tylko gimnazjów, choć te wymagają jeszcze szczególnej w tym zakresie uwagi, ale również przedszkoli i szkół podstawowych. Jest to niestety proces nie mający końca. Zwłaszcza, gdy weźmiemy sobie do serca uwagi dotyczące potrzeby nadrobienia dystansu cywilizacyjnego, o której nieco więcej powiemy jeszcze w części czwartej niniejszego opracowania.

## 2. Szkolnictwo ponadgimnazjalne

### 2.1. Zmiany demograficzne i społeczne a szkolnictwo ponadgimnazjalne

Na strukturę i funkcjonowanie systemu szkolnictwa ponadgimnazjalnego wpływ mają zachodzące na Dolnym Śląsku, ale i charakterystyczne dla całego kraju, procesy demograficzne i społeczne. Przed przystąpieniem do analizy systemu szkolnictwa warto więc wskazać na najważniejsze z nich, a także i ich konsekwencje.

Na szkolnictwo oddziałują zmiany demograficzne, szczególnie wahania w zakresie liczebności roczników dzieci i młodzieży. Wyznaczają one bowiem zapotrzebowanie na usługi edukacyjne. Zgodnie z danymi statystycznymi liczba ludności w wieku szkoły ponadgimnazjalnej, a więc 16-19 lat, w ostatnich latach systematycznie się zmniejsza, a zgodnie z prognozami demograficznymi spadek ludności w tym wieku będziemy notowali do roku 2020, po którym możemy oczekiwać nieznacznego wzrostu i stabilizacji (ryc. 1.).





Ryc. 1. Ludność w wieku 16-19 lat w województwie dolnośląskim – na podstawie danych statystycznych i prognoz demograficznych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Bank Danych Regionalnych Głównego Urzędu Statystycznego*, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl), 02.08.2010; *Prognoza ludności na lata 2008-2035*, [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_4514\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_4514_PLK_HTML.htm), 20.07.2010.

Niż ten wymusił już racjonalizację systemu szkolnictwa, wiążącą się z likwidacją niektórych placówek, ale jednocześnie daje możliwość poprawy jakości systemu edukacji w kierunku indywidualizacji nauczania. Mniejsza liczba uczniów w szkołach to bezpieczniejsze placówki, traktujące swoich wychowanków bardziej indywidualnie. Mniej liczne klasy dają nauczycielom możliwość pracy z każdym uczniem i poświęcenia podopiecznym więcej czasu. Szkoły mogą zaproponować różnorodne zajęcia dodatkowe oraz wyrównawcze. Wydaje się jednak, że do tej pory zwyciężał raczej „rachunek ekonomiczny” niż dobro dzieci i młodzieży.

Jak podkreślają autorzy *Dolnośląskiej Strategii Innowacji* obecny niż demograficzny jest świetną okazją do dokonywania zmian w edukacji w kierunku innowacyjności i lepszego kształtowania kapitału ludzkiego i społecznego (*Dolnośląska...*, 2005, s. 40-41). Wszak o innowacyjności polskiej gospodarki w najbliższych latach zadecyduje efektywność obecnego systemu edukacyjnego. W związku z niżej demograficznym stwierdzić należy, że dzieci stają się zbyt cennym zasobem, żeby nie poświęcać uwagi indywidualnie każdemu z nich – również w szkole. „Coraz wyraźniej dobre systemy edukacyjne wprowadzają zróżnicowane programy i ścieżki edukacyjne dla dzieci w jednej klasie, pozwalające na bardziej indywidualny system uczenia się. Niestety, na dziś, polskie szkoły są w większości bardzo daleko od zrealizowania idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania się do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiała się na dopasowaniu każdego ucznia do oferowanego modelu nauczania” (*Raport...*, 2008, s. 61). Niestety, ciągle jeszcze polskie szkoły są nieefektywne w rozwijaniu wielu kompetencji, brakuje zajęć dodatkowych rozwijających talenty czy wyrównujących szanse. Do słabych stron systemu edukacji należą również brak doradztwa edukacyjno-

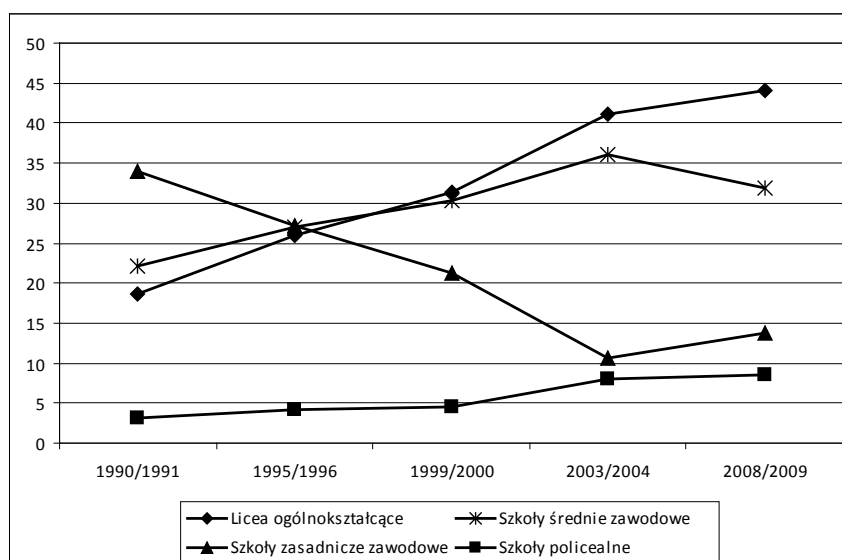
zawodowego i zbyt mała ilość zajęć praktycznych, co utrudnia młodzieży późniejsze wejście na rynek pracy (zob. *Polska 2030...; Raport...*).

Wśród zmian społecznych najistotniejszą wydaje się być wzrost znaczenia edukacji w życiu człowieka i coraz większe zainteresowanie zdobywaniem wykształcenia, w szczególności upowszechnienie wykształcenia wyższego. Dziś Polska jest krajem boomu edukacyjnego, a szczególnie dotyczy to szkolnictwa wyższego. Pojawia się nowa ścieżka kształcenia: „szkoła średnia – studia wyższe”. Potwierdzają to korzystne, wzrostowe tendencje w odniesieniu do liczby studentów i uczniów szkół średnich. Liczba studentów wzrosła z nieco ponad 400 tys. w roku akademickim 1990/1991 do prawie 2 mln w roku 2008/2009 (*Szkoły...*, 2009, s. 27), współczynnik skolaryzacji brutto<sup>2</sup> wzrósł z 12,9 do 52,7, a współczynnik skolaryzacji netto<sup>3</sup> z 9,8 do 40,6 (*Szkoły...*, 2009, s. 28). Za wzrostem popularności szkolnictwa wyższego idzie również wzrost popularności szkolnictwa średniego, szczególnie upowszechnienie wykształcenia maturalnego, będącego przepustką na studia wyższe. Szczególnie dotyczy to szkół średnich o charakterze ogólnokształcącym, które uczniowie, wybierający się na uczelnie wyższe, postrzegają jako najlepsze rozwiązanie. Do liceów ogólnokształcących idą najlepsi uczniowie, uzyskujący najwyższe wyniki na egzaminie gimnazjalnym i planujący w przyszłości podjąć studia wyższe (*Edukacja...*, 2007, s. 22). Jednocześnie następuje wzrost zainteresowania szkolnictwem średnim zawodowym, kosztem niegdyś bardzo popularnego szkolnictwa zasadniczego zawodowego. Ten typ kształcenia coraz rzadziej wybierają absolwenci gimnazjów, chociaż ostatnie lata wskazują na zahamowanie spadku popularności zasadniczych szkół zawodowych. Również szkolnictwo policealne cieszy się coraz większym powodzeniem – o rosnącej popularności szkół średnich i policealnych świadczą rosnące współczynniki skolaryzacji (ryc. 2.).

---

<sup>2</sup> Współczynnik skolaryzacji brutto – relacja liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (niezależnie od wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania (Pojęcia...).

<sup>3</sup> Współczynnik skolaryzacji netto – relacja liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (w danej grupie wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania (Pojęcia...).



Ryc. 2. Współczynnik skolaryzacji netto dla wybranych typów szkół

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, 2009, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, s. 58; Nowak-Lewandowska R., *Rola systemu edukacji w kształtowaniu jakości wykształcenia zasobów pracy*, <http://mikro.univ.szczecin.pl/bp/pdf/38/13.pdf>, 22.08.2010, s. 152.

Rosnące zainteresowanie szkolnictwem średnim stanowi znaczące wyzwanie dla szkół, wiąże się bowiem z zagrożeniem spadku poziomu nauczania. Społeczny i ekonomiczny wymóg zdobywania średniego, a najlepiej wyższego, wykształcenia pociąga za sobą nie tylko spadek poziomu kształcenia, ale rodzi również zjawisko „inflacji” dyplomów. W warunkach wysokiego bezrobocia i „nadprodukcji” osób z wykształceniem średnim oraz wyższym sytuacja osób o niższych kwalifikacjach znacząco się pogarsza. Dochodzi bowiem do zatrudniania pracowników o wysokich kwalifikacjach na stanowiskach wymagających niższego poziomu wykształcenia, a ów brak perspektyw dla osób o niższym wykształceniu dalej potęguje dążenie do uzyskiwania możliwie najwyższego wykształcenia. Jednocześnie podkreślić należy i dobre strony boomu edukacyjnego – im wyższe wykształcenie tym większa szansa na podjęcie zatrudnienia, tym większe też kompetencje ogólne, takie, które uznawane są za ważne dla rozwoju gospodarczego i preferowane jako cele kształcenia w polityce UE, np. wiedza informatyczna, znajomość języków obcych (*Edukacja...*, 2007).

Wzrost znaczenia edukacji wiąże się również z nową filozofią w zakresie roli i funkcjonowania systemu edukacji. Dziś mówimy o konieczności uczenia się przez całe życie, a więc potrzebie ciągłego uzupełniania naszej wiedzy, umiejętności, nabywania nowych kompetencji, przekwalifikowywania się. Sprawne działanie systemu, zapewniającego możliwość uczenia się przez całe życie, to współdziałanie różnorodnych instytucji zajmujących się kształceniem, w tym szkół. Ponadto system edukacji ma być jednym z fundamentów kształtowania kapitału ludzkiego, ale i kapitału społecznego jednostek. Szkoły ponadgimnazjalne powinny więc dziś nie tylko przekazać uczniom wiedzę ogólną czy zawodową, ale uczyć też zdolności do rozwijania, zarządzania i organizowania własnych kompetencji. Pożądane jest, by absolwent umiał wykorzystać swoje umiejętności, potrafił planować karierę, poszukiwać pracy, potrafił się uczyć. Tego, między innymi, oczekuje się od szkoły.

## 2.2. Edukacja w polityce UE – konsekwencje dla szkolnictwa ponadgimnazjalnego

Tworzenie unijnego programu w zakresie edukacji zapoczątkowało przyjęcie w 2000 roku Strategii Lizbońskiej. Osiągnięcie jej celu strategicznego – czyli uczynienie europejskiej gospodarki najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie, gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną – wymaga również określonej polityki edukacyjnej. Jej podwaliny stworzono ostatecznie w 2002 roku w Barcelonie, kiedy to zainicjowano proces współdziałania w dziedzinie edukacji i wyznaczono cele edukacyjne (zob. *Edukacja...*, 2007; *Edukacja...*, 2003). Trzy główne cele strategiczne: Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE, Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji i Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat uzupełniono Trzynastoma celami szczegółowymi. Warto krótko wskazać na te z nich, które wydają się szczególnie ważne w kontekście rozważań o szkolnictwie ponadgimnazjalnym.

Z tej perspektywy do najistotniejszych celów szczegółowych należy zaliczyć cel: Rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy. Chodzi tu o zapewnienie możliwości zdobywania kompetencji kluczowych dzięki odpowiednim programom nauczania oraz włączaniu osób wykluczonych i o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ważne jest tu dążenie do upowszechnienia pełnego średniego wykształcenia, wspieranie kształcenia dorosłych, którzy nie posiadają pełnego wykształcenia średniego w szkołach dla dorosłych, a także zdobycie umiejętności czytania i pisanie, umiejętności matematycznych i umiejętności uczenia się.

Kluczowy jest też cel: Wzmocnienie powiązań ze światem pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem. Zakłada on promowanie ścisłej współpracy między placówkami edukacyjnymi a środowiskiem lokalnym, uruchamianie partnerskich przedsięwzięć z udziałem wszelkiego rodzaju placówek edukacyjnych, firm i instytucji badawczych, w celu obopólnych korzyści oraz zachęcanie instytucji i osób indywidualnych do udziału w pracach nad rozwojem kształcenia i doskonalenia zawodowego, z uwzględnieniem nauczania w szkole oraz przygotowania do zawodu i szkolenia w miejscu pracy. Ideą jest tu więc powiązanie szkolnictwa ze społecznością lokalną oraz lokalnym biznesem. Współpraca placówek edukacyjnych z sektorem biznesu jest niezwykle istotna w odniesieniu do szkół zajmujących się kształceniem zawodowym i dotyczyć może m.in. organizacji staży, praktyk, przygotowania do zawodu i szkolenia.

Zgodnie z innymi celami szczegółowymi szkoły ponadgimnazjalne winny zapewniać powszechny dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym wykorzystywać innowacyjne techniki nauczania i uczenia się oparte na technologiach informacyjno-komunikacyjnych, rozwijać mobilność i wymianę uczniów, dążyć do poprawy sytuacji w zakresie nauki języków obcych oraz zapewniać uczniom udział w kształceniu prowadzonym przez wykwalifikowaną kadrę nauczycielską (*Edukacja...*, 2003).

Cele te wyznaczają kierunki działań w zakresie reformowania polskiego szkolnictwa ponadgimnazjalnego, którego zadaniem jest z jednej strony przekazanie uczniom

kompetencji kluczowych, umiejętności o charakterze ogólnym, z drugiej zaś – w przypadku szkół zawodowych – przygotowanie do wykonywania określonego zawodu. Wynika to z określonej pozycji szkolnictwa ponadgimnazjalnego w strukturze systemu edukacyjnego. Powinno ono stwarzać możliwość kontynuacji edukacji na poziomie wyższym, ale również zaistnienia na rynku pracy.

### **2.3. Edukacja na poziomie średnim jako problem strategiczny**

Na znaczenie edukacji jako czynnika rozwoju zwracają uwagę autorzy dokumentu *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Podkreślają oni, że „jednym z warunków podnoszenia poziomu kapitału ludzkiego w Polsce, a zatem zwiększania produktywności pracowników i konkurencyjności polskiej gospodarki, jest sprawny system edukacji. Niezależnie od zwiększania przeciętnych efektów kształcenia, jego ważną misją jest skuteczne wyrównywanie szans rozwojowych osób z różnych środowisk i obszarów. Edukacja ma kluczowe znaczenie dla rozwoju także w skali regionalnej. Dzisiejsze peryferie nie przestaną nimi być bez konsekwentnego inwestowania w kapitał ludzki” (*Polska 2030...*, 2009, s. 266).

*Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015* podkreśla problem dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, wskazuje na konieczność przywrócenia rangi i jakości edukacji zawodowej oraz na rolę uczenia się przez całe życie w podnoszeniu konkurencyjności zarówno pracownika, jak i całej gospodarki.

*Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2010-2020: Regiony, Miasta, Obszary wiejskie* wskazuje, że edukacja również winna być obszarem oddziaływania polityki regionalnej. Szczególne znaczenie przyznaje się tu dostosowaniu kształcenia do potrzeb rynku pracy, dążeniu do rozwijania wysoko kwalifikowanych zasobów pracy, podnoszeniu jakości i efektywności kształcenia oraz promowaniu uczenia się przez całe życie.

Edukacja jako obszar oddziaływania pojawia się w *Strategii Rozwoju Województwa Dolnośląskiego do 2020 roku*. Zauważone zostały tu najważniejsze problemy szkolnictwa średniego i zaproponowane działania. Do najważniejszych z nich należą:

1. Dostosowanie oferty edukacyjnej do faktycznych potrzeb indywidualnych odbiorców i rynku pracy.
2. Rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy oraz postaw innowacyjnych.
3. Rozwijanie przedsiębiorczości poprzez promowanie inicjatywy i kreatywności w procesie kształcenia.
4. Wzmocnienie powiązań edukacji z gospodarką, nauką oraz środowiskiem lokalnym; rozwój procesu uspołecznienia edukacji.
5. Zwiększenie zakresu informacji i jakości poradnictwa zawodowego. Rozwijanie systemu preorientacji zawodowej.

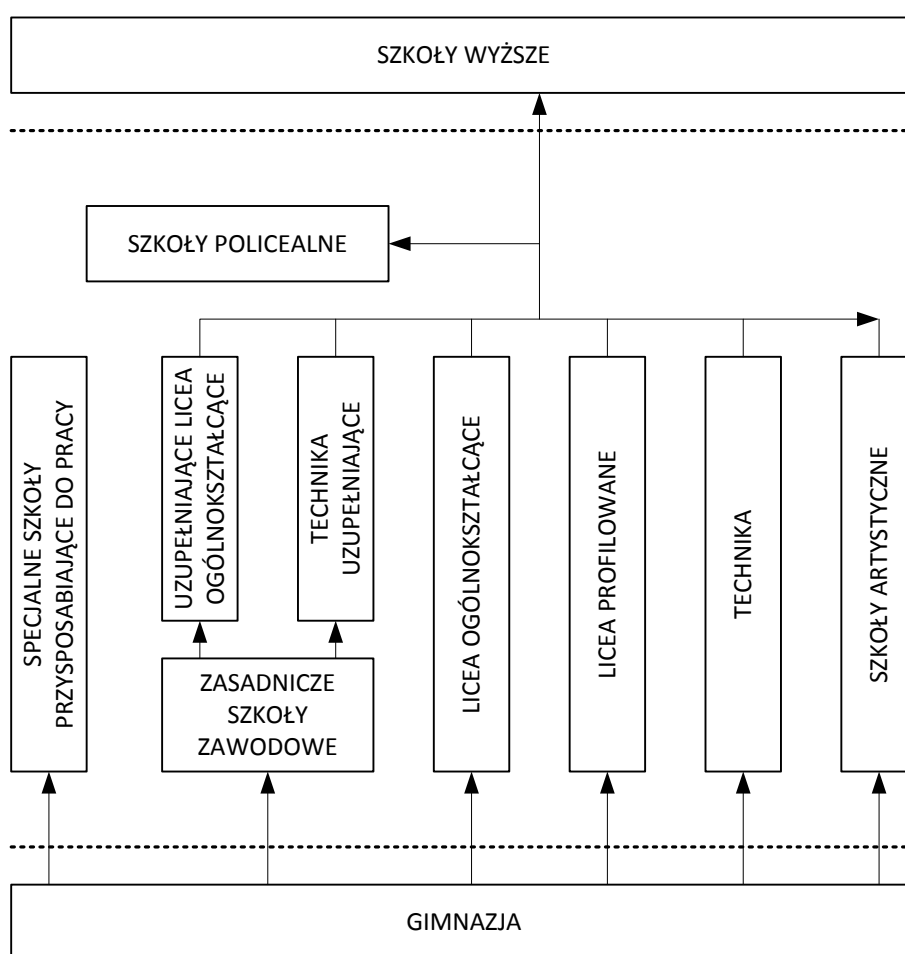
Wydaje się, że zaproponowane tu rozwiązania, choć bardzo cenne, nie zostały w wystarczającym stopniu wdrożone w praktyce, co wykazują przedstawiane tu problemy identyfikowane w obszarze szkolnictwa ponadgimnazjalnego.

## 2.4. System szkolnictwa ponadgimnazjalnego w Polsce

Szkolnictwo ponadgimnazjalne zawdzięcza swój aktualny kształt reformie systemu edukacji zapoczątkowanej w roku szkolnym 1999/2000. Do najważniejszych jej celów należały: podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa poprzez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz poprawa jakości edukacji. Realizacji tych celów miała służyć przebudowa struktury szkolnictwa, reforma programów nauczania, wprowadzenie zewnętrznych, obiektywnych egzaminów po każdym szczeblu kształcenia oraz przekazanie prowadzenia szkół samorządom terytorialnym.



Szkoły ponadgimnazjalne w nowym kształcie rozpoczęły działalność w roku szkolnym 2002/2003<sup>4</sup>, gdy gimnazjum ukończył pierwszy rocznik uczniów objętych nauczaniem gimnazjalnym. Trzy pierwsze szczeble systemu oświaty: przedszkola, szkoły podstawowe oraz gimnazja stanowią jednolitą ofertę edukacyjną. Jej zróżnicowanie zaczyna się właśnie na poziomie ponadgimnazjalnym. Mamy tu do czynienia z różnorodnymi typami szkół i ofertami kształcenia (ryc. 3.).



Ryc. 3. Struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego w Polsce

<sup>4</sup> Niektóre z typów szkół ponadgimnazjalnych rozpoczęły działalność w roku szkolnym 2004/2005 – są to: dwuletnie

uzupełniające licea ogólnokształcące i trzyletnie technika uzupełniające (na podbudowie programowej zasadniczej szkoły zawodowej) oraz trzyletnie specjalne szkoły przysposabiające do pracy.



Źródło: *Oświata...*, op. cit., s. 26.

Licea ogólnokształcące to szkoły dające wykształcenie o charakterze ogólnym, po zdaniu egzaminu maturalnego umożliwiają uzyskanie świadectwa dojrzałości, uprawniającego do kontynuowania nauki na studiach wyższych. Nauka w liceach trwa 3 lata.

Licea profilowane to zupełnie nowy typ szkół. Są to trzyletnie szkoły, które kształcą w profilach kształcenia ogólnozawodowego, a po zdaniu egzaminu maturalnego umożliwiają uzyskanie świadectwa dojrzałości. Uczniowie mogą kształcić się w ramach określonych profili, do których należą: chemiczne badanie środowiska, ekonomiczno-administracyjny, elektroniczny, elektrotechniczny, kreowanie ubiorów, kształtowanie środowiska, leśnictwo i technologia drewna, mechaniczne techniki wytwarzania, mechatroniczny, rolniczo-spożywczy, socjalny, transportowo-spedycyjny, usługowo-gospodarczy, zarządzanie informacją, rzemiosło artystyczne i użytkowe w metalu (*Rozporządzenie... w sprawie podstawy programowej...; Rozporządzenie... zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej...*). Zadaniem szkoły jest zapewnienie absolwentowi przygotowania ogólnokształcącego, przygotowanie do egzaminu maturalnego, a jednocześnie kształcenie ogólnozawodowe, które umożliwi uzyskanie kwalifikacji zawodowych w szkole policealnej lub w formach pozaszkolnych, a także przekwalifikowanie się w toku pracy zawodowej oraz przygotowanie absolwenta do działań przedsiębiorczych i możliwości podejmowania własnej działalności gospodarczej lub pracy w przedsiębiorstwach.

Technika są szkołami czteroletnimi, a ich ukończenie zapewnia, po zdaniu egzaminu, uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, a po zdaniu egzaminu maturalnego otrzymanie świadectwa dojrzałości.

Zasadnicze szkoły zawodowe dają wykształcenie zasadnicze zawodowe i umożliwiają absolwentom po zdaniu egzaminu uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Nauka w szkole zawodowej trwa od 2 do 3 lat.

Uzupełniające licea ogólnokształcące i uzupełniające technika działają od roku szkolnego 2004/2005. Pozwalają uczniom zasadniczej szkoły zawodowej na kontynuację edukacji, uzyskanie wykształcenia średniego, a po zdaniu egzaminu maturalnego uzyskanie świadectwa dojrzałości. Nauka w liceum trwa 2 lata, w techniku zaś 3 lata. Technikum dodatkowo umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Kształcenie w szkołach zawodowych i technikach odbywa się w zawodach określonych w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego* i rozporządzeniach je zmieniających z 2008 i 2010 roku.

Do ogólnokształcących szkół artystycznych, które dają uprawnienia zawodowe, a jednocześnie możliwość przystąpienia do egzaminu maturalnego i uzyskania świadectwa dojrzałości, zalicza się: sześcioletnie ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia, sześcioletnie ogólnokształcące szkoły sztuk pięknych, czteroletnie licea plastyczne i dziewięcioletnie ogólnokształcące szkoły baletowe.

Szkoły specjalne przysposabiające do pracy to typ szkół utworzonych od 1 września 2004 roku specjalnie dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Ukończenie takiej szkoły pozwala na uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy (Serafin, 2009).

Do szkół ponadgimnazjalnych – zgodnie z *Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* – zaliczane są również szkoły policealne, chociaż nauka w nich jest organizowana na podbudowie programowej szkoły ponadgimnazjalnej. Umożliwiają one osobom posiadającym wykształcenie średnie, po zdaniu egzaminu, uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Nauka w nich trwa nie dłużej niż 2,5, za wyjątkiem nauczycielskich kolegów języków obcych oraz kolegów pracowników służb społecznych.

Poza szkołami ponadgimnazjalnymi dla młodzieży funkcjonują również szkoły ponadgimnazjalne dla osób dorosłych, dające osobom dorosłym możliwość uzupełnienia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych.

Organem prowadzącym szkoły ponadgimnazjalne jest generalnie samorząd powiatowy. Do jego zadań własnych należy zakładanie i prowadzenie szkół ponadgimnazjalnych, a także szkół podstawowych specjalnych i gimnazjów specjalnych, szkół sportowych i mistrzostwa sportowego oraz różnego typu placówek, jak np. placówek oświatowo-wychowawczych, placówek kształcenia ustawicznego, kształcenia praktycznego, ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, placówek artystycznych, poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków wychowawczych czy placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania.

Jednocześnie niektóre szkoły, w tym ponadgimnazjalne, mogą być prowadzone przez administrację centralną – dla przykładu minister właściwy do spraw oświaty i wychowania może prowadzić publiczne szkoły i placówki o charakterze eksperymentalnym, minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego prowadzi publiczne szkoły artystyczne, a minister właściwy do spraw rolnictwa publiczne szkoły rolnicze czy minister właściwy do spraw środowiska publiczne szkoły leśne. Ministerstwa mogą zlecać prowadzenie tych szkół samorządom terytorialnym – najczęściej samorządowi wojewódzkiemu lub powiatowemu. Również jednostki samorządu terytorialnego mogą zawierać ze sobą porozumienia co do prowadzenia szkół, które nie należą do zakresu ich zadań własnych, np. na mocy takich porozumień gminy prowadzą szkoły ponadgimnazjalne albo powiaty gimnazja.

Rada powiatu ma obowiązek tak ustalić plan sieci publicznych szkół ponadgimnazjalnych oraz szkół specjalnych, aby umożliwić dzieciom i młodzieży zamieszkującym na obszarze powiatu realizację obowiązku szkolnego. Nie oznacza to, że uczniowie nie mogą korzystać z oferty szkół ponadgimnazjalnych zlokalizowanych na terenie

innych powiatów – mogą, ale to powiat jest odpowiedzialny za zapewnienie możliwości kształcenia na swoim obszarze.

O zawodach i profilach kształcenia, w których kształci szkoła prowadząca kształcenie zawodowe lub liceum profilowane, decyduje dyrektor szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę (najczęściej powiatem), po zasięgnięciu opinii kuratora oświaty oraz opinii odpowiednio wojewódzkiej lub powiatowej rady zatrudnienia. Ma to sprawić, że profile kształcenia i zawody będą dostosowane do potrzeb lokalnego rynku pracy. Czy zatem faktycznie kształcenie w regionie wynika z zapotrzebowania rynku? Na to pytanie postaram się odpowiedzieć w dalszej części opracowania. By to uczynić konieczne jest bowiem przyjrzenie się strukturze szkolnictwa oraz kierunkom kształcenia w regionie.

## 2.5. Szkolnictwo ponadgimnazjalne na Dolnym Śląsku

Dostępna oferta edukacyjna ma wpływ na podejmowane przez uczniów wybory edukacyjne. Znaczenie ma tutaj nie tylko atrakcyjność kierunków, ale też ich dostępność przestrzenna. Szkoły ponadgimnazjalne zlokalizowane są bowiem w większych miastach, a największy ich wybór oferują miasta powiatowe. Rzadko placówki mieszczą się na wsiach i w małych miastach, a jeśli już, to przeważają wśród nich szkoły zawodowe. Stąd niezwykle istotna, w przypadku wyboru szkoły średniej, jest możliwość dojazdu do placówki – samorząd nie prowadzi bowiem dowozu do tego typu szkół. Ważne jest również funkcjonowanie burs i internatów zapewniających uczniom z odległych miejscowości możliwość zamieszkania w pobliżu szkoły, takich placówek jest jednak niewiele – w całym województwie mamy 32 internaty i 11 burs (*Wykaz...*). Stąd w przypadku młodzieży wiejskiej i z małych miast często możliwości komunikacyjne i oferta najbliższego miasta decydują o wyborze szkoły.

Analizując strukturę szkolnictwa w regionie, szczególną uwagę zwrócić należy na pięć typów szkół, do których udać się mogą absolwenci gimnazjów. Są to: licea ogólnokształcące, technika, licea profilowane, szkoły artystyczne i zasadnicze szkoły zawodowe. Najwięcej w

regionie mamy liceów ogólnokształcących – 153, niewiele mniej techników – 146, zasadniczych szkół zawodowych jest 95 i już znacząco mniej szkół artystycznych – 50 i liceów profilowanych – 55 (tab. 5.). Wszystkie powiaty oferują młodzieży możliwość kształcenia w liceach ogólnokształcących, technikach i zasadniczych szkołach zawodowych, dużo mniejszy jest wybór w zakresie liceów profilowanych i szkół artystycznych – tych nie znajdziemy już w każdym powiecie. Oczywiście sama liczba szkół wynika z zapotrzebowania na edukację w konkretnym powiecie – w jednostkach terytorialnych o dużej liczbie mieszkańców, szczególnie w dużych miastach, szkół będzie znacząco więcej.

Tab. 5. Szkoły ponadgimnazjalne dla młodzieży bez specjalnych w 2009 roku

Jednostka terytorialna	LO*	ULO*	ZSZ*	SAR*	T*	LP*	TU*
Powiat bolesławiecki	4	0	5	2	5	0	0
Powiat jaworski	3	0	2	0	2	1	0
Powiat jeleniogórski	4	0	1	0	2	1	0
Powiat kamiennogórski	1	0	1	0	1	1	0
Powiat lubański	3	0	3	1	5	0	0
Powiat lwówecki	6	1	3	0	4	0	0
Powiat zgorzelecki	4	0	3	4	11	2	0
Powiat złotoryjski	2	0	2	0	2	0	0
Powiat m. Jelenia Góra	4	1	3	9	7	2	3
Powiat głogowski	4	0	4	3	6	0	0
Powiat górowski	1	0	1	0	1	1	0
Powiat legnicki	1	0	1	0	1	0	0
Powiat lubiński	6	0	3	1	5	1	0
Powiat Polkowicki	4	0	3	0	2	0	0
Powiat m. Legnica	10	0	4	5	12	1	0

Powiat dzierzoniowski	5	0	5	2	5	2	0
Powiat kłodzki	11	0	6	2	9	4	0
Powiat świdnicki	7	0	8	2	9	2	1
Powiat wałbrzyski	8	0	6	3	6	3	0
Powiat ząbkowicki	4	0	3	0	6	2	0
Powiat milicki	2	0	1	1	2	0	0
Powiat oleśnicki	5	0	4	2	5	3	0
Powiat oławski	4	0	3	1	3	3	0
Powiat strzeliński	3	0	2	0	2	0	0
Powiat średzki	1	0	2	0	2	2	0
Powiat trzebnicki	3	0	3	0	9	1	0
Powiat wołowski	4	0	2	0	3	3	0
Powiat wrocławski	2	0	1	0	1	2	0
Powiat m. Wrocław	37	0	10	12	18	18	0
Województwo dolnośląskie	153	2	95	50	146	55	4

\* LO – Liceum ogólnokształcące; ULO – Uzupełniające liceum ogólnokształcące; ZSZ – Zasadnicza szkoła zawodowa; SAR – Szkoła artystyczna (dająca uprawnienia zawodowe i nie dająca uprawnień zawodowych, łącznie ze specjalnymi); T – Technikum; LP – Liceum profilowane; TU – Technikum uzupełniające.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Bank...*, op. cit.

W przypadku szkół dla dorosłych<sup>5</sup> dominują dwa typy szkół ponadgimnazjalnych o charakterze uzupełniającym – uzupełniające licea i uzupełniające technika (tab. 6.). Oferują one możliwość kontynuacji nauki i uzyskania wykształcenia średniego tym dorosłym, którzy ukończyli zasadniczą szkołę zawodową. Szkół tych jest już znacząco mniej, przy czym co najmniej jedną szkołą uzupełniającą znajdziemy w każdym powiecie poza jeleniogórskim, ale

<sup>5</sup> Do szkół dla dorosłych przyjmowane są osoby w wieku 18 lat i więcej (a także kończące 18 lat w roku kalendarzowym, w którym przyjmowane są do szkoły).

mieszkańcy tego obszaru mogą korzystać z edukacji w mieście Jelenia Góra, stąd stwierdzić należy, że oferta w tym zakresie jest wystarczająca.

