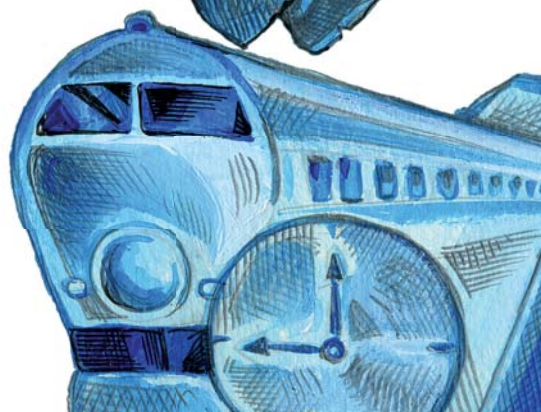


2011



Wojewódzki Urząd Pracy
w Krakowie

Między modelami ekonometrycznymi a e-edukacją ustawiczną



Między modelami ekonometrycznymi a e-edukacją ustawiczną

Podsumowanie drugiej edycji konkursu
na artykuł o edukacji i rynku pracy



Publikacja powstała w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Krakowie w ramach projektu Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji.

Redakcja:
Agata Chrzęścijanek
Ewa Guzik

Copyright © Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków, 2011

ISBN: 978-83-62384-92-1

Layout publikacji:
Robert Krzeszowiak, www.roboska.com

Skład i opracowanie graficzne:
LOOZ DESIGN Tomasz Merwart, www.looz-design.pl

Kopiowanie i rozpowszechnianie może być dokonywane z podaniem źródła.

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie.

Spis treści

I. O konkursie	5
II. O ekspertach konkursu	7
III. O nadesłanych pracach i werdykcie	9
IV. Druga nagroda	13
Dynamiczne zależności na rynku pracy w Polsce na tle wybranych krajów europejskich i USA. Badanie empiryczne z użyciem metodologii SVECM	13
V. Trzecia nagroda	43
System kształcenia i aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną	43
VI. Pierwsze wyróżnienie	61
Studenci i absolwenci nauk społecznych i humanistycznych a rynek pracy w Krakowie	61
VII. Drugie wyróżnienie	79
Postawy mieszkańców Krakowa wobec e-edukacji ustawicznej	79



I. O konkursie

Konkurs na artykuł o edukacji i rynku pracy zorganizowaliśmy po raz pierwszy jesienią 2009 r. Jego uczestnikami mogli być studenci studiów licencjackich i magisterskich z całego kraju, których chcieliśmy zainteresować problematyką pracy, kształcenia oraz wzajemnych związków między nimi. W ten sposób zamierzaliśmy pogłębić wiedzę, jaką posiadają w tym zakresie. Daliśmy im również szansę sprawdzenia się jako badacz społeczny i autor publikacji o charakterze naukowym oraz wyrażenia swojej opinii na temat tego, co dzieje się obecnie w obszarze edukacji i na rynku pracy.

Wiosną 2010 r. – zachęceni efektami pierwszej edycji – ponownie zaprosiliśmy studentów do nadsyłania prac. Podobnie jak przed rokiem oczekiwaliśmy artykułu naukowego, odnoszącego się do jednej z kilku określonych przez nas tematów. Największe zainteresowanie wzbudziły wśród uczestników kształcenie ustawiczne oraz szkolnictwo zawodowe. Otrzymaliśmy również teksty poruszające kwestie związane z niestandardowymi formami zatrudnienia, flexicurity, efektywnością usług i programów oferowanych przez instytucje rynku pracy, wynagrodzeniami i kosztami pracy, a także metodami analiz i prognozowania rynku pracy.

Na laureatów czekały nagrody rzeczowe (netbooki, drukarka ze skanerem, słownik polsko–angielski i angielsko–polski, czytniki e-booków).

Decyzję o wyłonieniu zwycięzców podjęła Komisja Konkursowa, w skład której weszli eksperci rynku pracy: dr Maciej Frączek (Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie) i dr Jolanta Perek–Białas (Szkoła Główna Handlowa, Uniwersytet Jagielloński). Wyniki konkursu podaliśmy do wiadomości listopadzie 2010 r. Komisja zadecydowała, że:



- I nagroda nie będzie przyznana
 - **II nagrodę** otrzyma pan **Adrian Burda** (informatyka i ekonometria, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie) za pracę „Dynamiczne zależności na rynku pracy w Polsce, na tle wybranych krajów europejskich i USA. Badanie empiryczne z użyciem metodologii SVECM”
 - **III nagrodę** otrzyma pani **Dominika Grześkowiak** (pedagogika specjalna, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) za pracę „System kształcenia i aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną”. Komisja zdecydowała również o przyznaniu **dwóch wyróżnień**:
 - dla pana **Piotra Dragona** (socjologia, Uniwersytet Jagielloński) za pracę „Studenci i absolwenci nauk społecznych i humanistycznych a rynek pracy w Krakowie”
 - dla pani **Klaudii Pujer** (zarządzanie, Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości) za pracę „Postawy mieszkańców Krakowa wobec e-edukacji ustawicznej”.
- Wszystkim laureatom serdecznie gratulujemy, a nagrodzone prace zamieszczamy w niniejszej publikacji. Zapraszamy do ich lektury.

Zespół Małopolskiego Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji



II. O ekspertach konkursu

Maciej Frączek – doktor nauk ekonomicznych, adiunkt w Katedrze Gospodarki i Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Główne obszary badawcze: rynek pracy, bezrobocie, polityka zatrudnienia, polityka społeczna, gospodarka i administracja publiczna, analiza polityk publicznych.

Autor lub współautor około trzydziestu pięciu publikacji, między innymi:

- *Cele przewidywania zjawisk na rynku pracy*, współautor: N. Laurisz [w:] *Polski rynek pracy: prognozowanie wartości czy rozpoznawanie wyzwań?*, red. J. Górniak, S. Mazur, Warszawa: Pracodawcy RP, 2010, s. 15–40.
- *Badania rynku pracy w kontekście potrzeb informacyjnych pracodawców – perspektywa systemowa*, współautor: S. Mazur [w:] *Zarządzanie intensyfikujące rozwój gospodarczy*, red. J. Teczek, J. Czekaj, Kraków: Biuro Projektu Nauka i Gospodarka, 2010, s. 471–487.
- *Flexicurity jako podejście do polityki zatrudnienia w Unii Europejskiej – analiza i ocena*, „Zarządzanie Publiczne” 4 (6), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 33–53.
- *Portfele wskaźników do monitorowania rynków pracy*, współautor: N. Laurisz [w:] *Wybrane wskaźniki wykluczenia społecznego i sytuacji na rynku pracy: definicje, sposób liczenia, zastosowanie*, red. Jarosław Górniak, Stanisław Mazur, Kraków: Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Akademii Ekonomicznej w Krakowie, 2007, s. 15–136.

Uczestnik projektów związanych z rynkiem pracy, rozwojem lokalnym i instytucjonalnym oraz ekonomią społeczną, między innymi: „Zintegrowany system wsparcia ekonomii społecznej” (ekspert do spraw metodologii systemu akredytacji instytucji wsparcia ekonomii społecznej), „Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy” (ekspert do spraw badania rynku pracy), „Biblioteka+” (koordy-



nator projektu), „Aktywizacja społeczności małych miast Małopolski poprzez wykorzystanie ich potencjału społeczno–kulturowego” (ekspert do spraw prac diagnostycznych i projekcyjnych), „Foresight technologiczny na rzecz zrównoważonego rozwoju Małopolski” (ekspert do spraw kapitału ludzkiego).

Jolanta Perek–Białas – doktor nauk ekonomicznych, adiunkt w Instytucie Statystyki i Demografii Szkoły Głównej Handlowej oraz Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Główne obszary badawcze to: proces starzenia się ludności i związane z tym społeczno–ekonomiczne konsekwencje, w tym dla rynku pracy, aktywne starzenie, analiza zachowań ekonomicznych gospodarstw domowych.

Autorka lub współautorka między innymi:

- *Refleksje na temat wykorzystania wskaźników o sytuacji starzejącej się populacji – nowe wyzwania, nowe rozwiązania*. W: *Pomyślnie starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, red. Jerzy T. Kowalski, Piotr Szukalski, Łódź: Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej UŁ, 2008, s. 109–125.
- *Sytuacja osób 50+ w województwie małopolskim – aktywność i wykluczenie* [w:] *Diagnoza rynku pracy i wykluczenia społecznego w Małopolsce. Refleksja nad wykorzystaniem wskaźników*, red. Jarosław Górniak, Stanisław Mazur, Kraków: Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Akademii Ekonomicznej w Krakowie, 2007, s. 153–188.
- *System wskaźników w ocenie polityki społecznej wobec ludzi starych – możliwości i ograniczenia*, współautor: A. Małodzińska, [w:] *Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostek i zbiorowości ludzkich*, red. Jerzy T. Kowalski, Piotr Szukalski, Łódź: Uniwersytet Łódzki, 2006, s. 141–149.
- *Aktywizacja starszych ludzi na rynku pracy: bariery i możliwości*, współautor: A. Ruzik [w:] *Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia*, red. Jerzy T. Kowalski, Piotr Szukalski, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2004, s. 431–439.

Obecnie koordynuje w Polsce następujące projekty: „Aktywizacja potencjału osób starszych w starzejącej się Europie (ASPA)”, projekt finansowany przez Komisję Europejską w ramach 7 Programu Ramowego UE oraz „Carers@Work – pomiędzy pracą a opieką: konflikt czy szansa? Perspektywa europejska”, projekt finansowany przez Fundację Volkswagena. W ramach programu „The Generation in Dialogue” fundacji ERSTE (Austria) prowadzi swój własny projekt badawczy dotyczący ekonomii starzenia w Polsce i innych krajach Europy Centralnej i Wschodniej.



III. O nadesłanych pracach i werdykcie

Już po raz drugi mieliśmy okazję oceniać prace studentów przesłane na konkurs na artykuł o edukacji i rynku pracy, organizowany przez Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji.

Przede wszystkim warto wskazać, jakie tematy cieszyły się największym zainteresowaniem wśród uczestników, gdyż właśnie to w dużej mierze odzwierciedla ich zainteresowania naukowe i badawcze, równocześnie pokazując, co jest dla nich – młodych osób, które mają wkrótce wejść na rynek pracy – istotne, jeśli chodzi o kwestie wskazane przez organizatorów konkursu.

Tematy artykułów w tegorocznej edycji obejmowały zagadnienia: bezrobocia (np. w powiązaniu z kwestią przestępczości), wynagrodzeń (np. dziennikarzy), kształcenia ustawicznego i aktywizacji zawodowej (w tym grup defaworyzowanych), sytuacji osób niepełnosprawnych na rynku pracy czy ogólnie uelastyczniania rynku pracy (także dla innych grup oprócz osób niepełnosprawnych, w tym kobiet). Znalazły się także artykuły na temat perspektyw zatrudniania studentów po określonych kierunkach studiów, w tym w Małopolsce. Generalnie można więc powiedzieć, że dominującą tematyką są problemy i wyzwania rynku pracy powiązane z funkcjonowaniem systemu edukacji – co jest też kluczowym obszarem zainteresowań Obserwatorium. Co ważne więc, taki sposób łącznego spojrzenia na rynek pracy (połączenie sfery zatrudnienia i sfery edukacji) spotkał się z zainteresowaniem osób młodych, do których konkurs był adresowany, co szło w parze z ideą promocji tych obszarów – będącą jednym z głównych celów organizacji konkursu.



Inną kwestią jest dla nas – jurorów to, że inaczej przystępuje się do oceny prac, gdy już ma się pewne doświadczenie i dokonuje się porównań z rokiem ubiegłym. Niewątpliwie tym razem staraliśmy się zidentyfikować takie prace, które mają duży potencjał, nawet jeśli nie były perfekcyjnie przygotowane. Mimo że można było w artykułach znaleźć pewne niedoskonałości, to same teksty dawały mocną podstawę do stwierdzenia, że ich autorzy zainteresowani problematyką rynku pracy i edukacji będą się dalej rozwijać naukowo w tych obszarach, próbując wykorzystywać swoje pomysły, idee i wnioski w kolejnych opracowaniach. Mamy nadzieję, że udział w konkursie da wielu uczestnikom taką właśnie motywację.

Zapraszając serdecznie do lektury wyróżnionych prac chcielibyśmy równocześnie krótko uzasadnić nasz wybór.

Praca **Adriana Burdy** (studenta informatyki i ekonometrii na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie) pod tytułem „**Dynamiczne zależności na rynku pracy w Polsce, na tle wybranych krajów europejskich i USA. Badanie empiryczne z użyciem metodologii SVECM**” – wyróżniona przez nas drugą nagrodą – zdecydowanie wybijała się na tle innych opracowań pod względem poziomu złożoności problematyki i stosowanych metod i narzędzi, w tym zaawansowanego podejścia ekonometrycznego. Nagrodzona praca jest – jak na pracę wykonaną przez studenta – jednym z bardziej zaawansowanych pod względem naukowym tekstów, z jakimi dotychczas mieliśmy się okazję zetknąć w ramach konkursu prowadzonego przez Obserwatorium. Problem, którego analizą zajął się Autor, jest bardzo ciekawy i ważki, szczególnie dla osób zainteresowanych praktycznym funkcjonowaniem rynku pracy (badaczy, ekspertów, osób odpowiedzialnych za konstruowanie i wdrażanie polityki zatrudnienia i rynku pracy). Zaprezentowane w tekście wątki badawcze (zależności pomiędzy płacami realnymi, produktywnością, poziomem zatrudnienia i bezrobocia) nie są oczywiście nowatorskim podejściem w analizowaniu problematyki rynku pracy, ale sposób ich ujęcia i wykorzystanie zaawansowanych metod ekonometrycznych stanowią z pewnością cenny wkład do dyskusji o funkcjonowaniu współczesnej gospodarki i rynku pracy. Cenne jest wykorzystanie przez Autora podejścia komparatystycznego, dzięki czemu możliwe jest porównanie zależności zachodzących pomiędzy zmiennymi na tle różnych krajów. Mamy nadzieję, że treści i wnioski tej pracy zostaną przekazane dalej – jako punkt do dyskusji, różnych autorskich ocen jak i komentarzy takiego podejścia w szerszym środowisku ekonomicznym.

Z kolei praca **Dominiki Grześkowiak** (studentki pedagogiki specjalnej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) pod tytułem „**System kształcenia i aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną**” – wyróżniona trzecią nagrodą – porusza bardzo interesujący, ważny, a zarazem relatywnie słabo opisany w literaturze przedmiotu problem badawczy, jakim jest funkcjonowanie systemu edukacji oraz rynku pracy w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby niepełnosprawne, a szczególnie te, które dotknięte są dysfunkcjami mentalnymi, od lat stanowią w naszym kraju grupę defaworyzowaną, a można użyć nawet mocniejszego stwierdzenia – dyskryminowaną. Autorka obszernie i szczegółowo opisała polskie rozwiązania instytucjonalne w obszarze ich kształcenia. Widoczna jest tutaj dobra orientacja w analizowanym zagadnieniu i dogłębne opracowanie tematu (o czym świad-



czy bardzo bogata i trafnie przywoływana literatura). Na wyróżnienie zasługuje także prezentacja ciekawych, bardzo rzadko publikowanych danych statystycznych dotyczących edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną.

W pracy, która otrzymała wyróżnienie pierwszego stopnia, zatytułowanej **„Studenci i absolwenci nauk społecznych i humanistycznych a rynek pracy w Krakowie” Piotr Dragon** (student socjologii na Uniwersytecie Jagiellońskim) wykorzystał metodologię zastosowaną w jednym z badań Małopolskiego Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji. Autor postawił sobie za cel przeanalizowanie, czy rynek pracy w Krakowie jest gotowy do przyjęcia studentów i absolwentów nauk społecznych. W tym celu wykorzystał kilkaset ofert pracy, które ukazały się na jednym z internetowych portali pośrednictwa pracy. Wyniki badań zostały obszernie i wielowątkowo zaprezentowane, a pracę bardzo dobrze się czytało, między innymi dzięki płynnej i interesującej narracji.

W pracy **Klaudii Pujer** (studentki zarządzania, Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości) na temat **„Postawy mieszkańców Krakowa wobec e-edukacji ustawicznej”** – uhonorowanej wyróżnieniem drugiego stopnia – na uwagę zasługuje ciekawe, krótkie, ale bogate w treści teoretyczne i bardzo rzetelne wprowadzenie w problematykę e-edukacji ustawicznej. Opisana została tutaj, w oparciu o studia literaturowe, rola Internetu w e-edukacji, przesłanki jej stosowania, istota oraz zalety i wady.

Podsumowując drugą edycję konkursu można stwierdzić, że na pewno cieszy aktywność studentów, którzy zgłaszają się na konkurs i przygotowują opracowania z tematyki dotyczącej rynku pracy i edukacji. Niezależnie od tego, czy będą dalej skłonni rozwijać się naukowo w tym obszarze, czy też w praktyce realizować swoje pomysły na rynek pracy (choćby tworząc własne firmy), to trzymamy za nich kciuki, aby zachęceni sukcesem w naszym konkursie pokazali też innym, że aby coś wygrać w życiu trzeba próbować i działać.

Mamy także nadzieję, że ta cenna inicjatywa Małopolskiego Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji będzie w przyszłości (w tej czy podobnej formie) kontynuowana, a my jako jurorzy zetkniemy się przy trzecim podejściu do konkursu z taką pracą, która bezdyskusyjnie zasłuży na pierwszą nagrodę.

Życzymy powodzenia laureatom i jeszcze raz gratulujemy!

*dr Maciej Frączek
dr Jolanta Perek-Białas*

IV. Druga nagroda

Adrian Burda

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie
informatyka i ekonometria, trzeci rok

Dynamiczne zależności na rynku pracy w Polsce na tle wybranych krajów europejskich i USA. Badanie empiryczne z użyciem metodologii SVECM

W artykule – korzystając z metodologii SVECM – przeanalizowano zależności między płacami realnymi, produktem na pracującego, zatrudnieniem i bezrobociem w Polsce w porównaniu z zależnościami w Czechach, Estonii, Hiszpanii, Niemczech i USA. Zaburzenia tych zmiennych zinterpretowano jako strukturalne szoki: szok technologiczny, szok płacowy, szok zagregowanego popytu i szok zasobów pracy. Następnie zbadano ich wpływ oraz znaczenie na kształtowanie się wyżej wspomnianych zmiennych rynku pracy, stosując w tym celu analizę funkcji odpowiedzi na impuls oraz dekompozycję wariancji błędu prognoz. Z analizy wynika przede wszystkim zróżnicowanie reakcji w różnych krajach: szoki technologiczne w stosunkowo niewielkim stopniu wyjaśniają zaburzenia występujące na rynku pracy, natomiast szoki płacowe tłumaczą większość zaburzeń bezrobocia w Polsce, w Niemczech i Czechach.



Wprowadzenie

W okresie ostatnich dwudziestu lat w Polsce zachodziły interesujące z punktu widzenia badawczego, lecz niekorzystne dla wielu grup społecznych przemiany na rynku pracy związane z procesem transformacji ustrojowej. W latach 2002–2003 stopa bezrobocia w Polsce osiągnęła 20%, co było najwyższą wartością w krajach UE27. Jednak w latach 2004–2008 stopa ta znacząco spadła, a skala ponownego jej wzrostu w latach 2009–2010 była niższa od przewidywań wielu ekonomistów¹. Jednocześnie w tym okresie zaobserwowano znaczne zmniejszenie presji płacowej. W wielu przedsiębiorstwach pracodawcy porozumieli się z pracownikami w kwestii przejściowego ograniczenia pensji i czasu pracy². Z drugiej strony polskie prawo pracy nadal jest krytykowane za nadmierne sztywne regulacje³, a odsetek zatrudnionych w odniesieniu do populacji w wieku 15–64 lata należy do najniższych w Unii Europejskiej⁴.

Z tych wszystkich powodów trudno jest jednoznacznie ocenić funkcjonowanie polskiego rynku pracy w skali makroekonomicznej, co rodzi problemy dla podmiotów publicznych zajmujących się problematyką rynku pracy i polityki społecznej. W poniższej pracy podjęto próbę takiej oceny, w oparciu o badanie empiryczne i przy wykorzystaniu strukturalnego wektorowego modelu korekty błędu (SVECM) dla relacji występujących na rynku pracy. Oszacowano odpowiedni model zarówno dla Polski, jak dla pięciu innych gospodarek: Czech, Estonii, Hiszpanii, Niemiec i USA. Zdaniem autora pracy perspektywa komparatystyczna pozwoli na głębszą i bardziej wiarygodną ocenę pracy sytuacji zatrudnieniowej.

Dobór krajów, których rynki pracy porównano z polskim, wynika zarówno z ich zróżnicowanej charakterystyki, jak i ze względu na dostępność możliwie porównywalnych danych. Wśród krajów UE15 Niemcy charakteryzują się m.in. najwyższą zdolnością do realokacji czynników produkcji (w wyniku szoku cenowego), podczas gdy Hiszpania – najmniejszą⁵. W okresie obecnego kryzysu gospodarczego reakcja rynków pracy na szoki w obydwu krajach znacznie się różniła, mimo zbliżonego, procentowego spadku PKB⁶. Podobne różnice można było zaobserwować również pomiędzy Czechami a Estonią, jednakże mogło to wynikać z różnej skali załamania gospodarczego w 2009 roku w obydwu krajach⁷.

- 1 W 2009 r. niektórzy ekonomiści przewidywali, że pod koniec 2010 r. stopa bezrobocia rejestrowanego (według GUS) sięgnie 14–15% (Gadomski, 2009). W rzeczywistości w latach 2009–2010 nie przekroczyła 13%.
- 2 Świech M., *Rok 2009: Elastyczni w kryzysie* [online], serwis Gazeta.pl – Gazeta Praca [dostęp: 22.01. 2010], dostępny w Internecie pod adresem: http://gazetapracapl/gazetapracapl/1,90442,7485191,Rok_2009__Elastyczni_w_kryzysie.html.
- 3 Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych (2010) wskazuje na 85 barier obecnych w prawie pracy, z których znaczna część dotyczy sztywnych regulacji dotyczących czasu pracy. Jednakże w skali międzynarodowej polskie regulacje dotyczące stosunków pracy (w tym ochrony pracownika) są oceniane jako jedne z bardziej elastycznych, zarówno w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, jak w całej Unii Europejskiej (Kołoch, Lewandowski, Reguński, 2008).
- 4 W roku 2009 według Eurostatu wynosił on w Polsce 59,3%, podczas gdy średnia dla Unii Europejskiej to 64,6%, a dla USA to 67,6% w tym samym okresie.
- 5 Bukowski M., Kołoch G., Lewandowski P., *Adaptacyjność gospodarki polskiej do szoków makroekonomicznych*, Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych, 2008.
- 6 Według Eurostatu w Hiszpanii bezrobocie wzrosło o 10 punktów procentowych przy spadku dynamiki PKB o 6,3 punktów procentowych (w 2009 w porównaniu z 2007). W Niemczech zaś bezrobocie spadło o 0,9 punktu procentowego o przy niemal identycznym spadku dynamiki PKB w tym okresie (o 6,4 punktu procentowego).
- 7 Verick i Islam (2010) pokazują – wykorzystując regresję liniową – że znaczącą część różnic pomiędzy reakcjami rynków pracy na globalny kryzys finansowy można wyjaśnić poprzez różną skalę spadku PKB w tych krajach.



Do porównania wybrano również Stany Zjednoczone, których instytucje rynku pracy, przynajmniej do roku 2008, były oceniane jako bardzo elastyczne. Jednakże silny i utrzymujący się wzrost bezrobocia, wynikający z negatywnego szoku popytowego, zrodził liczne pytania o możliwy wzrost bezrobocia strukturalnego, chociażby wynikający z efektu histerezy⁸.

W pierwszej części pracy skrótowo przedstawiono teoretyczny model rynku pracy oraz wyniki innych badań empirycznych wykorzystujących modele wektorowej autoregresji (VAR). Rozdział drugi opisuje wykorzystane w badaniu strukturalne wektorowe modele korekty błędu (SVECM). Rozdział trzeci zawiera syntetyczne wyniki testów pierwiastka jednostkowego oraz testu kointegracji między zmiennymi w modelach. W rozdziale czwartym przedstawiono zaś i zinterpretowano rezultaty uzyskane z modelu.

1. Tło teoretyczne

1.1 Podstawowy model rynku pracy

W badaniu zdecydowano się przyjąć liczący cztery równania model, oparty na następujących zmiennych wyrażonych w wartościach realnych:

- produktywność – realny PKB na pracującego w walucie narodowej
- płace realne – wysokość przeciętnego realnego wynagrodzenia w walucie narodowej
- poziom zatrudnienia – liczba zatrudnionych w gospodarce narodowej
- poziom bezrobocia – liczba bezrobotnych w gospodarce narodowej⁹.

Powyższy zestaw zmiennych jest szeroko wykorzystywany w literaturze. Zastosowali go (uwzględniając ponadto wskaźnik cen i przekształcając zmienne do postaci przyrostów logarytmów) Dolado i Jimeno¹⁰ dla gospodarki hiszpańskiej, zaś w wersji zredukowanej (bez zmiennej określającej poziom zatrudnienia) dla szesnastu gospodarek OECD: Balmaseda, Dolado i Lopez-Salido¹¹.

Ze względu na brak porównywalnych danych zrezygnowano z ciekawej innowacji Patera¹², polegającej na uwzględnieniu w modelu liczby ofert pracy¹³. Niewielka liczba obserwacji spowodowała zaś, że nie uwzględniono zmiennych

8 Saint-Paul G., *Is America facing an increase in structural unemployment?* [online], „The Economist”, 26 lipca 2010 r. [dostęp: 26.07.2010], dostępny w Internecie pod adresem: http://www.economist.com/economics/byinvitation/questions/america_facing_increase_structural_unemployment.

9 według definicji Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO)

10 Dolado, J., Jimeno F. J., *The Causes of Spanish Unemployment: A structural VAR approach*, „European Economic Review”, 1997, s. 1281–1307.

11 Balmaseda M., Dolado J., Lopez-Salido J., *The Dynamic Effects of Shocks to Labour Markets: Evidence from OECD Countries*, „Oxford Economic Papers”, 2000, vol. 52, s. 3–23.

W niniejszej pracy inaczej zdefiniowano poziom bezrobocia oraz poziom zatrudnienia niż w powyższych artykułach, gdzie poziom bezrobocia jest opisywany poprzez stopę bezrobocia, a poziom zatrudnienia przez odsetek pracujących w wieku produkcyjnym. Zdaniem autora zmiany stopy bezrobocia lub odsetka pracujących nie muszą wiązać się z rzeczywistymi zmianami podaży pracy i popytu na pracę. Przykładowo wzrost odsetka pracujących może być związany ze zmniejszeniem się liczby osób w wieku produkcyjnym, a nie ze wzrostem liczby miejsc pracy.

12 Pater R., *Dynamiczne zależności na polskim rynku pracy w metodologii SVECM*, „Barometr regionalny”, 2010, nr 1(19), s. 11–26.

13 jako miary frykcji związanych z procesami poszukiwania na rynku pracy

dotyczących sfery monetarnej gospodarki (np. inflacji) oraz tych z otoczenia międzynarodowego (jak np. kurs walutowy czy też *terms of trade*).

Przyjęto, podobnie jak Bukowski, Koloch i Lewandowski¹⁴, że w długim okresie liczba bezrobotnych i pracujących zależy od trendów demograficznych i znajduje się w równowadze, nie zależy natomiast od postępu technologicznego. Zmiany płac realnych zależą zaś przede wszystkim od zmian produktywności i zatrudnienia. Założono również, że istnieją w krótkim okresie pewne sztywności na rynku pracy, związane z procesami negocjacji płacowych, kosztami zatrudniania i zwalniania pracowników czy też z procesem poszukiwania pracy.

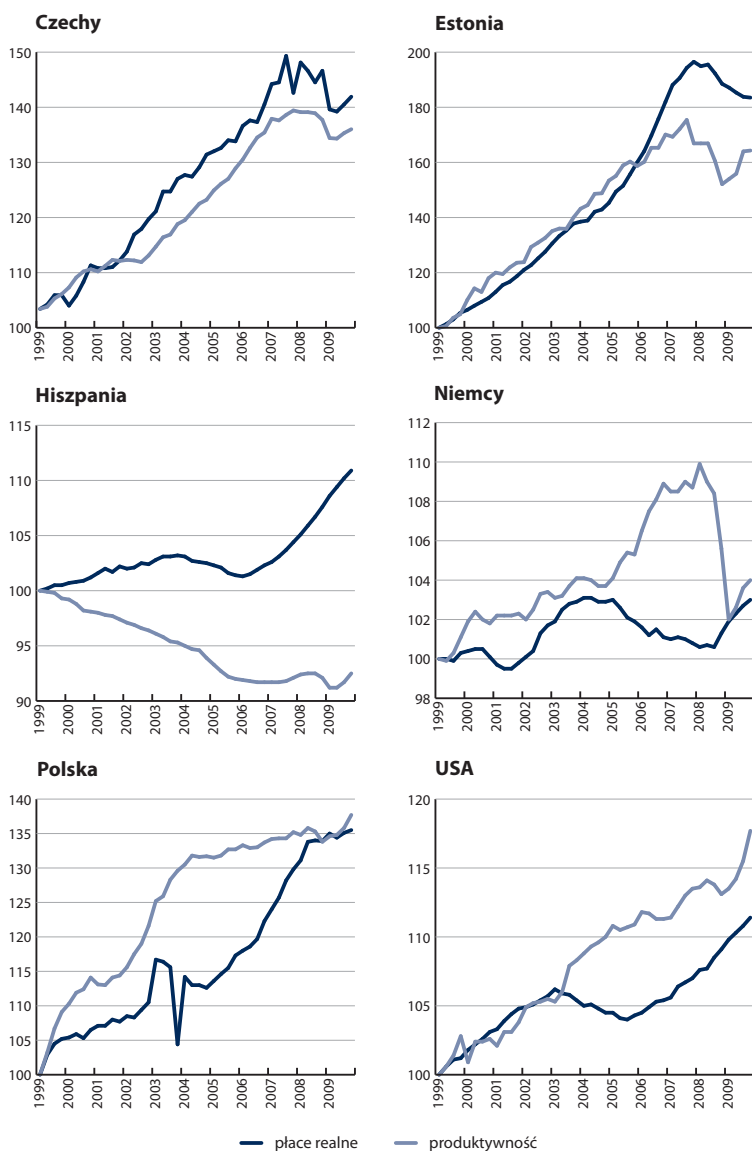
Wstępna, graficzna analiza szeregów wyżej opisanych szeregów czasowych prowadzi do interesujących spostrzeżeń. Po pierwsze w latach 1999–2009 w badanych gospodarkach poziom płac w krótkim okresie dość istotnie odchyłał się od długookresowej równowagi. W długim okresie natomiast w USA i w Niemczech tempo wzrostu płac realnych było niższe od tempa wzrostu jej produktywności, w szczególności w fazie ekspansji. Obserwowane przyspieszenie wzrostu płac realnych podczas kryzysu, może być związane zarówno z wyhamowaniem inflacji, jak i spadkiem liczby godzin pracy (Verick, i Islam, 2010)¹⁵. W Czechach, Estonii i Hiszpanii wynagrodzenia realne rosły zaś szybciej od produktywności. W Estonii było to szczególnie widoczne w latach 2004–2008 (co było jednym z syndromów przegrzania gospodarki). W Polsce płace realne rosły niemal w takim samym tempie jak produktywności, choć należy zauważyć, że ów wzrost w latach 1999–2003 mógł wynikać w znacznym stopniu ze spadku zatrudnienia, a niekoniecznie z postępu technologicznego, czy też organizacyjnego. Kształtowanie się płac i produktywności w badanych krajach przedstawiono niżej przyjmując, że poziom płac i wysokość PKB na pracującego w pierwszym kwartale 1999 za 100.

14 Bukowski M., Koloch G., Lewandowski P., op. cit., s. 28–29.

15 Co przy stałym miesięcznym wynagrodzeniu podnosi godzinową stawkę płacy.



Relacje między płacami realnymi a produktywnością¹⁶ w latach 1999–2009 w badanych krajach



Źródło: opracowanie własne

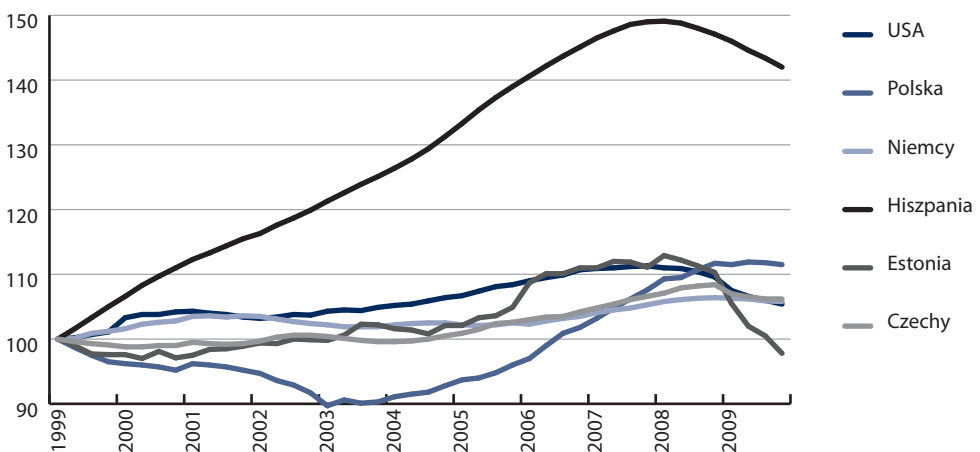
MMEAEU01/1/2011

16 dane wyrównane sezonowo (zarówno płace, jak i produktywność)



W ostatniej dekadzie gospodarki większości badanych krajów były w stanie wytworzyć znaczącą liczbę nowych miejsc pracy. W Hiszpanii nawet po istotnej redukcji etatów w wyniku kryzysu, poziom zatrudnienia jest o ponad 40% wyższy niż przed dekadą. W Polsce liczba miejsc pracy wzrosła o ponad 11%, pomimo pokaźnej redukcji zatrudnienia w latach 1999–2003 r. Gospodarki amerykańska, niemiecka oraz czeska zwiększyły poziom zatrudnienia o ok 5–6%. Jedynie Estonia doświadczyła spadku liczby miejsc pracy w badanym okresie, co oznacza, że wzrost zatrudnienia w okresie boomu z lat 2004–2007 miał przejściowy, cykliczny charakter. Opisane procesy zostały przedstawione na poniższym wykresie. Dla każdego kraju przyjęto poziom zatrudnienia w pierwszym kwartale roku 1999 za 100.

Liczba pracujących¹⁷ w badanych krajach w latach 1999–2009



Źródło: opracowanie własne

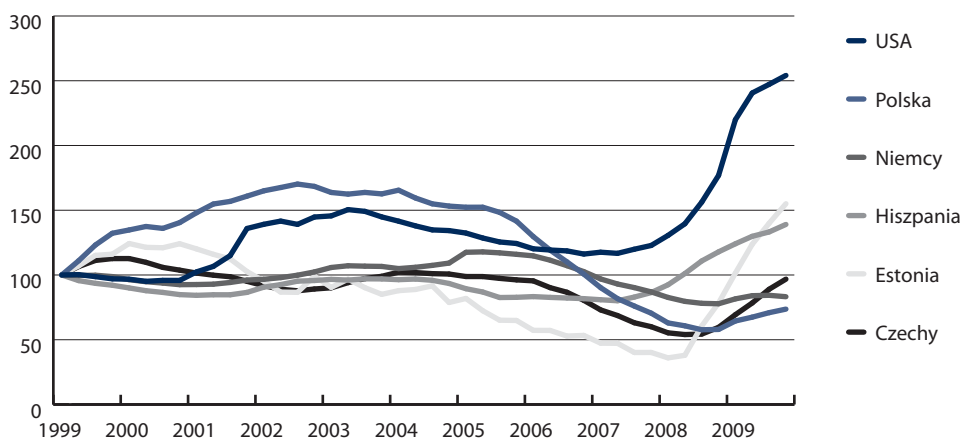
MMEAEU02/1/2011

Jednakże tylko w gospodarkach: polskiej, czeskiej i niemieckiej ów wzrost zatrudnienia okazał się wystarczający w obliczu zmian demograficznych i jedynie w tych gospodarkach liczba bezrobotnych w ostatniej dekadzie spadła. W Polsce ów spadek wyniósł niemal 30%, w Niemczech zaś około 20%. W USA natomiast w całej dekadzie stworzono mniej nowych miejsc pracy, niż to było potrzebne dla zapewnienia zatrudnienia dla nowych osób wchodzących na rynek pracy. Co więcej, znaczący ubytek miejsc pracy w kryzysie sprawił, że w 2009 liczba bezrobotnych było około dwu i półkrotnie większa niż dekadę wcześniej. Kryzys silnie dotknął też rynki pracy w Hiszpanii i Estonii, w których liczba bezrobotnych w 2009 r. była o około 50% większa niż przed dekadą, pomimo faktu, iż w latach 1999–2007 w tych krajach bezrobocie bardzo wyraźnie spadło. Opisane zjawiska zostały przedstawione poniżej. Dla każdego kraju przyjęto liczbę bezrobotnych w pierwszym kwartale roku 1999 za 100.

17 dane wyrównane sezonowo



Liczba bezrobotnych¹⁸ w badanych krajach w latach 1999–2009



Źródło: opracowanie własne

MMEAEU03/1/2011

1.2 Rezultaty dotychczasowych badań

Modele klasy VAR były i są powszechnie wykorzystywane do analizy dynamicznych zależności na rynku pracy, również w odniesieniu do Polski. Ich rezultaty pozwoliły m.in. na zbadanie przyczyn trwałego wzrostu bezrobocia, zarówno w gospodarkach rozwiniętych jak i wschodzących, a także elastyczności ich rynków pracy na zewnętrzne szoki makroekonomiczne.

Jacobson, Vredin i Warne¹⁹ pokazali, że główną przyczyną znacznego wzrostu bezrobocia w krajach skandynawskich w latach osiemdziesiątych XX wieku oraz zjawiska histerezy były zmiany w procesach negocjacji płacowych. Silna pozycja związków zawodowych utrudniała dostosowanie się płac realnych do słabnącego popytu.

Badanie Brüggemanna²⁰ wykazało, że w Niemczech po okresie zjednoczenia zmiany poziomu bezrobocia wynikały zarówno z szoków produktywności, płac realnych, jak i popytu na pracę. Trudno też wskazać jedną dominującą przyczynę wzrostu bezrobocia w tym okresie.

W przypadku badania takich zależności w Polsce do istotnych problemów należy krótkość odpowiednich szeregów czasowych sprawiająca, że oszacowania mogą być obciążone znaczną statystyczną niepewnością. Bukowski, Koloch i Lewandowski²¹ w tym celu zdecydowali się na wykorzystanie wektorowego modelu korekty błędu dla danych panelowych z ośmiu krajów Europy Środkowej i Wschodniej, których gospodarki podlegały (z różną siłą) tym samym szokom zewnętrznym (kryzys rosyjski, akcesja do Unii Europejskiej).

¹⁸ dane wyrównane sezonowo

¹⁹ Jacobson T., Vredin A., Warne A., *Common Trends and Hysteresis in Scandinavian Unemployment*, „European Economic Review”, 1997, s. 1781–1816.

²⁰ Brüggemann R., *Sources of German Unemployment: A Structural Vector Error Correction Analysis*, „Empirical Economic”, 2006, nr 31, s. 409–431.

²¹ Bukowski M., Koloch G., Lewandowski P., op. cit., s. 19.

2. Metody badawcze

2.1 Dane

W badaniu wykorzystano dane kwartalne. Długość szeregów dla poszczególnych krajów się różni, co wynika głównie ze zmian definicji poszczególnych zmiennych, uniemożliwiających porównywalność danych wstecz²². Długość próbek dla poszczególnych krajów została przedstawiona w poniższej tabeli:

Długość próbek dla poszczególnych krajów

kraj	Czechy	Estonia	Hiszpania	Niemcy	Polska	USA
Zakres próbki	Q1: 1996 – Q4: 2009	Q1: 1998 – Q4: 2009	Q1: 1995 – Q4: 2009	Q1: 1998 – Q4: 2009	Q1: 1999 – Q4: 2009	Q1: 1993 – Q4: 2009
Liczba obserwacji	T=56	T=48	T=60	T=48	T=44	T=68

Źródło: opracowanie własne

MMEAEU04/1/2011

Dane dla rynków pracy (zatrudnienie, bezrobotni, płace) pochodzą z Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO) oraz z bazy danych LABORSTA (<http://laborsta.ilo.org>). Dane dotyczące realnego PKB dla krajów europejskich pochodzą z Eurostatu²³, zaś dotyczące USA – z rachunków narodowych *Bureau of Economic Analysis* (BEA, <http://www.bea.gov/national/index.htm>). Płace są przedstawione w postaci średnich zarobków na godzinę dla Niemiec, USA i Hiszpanii oraz zarobków miesięcznych (w walutach narodowych) dla pozostałych krajów. Dla państw europejskich liczba pracujących dotyczy wszystkich sektorów gospodarki, podczas gdy w USA jedynie pracujących w sektorze pozarolniczym. Stosunkowo niewielki i stabilny odsetek zatrudnionych w rolnictwie sprawia, że dla celów analizy ten sektor można pominąć.

Dane dotyczące PKB zostały odsezonowane u źródła, zaś szeregi pozostałych zmiennych zostały odsezonowane za pomocą procedury Tramo/Seats²⁴, dostępnej w programie TSW, zamieszczonym do pobrania na stronie internetowej Banku Centralnego Hiszpanii (<http://www.bde.es/servicio/software/econome.htm>). Następnie zmienne zlogarytmizowano.

2.2 Wektorowy model korekty błędu (VECM)

Od czasu artykułu Simsa²⁵ modele klasy VAR są szeroko wykorzystywane w modelowaniu polityki monetarnej, fiskalnej oraz rynków pracy. Ograniczeniem klasycznych modeli VAR jest założenie o stacjonarności wszystkich zmiennych w systemie. Zmienne zintegrowane w stopniu pierwszym lub wyższym należy więc różnicować. Wadą takiego podejścia jest brak możliwości oszacowania

22 Przykładowo w 1999 r. GUS zaczął uwzględniać wynagrodzenie brutto.

23 PKB w cenach stałych z 2000 roku w euro według średniego kursu wymiany z roku 2000.

24 Autor zastosował procedurę automatyczną (Caporello, Maravall, 2004).

25 Sims C. A., *Macroeconomics and Reality*, „Econometrica”, January 1980, vol.48, s. 1–48.



relacji długoterminowych, które dla ekonomistów są szczególnie interesujące. Jednakże jeżeli pomiędzy procesami da się wyznaczyć długookresową ścieżkę równowagi, niezależną od czasu, a wartości znajdujące się poza nią stanowią jedynie krótkookresowe odchylenia, to procesy są skointegrowane. Ponadto ich dynamikę krótkookresową można opisać za pomocą modelu korekty błędu (ECM). W systemie złożonym z większej liczby zmiennych niż dwie, owych ścieżek równowagi (relacji kointegrujących) może być więcej niż jedna. Maksymalna liczba tych relacji musi być jednak mniejsza od liczby zmiennych w systemie²⁶.