Tab. 6. Szkoły ponadgimnazjalne dla dorosłych bez specjalnych w 2009 roku

Jednostka terytorialna	ULO*	ZSZ*	LP*	T*	TU*
Powiat bolesławiecki	4	0	0	0	2
Powiat jaworski	2	0	0	0	0
Powiat jeleniogórski	0	0	0	0	0
Powiat kamiennogórski	3	0	0	0	0
Powiat lubański	5	0	0	0	1
Powiat lwówecki	3	0	0	0	0
Powiat zgorzelecki	4	0	5	0	1
Powiat złotoryjski	2	1	0	0	1
Powiat m. Jelenia Góra	6	0	0	2	1
Powiat głogowski	5	1	0	0	3
Powiat górowski	1	0	0	0	1
Powiat legnicki	2	0	0	0	0
Powiat lubiński	4	1	1	2	2
Powiat polkowicki	3	0	0	0	0
Powiat m. Legnica	4	1	0	0	3
Powiat dzierzoniowski	4	0	0	0	1
Powiat kłodzki	6	1	0	1	0
Powiat świdnicki	3	0	1	0	4
Powiat wałbrzyski	6	0	0	0	2
Powiat ząbkowicki	1	0	2	0	1

Powiat milicki	3	0	0	0	1
Powiat oleśnicki	6	0	1	0	4
Powiat oławski	4	0	1	0	0
Powiat strzeliński	4	0	0	0	0
Powiat średzki	1	1	0	0	1
Powiat trzebnicki	3	0	0	0	0
Powiat wołowski	1	1	1	0	2
Powiat wrocławski	1	0	0	0	0
Powiat m. Wrocław	16	2	1	5	11
Województwo dolnośląskie	107	9	13	10	42

\* ULO – Uzupełniające liceum ogólnokształcące; ZSZ – Zasadnicza szkoła zawodowa; T – Technikum; LP – Liceum profilowane; TU – Technikum uzupełniające.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Bank...*, op. cit.

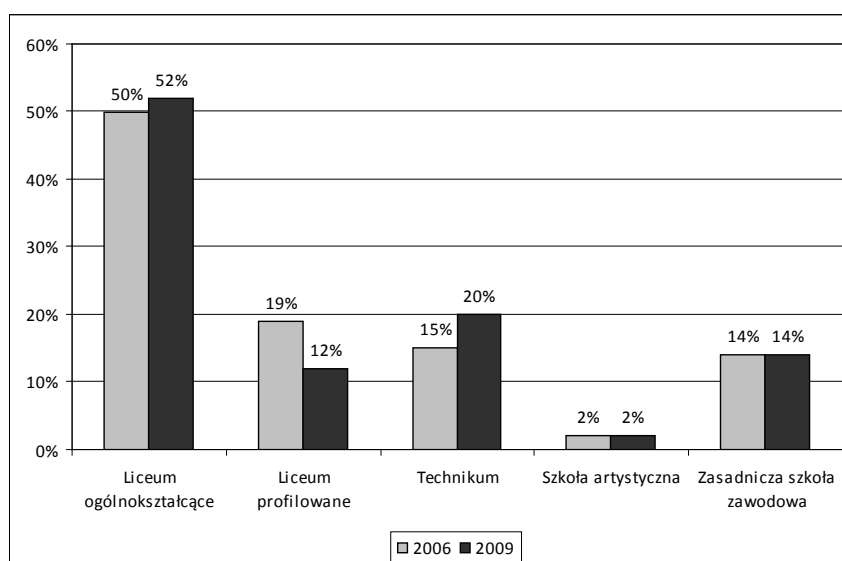
O popularności określonych typów szkół mówi nie tylko ich liczba, ale przede wszystkim liczba absolwentów, choć w związku z tym, iż od reformy systemu edukacji nie minęło jeszcze zbyt wiele czasu<sup>6</sup> nie można tu z całą pewnością wysnuwać wiążących wniosków. Warto jednak wskazać na pewne tendencje.

Jak widać na ryc. 4., w strukturze absolwentów zdecydowanie przeważają absolwenci liceów ogólnokształcących, którzy stanowią około połowy wszystkich absolwentów. 14% absolwentów stanowili absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, zaś zaledwie 2% szkół artystycznych. Zmiany w latach 2006-2009, jeśli chodzi o liczbę absolwentów, nastąpiły w przypadku techników – tu notujemy 5% wzrostu i liceów profilowanych – tu 7% spadku. Rezygnujący z wyboru liceum profilowanego, wybierają bądź liceum ogólnokształcące, bądź

<sup>6</sup> Pierwsi absolwenci ponadgimnazjalnych szkół pojawili się w roku 2004 (zasadnicze szkoły zawodowe), ale w przypadku techników dopiero w roku 2006, stąd porównanie liczby absolwentów wszystkich typów szkół możliwe jest dopiero do roku 2006.



technikum. Pamiętać należy, że nauka w liceum profilowanym nie pozwala na uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, a jedynie daje wykształcenie ogólnozawodowe w ramach wybranego profilu. Stąd z punktu widzenia uzyskania zawodu efektywniejsza jest nauka w technikum, lepsze zaś podstawy do nauki w szkolnictwie wyższym daje liceum ogólnokształcące.

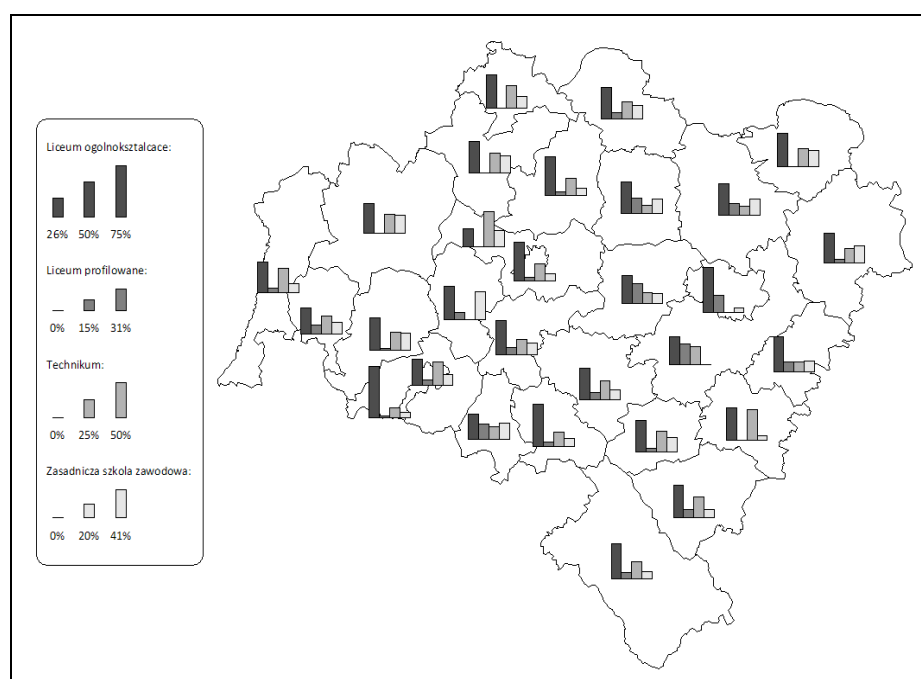


Ryc. 4. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży bez specjalnych w województwie dolnośląskim

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Bank...*, op. cit.

Bardzo duże różnice występują w zakresie struktury absolwentów szkół ponadgimnazjalnych w układzie powiatowym – odchylenia od średniej dla województwa wynoszą nawet kilkadziesiąt procent (ryc. 5.). Dla przykładu w mieście Wrocław w 2009 roku absolwenci liceów ogólnokształcących stanowili 65%, w powiecie jeleniogórskim 75%, w powiecie legnickim zaś tylko 26%. Liceum profilowane w powiecie wrocławskim ukończyło aż 31% absolwentów, a w kilku powiatach w ogóle nie było absolwentów tego typu szkół. Najwięcej absolwentów techników było w powiatach legnickim i strzebińskim (odpowiednio 50% i 45%), a zasadniczych szkół zawodowych w powiecie złotoryjskim (41%).

Przyczyn tego zjawiska szukać należy w zróżnicowanej ofercie edukacyjnej powiatów, ale nie tylko. Wiele zależy również od komunikacyjnych możliwości dojazdu do szkół w powiecie i możliwości przemieszczania się uczniów pomiędzy powiatami, a także od aspiracji młodzieży i jej rodziców, dotychczasowych osiągnięć szkolnych, czy możliwości ekonomicznych rodzin.



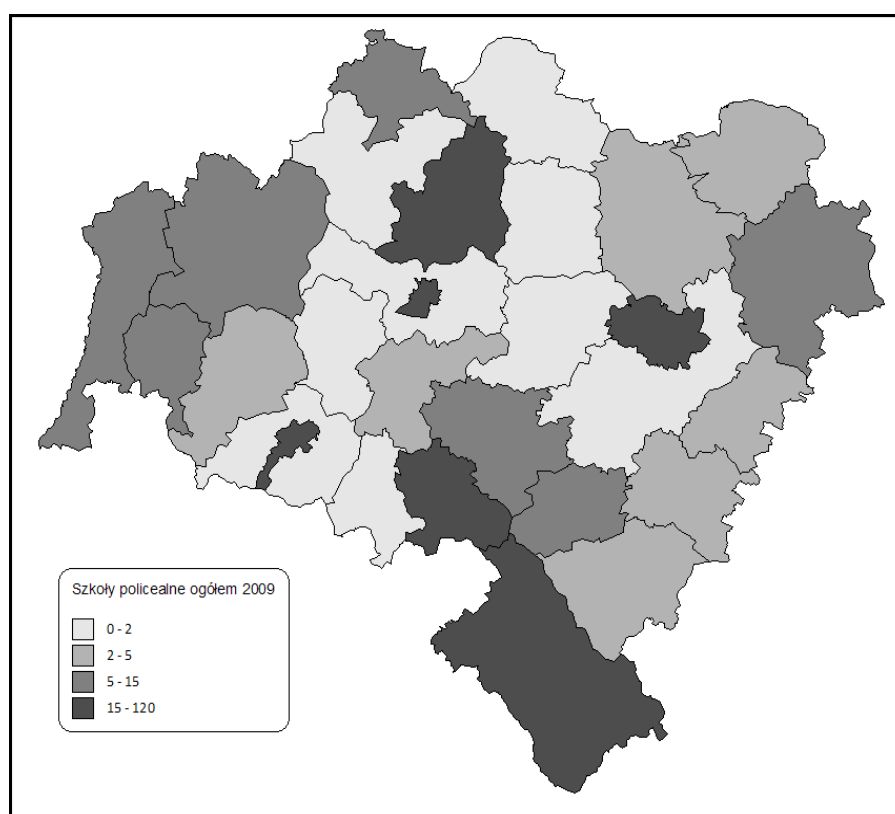
Ryc. 5. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży bez specjalnych wg powiatów w 2009 roku

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Bank...*, op. cit.

Do szkół ponadgimnazjalnych zaliczane są również szkoły policealne, jednakże ten typ szkół przeznaczony jest dla absolwentów szkół ponadgimnazjalnych posiadających średnie wykształcenie. Placówki te zapewniają, po zdaniu egzaminu, uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Dla uczniów liceów ogólnokształcących czy liceów profilowanych, którzy nie decydują się na studia, szkoły te stanowią możliwość uzyskania

konkretnego zawodu. Uczniom posiadającym zawód, placówki te dają szansę przekwalifikowania czy uzupełnienia wykształcenia.

Szkolnictwo policealne w regionie przedstawia bardzo szeroką ofertę. Mamy tu bowiem 302 szkoły policealne, czyli tyle, ile techników i liceów ogólnokształcących łącznie. Dla porównania szkół wyższych jest zaledwie 38. Szkoły policealne cechuje koncentracja w dużych miastach – aż 120 z nich mieści się we Wrocławiu, poza tym duże skupiska szkół policealnych odnajdziemy w Jeleniej Górze, Legnicy i Wałbrzychu, ale placówki te odnajdziemy również w mniejszych miejscowościach (ryc. 6.).



Ryc. 6. Szkoły policealne dla młodzieży i dorosłych w 2009 roku

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Bank...*, op. cit.

Cechą charakterystyczną szkolnictwa policealnego jest duży udział placówek niepublicznych w ogóle szkół. Na 302 funkcjonujące w 2009 roku szkoły policealne aż 237

było szkołami niepublicznymi, prowadzonymi przez sektor pozarządowy lub prywatny, co stanowiło 78,5% ogółu szkół policealnych. W przypadku innych szkół ponadgimnazjalnych tendencje są zupełnie inne – niepublicznych jest 16,3% liceów ogólnokształcących, 7,4% zasadniczych szkół zawodowych i zaledwie 1,8% liceów profilowanych oraz 1,4% techników (*Bank...*; zob. Koziarska, 2010).

Duża liczba szkół policealnych mogłaby sugerować powszechność kształcenia w tego typu placówkach. Tak jednak nie jest. Szkoły te należą po prostu do niewielkich placówek, stąd liczba absolwentów nie jest duża – plasuje się na poziomie liczby absolwentów techników i w 2009 roku wyniosła 6167 absolwentów. Dla porównania w 2009 roku na Dolnym Śląsku mieliśmy 37156 absolwentów szkół wyższych (licząc łącznie wszystkie typy szkół wyższych i tryby kształcenia). Szkolnictwo policealne wydaje się więc być kształceniem uzupełniającym dla tych, którzy nie wybierają edukacji w szkołach wyższych.

## 2.6. Kierunki kształcenia w szkolnictwie ponadgimnazjalnym na Dolnym Śląsku

Liczba szkół i absolwentów przynosi nam pewne informacje o strukturze kształcenia ponadgimnazjalnego na Dolnym Śląsku. Połowa absolwentów to absolwenci liceów ogólnokształcących, a więc osoby, które nie posiadają wykształcenia zawodowego. Pozostała część abiturientów kończy szkoły kształcące w określonym zawodzie lub profilu. Warto więc przeanalizować kierunki kształcenia zawodowego i ich przystosowanie do potrzeb rynku pracy. Tę analizę rozpocznę od diagnozy kierunków kształcenia. To kierunki oferowane przez szkoły są podstawą wyboru ścieżki kształcenia absolwenta gimnazjum. Od tej oferty i jej dostępności, preferencji kandydata i jego rodziny będzie zależał wybór kierunku nauczania.

Ze względu na to, że młody człowiek kończący gimnazjum często nie ma orientacji co do swojej kariery zawodowej i trudno mu samemu określić swoją ścieżkę kariery edukacyjnej i zawodowej, a rodzina nie zawsze może służyć mu pomocą, winna to robić szkoła. Gimnazja i

szkoły ponadgimnazjalne mają obowiązek zorganizować wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego oraz zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia. Szkoły powinny w tym zakresie współdziałać również z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom. Profesjonalny system doradztwa zdecydowanie pomaga w podejmowaniu właściwych decyzji edukacyjnych i zawodowych.

W województwie dolnośląskim szkoły kształcące w określonym zawodzie, a więc zasadnicze szkoły zawodowe, technika, technika uzupełniająca i szkoły policealne szkolą w 124 różnych zawodach (tab. 7.). Generalnie można wyróżnić zawody kształcone w szkolnictwie zasadniczym zawodowym oraz średnim i policealnym, chociaż zdarzają się i takie, których można się uczyć zarówno w zasadniczych szkołach zawodowych, jak i szkołach średnich, np. fryzjer, kucharz, ogrodnik czy rolnik. Oferta zawodowa jest więc szeroka, zarówno w odniesieniu do szkół zasadniczych zawodowych, jak i szkolnictwa średniego, przy czym są zawody mniej i bardziej popularne jeśli chodzi o liczbę szkół oferującą taki kierunek edukacji. Wśród szkół kształcących na poziomie zasadniczym do najpopularniejszych należą kierunki: kucharz małej gastronomii (kształci w tym kierunku 80 szkół), piekarz (60) i cukiernik (54), a także mechanik pojazdów samochodowych (74), sprzedawca (64), murarz (55) i fryzjer (60). W odniesieniu do szkolnictwa średniego dominują zawody, takie jak: technik informatyk (102 szkoły), technik ekonomista (68), technik mechanik (63) i technik administracji (54). Są jednakże również i zawody rzadkie, w których kształci tylko jedna szkoła w regionie – takich kierunków jest 27.

Tab. 7. Zawody kształcone w szkolnictwie ponadgimnazjalnym w województwie dolnośląskim

Zawód	Liczba szkół ogółem	ZSZ*	T*	TU*	SP*
Asystent operatora dźwięku	1	0	0	0	1



Asystent osoby niepełnosprawnej	1	0	0	0	1
Asystentka stomatologiczna	2	0	0	0	2
Betoniarz-zbrojarz	9	9	0	0	0
Blacharz	4	4	0	0	0
Blacharz samochodowy	38	38	0	0	0
Cieśla	1	1	0	0	0
Cukiernik	54	54	0	0	0
Dekarz	14	14	0	0	0
Drukarz	2	2	0	0	0
Elektromechanik	18	18	0	0	0
Elektromechanik pojazdów samochodowych	31	31	0	0	0
Elektryk	43	43	0	0	0
Florysta	1	0	0	0	1
Fotograf	6	6	0	0	0
Fototechnik	9	0	2	0	7
Fryzjer	62	60	1	1	0
Górnik eksploatacji podziemnej	1	0	0	0	1
Higienistka stomatologiczna	2	0	0	0	2
Inny	3	2	0	0	1
Introligator	3	3	0	0	0
Kaletnik	1	1	0	0	0
Kamieniarz	5	5	0	0	0
Kelner	7	0	7	0	0
Krawiec	14	14	0	0	0
Kucharz	19	3	11	3	2



Kucharz małej gastronomii	80	80	0	0	0
Lakiernik	27	27	0	0	0
Malarz-tapeciarz	13	13	0	0	0
Mechanik automatyki przemysłowej i urządzeń precyzyjnych	1	1	0	0	0
Mechanik maszyn i urządzeń drogowych	1	1	0	0	0
Mechanik pojazdów samochodowych	74	74	0	0	0
Mechanik precyzyjny	2	2	0	0	0
Mechanik-monter maszyn i urządzeń	9	9	0	0	0
Mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych	7	7	0	0	0
Monter instalacji gazowych	1	1	0	0	0
Monter instalacji i urządzeń sanitarnych	33	33	0	0	0
Monter izolacji budowlanych	2	2	0	0	0
Monter konstrukcji budowlanych	2	2	0	0	0
Monter mechatronik	6	6	0	0	0
Monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych	1	1	0	0	0
Monter sieci komunalnych	1	1	0	0	0
Monter-elektronik	12	12	0	0	0
Murarz	55	55	0	0	0
Obuwnik	1	1	0	0	0
Ogrodnik	8	7	1	0	0
Operator urządzeń przemysłu chemicznego	3	3	0	0	0
Opiekun medyczny	6	0	0	0	6
Opiekun w domu pomocy społecznej	5	0	0	0	5
Opiekunka dziecięca	3	0	0	0	3



Opiekunka środowiskowa	3	0	0	0	3
Piekarz	60	60	0	0	0
Posadzkarz	4	4	0	0	0
Pracownik pomocniczy obsługi hotelowej	2	2	0	0	0
Protetyk słuchu	1	0	0	0	1
Ratownik medyczny	8	0	0	0	8
Renowator zabytków architektury	1	0	0	0	1
Rękodzielnik wyrobów włókienniczych	1	1	0	0	0
Rolnik	12	9	2	0	1
Rzeźnik-wędliniarz	12	12	0	0	0
Sprzedawca	64	64	0	0	0
Stolarz	49	49	0	0	0
Ślusarz	49	49	0	0	0
Tapicer	13	13	0	0	0
Technik administracji	54	0	0	0	54
Technik agrobiznesu	15	0	12	1	2
Technik analityk	3	0	2	0	1
Technik architektury krajobrazu	22	0	14	1	7
Technik archiwista	2	0	0	0	2
Technik bezpieczeństwa i higieny pracy	47	0	0	0	47
Technik budownictwa	33	0	17	8	8
Technik cyfrowych procesów graficznych	4	0	3	0	1
Technik dentystyczny	2	0	0	0	2
Technik drogownictwa	3	0	2	0	1
Technik dróg i mostów kolejowych	1	0	1	0	0





Technik ekonomista	68	0	47	0	21
Technik elektronik	13	0	11	0	2
Technik elektroradiolog	1	0	0	0	1
Technik elektryk	19	0	10	4	5
Technik farmaceutyczny	13	0	0	0	13
Technik geodeta	8	0	3	0	5
Technik górnictwa podziemnego	7	0	3	0	4
Technik handlowiec	36	0	25	9	2
Technik hodowca koni	3	0	2	0	1
Technik hotelarstwa	47	0	32	0	15
Technik hutnik	1	0	1	0	0
Technik informacji naukowej	1	0	0	0	1
Technik informatyk	102	0	45	0	57
Technik księgarstwa	1	0	1	0	0
Technik leśnik	2	0	2	0	0
Technik logistyk	39	0	14	0	25
Technik masażysta	14	0	1	0	13
Technik mechanik	63	0	36	20	7
Technik mechanizacji rolnictwa	1	0	1	0	0
Technik mechatronik	13	0	11	1	1
Technik obsługi turystycznej	32	0	14	0	18
Technik ochrony fizycznej osób i mienia	10	0	0	0	10
Technik ochrony środowiska	19	0	15	0	4
Technik ogrodnik	1	0	1	0	0
Technik optyk	1	0	0	0	1



Technik organizacji produkcji filmowej i telewizyjnej	1	0	0	0	1
Technik organizacji reklamy	18	0	4	0	14
Technik organizacji usług gastronomicznych	22	0	18	0	4
Technik pojazdów samochodowych	19	0	15	4	0
Technik poligraf	2	0	2	0	0
Technik prac biurowych	4	0	0	0	4
Technik rachunkowości	12	0	0	0	12
Technik rolnik	6	0	3	0	3
Technik spedytor	8	0	4	0	4
Technik technologii drewna	5	0	3	1	1
Technik technologii odzieży	4	0	3	0	1
Technik technologii żywności	5	0	3	2	0
Technik teleinformatyk	6	0	6	0	0
Technik telekomunikacji	5	0	4	0	1
Technik urządzeń sanitarnych	1	0	0	0	1
Technik usług fryzjerskich	24	0	4	4	16
Technik usług kosmetycznych	40	0	0	0	40
Technik usług pocztowych i finansowych	2	0	0	0	2
Technik usług pocztowych i telekomunikacyjnych	1	0	1	0	0
Technik weterynarii	4	0	2	0	2
Technik żywienia i gospodarstwa domowego	21	0	16	5	0
Technolog robót wykończeniowych w budownictwie	13	13	0	0	0
Terapeuta zajęciowy	1	0	0	0	1
Złotnik-jubiler	2	2	0	0	0

\* ZSZ – Zasadnicza szkoła zawodowa; T – Technikum; TU – Technikum uzupełniające; SP – Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Materiały wewnętrzne Kuratorium Oświaty we Wrocławiu.*

Odmienne wygląda kształcenie zawodowe w liceach profilowanych, bowiem szkoły te mogą uczyć w 15 określonych profilach. Placówki na Dolnym Śląsku oferują 12 z nich (tab. 8.). Do najpopularniejszych należy profil zarządzanie informacją – w tym zakresie uczy aż 31 szkół oraz profil ekonomiczno-administracyjny – 27 szkół. Częstsze są również profile socjalny i usługowo-gospodarczy, pozostałe należą do rzadko oferowanych.

Tab. 8. Profile kształcenia w liceach profilowanych w województwie dolnośląskim

Profil kształcenia	Liczba szkół
Chemiczne badanie środowiska	1
Ekonomiczno-administracyjny	27
Elektroniczny	2
Elektrotechniczny	1
Kreowanie ubiorów	1
Kształtowanie środowiska	4
Mechaniczne techniki wytwarzania	2
Mechatroniczny	3
Socjalny	14
Transportowo-spedycyjny	4
Usługowo-gospodarczy	16
Zarządzanie informacją	31

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Materiały..., op. cit.*

## 2.7. Edukacja ponadgimnazjalna jako przygotowanie do studiów wyższych

Rolą edukacji ponadgimnazjalnej jest przygotowanie absolwentów do dalszej edukacji w szkołach policealnych, a przede wszystkim na studiach wyższych. Do podjęcia studiów niezbędne jest zdanie egzaminu maturalnego i uzyskanie świadectwa dojrzałości. Jest to możliwe w szkołach średnich – liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych oraz technikach i szkołach artystycznych. Ukończenie zasadniczej szkoły zawodowej nie zamyka absolwentom drogi do dalszego kształcenia – po ukończeniu uzupełniającego liceum ogólnokształcącego lub uzupełniającego technikum mogą oni również zdać maturę i kontynuować edukację na studiach wyższych.

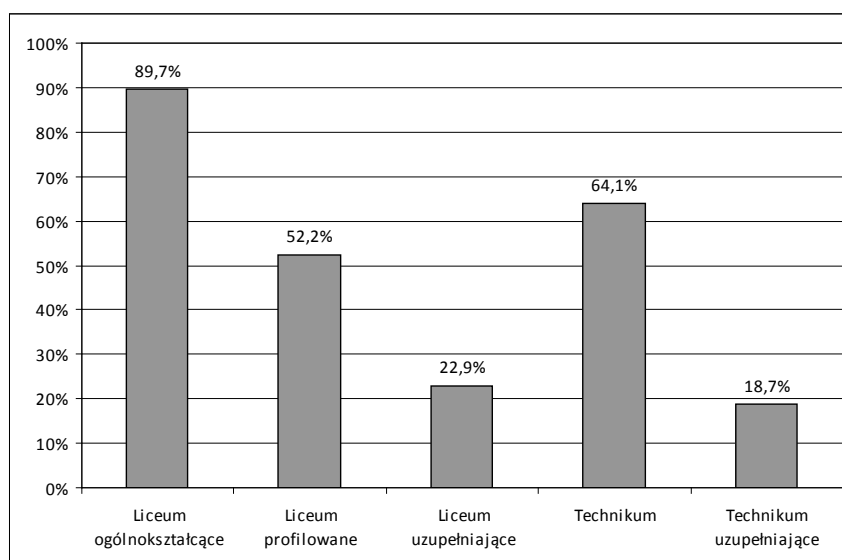
Wybór szkoły ponadgimnazjalnej związany jest z wynikami edukacyjnymi w gimnazjum i dalszymi planami w zakresie edukacji – najlepsi absolwenci gimnazjów podejmują naukę w liceach ogólnokształcących, słabsi trafiają do liceów profilowanych i techników, zaś naj słabsi do zasadniczych szkół zawodowych. Odnośnie planów zawodowych *„uczniowie liceów ogólnokształcących, częściej aniżeli uczniowie liceów profilowanych i techników, deklarują chęć kontynuacji kształcenia w wyższych szkołach, zaś uczniowie techników częściej preferują podjęcie zawodowej pracy”* (Edukacja..., 2007, s. 22).

Wybór szkoły ponadgimnazjalnej wiąże się z przekonaniem, że liceum ogólnokształcące najlepiej przygotowuje do egzaminu maturalnego i podjęcia studiów wyższych. W odniesieniu do kształcenia ogólnego szkoły o charakterze zawodowym wypadają znacząco słabiej. Potwierdzają to wyniki Programu Międzynarodowej Oceny Uczniów (PISA). Wykazują one, że w szkołach ponadgimnazjalnych dalsze rozwijanie umiejętności uczniów, sprzyjających ich uczestnictwu w życiu społecznym i zawodowym, dokonuje się w zasadzie tylko w liceach ogólnokształcących. Gorzej w tym zakresie wypadają technika, potem licea profilowane i zasadnicze szkoły zawodowe (Jakubowski i in, 2010).

O tym, że liceum ogólnokształcące faktycznie jest szkołą najlepiej przygotowującą do

podjęcia studiów wyższych świadczą wyniki egzaminu dojrzałości, który jest przepustką do szkół wyższych. Zdawalność egzaminu maturalnego w 2010 roku w Polsce wśród aktualnych absolwentów wyniosła 81%, ale była ona znacząco różna zależnie od typu szkoły – najwyższa (91%) w liceum ogólnokształcącym, najniższa, nie przekraczająca 40%, w liceach i technikach uzupełniających, w których uczą się absolwenci zasadniczych szkół zawodowych (*Wstępna...*, 2010, s. 1). Tendencje te potwierdzają wyniki maturalne na Dolnym Śląsku, przy czym podkreślić należy, że we wszystkich typach szkół średnich w województwie dolnośląskim zdawalność egzaminu dojrzałości jest niższa niż średnio w Polsce (*Wstępna...*, 2010, s. 1; *Zdawalność...*, 2010). W naszym regionie średnia zdawalność wśród zdających po raz pierwszy to 78,8%, ale różnice pomiędzy typami szkół są ogromne (ryc. 7.). Widać wyraźnie, że pierwsza liga w zdawalności matury to licea ogólnokształcące, druga technika i licea profilowane, zaś trzecia to szkoły uzupełniające.

Różnice w wynikach nauczania determinujące wybór szkoły ponadgimnazjalne przekładają się w dużej mierze na wyniki egzaminu dojrzałości i dalszą karierę edukacyjną. Ścieżka kariery „szkoła średnia – studia wyższe” dotyczy większości absolwentów liceów ogólnokształcących i tych absolwentów średnich szkół zawodowych, którzy zdadzą maturę. Co ciekawe, lepiej wypadają tu absolwenci techników, niż liceów profilowanych, czyli szkół zapewniających kształcenie ogólnozawodowe. Licea profilowane wydają się być najmniej trafionym pomysłem reformy szkolnictwa – nie dają konkretnego zawodu, kształcą ogólnozawodowe w profilach, które nie zapewniają łatwego startu na rynku pracy, a jednocześnie nie przygotowują dobrze do edukacji na poziomie wyższym.



Ryc. 7. Zdawalność egzaminu maturalnego w 2010 roku w województwie dolnośląskim wśród zdających po raz pierwszy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Zdawalność egzaminu maturalnego w 2010 r.*, 2010, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu, Wrocław, <http://www.oke.wroc.pl/article.php/20100630081410429>, 30.08.2010.

## 2.8. Edukacja a rynek pracy

Instytucje systemu oświaty mają za zadanie nie tylko przygotowanie uczniów do dalszej edukacji na studiach wyższych, ale również do zaistnienia na rynku pracy. Stąd niezwykle istotna jest nie tylko jakość usług edukacyjnych, ale również adekwatność oferty do potrzeb rynku pracy. Dobre kształcenie zawodowe powinno wypuszczać ze szkół absolwentów, którzy będą mieli szanse zatrudnienia w swoim zawodzie. Pojawia się więc pytanie, jak radzi sobie z tym zadaniem szkolnictwo dolnośląskie?

Ranking zawodów deficytowych, równoważnych i nadwyżkowych kształconych w szkolnictwie zawodowym ponadgimnazjalnym w województwie dolnośląskim w roku szkolnym 2006/2007, biorący pod uwagę liczbę absolwentów, ofert pracy, zarejestrowanych bezrobotnych, prasowych ofert pracy oraz przewidywane działania pracodawców jako

zawody deficytowe<sup>7</sup>, w których szansa zatrudnienia była największa, wymienia zawody: pracownik biurowy (technik prac biurowych), kamieniarz, opiekunka dziecięca, asystent osoby niepełnosprawnej i pracownik ochrony mienia i osób (technik ochrony fizycznej osób i mienia) (Marszowski, s. 59-60) (tab. 9.). O wiele więcej zawodów pojawiło się w kategorii zawodów nadwyżkowych<sup>8</sup>, czyli takich, w których szanse zatrudnienia są bardzo małe (tab. 10.).

Tab. 9. Zawody nadwyżkowe w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim

Zawód	Współczynnik szansy zatrudnienia	Liczba szkół aktualnie kształcących w danym zawodzie
Pracownik biurowy (technik prac biurowych)	1,88	4
Kamieniarz	1,35	5
Opiekunka dziecięca	1,29	3
Asystent osoby niepełnosprawnej	1,15	1
Pracownik ochrony mienia i osób (technik ochrony fizycznej osób i mienia)	1,07	10

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Marszowski R., *Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych. Raport trzeci*. Raport z badania przeprowadzonego w ramach projektu „Regionalne badanie rynku pracy” ZPORR 2.1 realizowanego przez Dolnośląską Agencję Rozwoju Regionalnego S. A. z Wałbrzycha,

<sup>7</sup> Za zawody deficytowe uznano takie, w których współczynnik szansy uzyskania zatrudnienia był większy niż 1,00.

<sup>8</sup> W tej analizie jako nadwyżkowe wymieniono te zawody, w których współczynnik szansy uzyskania zatrudnienia był mniejszy niż 0,10.

Główny Instytut Górnictwa z Katowic i Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli z Wałbrzycha, [www.obserwatorium.dwup.pl](http://www.obserwatorium.dwup.pl), 10.08.2010; *Materiały...*, op. cit.

Tab. 10. Zawody deficytowe w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim

Zawód	Współczynnik szansy zatrudnienia	Liczba szkół aktualnie kształcących w danym zawodzie
Technik elektronik	0,09	13
Opiekunka środowiskowa	0,09	3
Technik poligraf	0,09	2
Technik farmaceutyczny	0,08	13
Technik informatyk	0,07	102
Technik ochrony środowiska	0,06	19
Technik leśnik	0,06	2
Technik budownictwa	0,05	33
Fototechnik	0,05	9
Technik mechanik	0,04	63
Kucharz małej gastronomii	0,04	80
Krawiec	0,04	14
Asystent ekonomiczny (zawód szkolny: Technik ekonomista)	0,03	68
Technik telekomunikacji	0,03	5
Technik weterynarii	0,03	4
Technik technologii drewna	0,03	5
Higienistka stomatologiczna	0,03	2
Organizator usług hotelarskich (zawód	0,02	47





szkolny: Technik hotelarstwa)		
Malarz-tapeciarz	0,02	13
Mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych	0,02	7
Technik inżynierii środowiska i melioracji	0,02	0
Agent reklamowy (zawód szkolny: Technik organizacji reklamy)	0,01	18
Technik technologii odzieży	0,01	4
Technik drogownictwa	0,01	3
Rolnik produkcji roślinnej i zwierzęcej (zawód szkolny: Rolnik)	0,01	12
Technik żywienia i gospodarstwa domowego	0	21
Organizator agrobiznesu (zawód szkolny: Technik agrobiznesu)	0	15
Organizator usług gastronomicznych (zawód szkolny: Technik organizacji usług gastronomicznych)	0	22
Technik architektury krajobrazu	0	22
Technik rolnik	0	6
Technik mechatronik	0	13
Technik hodowca koni	0	3
Renowator zabytków architektury	0	1
Technik dźwięku (zawód szkolny: Asystent operatora dźwięku)	0	1
Technik górnictwa podziemnego	0	7
Technik technologii ceramicznej	0	0
Asystent archiwalny (zawód szkolny: Technik archiwista)	0	2
Technik teleinformatyk	0	6

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Marszowski R., op. cit.; *Materiały...*, op. cit.