Gdy zmienne w modelu VAR (liczącym n zmiennych endogenicznych i p opóźnień) są zintegrowane w stopniu pierwszym:

$$y_t = A_0 + \sum_{i=1}^p A_i y_{t-i} + \varepsilon_t$$

(gdzie y_t to wektor zmiennych modelu, a A_0 to wektor wyrazów wolnych, a $\sum A_i y_{t-i}$ to pomnożone macierze opóźnionych wartości zmiennych i odpowiadających im współczynników), jeżeli liczba pierwiastków jego równania charakterystycznego:

$$\det(I - A_1 L - A_2 L^2 - \dots - A_p L^p) = 0$$

jest $n-r$, podczas gdy pozostałe pierwiastki są większe od jednośc, to w danym systemie występuje dokładnie r relacji kointegrujących, a model można przekształcić do postaci:

$$\Delta y_{t-1} + \Gamma_1 \Delta y_{t-2} + \Gamma_2 \Delta y_{t-3} + \dots + \Gamma_{p-1} y_{t-p+1} + u_t,$$

gdzie:

$$\Pi = -(I - A_1 - \dots - A_p).$$

Należy zauważyć, że pierwsze przyrosty y_{it} są stacjonarne, więc wyrażenie Πy_{t-1} także musi być stacjonarne. Zakładając, że rząd macierzy Π jest równy r , można dokonać jej dekompozycji:

$$\Pi = \alpha \beta',$$

gdzie α jest macierzą dostosowań, a β macierzą wektorów kointegrujących, obydwie są wymiarów $n \times r$.

Do oszacowania rzędu kointegracji (r) zastosowano test śladu Johansena (ang. *Johansen trace test*), na którego podstawie dąży się do ustalenia rzędu macierzy Π . W tym teście dla równania charakterystycznego:

26 Koško M., Osińska M., Stempińska J., *Ekonometria współczesna*, Toruń: Dom Organizatora, 2007, ISBN: 8-372-85321-9.

$$|\lambda S_{11} - S_{01}^T S_{00}^{-1} S_{01}| = 0$$

wyznaczane są wartości charakterystyczne $\lambda_1 \geq \lambda_2 \geq \dots \geq \lambda_n$. Liczba pierwiastków istotnie różna od 0 wskazuje na rząd macierzy Π . Tym samym sekwencja hipotez przyjmuje postać:

H_0 : $\text{rz}(\Pi) = r_0$ – jest dokładnie r_0 wektorów kointegrujących H_1 :

$\text{rz}(\Pi) = r_1$ – jest więcej niż r_0 wektorów kointegrujących

Wykorzystywana jest przy tym następująca statystyka testowa:

$$LR(r_0) = -T \sum_{j=r_0+1}^n \ln(1 - \lambda_j),$$

dla której wartości krytyczne (dla pięciu wariantów uwzględniania składników deterministycznych) opracował sam Johansen²⁷. Do estymacji modelu VEC wykorzystano procedurę Johansena²⁸. W praktyce istotnym problemem jest dobór odpowiedniego rzędu opóźnień składników endogenicznych. W tym celu wykorzystywane są kryteria informacyjne. W programie JMulti²⁹ są to:

- kryterium informacyjne Akaikiego (AIC)
- kryterium informacyjne Hannana–Quinna (HQ)
- kryterium informacyjne Bayesa–Schwartz’a (SC)
- kryterium błędy prognozy (FDE).

Jednak owe kryteria często wskazują na wysokie rzędy opóźnień, co szczególnie w przypadku danych o niskiej częstotliwości nie odpowiada rzeczywistym procesom dostosowań ekonomicznych. Dlatego w praktyce zazwyczaj estymuje się modele o niższych rzędach opóźnień, sprawdzając, autokorelację reszt z poszczególnych równań³⁰. W niniejszym badaniu w tym celu wykorzystano test Ljunga–Boxa³¹ dla poszczególnych równań. Autor testował modele z kolejnymi rzędami opóźnień, dopóki dla reszt z każdego równania nie było podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej.

2.3 Funkcja odpowiedzi na impuls

Jest to użyteczna transformacja służąca do oceny dynamicznych interakcji między zmiennymi endogenicznymi procesu $\text{VAR}(p)$. W tej analizie zmienne egzogeniczne i deterministyczne są traktowane jako stałe i mogą zostać usunięte z systemu. Oznaczając dostosowane zmienne endogeniczne jako y_t , jeżeli proces y_t jest stacjonarny, posiada on reprezentację średniej ruchomej (ang. *moving average* – MA) Wolda:

$y_t = \phi_0 u_t + \phi_1 u_{t-1} + \dots + \phi_s u_{t-s}$ (u_t to wektor składników resztowych z okresu t , a ϕ to odpowiadający im wektor współczynników),

gdzie $\phi_0 = I_k$ i ϕ_s może być obliczone wielokrotnie jako

27 Johansen S., *Estimation and Hypothesis Testing of Cointegration Vectors in Gaussian Vector Autoregressive Model*, „Econometrica”, November 1991, vol.59, no. 6, s. 1551–1580.

28 Lütkepohl H., *New Introduction to Multiple Time Series Analysis*, Berlin: Springer, 2005, ISBN 3-540-40172-5.

29 ibidem

30 Koško M., Osińska M., Stempińska J., *Ekonometria współczesna*, Toruń: Dom Organizatora, 2007, ISBN: 8-372-85321-9.

31 Ljung G., Box G. E., *On a Measure of a Lack of Fit in Time Series Model*, „Biometrika”, 1978 nr 65, s. 297–303.



$$\phi_s = \sum_{j=1}^s \phi_{s-j} A_j, \text{ dla } s=1, 2, \dots, t$$

gdzie $\phi_0 = I_k$ i $A_j = 0$ dla $j > p$. Współczynniki tej reprezentacji mogą być interpretowane jako reakcje na impulsy zaburzające system. Elementy (i, j) macierzy ϕ_s , reprezentują oczekiwaną reakcję $y_{i,t+s}$ na jednostkową zmianę y_{jt} przy założeniu braku zmian wszystkich przeszłych wartości y_t . Elementy macierzy ϕ_s reprezentują odpowiedzi na impuls komponentów y_t z uwzględnieniem innowacji (szoków, składników resztowych) u_t .

Chociaż reprezentacja Wolda nie istnieje dla niestacjonarnych, skointegrowanych procesów, to również dla nich opisana wyżej macierz odpowiedzi na impuls ϕ_s może być obliczona w ten sam sposób. W przeciwieństwie do stacjonarnych procesów zaburzenia w niestacjonarnym systemie mogą mieć permanentny efekt, który można interpretować jako długoterminowy wpływ danej innowacji.

Ponieważ szoki nie pojawiają się w izolacji od siebie, w wielu aplikacjach, w tym również w niniejszym badaniu, innowacje w VAR są zortogonalizowane poprzez zastosowanie dekompozycji Choleskiego macierzy kowariancji Σ_u . Oznaczając przez P macierz dolną trójkątną taką, że $\Sigma_u = PP'$ zortogonalizowane szoki są przedstawione jako $\varepsilon_t = P^{-1}u_t$. Reprezentacja średniej ruchomej wygląda następująco:

$$y_t = \psi_0 \varepsilon_t + \psi_1 \varepsilon_{t-1} + \dots,$$

gdzie $\psi_i = \phi_i P$ dla $i=0, 1, 2, \dots$ i $\psi_0 = P$

Ponieważ macierz P jest macierzą dolną trójkątną, oznacza to, że szok w pierwszej zmiennej VAR(p) wywołuje natychmiastowy efekt we wszystkich pozostałych zmiennych, jednak szok w drugiej i następnych zmiennych nie wywołuje natychmiastowego efektu w y_t . W związku z tym w niniejszym badaniu zdecydowano się na następującą kolejność zmiennych:

1. Szok do produktu na pracującego (reprezentowany przez składnik resztowy w równaniu objaśniającym krótkookresową dynamikę produktywności) – szok produktywności
2. Szok do wynagrodzeń realnych (reprezentowany przez składnik resztowy w równaniu objaśniającym krótkookresową dynamikę płac) – szok płacowy
3. Szok do liczby zatrudnionych (reprezentowany przez składnik resztowy w równaniu objaśniającym krótkookresową dynamikę zatrudnienia) – szok popytu na pracę
4. Szok do liczby bezrobotnych (reprezentowany przez składnik resztowy w równaniu objaśniającym krótkookresową dynamikę bezrobocia) – szok zasobów pracy.

Dodatkowe sztywności na rynku pracy (jak pewna inercja wynagrodzeń w reakcji na szok produktywności) zostały uwzględnione jako restrykcje strukturalne w macierzy odpowiedzi na impuls opisanej w rozdziale 2.5.

2.4 Dekompozycja wariancji

Dekompozycja wariancji błędu prognozy (ang. *forecast error variance decomposition* – FEVD) jest użytecznym narzędziem do analizy modeli VAR. Oznaczając ij -ty element ortogonalnej macierzy współczynników odpowiedzi na impuls $\psi_{ij,n}$, przez $u_{ij,n}$, wariancję błędu prognozy:

$$y_{k,T+h} - y_{k,T+h|T}$$

można przedstawić jako:

$$\sigma_k^2(h) = \sum_{n=0}^{h-1} (u_{k1,n}^2 + \dots + u_{kK,n}^2) = \sum_{j=1}^K (u_{kj,0}^2 + \dots + u_{kj,h-1}^2).$$

Wyrażenie $(u_{kj,0}^2 + \dots + u_{kj,h-1}^2)$ jest rozumiane jako udział zmiennej j wariancji błędu prognozy zmiennej k w horyzoncie h okresów. Dziąc powyższe wyrażenie przez $\sigma_k^2(h)$ uzyskuje się procentowy udział zmiennej j w wariancji błędu prognozy zmiennej k w horyzoncie h okresów.

W niniejszym badaniu przeprowadzono analizę dekompozycji wariancji błędu prognozy w oparciu o opisany poniżej model strukturalny.

2.5 Model strukturalny (z restrykcjami) – SVECM

Podejście Simsa³², zakładające wprowadzanie restrykcji jedynie wtedy, gdy jest to uzasadnione ze względów statystycznych, okazuje się zbyt radykalne w praktyce. Do wiarygodnej oceny zaburzeń w danym systemie często konieczne okazuje się przyjęcie założeń *a priori*, które nie mogą być sprawdzone za pomocą statystycznych narzędzi³³. Dlatego zdecydowano się uwzględnić w modelu założenia teoretyczne opisane w rozdziale 1.1. W tym celu macierz funkcji odpowiedzi na impuls poddano dekompozycji Beveridge'a–Nelsona, na macierz dostosowań (B) oraz macierz zależności długookresowych (ΞB). W celu właściwej identyfikacji modelu (*just identification*) nałożono następujące restrykcje, w zależności od oszacowanej liczby relacji kointegrujących:

1) Gdy $r=1$ lub $r=2$:

$$B = \begin{matrix} * & * & * & * \\ 0 & * & * & 0 \\ * & * & * & * \\ * & * & * & * \end{matrix} \quad \Xi B = \begin{matrix} * & * & * & * \\ * & 0 & * & * \\ 0 & * & * & 0 \\ 0 & * & * & * \end{matrix}$$

2) Gdy $r=3$:

$$B = \begin{matrix} * & * & * & * \\ 0 & * & * & 0 \\ 0 & * & * & 0 \\ * & * & * & * \end{matrix} \quad \Xi B = \begin{matrix} * & * & * & * \\ * & 0 & * & * \\ 0 & * & * & * \\ 0 & * & * & * \end{matrix}$$

32 Sims C. A., *Macroeconomics and Reality*, „Econometrica”, January 1980, vol.48, s. 1–48.

33 Lütkepohl H., op. cit., s. 357.



Gdy $r=3$, podobnie jak Bukowski, Koloch i Lewandowski³⁴ przyjęto, że zatrudnienie i płace reagują na szok produktywności, a także na szok zasobów pracy z opóźnieniem przynajmniej jednego kwartału. W długim okresie zatrudnienie i bezrobocie nie zależą od szoków produktywności (zależą zaś od trendów demograficznych i struktury rynku pracy), zaś jednorazowy szok płacowy jest neutralny dla przeciętnego poziomu wynagrodzeń realnych w długim okresie. Gdy $r=2$ lub $r=1$ założono ponadto, że poziom zatrudnienia nie zależy w długim okresie od szoków zasobów pracy (gdyż w badaniu przyjęto liczbę bezrobotnych i pracujących, a nie ich stopy, więc na zatrudnienie wpływają przede wszystkim trendy demograficzne i otoczenie instytucjonalne, zachęcające lub zniechęcające do aktywności zawodowej), zrezygnowano zaś z krótkookresowych restrykcji dotyczących wpływu szoków produktywności oraz szoków zasobów pracy na zatrudnienie.

3. Testowanie właściwości szeregów czasowych

3.1 Badanie stopnia integracji

Pierwszym etapem badania jest badanie ich stopnia zintegrowania, co ma ważne implikacje praktyczne w konstrukcji modelu. W tym celu wykorzystano dwa standardowo stosowane testy na występowanie pierwiastka jednostkowego: rozszerzony test Dickeya i Fullera (ADF) oraz test KPSS – obydwa zarówno w wersji ze stałą, jak i z trendem deterministycznym³⁵.

W przypadku wszystkich zmiennych dla Polski i Hiszpanii obydwa testy dały jednoznaczne rezultaty. Produktywność i płace są zintegrowane w stopniu pierwszym, zaś bezrobocie i zatrudnienie w stopniu drugim. W rezultacie należy w modelowaniu uwzględnić pierwsze przyrosty logarytmów tych zmiennych.

W Czechach zatrudnienie jest zintegrowane bądź w stopniu pierwszym, bądź w drugim, bezrobocie zaś w pierwszym, drugim, a także może być procesem stacjonarnym. W modelowaniu zdecydowano się jednak przyjąć dla uproszczenia jedynie dwa warianty. W pierwszym bezrobocie i zatrudnienie jest zintegrowane w stopniu pierwszym, więc poziomy zmiennej zostają włączone do modelu. W drugim zaś obydwie zmienne mają drugi stopień zintegrowania i do modelu włączono ich pierwsze przyrosty logarytmów. Przyjęcie założenia o stacjonarności bezrobocia wymagałoby potraktowania go jako zmiennej egzogenicznej, co uniemożliwiłoby oszacowanie funkcji reakcji na impuls zasobów pracy.

W Niemczech bezrobocie jest zintegrowane w stopniu pierwszym lub w drugim, pozostałe zmienne zaś w pierwszym. W Estonii i w USA zaś wszystkie zmienne poza stacjonarnością są zintegrowane w stopniu pierwszym lub drugim. Dla uproszczenia badano więc dwa warianty modelu, ze stałą i z trendem deterministycznym. Konkluzje z testu ADF oraz KPSS podsumowano w poniższych tabelach.

34 Bukowski M., Koloch G., Lewandowski P., op. cit., s. 28–29.

35 Koško M., Osińska M., Stempińska J., op. cit., s. 305–310.



Stopień zintegrowania według testu ADF (ze stałą i z trendem deterministycznym)

zmienna	Czechy	Estonia	Hiszpania	Niemcy	Polska	USA
produktywność	1	1	1	1	1	1
płace	1	2	1	1	1	2
pracujący	1(trend) 2(const)	2	2	1	2	1
bezrobotni	2	2	2	2(const) ³⁶ 1(trend)	2	1

Źródło: obliczenia własne w programie Gretl

MMEAEU05/1/2011

Stopień zintegrowania według testu KPSS

zmienna	Czechy	Estonia	Hiszpania	Niemcy	Polska	USA
produktywność	1	1 ³⁷	1	1	1	1
płace	1	1(const) 2(trend)	1	1	1	1
pracujący	2	1(const) 2(trend)	2	1	2	2
bezrobotni	0 ³⁸ 1(const) 2(trend)	1(const) 2(trend)	2	1	2	1(trend) 2(const)

Źródło: obliczenia własne w programie Gretl

MMEAEU06/1/2011

3.2 Testowanie kointegracji

Następnie przeprowadzono badanie kointegracji z użyciem testu Johansena³⁹, dostępnego w pakiecie JMulti. Należy podkreślić, że ze względów wyżej opisanych, poza Czechami, zdecydowano się na wybór modeli o krótszych opóźnieniach niż to wynikało z kryteriów informacyjnych. W rezultacie oszacowano modele liczące od jednego do pięciu opóźnień⁴⁰. Rezultaty podsumowano w poniższej tabeli.

36 Hipoteza zerowa dla występowania pierwiastka jednostkowego pierwszych przyrostów zostaje odrzucona na poziomie 0,1, ale nie zostaje odrzucona na poziomie 0,05.

37 Dla wersji ze stałą, stacjonarny na poziomie 0,025, statystyka testowa KPSS=0,49, zbliżona do wartości krytycznej dla poziomu istotności 0,05.

38 Dla wersji ze stałą na poziomie istotności poziomie 0,025.

39 Johansen S., op. cit., s. 1551–1580.

40 2 do 6 dla reprezentacji VAR



Wyniki testu kointegracji

model	liczba opóźnień	rząd kointegracji
Czechy specyfikacja 1	1	3
Czechy specyfikacja 2	1	2
Estonia specyfikacja 1	4	3
Estonia specyfikacja 2	1	3
Hiszpania	4	3
Niemcy	4	1
Polska	2	1
USA specyfikacja 1	4	3
USA specyfikacja 2	2	3

Źródło: obliczenia własne

MMEAEU07/1/2011

Ponieważ głównym celem autora było przedstawienie dynamicznych zależności wynikających z funkcji odpowiedzi na impuls i dekompozycję wariancji błędu prognozy, ze względu na ograniczenia wydawnicze ominięto przedstawienie szczegółowych oszacowań modeli i testów diagnostycznych⁴¹.

4. Wyniki empiryczne

Do oszacowania reakcji rynków pracy na szoki makroekonomiczne zastosowano funkcję odpowiedzi na impuls i dekompozycję wariancji błędu prognozy szerzej opisane w drugiej części. Pierwsze przekształcenie pozwoliło na ocenę siły, trwałości oraz kierunku reakcji zmiennych na opisane w rozdziale 2.3 szoki, drugie zaś posłużyło do wyjaśnienia źródeł zmienności bezrobocia w poszczególnych gospodarkach, w ramach rozważanego modelu. Rezultaty estymacji zostały przedstawione w aneksie. Obejmują one horyzont dziesięciu lat (czterdziestu okresów).

4.1 Funkcja odpowiedzi na impuls

Funkcja odpowiedzi na impuls dotyczy impulsów ortogonalnych (niezależnych od siebie). Impulsy zostały znormalizowane w taki sposób, że funkcja odpowiedzi na impuls odzwierciedlała procentową zmianę odpowiedniej zmiennej na nieoczekiwany wzrost wartości o 1% zmiennej zaburzającej. Dla zmiennych wyrażonych w postaci logarytmów (oznaczamy je jako x) – wartość jednej funkcji odpowiedzi na impuls oznacza wzrost wartości x o 1% w stosunku do scenariusza bazowego. Jeżeli ta sama zmienna występuje w modelu w postaci pierwszych przyrostów logarytmów, to wartość jednej funkcji odpowiedzi na impuls oznacza wzrost x_t/x_{t-1} o 1%. Rezultaty w postaci graficznej zostały umieszczone w aneksie.

41 Szczegółowe wyniki obliczeń znajdują się u autora pracy i mogą zostać udostępnione poprzez pocztę elektroniczną lub w inny uzgodniony z autorem sposób.

4.1.1 Szok produktywności

Niemal we wszystkich analizowanych gospodarkach, w tym w gospodarce polskiej, nieoczekiwany wzrost produktywności jedynie w niewielkim stopniu i jedynie w krótkim okresie oddziałuje na poziom lub też dynamikę wynagrodzeń realnych, zaś w Hiszpanii reakcja wynagrodzeń realnych jest sprzeczna z teorią i ekonomiczną intuicją. W odpowiedzi na jednoprocentowy szok produktywności przeciętne wynagrodzenia realne obniżają się w tym kraju o około 0,5%, wpływ ten zaś utrzymuje się w długim okresie. Efekt ten jest łatwiejszy do wyjaśnienia, zauważając, że realny produkt na pracującego w Hiszpanii w latach 1995–2009 się obniżył, a wzrost gospodarczy Hiszpanii w tym okresie wynikał z dynamicznego rozwoju sektorów charakteryzujących się niską wartością dodaną (turystyka, budownictwo) i związanym z tym ekstensywnym wzrostem zatrudnienia⁴². W tym samym czasie pensje realne w Hiszpanii wzrosły o około 17%. W pozostałych krajach obserwowane reakcje są trudniejsze do wyjaśnienia, gdyż zaobserwowano w nich (zwłaszcza w Polsce, Czechach i Estonii) zarówno wzrost produktywności, jak i wzrost płac realnych w badanym okresie. Z wcześniejszych badań dla krajów Europy Środkowej i Wschodniej⁴³ oraz dla samej gospodarki polskiej⁴⁴ wynikał zaś trwały, pozytywny wpływ nieoczekiwanego wzrostu produktywności na poziom wynagrodzeń realnych, choć efekty związane z restrukturyzacją i sektorową realokacją mogły powodować przejściowe obniżenie się płac⁴⁵.

Wpływ szoku produktywności na zatrudnienie i bezrobocie jest łatwiejszy do wyjaśnienia, choć w poszczególnych gospodarkach występują istotne różnice w jego transmisji. W Polsce, w Estonii i w USA (zwłaszcza według specyfikacji 1) początkowo powoduje on wzrost bezrobocia (zwłaszcza w Polsce i w Estonii), ale ów negatywny efekt zanika w krótkim i średnim okresie. Najłatwiej dostosowanie przebiega w gospodarce amerykańskiej, w której już w drugim kwartale następuje wzrost zatrudnienia i spadek bezrobocia, zaś negatywnie wyróżnia się Estonia, w której pełne dostosowanie do zmian według specyfikacji drugiej może trwać ponad dziesięć kwartałów (choć większa część szoku zostaje zaobserwowana po trzech kwartałach). W Polsce proces dostosowawczy trwa około czterech kwartałów.

Dla Niemiec i Czech powyższy rezultat może być dowodem na wysoką elastyczność rynków pracy, choć w przypadku Czech nie znajduje on potwierdzenia w literaturze⁴⁶. Bardziej problematyczny w interpretacji jest przykład Hiszpanii, ze względu na obserwowany spadek produktywności pracy w danym okresie⁴⁷. Niemniej rezultat badania może sugerować, że jedną z recept na obniżenie bezrobocia w Hiszpanii powinny być działania sprzyjające wzrostowi produktywności, takie jak wzrost nakładów na badania i rozwój, poprawa jakości edukacji czy

42 Royo S., *Portugal and Spain in the EU: paths of economic divergence (2000–2007)*, Analise Social, 2010, Vol. XLV(195), s. 209–254.

43 Bukowski M., Koloch G., Lewandowski P., op. cit., s. 33.

44 Pater R., *Dynamiczne zależności na polskim rynku pracy w metodologii SVECM*, „Barometr regionalny”, 2010, nr 1(19), s. 11–26

45 ibidem

46 Według badania Bukowskiego Kolocha i Lewandowskiego (2008) właśnie w Czechach (poza Węgrami) podwyższony poziom bezrobocia wynikający z szoku produktywności utrzymywał się najdłużej w porównaniu z innymi gospodarkami Europy Środkowej i Wschodniej, należącymi do Unii Europejskiej.

47 Według obliczeń autora, w oparciu o dane z Eurostatu, z około 12 do około 11 tys. euro w cenach z 2000 r. na kwartał.



premiowanie innowacyjnych przedsiębiorstw. Jest też postulowane w literaturze⁴⁸. Jednakże założona postać restrykcji strukturalnych uniemożliwia zbadanie trwałości efektów postulowanych działań, ani też ewentualnej asymetrii między reakcją na pozytywny oraz na negatywny szok produktywności.

4.1.2 Szok płacowy

Nie jest zaskoczeniem, że również niniejsze badanie wykazało permanentny wpływ nieoczekiwanego wzrostu płac na bezrobocie (wzrost) i zatrudnienie (spadek) w Polsce i w Czechach (według specyfikacji 2). W odpowiedzi na wzrost płac o 1% w obydwu gospodarkach bezrobocie rośnie w długim okresie o około 1,4%. Zbyt duża presja płacowa w okresach ekspansji, a także „sztywność” wynagrodzeń realnych w okresie recesji wpływają na wzrost bezrobocia (lub też spowalniają spadek jego poziomu). Z symulacji przeprowadzonej przez Bukowskiego, Kolocha i Lewandowskiego wynika, że gdyby wynagrodzenia realne w Polsce w latach 1999–2002 dostosowały się do spadku popytu (czyli się obniżyły), to wzrost bezrobocia notowany w tym okresie byłby o połowę mniejszy. Podobne zjawiska zaobserwowali w krajach skandynawskich Jacobson, Vredin i Warne⁴⁹, a w Hiszpanii – Dolado i Jimeno⁵⁰. Z drugiej strony umiarkowany wzrost płac w okresie ekspansji pozwala na trwałą redukcję poziomu bezrobocia (co miało miejsce w Polsce w latach 2004–2007).

W Estonii i w USA szok płacowy jedynie przejściowo zwiększa poziom bezrobocia. Absorpcja szoku następuje już w drugim kwartale w Estonii i w ciągu pięciu–siedmiu kwartałów w USA. Ponadto w specyfikacji 1 dla Estonii, w odpowiedzi na nieoczekiwany wzrost płac realnych, bezrobocie spada (aż o 10%), a zatrudnienie wzrasta w przeciągu pierwszych dwóch lat. W następnych latach bezrobocie jest wyższe, lecz po ośmiu latach od szoku ponownie jest ono niższe niż by było, gdyby szok w ogóle nie wystąpił. Zatrudnienie w całym okresie jest wyższe niż w scenariuszu bazowym. Te nietypowe reakcje mogą wynikać z koincydencji znacznego dynamicznego wzrostu płac realnych przy jednoczesnym spadku bezrobocia i wzroście zatrudnienia w latach 2004–2007 oraz z faktu, że spadkowi płac realnych w kryzysie z lat 2008–2009 towarzyszył gwałtowny wzrost bezrobocia i spadek zatrudnienia.

W Niemczech choć, początkowo nieoczekiwany wzrost wynagrodzeń realnych o 1% skutkuje wzrostem bezrobocia o około 5%, to już po roku szok jest zaabsorbowany, a po dwóch i pół roku poziom bezrobocia jest aż o ponad 15% większy niż byłby w sytuacji, w której szok by nie nastąpił. I ów efekt utrzymuje się w długim okresie. Takie zachowanie się tej zmiennej mogło wynikać zarówno z niewielkich zmian wynagrodzeń realnych w tym okresie (skutkujących niewielkim rozmiarem rzeczywistych zaburzeń, co przy normalizacji może skutkować wyolbrzymieniem ich znaczenia), jak i z obserwowanej szczególnie w ostatnim kryzysie redukcji liczby godzin pracy⁵¹ sprawiającej, że przeciętne miesięczne

48 Royo S., op.cit., s. 209–254.

49 Jacobson T., Vredin A., Warne A., op. cit., s. 1781–1816.

50 Dolado J., Jimeno F. J., op. cit., s. 1281–1307.

51 Verick S., Islam I., *The Great Recession of 2008–2009: Causes, Consequences and Policy Responses*, maj 2010, IZA DP No. 4934.

realne wynagrodzenia mogły się obniżyć, pomimo wzrostu przeciętnej godzinowej stawki pracy.

W Hiszpanii wpływ wzrostu płac realnych na bezrobocie i zatrudnienie jest zmienny w czasie, przy czym z analizy skumulowanej funkcji odpowiedzi na impuls wynika, że silniej oddziałuje on na wzrost niż na spadek bezrobocia oraz neutralnie na zatrudnienie.

4.1.3 Szok popytu na pracę

W badanych gospodarkach szoki popytowe odgrywają zróżnicowaną rolę w wyjaśnianiu zjawisk obserwowanych na rynku pracy. Trwały, zgodny z keynesowską teorią i ekonomiczną intuicją wpływ szoku zagregowanego popytu na poziom zatrudnienia i bezrobocia zaobserwowano w Niemczech i w Czechach (przy specyfikacji 2). W Niemczech nieoczekiwany wzrost zatrudnienia o 1% indukował spadek bezrobocia nawet o 40% w długim okresie. Jednakże w obydwu krajach płace reagują w zróżnicowany sposób, trwale obniżając się w Niemczech i wzrastając (aż o około 4%) w Czechach. W Niemczech mogło to mieć związek ze stosunkowo niewielkim wzrostem płac realnych w wyniku podjętych w połowie dekady reform polityki społecznej (ograniczających jej hojność), reform procesu formowania wysokości płac oraz wpływem zmienności inflacji na poziom realnych wynagrodzeń (dezinflacja w okresach spowolnienia gospodarczego w latach 2002–2003 oraz podczas ostatniego kryzysu sztucznie „podwyższała” dynamikę płac realnych).

W Polsce impulsy popytowe wywierają jedynie krótkotrwały wpływ na bezrobocie i zatrudnienie, trwale, ujemnie oddziałując na poziom płac. Ten efekt można interpretować jako pewną sztywność wynagrodzeń w dół w przypadku negatywnego szoku popytowego, co miało miejsce w latach 1999–2003 i trwale zwiększyło poziom bezrobocia.

Reakcje zmiennych w USA (specyfikacja 2), w Estonii (niezależnie od specyfikacji) oraz w Hiszpanii należy uznać za zaskakujące, ponieważ wzrost popytu na pracę w długim okresie permanentnie zwiększa bezrobocie w tych krajach. Te efekty mogą wskazywać na występowanie bądź pewnego niedopasowania strukturalnego (wzrost popytu na pracę sprzyja aktywizacji osób nieaktywnych zawodowo, z których część nie znajduje pracy), bądź też występowaniu efektów „swoi-obcy” (ang. *insider-outsider*) sprawiających, że dotychczasowi pracownicy wolą pracować dłużej i ciężiej (stąd wzrost płac realnych) niż pozwolić na zatrudnienie bezrobotnych⁵². W efekcie obniżanie stopy bezrobocia po kryzysie może być w tych krajach długim i trudnym procesem.

4.1.4 Szok zasobów pracy

Szoki podaży pracy w wymienionych krajach również wywierają zróżnicowany wpływ na bezrobocie i zatrudnienie. W Hiszpanii, Estonii, a także w ograniczonym stopniu w Czechach, trwale zwiększają one bezrobocie, neutralnie, lub negatywnie oddziałując na zatrudnienie. W związku z tym po obecnym kryzysie Hiszpania i Estonia mogą doświadczyć efektu histerezy.

52 Romer D., *Makroekonomia dla zaawansowanych*, Warszawa: PWN, 2000, ISBN: 9788301129019.



W Polsce i w USA nieoczekiwany wzrost bezrobocia jedynie przejściowo obniża zatrudnienie. W USA – zgodnie z intuicją – wpływ tego szoku na bezrobocie również jest krótkookresowy, w Polsce zaś w okresie około dziesięciu lat liczba bezrobotnych jest nawet niższa niż w scenariuszu bazowym. Takie zachowanie się zmiennych może świadczyć o stopniowej dezaktywacji zawodowej bezrobotnych, m.in. poprzez pasywną politykę rynku pracy, co miało szczególnie istotne znaczenie w początkowym okresie objętym badaniem⁵³, bądź też ich ucieczkę w szarą strefę.

4.2 Dekompozycja wariancji błędu prognozy

Dekompozycja wariancji błędu prognozy pozwala ocenić, jakie jest znaczenie poszczególnych szoków w wyjaśnianiu zmienności błędu prognozy wybranej zmiennej. W artykule, ze względu na jego ograniczone ramy, zdecydowano się jedynie na analizę czynników wpływających na zmienność bezrobocia.

W Polsce i w Czechach szoki płacowe wyjaśniają niemal całą zmienność bezrobocia w średnim i w długim okresie. Szoki popytowe i podażowe mają zdecydowanie mniejsze znaczenie, stosunkowo znaczący w krótkim okresie jest natomiast wpływ zmian produktywności (20% w Czechach i ponad 30% w Polsce). W tych krajach znacząco może ograniczyć poziom bezrobocia wpływanie poprzez politykę gospodarczą i społeczną na obniżanie presji płacowej (choćby poprzez ograniczanie wzrostu płacy minimalnej, wysokości świadczeń społecznych i płac w sektorze publicznym lub obniżanie obciążeń fiskalnych związanych z pracą).

W pozostałych badanych krajach na wyjaśnianie zmienności bezrobocia zdecydowanie bardziej wpływają szoki popytu na pracę i podaży pracy. W Estonii i Hiszpanii szoki podażowe wywołują zmiany poziomu bezrobocia w długim okresie. Nieoczekiwany wzrost bezrobocia permanentnie podwyższa poziom bezrobocia, co może skutkować efektem histerezy. Trwale ograniczać bezrobocie w tych krajach mogą reformy strukturalne (choćby prawa pracy) i aktywna polityka na rynku pracy. Aktywna polityka rynku pracy może okazać się skuteczna również w USA, gdzie trajektoria szoków popytowych wykazała pewne niedopasowania strukturalne osób wchodzących na rynek pracy.

W Niemczech dominujący wpływ na zmienność bezrobocia miały szoki popytowe. Kluczową rolę w obniżaniu bezrobocia w tym kraju odgrywa stymulowanie popytu na pracę, zarówno poprzez zwiększanie konkurencyjności międzynarodowej (stymulacja istotnego sektora eksportowego), jak i poprzez działania typu *job sparing* lub wspieranie redukcji godzin pracy w okresie spadku popytu (*Kurzarbeit* wdrożony podczas ostatniego kryzysu⁵⁴).

53 Bukowski M., Koloch, G. Lewandowski P., op. cit., s. 32.

54 Verick S., Islam I., op. cit., s. 45.



Dekompozycja wariancji bezrobocia

	okres (kwartały)	produktywność	płace	zatrudnienie	bezrobocie
Czechy	1	0,20	0,77	0,03	0,00
	10	0,02	0,95	0,02	0,01
	40	0,00	0,97	0,01	0,01
Estonia	1	0,17	0,02	0,02	0,79
	10	0,06	0,02	0,49	0,44
	40	0,02	0,01	0,60	0,37
Hiszpania	1	0,44	0,12	0,01	0,42
	10	0,27	0,16	0,42	0,15
	40	0,24	0,51	0,51	0,11
Niemcy	1	0,07	0,13	0,39	0,40
	10	0,00	0,85	0,87	0,07
	40	0,00	0,91	0,83	0,11
Polska	1	0,31	0,60	0,01	0,08
	10	0,02	0,85	0,10	0,03
	40	0,00	0,91	0,07	0,01
USA	1	0,00	0,21	0,00	0,79
	10	0,14	0,16	0,14	0,55
	40	0,11	0,12	0,35	0,42

Źródło: obliczenia własne

MMEAEU08/1/2011

5. Zakończenie

W przedstawionym wyżej badaniu przy zastosowaniu metodologii SVECM oszacowano dynamiczne zależności między produktywnością, płacami realnymi, liczbą pracujących i liczbą bezrobotnym w Polsce, Czechach, Estonii, Hiszpanii, Niemczech i w USA. Po zbadaniu stopnia zintegrowania zmiennych i liczby relacji kointegrujących w systemach, oszacowano modele VECM, na które nałożono wynikające z teorii ekonomicznych restrykcje. Następnie oszacowano funkcje odpowiedzi na impulsy, które zinterpretowano jako reakcje na szoki: produktywności, płac, popytu na pracę i zasobów pracy. Wykorzystując dekompozycję wariancji błędu prognozy zanalizowano wpływ poszczególnych szoków na zmiany bezrobocia.

Rezultaty badania wskazują na zróżnicowane reakcje wymienionych rynków pracy na opisane wyżej szoki, a także zróżnicowane znaczenie poszczególnych szoków w wyjaśnianiu zmienności produktywności, płac realnych, liczby pracujących i liczby bezrobotnych w tych krajach.

Dość zaskakujące okazało się stosunkowo umiarkowane znaczenie szoków produktywności na rynek pracy, w szczególności brak ich długookresowego wpływu na poziom wynagrodzeń realnych. Może to być częściowo wyjaśnione przyjętą postacią zmiennych, które w dużej części okazały się zintegrowane w stopniu drugim (co powodowało, że badano przyrosty bezrobocia, zatrudnienia czy płac zamiast ich poziomów). Szoki płacowe w Polsce, Niemczech, Czechach i Hiszpanii znacząco oddziaływały na bezrobocie, niemniej ich wpływ jest zróżnicowany. Szoki popytowe zaś w znacznym stopniu oddziaływały na płace



w Polsce, Czechach i w Niemczech, jednak jedynie w tym ostatnim kraju trwale obniżały bezrobocie i zwiększały zatrudnienie. Szoki zasobów pracy natomiast w znacznym stopniu wyjaśniały zmienność bezrobocia USA, Hiszpanii w Estonii, pośrednio wskazując na duże ryzyko wystąpienia po ostatnim kryzysie efektu histerezy.

W porównaniu z innymi badanymi krajami polski rynek pracy jest relatywnie elastyczny. Powrót do równowagi po wystąpieniu szoku następują dość szybko. Zwraca jednak uwagę znaczący wpływ na szoków płacowych na bezrobocie (w długim terminie), a także wpływ pozostałych szoków na płace realne. Należy zwrócić uwagę przede wszystkim na trwały, niepożądany wpływ szoków płacowych na bezrobocie i zatrudnienie. W szczególności powinno być to brane pod uwagę przez decydentów politycznych, przy uwzględnianiu żądań płacowych poszczególnych grup zawodowych, czy też przy ustalaniu poziomu płacy minimalnej i świadczeń socjalnych. Można też przypuszczać, że obserwowany w ostatnim kryzysie stosunkowo niewielki wzrost bezrobocia mógł być efektem dostosowań płacowych.

Na zakończenie należy zaznaczyć, że wyniki badania powinny być traktowane z dużą ostrożnością. Są one oparte na stosunkowo krótkich próbach, a sama postać badanych zmiennych sprawia, że nie są one ściśle porównywalne z wcześniejszymi badaniami dla gospodarki polskiej i innych gospodarek światowych. Ponadto należy zauważyć, że instytucje rynku pracy jak i cała gospodarka mogą podlegać zmianom strukturalnym, które przy modelu o stałych parametrach strukturalnych nie zostały uwzględnione.

Wykaz wykorzystanej literatury

- Alexius A., Holmlund B., *Monetary Policy and Swedish Unemployment Fluctuations*, Uppsala Universitet Working Paper, 2007, no. 17, ISSN 1653-6975.
- Balmaseda M., Dolado J., Lopez-Salido J., *The Dynamic Effects of Shocks to Labour Markets: Evidence from OECD Countries*, „Oxford Economic Papers”, 2000, vol. 52.
- Brüggemann R., *Sources of German Unemployment: A Structural Vector Error Correction Analysis*, „Empirical Economic”, 2006, nr 31 s. 409–431.
- Bukowski M., Koloch G., Lewandowski P., *Adaptacyjność gospodarki polskiej do szoków makroekonomicznych*, Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych, 2008.
- Caporello G., Maravall A., *Program TSW Revised Reference Manual*, Banco de España, 2004.
- Czarna Lista Barrier dla rozwoju przedsiębiorczości* [online], Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan, kwiecień 2010 r. [dostęp 30.04. 2010], dostępny w Internecie pod adresem: http://www.pkpplewiatan.pl/dla_mediow/_files/publikacje/Czarna_Lista_Barrier_2010_srodek.pdf.
- Dolado J., Jimeno F., J., *The Causes of Spanish Unemployment: A structural VAR approach*, „European Economic Review”, 1997, s. 1281–1307.
- Gadomski W., *Jak się ma kryzys – mówią: Orłowski, Rybiński, Morawiecki, Petru, Kawalec* [online], serwis Gazeta.pl – Gazeta Wyborcza Biznes [dostęp: 14.09.2009], dostępny w Internecie pod adresem: http://wyborcza.pl/dziennikarze/1,104622,7034266,Jak_sie_ma_kryzys.html.
- Jacobson T., Vredin A., Warne A., *Common Trends and Hysteresis in Scandinavian Unemployment*, „European Economic Review”, 1997, s. 1781–1816.
- Johansen S., *Estimation and Hypothesis Testing of Cointegration Vectors in Gaussian Vector Autoregressive Model*, „Econometrica”, November 1991, vol.59. no. 6, s. 1551–1580.
- Kośko M., Osińska, M., Stempińska, J., *Ekonometria współczesna*, Toruń: Dom Organizatora, 2007, ISBN: 8-372-85321-9.
- Lewandowski P., Koloch, G., Regulski A., *Elastyczność rynków dóbr i pracy w Polsce na tle wybranych krajów europejskich*, Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych, 2008.
- Ljung G., Box G. E., *On a Measure of a Lack of Fit in Time Series Model*, „Biometrika”, 1978 nr 65, s. 297–303.
- Lütkepohl H., *New Introduction to Multiple Time Series Analysis*, Berlin: Springer, 2005, ISBN 3-540-40172-5.
- Pater R., *Dynamiczne zależności na polskim rynku pracy w metodologii SVECM*, „Barometr regionalny”, 2010, nr 1(19), s. 11–26.
- Romer D., *Makroekonomia dla zaawansowanych*, Warszawa: PWN, 2000, ISBN: 9788301129019.
- Royo S., *Portugal and Spain in the EU: paths of economic divergence (2000–2007)*, „Analise Social”, 2010, Vol. XLV(195), s. 209–254.
- Saint-Paul G., *Is America facing an increase in structural unemployment?*[online], „The Economist”, 26.07.2010r. [dostęp: 26.07.2010], dostępny w Internecie pod adresem: http://www.economist.com/economics/byinvitation/questions/america_facing_increase_structural_unemployment.
- Sims C. A., *Macroeconomics and Reality*, „Econometrica”, January 1980, vol.48, s. 1–48.



Świech M., *Rok 2009: Elastyczni w kryzysie* [online], serwis Gazeta.pl – Gazeta Praca [dostęp: 22.01.2010], dostępny w Internecie pod adresem: http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90442,7485191, Rok_2009_Elastyczni_w_kryzysie.html.

Verick S., Islam I., *The Great Recession of 2008–2009: Causes, Consequences and Policy Responses*, maj 2010, IZA DP No. 4934.