W zawodach deficytowych kształci niewiele szkół, są to szkoły policealne, z wyjątkiem zawodu kamieniarz, w którym kształcą zasadnicze szkoły zawodowe i co interesujące, w większości przypadków są to szkoły niepubliczne – w zawodzie technik ochrony fizycznej osób i mienia czy asystent osoby niepełnosprawnej kształcą wyłącznie szkoły niepubliczne (*Materiały...*). Widać więc, że szkoły policealne, szczególnie niepubliczne, łatwiej dostosowują się do potrzeb rynku pracy.

Zauważyć należy, że w wielu zawodach nadwyżkowych – w odróżnieniu od zawodów deficytowych – kształci w naszym regionie bardzo duża liczba szkół. Dla przykładu techników informatyków edukuje 75 szkół policealnych i 47 techników, kucharzy małej gastronomii 80 zasadniczych szkół zawodowych, techników ekonomistów 21 szkół policealnych i 47 techników, zaś techników mechaników 7 szkół policealnych, 36 techników i 20 techników uzupełniających (*Materiały...*). Oczywiście nie należy z tego wysnuwać wniosku, że wszystkie te szkoły należy od razu zamknąć. Należałoby jednak przeanalizować ofertę kształcenia w tych zawodach, zestawić ją z prognozami na zapotrzebowanie pracowników i zracjonalizować szkolnictwo pod kątem kierunków nauczania.

Informacje dotyczące zawodów kształconych, w tym deficytowych i nadwyżkowych skonfrontować warto również z najnowszymi danymi odnośnie rynku pracy w regionie. Analizując *Ranking Zawodów Deficytowych i Nadwyżkowych w Województwie Dolnośląskim w 2009 roku* wskazać należy, że wśród zawodów deficytowych<sup>9</sup> należy wskazać takie zawody kształcone, jak: operator urządzeń przemysłu chemicznego, technik usług pocztowych i telekomunikacyjnych oraz asystent osoby niepełnosprawnej (*Ranking...*, 2010, s. 51). Znacząco więcej zawodów kształconych w szkolnictwie znajdziemy wśród zawodów nadwyżkowych. Wskazać tu należy na zawody, takie jak: organizator usług hotelarskich,

---

<sup>9</sup> W tej analizie jako zmienne służące klasyfikacji zawodów na deficytowe i nadwyżkowe uznano zarejestrowanych bezrobotnych i zgłoszone oferty pracy.

rolnik, technik rolnik, technik żywienia i gospodarstwa domowego, górnik eksploatacji podziemnej, malarz-tapeciarz, technik mechanizacji rolnictwa, technik technologii odzieży, technik ochrony środowiska, technik telekomunikacji, technik mechanik, kaletnik, technik poligraf, technik technologii drewna, technik ogrodnik, technik elektryk, mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych, technik ekonomista (*Ranking...*, 2010, s. 52). Te dane to również argument na rzecz zmian w systemie kształcenia zawodowego ponadgimnazjalnego.

Istotne informacje przynosi nam też wiedza o zawodach, które reprezentuje największa liczba bezrobotnych. Świadczy to bowiem o tym, że osoby posiadające określony zawód nie potrafią samodzielnie i z pomocą urzędów pracy znaleźć zatrudnienia w swoim zawodzie lub też przekwalifikować się. Dane o zawodach ze względu na największą liczbę zarejestrowanych bezrobotnych i bezrobotnych absolwentów zestawiono w tabelach 11 i 12<sup>10</sup>.

Tab. 11. Zawody wg największej liczby zarejestrowanych bezrobotnych w roku 2009 oraz w latach 2005-2008 w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim

Zawód	Liczba szkół ogółem	ZSZ*	T*	TU*	SP*
Sprzedawca	64	64	0	0	0
Ślusarz	49	49	0	0	0
Murarz	55	55	0	0	0
Technik ekonomista	68	0	47	0	21
Krawiec	14	14	0	0	0
Kucharz	19	3	11	3	2
Technik mechanik	63	0	36	20	7

<sup>10</sup> W tabelach 11 i 12 przedstawiono informacje o zawodach kształconych w szkolnictwie zawodowym ponadgimnazjalnym spośród 20 zawodów o największej liczbie zarejestrowanych bezrobotnych i bezrobotnych absolwentów.

Technik prac biurowych	4	0	0	0	4
Mechanik pojazdów samochodowych	74	74	0	0	0
Piekarz	60	60	0	0	0
Stolarz	49	49	0	0	0
Technik handlowiec	36	0	25	9	2

\* ZSZ – Zasadnicza szkoła zawodowa; T – Technikum; TU – Technikum uzupełniające; SP – Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Ranking...*, 2010, s. 55; *Materiały...*, op. cit.

Tab. 12. Zawody wg największej liczby zarejestrowanych bezrobotnych absolwentów w roku 2009 w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim

Zawód	Liczba szkół ogółem	ZSZ*	T*	TU*	SP*
Sprzedawca	64	64	0	0	0
Technik ekonomista	68	0	47	0	21
Technik mechanik	63	0	36	20	7
Mechanik pojazdów samochodowych	74	74	0	0	0
Kucharz małej gastronomii	80	80	0	0	0
Technik informatyk	102	0	45	0	57
Technik handlowiec	36	0	25	9	2
Technik żywienia i gospodarstwa domowego	21	0	16	5	0
Ślusarz	49	49	0	0	0
Technik elektronik	13	0	11	0	2
Fryzjer	62	60	1	1	0

\* ZSZ – Zasadnicza szkoła zawodowa; T – Technikum; TU – Technikum uzupełniające; SP – Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Ranking...*, 2010, s. 47; *Materiały...*, op. cit.

Zwrócić należy uwagę na stosunkowo dużą liczbę bezrobotnych reprezentujących zawody kształcone w zasadniczych szkołach zawodowych. Dotyczy to szczególnie bezrobotnych ogółem, ale również i bezrobotnych absolwentów. Zdecydowanie częściej przyszłych bezrobotnych kształcą zasadnicze szkoły zawodowe, potem technika, a na końcu szkoły policealne. Tu niechlubnym wyjątkiem są zawody takie, jak technik ekonomista i technik informatyk. Nie jest to znów argument za likwidacją wszystkich szkół, których absolwenci zasilają szeregi bezrobotnych, ale za racjonalizacją kształcenia w tych zawodach. Jak bowiem podkreślone zostało w *Rankingu Zawodów Deficytowych i Nadwyżkowych w Województwie Dolnośląskim w 2009 roku* „analiza zgłoszonych wolnych miejsc pracy wskazuje, że nadal większość zapotrzebowania zgłaszanego przez pracodawców dotyczy pracowników posiadających co najwyżej średnie oraz zasadnicze zawodowe wykształcenie. Największy popyt pracodawców obejmuje takie zawody jak: robotnik gospodarczy, sprzedawca, sprzątaczką, robotnik budowlany, szwaczka, pracownik administracyjny, pracownik biurowy, murarz, kierowca samochodu ciężarowego. Niewielki odsetek stanowią wolne miejsca pracy adresowane do osób posiadających wykształcenie wyższe” (*Ranking...*, 2010, s. 43). Przywołany tu sprzedawca jest przykładem zawodu, który lokuje się jako zawód wielu bezrobotnych, a jednocześnie zawód, w którym pojawia się wiele ofert pracy. Podkreślić jednak trzeba, że do pracy w tym zawodzie specjalistyczne wykształcenie nie jest potrzebne, stąd z absolwentami szkół o tym kierunku kształcenia o miejsca pracy rywalizują również absolwenci innych kierunków. Racjonalizacja kształcenia w tych zawodach, których absolwentów jest zbyt wielu, zwiększyłaby szanse bezrobotnych, szczególnie abiturientów, na uzyskanie zatrudnienia.

Podsumowując stwierdzić należy, że struktura kształcenia w regionie nie jest przystosowana do aktualnych potrzeb rynku pracy. Konieczne jest stymulowanie podaży wysokiej jakości oferty kształcenia i szkolenia zawodowego, a także dostosowanie tej oferty do potrzeb zarówno pracodawców, jak i osób uczestniczących w edukacji. To jednakże

wymaga elastyczności systemu edukacji, w którym powinna mieć miejsce okresowa korekta poziomu oraz struktury kształcenia zawodowego pod kątem zapotrzebowania rynku pracy.

## 2.9. Edukacja dorosłych – uzupełnianie średniego wykształcenia

Edukacja osób dorosłych jest dziś niezmiernie istotnym elementem systemu edukacji. Poziom i jakość wykształcenia mają wszakże kluczowe znaczenie dla rozwoju społecznego i tworzenia gospodarki opartej na wiedzy. Uczenie się – w związku z szybkim starzeniem się wiedzy i postępem globalizacji, ułatwiającej przenoszenie produkcji do krajów gdzie jest tania siła robocza albo wykształceni pracownicy – jest koniecznością, szczególnie dla tych osób, które chcą pozostać konkurencyjne na rynku pracy. *„Dawny podział życia ludzkiego na okres nauki oraz okres działalności zawodowej i aktywności społecznej przemija, nadeszła era stałego i możliwie wszechstronnego uczenia się”* (Peruszka, 2003, s. 116).

Pojęcia edukacji ustawicznej, *lifelong learning*, uczenia się przez całe życie, są różnie rozumiane i definiowane, ale można powiedzieć, że wspólnym mianownikiem tych definicji jest teza, że są to różnego typu procesy oświatowe, zarówno o charakterze formalnym (w systemie szkolnym), jak i nieformalnym (poza szkołą), które umożliwiają osobom dorosłym uzupełnienie wykształcenia, wzbogacenie wiedzy, rozwinięcie zdolności, udoskonalenie kwalifikacji zawodowych lub zdobycie nowego zawodu (zob. Fatyga 2004; Kurzępa 2004; Iżycka 2008; Moroń 2008).

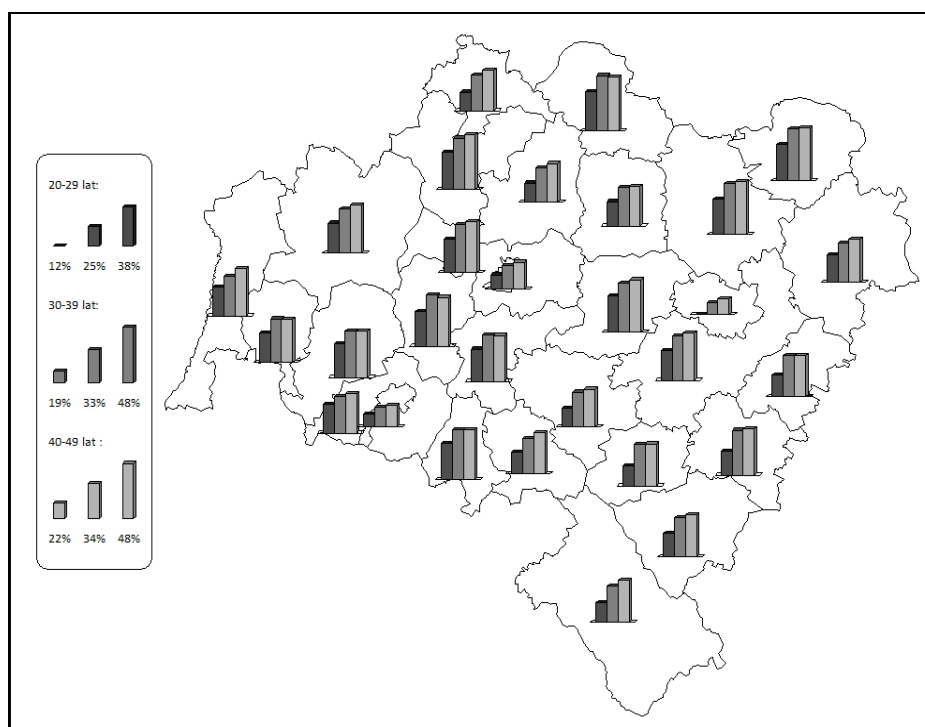
W związku z koniecznością uczenia się przez całe życie niezwykle istotne jest nabycie umiejętności podstawowych, które umożliwią jednostkom dalsze kształcenie i funkcjonowanie w gospodarce opartej na wiedzy. Wprawdzie pojęcie kompetencji podstawowych znów nie zostało jednoznacznie zdefiniowane, ale dziś zgadzamy się, że *„powinny one obejmować nie tylko umiejętność liczenia, czytania i pisania (tj. umiejętności podstawowe), ale także podstawowe kompetencje w dziedzinie nauk ścisłych, języków*

*obcych i w zakresie wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych, umiejętność uczenia się, predyspozycje wymagane w życiu społecznym, przedsiębiorczość i tzw. kulturę ogólną” (Edukacja..., 2003, s. 16). Dobrą podstawą stanowi tutaj pełne wykształcenie średnie, które jest z jednej strony wskaźnikiem opanowania umiejętności podstawowych, z drugiej podstawą kompetencji w zakresie dalszego poszerzania i uzupełniania wykształcenia. Stąd konieczne jest zapewnienie możliwości uczenia się osobom dorosłym, które przedwcześnie przerwały naukę albo zakończyły ją na poziomie zasadniczym zawodowym.*

Zapotrzebowanie na szkolnictwo średnie dla osób dorosłych wyznacza z jednej strony liczba osób, które nie posiadają pełnego wykształcenia średniego, z drugiej zainteresowanie uzupełnianiem wykształcenia ze strony tych osób. Pełne dane dotyczące wykształcenia pochodzą z Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku, nie są więc wprawdzie najnowsze, ale pokazują pewne tendencje dotyczące wykształcenia, w dużej mierze adekwatne po dziś dzień. Im starsza kategoria wiekowa tym większy mamy udział osób z wykształceniem podstawowym<sup>11</sup> i zasadniczym zawodowym w strukturze ludności Dolnego Śląska – 24% w kategorii wiekowej 20-29 lat, 34% dla kategorii 30-39 lat i 36% dla przedziału 40-49 lat. Widoczne są w tym zakresie różnice pomiędzy powiatami – w dużych miastach regionu, szczególnie we Wrocławiu, struktura wykształcenia jest dużo bardziej korzystna (ryc. 8.).

---

<sup>11</sup> Analizowane w tym podrozdziale wykształcenie podstawowe dotyczy osób, które ukończyły szkołę podstawową 8-klasową, stąd mogą kontynuować naukę w szkole średniej.



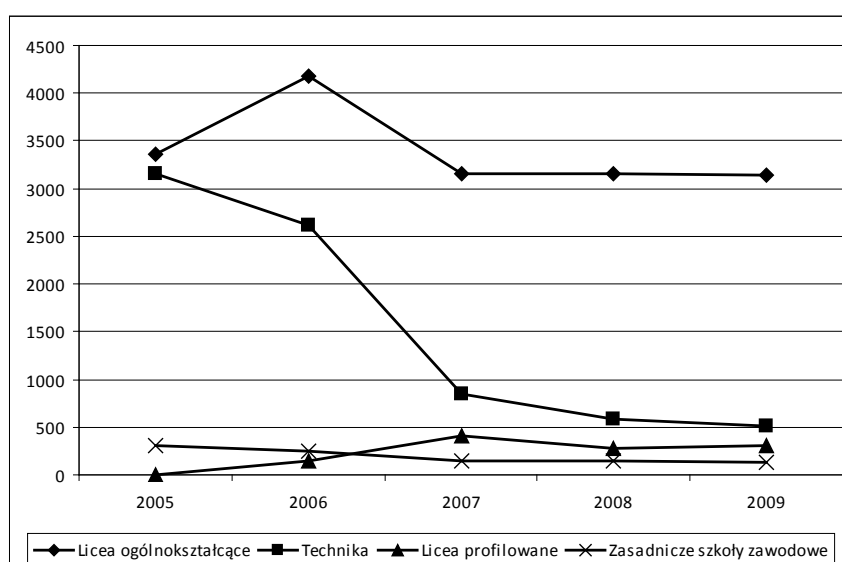
Ryc. 8. Udział osób z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym w strukturze ludności Dolnego Śląska wg powiatów – dane Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Bank...*, op. cit.

Analizowane kategorie wiekowe z przedziału 20-49 lat obejmują osoby w wieku produkcyjnym, które winny być jeszcze długo aktywne na rynku pracy, a tym samym ich wykształcenie przekłada się na atrakcyjną i satysfakcjonującą pracę. Mogą je uzupełniać w szkołach dla dorosłych, które – jak już wskazywano przy analizie szkolnictwa ponadgimnazjalnego – znajdują się właściwie w każdym powiecie i dostępne są dla osób zainteresowanych. Postawić należy pytanie: czy osoby dorosłe korzystają z tej możliwości? Owe 24% mieszkańców Dolnego Śląska w wieku 20-29, którzy mieli wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe to realnie ponad 163 tys. osób, 34% z kategorii 30-39 lat przekłada się na ponad 157 tys., 36% zaś z przedziału 40-49 lat na ponad 232 tys. osób. Z tej perspektywy liczba absolwentów szkół średnich dla dorosłych (z wyłączeniem policealnych) na poziomie 4 tys. w 2009 roku nie wydaje się imponująca. Dodatkowo liczba



absolwentów szkół dla dorosłych w ostatnich latach spada, co pokazuje, że osoby o niskim wykształceniu nie widzą potrzeby jego uzupełniania (ryc. 9.).



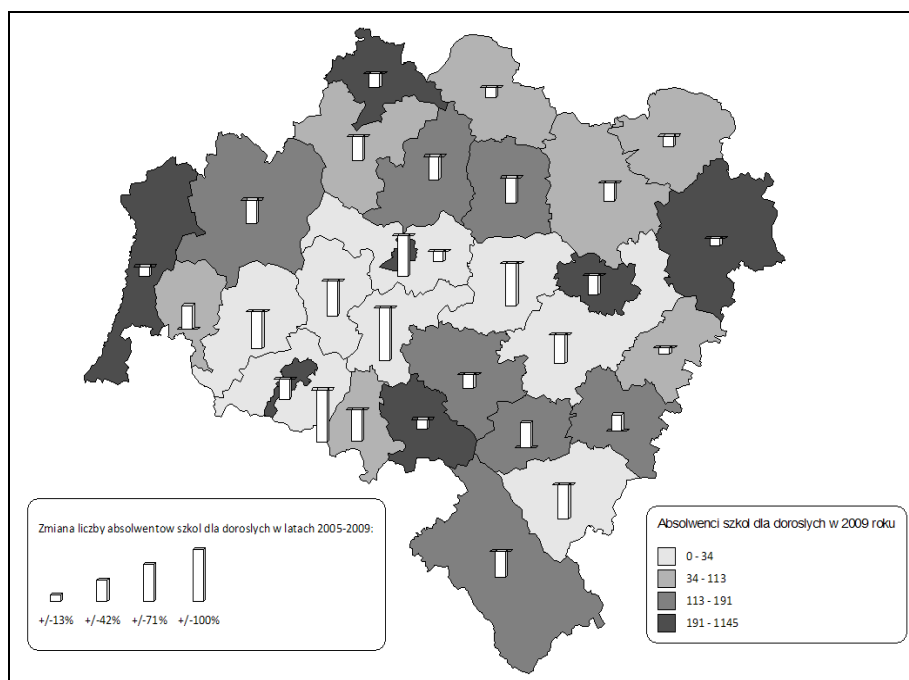
Ryc. 9. Absolwenci szkół dla dorosłych w województwie dolnośląskim w latach 2005-2009

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Bank...*, op. cit.

Liczba absolwentów i jej zmiany w ostatnich latach wykazują zróżnicowane powiatowe (ryc. 10.). Największą liczbę absolwentów odnotowano w 2009 roku w miastach Wrocław i Jelenia Góra oraz powiatach: zgorzeleckim, głogowskim, wałbrzyskim i oleśnickim, zaś wzrost liczby absolwentów w porównaniu z rokiem 2005 miał miejsce tylko w trzech powiatach: strzelińskim, dzierzoniowskim i lubańskim. Co ciekawe, w odróżnieniu od liczby absolwentów, nie był on skorelowany z liczbą szkół oferujących edukację dla dorosłych w danym powiecie.

Pozytywne zjawisko coraz lepszego wykształcenia ludności regionu wiąże się z negatywną tendencją niechęci do uzupełniania wykształcenia średniego przez osoby dorosłe.

A szczególnie tym, którzy mają wykształcenie podstawowe czy zasadnicze zawodowe, dalsza edukacja jest potrzebna. Poprawia ona bowiem znacząco sytuację jednostki na rynku pracy.



Ryc. 10. Absolwenci szkół dla dorosłych w roku 2009 i zmiany liczby absolwentów w latach 2005-2009 wg powiatów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Bank...*, op. cit.

## 2.10. Wnioski – obszary oddziaływań

Polityka edukacyjna jest obecnie, niestety niedocenianym obszarem polityki społecznej. Jej szczególne znaczenie wiąże się z tym, że po pierwsze kształci obywateli, którzy dzięki zdobytej wiedzy mogą w pełni korzystać z przysługujących im praw, po drugie kreuje kapitał ludzki, który wykorzystany będzie na rynku pracy. W związku z tym, że Polska przestaje już być krajem atrakcyjnym ze względu na tanią siłę roboczą, tylko kwalifikacje zasobów pracy mogą przyciągać nowe inwestycje. Wysoko wykształceni pracownicy są wszakże podstawą budowy gospodarki opartej na wiedzy. W odniesieniu do szkolnictwa

średniego najważniejszymi obszarami oddziaływać są trzy obszary: jakość kształcenia, przystosowanie edukacji dla potrzeb rynku pracy oraz edukacja osób dorosłych.

Szkoły średnie mają za zadanie przygotowanie absolwentów do podjęcia studiów wyższych. Bardzo ważne jest więc spełnianie tego zadania. Chodzi tu przede wszystkim o przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego, otwierającego im drogę na wyższe uczelnie. Najlepiej pod tym względem wypadają licea ogólnokształcące. Jest to o tyle zrozumiałe, że szkoły te zostały pomyślane jako placówki kształcące w zakresie ogólnym i przygotowujące do dalszej edukacji. Jednakże nauka w średnich szkołach zawodowych nie powinna ich absolwentom zamykać drogi na studia. Te szkoły, szczególnie licea profilowane, powinny położyć większy nacisk na kształcenie przygotowujące do egzaminu dojrzałości. Istotne jest również kształcenie w zakresie kompetencji podstawowych, czyli nie tylko umiejętności liczenia, czytania i pisania, ale też podstaw nauk ścisłych, języków obcych czy umiejętności wykorzystywania nowych technologii oraz wyrabianie umiejętności uczenia się. Przyjmowanie do szkół średnich słabszych uczniów, co wiąże się z faktem, że coraz większa liczba absolwentów gimnazjów wybiera szkoły średnie, zamiast zasadniczych zawodowych, nie zwalnia tych placówek z obowiązku dbałości o jakość kształcenia. Koniecznej jest tworzenie możliwości indywidualnej pracy z uczniem zarówno zdolnym, jak i tym, który wymaga wsparcia w opanowaniu materiału i uzupełnienia wiedzy.

Ponadgimnazjalne szkoły zawodowe kształcą przyszłych pracowników, którzy na rynku pracy powinni znaleźć zatrudnienie. Kluczowe w tym zakresie jest przystosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy. Wiele szkół średnich w regionie uczy w zawodach nadwyżkowych, w których trudno znaleźć pracę, brakuje zaś specjalistów w innych branżach. Doradztwo zawodowe, bardzo zresztą potrzebne, nie zastąpi dobrej oferty szkolnej – co z tego, że absolwent gimnazjum wie, jakie zawody są poszukiwane na rynku pracy i do jakich ma predyspozycje, jeśli nie znajdzie takiej oferty kształcenia w pobliżu swojego miejsca zamieszkania. Konieczna jest więc ścisła współpraca publicznych służb zatrudnienia, władz powiatowych i dyrektorów szkół. Pozwoli ona na podejmowanie dobrych decyzji odnośnie profili kształcenia. Pamiętać należy, że preferencje rynku pracy zmieniają się, obserwujemy

nasytanie niektórymi zawodami, stąd niezwykle ważna jest gotowość szkół do zmiany profili kształcenia. W tym zakresie powinien być również uwzględniany głos lokalnych pracodawców. Dobra współpraca szkół i biznesu zwiększa szanse uczniów na znalezienie zatrudnienia.

Trzecia kwestia to kształcenie osób dorosłych. W tym zakresie konieczna jest przede wszystkim informacja i promocja ważności kształcenia i wartości wykształcenia średniego. Zachęcanie osób dorosłych do powrotu do systemu edukacji jest szczególnie ważne. Dotyczy to przede wszystkim osób biernych zawodowo, które są zainteresowane podjęciem zatrudnienia, bezrobotnych czy zagrożonych bezrobociem. Wykształcenie średnie czy wyższe nie daje dziś stuprocentowej gwarancji zatrudnienia, ale zmniejsza zagrożenie bezrobociem i poszerza możliwości jednostki na rynku pracy. Uzyskanie wykształcenia średniego to nie tylko „zaliczenie” formalnego poziomu kształcenia potwierdzone świadectwem szkolnym, to również nabycie – w mniejszym lub większym zakresie – kompetencji, które ułatwią dalszą edukację, przystosowywanie się do potrzeb rynku pracy czy zmian technologicznych. Ważne jest aby zarówno młodzież, jak i osoby dorosłe, doceniały tę wartość kształcenia.

Kształcenie na pełnym poziomie średnim, zakończone egzaminem dojrzałości, w obliczu budowy gospodarki opartej na wiedzy winno być standardem. Takie kształcenie umożliwia młodzieży opanowanie kompetencji podstawowych, które mogą być doskonalone i poszerzane na studiach wyższych, w szkołach policealnych, a także w toku edukacji ustawicznej. Samo uzyskanie kwalifikacji zawodowych, nawet przy dobrym dostosowaniu oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, nie jest dziś wystarczające. Potrzeby pracodawców się zmieniają, stąd osoby wchodzące na rynek pracy winne być przygotowane do uzupełniania i zmiany swoich kwalifikacji zawodowych. Pełne średnie wykształcenie umożliwia podjęcie studiów wyższych, a także – w przypadku ukończenia szkoły średniej zawodowej – daje określony zawód, stąd konieczność promocji i wspierania edukacji na poziomie średnim zarówno wśród młodzieży, jak i osób dorosłych.

## 2.11. Rekomendacje

### Jakość kształcenia

1. Poprawa jakości kształcenia w zakresie kompetencji podstawowych, czyli umiejętności liczenia, czytania i pisanie, podstaw nauk ścisłych, znajomości języków obcych, umiejętności wykorzystywania nowych technologii i wyrabiania umiejętności uczenia się. Szkoła średnia powinna wyposażyć absolwenta w określone umiejętności i kompetencje, szczególnie z zakresu kompetencji określanych jako podstawowe. Konieczne jest motywowanie nauczycieli do zwracania szczególnej uwagi na umiejętności o charakterze ogólnym, szczególnie w szkołach średnich zawodowych i zasadniczych zawodowych. Placówki powinny stwarzać możliwość uzupełniania wiedzy uczniom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi i osobom z brakami w wykształceniu, które uniemożliwiają dalsze przyswajanie wiedzy określonej programem szkolnym, w szczególności poprzez zajęcia o charakterze wyrównawczym indywidualne lub w małych grupach.
2. Lepsze przygotowanie uczniów średnich szkół zawodowych do egzaminu dojrzałości. Średnie szkoły zawodowe mają nie tylko kształcić zawodowo, ale również przygotowywać absolwentów do kontynuacji nauki na studiach wyższych. Szczególnie dotyczy to abiturientów liceów profilowanych, którzy nie uzyskują konkretnego zawodu, ale także absolwentów techników, którzy dzięki swej wiedzy zawodowej mogą być bardzo dobrymi studentami kierunków technicznych, ekonomicznych czy przyrodniczych. Średnie szkoły zawodowe powinny kłaść większy nacisk na przygotowanie do matury, w szczególności poprzez organizację dodatkowych zajęć przygotowujących uczniów do egzaminu dojrzałości. Ważne jest również promowanie ważności egzaminu dojrzałości, bowiem często uczniowie szkół zawodowych sądzą, że uzyskanie zawodu jest dla nich wystarczające i nie uważają za niezbędne posiadania matury, która jest przecież przepustką na studia.

### Edukacja dla rynku pracy

1. Przystosowanie kierunków kształcenia w szkołach średnich do zapotrzebowania rynku pracy. W tym zakresie niezbędna jest ścisła współpraca publicznych służb zatrudnienia, władz powiatowych lub innych prowadzących szkoły średnie oraz dyrektorów szkół, a także korzystanie z dostępnych prognoz i analiz dotyczących zapotrzebowania na określone zawody. Owa współpraca nie powinna polegać tylko na analizie dostępnych danych, ale przede wszystkim na przystosowywaniu systemu kształcenia do zdiagnozowanych potrzeb rynku pracy. Wiąże się to z koniecznością elastyczności systemu edukacji i gotowością szkół do zmiany profili kształcenia i liczby oferowanych na danych kierunkach miejsc.
2. Powiązanie edukacji z gospodarką i środowiskiem lokalnym. Szkoły średnie, szczególnie o charakterze zawodowym, powinny współpracować z lokalnymi przedsiębiorstwami, przede wszystkim w zakresie dostosowania kształcenia do potrzeb i preferencji lokalnych pracodawców, zapewnienia uczniom możliwości odbywania praktyk i szkoleń w lokalnych firmach oraz organizowania różnych form kształcenia uczniów we współpracy z biznesem.
3. Doradztwo zawodowe dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Niezbędne jest wdrażanie profesjonalnego doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, które pozwoli uczniom na określenie preferencji i wybór określonej ścieżki kształcenia.

### **Edukacja dorosłych**

1. Promocja edukacji szkolnej dorosłych. Niezbędna jest promocja edukacji szkolnej i idei uzupełniania wykształcenia wśród osób dorosłych. Osoby dorosłe często nie dostrzegają wartości uzupełniania wykształcenia, a do nauki skłania ich najczęściej nie własna potrzeba, ale wymóg ze strony pracodawcy. Konieczna jest więc promocja, która pokaże walory wynikające z posiadania pełnego średniego wykształcenia i nakłoni osoby o niższym wykształceniu do kontynuowania nauki. Szczególnie dotyczy to osób bezrobotnych, zagrożonych bezrobociem czy biernych zawodowo, planujących powrót na rynek pracy. Szczególna promocja musi być skierowana do

osób młodych, które na rynku pracy będą funkcjonowały jeszcze przez kilkadziesiąt lat. Konieczne jest również stworzenie systemu profesjonalnej informacji o ofercie edukacyjnej dla osób dorosłych.

2. Wsparcie osób dorosłych uzupełniających wykształcenie w trosce o jakość kształcenia. Osoby powracające do systemu edukacji, szczególnie te, które w uczeniu miały kilkunasto- czy kilkudziesięcioletnią przerwę często mają obawy co do swoich możliwości i problemy z opanowaniem materiału. Niezbędne jest stworzenie systemu wsparcia uczących się dorosłych, zarówno o charakterze psychologicznym (indywidualny dostęp do pedagoga, psychologa szkolnego, grupowe zajęcia motywujące), jak i merytorycznym – w postaci indywidualnych lub grupowych zajęć wyrównawczych. Pozwoli to dorosłym na opanowanie materiału szkoły średniej, a tym samym podniesie jakość kształcenia.

### 3. Szkolnictwo wyższe

W niniejszej części opracowania sektor szkolnictwa wyższego rozumie się jako szkoły działające w oparciu o ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami), a także w oparciu o przyjęte przez Radę Ministrów w dniu 14.09.2010 r. projekty ustaw *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki.

Analiza systemu edukacji na poziomie wyższym została podzielona na trzy części. W pierwszej części charakterystyce poddano stan szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku w latach 2005 - 2009 (dostępność danych), druga część zawiera uwarunkowania odnośnie obecnego i przyszłego funkcjonowania tego sektora uwzględniające procesy i działania aktorów supranarodowych (unijnych) oraz krajowych, a także regionalnych i lokalnych. Z tym zastrzeżeniem, że ten ostatni poziom będzie rozpatrywany tylko z punktu możliwości, jakie dają szkolnictwu wyższemu krajowe (centralne) uwarunkowania prawne, gdyż to one w zasadniczej części decydują o możliwościach działań w obrębie tego podsystemu funkcjonalnego. Ta część będzie stanowić także diagnozę głównych problemów strukturalnych szkolnictwa wyższego, która pozwoli w ostatniej, trzeciej części sformułować rekomendacje dla władz samorządu województwa odnośnie poprawy jakości 'produktów' systemu edukacji na poziomie wyższym.

#### 3.1. Stan sektora szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku

Bazując na dostępnych danych, pochodzących ze stron Głównego Urzędu Statystycznego (GUS), Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNISW) oraz biuletynach informacji



publicznej szkół wyższych, określono stan szkolnictwa wyższego odnosząc się do następujących zmiennych: liczba uczelni, studentów i pracowników naukowych, liczba absolwentów, liczba uczestników studiów trzeciego stopnia (doktoranckich), liczba słuchaczy studiów podyplomowych. Te zmienne zostały następnie przeanalizowane w odniesieniu do kierunków kształcenia, aby uchwycić dynamikę (wzrost-spadek) zainteresowania poszczególnymi kierunkami studiów. Na zakończenie tej części opracowania analizie poddano aktywność ekonomiczną absolwentów i ludności województwa z wykształceniem wyższym, aby wskazać główne tendencje na regionalnym rynku pracy w odniesieniu do podaży siły roboczej generowanej przez szkoły wyższe Dolnego Śląska. W tym miejscu należy poczynić zastrzeżenie metodyczne, gdyż aktywność zawodowa absolwentów obejmuje statystykę także tych absolwentów, którzy ukończyli studia w innym województwie, a z drugiej strony nie jest w stanie wychwycić aktywności absolwentów szkół wyższych Dolnego Śląska poza województwem. Fakt ten jednak nie przysłania ogólnych tendencji zauważalnych odnośnie aktywności absolwentów na regionalnym rynku pracy.