Aneks

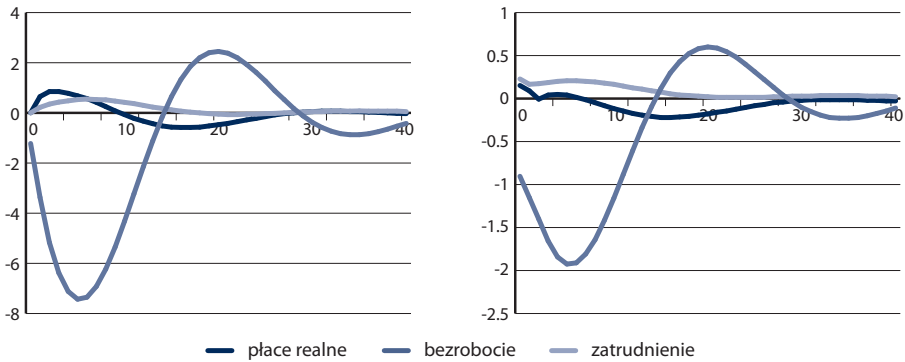
Funkcja odpowiedzi na impuls w poszczególnych krajach

Odpowiedzi na impuls w kolejnych kwartałach są wyrażone w procentach. Dla zmiennych wyrażonych w postaci logarytmów (oznaczamy je jako x) – wartość 1 funkcji odpowiedzi na impuls oznacza wzrost wartości x o 1% w stosunku do scenariusza bazowego. Jeżeli ta sama zmienna występuje w modelu w postaci pierwszych przyrostów logarytmów, to wartość 1 funkcji odpowiedzi na impuls oznacza wzrost x_t/x_{t-1} o 1%.

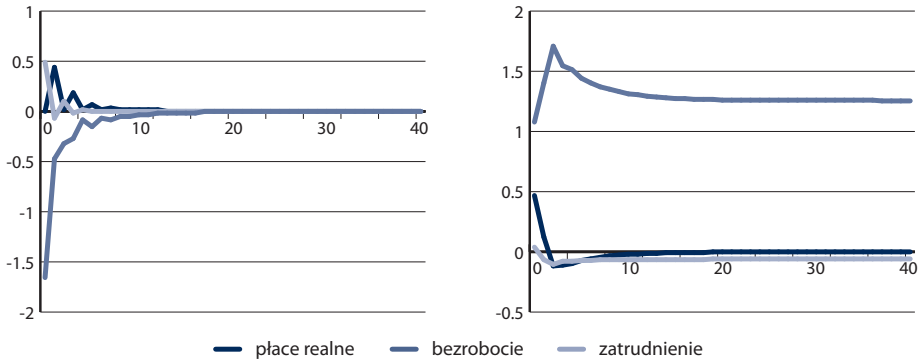
Impuls (szok) produktywności

Impuls (szok) wynagrodzeń realnych

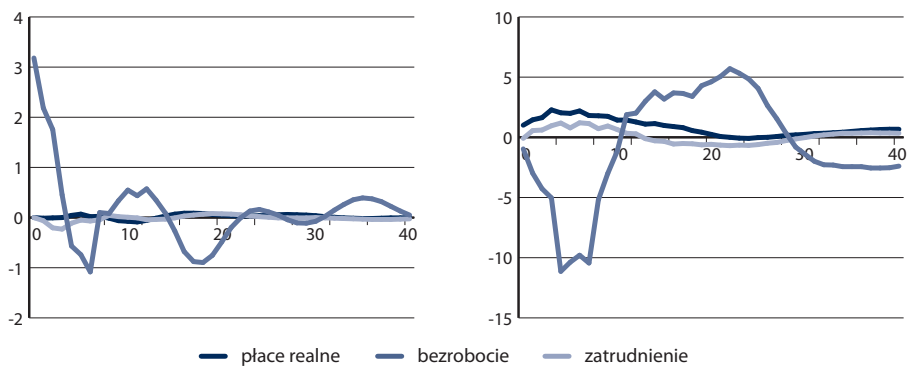
Czechy specyfikacja 1



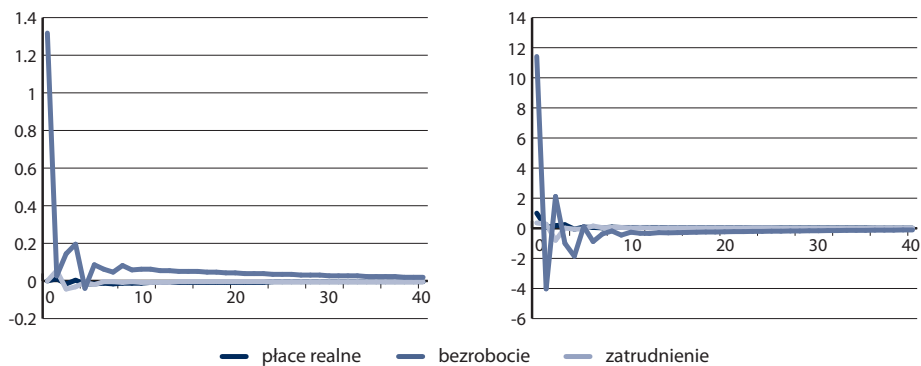
Czechy specyfikacja 2



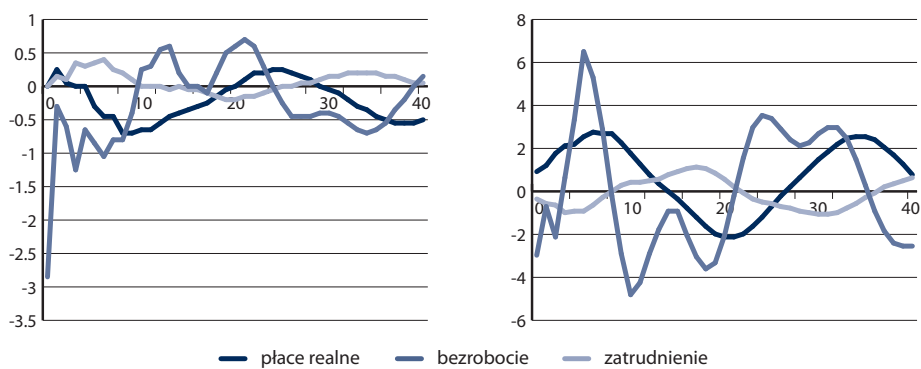
Estonia specyfikacja 1



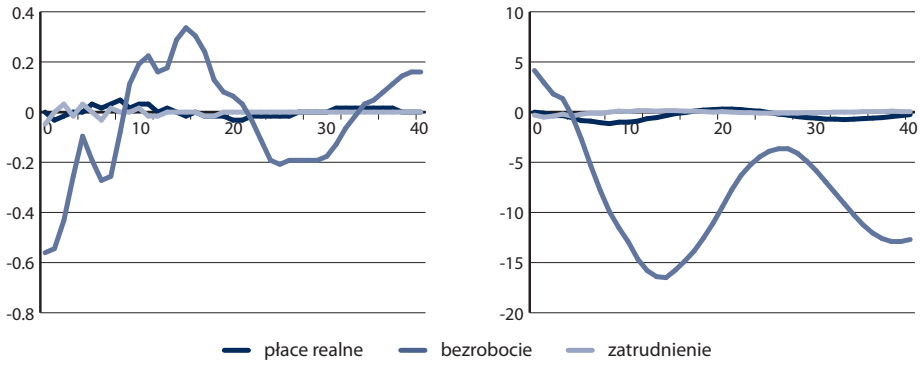
Estonia specyfikacja 2



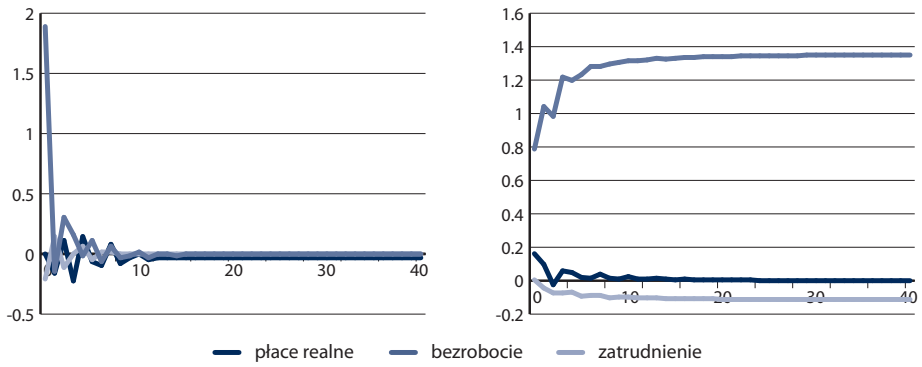
Hiszpania



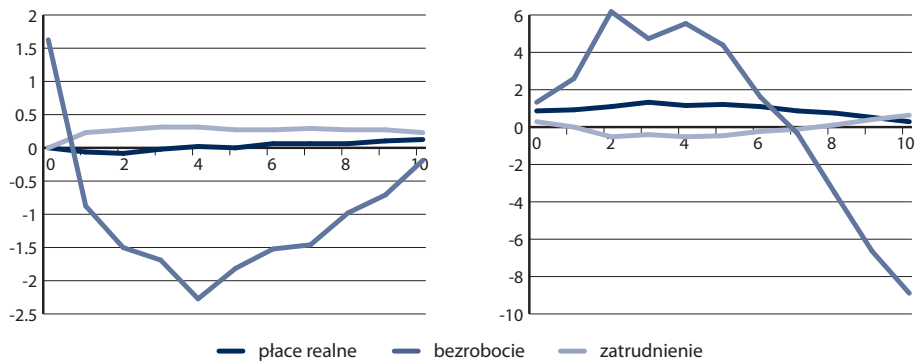
Niemcy



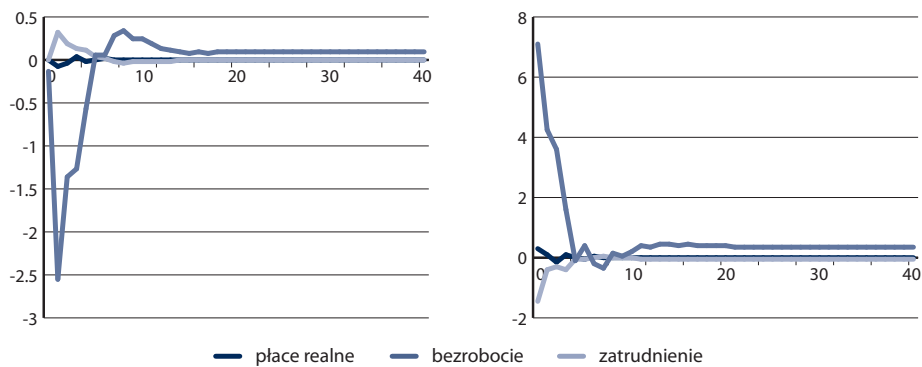
Polska



USA specyfikacja 1



USA specyfikacja 2

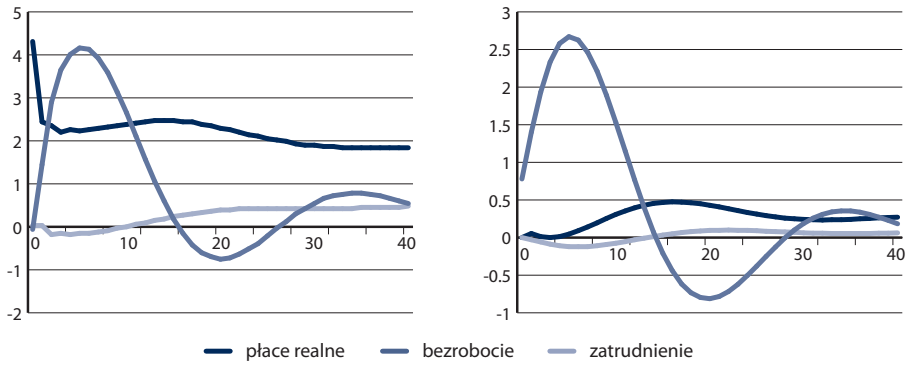


MMEAEU09/1/2011

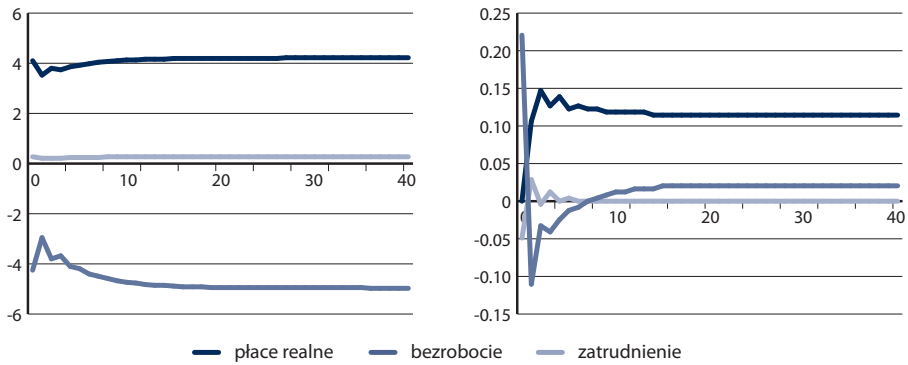


Impuls (szok) zagregowanego popytu Impuls (szok) zasobów pracy

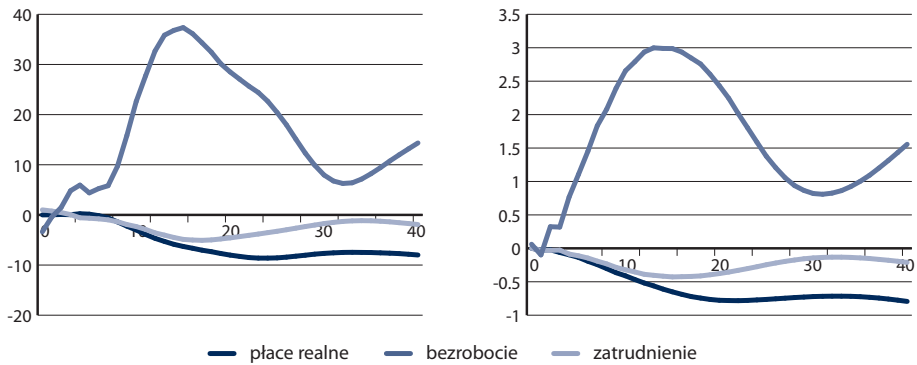
Czechy specyfikacja 1



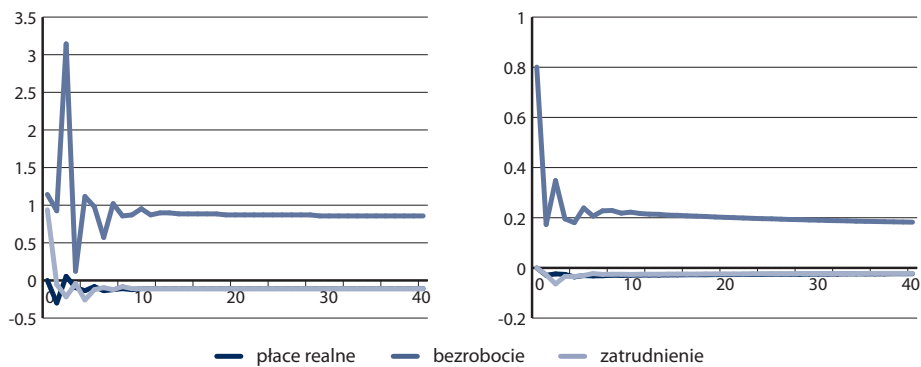
Czechy specyfikacja 2



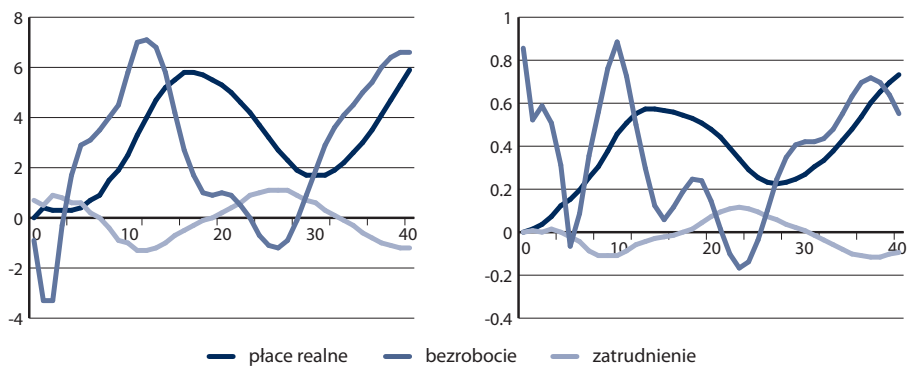
Estonia specyfikacja 1



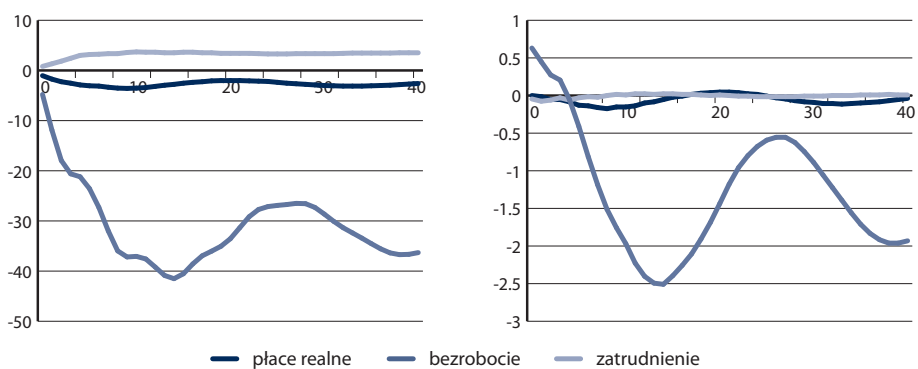
Estonia specyfikacja 2



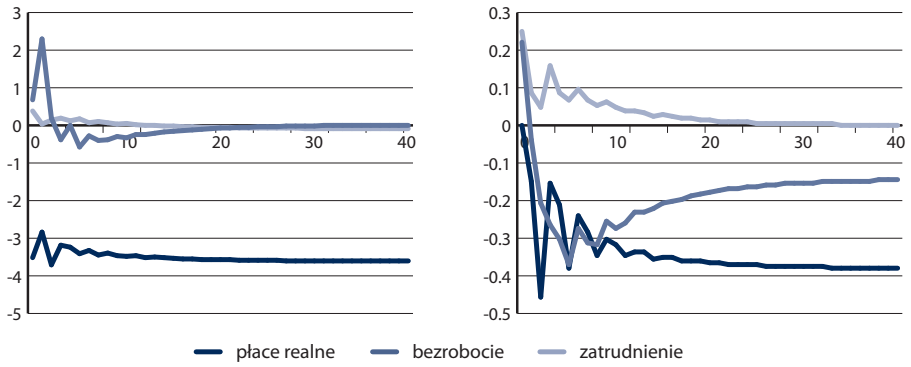
Hiszpania



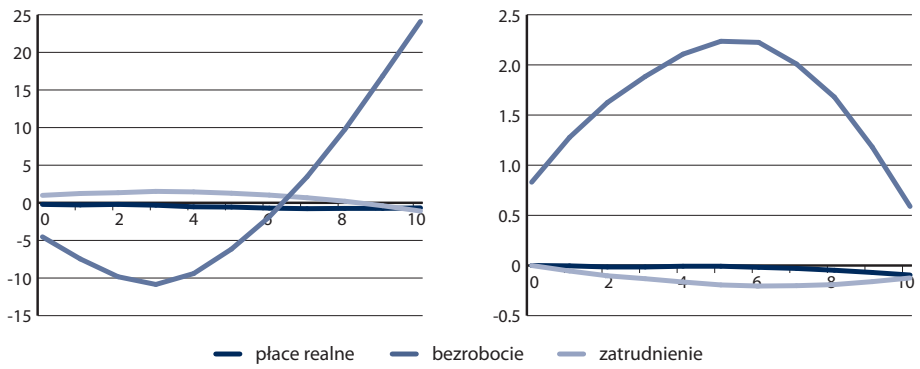
Niemcy



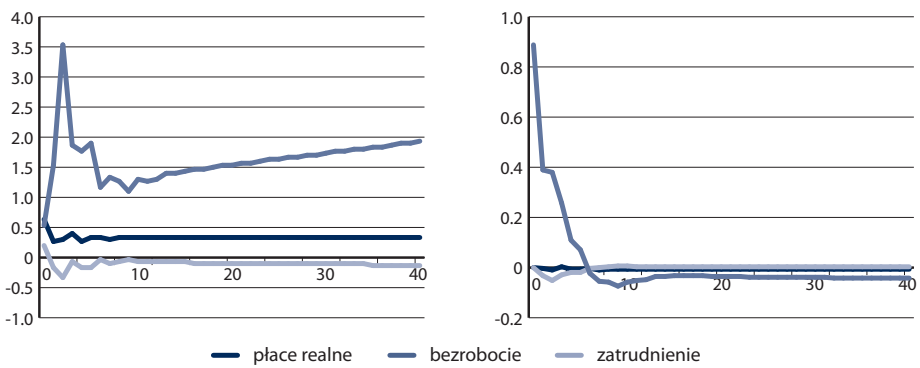
Polska



USA Specyfikacja 1



USA specyfikacja 2



MMEAEU10/1/2011



V. Trzecia nagroda

Dominika Grześkowiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
pedagogika specjalna, drugi rok

System kształcenia i aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną

Nie ma kaleki – jest człowiek – walczymy o to, żeby wszystkim tym, którym utrudnione są drogi poznania świata lub kontaktu z nim, dopomóc przygotować się do życia społecznego jako użytecznego pracownika.