### **3.1.1. Zasoby ludzkie sektora szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku**

Rozpoczynając charakterystykę stanu szkolnictwa wyższego należy zatem określić jego stan ilościowy. W roku akademickim 2008/2009 w 36 szkołach wyższych wszystkich typów kształciło się łącznie 170,1 tys. studentów (wobec 169,2 tys. w 2007/2008 i 166,4 tys. w 2005/2006 oraz 130,1 w 2000/01). Biorąc pod uwagę tryb studiów – stacjonarny i niestacjonarny, to w roku akademickim 2008/09 w trybie stacjonarnym studiowało 88,9 tys. osób, a w niestacjonarnym 81,2 tys. osób (Komarowska, 2009, s. 227). Jest to jest pierwszy niekorzystny element, który wpływa negatywnie na jakość kształcenia i jego kompatybilność z popytem zgłaszanym przez rynek. Przyjmuje się bowiem, iż procentowy udział studentów

studiów niestacjonarnych do studentów studiów stacjonarnych nie powinien przekraczać 1/3 (skrajnie połowy) ogółu studiujących. Według danych dla szkół wyższych województwa dolnośląskiego wskaźnik ten wynosi od 54% do 46%. Oczywiście sytuacja ta jest zróżnicowana w zależności od uczelni. Najkorzystniejsza sytuacja występuje na Politechnice Wrocławskiej 18%, Akademii Medycznej 21% oraz Uniwersytecie Przyrodniczym 28%, natomiast najmniej korzystna na Uniwersytecie Wrocławskim 49%, choć tu wskaźnik ten zmalał w stosunku do 2004 r. o prawie 7% i na Uniwersytecie Ekonomicznym 46% i także tutaj wskaźnik zmalał o 5%. Szkoły niepubliczne mają ten wskaźnik znacznie wyższy, np. Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów we Wrocławiu 83%, a Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” 62% (Komunikat, 2007, s. 4-6).

Biorąc pod uwagę płeć, trzeba podkreślić, iż stale wzrasta liczba studiujących kobiet, które w roku akademickim 2005/06 stanowiły 91,9 tys. studentów, co stanowiło 55,28% z ogółu studiujących. Z kolei już w roku akademickim 2008/09 liczba studiujących kobiet zwiększyła się do 94,4 tys., co stanowiło także realny wzrost – 55,52% ogółu studiujących (Zasoby ludzkie, 2009, s. 206). Ten trend jest zgodny ze zmianami opisywanymi w literaturze jako drugie, a obecnie trzecie przejście demograficzne, które wiąże się następnie ze zmianami w strukturze społecznej (syndrom pustej kołyski, starzejące się społeczeństwo, jakość dziecka, nowe formy życia społecznego: *single, dinks’y – double income no kids, ninks’y – no income no kids*) (Slany, 2002; Seligmann, Walker, Rosenah, 2003; Piwowarski, 2009; Beck, 2002) przy dodatkowo dramatycznie niewystarczającym wsparciu samych kobiet na rynku pracy (np. elastyczne formy pracy, e-praca, dzielone stanowiska pracy itp.) i rodziny w zakresie wsparcia instytucjonalnego (żłobki, przedszkola, formy aktywności pozaszkolnej) i podatkowego (ulgi, preferencje). Wszystko to powoduje, iż choć nominalnie i realnie wzrasta liczba studiujących kobiet, co jest czynnikiem bez wątpienia pozytywnym, to w efekcie, w długim okresie, staniemy przed problemem rozwojowym, zauważalnym powoli już od 2009r., czyli skutkami niżu demograficznego. Permanentny spadek wskaźnika urodzeń notowany od połowy lat 90. XX wieku a związana z tym sytuacja demograficzna w oczywisty sposób musi wpływać na kształcenie i edukację, w tym głównie na poziomie szkół wyższych.

Jak widać, kwestia ta ma wymiar horyzontalny i musi być rozpatrywana w ujęciu interdyscyplinarnym. W tym miejscu zasygnalizowano jedynie konsekwencje zmiany demograficznej w odniesieniu do przeobrażeń strukturalnych na poziomie szkolnictwa wyższego.

Pozostając przy analizie ilościowej dotyczącej osób podejmujących edukację na poziomie wyższym w województwie dolnośląskim odnotować należy, że największym ośrodkiem akademickim w regionie jest Wrocław, a największą uczelnią – Uniwersytet Wrocławski – 36,9 tys. studentów (tj. 21,7% ogółu studentów w województwie). W dalszej kolejności – Politechnika Wrocławska – 32,3 tys. studentów (19,0%), a następnie 5 wyższych szkół ekonomicznych (Uniwersytet Ekonomiczny, Wyższą Szkoła Zarządzania i Finansów, Wyższa Szkoła Handlowa, Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” i Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy) – łącznie 32,0 tys. studentów (18,8%) (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s 192).

W 2008 r. w Polsce na 10 tys. osób w wieku 19-24 lata przypadało 5,3 tys. studentów (3 lata wcześniej – 4,9 tys. studentów). Województwo dolnośląskie z wartością wspomnianego wskaźnika równą 6,5 tys. zajmowało 3. miejsce wśród województw (po mazowieckim i małopolskim). Zatem, na 100 osób w wieku 19-24 lata przypadało w 2008 r. średnio 65 studentów, natomiast w kraju – 53 studentów (76 studentów w województwie mazowieckim i 30 w lubuskim) (Zasoby ludzkie, Ibidem, s. 193).

Uwzględniając wytyczne Komisji Europejskiej (*Education and training...*, 2002), a w ślad za tym MNISW o preferowaniu tzw. kierunków ścisłych (np. kierunki zamawiane) warto zastanowić się jak wygląda ta sytuacja w województwie dolnośląskim. Województwo dolnośląskie odznaczało się wśród pozostałych województw znacznym udziałem studentów kierunków przyrodniczych, matematycznych i technicznych<sup>12</sup> w ogólnej liczbie studentów – plasowało się na 2. miejscu (po woj. małopolskim) z 47,3 tys. studentów wymienionych grup kierunków, stanowiących 27,8% ogółu studentów w 2008 r. (w kraju – 22,3%) (Zasoby

---

<sup>12</sup> W zakres tego typu kierunków studiów należy zaliczyć nauki: przyrodnicze, tematyczno-statystyczne, informatyczne oraz techniczne, przemysł i budownictwo.

ludzkie, 2009, op. cit., s. 193). Warunek ilościowy pod tym względem został zatem osiągnięty i można z dużą pewnością założyć, że zwiększanie liczby studentów na kierunkach ścisłych nie jest na chwilę obecną absolutnie niezbędne, a w o wiele większym stopniu będą konieczne zmiany w sposobie nauczania i przystawalności wiedzy / umiejętności do wymagań rynku pracy.

Kolejną zmienną ilościową, implikowaną wielkością studentów, jest liczba absolwentów. W roku akademickim 2007/2008 szkoły wyższe ukończyło 35,1 tys. absolwentów, w tym 7,8 tys. osób Uniwersytet Wrocławski, 4,9 tys. – Politechnikę Wrocławską oraz 2,9 tys. – 5 wyższych szkół ekonomicznych (Uniwersytet Ekonomiczny, Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów, Wyższa Szkoła Handlowa, Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” i Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy). W porównaniu do roku akademickiego 2004/2005 liczba absolwentów uległa zwiększeniu o 3,6 tys. osób, tj. o 11,3%. Prawie połowa wszystkich absolwentów ukończyła studia pierwszego stopnia, tj. 48,6% ogółu (czyli 17,0 tys. absolwentów), w tym 3,7 tys. absolwentów z tytułem inżyniera i 13,3 tys. osób z tytułem licencjata. Ta sytuacja z pewnością ulegnie zmianie, gdyż, jak wskazano powyżej, od roku akademickiego 2007/08 sukcesywnie i dynamicznie wzrasta liczba studentów na kierunkach ścisłych, co będzie także odzwierciedlone w tabeli 13. Studia magisterskie jednolite ukończyło 10,3 tys. absolwentów (tj. 29,4% ogółu), studia magisterskie uzupełniające – 7,7 tys. osób (22,1%). Zatem, średnio na 100 absolwentów w roku akademickim 2007/2008 przypadało 10 absolwentów, którzy uzyskali tytuł inżyniera, 38 – licencjata oraz 51 – magistra (w roku akademickim 2004/2005 odpowiednio: 11 absolwentów z tytułem inżyniera, 31 – licencjata i 58 – magistra) (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 228-229). W tym miejscu warto przyjrzeć się czy i jak zmieniła się dynamika w odniesieniu do kierunków kształcenia. W tabeli 13 dokonano zestawienia odnośnie absolwentów i kierunku kształcenia w latach 2004/05 oraz 2007/08.

Tabela 13. Absolwenci według kierunków studiów w roku akademickim 2004/05 oraz 2007/08

Kierunek kształcenia	Rok akademicki 2004/05		Rok akademicki 2007/08	
	ogółem	W tym kobiety	ogółem	W tym kobiety
Ogółem	31483	20607	35050	22404
Edukacja/kształcenie	3298	2586	3762	2807
Nauki humanistyczne i sztuka	3034	2415	3001	2287
Nauki społeczne, gospodarka i prawo	14651	10277	14890	10280
Nauki empiryczne: biologia, fizyka, matematyka, statystyka, informatyka	2392	1039	3224	1430
Zdrowia i opieka społeczna	1679	1317	2693	2221
Technika, przemysł, budownictwo	4126	1370	4802	1763
Rolnictwo	685	473	942	587

Usługi	1618	1130	1736	1029
--------	------	------	------	------

Źródło: Opracowanie własne na podstawie, *Zasoby ludzkie dla nauki i techniki w województwie dolnośląskim*, 2009, Urząd Statystyczny, Wrocław, s. 207.

Z analizy powyższego zestawienia można wyciągnąć kilka syntetycznych wniosków:

- zdecydowanie spada liczba absolwentów kierunków nauk humanistycznych i sztuki,
- widać pewne zahamowanie trendu dużej atrakcyjności nauk społecznych oraz nauk związanych z zagadnieniami gospodarczymi i prawnymi. Występujący tu nominalny wzrost studentów jest realnie regresywny,
- zauważalny jest ponad przeciętny wzrost absolwentów wśród nauk empirycznych (biologia, fizyka, matematyka, statystyka, informatyka) oraz nauk o zdrowiu i opiece społecznej,
- wyraźny wzrost jest też zauważalny w naukach związanych z techniką, przemysłem i budownictwem,
- biorąc pod uwagę uzyskane dyplomy wśród kobiet, wyraźnie widać wzrost zainteresowania naukami o zdrowiu i kierunkami studiów związanymi z opieką społeczną, a także, co należy uznać za czynnik pozytywny, w naukach empirycznych i zawodach uznawanych za typowo 'męskie', jak: technika, przemysł czy budownictwo,
- niekorzystny wydaje się natomiast spadek absolwentów-kobiet na kierunkach związanych z usługami, gdyż może to świadczyć o negatywnym trendzie w odniesieniu do możliwości prowadzenia własnej działalności gospodarczej właśnie w sektorze usług, który w zdecydowanej większości państw członkowskich UE jest odpowiedzialny za kreowanie miejsc pracy w oparciu o samozatrudnienie (własną przedsiębiorczość i innowacyjność).

W zgodzie z ogólnym trendem wzrostu liczby studentów i absolwentów zwiększyła się także liczba osób podejmujących studia trzeciego stopnia, a zatem studia doktoranckie. W roku

akademickim 2008/2009 uczestnikami studiów doktoranckich prowadzonych przez szkoły wyższe, instytuty naukowo-badawcze i placówki Polskiej Akademii Nauk było łącznie w województwie dolnośląskim 3,5 tys. osób, co oznacza wzrost w porównaniu do roku poprzedniego o 71 studentów oraz w porównaniu do roku akademickiego 2005/2006 – o 235 studentów. Wśród 3,5 tys. uczestników studiów doktoranckich największą popularnością w roku akademickim 2008/2009 cieszyły się kierunki:

- humanistyczne – 803 studentów (23,1% ogółu studentów studiów doktoranckich),
- techniczne – 651 studentów (18,7%),
- ekonomiczne – 442 studentów (12,7%).

W porównaniu do roku akademickiego 2005/2006 nieznacznie zmniejszyło się zainteresowanie studiami doktoranckimi w zakresie nauk medycznych (często tutaj dokonuje się wyboru między doktoratem a specjalizacją przy zdecydowanej preferencji dla specjalizacji, nie wspominając w tym miejscu, o stale rosnącej liczbie migracji zewnętrznych w tych zawodach) i ekonomicznych (odpowiednio o 29,1% i 16,0% mniej studentów), a zwiększyło się szczególnie w przypadku nauk teologicznych (przeszło trzykrotnie więcej studentów) oraz kultury fizycznej (przeszło dwukrotnie więcej studentów). Jeśli chodzi o zmienną niezależną-jakościową, czyli płeć, to także widoczny jest stały wzrost liczby kobiet będących słuchaczkami studiów trzeciego stopnia z liczby 1676 w roku 2005/06 do 1804 w roku 2008/09. Biorąc pod uwagę dziedziny nauki, to wśród kobiet najbardziej popularnymi były: humanistyczne (532), ekonomiczne (233), techniczne (213), rolnicze (125), a najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się nauki: muzyczne (4), farmaceutyczne (5), matematyczne (24) oraz weterynaryjne (30) (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 35).

Zmieniający się rynek pracy, nowe technologie, nowe zawody i specjalności powodują, że wzrasta znaczenie kształcenia podyplomowego. Jak pokazują wyniki badań – w województwie dolnośląskim po dwóch latach spadku liczby osób kończących studia podyplomowe, które w roku akademickim 2006/2007 stanowiły grupę 9484, a w roku



2007/2008 - 9216, w roku akademickim 2008/09 nastąpił wzrost do liczby 10 526 osób. Jeżeli analizować ten element podnoszenia kwalifikacji zawodowych, w którym uczestniczą szkoły wyższe, to należy odnotować, iż największa liczba wydanych świadectw kształcenia podyplomowego była związana z ukończeniem kierunków: ekonomicznych i administracyjnych (5347), pedagogicznych (1967), humanistycznych (697) oraz prawnych (628). Z kolei najmniejszą liczbą absolwentów legitymowały się kierunki: ochrony środowiska (14), artystyczne (37), fizyczne (47) oraz informatyczne (54) (Komarowska, 2009, op. cit., s. 230). Z pewnością w tym zakresie szkoły wyższe mają przed sobą dużo pracy do wykonania, gdyż po pierwsze ciągle zbyt mało osób podejmuje kształcenie podyplomowe. Według danych EUROSTAT za 2007 rok, udział osób w wieku 25-64 lata korzystających z programów doksztalcenia się wynosił w Polsce 5,1%, przy średniej dla UE-27 rzędu 9,7%. Najlepsze wyniki w tym zakresie osiągają państwa skandynawskie i Wielka Brytania, gdzie wskaźnik ten wynosił powyżej 20% (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu> kwiecień 2010). Po drugie, a może najważniejsze, obecnie oferowane kursy przez szkoły wyższe są zbyt mało przystawalne do wymagań rynku pracy. System kształcenia podyplomowego ciągle w zbyt małym stopniu opiera się na narzędziach gwarantujących wysoką jakość świadczonych usług edukacyjnych, co z jednej strony jest rezultatem braku instrumentów koordynacyjnych, zaś z drugiej strony niewystarczającym monitoringiem. Istniejący system akredytacji dla instytucji prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych z zachowaniem dobrowolności poddania się postępowaniu akredytacyjnemu jest dalece niewystarczający, a nade wszystko nie spełniający celów dla jakich został utworzony. System ten powinien być w dalszym stopniu rozbudowywany, także na poziomie regionalnym. Z zapowiedzi Kancelarii Prezesa Rady Ministrów wiadomo jest, że w 2010r. zostanie powołany Międzyresortowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie. Ważne jest, aby samorząd województwa wraz ze szkołami wyższymi mógł być aktywnym obserwatorem, a nie rzadko uczestnikiem prac prowadzonych przez to ciało (aktywny lobbying).

Ostatnim aspektem analizy ilościowej, dotyczącej zasobów ludzkich są pracownicy naukowcy uczelni Dolnego Śląska. Podobnie, jak w latach ubiegłych, liczba nauczycieli



akademickich z roku na rok zwiększa się, ale nie jest to tempo, w jakim przyrasta liczba studentów, co dalej będzie miało swoje negatywne konsekwencje. W roku akademickim 2008/2009 w szkołach wyższych na Dolnym Śląsku pracowało 8667 nauczycieli akademickich wobec 7527 zatrudnionych w 2005 r. W strukturze nauczycieli akademickich według grup stanowisk, podobnie jak w latach poprzednich, dominowali adiunkci – w 2008 roku 3941 osób, stanowiących 45,5% ogółu zatrudnionych, co jednak oznacza spadek, a więc pozytywną tendencję w stosunku do 2005 r., gdzie identyfikowano 3748 osób z tytułem adiunkta, którzy stanowili 49,8% ogółu kadry akademickiej.

Z kolei na stanowisku profesora (zwyčajnego i nadzwyczajnego łącznie) pracowało w 2008 roku 1845 osób, czyli o 307 osób (tj. o 20,0%) więcej niż w 2005 r., co oznacza znów pozytywny, projakościowy rozwój tego sektora. Niestety w dalszym ciągu bardzo niekorzystnie wygląda liczba studentów przypadająca zarówno na 1 pracownika naukowo-dydaktycznego, jak i na 1 profesora. Powszechnie przyjmuje się, że na 1 pracownika powinno przypadać 12-15 studentów. Biorąc pod uwagę dostępne statystyki na uczelniach Dolnego Śląska na 1 pracownika przypada 92 studentów. Oczywiście ta liczba znacznie różni się wśród uczelni, co nie zmienia ogólnego obrazu. Ponadto na 1 profesora (zwyčajnego i nadzwyczajnego) przypadało średnio w 2008 r. 92 studentów wobec 108 studentów w 2005 r. (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 212-214). Uwzględniając dodatkowo fakt, iż część pracowników zatrudniona jest w niepełnym wymiarze czasu, a także, fakt że część z nich podejmuje prace na 2-3 etatach możemy postawić tezę o słabym kontakcie i oddziaływaniu wykładowców na studenta. Sytuacja ta szczególnie dotyczy możliwości pracy z najlepszymi ze studentów. Przy znaczącej liczbie seminarzystów i doktorantów przypadającej na jednego samodzielnego pracownika naukowego budowanie relacji mistrz-uczeń jest praktycznie niemożliwe, a na pewno zbyt rzadko spotykane. Pewna zmiana w tym zakresie będzie miała miejsce w kolejnych latach wraz z wstąpieniem na uczelnie niżu demograficznego.

W tym miejscu należy także zaznaczyć, iż ciągle niewystarczający jest odsetek kobiet, posiadających samodzielne tytuły naukowe. Według stanu na 2009 r. liczba kobiet z tytułem naukowym profesora nadzwyczajnego wynosiła 310, co stanowi 27% ogółu profesorów

nadzwyczajnych, a wśród profesorów zwyczajnych 138, co stanowiło 20% całości tej populacji. Pewną pozytywną tendencją może być jednak wzrost liczby kobiet uzyskujących tytuły naukowe doktora habilitowanego, gdyż w 2006r. przyznano kobietom 30 takich stopni, w 2007r. było to 19, a w 2008 r. już 40 (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 212). Bez wątplenia kobiety mają znacznie utrudnioną ścieżkę rozwoju zawodowego prowadzącą od stopnia doktora do stopnia profesora. Tutaj znów można postawić tezę o konieczności włączenia się władz regionalnych i lokalnych w system wsparcia rodzin w zakresie instytucjonalizacji życia rodzinnego, a głównie infrastruktury żłobkowej, przedszkolnej i szkolnej, ale rozumianej także jako możliwość zapewnienia dzieciom szkolnym opieki i rozwoju zainteresowań w systemie pozalekcyjnym.

Reasumując tę część raportu można postawić tezę, że na dzień dzisiejszy szkolnictwo wyższe nie ma zasadniczych problemów odnoszących się do kwestii ilościowego stanu posiadania. Najślabszymi ogniwami w omawianym zakresie są na pewno kwestie związane z kształceniem ustawicznym oraz konsekwencje trzeciego przejścia demograficznego. Wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego będą zatem kolejne lata, gdyż wówczas przyjdzie się zmagać z konsekwencjami niżu demograficznego, który swój początek miał w pierwszej połowie lat 90. XX wieku. Wówczas to czynniki ilościowe, które dziś jeszcze wyglądają nominalnie dobrze, staną się jednym w głównych determinant do szukania nowej roli dla szkół wyższych w otoczeniu lokalnym i regionalnym. Ta nowa rola będzie związana ze zbliżeniem działania szkół wyższych do rynków pracy oraz dywersyfikacji źródeł swoich przychodów. Są to działania, które są już wpisane w dokumenty i rozwiązania prawne zarówno unijne, jak i krajowe i w których aktywny udział władz samorządowych będzie nie tyle wskazany, co niezbędny. Te działania, bardziej pro-jakościowe niż pro-ilościowe, będą opisane w dalszej części tej analizy.

### **3.1.2. Szkolnictwo wyższe a regionalny rynek pracy – aktywność ekonomiczna absolwentów**

Jednym z głównych zadań sektora szkolnictwa wyższego jest związanie kształcenia z potrzebami rynku pracy. Sektor ten, w myśl nowych postulatów unijnych i trendów światowych (patrz punkt 3.2.1), dodatkowo powinien być odpowiedzialny za generowanie bazy pracowników dla tworzenia wysoko wykwalifikowanych miejsc pracy, a więc tych, które mają decydujące znaczenie dla kreowania regionalnej przedsiębiorczości i innowacyjności. Ich wartość jest zawsze wyższa od miejsca pracy tworzonego w tzw. zawodach rutynowych, o czym stanowi iloraz kwalifikacji oraz wynagrodzenia, który to z kolei wpływa na poziom popytu inwestycyjnego, a także konsumpcyjnego w regionie. Wysoko wartościowe miejsca pracy tworzą także wartość dodaną (tzw. efekt addycyjny) dla produkcji przemysłowej i lokacji firm z sektorów *high-tech* i *low-tech*. Z drugiej jednak strony, zauważalna jest swoista 'deprecjacja' dyplomu wyższej uczelni. O ile jeszcze na początku lat 90. XX wieku wyższe wykształcenie było środkiem do uzyskania wyższej pozycji zawodowej i wynagrodzenia, to już po 2000 r. status absolwenta wyższej uczelni nie gwarantował otrzymania pracy. Głównym powodem był fakt, że jakość wykształcenia i kierunki kształcenia odbiegały od zapotrzebowania na rynku. Wyrazem tej negatywnej tendencji, było choćby wprowadzenie znamiennego zapisu do ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 2004r., traktujący osoby bezrobotne w wieku do 25 lat (a więc tuż po studiach), jako te „*będące w szczególnej sytuacji na rynku pracy*”. W stosunku do tych osób urzędy pracy zostały zobligowane do podejmowania dodatkowych działań aktywizujących (Danecka, 2005).

Jak zatem wygląda aktualna sytuacja absolwentów w województwie dolnośląskim? Biorąc pod uwagę pierwszą zmienną, którą jest liczba absolwentów szkół wyższych podejmujących pierwszą pracę, można zauważyć, iż od 2000 roku, gdy ta liczba wyniosła 3612 osób do 2007 roku, gdzie zanotowano 9598 osób populacja ta stale się zwiększała. Jednak na koniec 2008 roku liczba absolwentów, którzy podjęli pierwszą pracę zmniejszyła się znacząco, do poziomu 7941. Fakt ten trzeba jednak tłumaczyć zmniejszoną liczbą absolwentów w ogóle. Pozytywną tendencją na pewno jest fakt, iż zdecydowana

większość absolwentów podejmuje pracę w sektorze prywatnym (5403) niż publicznym (2538) (Komarowska 2009, op. cit., s. 146).

W tabeli 14 dokonano zestawienia rodzajów branż zawodowych, w których najczęściej i najrzadziej absolwenci studiów wyższych podejmowali pierwszą pracę w 2008 roku.

Tabela 14. Absolwenci podejmujący pierwszą pracę w 2008 r.

Rodzaj zawodu / branża	Liczba osób
Obsługa nieruchomości i firm	1827
Poradnictwo finansowe	1386
Przemysł	1119
Produkcja przemysłowa	994
Ochrona zdrowia i pomoc społeczna	827
Administracja publiczna i obrona narodowa	795
Edukacja	681
Handel i naprawy	646
Budownictwo	208
Działalność indywidualna, usługowa, społeczna	192
Transport, gospodarka magazynowa i łączność	120
Hotele i restauracje	107
Wytwarzanie i zaopatrywanie w energię elektryczną, wodę i gaz	83
Górnictwo	42
Rolnictwo, leśnictwo, łowiectwo i rybołówstwo	33

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Komarowska 2009, s. 146.

Z powyższej tabeli można wyciągnąć pewne uogólnione wnioski:

- zdecydowanie przeważają usługi nad zawodami związanym z przemysłem oraz rolnictwem,
- wśród wiodących, tworzonych miejsc pracy przeważają te branże, które determinowane są obecną strukturą kształcenia, a więc związane z naukami ekonomicznymi, społecznymi i prawnymi,
- stosunkowo wysoką pozycję zajmują branże techniczne i przemysłowe, co należy wiązać z rosnącą liczbą absolwentów z tych kategorii nauk opisaną powyżej,
- wciąż niepokojąco mała liczba absolwentów podejmuje działalność indywidualną, jest to 2,4% z ogółu absolwentów podejmujących pierwszą pracę. Jest to potwierdzenie negatywnych tendencji odnośnie przedsiębiorczości i samozatrudnienia na rynku pracy z lat ubiegłych, gdyż w pierwszym kwartale 2007 r. w strukturze pracujących w województwie dolnośląskim liczba osób podejmujących pracę najemną wynosiła 972 000, a liczba osób pracujących na zasadzie samozatrudnienia tylko 179 000, przy czym dynamika wzrostu zatrudnienia w tak analizowanej strukturze rynku pracy była również niepokojąca. W pierwszym kwartale 2006 r. pracownicy najemni stanowili 877 000, a samozatrudnieni 175 000 (Aktywność ekonomiczna, 2007, s. 4,7). Zatem dynamika w skali roku wyniosła odpowiednio 11% oraz 2,2%. Oznacza to, że osoby pracujące na Dolnym Śląsku zdecydowanie częściej podejmują pracę najemną niż pracę na własny rachunek,
- stosunkowo dużym pracodawcą jest administracja publiczna i obrona narodowa, zapewniająca pierwszą pracę ponad 10% absolwentów szkół wyższych.

Drugą zmienną, charakteryzującą aktywność zawodową absolwentów jest liczba zarejestrowanych bezrobotnych wśród tej grupy. Według stanu na koniec marca 2010r. liczba zarejestrowanych bezrobotnych absolwentów wynosiła 8386 osób, co stanowiło 62% z ogółu zarejestrowanych osób z wykształceniem wyższym. Jest to więc bardzo niepokojący wskaźnik, który świadczy, iż osoby wchodzące na rynek pracy, czyli znajdujące się w przedziale wiekowym 25-29 lat, nie znajdują dla siebie odpowiedniej oferty i zasilają od razu

szeregi bezrobotnych. Zatem można postawić tu tezę, iż zwiększa się odsetek tych, którzy mimo podjęcia wysiłku intelektualnego nie są w stanie osiągnąć pożądaných wyników odnośnie ich miejsca na rynku pracy, co według M.E. Seligmana (Seligmann, Walker, Rosenah, 2003, s. 149-156) nazwać można jako odbywanie 'treningu bezradności' podczas okresu edukacji. Badania zapoczątkowane przez Seligmana dowiodły, że powodem powstawania bezradności jest brak wpływu na występowanie określonej grupy bodźców. Zjawisko to prowadzi w kolejnych latach życia do deficytów motywacyjnych, poznawczych i emocjonalnych, a więc zespołu cech, które decydują w znaczącym stopniu o kreatywności, przedsiębiorczości czy innowacyjności jednostki (Ciżkowicz, 2007, s. 180-187). Z kolei U. Beck opisuje tę sytuację, jako oddzielenie się organizacji kształcenia (trybu studiów, ocen, dyplomów) od znaczenia samego wykształcenia, czyli sensu, jaki jednostka łączy ze swoim wykształceniem. Beck twierdzi, iż oba te obszary niebezpiecznie się usamodzielniały (Beck, 2002, s. 266).

Przyczyną kreowania tego typu postaw jest sytuacja, w której system edukacji jest nadal pod wieloma względami skoncentrowany na instytucjonalnym funkcjonowaniu placówek edukacyjnych. W systemie tym większą uwagę zwraca się na nauczanie niż uczenie się, bardziej koncentruje się na programach nauczania niż na uczniach i nadal wyżej ceni się abstrakcyjną wiedzę niż dostosowanie programów kształcenia do potrzeb odbiorców. Tego typu sytuacja będzie stanowiła punkt wyjścia dla rekomendacji zawartych w ostami punkcie niniejszej części opracowania.

Dostępne dane statystyczne dostarczają także wiedzy, jak kształtuje się bezrobocie wśród absolwentów uwzględniając wymiar intraregionalny, czyli podregiony (NUTS III). Według tak sporządzonej klasyfikacji zestawienie liczby bezrobotnych absolwentów kształtuje się następująco (Biuletyn, 2010, s. 76):

- powiat wałbrzyski 2059 osób,
- powiat legnicko-głogowski 1690 osób,
- powiat jeleniogórski 1685 osób,

- powiat wrocławski 1651 osób.

Z powyższego zestawienie widać, iż nie ma drastycznych różnic na szczeblach podregionów odnośnie bezrobocia wśród absolwentów, dużo większe różnice występują, gdy weźmie się pod uwagę bezrobocie wśród absolwentów na poziomie miast na prawach powiatu. W takim ujęciu zdecydowanie wyższa liczba bezrobotnych zarejestrowała się na koniec marca 2010r. we Wrocławiu – 1261 osób, następnie w Legnicy 232 osoby oraz w Jeleniej Górze – 167 osób (Biuletyn, 2010, op. cit., s 78). Sytuacja ta oczywiście związana jest z rolą akademickiego centrum, jakie pełni Wrocław w regionie, skupiając największą i najliczniejszą grupę szkół wyższych, studentów, a w konsekwencji absolwentów. Mimo wszystko jednak, różnica między miastem Wrocław a powiatem wrocławskim w zestawieniu np. z powiatem jeleniogórskim i miastem Jelenia Góra, wskazuje, iż na początku 2010r. stolica regionu nie indukowała dużej ilości miejsc pracy dla absolwentów, generując aż 15% z ogółu bezrobotnych absolwentów.

Obraz niniejszej analizy byłby nie pełny, gdyby nie odnieść się do wskaźników aktywności osób z wykształceniem wyższym w ogóle. Jest to konieczne ze względu na wymogi unijne i krajowe, które ewoluują w kierunku procesu uczenia się przez całe życie, czyli procesu związanego z potrzebą podnoszenia swych kompetencji zawodowych oraz przekwalifikowywania się. Z przedstawionych powyżej zestawień wynika jasno, iż mimo wzrostu ilości osób kończących studia podyplomowe, Polska, a w ślad za tym Dolny Śląsk, pozostaje w tej materii daleko w tyle za państwami i regionami z większości państw członkowskich UE. Powyższe fakty nakładają zatem na szkoły wyższe konieczność zwiększonej aktywności w zakresie oferowania takich rodzajów studiów podyplomowych, które będą odpowiedzią na wyzwania płynące z rynku pracy. Obecnie oferowane kształcenie podyplomowe jest raczej emanacją umiejętności poszczególnych nauczycieli akademickich niż zaspokojeniem realnego popytu na siłę roboczą. Jest to zatem dostosowanie kształcenia do pracowników naukowych, a nie do potrzeb słuchaczy, co jest niewątpliwie mało efektywne.



Kolejne wnioski można wyciągnąć po analizie czterech wskaźników aktywności zawodowej osób z wykształceniem wyższym (patrz tabela 14), które dotyczą okresu 2005-2008. Otóż w przeciągu tych lat zwiększa się drastycznie wskaźnik osób biernych zawodowo z 57% do 87%, zarazem zmniejszają się wskaźniki aktywności zawodowej z 83,4% do 73,7% oraz wskaźnik zatrudnienia z 75% do 70% (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 220-221). W pewien sposób łądząco dobrze przedstawia się w tym zakresie stopa bezrobocia, bo choć nominalnie ulega ona zmniejszeniu z wielkości 10,1% (2005) do 4,5% (2008), to właśnie od 2007 roku realnie przybywa osób z wykształceniem wyższym, którzy pozostają bez pracy, gdyż w 2007r. stanowili oni grupę 7762 osób, podczas gdy w 2008r. już 8456, a w marcu 2010r. było to już 13 543 osób (!) (Biuletyn, 2010, op. cit., s. 32). Oznaczać to może, że z roku na rok przyrasta bardzo dynamicznie liczba osób z wykształceniem wyższym, która jest nieobecna na rynku pracy. Aby zapobiec temu zjawisku, władze regionalne wraz ze szkołami wyższymi przy jednoczesnym wsparciu pozostałych aktorów regionalnego rynku pracy (agencje pracy certyfikowane przez Marszałka, wojewódzkie rady zatrudnienia, WKDS, wojewódzki urząd pracy, itd.) powinny wykreować system monitoringu rynku pracy wśród osób z wykształceniem wyższym a znajdujących się poza tym rynkiem. Pozwoliłoby to następnie na zdefiniowanie kierunków kształcenia podyplomowego, choć nie tylko, które umożliwiłyby aktywizację osób nieobecnych na rynku pracy i dałoby analityczną (racjonalną) podbudowę pod możliwości swobodnego tworzenia kierunków kształcenia podyplomowego (w tym także szkoleń, warsztatów, kursów, itp.) przez szkoły wyższe. Taką możliwość, swobodnego tworzenia kierunków kształcenia podyplomowego przewidują zapisy projektowanej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Byłaby to zatem wspólna, regionalna praca analityczna, która z jednej strony dałaby możliwość pozyskania przez szkoły wyższe nowych słuchaczy, a zatem i nowego źródła finansowania, a z drugiej strony wpływałaby stymulująco na wskaźniki rozwoju regionalnego, które są niezbędne do budowy wysokiego wskaźnika konkurencyjności regionu. Zabieg ten służyłby także urealnieniu, zweryfikowaniu przez nowy, szerszy segment klientów, możliwości dydaktyczno-praktycznych poszczególnych szkół wyższych.



Tabela 14. Wskaźniki aktywności ekonomicznej osób z wykształceniem wyższym w województwie dolnośląskim w latach 2005-2008

Rok	Bierni zawodowo [%]	Współczynnik aktywności zawodowej [%]	Wskaźnik zatrudnienia [%]	Stopa bezrobocia [%]
2005	57	83,4	75	10.1
2006	72	79,6	74,1	6.9
2007	80	76,7	73.2	4,9
2008	87	73,7	70	4,5

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Zasoby ludzkie dla nauki i techniki 2008-2009 w województwie dolnośląskim*, Główny Urząd Statystyczny Oddział Wrocław, Wrocław 2009, s. 220-221.

Z drugiej jednak strony, aby szkoły wyższe nie indukowały tak znacznej liczby bezrobotnych z wykształceniem wyższym, a przypomnę tylko, iż w populacji ogółu bezrobotnych z wyższym wykształceniem na koniec marca 2010r. w województwie dolnośląskim absolwenci stanowili grupę aż 62%, należałoby także uwzględnić, czy traktować jako materiał pomocniczy przy reorganizacji czy organizacji planów studiów, dane sporządzone przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, które dokonało analizy 15 zawodów deficytowych i nadwyżkowych na Dolnym Śląsku na koniec 2009r. Dane liczbowe o ofertach pracy, przedstawione w tabelach 4 i 5, opracowano posługując się nazwami grup lub zawodów i specjalności zgodnymi z rozporządzeniem Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2004r., nr 265, poz. 2644, z późn. zm.). Oznacza to, że są w nich zamieszczone także i te zawody, które nie są związane z kształceniem na poziomie wyższym. W związku z powyższym, w obu tabelach wyszczególniono te zawody i specjalności, które są w znaczącym stopniu powiązane z tym typem wykształcenia.



Tabela 15. Ranking 15 najbardziej deficytowych zawodów

według wskaźnika intensywności deficytu w województwie dolnośląskim

Nazwa zawodu	Wskaźnik intensywności deficytu
<b>Urzędnik podatkowy</b>	62,00
Funkcjonariusz służby ochrony	30,00
<b>Urzędnik ubezpieczeń społecznych</b>	28,00
Telemarketer	24,92
Kurier	18,00
Sortowacz surowców wtórnych	17,00
<b>Specjalista ds. projektów/programów unijnych</b>	16,00
Agent ubezpieczeniowy	15,33
Bukieciarz	14,00
<b>Doradca inwestycyjny</b>	12,09
Pomocniczy robotnik polowy	10,44
Operator urządzeń do produkcji wyrobów cukierniczych	10,33
<b>Nauczyciel informatyki w szkole podst.</b>	10,00
Asystent osoby niepełnosprawnej	9,75
Kolporter	8,33

Źródło: *Ranking zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie dolnośląskim*, [w:] *Zawody nadwyżkowe i deficytowe w pierwszym półroczu 2009r.*, MPIPS, Warszawa 2009, s. 22.

Tabela 16. Ranking 15 najbardziej nadwyżkowych zawodów

według wskaźnika intensywności nadwyżki w województwie dolnośląskim

Nazwa zawodu	Wskaźnik intensywności nadwyżki
Technik żywienia i gospodarstwa domowego	0,0018
Rolnik produkcji roślinnej i zwierzęcej	0,0028
<b>Organizator usług hotelarskich</b>	0,0029
Technik rolnik	0,0031
Przędzacz	0,0035
Malarz - tapeciarsz	0,0043
Technik telekomunikacji	0,0049
Górnik eksploatacji podziemnej	0,0054
Technik technologii odzieży	0,0055
<b>Filolog - filologia obcojęzyczna</b>	0,0056
Monter maszyn i urządzeń przemysłowych	0,0056
Dziemiarsz	0,0070
Technik ogrodnik	0,0074
Technik ochrony środowiska	0,0082
Technik mechanik	0,0090

Źródło: *Ranking zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie dolnośląskim [w:] Zawody nadwyżkowe i deficytowe w pierwszym półroczu 2009r.*, MPIPS, Warszawa 2009, s. 22.

Z przedstawionych tabel jednoznacznie wynika, że profilowane kształcenia na kierunkach ekonomicznych i społecznych jest jak najbardziej zasadne, z drugiej strony widać przesylenie rynku osobami, których profesje związane są z filologią obcojęzyczną i usługami w zakresie hotelarstwa (co dotyczyć może znacznej ilości niepublicznych szkół wyższych).

## 3.2. Uwarunkowania międzynarodowe i krajowe odnośnie funkcjonowania i kierunków przekształcania sektora szkolnictwa wyższego

Proces modyfikowania strukturalno-organizacyjnych ram działania jednostek naukowych związany jest z przeobrażeniami, które można pogrupować w trzy sprzężone ze sobą wymiary:

1. Wymiar globalny, a w omawianym przypadku europejski (procesy).
2. Wymiar krajowy (deklaracje, zachowania publiczno-prawne).
3. Wymiar regionalny (działania, efekty).

Chciałbym w dużym uogólnieniu i skrócie opisać te wymiary i pokazać, w jaki sposób wyodrębniła się dziś dyskutowana i implementowana nowa rola dla szkół wyższych w społeczeństwie wiedzy. W efekcie ma to stanowić o celu tej części opracowania, którym jest wskazanie obecnych i przyszłych kierunków i sposobów przekształceń normatywno – strukturalnych polskich uczelni wyższych. Poprzez tę część analizy, chcę jednocześnie pokazać, iż konieczność modyfikowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego ma bardzo głęboki i długi związek przyczynowo-skutkowy i nie jest, wbrew opiniom niektórych uczonych, modą, manią, odejściem od wielowiekowej misji uczelni wyższych czy retoryką polityczną. Źródła obecnych przekształceń i wymagań stawianych wobec tego sektora są o wiele bardziej skomplikowane i fundamentalne.

### 3.2.1. Uwarunkowania europejskie (globalne)

Rozpoczynając zatem od wymiaru globalnego i europejskiego należy tu przywołać kilka procesów. Pierwszym z nich i zarazem najbardziej fundamentalnym, w wymiarze struktur społecznych i organizacyjnych, jest wyłanianie się od około lat 70-80. XX wieku społeczeństwa wiedzy. Jak opisują to K. Popper, M. Castells, J. Frow, P. Drucker czy bardziej publicystycznie P. Cohelo, społeczeństwo wiedzy zaczęło wyłaniać się w związku z pojawieniem się, a następnie upowszechnieniem nowych technologii komunikacyjnych i informacyjnych, czyli internetu, globalnych mediów i telefonii komórkowej, a więc trzech globalnych sieci, które na nowo zdefiniowały rolę wiedzy i jej absorpcji oraz przetwarzania, a w efekcie zmieniły wertykalną strukturę społeczną i czynniki, które decydowały o rozwoju społeczeństw. O ile bowiem w epoce industrialnej liczyły się: siła fizyczna, ziemia i kapitał, o tyle w społeczeństwie wiedzy, czy jak chce P.F. Drucker, w społeczeństwie napędzanym wiedzą (ang. *knowledge based economy*), podstawowe znaczenie zyskuje wiedza, informacja i kapitał intelektualny (Drucker, 1999). W efekcie tego M. Castells (Castells, 2003) i J. Frow (Frow, 1997) piszą o nowej stratyfikacji społecznej, czyli *knowledge workers* czy kognitariacie, czyli osobach, które w swej pracy bazują właśnie na wykorzystaniu wspomnianych wyżej zasobów i decydują o wyłanianiu się nowych przemysłów, procesów i usług oraz które są na tyle elastyczne, iż są w stanie w szybkim czasie przystosować się do zmieniających się warunków zewnętrznych poprzez proces samouczenia się, doksztalcania i przekwalifikowania. Klasami wtórnymi wobec kognitariatu jest digitariat, czyli ludzie bazujący wyłącznie na zdobyczach przemysłu IT, ale nie potrafiący generować nowych pomysłów i będący raczej imitatorami niż kreatywnymi destruktorami w rozumieniu J.A. Schumpetera (Schumpeter, 1960). Najniższą warstwą w nowej strukturze jest tzw. lumpenproletariat, czyli pracownicy rutynowi, którzy bazują w swej pracy na sile mięśni, a zatem pracy fizycznej w niewielkim stopniu wykorzystując pracę umysłową. Analitycznym potwierdzeniem tych zmian było opracowanie dokonane w 1999r. przez *Brookings Institution*, która przeanalizowała zmiany w strukturze aktywów przedsiębiorstw w okresie dwudziestu lat (od 1978 do 1999). W efekcie tego badania okazało się, że w 1978r. około 80% wartości przedsiębiorstw stanowiły aktywa materialne, a jedynie 20% aktywa niematerialne. Jednak właśnie na przestrzenie analizowanych dwudziestu lat te tendencje

odwróciły się i utrzymują się do dziś. Dodatkowo zauważalne było przesunięcie w strukturach gospodarek narodowych z drugiego sektora (przemysłu) na rzecz sektora trzeciego (usług) (Collins, Lawrence, 1999).

Kolejne procesy mają już bardziej wariant europejskiej adaptatywności do wyzwań globalnych. Najszerszym z nich jest *European governance* (European governance, 2001), czyli nowy proces zarządzania publicznego i skłaniania obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej do aktywności i podmiotowości. W ramach tego procesu kluczowymi czynnikami aktywności obywateli stały się subsydiarność, czyli możliwość realizacji wszelkich decyzji politycznych, prawnych i organizacyjnych na jak najniższym i przez to bliskim obywatelowi poziomie oraz partnerstwo, czyli budowanie wspólnych przedsięwzięć, włączających partnerów o różnych, czasem przeciwstawnych logikach działania. Z drugiej strony na ośrodki decyzyjne, w tym ze szczebla regionalnego, nałożono wymogi: transparentności, otwartości, odpowiedzialności, elastyczności, spójności czy efektywności w podejmowanych działaniach.

Z kolei ta nowa forma zarządzania pozwoliła państwom UE rozpocząć przekształcenia, które już bezpośrednio dotyczą funkcjonowania szkół wyższych. Są to w kolejności: Stara i Nowa strategia lizbońska, proces boloński, proces lublański, budowanie Europejskiej Przestrzeni Badań i Innowacji, instytucjonalizacja Europejskiego Instytutu Technologii i Innowacji oraz obecnie dyskutowana Europejska Strategia Rozwoju Społeczno-Gospodarczego Europa 2020. Dokumenty i procesy te, których szczegółowy opis znacząco wykracza poza ramy tego opracowania, dały możliwość zbudowania i dyskusowania nowego modelu zarządzania, w których szkoły wyższe stać się miały aktywnym elementem przekształceń społeczno-gospodarczych, czyli modelu potrójnej helisy autorstwa H. Etzkowitza i L. Leydesdorffa (Etzkowitz, Leydesdorff, 1995). W modelu tym szkoły wyższe obok administracji publicznej i sektora przedsiębiorstw (biznesu) kreowały rozwój miasta, regionu czy kraju. Stąd wyniknęła zmiana optyki działania szkół wyższych i przekształcenia je w uniwersytety trzeciej generacji według koncepcji J. Wissemy (Wissema, 2009), a zatem transformacji strukturalnej, na bazie idei otwartej innowacji, w podmioty, które w zasadniczy

sposób same odpowiadają za swój rozwój, poprzez włączanie się w rozpoznawanie i modelowanie procesów rozwojowych. Z drugiej strony stają się one odpowiedzialne także za efektywne i celowościowe kształcenie, przystające do warunków zmieniającej się rzeczywistości i tu właśnie spotykamy się z dzisiejszą ideą przedsiębiorczości akademickiej, która staje się jednym z kluczowych elementów przekształceń szkolnictwa wyższego.

Ostatnim, jednak najbardziej aktualnym procesem, który został zainicjowany na poziomie europejskim i poprzez który wdrażane mają być do praktyki, powyższe teoretyczne i naukowe modele jest *The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education In Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*. Jest to dokument przyjęty przez Komisję Europejską w październiku 2006 roku do którego przystąpiły 33 kraje, czyli także państwa spoza UE i który będzie wymuszał na państwach członkowskich przekształcenia prawno-organizacyjne uczelni właśnie w stronę zagadnień przedsiębiorczości akademickiej. Na bazie tego dokumentu Komisja Europejska planuje także utworzenie w 2010-2011 roku Europejskiego Centrum Edukowania o Przedsiębiorczości (*European Centre of Entrepreneurship Education*), które będzie monitorowało działania szkół wyższych w państwach członkowskich<sup>13</sup>. Stąd widać wyraźnie, iż ten aspekt funkcjonowania szkół wyższych staje się priorytetowy. Co jest jeszcze jednak najbardziej zastanawiające to fakt, iż w Polsce zarówno na poziomie centralnym, jak i regionalnym praktycznie nie funkcjonuje debata w zakresie rozbudowanych zagadnień Agendy z Oslo, choć przedstawiciele Polski uczestniczą w tzw. grupie wysokiego szczebla, która poprzez Otwartą Metodę Koordynacji zajmuje się wdrażaniem zapisów strategii w porządku prawne państw członkowskich UE. Spotkanie, w którym brali udział przedstawiciele Polski odbyło się 25-26.06.2009 w Pradze. Zastanawiające jest to tym bardziej, iż jednym z kluczowych postulatów Polski podczas pełnienia przez nasz kraj Prezydencji w Radzie UE w drugim półroczu 2011 r. będzie program i hasło pełnego wykorzystania kapitału intelektualnego dla zrównoważonego rozwoju

---

<sup>13</sup> Informacje pochodzą z materiałów 1 Europejskiej Letniej Szkoły Wykładowców Przedsiębiorczości, która odbyła się w dniach 21-27.08.2010 w Turku (Finlandia) i w której uczestniczył piszący te słowa: <http://user.3ep.eu/Themes/theme32/ThemeDocuments/Entrepreneurship%20Education%20EP%20Turku%20Christian%20Weinburger.ppt>

(Kapitał intelektualny..., 2010). W związku zatem z faktem, iż znajomość zagadnień i zawartości Agendy Oslo nie jest w Polsce, a na Dolnym Śląsku w szczególności znana, wymienię tylko te jej elementy, które kładą nacisk na konieczność współdziałania szkół wyższych z władzami publicznymi szczebla regionalnego lub/i lokalnego. Do tych działań należy zaliczyć (Oslo Agenda, 2006):

- Działanie A5 i A6: Utworzenie komitetów sterujących na poziomie regionalnym w skład których wchodziłyby podmioty biorące udział w edukacji z zakresu przedsiębiorczości (administracja publiczna, przedsiębiorstwa, placówki edukacyjne, studenci, itp.). Komitety te będą miały za zadania przyjąć cele z zakresu nauczania przedsiębiorczości oraz składać sprawozdania z osiągniętych postępów.
- Działanie B5: Stymulowanie przez ścisłe ukierunkowanie środków publicznych projektów pilotażowych dla szkół wyższych (choć nie tylko) z zakresu przedsiębiorczości. Ostatecznym celem będzie upowszechnianie dobrych praktyk oraz zachęcenie do wprowadzania sprawdzonych metod największej liczby szkół.
- Działanie B7: System grantów z funduszy publicznych na tworzenie centrów przedsiębiorczości na uczelniach oraz tworzenia sieci między nimi. Ośrodki te miałyby wśród swych założeń dysemniację wiedzy i umiejętności praktycznych przedsiębiorczości na różnych kierunkach (ujęcie interdyscyplinarne, zespoły interdyscyplinarne), a także wspieranie procesu komercjalizacji badań i wykorzystywania nowych pomysłów biznesowych; w końcu także budowanie powiązań uczelni z przedsiębiorstwami.
- Działanie B9: Rozwój badań w celu oceny wpływu kształcenia z zakresu przedsiębiorczości.
- Działanie C1: Zapewnienie specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia z zakresu przedsiębiorczości.
- Działanie C2: Opracowanie i przyjęcie innowacyjnych metod kształcenia nauczycieli w zakresie przedsiębiorczości.





KAPITAŁ LUDZKI  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



- D3: Rozpowszechnianie w szkołach tzw. dobrych praktyk opisujących sukcesy młodych przedsiębiorców, w celu poprawy wizerunku przedsiębiorców oraz wskazywania możliwych ścieżek rozwoju dla absolwentów.
- Działanie D5: Badania kompetencji przedsiębiorczych wśród studentów jako części końcowej oceny programu lub kursu w zakresie przedsiębiorczości i oferowania im certyfikatu ("prawo jazdy z zakresu przedsiębiorczości").
- Działanie D6: Realne praktyki studenckie w przedsiębiorstwach, podczas których mają oni możliwość rozwinięcia i sprawdzenia swoich umiejętności przedsiębiorczych.
- Działanie D7: Wspieranie zorganizowanych działań studenckich z zakresu tworzenia kół, stowarzyszeń organizacji na rzecz promocji przedsiębiorczości.
- Działanie D9: Oferta kształcenia w zakresie przedsiębiorczości skierowana do grup defaworyzowanych. W szczególności młodych ludzi zagrożonych wykluczeniem społecznym (młodzież o niskich dochodach, młodzież zagrożona długoterminowym bezrobociem, uchodźcy, obcokrajowcy itp.).
- Działanie D13: Przedsiębiorczość akademicka na studiach doktoranckich, która dawałaby możliwość wykreowania przyszłej kadry dydaktycznej na poziomie wyższym.
- Działanie E1: Tworzenie wspólnot osób uczących się z misją wspierania ducha przedsiębiorczości poprzez budowanie więzi pomiędzy sektorem publicznym i prywatnym, z udziałem szkół, uczelni i przedsiębiorstw, jak również organizacji otoczenia biznesu.
- E2: Wspieranie zaangażowania partnerów prywatnych w dziedzinie edukacji na rzecz przedsiębiorczości. Zaangażowanie to powinno być postrzegane przez firmy jako długoterminowa inwestycja oraz jako aspekt ich społecznej odpowiedzialności.
- Działanie E4: Opracowanie lub wspieranie badań z zakresu poprawy zaangażowania pracodawców do współpracy z uczelniami.
- F1: Prowadzenie kampanii informacyjnych dotyczących kreowania świadomości i rozumienia przedsiębiorczości w szerszym znaczeniu (nie tylko jako w formie prowadzenia działalności gospodarczej).

Przedstawione powyżej, w dużym skrócie, wymiary, procesy i działania wpłynęły bezpośrednio lub pośrednio na wyłanianie się w warunkach polskich idei, a następnie pragmatyki przedsiębiorczości akademickiej.

### 3.2.2. Uwarunkowania krajowe – rozwiązania obowiązujące i projektowane

Otwarcie prawnym na nową rolę szkół wyższych we współpracy z otoczeniem są zapisy ustawy z dnia 27.07.2005r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz.1365, z późn. zm.). Pierwszą wzmianką ustawową jest art. 4 ust. 4 który mówi, iż *„uczelnie współpracują z otoczeniem gospodarczym, w szczególności przez sprzedaż lub nieodpłatne przekazywanie wyników badań i prac rozwojowych przedsiębiorcom oraz szerzenie idei przedsiębiorczości w środowisku akademickim, w formie działalności gospodarczej wyodrębnionej organizacyjnie i finansowo”*.

Dla omawianego aspektu kluczowa jest jednak treść artykułu 86 tej ustawy, mówiąca o możliwości tworzenia akademickich inkubatorów przedsiębiorczości (AIP) i centrów transferu technologii (CTT), a jednocześnie pozostawiająca swobodę wyboru formy organizacyjno-prawnej dla takiego podmiotu (jednostka ogólnouczelniana, spółka handlowa lub fundacja) adekwatnej do warunków konkretnej uczelni.

Z kolei o możliwości prowadzenia działalności gospodarczej przez pracowników naukowych mówią zapisy art. 129 ustawy w którym zapisano, iż nauczyciel akademicki może bez zgody Rektora prowadzić działalność gospodarczą, ale zobowiązany jest do zawiadomienia o tym fakcie Rektora w terminie do 7 dni. Jeśli natomiast nauczyciel akademicki podejmuje dodatkowe zatrudnienie lub działalność gospodarczą ponad powyższy

limit, wymagana jest już na to zgoda Rektora. Sankcją za brak informacji i zgody Rektora może być rozwiązanie umowy mianowania.

Jeszcze dalej i bardziej szczegółowo kwestie „otwartego uniwersytetu” wpisane są w nowe projekty ustaw: Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawę o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki, które zostały skierowane w październiku b.r. pod obrady Parlamentu RP i mają zacząć obowiązywać od początku roku akademickiego 2011/2012. W projekcie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym ta nowa rola uczelni przejawia się w następujących regulacjach:

1. Możliwość tworzenia regionalnych konsorcjów naukowo-przemysłowych, w skład których wchodziłyby jednostka naukowa uczelni oraz przedsiębiorca. Zawiązanie tego typu konsorcjum ma mieć wpływ na ocenę parametryczną uczelni i wysokość dotacji stacjonarnej przyznawanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla danej uczelni.
2. Możliwość przyznawania nieopodatkowanych stypendiów przez samorząd terytorialny i/lub przedsiębiorców na komercjalizację wiedzy i technologii.
3. Wydziały będą mogły samodzielnie uruchamiać kierunki studiów, które nie będą musiały być zgodne z minimami kształcenia nadzorowanymi przez MNiSW, a powinny być natomiast odzwierciedleniem na zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą na rynku lokalnym i regionalnym.
4. Konieczność zbudowania narzędzia do monitorowania losów zawodowych absolwentów.
5. Kształcenie z pracodawcą lub na rzecz pracodawcy, ale zgodnie z tworzonymi ośmioma poziomami Krajowych Ram Kwalifikacji.
6. Ocena dydaktyki pod kątem realizacji potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego dokonywana przez nową, poszerzoną o pracodawców, Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA).
7. Konieczność przyjęcia przez senaty wszystkich uczelni regulaminów praw własności intelektualnej i zasad ich komercjalizacji oraz regulaminu tworzenia spółek *spin-off*.

8. Powołanie spółki celowej (inkubatora lub CTT) do zarządzania własnością przemysłowa uczelni (patentami, wzorami przemysłowymi, itd.) w zakresie jej komercjalizacji. Uczelnia będzie mogła udzielić licencji tylko za pośrednictwem jednej utworzonej w tym celu spółki. Zakres uprawnień spółki to: wycena, ocena racjonalności utrzymywania ochrony, koszty ochrony, itp.

Wszystkie te działania będą miały wpływ na wysokość dotacji stacjonarnej przekazywanej przez MNiSW poszczególnym uczelniom.

Dodatkowo w noweli ustawy o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki kryteriami oceny dorobku habilitanta dla nauk ścisłych, inżynieryjnych oraz nauk o życiu i Ziemi (nie wiadomo dlaczego wyłączono inne specjalności z tego zakresu) jest dorobek technologiczny i innowacyjny, czyli projekty prowadzone we współpracy z przemysłem; uzyskane patenty i wzory użytkowe międzynarodowe i polskie; wdrożenia technologii; opracowane oprogramowanie komputerowe; staże w przemyśle lub innym ośrodku akademickim w kraju oraz prowadzenie lub współuczestniczenie w spółce technologicznej lub *spin off*<sup>14</sup>.

Jak widać z przedstawionych jedynie fragmentów nowych rozwiązań prawnych, są to dla większości polskich uczelni zmiany nieomal rewolucyjne, wymagające zaangażowania specjalistów z różnych dziedzin oraz zmuszające do restrukturyzacji funkcjonowania administracji uczelnianej.

### 3.2.3. Działania na szczeblu regionalnym

Kluczowym dokumentem, który miał definiować nową rolę szkół wyższych i możliwość włączenia ich w procesy zarządzania regionem była i nadal jest Dolnośląska

---

<sup>14</sup> Założenia nowelizacji działania szkół wyższych przyjęte przez RM znajdują się na stronach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/>

Strategia Innowacji (DSI). Okazuje się jednak, że w kontekście współdziałania na linii samorząd województwa i szkoły wyższe praktycznie niewiele, oprócz systemu grantów dla doktorantów, udało się zrobić. Opisane w DSI działania mówiące o *Dolnośląskim Certyfikacie Działalności Innowacyjnej*, *Dolnośląskim Kredycie Zaufania*, nagrodzie *Pójsć za ciosem* czy *Nagrodzie dla Młodego Innowatora* praktycznie nie zostały w ogóle wdrożone. Także nie została zinstytucjonalizowana Rada Innowacyjna przy Marszałku, która miała skupiać przedstawicieli środowisk naukowych, biznesowych i administracyjnych i dysponować wyżej opisanymi instrumentami finansowymi (Dolnośląska Strategia Innowacji, 2005). W tym zakresie można powiedzieć, iż zapisy DSI są jak do tej pory martwe, a więc choć istnieją potencjalne możliwości mobilizacji zasobów w stronę budowania zdolności przedsiębiorczych i innowacyjnych regionu w odniesieniu do szkół wyższych, to nie są one jednak implementowane.

Pozytywnym przykładem działań, które udało się wdrożyć i które może pokazać już swoje efekty funkcjonowania jest przedsięwzięcie pod nazwą Dolnośląski Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości (DAIP). Jest to instytucja, która została powołana przez trzy uczelnie: Uniwersytet Wrocławski, Akademię Rolniczą we Wrocławiu (obecnie Uniwersytet Przyrodniczy) oraz Politechnikę Wrocławską, a także Wrocławski Park Technologiczny S.A. Jest to swego rodzaju przedsięwzięcie noszące znamiona partnerstwa publiczno-prywatnego, wpisującego się w nowe formy zarządzania sferą publiczną. DAIP rozpoczął działalność w maju 2006 roku i funkcjonuje do dziś. Obecnie na powierzchni 442 m<sup>2</sup> zlokalizowanych jest 13 pokoi o powierzchni od 15 m<sup>2</sup> do 25 m<sup>2</sup> oraz 17 biurek w tzw. przestrzeni *open space* (Patrz więcej: [www.technologpark.pl/sub.php?p=65&lng=pl](http://www.technologpark.pl/sub.php?p=65&lng=pl)).

W tym miejscu należy podkreślić, iż DAIP jest jednym z niewielu przedsięwzięć partnerskich, które funkcjonują bez większych problemów na styku biznesu i nauki we Wrocławiu czy województwie dolnośląskim. Przykłady problemu budowy i działania partnerstw w realizacji podobnych inicjatyw można bowiem wymieniać, należą do nich choćby inicjatywy dotyczące tworzenia i nowelizacji Dolnośląskiej Strategii Innowacji, funkcjonowania Dolnośląskiej Rady Przedsiębiorczości i Nauki, Wojewódzkiej Komisji Dialogu Społecznego czy ostatnio przedsięwzięcia nazwanego Europejski Instytut Technologiczny Plus. Są to partnerstwa, które wpisują się w ogólną logikę martwiejących partnerstw, opisywanych w literaturze przez A. Zybąłę (Zybąła, 2008), I. Drylla (Dryll, 2007) czy J. Srokę (Sroka 2008; Błaszczuk, Sroka 2006). Wskaźniki podane w Diagnozie Społecznej za 2007r., gdzie

uogólniony wskaźnik zaufania społecznego wynosi 11,3%, a poziom stowarzyszania się w naszym kraju to ledwie 15% (Dryll, 2007, op. cit., s. 50), świadczą, iż nie ma obecnie pozytywnego klimatu do działań zbiorowych. Dodając do tego dystans społeczny, czyli wrogość grup społecznych do siebie nawzajem, trzeba to uznać za barierę rozwojową także w zakresie formułowania i realizacji nowych przedsięwzięć instytucjonalnych do jakich zaliczam opisywaną tu przedsiębiorczość akademicką. Stąd też partnerstwo zbudowane w ramach DAIP jest pozytywnym przykładem w krajobrazie dość pesymistycznych doświadczeń regionalnych i krajowych w ogóle. Jednak sam fakt, iż partnerstwo to trwa, mimo niesprzyjającej aury, nie jest jedynym powodem, aby je doceniać. Drugim, o wiele bardziej istotnym jest to, iż DAIP generuje pozytywne efekty i bodźce rynkowe, pozostając jak na razie, przedsięwzięciem deficytowym w sensie bilansu finansowego dla jego 4 twórców instytucjonalnych. Według bilansów z lat 2006, 2007, 2008 i 2009 koszt funkcjonowania tego typu przedsięwzięcia wynosił odpowiednio 109 tys., 335 tys., 334 tys. oraz 382 tys. PLN przy stale choć powoli rosnących przychodach (m.in. z wynajmu powierzchni, dotacji) rzędu niespełna 4 tys., 75 tys., 90 tys. oraz 99,6 tys. PLN, co daje czysty deficyt w wysokości odpowiednio: 105 tys., 282 tys., 244 tys. oraz 282,4 tys. PLN (Bilans DAIP, 2006-2009). Oznacza to, że tyle właśnie 'kosztuje' rzetelnie realizowana misja przedsiębiorczości akademickiej, dająca jednak zatrudnienie ponad 150 osobom. Trzeba bowiem zaznaczyć, iż przez niespełna 3,5 roku istnienia, w ramach DAIP powstało ponad 50 firm z których tylko 7 zakończyło swą działalność, oznacza to, że współczynnik trwałości i przeżywalności firm jest niespotykany, nawet jak na skalę światową. Ponadto niekwestionowanym, choć ciężko mierzalnym elementem działania DAIP, jest stopniowy wzrost świadomości studentów, absolwentów i pracowników na rynku pracy w kontekście samozatrudnienia czy przedsiębiorczości w ogóle. Rzecz jasna jest to proces będący na absolutnym początku swego rozwoju, ale został on już rozpoczęty i powinien być kontynuowany i wspierany działaniami, które zostaną opisane w rekomendacjach.

### **3.3. Rekomendacje dla władz samorządu województwa odnośnie poprawy jakości 'produktów' systemu edukacji na poziomie wyższym**

Nie jest moim zamiarem powtarzanie rekomendacji, które przewijają się bezustannie w różnego typu opracowaniach (Guliński, Zasiadły, 2005; Matusiak 2006) na temat nowej roli szkół wyższych, które to dodatkowo pozostają jedynie słabo słyszalnym apelem. W zakończeniu sformułowałem zatem wnioski i rekomendacje, które wynikają z moich obserwacji oraz wyłaniają się z przeprowadzonych badań, rzecz jasna, część z nich wpisze się w przytaczane przede mną spostrzeżenia, co świadczyć może jedynie o narastającym i nierozwiązywalnym problemie.