Maria Grzegorzewska

Niepełnosprawność intelektualna na pewno ogranicza możliwości kształcenia, a następnie możliwości podjęcia pracy zawodowej. Nie można powiedzieć jednak, że posiadanie orzeczenia o stopniu niepełnosprawności intelektualnej zawsze i w każdym wypadku równa się niemożności zatrudnienia. Niestety pracodawcy niechętnie chcą zatrudniać osoby z taką niepełnosprawnością. Przyczyny tego to m. in.: niewłaściwy system kształcenia i brak wiary w siebie osób z niepełnosprawnością oraz stereotypy. Rolą społeczności jest zaakceptowanie istnienia grupy, która wymaga stworzenia warunków instytucjonalnych, jak psychospołecznych do bycia pełnoprawnymi obywatelami.



Wprowadzenie

Niepełnosprawność intelektualna jest to według definicji (DSM-IV¹) Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego istotnie niższy ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, który występuje przy znacznych ograniczeniach w zachowaniu przystosowawczym w przynajmniej dwóch z następujących obszarów zdolności:

- porozumiewaniu się
- trosce o siebie
- trybie życia domowego
- sprawnościami społeczno–interpersonalnymi
- korzystaniu ze środków zabezpieczenia społecznego
- kierowaniu sobą
- troską o zdrowie i bezpieczeństwo
- zdolnościami szkolnymi
- sposobie organizowania czasu wolnego i pracy.

Początek tego stanu musi wystąpić przed osiemnastym rokiem życia.

Zastanowienia wymaga praktyczny aspekt posiadania orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej. Przede wszystkim mam tu na uwadze wpływ orzeczenia na wiele aspektów życia codziennego. Niepełnosprawność intelektualna na pewno ogranicza możliwości kształcenia, a następnie podjęcia pracy zawodowej. Nie można powiedzieć jednak, że orzeczenie o stopniu niepełnosprawności intelektualnej zawsze i w każdym wypadku oznacza niemożność zatrudnienia, choć w Polsce sytuacja pod tym względem jest dużo trudniejsza niż w takich krajach Norwegia, Szwecja czy Niemcy. Na ten stan rzeczy wpływa wiele czynników – od niechęci pracodawców po cechy indywidualne samych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Różnorodne fundacje próbują to zmienić i czasami działania te przynoszą bardzo dobry rezultat.

Warto zauważyć, że praca wpływa zdecydowanie na jakość życia. Ta zależność jest łatwo zauważalna już przy samej definicji tego pojęcia (jej autorką jest *the Quality of Life Special Interest Group*, która działa przy *the International Association for Study of the Scientific Intellectual Disabilities – IASSID*). Przyjmuje się, iż pod tym względem w zasadzie nie ma różnic między osobą pełnosprawną a osobą z niepełnosprawnością intelektualną: „Doświadczenie jakości życia jest związane z zaspokojeniem potrzeb jednostki, opiera się na tych samych indywidualnych potrzebach, wyborach i suwerenności osoby”². Istotne jest, iż do wielu czynników mających na nią wpływ w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną zaliczono także pracę (obok stosunków intymnych, życia rodzinnego, przyjaźni, sąsiedztwa, miejsca i warunków mieszkaniowych, wykształcenia, zdrowia, standardu życia, narodowości)³. Należy pamiętać, że praca dla takiej osoby to także forma terapii.

1 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

2 Zawiślak Aleksandra, *Koncepcja jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym w niektórych współczesnych ujęciach teoretycznych* [w:] *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*, 2006, s. 150.

3 ibidem, s. 150–153.



1. Kształcenie osób z niepełnosprawnością intelektualną

Mówiąc o życiu młodzieży i osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną swoją uwagę powinniśmy skierować głównie w stronę edukacji oraz poszukiwania pracy. „Aby przygotować niepełnosprawnego człowieka, ale pełnosprawnego obywatela, w przystosowaniu do korzystania ze współczesnego świata wielką wagę przypisuje się przede wszystkim edukacji. Należy z niej uczynić priorytet”⁴.

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną (zgodnie z polskim prawem to ten, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego⁵) ma różne możliwości kształcenia. Może realizować obowiązek szkolny w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych lub ośrodkach szkolno – wychowawczych. Ostateczny wybór należy do rodziców / prawnych opiekunów ucznia⁶.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną (do dwudziestego czwartego roku życia) są przygotowywane do podjęcia pracy w różnego rodzaju placówkach. Na poniższym schemacie zaprezentowana została ich ścieżka edukacji⁷.

4 Galas–Kowalczyk Edyta, *Wpływ rodziny na wybór zawodu młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim* [w:] *Edukacja – Wsparcie – Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*, 2008, s. 97

5 W artykule opisano stan prawny obowiązujący w lipcu 2010 r.

6 Marcinkowska Barbara, *Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej* [w:] *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, 2008, s. 128.

7 W Polsce możemy spotkać się zarówno z określeniami „niepełnosprawność intelektualna” jak i „upośledzenie umysłowe”. Termin „upośledzenie” jest obecny głównie w nomenklaturze lekarskiej oraz w ustawodawstwie. Światową tendencją jest używanie sformułowania „niepełnosprawność intelektualna”. Ostatnio rozpowszechnia się także stosowanie terminu „osoba z niepełnosprawnością intelektualną”, co jest mniej naznaczającym sformułowaniem.



2. Droga edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną

OPIEKA W DOMU I PORADNICTWO DLA RODZICÓW OŚRODKI Wczesnej INTERWENCJI ŻŁÓBKI

- PRZEDSZKOLA
- a) integracyjne
 - b) z oddziałami integracyjnymi
 - c) specjalne
 - d) z oddziałami specjalnymi

- SZKOŁY PODSTAWOWE
- dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim (w ostatnim roku nauki przeprowadza się sprawdzian)
dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym
- a) specjalne
 - b) integracyjne
 - c) z oddziałami integracyjnymi

- GIMNAZJA
- w ostatnim roku nauki przeprowadza się egzamin, dający możliwość dalszego kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych (egzamin nie dotyczy uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym, głębokim)
- a) specjalne
 - b) integracyjne
 - c) z oddziałami integracyjnymi

- SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE
- a) specjalne
 - b) integracyjne
 - c) z oddziałami integracyjnymi
- zasadnicze szkoły zawodowe
trzyletnie licea ogólnokształcące
trzyletnie licea profilowane
czteroletnie technika
- trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy
dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym, znacznym
oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi

- doskonalenie zawodowe w zakładzie pracy
szkolenie zawodowe w zakładach pracy chronionej

Opracowanie własne na podstawie: Klaro–Celej Lidia, *Kształcenie osób niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce* [online], Stowarzyszenie rodzin i opiekunów osób z zespołem Downa „Bardziej kochani” [dostęp: 26.07.2010], dostępny w Internecie: http://www.bardziejkochani.pl/konf/prog/konf_338.doc; Piotrowicz Radosław, Wapiennik Ewa, *Kształcenie oraz specjalistyczne placówki świadczące pomoc na rzecz osób z niepełnosprawnością umysłową i ich rodzin* [w:] *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*, 2004, s. 73–76.

MMEAEU01/2/2011



Do elementów systemu rewalidacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zalicza się:

- publiczne szkoły specjalne podstawowe z internatami i bez internatów
- klasy specjalne przy szkołach ogólnodostępnych
- szkoły specjalne zawodowe z internatami i bez internatów
- klasy i szkoły integracyjne
- indywidualne nauczanie w środowisku rodzinnym⁸.

Istnieją szczegółowe zadania dla placówek edukacyjnych, w których kształcą się uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną. H. Borzykowska do specyficznych celów kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną zalicza:

- korygowanie zaburzonych, usprawnianie niezaburzonych funkcji psychicznych
- wyrabianie sprawności ruchowych i umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu
- kształtowanie nawyków i praktycznych umiejętności niezbędnych w życiu społecznym i zawodowym
- kształtowanie właściwej postawy społecznej oraz wpajanie podstawowych zasad kultury życia codziennego
- wyrabianie samoobsługi i samodzielności w różnych przejawach życia codziennego⁹.

Charakterystyka placówki oświatowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną zależy głównie od jej stopnia. Inne są bowiem założenia szkoły specjalnej dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a inne dla tych z niepełnosprawnością w stopniu głębszym (tj. umiarkowanym i znacznym). Należy pamiętać, że zasadniczym celem edukacji jest doprowadzenie do aktywności zawodowej człowieka. Dzięki temu ma dojść do „maksymalnej możliwej niezależności osobistej człowieka zarówno w wymiarze ekonomiczno-bytowym, jak i (...) w wymiarze aksjologiczno-normatywnym”¹⁰. Edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym daje szansę młodzieży na podjęcie pracy zawodowej. Zadania i cele poszczególnych placówek oświatowych pozwalają zdobyć potrzebne umiejętności oraz wyrobić właściwe nawyki. Co ważne, uczniowie ci, na pierwszym, drugim i trzecim etapie kształcenia, realizują treści programowe w oparciu o „Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów”. Inaczej jest w przypadku młodzieży z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, której edukacja przebiega w oparciu o „Podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym szkół podstawowych i gimnazjów”. Wśród szczegółowych zadań „szkoły życia” (szkoła dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną) znajdują się:

8 Wyczęsany Janina, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, ISBN 97-88-37308916-7, s. 77. Do wymienionych przez Wyczęsany placówek należy dodać jeszcze publiczne szkoły specjalne gimnazjalne z internatami i bez internatów.

9 Borzykowska Halina, *Oligofrenopedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1985, ISBN 83-01-05944-3 za: Wyczęsany Janina, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, ISBN 97-88-37308916-7, s. 77.

10 Chrzanoska Iwona, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja?*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, ISBN 97-88-37587362-7, s. 141.



- rozwijanie procesów poznawczych
- rozwijanie mowy
- usprawnianie fizyczne
- wyrabianie sprawności manualnych
- uspołecznienie
- utrwalenie i zdobywanie umiejętności w zakresie samoobsługi
- wyrabianie prostych nawyków higienicznych
- kształtowanie uczuć estetycznych
- umiejętność wykonywania prostych prac fizycznych.

Najważniejszym jednak zadaniem, jakie powinna realizować „szkoła życia”, jest wszechstronne stymulowanie rozwoju uczniów, aby „jak najlepiej, na miarę swoich możliwości, funkcjonowali w społeczeństwie”¹¹. Szczególnie ważne jest również planowanie przez nich przyszłości. Wynika to między innymi z ograniczonych możliwości edukacyjnych i ściśle określonych opcji podjęcia pracy zawodowej¹². Edukacja zarówno na pierwszym, drugim jak i trzecim etapie kształcenia ma bardzo duży wpływ na wybór szkoły i zawodu. Już umiejętności zdobyte we wczesnych latach edukacji wpływają na późniejsze podjęcie takiej, a nie innej pracy czy podjęcie jej w ogóle.

Dalej edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną może przebiegać w różny sposób, w zależności od ich intelektualnych jak i społecznych możliwości.

Wśród rodzajów szkół, do których mogą uczęszczać, można wymienić:

- szkoły przysposabiające do pracy
- zasadnicze szkoły zawodowe specjalne
- technika i równorzędne średnie szkoły zawodowe specjalne
- technika uzupełniające specjalne
- licea ogólnokształcące specjalne
- licea profilowane specjalne.

Niestety w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym (podobnie jak u osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z chorobami przewlekłymi, a także u osób słabosłyszących i słabowidzących) obserwuje się stopniowy spadek udziału w kształceniu uczniów wraz z przechodzeniem na kolejne szczeble edukacji. W efekcie do etapu kształcenia zawodowego dochodzi jedynie 6,2% osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym¹³.

11 Pilecki Jan, *Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002, ISBN 83-87-51323-7, s. 137.

12 Galas-Kowalczyk Edyta, *Wpływ rodziny na wybór zawodu młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim* [w:] *Edukacja – Wsparcie – Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*, 2008, s. 98

13 Zakrzewska-Manterys Elżbieta, *Wykształcenie a sytuacja zawodowa osób niepełnosprawnych* [w:] *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca*, 2007, s. 57.



3. Szkoły przysposabiające do pracy

Dla osób z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym i znacznym uzyskanie odpowiednich kwalifikacji zawodowych jest trudne, a czasem wręcz niemożliwe. Mogą jednak opanować wiele czynności, które będą przydatne w podjęciu zatrudnienia. I właśnie dla nich zostały stworzone w 2004 roku szkoły przysposabiające do pracy. Są one jedną z form kształcenia zawodowego na poziomie średnim i należą do szkół trzyletnich działających na podbudowie gimnazjum. Celem prowadzonych zajęć jest przygotowanie uczniów do pracy zgodnie z ich predyspozycjami i zainteresowaniami.

Podczas nauki dokonuje się oceny funkcjonalnej osoby z niepełnosprawnością i na tej podstawie buduje się jej indywidualny program edukacyjny, tak by była przygotowana do pracy w różnych obszarach. Lidia Klaro–Celej¹⁴ wymienia jako przykładowe następujące dziedziny przysposabiania do pracy:

- wytwarzanie przedmiotów dekoracyjnych i pamiątkarskich (drewno, metal, modelina, glina, prace z drutu, sznurka, wikliny itp.)
- gospodarstwo domowe (pranie, prasowanie, sprząatanie itp.)
- prace poligraficzno–introligatorskie
- prace ogrodnicze
- prace w kawiarence szkolnej, szkolnym sklepiku
- usługi na rzecz szkoły (malowanie mebli, ścian, reperacja sprzętu itp.)
- zadania kurierskie, prace biurowe typu: obsługa kserokopiarki, faksu, bindownicy, przyjmowanie telefonów
- pomoc osobom starszym
- zabawy z dziećmi w różnych placówkach
- elementy bukiciarstwa
- elementy sadownictwa
- elementy tkactwa, elementy szycia ręcznego, maszynowego
- sporządzanie i wydawanie posiłków
- hodowla zwierząt
- prace stolarskie
- prace w szatni szkolnej (przyjmowanie odzieży wierzchniej, wydawanie numerków, utrzymywanie porządku)
- prace na boisku szkolnym (utrzymywanie porządku, pielęgnacja trawników, itp.)
- mycie szyb samochodowych, samochodów
- pakowanie różnych przedmiotów, prace dekoratorskie
- elementy dziewiarstwa
- ceramika.

W roku szkolnym 2008/2009 takich szkół było 400, a uczęszczających do nich uczniów – 8754. Najmniej tego rodzaju placówek istnieje w województwie podlaskim (9), najwięcej natomiast w województwie mazowieckim (51)¹⁵. Dzięki nim wydłużona została aktywność edukacyjna uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Właśnie oni

14 Klaro–Celej Lidia, *Szkoły przysposabiające do pracy i zatrudnienie dla osób z zespołem Downa w stopniu umiarkowany, znacznym* [w:] *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa. Jak możemy wspomóc?*, 2010, s. 327–342.

15 *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, Główny Urząd Statystyczny, 2009, ISNN 1506-056X, s. 344.



głównie korzystają z tej oferty kształcenia¹⁶. Po ukończeniu nauki otrzymują zaświadczenie o przysposobieniu do pracy oraz ukończeniu szkoły. Jej kontynuowania nie przewiduje się. Kształcenie w tego typu placówkach służy podtrzymaniu oraz doskonaleniu umiejętności i sprawności osiągniętych we wcześniejszych latach oraz stwarza możliwość nabywania nowych kompetencji. Zwiększa również szanse na podejmowanie aktywności zawodowej w późniejszych latach (np. w zakładach pracy chronionej czy warsztatach terapii zajęciowej)¹⁷. Zakres zajęć obejmuje prawie wszystkie obszary (poza techniką), występujące na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum. Nowym przedmiotem jest przysposobienie do pracy, któremu poświęca się największy wymiar godzin.

4. Zasadnicze szkoły zawodowe specjalne, technika specjalne i licea profilowane specjalne

Szkół specjalnych (publicznych, niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych oraz niepublicznych) o tym charakterze jest w Polsce 422. Ze względu na podbudowę programową dzielą się one na dwa rodzaje :

- podbudowa gimnazjum i szkoły podstawowej – 406 szkół (około 96%)
- podbudowa szkoły zasadniczej – 16 szkół (około 4%)¹⁸.

Jeśli chodzi o liczbę poszczególnych typów szkół, to dane przedstawiają się następująco:

- zasadnicze szkoły zawodowe specjalne – 370 (około 88%)
- technika i równorzędne średnie szkoły zawodowe specjalne – 17 (około 4%)
- licea profilowane specjalne – 19 (około 4%)
- technika uzupełniająca specjalne – 16 (około 4%)¹⁹.

W roku 2008/2009 do wszystkich wymienionych placówek uczęszczało 16273 uczniów, w tym 6900 kobiet. Z badań przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny wynika, iż od 5 lat liczba uczących się w tego rodzaju szkołach maleje²⁰.

Zasadnicze szkoły zawodowe specjalne i licea profilowane specjalne stanowią 7% szkół zawodowych i liceów profilowanych w Polsce. Ogółem w kraju istnieje 6284 szkół, w tym 422 szkół specjalnych²¹.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim stanowią 23% uczniów uczęszczających do specjalnych szkół zawodowych i liceów profilowanych specjalnych, a te z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym i znacznym – 3%.

16 Chrzanowska Iwona, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja?*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, ISBN 97-88-37587362-7, s. 136.

17 Otrębski Wojciech, *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy: psychospołeczne korelaty poziomu kompetencji zawodowej osób z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001, ISBN 83-73-06019-7, s. 147.

18 *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, Główny Urząd Statystyczny, 2009, ISSN 1506-056X, s. 131, 279–280.

19 ibidem

20 ibidem, s. 131.

21 ibidem, s. 109, 279.



W zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną mogą uzyskać kwalifikacje zawodowe na tych samych zasadach jak w szkołach zawodowych ogólnodostępnych. Zawody, w których będą mogli się kształcić, są ustalane przez dyrektora danej placówki (w porozumieniu z organem prowadzącym, powinien się on również kierować się klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego). Aktualnie zmierza się do tego, by pod względem przygotowania zawodowego wszyscy uczniowie byli traktowani tak samo, bez oddzielania szkolnictwa specjalnego. Ma to pozwolić na zwiększenie oferty zawodów dla osób z niepełnosprawnością (w tym intelektualną)²².

Uczniowie z niepełnosprawnością w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych i liceach profilowanych specjalnych mogą przystąpić do egzaminu maturalnego. W roku szkolnym 2007/2008 z 408 uczniów zdecydowało się na to 291. Świadectwo dojrzałości otrzymało 197 z nich, co stanowi około 68%. Dla porównania w szkołach ogólnodostępnych świadectwo dojrzałości otrzymało 78% przystępujący do matury²³. W powyższych danych brakuje niestety wyszczególnienia rodzajów niepełnosprawności. W efekcie niemożliwe jest stwierdzenie, ilu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną zdawało egzamin dojrzałości (w specjalnych szkołach zawodowych i liceach profilowanych specjalnych) oraz jaka była jego zdawalność w tej grupie.

5. Licea ogólnokształcące specjalne

W szkołach tych są realizowane obowiązujące dla liceum plany i programy nauczania, a ponadto cele rewalidacyjne, rehabilitacyjne i resocjalizacyjne. W związku z tym, że obowiązuje w nich podstawa programowa kształcenia ogólnego, mogą się w nich kształcić – oprócz uczniów z niepełnosprawnością w normie intelektualnej – także uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

W działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych nauczyciele kierują się dobrem młodzieży – w szczególności troską o ich zdrowie i poszanowanie godności osobistej. Podstawowym zadaniem pedagogów jest rozpoznanie potrzeb i umiejętności szkolnych uczniów. Następnie dostosowują wymagania do indywidualnych możliwości psychofizycznych podopiecznych.

Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przeznaczone są przede wszystkim uzupełniające licea ogólnokształcące specjalne. Przyjmowana jest do nich młodzież, która ukończyła zasadniczą szkołę zawodową²⁴.

Liceów ogólnokształcących specjalnych jest w Polsce 73. Wśród nich możemy wyróżnić: publiczne licea ogólnokształcące – 39 (około 53%), publiczne uzupełniające licea ogólnokształcące – 29 (około 40%), licea ogólnokształcące niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych – 4 (około 5,5%) oraz uzupełniają-

22 *Praca dla niepełnosprawnych szansą rozwoju Twojego przedsiębiorstwa* [online], Fundacja Wiedzy i Przedsiębiorczości [dostęp: 26.07.2010], dostępny w Internecie: <http://www.fundacjawip.pl/project.aspx?ProjectID=16>.

23 *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, Główny Urząd Statystyczny, 2009, ISSN 1506-056X, s. 339.

24 *Oferta edukacyjna* [online], Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy we Włodawie [dostęp 26.07.2010], dostępny w Internecie: <http://sosw.wlodawa.elbi.pl>.



ce licea ogólnokształcące niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych – 1 (około 1%).

W wyżej wymienionych liceach uczy się w sumie 1604 uczniów (dane na rok szkolny 2008/2009). Liczba kobiet i mężczyzn jest porównywalna. Liczba placówek o tym typie kształcenia z każdym rokiem powiększa się. Nie można jednak zaobserwować takiej tendencji wzrostowej wśród liczby uczniów – wręcz przeciwnie, w porównaniu z wcześniejszym rokiem szkolnym 2007/2008 widać bardzo wyraźny spadek (2351 uczniów, 62 szkoły).

Wśród uczniów liceów ogólnokształcących specjalnych 386 osób posiada orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. Najwięcej uczy się w placówkach znajdujących się na terenie województwa śląskiego.

W roku szkolnym 2008/2009 absolwentami liceów ogólnokształcących specjalnych zostało 411 osób, z czego do egzaminu maturalnego przystąpiło 285 uczniów. Świadectwem dojrzałości może się pochwalić 192 z nich.