Postrzegając nowe zadania dla szkół wyższych jako proces, swoje spostrzeżenia odniosę do jego poszczególnych faz, które według mnie tworzą: okres edukacji uczelnianej, moment zakończenia edukacji oraz wejście na rynek pracy lub decyzja o rozpoczęciu i prowadzeniu własnego przedsięwzięcia (własna aktywność na rynku pracy). Jest to być może wąskie rozumienie tego procesu, ale te trzy fazy identyfikuję jako kluczowe, a zarazem najsłabsze ogniwa czy wąskie gardła całego zjawiska. Odnosząc się do pierwszej z faz, a więc okresu edukacji na uczelni wyższej, za niezbędne uważam następujące działania (Kwieciński, 2009, s. 108-111):

- bazując na diskutowanych Krajowych Ramach Kwalifikacji, a zatem budowaniu programów studiów na bazie efektów kształcenia, za kluczowe uważam uwzględnienie nabycia przez studentów umiejętności, które według największych pracodawców (głównie zagranicznych, w tym: McKinsey, Google, UPS, HP, Credit Suisse) są deficytowe wśród studentów i absolwentów. Zaliczono tu m.in.: umiejętności i narzędzia rozwiązywania problemów, zarządzanie projektem, umiejętności komunikowania się, kreatywność, umiejętności analityczne, przywództwo, umiejętności językowe (w tym głównie *business english*). Wyżej wymienione umiejętności powinny być oferowane w ramach zupełnie nowo utworzonych kursów / warsztatów z nową bazą podręcznikową i przy aktywnym i szerokim zaangażowaniu przedstawicieli przedsiębiorstw. Tego typu działania: **pozwolą** zwiększyć szanse na rynku pracy dla możliwie jak najszerszej grupy studentów; pozwolą osiągnąć rezultaty w krótkiej perspektywie, to jest niezależnie od wyzwań politycznych i formalnych związanych ze zmianami systemowymi; skupią się na zapewnieniu kompetencji i umiejętności komplementarnych a nie konkurencyjnych względem istniejących sylabusów; pozwolą wspierać studentów





najbardziej aktywnych i osiągających najlepsze wyniki w nauce („pozytywna dyskryminacja”) (Współpraca Uniwersytetu Wrocławskiego oraz strategicznych inwestorów, luty 2010, materiał niepublikowany),

- **wdrożenie fakultatywnego przedmiotu związanego z przedsiębiorczością akademicką, czego przykładem mogą być działania prowadzone w ramach ogólnopolskiego programu Sieć Edukacyjna Innowacyjnej Przedsiębiorczości Akademickiej (SEIPA)<sup>15</sup>. Program, w którym uczestniczył piszący te słowa, ma swoją specyfikę, przejawiającą się m.in. w fakcie przekazywania praktycznej wiedzy dotyczącej behawioralnej aktywności na rynku pracy oraz zakładania własnego przedsiębiorstwa, co wyrażało się m.in. w realizowanej tematyce zajęć, tj.: zakładanie przedsiębiorstwa – główne elementy proceduralne, wybór formy prawnej dla nowego przedsięwzięcia, system finansowo-księgowy przedsiębiorstwa, cechy i umiejętności liderów nowych przedsięwzięć, zespół założycielski – kadry, kultura organizacyjna firmy, jak zaistnieć na rynku, wizyta studyjna w Dolnośląskim Akademickim Inkubatorze Przedsiębiorczości – możliwości wsparcia, sporządzanie biznesplanu jako pomysłu na własny biznes, badania terenowe wybranych instytucji pożyczkowych i poręczeniowych, banków oraz IOB. Projekt SEIPA został zaliczony do tzw. dobrych praktyk (*best practices*) przez Komisję Europejską (*Best Procedure Project....*, 2008),**
- przedmiot taki winien być prowadzony horyzontalnie, a więc nie przypisany pod konkretny wydział czy kierunek, co sprzyjałoby możliwości pojawianiu się interdyscyplinarnych projektów,
- wsparcie zasobów ludzkich (pracowników naukowych) w zakresie prowadzenia takich przedmiotów, czyli system szkoleń dla kadry naukowo-dydaktycznej, zaangażowanie osób ze środowiska biznesowego, także tych przedsiębiorców akademickich, którym się powiodło, urlopy naukowe w przedsiębiorstwach, system zachęt finansowych i/lub organizacyjnych. W tym celu można nawiązać kontakty z inwestorami zagranicznymi, np. z centrów BPO czy B+R, stowarzyszeniami pracodawców, itp.,

---

<sup>15</sup> Patrz szerzej na stronach projektu: [ww.seipa.edu.pl](http://ww.seipa.edu.pl)





- powołanie na uczelni swojego rodzaju *one-stop-point*, czyli punktu, w którym student, pracownik mógłby uzyskać pomoc i wiedzę na tematy dotyczące aktywności na rynku pracy czy prowadzenia działalności gospodarczej, w tym celu można byłoby zintegrować działalność niektórych komórek, które dziś działają obok siebie, tzn.: biuro karier, AIP, ośrodek transferu wiedzy i technologii/centrum transferu technologii, dział badań naukowych, dział młodzieżowy, biuro projektów zagranicznych (strukturalnych i badawczych), rzecznik patentowy,
- uwzględniając jedną z zasad dobrego rządzenia (ang. *good governance*), tzn. odpowiedzialność ośrodków decyzyjnych, można byłoby rozszerzyć działalność tego typu ciał współpracy na system monitoringu praktyk zawodowych studentów wyższych uczelni. Można byłoby ustalić, w odniesieniu do wybranych kierunków listę instytucji (podmiotów publicznych i prywatnych), w których studenci odbywaliby praktyki zawodowe na IV i V roku studiów. W oparciu o taki system praktyk studenci mieliby ustalone kryteria praktycznych umiejętności, które winni by sobie przyswoić. Pozwoliłoby to na zmianę obecnej fikcyjności odbywania praktyk w znaczącej ilości szkół wyższych,
- nowe zadania dla samorządów studenckich czy organizacji studenckich (kół naukowych) w zakresie skoordynowania ich działalności z wymogami rynku pracy. Często są to organizacje borykające się z brakiem akceptacji (legitymizacji) w środowisku i skupiające znaczną część swej aktywności na kwestiach dotyczących ustalania regulaminu studiów, podziale miejsc w domach studenckich czy organizacji juwenaliów, natomiast nijak nie umiejących znaleźć dla siebie miejsca w nowej dla nich sytuacji społeczno-gospodarczej. Organizacje takie zamiast przeznaczać pieniądze, często nie małe, na wspieranie obozów integracyjnych, bezproduktywnych konferencji, wyjazdów czy kół naukowych, mogłyby, zachęczone wsparcie z poziomu władz samorządowych, przeprowadzać kampanie informacyjne dotyczące poruszania się po rynku pracy czy nawet ufundować nagrody na biznes plany.

W fazie kończenia edukacji istotne są według mnie:

- urealnienie systemu śledzenia losów zawodowych absolwentów. Ważne jest przede wszystkim, aby ten system służył temu po co został powołany, tzn. modyfikował proces dydaktyczny pod względem realizowanych przedmiotów, jak i sposobów, w jaki są one przeprowadzane (w miejsce wykładów, ćwiczeń np. warsztaty interdyscyplinarne). Przykładem może być inicjatywa AlmaLaurea założona w 1994r. przy Uniwersytecie Bolońskim. Na jej podstawie powołano w 2001r. we Włoszech Międzynarodowe Konsorcjum AlmaLaurea. Do konsorcjum weszło 49 włoskich uczelni, które rocznie monitoruje około 66% losów absolwentów. Z usług konsorcjum korzysta ponad 4000 przedsiębiorstw z różnych branż gospodarki. Koszty finansowania konsorcjum współfinansowane są przez szkoły wyższe, jednostki publiczne i wpływy od firm (to 35% całości kosztów). Usługi świadczone przez konsorcjum umożliwiają uczelniom modyfikowanie planów studiów. Pozytywne rezultaty funkcjonowania tego typu przedsięwzięć skłaniają do możliwości skorzystania z nich na szczeblu regionalnym (Uliczkowska, Zarzycka, 2006). Biorąc jednak pod uwagę kilkakrotnie tu przywoływany niski poziom partnerstwa wśród szkół wyższych na Dolnym Śląsku wydaje się, że nie szybko uda się taki system stworzyć. W związku z powyższym, zasadne jest pytanie na ile samorząd województwa mógłby pełnić rolę koordynatora tego typu działań. Tu znowu można przytoczyć przykład włoski, gdzie właśnie samorzady koordynują funkcjonowanie regionalnych komitetów ewaluacji działalności szkół wyższych. Komitety te mogą wykonywać różne specyficzne działania, takie jak: dostarczanie opinii w zakresie systemu organizacyjnego funkcjonowania szkół wyższych, kierunków badań naukowych, tworzenia nowych kierunków nauczania, tworzenia struktur wspierających tworzenie przedsiębiorstw *start-up*, *spin-off*, *spin-out* itp. W skład komitetu wchodzić powinni przedstawiciele głównych grup społecznych: przedstawiciele nauki, biznesu, instytucji wsparcia oraz władz regionu (Klepka, Bąkowski, 2004, s. 54-55). Być może mogłoby być to jedną z kompetencji Rady Innowacyjnej przy Marszałku,



KAPITAŁ LUDZKI  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



- szansa na wsparcie kapitałowe, choćby w wymiarze kilkuset złotych, najlepszych pomysłów biznesowych, jako swego rodzaju zachęty do działania, przykładu dla innych, motywacji. Tego typu działanie można byłoby realizować np. w partnerstwie (choć to trudne i często nie polityczne) z samorządem wojewódzkim lub gminnym. Chodziłoby tu, aby nie realizować jedynie projektów *Study In Wrocław*, ale dopełniać je poprzez akcje typu *Job In Wrocław*, np. w formie konkursów, szkoleń, wsparcia eksperckiego. Narzędzia są zaproponowane choćby w rzeczony już Dolnośląskiej Strategii Innowacji, warto je tylko wypełnić treścią, czyli kapitałem lub *know-how*,
- aktywność AIP, biur karier (doradztwo, wsparcie przy pisaniu biznes planów, kontakty z pracodawcami), które to podmioty powinny być tworzone przez stabilne zespoły, ale podlegające presji podnoszenia kwalifikacji.

W fazie wejścia na rynek pracy lub rozpoczęcia i prowadzenia działalności do najistotniejszych kwestii należą:

- zajęcia, warsztaty z umiejętności poruszania się na rynku pracy. Chodzi tu znów o zintegrowane doradztwo i informację, która winna być dostarczana przez możliwie dużą grupę partnerów monitorujących regionalny rynek pracy (DWUP, PUP, agencje pracy, Biura Karier, IOB, itd.),
- możliwość uzyskania wsparcia infrastrukturalnego (np. w postaci AIP) oraz kapitałowego w postaci innych źródeł niż reinwestowany zysk czy pożyczki od rodziny,
- wsparcie eksperckie (szkolenia) w zakresie prawnego prowadzenia i rozliczania działalności, efektywna (celowana) i niedroga reklama oraz uczestnictwo w imprezach typu giełdy, targi, wystawy kooperacyjne. W tym ostatnim aspekcie istotne jest, aby powstały swego rodzaju imprezy dedykowane młodym firmom (np. przy aktywnym wsparciu samorządów) dla których barierą wejścia na targi o zasięgu europejskim jest sam koszt uczestnictwa,

- koncentrując się na kreowaniu w regionie miejsc pracy w tzw. polskich zawodach przyszłości, należałoby uruchomić system kursów kształcenia ustawicznego i podyplomowego w obrębie następujących profesji:
  - informatyka, w tym: eksploatacja sieci, informatycy telefonii, informatycy o specjalności sieci bezprzewodowych,
  - inżynieria produkcji w zakresie chemii, przemysł motoryzacyjny, specjalności budowlane i zarządzanie rynkiem nieruchomości, projektowanie konstrukcji przemysłowych i budowa maszyn, technologia materiałowa, konstruktorzy, organizatorzy produkcji,
  - specjaliści od operacji finansowych, np. z zakresu inwestycji kapitałowych, marketingu i handlu, księgowi,
  - specjaliści z dziedziny ochrony środowiska naturalnego, w tym inżynieria krajobrazu, zagospodarowanie przestrzenne,
  - specjaliści z szeroko rozumianej gospodarki mieszkaniowej (zarządzanie zasobami mieszkaniowymi, styliści i projektanci wnętrz),
  - specjalności z zakresu administracji samorządowej, specjaliści obsługujący programy unijne, doradcy podatkowi, ubezpieczeniowi<sup>16</sup>.

Jestem w pełni świadomy, iż przedstawione rekomendacje nie wyczerpują zakresu niezbędnego wsparcia, ale stanowią one według moich obserwacji i badań jego ważniejszą część. Są to raczej działania inkrementalne tkwiące u podstaw samego procesu, które z czasem można rozwijać. Bazując na własnych doświadczeniach, starałem się także nie przedstawiać zbyt rewolucyjnych, a przez to mało realistycznych postulatów. W wyniku zaprezentowanych badań i obserwacji raz jeszcze podkreślę, że organizacje typu inkubator przedsiębiorczości, angażujące zarówno organizacyjnie i kapitałowo jego pomysłodawców, są strukturalnym bodźcem do zmian na polskich uczelniach, a ich efektywność jest o tyle

---

<sup>16</sup> Informacja pochodzi z dokumentu pt.: *Trzeba dopasować kierunki studiów do potrzeb gospodarki*, Opinie i stanowiska Konfederacji Pracodawców Polskich z 20.03.2007, [www.kpp.org.pl](http://www.kpp.org.pl).

większa o ile mogą być to działania sieciowe, realizowane w partnerstwach publiczno-prywatnych, czego przykładem jest DAIP. W żaden jednak sposób nie powinny być to inicjatywy wspierane podmiotowo, a jedynie przedmiotowo (zadaniowo), gdyż potencjalne wsparcie ma trafić do beneficjentów tych działań. Jest to jednak wciąż zjawisko marginalne zarówno w sensie praktycznych działań, jak i mentalnego postrzegania rzeczywistości akademickiej. Rzeczą oczywistą jest także, że same szkoły wyższe nie podołają ani organizacyjnie ani kapitałowo realizacji wyżej wymienionych zadań, konieczne jest wsparcie władz publicznych szczebla samorządowego i gminnego, współpraca z organizacjami pracodawców oraz inwestorami zagranicznymi. Niezbędne są także działania systemowe, których pewne symptomy odnaleźć można w proponowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmianach ustawowych. Czas pokaże, czy są to jedynie postulaty, czy uda się je przekuć na konkretne działania, choćby tylko w kilku uczelniach w regionie. Bazując na swoich doświadczeniach, jestem co do tego postulatu realnie wstrzeźliwy. Natomiast będę szczęśliwy i spełniony zawodowo w przypadku, gdybym się jednak mylił.

## **4. W stronę wykształcenia z widokiem na zatrudnienie – potrzeba ewolucji systemu edukacji w kontekście wyzwań modernizacyjnych stojących przed regionem**

W Krajowej Strategii Rozwoju Regionalnego na lata 2010-2020 (KSRR) za jeden z głównych celów uznaje się „rozwój kapitału intelektualnego, w tym kapitału ludzkiego i społecznego” (KSRR, s. 111). W dokumencie tym wskazuje się zarazem, że wśród narzędzi służących realizacji tego ambitnego zadania znajdują się te publiczne działania i przedsięwzięcia regionalne, które są związane z „edukacją oraz adaptacją do zmian gospodarczych”. To ogólne sformułowanie uściślać ma, występujące nieco dalej w tekście KSRR, wskazanie na potrzebę skorelowania tychże działań i przedsięwzięć z wyzwaniami regionalnych rynków pracy.

Tzw. zdrowy rozsądek podpowiada, że to jasne, tzn. z pewnością należałoby sobie życzyć, aby w wyobraźalnej przyszłości (tj. do roku 2020, jak zakłada KSRR) szeroko rozumiane regionalne aktywności publiczne doprowadziłyby do wyraźniejszego skoordynowania ogólnie pojmowanej edukacji z pulsem regionalnego, w naszym przypadku dolnośląskiego rynku pracy. W tym idealnym wyobrażeniu pierwsze poważne pęknięcie dostrzeżemy jednak dość szybko, bo już w momencie, gdy zechcemy dowiedzieć się nieco więcej o samym dolnośląskim, czy jakimkolwiek innym regionalnym rynku pracy w Polsce, wyłączwszy może, w sposób ostrożny, mazowiecki rynek pracy, który zaczął być już poddawany dość wnikliwym badaniom (zob. np. *Kobiety na rynku pracy*, 2007; Kryńska, 2007a, 2007b). Na tym etapie rozwoju badań Mazowsze nie stanowi jednak jeszcze ‘wyjątku potwierdzającego regułę’. Tamtejszy rynek pracy nie został bowiem jeszcze zdefiniowany i trudno sobie wyobrazić, aby było to możliwe bez połączenia aktywności zmierzających do jego dookreślenia w skali całego kraju i to w ścisłej łączności z innymi dziedzinami życia publicznego, wraz z wyeksponowaną rolą edukacji.

Dziś natomiast sytuacja pozostaje paradoksalna i ten często używany termin nie znajduje wyraźnej wykładni interpretacyjnej. Co więcej, nie tylko nie sformułowano dotąd odpowiedniej definicji regionalnego rynku pracy, ale i kryteriów, wedle których taka ewentualna definicja mogłaby być konstruowana. W obliczu tego braku uznaje się po prostu, że regionalny rynek pracy to ten obszar stosunków pracy, który jest monitorowany i obsługiwany przez instytucje samorządu województwa, na które wskazuje ustawa o polityce zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z maja 2004 roku<sup>17</sup>.

Dalsza lektura KSRR również nie klaruje nam obrazu, gdy np. mowa w niej, iż: *w ramach polityki regionalnej w zakresie uczenia się dorosłych położony zostanie nacisk na uczenie się, zarówno w ujęciu formalnym jak i pozaformalnym*. Fragment ten jednak, mimo iż jest może nieco oddalony od ideału jasności przekazu, daje do myślenia – chodzi zatem nie tylko o sprzęgnięcie działań systemu edukacyjnego z pulsującym życiem gospodarczym, ale i działania otwarte na wszystkie grupy wiekowe mieszkańców regionu<sup>18</sup>. Co więcej uczenie się ma mieć charakter zarówno formalny, jak i pozaformalny. Tak jest, ale czy ten pogląd nie wydaje się nam jakoś wewnątrznie zwichnięty – co może oznaczać uczenie się w sposób formalny i pozaformalny? I tu właśnie, jak się wydaje, dotknąć można istoty problemu. Przeciętny Polak, w postrzeganiu sfery publicznej posługuje się najczęściej kategoriami formalnymi, tzn. w najbardziej przydatnym dla nas rozumieniu sformalizowania działań – instytucjonalnymi. Uczenie się, czyli edukacja, ma dla niego przebiegać w ramach sformalizowanych instytucji szkolnictwa. To zaś, co można sobie przyswoić w sposób nieformalny, to jest – można powiedzieć – wyłącznie prywatna sprawa samego zainteresowanego (por. Zamorska, 2009). Jest to rzecz jasna zbyt lakoniczna i uproszczona ‘rekonstrukcja’ toku rozumowania zwykłego obywatela. Umożliwia ona jednak uchwycenie istoty tejże logiki, a zarazem uświadomienie sobie dystansu, jaki dzieli Dolny Śląsk i inne polskie województwa od regionów wyżej rozwiniętych, także i tych, które graniczą z

---

<sup>17</sup> Zob. Dz. U. nr 99, poz. 1001 z 1 maja 2004.

<sup>18</sup>W przytoczonym cytacie mowa tylko o dorosłych, ale z szerszego kontekstu można wnioskować, że postuluje się działania wielotorowe, wielopoziomowe i adresowane do jak największej liczby regionalnych odbiorców.



województwem dolnośląskim. Dystans ten ma, co tu kryć, charakter luki kulturowej, której przejawy są tym wyraźniejsze im bardziej złożona sytuacja zostaje poddawana pod analizę respondentą. W tym przypadku respondent jest wprawdzie jak się rzekło hipotetyczny, ale zarazem nie zupełnie fikcyjny, gdyż wnioskowanie o jego profilu i zdolnościach poznawczych jest poparte wieloma wcześniejszymi, zarówno pierwotnymi, jak i wtórnymi analizami materiałów empirycznych, które były udziałem autorów niniejszego opracowania.

Mając w pamięci powyższe można wskazać na co najmniej trzy istotne dla nas implikacje, które dla porządku przedstawione będą w formie tez do tej części opracowania<sup>19</sup>.

**Teza pierwsza** nawiązuje do coraz bardziej dotkliwego braku definicji regionalnego rynku pracy, co naszym zdaniem stanowi jedną z istotnych przyczyn rozżewu pomiędzy edukacją na terenie województwa a regionalnym rynkiem pracy.

**Teza druga** odnosi się do kulturowej, a więc powszechnej skłonności do postrzegania tego co publiczne, a więc również edukacji, niemal wyłącznie przez pryzmat działań sformalizowanych (instytucjonalnych), co przyczynia się utrwalania niedzisiejszych już (w swej istocie wręcz dziewiętnastowiecznych) zdroworozsądkowych wyobrażeń zbiorowych, które stają się, bądź już się stały anachroniczne w rozwiniętych społecznościach europejskich.

**Teza trzecia** zaś wiąże się z faktem, do którego istotności przekonywał 'już' Karl Polanyi<sup>20</sup> – mianowicie, że gospodarka jest zawsze osadzona w społeczeństwie, głęboko i 'nieodwołalnie' uwikłana w jego rozliczne konteksty, których istotną część stanowią procesy uczenia się i edukacji.

W dalszej części niniejszego opracowania postaramy się przyrzeć tym trzem kwestiom nieco bliżej. Korzystać przy tym będziemy z typowych narzędzi analizy jakościowej

---

<sup>19</sup> Nadłamuując nieco porządek metodologiczny, na rzecz zwięzłości i przejrzystości przekazu zakładamy, że odpowiedzi na ewentualne pytania istotne dla weryfikacji przedstawionych tez wynikać będą na tyle ewidentnie z tekstu, że ich zwerbalizowanie nie będzie wymagać dodatkowych interwencji ze strony autorów. Dlatego nie będziemy się już do nich osobno odnosić we wnioskach i rekomendacjach kończących tę część opracowania. Zamiast tego skupimy się na modelowej propozycji budowy wojewódzkiego monitoringu, który wychwytywałby zmiany w relacjach pomiędzy systemem edukacji a zatrudnieniem na regionalnym i lokalnych rynkach pracy na Dolnym Śląsku.

<sup>20</sup> Zob. Polanyi K., 1967, *The Tacit Dimension*, Routledge, London.



starając się, o ile okaże się to możliwe, poszerzać konteksty poszczególnych odniesień, aby w ten sposób postarać się ogarnąć możliwie szeroką perspektywę i kontekst problematyki, której poświęcony jest ten tekst. Rozpocznemy od rozwinięcia wątków odnoszących się do tezy pierwszej i tezy drugiej, które są ze sobą silnie splecione. Następnie przejdziemy do tezy trzeciej stanowiącej ‘tak naprawdę’ kontekst, ramę zjawisk, których odnoszą się pierwsze dwie tezy. Nie jest jednak możliwe właściwe rozwinięcie tej tezy bez wskazania na przywoływany w tezie drugiej kontekst instytucjonalny – stanowi on łącznik pomiędzy codzienną praktyką (w tym przypadku odnoszącą się do konkretnych zagadnień runku pracy i systemu edukacji) a jej ‘ostatecznym’ posadowieniem w kontekstach społecznych. Mając to na uwadze zajmiemy się najpierw tezą pierwszą i drugą a następnie drugą i trzecią, by zmierzać w kierunku głównego postulatu oraz wniosków i rekomendacji.

#### **4.1. Ad. tezy 1 i 2 – charakter luki pomiędzy edukacją a regionalnym rynkiem pracy**

Na temat niedostosowania kształtu szkolnictwa i generalnie systemu edukacji do regionalnego rynku pracy mówi się na Dolnym Śląsku oraz w innych województwach od wielu lat. Dyskusja ta jednak nie tylko problemu tego nie przybliżyła, lecz nawet go skomplikowała – w miarę ujawniania się w jej trakcie grupowo-instytucjonalnych partykularyzmów, które okazały się wystarczająco antagonistyczne. Przejawia się to wyraźnie m.in. w skłonnościach poszczególnych środowisk do forsowania postulatów służących promowaniu przydatności określonych grup realizowanych w szkołach przedmiotów kosztem grup innych, które w zależności od klimatu tego rodzaju dyskusji postrzegają się jako mniej ‘praktyczne’.

Generalnie rzecz ujmując, zarówno w polskiej literaturze fachowej, w analizach wykonywanych przez instytucje publiczne, czy we wspomnianej powyżej, raczej ‘luźnej’ (tzn. niekoniecznie merytorycznej) dyskusji na temat skorelowania wykształcenia z problematyką pracy i zatrudnienia wyraźnie brakuje głosów, które w uporządkowany sposób

podejmowałyby problem regionalności oraz lokalności rynków pracy. Utało się postrzegać te rynki przez pryzmat instytucjonalny (sformalizowany), w którym regionalny rynek pracy to – bez większego namysłu – po prostu rynek istniejący na terenie danego województwa, co implikuje stosowną miejscową właściwość urzędową odpowiednich instytucji rynku pracy w regionie. W analogicznie nieskomplikowany sposób postępuje się w przypadku lokalnych rynków pracy przyporządkowując je instytucjom powiatowym. W tym dominującym ujęciu brak w istocie miejsca na dostrzeżenie istotnych (oraz niebanalnych) powiązań łączących edukację na terenie województwa (powiatu) z regionalnym (powiatowym) rynkiem pracy. Można wskazać na kilka najbardziej oczywistych przyczyn utrzymywania się wskazanej ‘spłaszczonej’ optyki.

Po pierwsze, autorzy zdecydowanej większości istniejących opracowań odnoszą się do zastanych danych statystycznych, które generuje się na poziomie powiatowym i wojewódzkim. Porównując zaś te dane z analogicznymi źródłami publikowanymi w innych krajach Unii Europejskiej nie sposób odnieść wrażenia wyraźnego niedorozwoju i niedofinansowania rodzimej statystyki publicznej (zob. np. <http://www.eurofound.europa.eu/>, 31.08.10). Brak w niej danych dotyczących pogłębionych korelacji łączących wykształcenie, czy szerzej działanie systemu edukacyjnego z trendami obserwowanymi na regionalnych / lokalnych rynkach pracy. Poprzestaje się zwykle na podaniu najprostszych informacji dotyczących podaży i popytu na pracę, a służą temu często dane o ofertach pracy oraz o zarejestrowanych bezrobotnych, zbierane przez powiatowe urzędy pracy. Podobnie postępuje się w odniesieniu do edukacji: w opracowaniach znajdziemy standardowe informacje dotyczące struktury wiekowej oraz ilości działających w województwie placówek edukacyjnych. Próżno natomiast szukać analiz starających się w sposób konsekwentny łączyć oba te wątki.

Po drugie w przeważającej części dotychczasowych analiz<sup>21</sup> przeważa, o czym już wspomniano, swoiście zredukowane podejście instytucjonalne, które niejako wymusza

---

<sup>21</sup> Szerzej na ten temat zob. np.: Danel, 2008; Jarmoszko, 2008; Kopel, 2002; Lejzerowicz, 2008; Sadowska-Snarska C., 2006; Suchta i in., 2006; Sztanderska, Góra, 2006; Sztanderska i in., 2008; Szul, Tucholska, 2004; Telep, Ćwik, 2008; Tomanek, 2006; Zep, 2002.

spoglądanie na stosunki społeczne poprzez pryzmat najbardziej oczywistych regulacji formalno-prawnych, na podstawie których aktorzy, tj. głównie instytucje rynku pracy, podejmują bądź mogą podejmować aktywne lub pasywne formy działań. Aktywność partnerów społecznych, choć potencjalnie wystarczająco umocowana w istniejącym prawodawstwie umyka już tym analizom, choć zarazem trzeba przyznać, że stanowi to po części również efekt mizernej aktywności zorganizowanych pracodawców i pracowników. Rzadko bywa zarazem dostrzegana rola, można powiedzieć, zanikającej dziś w Polsce instytucji zbiorowych stosunków pracy, jaką jest zbiorowy (zakładowy i ponadzakładowy) układ pracy.

Mówiąc najkrócej – w przyszłości należałoby porzucić wynikającą z pewnej pragmatycznej wygody, lecz w dłuższym dystansie szkodliwą praktykę analizowania (rzadziej) oraz opisywania (częściej) lokalnego / regionalnego rynku pracy jedynie przez pryzmat miejscowej właściwości takiego, czy innego urzędu i to w sytuacji, gdy urząd ten tak naprawdę ma dość ograniczone możliwości wpływania na jakość zatrudnienia, której elementem jest przecież wykształcenie będące ‘produktem’ działania systemu edukacyjnego w danym miejscu. Znacznie ciekawszym wątkiem, nawet gdybyśmy nadal preferowali ‘suchy’ opis dominujący w dotychczasowych analizach, byłby już ten, który mocniej nawiązywałby do strony podażowej na lokalnych rynkach pracy, gdyż powiat, ma pewne możliwości w zakresie polityki edukacyjnej (por. Dzieżgowski, 2010). Nieco bardziej skomplikowane byłoby natomiast podejmowanie prób dopasowywania działania systemu edukacji do wymagań rynku pracy ‘od góry’, czyli wyłącznie na poziomie województwa. Takie działanie najprawdopodobniej mogłoby również budzić sprzeciw w terenie. Dlatego dla ewentualnych zainteresowanych realizacją podobnego scenariusza działań pozostawałby wariant, nazwijmy go umownie *grass roots* polegający na uruchomieniu i koordynacji przez władze wojewódzkie (najlepiej na forum wiodącej instytucji dialogowej w regionie) lokalnych dyskusji i analiz skupiających się potrzebach rynku pracy i edukacji w konkretnych powiatach (por. pkt. 5).

Warto więc powtórzyć wyraźnie: lokalne i regionalne rynki pracy nie powinny być dłużej definiowane przez niemalże sam fakt istnienia powiatowego czy wojewódzkiego

urzędu pracy. Znacznie lepsze rezultaty w ich dokładniejszym zdefiniowaniu z pewnością dałoby analityczne ‘rozszerzanie’ wiązek podaży i popytu, które przepływają przez nisze regionalnego i lokalnych rynków pracy.

Po trzecie, w większości opracowań głównym problemem jest bezrobocie, czy to w wymiarze lokalnym, czy regionalnym. Samą zaś politykę rynku pracy postrzega się zwykle w tle tego właśnie głównego motywu większości analiz, które zresztą – właśnie z powodu wspomnianego zepchnięcia na margines problematyki z kręgu lokalnej lub regionalnej *policy making* na rynku pracy – często nie są w stanie dobrze poradzić sobie z eksplantacją miejscowej dynamiki bezrobocia. Ta zaś, co dość oczywiste, jest sprzęgnięta z objawiającymi się lokalnie efektami działania systemu edukacyjnego. Innymi słowy, niemal niezmiennie lokując problem bezrobocia w centrum większości analiz pozbawiamy się możliwości kompleksowego i potencjalnie bardziej efektywnego ujmowania fenomenów charakterystycznych dla rodzimych rynków pracy zarówno w ich lokalnych (gminnych, powiatowych), jak i sub- czy semiregionalnych<sup>22</sup> oraz regionalnych (wojewódzkich) wymiarach. Efekt tego stanu rzeczy jest taki, że próżno szukać analiz, które w sposób poważny i szczegółowy charakteryzowałyby podaż na lokalnych / regionalnych rynkach pracy – poważny i szczegółowy tzn. m.in. przy uwzględnieniu powiązań / luk pomiędzy trendami podaży pracy, jej jakościowym zróżnicowaniem, oczekiwaniami pracodawców oraz wykształceniem, a w ujęciu szerszym: z miejscowymi efektami funkcjonowania systemu edukacyjnego. Dodatkowo należałoby uwzględnić i w miarę możliwości dokładniej szacować ewentualną podaż pracowników z sąsiadujących rynków pracy (innych powiatów, województw), a zarazem odpływ pracowników z rodzimych rynków pracy. W każdym z tych przypadków rzeczą kluczową dla takiego monitoringu, gdyż badania takie powinny być prowadzone w sposób ciągły, byłoby dokładne opisanie zarówno strumienia odpływu, jak i

---

<sup>22</sup> W odróżnieniu od subregionalnych nisz rynku pracy, usytuowanych w ramach regionów administracyjnych warto również dostrzegać oddziaływanie nisz semiregionalnych, tzn. niekoniecznie lokujących się w granicach jednego województwa. Mogą to być semiregionalne monokulturowe nisze rynku pracy, związane np. z pozyskiwaniem i przetwarzaniem określonego surowca, czy grupy współwystępujących surowców. Tego rodzaju semiregionalna specjalizacja posiada wyraźne konotacje z sytuacją na (‘wolnym’) rynku edukacyjnym, który reaguje szybciej aniżeli podmioty sprawcze odpowiedzialne za prowadzenie polityki edukacyjnej.

przyływu pracowników. Nie można więc poprzestawać, jak w wielu dotychczasowych opracowaniach, jedynie na standardowych wskaźnikach, jak płeć, wiek, czy wykształcenie. Należałoby je ‘rozbijać’ i uszczegóławiać i to w sposób nie dowolny lecz taki, który wynikałby z uzgodnień paneli dyskusyjnych z udziałem ekspertów i urzędników publicznych a w uzasadnionych przypadkach również partnerów społecznych i obywatelskich, o czym mowa również w dalszej części tekstu. Optymalnym a zarazem ze wszech miar nowoczesnym rozwiązaniem byłoby zorganizowanie cyklicznych i koniecznie realnych, czy – nazwijmy rzecz nieco bardziej jednoznacznie – ‘niekłamanych’ debat nad uzyskanymi wynikami takiego monitoringu rynku pracy i wykształcenia.

Ich zorganizowanie wymagałoby rzecz jasna uprzedniego przygotowania profesjonalnej obsługi takich gremiów, co wymaga znacznego wysiłku. Organizacyjny aspekt powoływania tego typu zespołów został jednak na szczęście dobrze opisany w literaturze i funkcjonuje w olbrzymiej ilości rozwiązań zachodnioeuropejskich, choć jedynie pozornie wydawać by się mogło, że wystarczy ‘jedynie’ sięgnąć do odpowiednich źródeł. Niestety, coraz wyraźniej widać – i to w różnych dziedzinach życia publicznego, że wykorzystanie zachodnich (w uproszczeniu chodzi o kraje UE15, choć oczywiście nie wszystkie) praktyk bywa w Polsce dość problematyczne. Co więcej, gdy już decydujemy się na wdrożenie zachodnich wzorców, a rezultaty tego wdrożenia nierzadko nas nie zadowolają, nie bardzo jesteśmy zarazem w stanie wskazać co nam umknęło – potencjalnie wszystkie elementy pasują do wzorca, jednak całość działa w najlepszym wypadku niewystarczająco efektywnie, a w najgorszym – staje się kontr-produktywna, tzn. np. utrudnia zamiast ułatwiać podejmowanie trafnych decyzji publicznych. W ten właśnie sposób dotarliśmy do istoty tezy trzeciej, której poświęcimy dalej nieco uwagi.

## **4.2. Ad. tezy 3 i 2 – charakter luki modernizacyjnej i jej wpływ na instytucjonalne powiązania edukacji i rynku pracy**

Poważne rozważania nt. ogólnej istoty postępu społecznego, jego parametrów, trajektorii procesów, które ze sobą niesie, oceny wyraźniejszych skutków zmian itp. pojawiają się w polskim dyskursie publicznym coraz rzadziej. Na szczęście występują jeszcze w polskiej nauce (zob. np. Marody, Giza-Poleszczuk, 2004; Krzysztofek, Szczepański, 2002). Dolny Śląsk nie jest też w tym względzie żadnym wyjątkiem. Można właściwie powiedzieć, że jako zbiorowość przeszliśmy do porządku dziennego nad pytaniem o dalszy rozwój regionu czy kraju – bo one się przecież po prostu rozwijają – mówią nam o tym nie tylko suche wskaźniki statystyczne, ale i niejako ‘sam fakt’, że należymy do UE, która jako całość wypada całkiem dobrze na tle innych regionów świata. Czy jednak myśląc w podobny sposób nie popełniamy błędu? Czy aby nazbyt pospiesznie, jakoś odruchowo nie lokujemy siebie, naszego kraju, regionu w gronie krajów i regionów rozwiniętych, a zatem – jak chce znakomita większość analityków postępu – ponowoczesnych? Naszym zdaniem tak właśnie się dzieje. Współcześnie dość często w zasadzie z góry sami zakładamy swój zaawansowany poziom rozwoju i to jest właśnie jednym z powodów niespójności obrazu, który powstaje w wyniku nałożenia naszych wyobrażeń na kulturową, społeczną, gospodarczą, czy polityczną rodzimą rzeczywistość, która pozostaje przecież daleka od ponowoczesności w sferze społecznej oraz postfordyzmu w gospodarce. W zasadzie bez ryzyka można powiedzieć, że polskie społeczeństwo i gospodarka są ‘zaledwie’ nowoczesne i fordowskie. Istotną część problemu zdaje się zatem tkwić w tym, że regionalne (ale i krajowe) cele strategiczne formułowane są w kategoriach charakterystycznych dla ponowoczesnych społeczeństw zachodnioeuropejskich. Problem ten jest ważki i należałoby go uwzględnić w ewentualnym rozwinięciu proponowanego w dalszej części tekstu zarysu działań praktycznych.

Z powyższego wynika nasza **hipoteza pomocnicza**: na poziomie dokumentów i wynikających z nich decyzji strategicznych (i to zarówno krajowych, jak regionalnych, w tym dolnośląskich) zdecydowanie dominują cele charakterystyczne dla ponowoczesności, które *de facto* kopiuje się z rozmaitych dokumentów i zaleceń unijnych, jednak bez należytego dopasowania ich do rodzimych, jak się rzekło, jeszcze nie ponowoczesnych warunków. W efekcie założenia dotyczące np. innowacyjności rozbijają się o bariery generowane przez swojski ‘tradycjonalizm’. Społeczeństwa ponowoczesne to kooperujące ze sobą zbiorowości

sieciowe spajane licznymi, nie tylko ekonomicznymi transferami zasobów i transakcjami oraz zaufaniem. Zaś społeczeństwo polskie to w przeważającej części, co dobrze widać na Dolnym Śląsku, środkowoeuropejskie społeczeństwo tradycyjne, ze wszystkimi, znanymi nam tego konsekwencjami. Nie jest zarazem możliwa szybka modernizacja, jakieś przyspieszone ‘podciągnięcie’ naszej zbiorowości do ponowoczesnego etapu rozwoju, na jaki *nota bene* wyraźnie już wchodzą graniczące z nami od zachodu i południa regiony sąsiedzkie. Choć, jak się rzekło, żaden skok rozwojowy nie jest możliwy, to oczywiście podejmuje się tego rodzaju administracyjne próby, ale skutkuje to głównie nieskutecznością na poziomie strategicznym.

Dlaczego tak się dzieje? Cóż, wydaje się, że mamy do czynienia ze swoistym ‘zinstytucjonalizowaniem’, czy zastygnięciem (by nie powiedzieć skostnieniem) naszych modernizacyjnych oczekiwań. W efekcie oczekiwania te stają się dla nas niemal niepodważalnymi ‘danymi’ w obrębie systemu politycznego na wszystkich poziomach jego funkcjonowania, a nawet więcej – zaczynają wchodzić w skład kulturowo ustalanego zestawu symboli i znaczeń składających się na normy działania. Zinstytucjonalizowane w ten sposób oczekiwania mają oddziaływanie znacznie silniejsze i bardziej kompleksowe, a zarazem pozostają w tle. Innymi słowy, ich siła sprawcza polega na tym, że wchodzą one w skład imperatywów działania politycznego i współkreują pewne, coraz bardziej wyraźne nowe mity społeczne, zarówno w ich wariantach ogólnospołecznych, jak i regionalnych. O ile zgodzimy się z twierdzeniem, że zadaniem nauk społecznych jest odkrywanie takich właśnie ukrytych prawidłowości, wówczas rozpoznanie wspomnianych imperatywów działania konkretnych zbiorowości powinno stać się elementem każdego planowania strategicznego, co oczywiście wymagałoby przeprowadzania odpowiednio zorganizowanych badań, efektywnego wsparcia eksperckiego oraz odejścia od interpretowania zjawisk i procesów otoczenia w sposób od siebie nazbyt odseparowany. Tylko w ten sposób można zacząć dalej stopniowo odchodzić od interpretowania złożonych relacji społecznych jako pojedynczych zdarzeń, związanych np. realizacją określonego zadania, projektu, sztywnej perspektywy finansowej czy określonego w strategii cyklu działania tej, czy innej instytucji publicznej. Skłonność do tego rodzaju podejścia analitycznego, nadmiernie rozczłonkowującego i separującego obiekty będące przedmiotem poznania, nie jest skądinąd niczym zaskakującym. W gruncie rzeczy jest to



typowe podejście nowożytnej nauki świata zachodniego, które uwidaczniało się i uwidacznia nader często (zob. np. Foucault, 2009 s. 193). Trzeba jednak zarazem uzmysłowić sobie, że jest to podejście charakterystyczne dla interpretacji ery nowoczesnej, stanowiącej owoc Oświecenia, a więc ery kulturowo usuwającej się już w cień. Można rzecz ująć również w inny sposób: interpretacje przemian cywilizacyjnych stawiające w ich centrum poklasyfikowane przeobrażenia technologiczne mają skłonność do wpadania w znaną pułapkę kreowania wizji światów, w których rytmy przemian mają charakter coraz bardziej uporządkowanych ciągów postępu, wzrostu. Tymczasem życie podpowiada, że podobny 'jednokierunkowy ruch wstępujący' stosunkowo rzadko ma miejsce. W rzeczywistości występuje wiele zawirowań, turbulencji i regresów rozwojowych. Naiwnym byłoby zarazem pytanie, stawiane niekiedy przez przedstawicieli nauk technicznych, o to dlaczego nie korzysta się ze wspaniałych rozwiązań technologicznych, które niemal czekają by je zastosować. Wiemy przecież, że dzieje się tak dlatego, że akceptacja zmian technologicznych zależy od przemian społecznych, nie zaś odwrotnie. Samo istnienie technologicznych 'gotowych elementów', z których można 'złożyć' rozwój modernizacyjny na nic się zda bez odpowiedniej 'dojrzałości' kontekstu kulturowego. Problem zaś w tym, że ten kontekst kulturowy nie zawsze chce w odpowiednim czasie dojrzeć. Co więcej, zdaje się nawet podlegać regresom lub ewoluować w nieoczekiwanych, czy niepożądanych kierunkach, jak to ma np. miejsce w przypadku kulturowych rezultatów postępującego rozpadu więzi społecznych, który to proces jest dobrze udokumentowany w literaturze naukowej. Nie ma więc potrzeby nadmiernie dawać wiarę przesadnie optymistycznym, a zarazem stechnicyzowanym projekcjom przyszłego i – zdawałoby się – bliskiego skoku modernizacyjnego, czy też nowego lepszego świata, który dzięki technologiom czeka tuż. Taki skok po prostu w przewidywalnej przyszłości nie nastąpi. Zamiast snuć podobne techno-wizje lepiej podjąć próbę przeprowadzenia remanentu zasobów w regionie, a następnie podjąć się ich rzetelnego monitoringu w imię wspólnie (tj. wraz z partnerami społecznymi i obywatelskimi) kreowanych wizji strategicznych.

**W tym miejscu zbiegają się trzy poruszane wcześniej wątki – zmian cywilizacyjnych, edukacji i polityki zatrudnienia.** Wiele bowiem na to wskazuje, że powinniśmy rozpocząć od przeglądu sytuacji właśnie w edukacji, ale w odniesieniu do



rynków pracy oraz zinstytucjonalizowanych polityk zatrudnienia. Mówiąc innymi słowy: chcąc szybciej zmierzać ku ponowoczesności, rozumianej jako kolejny etap rozwoju cywilizacyjnego świata zachodniego, należałoby rozpocząć od efektywniejszego powiązania ze sobą ewidentnie przecież wzajemnie oddziałujących na siebie zasobów – edukacji i kształcenia oraz pracy i zatrudnienia. Pierwszy z tych obszarów ma fundamentalne znaczenie w akumulacji kapitału ludzkiego i społecznego (por. Skórska, 2008). To od edukacji i kształcenia zależy potencjał innowacyjny gospodarki, wzrost produktywności a co za tym idzie ogólny wzrost potencjału gospodarczego. Pożytki z przyzwoitej edukacji wykraczają jednak daleko poza aspekty ekonomiczne, gdyż *lepiej wykształcone społeczeństwo to także społeczeństwo zdrowsze, zaangażowane obywatelsko i adaptacyjne do zmian* (Gałęcka, 2008, s. 29). Jeśli zgodzimy się z istnieniem wspomnianych powiązań pozostaje jeszcze pytanie o to jak efektywnie wykorzystać potencjał tkwiący w tychże relacjach? Odpowiedź na jest niełatwa. Można oczywiście formułować odpowiedzi w duchu wspomnianej wcześniej, jak argumentowaliśmy – dość staroświeckiej, rozcłonkowanej analizy empirycznej. Można także poprzestać za stwierdzeniu, że potrzebny jest dialog i partycypacyjne formy podejmowania decyzji publicznych. Z jednej strony wiemy jednak, z gąszczu danych empirycznych niekoniecznie musi wiele wynikać, z drugiej zaś, że niektóre metody działania publicznego, np. partycypacja w decyzjach publicznych, choć dobre gdzie indziej w świecie, niekoniecznie muszą się sprawdzać w tej części Europy, ponieważ obywatele muszą ufać sobie i instytucjom, a także chcieć uczestniczyć w dyskusji czy deliberacji. Wprawdzie w debaty zwykle nie angażuje się więcej niż 10% dorosłej populacji, lecz ta aktywna część powinna czuć wsparcie – zarówno aktorów instytucjonalnych, jak i swojego bezpośredniego zaplecza społecznego. Mówiąc inaczej – korzyści z deliberacji są ewidentne tam, gdzie ludzie naprawdę chcą wspólnie wypracowywać rozwiązania dobre nie tylko dla nich samych oraz dla grup, z którymi się utożsamiają, ale i dla ich małych ojczyzn. A to już wcale nie tak oczywiste – jak pokazują przykłady zaczerpnięte m.in. Brazylii i Republiki Południowej Afryki, które prezentują w swym opracowaniu nt. deliberacyjnego stylu podejmowania decyzji publicznych Lucio Baccaro i Konstantinos Papadakis (Baccaro, Papadakis, 2008). Wynika z nich, że kluczowym czynnikiem jest zaufanie, którego jest wcale nie mało w Brazylii, a bardzo

niewiele w RPA. O tym, że podejmowanie prób partycypacyjnego uzgadniania decyzji w warunkach braku zaufania może być nie tylko nieefektywne, ale niekiedy nawet kontraproduktywne wiemy zresztą dobrze z dość długiej już obserwacji aktywności naszych własnych zinstytucjonalizowanych grup interesu funkcjonujących na poziomie regionalnym i branżowym (zob. np. Błaszczyk, Sroka, 2006; Ruszkowski, Wójtowicz, 2009; Sroka, Herbut, Sula, 2004; Sroka, 2008, 2009; Zalewski, 2005). Sytuacja ta, ewidentnie związana z działaniem systemu edukacyjnego zagraża dalszemu rozwojowi, którego istotą jest przejście do ponowoczesności w sferze społecznej i politycznej oraz postfordyzmu w gospodarce.

### **4.3. Potrzeba tworzenia regionalnych koalicji prorozwojowych z udziałem środowisk nauczycielskich**

Dialog, pomimo problemów i barier jakie napotyka w Polsce, jest nieodzowny. Wydaje się nawet, że ubiegając przyszłe zmiany w sektorze edukacyjnym należałoby już zacząć budować w regionie podstawy dobrych relacji z najszerzej rozumianym środowiskiem nauczycielskim. A to z uwagi na (wydawałoby się) dość oczywisty fakt, że nauczyciele w coraz większym stopniu stają się kluczowym zasobem kadrowym dla rozwijającego się regionu. Co więcej, jak na podstawie globalnych badań porównawczych argumentuje Beverly J. Silver: *tak jak pracownicy branży włókienniczej w XIX w. oraz robotnicy w przemyśle samochodowym XX wieku, pracownicy sektora edukacyjnego (nauczyciele) odgrywają rolę kluczową dla akumulacji kapitału w XXI w.*, a stan zbiorowych relacji z nimi na rynkach pracy – można dodać rozwijając myśl cytowanej autorki – rzutować będzie na potencjał innowacyjny oraz sprawność ekonomiczną poszczególnych regionów i krajów (Silver, 2009, s. 158, p.a.). Treść tabeli 17 pomaga nam w myśleniu o przeobrażeniach rynków pracy związanych ze zmianami cywilizacyjnymi, ale i pokazuje, że w Polsce, z przyczyn oczywistych, poszczególne sekwencje zmian, które na Zachodzie postępowały mniej więcej po sobie, nakładają się na siebie. Również ze zrozumiałych powodów nasilenie aktywności strajkowej we wszystkich branżach miało miejsce, zarówno w Polsce, jak i w pozostałych krajach Grupy Wyszehradzkiej, po

długiej przerwie, ‘dopiero’ w latach 90. Polska to wprawdzie nie kraj ponowoczesny, a nasi nauczyciele to (pomimo pojawiającej się niekiedy w mediach retoryki politycznej) nie grupa uprzywilejowana. Jednak przed presją ponowoczesności uciec się nie da. Dlatego chcąc nieco ubiec przyszły bieg wypadków należałoby już podjąć starania na rzecz stopniowego układania się z nauczycielami w nowy sposób, a w przyszłości być może nawet zinstytucjonalizowania dialogu z ich udziałem. Działanie takie byłoby zgodne z interesem wspólnym, który związany jest z możliwie szybkim i pełnym włączeniu się Dolnego Śląska w nurt zmian o charakterze ponowoczesnym.

Tabela 17. Nasilenie protestów pracowniczych w branży włókienniczej, motoryzacyjnej i w sektorze edukacji w wybranych krajach świata wg dekad w latach 1870-2000 (z uwzględnieniem państw Grupy Wyszehradzkiej)

	Wiek XIX			Wiek XX									
	Lata 70	Lata 80	Lata 90	1900- 1909	1910- 1919	Lata 20	Lata 30	Lata 40	Lata 50	Lata 60	Lata 70	Lata 80	Lata 90
<b>Przemysł włókienniczy</b>													
Wielka Brytania	X						X						
Rosja				X									
USA					X		X						
Hiszpania					X		X		X				
Polska						X							X
Chiny						X	X						
Niemcy						X							
Australia						X							
Indie						X							
Francja							X						
Belgia							X						
Kanada							X		X				

Meksyk							X						
Egipt									X				
Pakistan									X				
Czechy													X
Słowacja													X
Węgry													X
<b>Przemysł motoryzacyjny</b>													
USA							X						
Kanada							X						
Wielka Brytania									X				
Francja										X			
Włochy										X		X	
Niemcy											X		
Hiszpania											X		
Argentyna											X		
RPA												X	
Brazylia												X	
Korea Pd.												X	
Czechy													X
Polska													X
Słowacja													X
Węgry													X
<b>Sektor edukacyjny</b>													
Irlandia								X		X			
Japonia								X	X				

Belgia									X			X	X
Włochy									X	X	X		
Boliwia									X	X		X	
Chile									X			X	
Meksyk									X			X	
Indie									X				
USA										X	X		
Szwecja										X	X		
Wielka Brytania										X			
Grecja										X			X
Argentyna										X			
Kenia										X			
Kanada											X	X	
Francja											X		
Hiszpania											X	X	
Australia												X	X
Nowa Zelandia												X	X
Izrael												X	
RPA												X	X
Rosja													X
Nigeria													X
Czechy													X
Polska													X
Słowacja													X
Węgry													X

Źródło: oprac. własne na podst. Silver, 2009, s. 120, 162; European Industrial Relations Observatory, <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/index.htm>.

Gwoli wyjaśnienia należy dodać, że takie właśnie zestawienie branż, jakie zastosowano w treści tabeli 17 wynika z prostego faktu, że przyspieszenia rozwoju przemysłu włókienniczego, motoryzacji a następnie edukacji zbiegają się z dobrze udokumentowanymi w literaturze naukowej przemianami cywilizacyjnymi. Istotnym jest również fakt, że do nasilenia protestów dochodziło właśnie w momentach przyspieszenia przeobrażeń, np. relokacji firm, która *nota bene* choć niezwykle skuteczna w włókiennictwie i motoryzacji, tylko w bardzo ograniczonym zakresie może być wykorzystywana przez pracodawców w edukacji, a więc zarówno specyfika, jak i skutki przyszłych ewentualnych działań niezadowolonych nauczycieli byłyby jakościowo inne od znanych z tradycyjnych branż okresu rewolucji przemysłowej. Będą one zarazem, za czym staramy się argumentować, silnie związane, z jednej strony, z dynamiką rynków pracy (nie tylko w niszy zajmowanej przez nauczycieli, ale i tych, które potencjalnie mogą zajmować ich wychowankowie), z drugiej zaś z cywilizacyjnym przejściem (lub barierami przejścia) ku ponowoczesności i postfordyzmu. Jest to tym istotniejsze, że z uwagi na specyfikę miejsca pracy nauczycieli, które ma charakter znacznie bardziej autonomiczny niż w włókiennictwie czy motoryzacji, siła przetargowa nauczycieli z pewnością będzie rosła. Jest to zatem 'wschodząca' grupa zawodowa, której aktywność będzie miała kluczowy wpływ na tempo, przebieg i skutki przejścia modernizacyjnego.

W tym kontekście warto pamiętać o uwagach, które na temat rosnącej pozycji przetargowej nauczycieli formułuje cytowana już autorka (zob. Silver, 2009, 158-164). Uznaje ona nauczycieli za proletariuszy ery postnowoczesnej, którzy będą mieli, jako grupa społeczno zawodowa, największy wpływ na jej ostateczny kształt<sup>23</sup>. Zarazem sektor edukacyjny jest stosunkowo odporny na zmiany innowacyjne podejmowane przez pracodawców. A to w tym sensie, że ostatecznie nic nie jest w stanie zastąpić, by tak rzec:

---

<sup>23</sup> Jak podaje B.J. Silver, cytując Neila Marshalla i Petera Wooda (zob. Marshall, Wood, 1995), w roku 1999 w USA zatrudnieni w edukacji stanowili połowę zatrudnionych w sektorze publicznym (Silver, 2009, s. 159). Wydaje się jednak, że prawdziwy wzrost zatrudnienia w sektorze edukacyjnym, nie tylko w USA, ale na całym świecie, dopiero przed nami.

‘żywego nauczyciela wykładającego w realu’. Nic także nie wskazuje, aby w przewidywalnej przyszłości sytuacja ta uległa zmianie. Warsztat pracy nauczyciela pozostaje bowiem w dużym zakresie autonomiczny, może być ‘przenoszony’ w zasadzie wszędzie tam, gdzie przebywa nauczyciel. *Co więcej, poza częściowym wyjątkiem, jaki stanowi elitarna edukacja uniwersytecka (gdzie występują znaczące migracje studentów), różne krajowe (a nawet lokalne) kompleksy oświatowe nie są wzajemnie zastępowalne (ani nie konkurują ze sobą nawzajem)* (Silver, 2009, s. 163). Wszystkie te cechy zawodu chronią nauczycieli przed nadmiernym utowarowieniem ich pracy – jest ono po prostu niemożliwe. Jednocześnie Sektor edukacyjny jest także bardzo pracochłonny. Dlatego w zasadzie wszystkie działania mające na celu odgórne, ‘siłowe’ podniesienie jego efektywności w ostateczności sprowadzają się do dwóch rezultatów: zwiększania obciążeń dydaktycznych (pensum), a więc wydłużania czasu pracy, bądź też zwiększania liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela. Oba sposoby prowadzą do stopniowej degradacji jakości wykształcenia. W dodatku strajki nauczycielskie, z uwagi na zajmowanie przez tę grupę kluczowej pozycji w wyłaniającym się ponowoczesnym społecznym podziale pracy, są niezwykle dotkliwe i uruchamiają bardzo niebezpieczne w skutkach ciągi reakcji w systemie społecznym i gospodarczym, a pośrednio również i politycznym.

Jak widać sektor edukacyjny wykazuje dużą odporność na przesunięcia przestrzenne (zwłaszcza geograficzne) oraz technologiczne (szczególnie na automatyzację), czemu towarzyszy silna pozycja przetargowa nauczycieli związana z zakresem i zasięgiem negatywnych skutków, które mogą wywoływać ich protesty. Wydaje się więc rzeczą oczywistą, że w trosce o przyszłość kraju i regionu warto rozwijać trwałe, partycypacyjne oraz partnerskie formy relacji ze środowiskiem nauczycielskim. Idąc tym tropem dalej można wyobrazić sobie działania na rzecz tworzenia lokalnych i regionalnych koalicji prorozwojowych z udziałem przedstawicieli dolnośląskich środowisk nauczycielskich. Wymagały by one jednak znacznego zdyscyplinowania politycznego, ale i pewnego reżimu organizacyjnego podmiotów wchodzących w skład takich koalicji, a z jednym, jak i z drugim tym bywa jak wiadomo, w Polsce i na Dolnym Śląsku, różnie. Korzystając z zebranej dotychczas wiedzy na ten temat najogólniej można powiedzieć, że podobne koalicje, łączące

formalne instytucje publiczne oraz partnerów społecznych i partnerów obywatelskich działają wyraźnie lepiej w dwojakiego rodzaju uwarunkowaniach<sup>24</sup>.

W wariantcie pierwszym chodzi w uproszczeniu o podział występujących stosunkowo pod dostatkiem zasobów, a więc mamy do czynienia z koalicjami dystrybucyjnymi, które zajmują się negocjowaniem do kogo, z jakiego powodu, w jakim zakresie oraz kiedy zostaną przetransferowane określone zasoby. Można powiedzieć, że koalicje takie są (niestety) dość typowymi fenomenami, które towarzyszą gospodarczym i politycznym okresom prosperity.

Wariant drugi pojawia się, gdy osłabiony politycznie i organizacyjnie ośrodek władzy poszukuje sprzymierzeńców w walce z kryzysem. Potencjalnie jest to remedium na złą (w sensie gospodarczym i politycznym) 'pogodę'. Kłopot w tym, że wymaga on wysokiego poziomu zdyscyplinowania, lojalności i orientacji na dobro wspólne. Dlatego właśnie w wielu zakątkach Europy jawi się on wręcz jako utopijny, a w najlepszym razie naiwny. W innych zaś jest z powodzeniem stosowany, o czym zresztą wspomiano już, z odpowiednimi przykładami, wielokrotnie – także i w polskiej literaturze naukowej. Zwarzywszy etap rozwojowy, na którym znalazł się współcześnie Dolny Śląsk można bez ryzyka stwierdzić, że prawdopodobieństwo powstawania stu procentowych koalicji dystrybucyjnych, czyli takich, które zajmowałyby się niemal wyłącznie 'podziałem tortu' i robiłyby to przy współpracy z nauczycielami jako grupą uprzywilejowaną, jest na szczęście równe zero. Niestety, wiele wskazuje na to, że drugi wariant, koalicji-prorozwojowej w rodzimych warunkach również można zakwalifikować jako rozwiązanie z kręgu *political fiction*.

Czy możliwe jest zatem inne rozwiązanie, jakiś trzeci wariant? Wprawdzie bardzo ostrożnie, ale można odpowiedzieć na to pytanie twierdząco. Ostrożnie, ponieważ wariant ten, choć od dawna znany – chodzi bowiem o partycypacyjne formy podejmowania decyzji publicznych – dość niechętnie jest stosowany i sprowadzany często do rozsyłania pocztą elektroniczną materiałów do konsultacji. Jak wiemy, że w większości wypadków są one przez adresatów ignorowane lub pobieżnie przeglądane. Broniąc tego najprostszego sposobu konsultacji można ewentualnie próbować w sposób dość przewrotny argumentować, że

---

<sup>24</sup> Szerzej na ten temat zob. Sroka, 2004, s. 117-173.



tego, kto rzeczywiście chce brać udział w dyskusji na określony temat nie zrazi znaczna ilość przesyłanych w załącznikach dokumentów, kompletny brak wskazówek dotyczących choćby struktury przesyłanego materiału oraz generalnie brak jakiegokolwiek moderacji prowadzonych w ten sposób 'konsultacji'. W przyszłości wypadałoby się jednak w regionie pokusić o organizowanie debat, o których tu mowa w sposób profesjonalny, tzn. ułatwiający zapraszonym uczestnikom oraz publicznym decydentom dochodzenie do wspólnych konkluzji w rozsądnym czasie. Wzorce tego rodzaju działań administracji publicznej są gotowe – opisywano je i praktykowano w Europie wielokrotnie. Oczywiście, wymaga to zaangażowania w działania funkcjonariuszy publicznych, a to już niekoniecznie bywa dobrze odbierane – z reguły padają argumenty odnoszące się do braku odpowiednich możliwości w ramach urzędowego podziału pracy, sztywności niektórych procedur, czy skromnego budżetu. Dlatego właśnie – nie wskazując na żaden konkretny przykład, ponieważ jest to praktyka ogólnopolska – znacznie prościej jest rozsyłać pliki do 'konsultacji' i ewentualnie utyskiwać na niewielki odzew ze strony społecznej, niż podjąć się organizacji rzeczywistej deliberacji w sprawach publicznych. A wystarczyłoby pamiętać, że skoro obywateli, na których opiniach może nam zależeć nie możemy zwabić ekwiwalentem pieniężnym<sup>25</sup>, który równoważyłby poniesione przez nich nakłady ich czasu i uwagi, należałoby spróbować przyciągnąć ich uwagę choćby otwartą postawą urzędu, dobrą organizacją obrad oraz konstruktywnymi przykładami wdrożeń wspólnie wypracowywanych rozwiązań. Dopiero stworzywszy podobne warunki można oczekiwać cenniejszego 'zwrotu' ze strony zaproszonych uczestników deliberacji, choć łatwiej rzecz jasna działać zgodnie z procedurą, w sposób nieskuteczny, ale formalnie poprawny. Biorąc pod uwagę wskazaną niemoc można, starając się ją stopniowo przewycięzać, wykorzystywać istniejące rozwiązania instytucjonalne powołane z myślą o ożywianiu dialogu w regionach. Chodzi tu przede wszystkim o wojewódzkie komisje dialogu społecznego (WKDS).

---

<sup>25</sup> Jest to problem występujący na całym świecie, stąd też literatura na ten temat, wraz z pouczającymi studiami przypadków, jest dość obszerna. Na początek można polecić przewodnik po partycypacji obywatelskiej autorstwa Dągmira Długosza i Jana J. Wygnańskiego pt. Obywatele współdecydują (Długosz, Wygnański, 2005).

## 4.4. Postulat tworzenia regionalnych macierzy kompetencji i monitoringu regionalnego rynku pracy przez wiodące dolnośląskie instytucje dialogowe<sup>26</sup>

W prowadzonej już od lat dyskusji nt. dopasowania struktury wykształcenia dolnośląskich absolwentów do warunków lokalnych rynków pracy w województwie poruszono już chyba wszystkie istotne wątki. Jednak problem nadal pozostaje aktualny. Co zatem zrobić, aby go rozwiązać? Od czego zacząć? – Przede wszystkim od pozyskania kompleksowych informacji nt. oczekiwań dolnośląskich pracodawców z jednej strony a struktury wykształcenia absolwentów z drugiej. Krokiem kolejnym powinno być stworzenie modelu w postaci macierzy kompetencji stanowiącym podstawowe narzędzie w kolejnym, trzecim etapie, którego istotą byłoby nadanie trwałej formy monitoringowi rynków pracy w województwie. WKDS, z uwagi na swój czterostronny skład, gdzie reprezentację ma także marszałek województwa, jest najlepszym gremium dla tego podejmowania regionalnych działań nowatorskich, które wymagają zarazem szerszego przyzwolenia, bo i potencjalne korzyści (bądź porażki), odnoszą się wprost do regionalnego dobra publicznego.

Postulowane działania wydadzą się tym bardziej potrzebne, gdy weźmiemy pod uwagę wnioski z szeroko zakrojonych badań mazowieckich przeprowadzonych w Instytucie Pracy i Spraw Socjalnych przez zespół, którym kierowała Elżbieta Kryńska (zob. Kryńska, 2007, 2007a). Rezultaty tych badań, z uwagi na niedosyt podobnych w naszym regionie<sup>27</sup> można potraktować jako ważną inspirację, zwłaszcza w zakresie uwag nt. barier utrudniających dostosowanie systemu edukacji do wymagań regionalnych środowisk pracy

---

<sup>26</sup> W tej części opracowania wykorzystano niektóre idee przedstawione w niepublikowanym opracowaniu autorstwa Rafała Towalskiego oraz piszącego te słowa (Sroka, Towalski, 2010).

<sup>27</sup> Na Dolnym Śląsku dane takie również zbierano, jednak – podobnie jak na np. Opolszczyźnie – na znacznie mniejszą skalę, bardziej wycinkowo i opatrywano je nie tak bogatym komentarzem (zob. np. *Rynek pracy...*, 2009; Dłubak i in., 2007). Z tego też powodu podstawowe dane zawarte we wskazanym źródle warto zestawzić z przywoływanymi wynikami i komentarzami mazowieckimi.

(Machol-Zajda, 2007; Jeruszka, 2007). Katalog najważniejszych przeszkód, które podają cytowane źródła, wraz z uzupełnieniami autorskimi, zawiera treść tabeli 18.

Tabela 18. Najważniejsze bariery dostosowania edukacji do wymagań regionalnych środowisk pracy

Rodzaj bariery	Skutki występowania bariery
Brak przepływu informacji oraz brak współpracy pomiędzy instytucjami rynku pracy <sup>28</sup> a instytucjami systemu edukacji	Ogólne utrudnienia w dostosowaniu umiejętności i kwalifikacji do potrzeb regionalnego rynku pracy
Brak kompleksowej bazy informacyjnej o sytuacji w zakresie działalności edukacyjnej zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej	Problemy z dostosowaniem umiejętności i kwalifikacji zawodowych do warunków lokalnych rynków pracy, utrudnienia w mobilności zawodowej mieszkańców województwa – w niektórych subregionach Dolnego Śląska mobilność zawodowa jest wręcz zablokowana
Uruchamianie i prowadzenie działalności edukacyjnej zarówno w formach szkolnych, jak i pozaszkolnych nie wynika z wiedzy o potrzebach rynku pracy	Brak koordynacji bieżącej i perspektywicznej, która zmierzałaby do zbliżania systemu edukacji do zmieniających się potrzeb dolnośląskiej gospodarki.
Podstawowym i w zasadzie jedynym źródłem wiedzy o zawodach deficytowych i nadwyżkowych są badania i analizy rynku prowadzone przez powiatowe urzędy pracy. Instytucje systemu edukacji nie tylko nie wykazują zainteresowania kompleksowym monitoringiem, ale i nie wykorzystują dotychczas dostępnych, choć skromnych, danych	Brak kompleksowego monitoringu potrzeb regionalnego rynku pracy z uwzględnieniem rynków lokalnych w województwie. Monitoring taki powinien odpowiednio szybko uwzględniać zmiany w zawodach deficytowych i nadwyżkowych skorelowane z monitoringiem profilów kształcenia w systemie edukacji

Źródło: oprac. własne na podst. Machol-Zajda, 2007, s. 102-103; Jeruszka, 2007, s. 264-265.

Warto jeszcze dodać, że prezentowany zarys modelu deliberacyjnego rozwiązywania cywilizacyjnych Dolnego Śląska, odnoszących się do edukacji i rynków pracy nie jest konstruowany wyłącznie na 'miarę' dolnośląskiej wojewódzkiej komisji dialogu społecznego. Owszem jest ona tutaj wyeksponowana, ale – jak się niekiedy mówi – nie powinno się mylić samego dania z kartą dań. Generalnie chodzi o stworzenie warunków dla dialogu na poruszane tematy w gronie, które byłoby wystarczająco reprezentatywne (w wymiarze

<sup>28</sup> Chodzi tu oczywiście o instytucje, które wskazuje ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z maja 2004 roku.

funkcjonalnym i terytorialnym), a zarazem dosyć otwarte na akces nowych podmiotów zainteresowanych konkluzywną dyskusją. Niekoniecznie musi być więc ten dialog formalnie zinstytucjonalizowany, a więc powołany np. na podstawie ustawy, jak to mam miejsce w przypadku WKDS<sup>29</sup>. Może to być instytucja na poły sformalizowana, wyraźnie rozpoznawalna w regionalnej przestrzeni publicznej. Do takiej konstatacji skłania nas wieloletnia, wnikliwa i wielostronna obserwacja WKDS-ów w skali całego kraju. Instytucje te przeżywają współcześnie pewien kryzys i to – jak się wydaje kryzys samej formuły, która staje się powoli anachroniczna (Sroka, 2010). Oczywiście, nie należy wykluczać poprawy sytuacji, z drugiej jednak strony nie warto także ‘zasypiać gruszek w popiele’, gdyż stojące przed Dolnym Śląskiem wyzwania cywilizacyjne są coraz bardziej palące. Dlatego też warto opcjonalnie postarać się o poparcie gremiów konsultacyjnych tworzonych przy samorządowych władzach regionu zapewniając zarazem wspomniane wcześniej: odpowiedni poziom reprezentatywności, a także otwartość akcesu dla nowych podmiotów, zainteresowanych tego rodzaju współpracą. Wcześniej jednak, jak wspomniano, warto podjąć próbę rozpoczęcia dyskusji na forum WKDS, której istotnym atutem nadal pozostaje wysoka reprezentatywność gremium. Wadą zaś jest natomiast jego hermetyczność, która przyczynia się do postępującego kosztowania samej formuły WKDS. Można zaryzykować twierdzenie, że rozwiązaniem optymalnym, jedynie odrobinę ‘makiawelicznym’, było by takie pokierowanie biegiem odpowiedniego wniosku strony samorządowej na forum dolnośląskiej WKDS, aby ta, w całym swym gremium ‘dojrzała’ do konstatacji, iż częścią, ewentualnie całością prac związanych ze ściślejszym powiązaniem systemu edukacyjnego i regionalnego rynku pracy powinno zająć się gremium funkcjonujące przy samorządzie regionalnym (o odpowiednie argumenty w tym zakresie przecież nietrudno).