Zdawalność egzaminu maturalnego w liceach ogólnokształcących specjalnych w roku szkolnym 2007/2008 wyniosła 67%, czyli o jeden punkt procentowy mniej niż w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych i liceach profilowanych specjalnych.

Istnieją bardzo zróżnicowane możliwości w zakresie edukacji osób z niepełnosprawnością. Zależą one nie tylko od możliwości psychofizycznych danych uczniów, ale też od miejsca zamieszkania. Brak jest w ogóle liceów ogólnokształcących i uzupełniających specjalnych w województwie opolskim oraz województwie warmińsko-mazurskim²⁵.

6. Edukacja poza system kształcenia specjalnego

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają możliwość podjęcia edukacji poza systemem kształcenia specjalnego – w szkołach zawodowych, liceach profilowanych czy liceach ogólnokształcących.

W Polsce w roku szkolnym 2008/2009 w ogólnodostępnych szkołach zawodowych oraz ogólnodostępnych liceach profilowanych wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi było:

- 1576 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim,
- 37 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym.

W tym samym roku szkolnym w liceach ogólnokształcących (ogólnodostępnych) uczyło się 103 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Jednak jak podkreśla Zbigniew Woźniak, istnieje ograniczony dostęp osób z niepełnosprawnością, np. intelektualną, do edukacji ogólnodostępnej²⁶.

Opisane wyżej możliwości nauki dotyczą osób z niepełnosprawnością w stopniu lekkim oraz umiarkowanym i znacznym. Osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną kształcą się głównie w szkołach przysposabiających do pracy, a czasem w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych. W pozostałych za-

²⁵ ibidem, s. 256.

²⁶ Brzezińska Anna, Maj Konrad, Woźniak Zbigniew, *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa: Academica, 2007, ISBN 97-88-38928129-6, s. 73.



prezentowanych placówkach może uczyć się młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Poza wyżej wymienionymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej istnieje jeszcze jeden – tzw. głęboka niepełnosprawność intelektualna. Dla uczniów w wieku od 13 do 25 lat z głęboką niepełnosprawnością intelektualną organizuje się zespołowe zajęcia rewalidacyjno–wychowawcze oraz, we współpracy z rodzicami (prawnymi opiekunami), indywidualne zajęcia rewalidacyjno–wychowawcze. Udział w nich uznawany jest za spełnianie obowiązku szkolnego. Wymiar godzin zależy od możliwości psychofizycznych uczestników. Według rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej wynosi on odpowiednio: cztery godziny dziennie na zajęciach zespołowych i dwie godziny dziennie na zajęciach indywidualnych. Liczba osób w zespole rewalidacyjno–wychowawczym wynosi od dwóch do czterech. Pedagodzy prowadzący zajęcia opracowują dla każdej z nich indywidualny program w oparciu o wielospecjalistyczną ocenę jego funkcjonowania. Uczestnicy nie podlegają zasadom oceniania, promowania i klasyfikowania. Nie otrzymują również szkolnych świadectw²⁷.

W roku 2008/2009 w Polsce było 106 ośrodków rewalidacyjno–wychowawczych. Uczęszczało do nich 4190 wychowanków, w tym 1924 osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim (około 46%, resztę stanowiły osoby z autyzmem lub z zaburzeniami sprzężonymi). Najwięcej placówek oraz podopiecznych znajduje się w województwie śląskim, najmniej – w województwie kujawsko–pomorskim (pod ich opieką znajduje się tylko 32 wychowanków)²⁸.

Należy zauważyć, że „Polski system kształcenia specjalnego nie jest jeszcze systemem nowoczesnym”. Wynika to z raportu z badań dotyczących utworzenia i funkcjonowania zakładów aktywności zawodowej w 2002 roku. Podlega jednak modernizacji i systematycznym korektom²⁹.

Elżbieta Zakrzewska–Manterys uważa, że większość osób z niepełnosprawnością wypowiada się o swojej edukacji i wykształceniu ogólnie i oszczędnie. „Ich sytuacja w mniejszym stopniu zależy od indywidualnych zdolności i wyborów życiowych, a w większym od rutynowo przyjętych ścieżek kariery edukacyjnej, przypisanej danemu rodzajowi niepełnosprawności”³⁰.

7. Możliwości zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną

Po zakończeniu edukacji osoby z niepełnosprawnością mogą podjąć pracę w Zakładach Aktywności Zawodowej, Zakładach Pracy Chronionej lub na otwartym rynku pracy. Inną możliwością jest uczestnictwo w zajęciach prowadzonych przez warsztaty terapii zajęciowej, gdzie osoby z niepełnosprawnością intelek-

27 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno–wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz. U. z dnia 18 lutego 1997 r.). W rozporządzeniu mowa jest o uczestnikach a nie uczniach, podobnie nie prowadzi się lekcji, lecz zajęcia oraz uczestnicy nie stanowią klasy, lecz zespół.

28 *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, Główny Urząd Statystyczny, 2009, ISSN 1506-056X, s. 423.

29 Firkowska–Mankiewicz Anna, Szumski Grzegorz, *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] *Pedagogika specjalna*, t. 2, 2008, s. 346.

30 Zakrzewska–Manterys Elżbieta, *Wykształcenie a sytuacja zawodowa osób niepełnosprawnych* [w:] *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca*, 2007, s. 57



tualną zdobywają różne umiejętności potrzebne zarówno w życiu codziennym, jak przy podejmowaniu pracy. Zatrudnienie na otwartym rynku może przybrać formę zatrudnienia swobodnego i tak zwanego zatrudnienia wspieranego. Istnieje konieczność zmian w kierunku zwiększenia szans zatrudnienia osób z niepełnosprawnością w tej formie.

Osób bezrobotnych z niepełnosprawnością w roku 2009 było 73,1 tys. Stanowili oni około 5% bezrobotnych w Polsce³¹. Najnowsze dane wskazują na wzrost liczby niepełnosprawnych bez zatrudnienia (Główny Urząd Statystyczny w czerwcu 2010 roku informował o 95,2 tys.) oraz na wzrost ich procentowego udziału wśród wszystkich bezrobotnych (według danych z czerwca 2010 roku stanowili oni około 6%)³². Jedną z przyczyn tego zjawiska jest niewątpliwie recesja gospodarcza, która wpłynęła na ogólny wzrost liczby osób nie znajdujących zatrudnienia na rynku pracy.

System kształcenia w szkołach przysposabiających do pracy oraz w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych nadal jest nieadekwatny do współczesnego rynku pracy. Istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że osoba z niepełnosprawnością po zakończeniu edukacji będzie miała duże trudności ze znalezieniem zatrudnienia. Iwona Chrzanowska³³ wymienia dwie grupy przyczyn tego stanu rzeczy:

- związane z niepełnosprawnością danej osoby
- wynikające z uzyskania niepotrzebnych na rynku pracy kwalifikacji.

Niestety zdecydowana większość osób z niepełnosprawnością intelektualną po ukończeniu edukacji w szkołach specjalnych, jeżeli nie staje się uczestnikami warsztatów terapii zajęciowej, to zasila grono osób bez pracy i pozostaje na rencie socjalnej bez możliwości podjęcia jakiegokolwiek aktywności zawodowej³⁴. Możemy stwierdzić z całą pewnością, że niepełnosprawni należą do kategorii osób, których sytuacja na rynku pracy jest szczególnie niekorzystna.

Wynika to także z badań Ewy Giermanowskiej³⁵. Szanse zatrudnienia osoby z niepełnosprawnością są bardzo małe. Szczególnie trudną sytuację mają osoby z wykształceniem specjalnym (bez względu na jego poziom). Pracownicy urzędów twierdzą, że pracodawcy źle oceniają przygotowanie uczniów specjalnych zasadniczych szkół zawodowych.

W najkorzystniejszej sytuacji na rynku pracy wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną znajdują się osoby z niepełnosprawnością w stopniu lekkim. Mają one najmniejsze ograniczenie zdolności do pracy, co daje największe szanse na zatrudnienie. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym podejmują pracę zwykle w zakładach chronionych.

Lizoń-Szłapowska³⁶ w rozmowach przeprowadzanych z pracodawcami dostrzegła kilka przyczyn zatrudnienia małej liczby osób z niepełnosprawnością intelektualną:

31 *Mały rocznik statystyczny Polski 2009*, Główny Urząd Statystyczny, 2009, ISSN 1640-3630, s. 149–150.

32 *Biuletyn Statystyczny*, Główny Urząd Statystyczny, 2010, nr 6/2010, ISSN 0006-4025, s. 72.

33 Chrzanowska Iwona, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja?*, Kraków: Wyd. Impuls, 2010, ISBN 97-88-37587362-7, s. 140–141.

34 *ibidem*

35 Giermanowska Ewa, *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2007, ISBN 97-88-38981707-5, s. 82.

36 Lizoń-Szłapowska Dorota, *Aktywizacja zawodowa osób upośledzonych umysłowo [w:] W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych*, 2008, s. 193–195.



- niejasność obecnych przepisów i procedur³⁷
- rozbudowana biurokracja i wynikające z niej utrudnienia proceduralne
- postrzeganie osoby z niepełnosprawnością jako nieprzewidywalnej i stanowiącej potencjalne zagrożenie dla siebie i innych
- obawa przed konfliktami między osobami z niepełnosprawnością a zdrowymi współpracownikami
- brak przygotowania zespołów pracowników (zarówno na płaszczyźnie zawodowej jak i interpersonalnej – tutaj nietolerancja, niezrozumienie, brak wiedzy, konfliktowość czy rywalizacja, brak doświadczeń w kontakcie z osobami z niepełnosprawnością intelektualną).

Obawy pracowników wiązały się z tym, że osobom z niepełnosprawnością będzie trzeba ciągle pomagać i je wyręczać. Z drugiej strony pojawiły się przypuszczenia, że ich zatrudnienie spowoduje redukcję etatów. Niektórzy z potencjalnych pracodawców okazywali niechęć do podjęcia ryzyka i konsekwencji związanych z przyjęciem ich do grona pracowników. Najczęściej badani deklaruowali gotowość pracy z osobami z niepełnosprawnością, ale sprawnymi intelektualnie. Bańka³⁸ przyczynę tego stanu rzeczy upatruje w przeświadczeniu pracodawców o konieczności sprawowania stałego nadzoru oraz niemożności szybkiego wprowadzania nowych form pracy. Oprócz tego zatrudnianie osób z niepełnosprawnością powoduje według nich „większe problemy chorobowe, większe obciążenie socjalne przy mniejszej wydajności pracy, zwiększone problemy z bezpieczeństwem pracy, konieczność modyfikacji stanowiska pracy”³⁹.

Niestety „(...) problemy aktywizacji zawodowej upośledzonych są traktowane w sposób marginalny”⁴⁰, mimo iż powinno być odwrotnie. Osoby z niepełnosprawnością i niskimi kwalifikacjami znajdują się w Polsce w gorszej pozycji na rynku pracy.

Przyczyny braku zatrudnienia osoby z niepełnosprawnością znajdują się także w samej osobie. Dotychczasowe doświadczenia (z edukacji szkolnej) utrwaliły w nich przekonania o tym, że ich sytuacja nie wymaga żadnych zmian. Dużą rolę odgrywa także podejście rodziny danej osoby⁴¹. Gdy jest ono niewłaściwe, możliwe jest wystąpienie syndromu wyuczonej bezradności. W wielu wypadkach bliscy podchodzą z dystansem i rezerwą do aktywizacji zawodowej osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Z drugiej strony istnienie nadmiernych oczekiwań społecznych buduje często przekonanie o braku przydatności. Problemem jest także to, że osoby z niepełnosprawnością często przerywają rozpoczętą naukę, rozpoczynają inne kierunki edukacji, a później i tak ich nie kończą⁴².

Praca dla osób z niepełnosprawnością intelektualną wbrew pozorom jest bardzo ważna. Podobnie jak dla osób pełnosprawnych stanowi źródło utrzymania⁴³

37 Potencjalni pracodawcy podkreślają konieczność jasnych i klarownych przepisów chroniących firmy zatrudniające osoby z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym i znacznym.

38 Bańka Augustyn, *Zawodownictwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań: Wydawnictwo PRINT-B, 1995, ISBN 83-9005-661-5, s. 202.

39 ibidem

40 Lizoń-Szłapowska Dorota, *Aktywizacja zawodowa osób upośledzonych umysłowo [w:] W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych*, 2008, s. 194.

41 ibidem, s. 193.

42 Chrzanowska Iwona, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja?*, Kraków: Wyd. Impuls, 2010, ISBN 97-88-37587362-7, s. 139.

43 Bojarska Ewelina, *Praca zawodowa jako czynnik rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych [w:] Edukacja – Wsparcie – Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*, 2008, s. 119–120.

i może być ważnym czynnikiem wpływającym na samorealizację. „Dzięki podjęciu pracy zawodowej osoby niepełnosprawne są czynnymi jednostkami społeczeństwa”⁴⁴. Wiele osób widzi w zatrudnieniu cel i sens swojego życia. Jego brak może skazywać na ekonomiczne uzależnienie od innych osób i korzystanie z możliwych świadczeń społecznych. Ochoczenko pisze: „Poszukiwanie zatrudnienia przez osoby niepełnosprawne ma w znacznej części kontekst socjalny, a nie tylko rehabilitacyjny. „(...) brak zatrudnienia warunkuje powiększanie się obszaru ubóstwa i degradacji materialnej wśród osób niepełnosprawnych. Z roku na rok sytuacja staje się coraz bardziej drastyczna”⁴⁵.

Praca umożliwi również strukturalizację poczucia czasu, co jest konieczne dla prawidłowego funkcjonowania w życiu społecznym. „Chodzi tutaj głównie o umiejętne zaplanowanie tego, co będzie się działo w przyszłości, oraz dążenie, aby plany te urzeczywistnić poprzez własne działania. Wówczas życie przebiega według określonego kursu, na każdym etapie własnego rozwoju człowiek wie, co go może czekać w przyszłości”⁴⁶.

Aktualnie aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną według Lizoń–Szałpowskiej⁴⁷ zmierza do:

- wypracowania skutecznych procedur zatrudniania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym i umiarkowanym
- normalizacji i dopracowania przepisów prawnych regulujących zatrudnienie osób z niepełnosprawnością z uwzględnieniem jej specyfiki
- stworzenie jasnych zasad dotyczących wprowadzania osób z niepełnosprawnością na otwarty rynek pracy
- stworzenie profesjonalnej bazy danych osób z niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem możliwości zatrudnienia
- wpływania na świadomość społeczną ze szczególnym uwzględnieniem grupy osób aktywnych zawodowo.

O pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną mówi się niewiele i często niechętnie. Wielu pracodawców woli zatrudnić osobę z niepełnosprawnością ruchową niż intelektualną. W powszechnej opinii osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie powinny pracować w zawodach, w których będą mieć kontakt z klientami, ponieważ duża część społeczeństwa nie chce widzieć tej grupy w rolach kelnerów czy osób obsługujących ich na poczcie.

Łatwo zapomina się o tym, że dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną stoją przed tymi samymi zadaniami rozwojowymi, co osoby pełnosprawne. Wielu z nich nie podejmą, ale rolę pracownika mogą wypełniać, a stanowi to jedno z bardzo istotnych zadań wczesnej dorosłości według Roberta J. Havinghursta⁴⁸. Niestety istnieje problem ograniczonej dostępności pracy. Jak wcze-

44 Bednarczyk Łukasz, Duda Wioletta, *Rehabilitacja osób niepełnosprawnych* [w:] D. Kukła, Ł. Bednarczyk (red.) *Edukacja – Wsparcie – Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*, 2008, s. 127.

45 Ochoczenko Helena, *Sytuacja na rynku pracy osób niepełnosprawnych w dobie zmian społecznych i gospodarczych w Polsce* [w:] *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, 2004, s. 231.

46 Kowalik Stanisław, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Interart, 1996, ISBN: 83-70-60411-0, s. 87

47 Lizoń–Szałpowska Dorota, *Aktywizacja zawodowa osób upośledzonych umysłowo* [w:] *W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych*, 2008, s. 191–192.

48 Chodecka Aleksandra, Zielona–Jenek Monika, *Jestem dziewczynką jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, ISBN: 97-88-37489240-7, s. 52–53.



śniej wspomniałam, jest on bardzo złożony. Myślę jednak, że bardzo istotną rolę w nim odgrywają uprzedzenia.

Poglądy społeczeństwa odzwierciedlają ciągle powszechne przekonanie, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie potrafią pracować i nie są samodzielne. Wpływ na to ma zbyt mała wiedza Polaków na temat niepełnosprawności, to że nie znają takich osób i że często mają błędne przekonania na ich temat. Zapomina się, że to właśnie aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną jest jednym z obszarów dojrzałej integracji społecznej.

Jeśli chodzi o działania na rzecz ich integracji, to w Polsce prowadzi się wiele akcji społecznych. Częstochowa może poszczycić się projektem „Przełamać niemoc – promocja aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych”, zrealizowanym w 2006 roku przez Agencję Zatrudnienia „Apus” w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich 2004–2006. Istnieje też program aktywizacji zawodowej absolwentów z niepełnosprawnością o zasięgu ogólnopolskim („JUNIOR”). Jest on realizowany od 2002 roku w ramach rządowego programu aktywizacji zawodowej absolwentów „Pierwsza Praca”. Adresatami programu są osoby z orzeczoną stopniem niepełnosprawności w wieku do 25 lat lub w przypadku osób, które ukończyły szkołę wyższą – do 27 roku życia, skierowane na staż zgodnie z warunkami określonymi w ustawie o promocji zatrudnienia. W 2007 roku realizowany był także projekt Fundacji Wiedzy i Przedsiębiorczości „Praca dla niepełnosprawnych szansą rozwoju Twojego przedsiębiorstwa”. Na problem podejmowania pracy przez osoby z niepełnosprawnością cały czas zwraca uwagę portal niepełnosprawni.pl, prowadzony przez „Integrację”. Informuje też najmłodszych o możliwości pracy z osobami z niepełnosprawnością, np. przez wydawanie publikacji „Sprawni w pracy” (seria „Mała integracja”). Na zwiększenie aktywności zawodowej tej grupy osób na pewno wpływ miało także ogłoszenie 2003 roku Europejskim Rokiem Osób Niepełnosprawnych. Jego hasłem było: *brak dyskryminacji plus działania pozytywne dają w efekcie społeczne włączenie*. Aktualnie prowadzona jest akcja „Stop biedzie, Stop wykluczeniu”, obejmująca również osoby z niepełnosprawnością. Sądzę, że wszystkie wyżej wymienione działania wpływają na świadomość zarówno samych osób z niepełnosprawnością, potencjalnych pracodawców jak i całej społeczności.

Niestety, mimo iż można wymienić jeszcze wiele pozytywnych przykładów prób aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, zagadnienie to ciągle nie jest powszechnie znane. Zazwyczaj informacje dostępne na temat tej grupy osób dotyczą ich deficytów, a przecież jej wizerunek nie zmieni się bez całościowego spojrzenia. Dane o niepełnosprawności, osobach z niepełnosprawnością, pracy osób z niepełnosprawnością powinny być rzetelne i powszechnie dostępne. Tymczasem obecnie istnieje niewiele publikacji, które w sposób całościowy i wyczerpujący opisują poruszone w tym artykule kwestie. Media również nie kreują wizerunku osoby z niepełnosprawnością jako dobrego pracownika. Dobrze, że stopniowo zaczyna się to zmieniać.

Podsumowanie

Edukacja i praca osób z niepełnosprawnością intelektualną traktowane są marginalnie, tymczasem zapomina się, że to właśnie te dwie kwestie decydują o jakości życia człowieka – dają mu przecież niezależność osobistą.

Kształcenie tej grupy zazwyczaj przebiega w formach segregacyjnych, tymczasem uczniowie placówek specjalnych mają najmniejsze szanse na zatrudnienie (bez względu na jego rodzaj). Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną może wybrać różne drogi kształcenia, więc za każdym razem powinna ona być dopasowana do indywidualnych możliwości ucznia. Na decyzję nie może wpływać głównie miejsce zamieszkania czy przekonania rodziców.

Pracodawcy niechętnie zatrudniają osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wśród przyczyn tego stanu rzeczy znajdują się: niewłaściwa edukacja, podejście samej osoby z niepełnosprawnością (np. brak wiary w siebie) i stereotypy społeczne. Wiele powinno się też zmienić w specjalnych zasadniczych szkołach zawodowych, gdyż potencjalni pracodawcy bardzo źle oceniają przygotowanie absolwentów tych szkół. Akcje społeczne mogą natomiast przełamać bariery społeczne oraz zmienić nastawienie samych osób z niepełnosprawnością.

Musimy pamiętać, że jako społeczeństwo mamy obowiązek zaakceptować istnienie grupy, której członkom należy stworzyć warunki instytucjonalne i psychospołeczne, dzięki którym poczują się pożyteczni. Zapewnienie opieki to nie wszystko.