Jak tego dokonać? Na początek należałoby działać zgodnie z utartą w WKDS procedurą, tzn. zgłosić problem, z krótką a zarazem przekonującą jego charakterystyką, w gronie prezydium WKDS. Następnie, po przygotowaniu odpowiednich materiałów, można

---

<sup>29</sup> Dolnośląska WKDS powstała, zgodnie z ustawą o Trójstronnej Komisji ds. Społecznych i Gospodarczych oraz wojewódzkich komisjach dialogu społecznego z 6 lipca 2001, na podstawie zarządzenia wojewody dolnośląskiego z 19 kwietnia 2002.

wprowadzić sprawę pod obrady posiedzenia plenarnego dolnośląskiej WKDS, wraz z ewentualnym (w zależności od biegu spraw) wnioskiem o powołanie przy WKDS odpowiedniego zespołu roboczego. Następnie, w obrębie powołanego w ten sposób zespołu roboczego, należałoby postarać się o wypracowanie zarówno zrębów pożądanych efektów postulowanych działań, jak i stworzyć stabilne fundamenty dla zaufania<sup>30</sup>. Chodzi bowiem nie o jakiegokolwiek ‘rozwiązanie siłowe’, czy ‘strategię faktów dokonanych’, gdyż stosowanie podobnych metod przyniosłoby zgoła odmienne skutki od edukacyjnego postępu cywilizacyjnego regionu, ale o próbę modyfikacji, jak wiemy dość niekiedy mozolnych procesów budowania odpowiednio szerokiego przyzwolenia na określone działania. Z tego też powodu wspomnieliśmy o proponowanym rozwiązaniu jako o *jedynie odrobinę ‘makiawelicznym’*. Chodzi tu bowiem, co warto jeszcze raz powtórzyć, nie o swoiste obchodzenie, czy jak się to niekiedy określa w literaturze poświęconej administracji publicznej – *bypasowanie* działających już instytucji, ale o podjęcie skutecznej próby pokonania stanu organizacyjnego bezwładu, swoistego administracyjnego dryfu który zagrażałby przyszłości regionu.

## 4.5. Wnioski i rekomendacje

Starając się przebudowywać system edukacji w taki sposób, aby zdecydowanie poprawić jego relacje z polityką zatrudnienia oraz regionalnym rynkiem pracy należy stale mieć na uwadze kontekst, jaki stanowią dla nas Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie, które – wedle rekomendacji UE – powinny stać się bliskim kontekstem dla programów wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w krajach członkowskich. Należy się

---

<sup>30</sup> Blokowanie, czy kontestowanie działań, próby wykluczania z dyskusji którejkolwiek z liczących się w regionie stron, a także budowanie konkurencyjnych koalicji prorozwojowych z pewnością źle odbiłyby się na tempie modernizacji Dolnego Śląska.

spodziewać, że trwające w Polsce prace, przede wszystkim nad reformą szkolnictwa wyższego, powinny niebawem przynieść odpowiednie rozwiązania w naszym kraju.

ERK wyznaczają osiem poziomów wiedzy, umiejętności i kompetencji, które muszą być efektem kształcenia na danym poziomie w dowolnym systemie kształcenia, gdzie poziom pierwszy to szkoła podstawowa, a poziom ósmy to studia doktoranckie. Wdrażanie zgodnych z ERK Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) jest wprawdzie dobrowolne, lecz jednocześnie dla krajów zainteresowanych wyznacza się dość bliskie terminy realizacji:

- do roku 2010 miało nastąpić osadzenie krajowych systemów edukacji w standardach Europejskich Ram Kwalifikacji, a formalnymi narzędziami, które temu będą służyć są Krajowe Ramy Kwalifikacji<sup>31</sup>,
- do roku 2012 systemy KRK państw członkowskich UE powinny działać na tyle sprawnie, aby możliwe było wprowadzenie dodatkowego elementu certyfikacji wykształcenia, którego ostatecznym formalnym rezultatem byłoby umieszczanie na odpowiednich indywidualnych zaświadczeniach poświadczających wykształcenie i kwalifikacje odniesienia do stosownego poziomu ERK.

Warto mieć na uwadze fakt, że wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacji jest częścią Procesu Bolońskiego, którego celami są m.in.:

- integracja nauki krajów, które przyjęły KRK z europejską i światową przestrzenią naukową,
- przygotowywanie absolwentów zgodnie z potrzebami potrzeb rynków pracy,
- wzmocnienie autonomii ośrodków akademickich.

Polska jest zaangażowana w realizację Procesu Bolońskiego i w niedługim czasie będzie musiała dostosować system kształcenia do Europejskich Ram Kwalifikacji. Dziś jednak, tj. jesienią 2010 mamy jeszcze do czynienia z niedopasowaniem Krajowych Ram Kształcenia z

---

<sup>31</sup> W chwili przygotowywania niniejszego tekstu (jesień 2010) trwały prace Międzyresortowego Zespołu ds. Krajowych Ram Kwalifikacji oraz uczenia się przez całe życie. W skład Zespołu wchodzi: Minister Edukacji Narodowej jako przewodniczący, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Minister Gospodarki, Minister Pracy i Polityki Społecznej, Minister Rozwoju Regionalnego, Minister Spraw Zagranicznych oraz Szef Kancelarii Prezesa Rady Ministrów.

Europejskimi Ramami Kwalifikacji, zwłaszcza w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim mamy w Polsce do czynienia z niedorozwojem poziomu piątego charakteryzowanego w ERK. Obecnie deskryptory Dublińskie (uwzględniające wzajemne relacje wiedzy, umiejętności i kompetencji) odnoszące się do poziomów piątego i szóstego realizowane są wprawdzie w polskich warunkach w ramach studiów licencjackich, ale nie do końca, gdyż sam poziom piąty realizowany jest w ramach dotychczasowych rozwiązań głównie przez szkoły policealne i rozmaite kursy, które trudno uznać za element szkolnictwa wyższego. Tymczasem poziom piąty oznaczać powinien pozyskanie kwalifikacji zawodowych niezbędnych do podjęcia studiów licencjackich, jednak w stopniu bardziej zaawansowanym niż to czynią tradycyjne szkoły średnie i policealne. Mając to na uwadze i oczekując zarazem na rezultaty prac rządu niezbędnym wydaje się przygotowanie odpowiedniego forum służącego konsultacjom i dyskusji na ten temat na poziomie regionu. Jego zadaniem byłaby współpraca z ścisłymi interesariuszami i władzami publicznymi w celu stałego monitoringu nie tylko samego procesu wdrażania zmian zgodnych z nowymi Krajowymi Ramami Kwalifikacji, na które oczekujemy, ale także stałe lustrowanie relacji systemu edukacji z regionalnym i lokalnymi rynkami pracy. Oprócz regionalnych władz publicznych istotną rolę w tym procesie mogą odegrać partnerzy społeczni, jako bezpośredni uczestnicy i kreatorzy rynku pracy, ale także nauczyciele – w regionie nie powinno zabraknąć zarówno ich głosu, jak i aktywnego zaangażowania w działanie. W uzasadnionych przypadkach nie od rzeczy byłoby uzupełnianie grona dyskutantów o przedstawicieli organizacji pozarządowych zajmujących się kształceniem i edukacją oraz reprezentacji społeczności lokalnych, np. wówczas, gdy ewidentnie widać lokalne dysfunkcje edukacji i rynku pracy na danym terenie. Postulat rozpoczęcia tego rodzaju aktywności dotyczy głównie poziomu regionalnego, a to m.in. z uwagi na większe możliwości polityczne, strategiczne oraz organizacyjne, a także specyfikę lokalnych rynków pracy oraz (relatywną) regionalizację kształcenia na poziomie wyższym. Wartością dodaną wprowadzenia w życie podobnego projektu deliberacji nad sprawami edukacji i zatrudnienia w regionie byłaby kreacja mechanizmów służących zaangażowaniu partnerów społecznych na szczeblu regionalnym w tworzenie macierzy efektów kształcenia,



zwłaszcza zawodowego z uwzględnieniem specyfiki lokalnych rynków pracy, a także zapewnienie realizacji potrzeb zawodowych i społecznych studentów.

Współcześnie przewidywanie potrzeb regionalnego i lokalnych rynków pracy w zakresie zatrudnienia jawi się ponadto jako niezbędne do określania potrzeb w zakresie kształcenia, w tym kształcenia ustawicznego w odniesieniu do bezrobotnych oraz pracowników zagrożonych utratą pracy. Badania takie, prowadzone w formie monitoringu aktualnych trendów, ale i przyszłych potrzeb w zatrudnieniu powinny zacząć służyć nakreślaniu kierunków polityki regionalnej w długim horyzoncie czasowym, minimum dziesięcioletnim. Postulowana działalność monitoringowa powinna obejmować analizę przyszłych potrzeb w odniesieniu do problematyki:

- zawodów i specjalności,
- sektorów gospodarczych,
- lokalnych rynków pracy,
- rozwoju cech tzw. regionu uczącego się<sup>32</sup>.

Istota metody tego monitoringu tkwiłaby w analizach kierunków rozwoju, jakie dominują w poszczególnych sektorach gospodarczych i w obrębie lokalnych rynków pracy, a głównym celem tej działalności byłoby kreślenie scenariuszy rozwoju, które z kolei pozwoliłyby kształtować politykę zatrudnienia, a przede wszystkim politykę edukacji i kształcenia zawodowego na poziomie całego regionu. Scenariusze te powinny być opracowywane z myślą o tym, aby mogły pełnić rolę przewodników w działaniach regionalnych i lokalnych z uwzględnieniem rzecz jasna ich koordynacji. Rzetelnie opracowane scenariusze byłyby przewodnikami wzbogaconymi o narzędzia służące systematycznemu monitorowaniu sytuacji i weryfikowaniu trafności początkowych założeń tychże scenariuszy oraz dostosowywania obranych kierunków polityki edukacyjnej odpowiednio do pojawiających się w scenariuszach zmian. Scenariusze te, będące efektem wspólnego wysiłku władz publicznych oraz partnerów społecznych wspieranych przez – jak postulujemy – autonomiczną reprezentację środowiska nauczycielskiego, stanowiłyby również wyraz

---

<sup>32</sup> Szerzej nt. regionu uczącego się zob. np.: Schmitt-Egner, 2002; Sroka, 2009.



regionalnych decyzji politycznych podejmowanych w duchu partycypacji obywatelskiej i deliberacji. Dodatkowo badanie w ten właśnie sposób przyszłych trendów w zatrudnieniu byłoby komplementarne wobec działań regionalnych obserwatoriów rynku pracy skupiających się bardziej na bieżących trudnościach i nieprawidłowościach.

Od czego zacząć? Od badań wstępnych, identyfikujących szeroki, a zarazem komplementarny wachlarz problemów, które powinny zostać uwzględnione przy budowaniu prawdopodobnych i oczekiwanych scenariuszy rozwoju sektorów gospodarczych oraz zawodów i specjalności w regionie, ale lokalnych rynków pracy w województwie. Pierwszy krok polegałby tu na sformułowaniu, w kontakcie ze stroną społeczną, w tym także nauczycieli, hipotez dotyczących:

- rozwoju makroekonomicznego i jego regionalnych skutków,
- rozwoju regionalnej i lokalnej specyfiki rynków pracy,
- rozwoju regionalnej i lokalnej specyfiki funkcjonowania systemu edukacji,
- rozwoju zawodów i kwalifikacji zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji i oczywiście w odniesieniu do Europejskich Ram Kwalifikacji.

Podejmując tak szeroko zakrojone działania należałoby wykorzystać nie tylko pogłębione dane różnego typu, ale jednocześnie trzeba byłoby poddać pod naukową ocenę aktorów dolnośląskiego rynku pracy, tj. pracodawców, administrację publiczną, organizacje związkowe, podmioty systemu edukacji i – w odpowiednim zakresie – organizacje pozarządowe. W wariantcie optymalnym praca nad scenariuszami rozwojowymi powinna przebiegać przy aktywnym udziale partnerów społecznych, aktorów rynku pracy oraz ekspertów, a jej efekty powinny być okresowo przedmiotem dyskusji w ramach grupy roboczej złożonej z przedstawicieli wszystkich zainteresowanych stron (grup zawodowych, sektorów gospodarczych, lokalnych rynków pracy, władz regionalnych, mediów). Pozwoliłoby to nie tylko wzmocnić prawdopodobieństwo realizacji oczekiwanych scenariuszy, ale też przekonać do nich poszczególnych aktorów rynku pracy, a także – co nie mniej ważne – zjednać przychylność szerszego grona Dolnoślązaków dla tego rodzaju przedsięwzięcia modernizacyjnego.

Rekapitulując, zapewnienie odpowiedniego poziomu dyskusji nad poszczególnymi fazami prac powinno być warunkiem niezbędnym do następującego dalej opracowywania i realizacji konkretnych scenariuszy działań. Należałoby przy tym stale pamiętać o stanowiącym dla nas poważne wyzwanie, nie tyle skoku, co raczej (zdecydowanym) kroku w kierunku ponowoczesności – w wymiarze społecznym oraz postfordyzmu w gospodarce. Dotąd tymczasem na Dolnym Śląsku działają ogólnopolskie rozwiązania ewidentnie dopasowane do warunków funkcjonowania tradycyjnego społeczeństwa przemysłowego z jego fordowską gospodarką. Są one nastawione przede wszystkim na tradycyjne kształcenie dzieci oraz młodzieży. Ścieżka ta była jak najbardziej właściwa jeszcze w stosunkowo niedalekiej przeszłości. Jednak dziś nie zapewnia ona właściwego dostosowania do europejskiego i światowego otoczenia. O poważnym modernizacyjnym postępie nie może być mowy bez generalnego przekształcenia systemu edukacji i wbudowania weń zinstytucjonalizowanego modułu umożliwiającego kształcenie się przez całe życie. O nowych wyzwaniach przekonują pojawiające się na naszych oczach nowe, często (m.in. z uwagi na brak odpowiedniego monitoringu) dość zaskakujące czynniki o charakterze demograficznym, społecznym, kulturowym, gospodarczym oraz politycznym.

## Bibliografia

Adamowicz M., Nowak A., 2009, *Sytuacja materialna a potrzeby edukacyjne wiejskich gospodarstw domowych*, (w:) A. Rączaszek, W. Koczur (red.), *Polityka społeczna w procesie integracji europejskiej – przegląd problemów*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice.

*Aktywność ekonomiczna ludności w województwie dolnośląskim w pierwszym kwartale 2007 roku*, Informacja sygnałowa nr 7/2007, Urząd Statystyczny we Wrocławiu, s. 4,7.

Baccaro L., Papadakis K., 2008, *The Promise and Perils of Participatory Policy Making*, International Institute for Labor Studies, Research Series 117, International Labour Organization, Geneva.

*Bank Danych Regionalnych Głównego Urzędu Statystycznego*, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl), 02.08.2010.

Beck U., 2002, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa, s. 266.

*Best Procedure Project: Entrepreneurship In Higher Education, Especially In Non-Business Studies. Final Report Of The Expert Group*, European Commission. Enterprise And Industry Directorate-General, Brussels 2008, p. 31, 42-43. Raport jest dostępny w internecie pod adresem:

[http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/support\\_measures/index.htm](http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/support_measures/index.htm)

*Bilans DAIP 2006-2009*, materiał niepublikowany, DAIP, Wrocław.

*Biuletyn statystyczny województwa dolnośląskiego – I Kwartał 2010 roku*, 2010, Urząd Statystyczny, Wrocław, s. 76-78.

Błaszczyk M., Sroka J., 2006, (red.) *Sieci czy struktury? Dialog społeczny na poziomie regionalnym*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Castells M., 2003, *Galaktyka Internetu: Refleksje nad Internetem, biznesem, społeczeństwem*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

- Ciżkowicz B., 2007, *Bezradność intelektualna a styl wyjaśniania zdarzeń*, [w:] M. Libiszowska-Żółtkowska (red.), *Czego obawiają się ludzie? Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 180-187.
- Collins S.M., Lawrence R.Z., (ed.), 1999, *Brookings Trade Forum 1999*, Brookings Institution, Washington.
- Danecka M., 2005, *Bezrobocie i instytucje rynku pracy*, ISP PAN, Warszawa.
- Danel A., 2008, *Monitoring lokalnego rynku pracy. Zalecenia metodologiczne i zastosowanie praktyczne*, Humanizacja Pracy, t. 41, nr 2 (2008).
- Dłubak T., Kukła P., Sroga K., Turek W., 2007, *Barometr lokalnych rynków pracy. Opolski rynek pracy okiem przedsiębiorców, kwiecień 2005 – grudzień 2006*, Oficyna Drukarska – Jacek Chmielewski, Starostwo Powiatowe w Namysłowie, Namysłów.
- Długosz, Wygnański, 2005, *Obywatele współdecydują. Przewodnik po partycypacji obywatelskiej*, Forum Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa.
- Dolnośląska Strategia Innowacji*, 2005, UMWD, Wrocław.
- Drucker P.F., 1999, *Społeczeństwo postkapitalistyczne*, PWN, Warszawa, s. 19.
- Dryll I., 2007, *Polaków portret zbiorowy. Diagnoza 2007*, „Dialog” nr 4/2007, Warszawa, s. 50.
- Dzięgowski J., 2010, *Lokalny rynek pracy – wybrana bibliografia*, materiał niepublikowany, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Education and training in Europe: diverse systems shared goals for 2010*, 2002, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg, (<http://europa.eu.int/>).
- Edukacja dla pracy. Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 2007*, 2007, UNDP, Warszawa.
- Edukacja i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*, 2008, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, 2003, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

- Etzkowitz H., Leydesdorff L., 1995, *The Triple Helix – University – Industry – Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development*, EASST Review 14.
- European governance. A white paper, COM (2001) 428 final, Brussels 25.07.2001
- Fatygą B., 2004, *Edukacja nieformalna w Polsce. Historia i formy współczesne (wystąpienie plenarne)*, (w:) *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne*, [http://www.mlodziej.org.pl/s/p/artykuly/7/7/Doswiadczac\\_Uczenia.pdf](http://www.mlodziej.org.pl/s/p/artykuly/7/7/Doswiadczac_Uczenia.pdf), 20.02.2009.
- Foucault M., 2009, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Frow J., 1997, *Time and Commodity Culture: Essays In Cultural Theory and Postmodernity*, Clarendon Press, Oxford.
- Gałęcka E., 2008, *Debata publiczna w obszarze edukacji*, (w:) Lewandowski P., (red.) *Debata publiczna w Polsce. Sojusznik czy przeciwnik modernizacji*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa.
- Guliński J., Zasiadły K. (red.), 2005, *Innowacyjna przedsiębiorczość akademicka – światowe doświadczenia*, PARP, Warszawa.
- Ilżycka M., 2008, *Koncepcja lifelong learning w polityce Unii Europejskiej*, (w:) Bokajło W., Wiktorska-Święcka A., (red.) *Edukacja w Polsce wobec wyzwań konkurencyjności Unii Europejskiej*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Jakubowski M., Patrinos H.A., Porta E.E., Wiśniewski J., 2010, *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/50/26/45721631.doc>, 30.08.2010.
- Jarmoszko S., 2008, *Bezpieczeństwo jako kategoria postrzegania i oceny lokalnego rynku pracy*, (w:) Gilejko L., Błaszczak B. (red.) *Polityka rynku pracy. Doświadczenia europejskie i polskie*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk.
- Jeruszka U., 2007, *Dostosowania systemu edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy w województwie mazowieckim*, (w:) E. Kryńska (red.), *Regionalny system koordynacji rynku pracy województwa mazowieckiego. Syntezy ekspertyz*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

*Kapitał intelektualny dla zrównoważonego wzrostu. Kapitał intelektualny jako długookresowy priorytet Polski z perspektywy członkostwa w Unii Europejskiej oraz Prezydencji Polski w Radzie Unii Europejskiej w 2011 roku*, 2010, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.

Klepka M., Bąkowski A., 2004, *Metody, techniki i narzędzia oraz wskaźniki realizacji działań w zakresie implementacji instrumentów wsparcia innowacyjności na poziomie regionalnym*, KPK, Warszawa, s. 54-55.

*Kobiety na rynku pracy*, 2007, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Mazowiecki Urząd Wojewódzki, Warszawa.

Komarowska D., (red.), 2009, *Rocznik statystyczny województwa dolnośląskiego*, Urząd Statystyczny, Wrocław (dostęp on-line: [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl) w dniu 27.09.2010).

Kopel J., 2002, *Lokalny rynek pracy w perspektywie procesów globalizacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Sosnowcu, Sosnowiec.

*Komunikat o sytuacji społeczno-gospodarczej województwa dolnośląskiego*, 2009, Urząd Statystyczny, Wrocław (dostęp on-line: [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl) w dniu 10.08.2009).

Kozierska J., 2010, *Zróżnicowanie przestrzenne dostępności do edukacji publicznej i niepublicznej na Dolnym Śląsku*, (w:) Moroń D., Zamorska K., (red.) *Samorządowa polityka społeczna. Rozwiązania instytucjonalno-prawne, dobre praktyki na Dolnym Śląsku*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.

*Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2010-2020: Regiony, Miasta, Obszary wiejskie*, 2010, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa.

Kryńska E. (red.), 2007a, *Regionalny system koordynacji rynku pracy województwa mazowieckiego. Materiały konferencyjne*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

Kryńska E. (red.), 2007b, *Regionalny system koordynacji rynku pracy województwa mazowieckiego. Syntezy i wyniki badań*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

Krzysztofek, Szczepański, 2002, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Kwieciński L., 2009, *Aktywność innowacyjna i zakres internacjonalizacji przedsiębiorstw akademickich. Badania ilościowe przedsiębiorców zlokalizowanych w Dolnośląskim*



- Akademickim Inkubatorze Przedsiębiorczości*, [w:] M. Bąk, P. Kulawczuk (red.), *Warunki skutecznej współpracy pomiędzy nauką a przedsiębiorstwami*, Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym, Warszawa, s. 108-111.
- Kurzępa J., 2004, *O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej. Aplikacje teoretyczno-praktyczne*, (w:) *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, [http://www.mlodziej.org.pl/s/p/artykuly/7/7/Doswiadczac\\_Uczenia.pdf](http://www.mlodziej.org.pl/s/p/artykuly/7/7/Doswiadczac_Uczenia.pdf), 20.02.2009.
- Lejzerowicz M., 2008, *Edukacja a lokalny rynek pracy*, w: Leszek Gilejko, Beata Błaszczuk (red.) *Polityka rynku pracy. Doświadczenia europejskie i polskie*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk.
- Machol-Zajda L., 2007, *Instytucje rynku pracy i systemu edukacji w województwie mazowieckim. Możliwości i bariery przejścia z edukacji do zatrudnienia*, (w:) E. Kryńska (red.), *Regionalny system koordynacji rynku pracy województwa mazowieckiego. Materiały konferencyjne*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., 2004, *Przemiany więzi społecznych*, Scholar, Warszawa.  
*Materiały wewnętrzne Kuratorium Oświaty we Wrocławiu.*
- Matusiak K. B., 2006, *Rozwój systemów wsparcia przedsiębiorczości – przesłanki, polityka i instytucje*, Instytut technologii PIB, Radom-Łódź.
- Marschall N., Wood P., 1995, *Services and Space: Key Aspect of Urban and Regional Development*, John Wiley & Sons, New York.
- Marszowski R., *Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych. Raport trzeci*. Raport z badania przeprowadzonego w ramach projektu „Regionalne badanie rynku pracy” ZPORR 2.1 realizowanego przez Dolnośląską Agencję Rozwoju Regionalnego S. A. z Wałbrzycha, Główny Instytut Górnictwa z Katowic i Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli z Wałbrzycha, [www.obserwatorium.dwup.pl](http://www.obserwatorium.dwup.pl), 10.08.2010.
- Męcina J., 2010, *Dynamika dialogu – partnerstwo na poziomie zakładu pracy*, Dialog. Pismo Dialogu Społecznego, nr. 1/2010.
- Moroń D., 2008, *Rola Wolontariatu Europejskiego w polskim systemie zawodowego kształcenia ustawicznego*, (w:) Bokajło W., Wiktorska-Świąćka A., (red.) *Edukacja w Polsce*

wobec wyzwań konkurencyjności Unii Europejskiej, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.

Nowak-Lewandowska R., *Rola systemu edukacji w kształtowaniu jakości wykształcenia zasobów pracy*, <http://mikro.univ.szczecin.pl/bp/pdf/38/13.pdf>, 22.08.2010.

*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, 2009, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, 2010, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Peruszka U., 2003, *Uczenie (się) – rozwijanie umiejętności – praca (w perspektywie rozwoju GOW i procesów integracyjnych)*, (w:) Balcerzak-Paradowska B., (red.) *Praca i polityka społeczna wobec wyzwań integracji*, IPiSS, Warszawa.

Piwowarski R., 2001, *Infrastruktura oświaty ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb inwestycyjnych szkolnictwa obowiązkowego*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Piwowarski, 2009, *Modele edukacji dla potrzeb koncepcji przestrzennego zagospodarowania kraju*, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Warszawa (dostęp on-line: [www.mrr.gov.pl/rozwoj\\_regionalny?poziom\\_krajowy/polska\\_polityka\\_przestrzenna](http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny?poziom_krajowy/polska_polityka_przestrzenna) w dniu 15.07.2010).

Polanyi K., 1967, *The Tacit Dimension*, Routledge, London.

*Projekt ustawy o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki*. Dokument pochodzi ze stron [www.mnisw.gov.pl/reforma-szkolnictwa-wyzszego/](http://www.mnisw.gov.pl/reforma-szkolnictwa-wyzszego/)

*Projekt ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Dokument pochodzi ze stron [www.mnisw.gov.pl/reforma-szkolnictwa-wyzszego/](http://www.mnisw.gov.pl/reforma-szkolnictwa-wyzszego/)

*Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, 2009, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.

*Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*, Główny Urząd Statystyczny, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl), 05.08.2010.

*Prognoza ludności na lata 2008-2035*, [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_4514\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_4514_PLK_HTML.htm), 20.07.2010.



*Ranking Zawodów Deficytowych i Nadwyżkowych w Województwie Dolnośląskim w 2009 roku*, 2010, Dolnośląski Wojewódzki Urząd Pracy w Wałbrzych, Wałbrzych, [www.obserwatorium.dwup.pl](http://www.obserwatorium.dwup.pl), 10.08.2010.

*Ranking zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie dolnośląskim*, [w:] *Zawody nadwyżkowe i deficytowe w pierwszym półroczu 2009r.*, MPIPS, Warszawa 2009, s. 22.

*Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, 2008, Warszawa, <http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/index.php?r=49&pr=75>, 12.08.2010.

*Rocznik Demograficzny 2010*, 2010, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego*, Dz.U. nr 50, poz. 451 z 2002 r.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 lipca 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego*, Dz.U. nr 143, poz. 1391 z 2003 r.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego*, Dz.U. nr 124, poz. 860 z 2007 r.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego*, Dz.U. nr 144, poz. 903 z 2008 r.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 kwietnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego*, Dz.U. nr 60, poz. 374 z 2010 r.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz.U. nr 10, poz. 96 z 2002 r.

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

*Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności oraz zakresu jej stosowania, Dziennik Ustaw z 2004r., nr 265, poz. 2644, z późn. zm.*

Ruszkowski P., Wójtowicz A., 2009, (red.) *Grupy interesów a prywatyzacja elektroenergetyki*, Scholar, Warszawa.

*Rynek pracy i zasoby ludzkie na Dolnym Śląsku i w mieście Wrocławiu 2009*, Advisory Group TEST Human Resources, Wrocław.

Sadowska-Snarska C., 2006, *Popyt a podaż zasobów pracy na lokalnym rynku pracy w Suwałkach w świetle opinii pracodawców i bezrobotnych*, (w:) R.Cz. Horodeński, C. Sadowska-Snarska (red.) *Regionalne i lokalne rynki pracy. Od dysproporcji do spójności*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych i Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Warszawa-Białystok.

Schumpeter J.A., 1960, *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa.

Schmitt-Egner, 2002, *The concept of 'region': theoretical and methodological notes on its reconstruction*, (w:) European Integration, nr 24.

Seligmann M.E., Walker E., Rosenhan D., 2003, *Psychopatologia*, Wyd. Zys i spółka, Poznań, s. 149-156.

Serafin T., 2009, *Kształcenie specjalne w systemie oświaty: vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.

Silver B.J., 2009, *Globalny proletariat. Ruchy pracownicze i globalizacja po 1870r.*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.

Skórska A., 2008, *Rola systemu edukacji w budowie kapitału ludzkiego*, (w:) A. Rączaszek (red.), *Polityka społeczna. Badania, dydaktyka, rozwój*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice.

Slany K., 2002, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.

Sroka J., Herbut R., Sula P., 2004, *Dialog społeczny na poziomie regionalnym. Raport z badań*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

- Sroka J., Towalski R., 2010, *Lokalni partnerzy społeczni na rzecz kształcenia w ramach Europejskich Ram Kwalifikacji*, materiał niepublikowany, S. Partner, Warszawa.
- Sroka J., 2004, *Polityka organizacji pracodawców i przedsiębiorców*, Wyd. U. Wr., Wrocław.
- Sroka J., 2008, (red.) *Wybrane instytucje demokracji partycypacyjnej w polskim systemie politycznym*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Sroka J., 2008, *Czterostronny dialog regionalny, bliżej niedopasowania czy deliberacji*, [w:] Sroka J. (red.), 2008, *Wybrane instytucje demokracji partycypacyjnej w polskim systemie politycznym*, IPISS, Warszawa, s. 112-139.
- Sroka J., 2009, *Analiza funkcjonowania instytucji dialogu społecznego na poziomie województw. Raport z badań wojewódzkich komisji dialogu społecznego*, Szkoła Główna Handlowa, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
- Sroka J., 2010, *Dialogi wojewódzkie – dobrze służą rozwojowi polskich regionów?*, (w:) Dialog. Pismo Dialogu Społecznego, nr 24.
- Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015*, 2006, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa.
- Strona internetowa Dolnośląskiego Akademickiego Inkubatora Przedsiębiorczości: [www.technologpark.pl/sub.php?p=65&lng=pl](http://www.technologpark.pl/sub.php?p=65&lng=pl)).
- Strony internetowe Eurostatu: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>, kwiecień 2010.
- Strona internetowa projektu SEIPA: [ww.seipa.edu.pl](http://ww.seipa.edu.pl).
- Suchta J., Żebrowski W., Kowalczyk A., 2006, *Szanse i zagrożenia wiejskiego rynku pracy w regionie Warmii i Mazur*, (w:) R.Cz. Horodeński, C. Sadowska-Snarska (red.) *Regionalne i lokalne rynki pracy. Od dysproporcji do spójności*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych i Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Warszawa-Białystok.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r.*, 2009, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Sztanderska U., Góra M., 2006, *Wprowadzenie do analizy lokalnego rynku pracy. Przewodnik*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
- Sztanderska U., Litwiński J., Giza-Poleszczuk A., 2008, *Rynki pracy na obszarach popegeerowskich. Raport z badań*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
- Szul R., Tucholska A. (red.), 2004, *Rynek pracy w skali lokalnej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Telep J., Ćwik B., 2008, *Lokalny rynek pracy w Polsce w latach 2001-2005*, Almamer, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa.

*The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education In Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*, European Commission, Brussels, 26-27.08.2006.

Tomanek A., 2006, *Bariery rozwoju wiejskiego rynku pracy w województwie podlaskim*, w: R.Cz. Horodeński, C. Sadowska-Snarska (red.) *Regionalne i lokalne rynki pracy. Od dysproporcji do spójności*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych i Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Warszawa-Białystok.

*Trzeba dopasować kierunki studiów do potrzeb gospodarki*, Opinie i stanowiska Konfederacji Pracodawców Polskich z 20.03.2007, [www.kpp.org.pl](http://www.kpp.org.pl).

Uliczkowska M., Zarzycka A., 2006, *Budowanie pomostu między uniwersytetami, absolwentami i europejskim rynkiem pracy*, „Przegląd Europejski”, nr 1/12.

*Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. nr 95, poz. 425 z 1991 r. ze zm.

*Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r.*, Dziennik Ustaw z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami.

Wissema J.G., 2009, *Uniwersytet Trzeciej Generacji. Uczelnia XXI wieku*, ZANTE, Zębice.

*Współpraca Uniwersytetu Wrocławskiego oraz strategicznych inwestorów*, luty 2010, materiał niepublikowany.

*Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego 2010*, 2010, Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, Warszawa, [http://www.cke.edu.pl/images/stories/001\\_Matura/WYNIKI/matura\\_2010\\_wst.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/001_Matura/WYNIKI/matura_2010_wst.pdf), 30.08.2010.

*Wykaz szkół i placówek*, Kuratorium Oświaty we Wrocławiu, [www.kuratorium.wroclaw.pl](http://www.kuratorium.wroclaw.pl), 14.08.2010.

Zalewski D., 2005, (red.) *Dialog społeczny na poziomie regionalnym. Ocena szans rozwoju*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

Zamorska K., 2009, *Edukacja – sprawa prywatna czy publiczna?*, (w:) A. Rączaszek, W. Koczur (red.), *Polityka społeczna w procesie integracji europejskiej. Przegląd problemów*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice.

*Zasoby ludzkie dla nauki i techniki w województwie dolnośląskim, 2009, Urząd Statystyczny, Wrocław.*

*Zdawalność egzaminu maturalnego w 2010 r., 2010, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu, Wrocław, <http://www.oke.wroc.pl/article.php/20100630081410429>, 30.08.2010.*

*Zep A., 2002, Funkcjonowanie lokalnego rynku pracy na przykładzie województwa świętokrzyskiego, (w:) Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, nr 19.*

*Zybała A., 2008, Rzeczpospolita partnerska: czy w Polsce można zarządzać programami i politykami publicznymi w sposób partnerski?, Centrum Partnerstwa Społecznego Dialog, Warszawa.*