Wykaz wykorzystanej literatury

- Bańka Augustyn, *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Poznań: Wydawnictwo PRINT-B, 1995, ISBN 83-9005-661-5.
- Bednarczyk Łukasz, Duda Wioletta, *Rehabilitacja osób niepełnosprawnych* [w:] D. Kukla, Ł. Bednarczyk (red.) *Edukacja – Wsparcie – Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*, 2008, s. 127–133.
- Biuletyn Statystyczny*, Główny Urząd Statystyczny, 2010, nr 6/2010, ISSN 0006-4025.
- Bojarska Ewelina, *Praca zawodowa jako czynnik rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych* [w:] *Edukacja – Wsparcie – Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*, 2008, s. 119–126.
- Brzezińska Anna, Maj Konrad, Woźniak Zbigniew, *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa: Academica, 2007, ISBN 97-88-38928129-6.
- Chodecka Aleksandra, Zielona-Jenek Monika, *Jestem dziewczynką jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, ISBN: 97-88-37489240-7.
- Chrzanowska Iwona, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja?*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, ISBN 97-88-37587362-7.
- Chrzanowska Iwona, *Uczeń z upośledzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej* [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, 2002, s. 433–447
- Galas-Kowalczyk Edyta, *Wpływ rodziny na wybór zawodu młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim* [w:] *Edukacja – Wsparcie – Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*, 2008, s. 97–100.
- Giermanowska Ewa, *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2007, ISBN 97-88-38981707-5.
- Firkowska-Mankiewicz Anna, Szumski Grzegorz, *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] *Pedagogika specjalna*, t. 2, 2008, s. 319–345.
- Klaro-Celej Lidia, *Kształcenie osób niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce* [online], Stowarzyszenie rodzin i opiekunów osób z zespołem Downa „Bardziej kochani” [dostęp: 26.07.2010], dostępny w Internecie: http://www.bardziejkochani.pl/konf/prog/konf_338.doc.
- Klaro-Celej Lidia, *Szkoły przysposabiające do pracy i zatrudnienie dla osób z zespołem Downa w stopniu umiarkowany, znacznym* [w:] *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa. Jak możemy wspomóc?*, 2010, s. 327–342.
- Kowalik Stanisław, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Interart, 1996, ISBN: 83-70-60411-0.
- Lizoń-Szłapowska Dorota, *Aktywizacja zawodowa osób upośledzonych umysłowo* [w:] *W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych*, 2008, s. 192–196.
- Mały rocznik statystyczny Polski 2009*, Główny Urząd Statystyczny, 2009, ISSN 1640-3630.
- Marcinkowska Barbara, *Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej* [w:] *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, 2008, s. 125–131.

- Ochoczenko Helena, *Sytuacja na rynku pracy osób niepełnosprawnych w dobie zmian społecznych i gospodarczych w Polsce* [w:] *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, 2004, s. 225–243.
- Oferta edukacyjna* [online], Specjalny Ośrodek Szkolno–Wychowawczy we Włodawie [dostęp 26.07. 2010], dostępny w Internecie: <http://sosw.wlodawa.elbi.pl>.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, Główny Urząd Statystyczny, 2009, ISSN 1506-056X.
- Otrębski Wojciech, *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy: psychospołeczne korelaty poziomu kompetencji zawodowej osób z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001, ISBN 83-73-06019-7.
- Pilecki Jan, *Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002, ISBN 83-87-513237.
- Piotrowicz Radosław J., Wapiennik Ewa, *Kształcenie oraz specjalistyczne placówki świadczące pomoc na rzecz osób z niepełnosprawnością umysłową i ich rodzin* [w:] *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*, 2004, s. 73–87.
- Praca dla niepełnosprawnych szansą rozwoju Twojego przedsiębiorstwa* [online], Fundacja Wiedzy i Przedsiębiorczości [dostęp: 26.07.2010], dostępny w Internecie: <http://www.fundacjawip.pl/project.aspx?ProjectID=16>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno–wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim* (Dz. U. z dnia 18 lutego 1997 r.).
- Wyczesany Janina, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, ISBN 97-88-37308916-7.
- Zakrzewska–Manterys Elżbieta, *Wykształcenie a sytuacja zawodowa osób niepełnosprawnych* [w:] *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca.*, 2007, s. 57–80.
- Zawiślak Aleksandra, *Koncepcja jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym w niektórych współczesnych ujęciach teoretycznych*, [w:] *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*, 2006, 149–157.



VI. Pierwsze wyróżnienie

Piotr Dragon

Uniwersytet Jagielloński
socjologia, czwarty rok

Studenci i absolwenci nauk społecznych i humanistycznych a rynek pracy w Krakowie

W artykule wychodzę od kwestii problemów szkolnictwa wyższego na poziomie ogólnopolskim, patrząc na nie przez pryzmat szeroko omawianych ostatnimi czasy diagnoz oraz strategii rozwoju szkolnictwa przedstawionych przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz firmę Ernst&Young. Następnie w części empirycznej artykułu staram się pokazać omawiane problemy z bardziej bezpośredniej, bliższej i lokalnej perspektywy „typowego” studenta / absolwenta nauk humanistycznych / społecznych, który przez ostatni rok starał się znaleźć pracę / praktykę w Krakowie. Część empiryczna pracy to analiza 428 ofert pracy / praktyk, jakie ukazały się od 16.07.2009 r. do 16.07.2010 r. na jednym z największych internetowych portali pośrednictwa pracy – infoPraca.pl. Pod uwagę wziąłem oferty dla Krakowa, w pięciu działach: praktyki, praca dla studentów, marketing / PR, badania i rozwój, komunikacja / reklama. Przeanalizowałem między innymi umiejętności, jakich wymagają pracodawcy i porównałem z korzyściami dla kandydata, jakie oferują; przedstawiłem również sytuację, w jakiej z punktu widzenia analizowanych ofert znajduje się student / absolwent bez doświadczenia zawodowego.



Wprowadzenie

W niniejszym artykule staram się nakreślić sytuację, w jakiej znajdują się studenci oraz absolwenci nauk społecznych i humanistycznych, starający się o pracę w Krakowie. Bezrobocie wśród absolwentów wyższych uczelni stanowi realny, wciąż narastający problem. Trudności, z jakimi studenci i absolwenci uczelni wyższych borykają się stawiając pierwsze kroki na rynku pracy, są szczególnie duże w przypadku osób z wykształceniem humanistycznym i społecznym. Wstępną, ilościową ilustrację ich sytuacji przedstawia poniższy schemat. Już na podstawie tych ogólnych danych można zauważyć, że nie przedstawia się ona zbyt optymistycznie.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego.

MMEAEU01/3/2011

Powodów takiego stanu rzeczy jest wiele; jako najważniejszy można jednak wymienić niedostosowanie struktury kształcenia do wymagań i potrzeb rynku pracy¹, które wynika z tego, że uczelnie wyższe – tworząc oferty edukacyjne – nie kierują się popytem ze strony przedsiębiorstw, ale oczekiwaniami maturzystów i niskimi kosztami kształcenia². Opisany proceder nadmiernej podaży tanich w utrzymaniu (wymagających jedynie sali i tablicy) i zarazem modnych wśród studentów kierunków społecznych i humanistycznych³ skutkuje „nadpro-

1 Por. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* [online], Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, luty 2010 [dostęp: 28.07.2010], dostępny w Internecie: http://www.uw.edu.pl/strony/aktualnosci/strategia/4_strategia_EY.pdf, s. 5 oraz *Polskie szkolnictwo wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy* [online], Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009 [dostęp: 28.07.2010], dostępny w Internecie: http://www.uw.edu.pl/strony/aktualnosci/strategia/1_diagnoza_KRASPPdf, s. 227.

2 *Polskie szkolnictwo wyższe...*, s. 64.

3 *ibidem*, s. 29.

dukcją” ogromnej liczby absolwentów, których rynek nie jest w stanie wchłonąć, a ich kompetencji (związanych z profilem wykształcenia) – spożytkować. Takiego rodzaju sytuację określa się terminem *skills mismatch*⁴. Duża liczba „niezagoсударowanych” absolwentów prowadzi w naturalny sposób do wzrastającej konkurencji o ograniczoną liczbę ofert. Wysoka i wciąż rosnąca podaż pracy ze strony absolwentów nauk społecznych i humanistycznych oraz mały na nią popyt przyczynia się z kolei do spadku wartości dyplomu wyższej uczelni. W związku z tym dla pracodawcy, chcącego zatrudnić takiego absolwenta, ważne stają się inne kwestie. Jak możemy przeczytać w dokumencie „Polskie szkolnictwo wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy”: „Sama wiedza, potwierdzona dyplomem, nie gwarantuje dziś łatwego wejścia na rynek pracy i dobrej na nim pozycji. Potrzebne są dodatkowe, merytoryczne atuty (np. doświadczenie) i predyspozycje osobowościowe, coraz ważniejsze dla pracodawców. Umiejętność uczenia się i chęć doskonalenia kwalifikacji są znaczącym argumentem przemawiającym za zatrudnieniem absolwenta, nawet jeśli jego wiedza kierunkowa, czy specjalizacyjna nie do końca pasuje do profilu firmy”⁵.

Dla absolwenta wkraczającego na rynek pracy, a w szczególności studenta kierunków społecznych czy humanistycznych, wiedza na temat kompetencji i umiejętności, jakie są wymagane przez jego potencjalnych, przyszłych pracodawców może się okazać zatem bardzo przydatna. Lista tych umiejętności została przedstawiona w empirycznej części artykułu.

Zarysowana sytuacja niesie za sobą określone konsekwencje związane z działaniami pracodawców:

- Pracodawcy – rekrutując kandydata – mogą sobie pozwolić na narzucanie niemalże dowolnych wymagań, dając niewiele w zamian. Z ich perspektywy jest to działanie zupełnie racjonalne – chcą mieć jak najlepszego pracownika jak najniższym kosztem.
- W związku z tym, że posiadanie dyplomu wyższej uczelni na kierunku społecznym lub humanistycznym nie stanowi wyróżniającego atutu na rynku pracy, pracodawcy kierują się innymi kryteriami, przy czym najważniejszym z nich staje się posiadanie lub brak doświadczenia zawodowego. Jest to zrozumiałe, gdyż najlepszym sposobem weryfikacji przydatności potencjalnego pracownika jest to, czy został on uznany za przydatnego już wcześniej przez kogoś innego.
- Pracodawcy traktują praktyki jako sposób na realizację minimalnym kosztem nieskomplikowanych zadań, na co praktykanci chcący zdobyć doświadczenie zawodowe muszą się zgodzić.

W dalszej części artykułu będę się starał zweryfikować powyższe stwierdzenia w oparciu o własne analizy. Postaram się przedstawić opisywane powyżej problemy oczami „typowego” studenta / absolwenta nauk społecznych, starającego się znaleźć praktykę / pracę w Krakowie. W tym celu dokonam analizy ogłoszeń o pracę / praktyki, jakie można było znaleźć na jednym z największych internetowych portali pośrednictwa pracy, przez okres roku, w najpopularniejszych wśród studentów nauk społecznych i humanistycznych branżach.

4 ibidem, s. 144.

5 ibidem, s. 65.



1. O badaniu

Idea zbliżona do tej, która mi towarzyszyła w trakcie obmyślania planu badania, została zrealizowana kilka lat temu przez firmę InterActive na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie. Badania te miały oczywiście dużo większą skalę i dotyczyły wyczerpującego zbioru ofert pracy we wszystkich zawodach, składanych za pośrednictwem różnych mediów i w różnych instytucjach (gazety, portale internetowe, biura karier i pracy). W trakcie badań zebrano i przeanalizowano 21 774 oferty pracy dotyczące województwa małopolskiego⁶.

Opisana poniżej analiza nie przedstawia się tak imponująco, posiada jednak pewne istotne atuty. Przede wszystkim obejmuje okres od 16.07.2009 r. do 16.07.2010 r. Z faktem tym wiążą się dwie zalety:

- Jest (relatywnie) aktualna. Monitoring ofert pracy w województwie odbył się w trzecim kwartale 2006 roku, a więc ponad cztery lata temu. Od tego czasu sytuacja gospodarcza, a więc i rynek pracy zmienił się znacząco.
- Jest "podłużna". Analiza danych zbieranych przez względnie długi okres czasu staje się w pewien sposób odporna na zmiany w koniunkturze, zachodzące na przestrzeni jednego roku.

Ostatnia zaleta zaprezentowanej analizy wiąże się z jej niewielkim zakresem, „specjalizacją”. Ponieważ pole mojego zainteresowania jest bardzo zawężone (do kilku jedynie branż), efektem badania są realne i szczegółowe informacje na temat ofert pracy dla wąsko wyselekcjonowanej grupy, jaką są studenci nauk humanistycznych i społecznych.

Co do ostatniej zalety istnieje kilka istotnych założeń, które staną się jasne po zapoznaniu się z metodologią badania.

2. Metodologia

Główną jednostką analizy były oferty pracy, jakie ukazały się na jednym z wiodących internetowych portali pracy – infoPraca.pl (według badań megapanelu PBI/Gemius w okresie trwania badania, czyli od 16.07.2009 r. do 16.07.2010 r., zajmował czwarte miejsce pod względem popularności portali pracy z ponad milionem realnych użytkowników i ponad 25 milionami odsłon⁷). Analizowano ogłoszenia pracy / praktyk, pojawiające się w pięciu kategoriach tematycznych (w nawiasach podaję liczbę ofert z poszczególnych kategorii):

- praktyki (48)
- praca dla studentów (175)
- marketing / *Public Relations* (146)
- badania i rozwój (17)
- reklama / komunikacja (42).

Łącznie daje to liczbę 428 ofert, w tym pracy (340 ofert) i praktyk (88 ofert). Liczba ta obejmuje około 95% wszystkich ofert pojawiających się w tych katego-

6 Por. *Monitoring ofert pracy w Małopolsce. Raport z badań cz. I* [online], Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, 2007 [dostęp: 28.07.2010], dostępny w Internecie: http://www.obserwatorium.malopolska.pl/files/common/raporty-z-badan/monitoring-ofert-pracy-w-malopolsce/monitoring-ofert-pracy/monitoring_ofert_pracy_cz_1.pdf, s. 7.

7 *Megapanel PBI/Gemius lipiec 2009* [online], PBI/Gemius [dostęp: 28.07.2010], dostępny w Internecie: <http://media2.pl/badania/56552-megapanel-lipiec-2009:-serwisy-tematyczne.html>.



riach. Dostęp do ogłoszeń był możliwy dzięki automatycznej archiwizacji ofert przesyłanych w *newsletterze* na adres e-mail autora artykułu. Brakujące 5% to oferty których adres URL wygasł. Z puli ofert usunięto (podobnie jak to uczyniono w badaniu przeprowadzonym przez InterActive) oferty powtarzające się. Za podstawę uznania oferty za powtarzającą się służyła informacja na temat podmiotu zamieszczającego oraz sama jej treść. Jeśli ta sama oferta pojawiała się po czasie trzech miesięcy w przypadku pracy lub dwóch – w przypadku praktyki, była uznawana za nową ofertę i włączana do puli ofert analizowanych.

Podczas analizy kodowano wszystkie informacje, jakie znajdowały się w ofercie, czyli:

- rodzaj oferty (praca czy praktyka)
- branża (pięć wymienionych powyżej)
- liczba wakatów (analizowano od 01.01.2010 r.)
- zajęcie (czym w ramach danej branży pracownik / praktykant miał się zajmować)
- rodzaj umowy
- czy za realizację oferowanego zajęcia przewidziana została płaca
- wysokość płacy
- czas pracy (pełny czy niepełny etat)
- rodzaj wymaganego wykształcenia (humanistyczne, ścisłe, etc. – łącznie dziesięć rodzajów)
- poziom wykształcenia (od braku do studiów trzeciego stopnia)
- co było wymagane przez pracodawcę (łącznie 55 kategorii)
- co było przez pracodawcę umieszczone w kategorii „mile widziane” (14 kategorii)
- co było przez pracodawcę oferowane (20 kategorii)
- oraz czy pojawiło się w ofercie sformułowanie „młody dynamiczny zespół” oraz „prężnie rozwijająca się firma”.

Poczynione przeze mnie założenia są następujące:

- portale internetowe są wśród studentów jednym z najważniejszych, najczęstszych sposobów poszukiwania pracy / praktyk
- wybrane pięć kategorii reprezentuje branże, jakimi byłby zainteresowany “typowy” student kierunków społecznych i humanistycznych.

Trafność pierwszego z wymienionych założeń potwierdzają dane pochodzące z badań opisanych w raporcie: „Pierwsze kroki na rynku pracy. Ogólnopolskie badanie studentów i absolwentów”, przeprowadzonych przez Deloitte i Katedrę Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej. Zgodnie z nimi dwie trzecie studentów jako najważniejsze źródło pracy / praktyk uznało portale rekrutacyjne⁸.

Drugie z poczynionych przeze mnie założeń uprawomocniają jedynie moje prywatne doświadczenia (studenta i absolwenta kierunków społecznych), znajomość najpopularniejszych „branż” na moich kierunkach studiów, najpopularniejszych ścieżek specjalizacyjnych, planów i losów osób, które znam. W związku z powyższym założenie może okazać się błędne.

8 *Pierwsze kroki na rynku pracy. Ogólnopolskie badanie studentów i absolwentów* [online], Warszawa: Deloitte Polska, maj 2010 [dostęp: 28.07.2010], dostępny w Internecie http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/PL_pierwsze%20kroki%20na%20rynku%20pracy_maj_2010.pdf.

Zanim przejdę do opisu wyników, chciałbym poruszyć jeszcze dwie kwestie. Nie postawiłem konkretnych hipotez badawczych, gdyż przystąpiłem do badania jedynie z ogólnymi pomysłami i założeniami, które w postaci stwierdzeń / tez opisałem w poprzedniej części pracy. Badanie, którego wyniki poniżej prezentuję, ma charakter jakościowy i chociaż będę używał technik kojarzonych raczej z metodami ilościowymi (rozkładów częstości, tabel krzyżowych, "procentów"), należy to rozumieć jako „liczbowe” opracowanie danych jakościowych.

3. Wyniki

W celu opracowania i prezentacji wyników rodzaje „zajęć”, czyli tego, czym pracownik miał się zajmować według opisu oferty pracy / praktyki, zostały przydzielone do siedmiu kategorii:

- „proste prace niebiurowe” – głównie prace fizyczne (w dziale produkcji jako magazynier, kolportaż ulotek, praca hostessy, etc.)
- sprzedaż” – prace, w których główne zadanie polega na sprzedaży produktu, usługi (telemarketing, sprzedaż bezpośrednia, przedstawiciel handlowy, agent ubezpieczeniowy, etc.)
- proste prace biurowe” – zadania mało skomplikowane i mało odpowiedzialne (odbieranie telefonów, obsługa klienta, uzupełnianie baz danych, etc.)
- prace biurowe” – zajęcia bardziej skomplikowane niż w poprzedniej kategorii, ale wciąż mało odpowiedzialne (pisanie krótkich tekstów, bieżące wsparcie działu etc.)
- specjaliści, ale nie eksperci” – zajęcia ciekawe i odpowiedzialne, ale nie wymagające eksperckiej wiedzy zdobytej na kierunkowych studiach (copywriter, sprzedawca wysokiego szczebla)
- „specjaliści i eksperci” – zajęcia ciekawe, odpowiedzialne, wymagające eksperckiej wiedzy zdobytej na studiach kierunkowych (specjalista do spraw badań, ekspert do spraw marketingu, etc.)
- „dyrektorzy, menadżerowie” – najbardziej wymagające, najbardziej odpowiedzialne i prestiżowe stanowiska (kierownicy, menadżerowie, dyrektorzy lub stanowiska wymagające wysokiego poziomu edukacji, np. stopnia doktora habilitowanego).

3.1 Analiza kategorii cech / kompetencji wymaganych przez pracodawców, w podziale na różne typy zajęć

Przystępując do analizy w pierwszej kolejności sprawdziłem, jak rozkładają się umiejętności / cechy / kwalifikacje wymagane przez pracodawców w poszczególnych typach zajęć. W poniższej tabeli zaprezentowane zostały jedynie te kategorie wymagań, które pojawiły się w co najmniej 25% ofert, zaklasyfikowanych do jednego typu zajęć. Stanowiły one 21 z 55 wyróżnionych kategorii. Pozostałe 34 zostały włączone do kategorii „inne”, stąd wynika jej znaczny udział w wymaganiach w poszczególnych typach zajęć. Zaprezentowane wartości informują o tym, wśród ilu procent ofert pracy w poszczególnym typie zajęć wymagano danej cechy / kwalifikacji.



Procentowe zestawienie ofert pracy i praktyk zawierające oczekiwanie posiadania poszczególnych kwalifikacji

oczekiwane kwalifikacje	proste prace nie biurowe	sprzedaz	proste prace biurowe	prace biurowe	specjaliści, ale nie eksperci	specjaliści i eksperci	dyrektorzy, menadżerowie
wcześniejsze doświadczenie zawodowe	29%	39%	25%	30%	88%	83%	100%
zapał do pracy	21%	41%	53%	34%	41%	34%	8%
komunikatywność, otwartość, zdolności interpersonalne	23%	55%	33%	32%	41%	48%	58%
kreatywność	0%	20%	7%	23%	41%	39%	75%
dobra znajomość języka angielskiego	1%	6%	34%	39%	35%	48%	67%
lekkie pióro, umiejętność poprawnego pisania	0%	5%	1%	27%	18%	17%	0%
umiejętność dobrej organizacji własnej pracy	5%	14%	45%	29%	29%	33%	42%
umiejętność pracy pod presją czasu, odporność na stres	1%	19%	30%	10%	6%	18%	25%
znajomość programów pakietu MS Office	0%	5%	36%	31%	12%	25%	33%
samodzielność, odpowiedzialność	7%	25%	10%	32%	41%	40%	42%
umiejętność pracy w grupie	4%	6%	22%	27%	12%	13%	8%
książeczka sanepidu	29%	2%	3%	1%	6%	0%	0%
status studenta	34%	8%	13%	8%	0%	4%	0%
nastawienie na cel	0%	8%	3%	6%	24%	17%	25%
znajomość branży	0%	6%	3%	19%	24%	29%	33%
umiejętność nawiązywania kontaktów interpersonalnych	2%	28%	20%	9%	6%	19%	8%
dyspozycyjność	40%	19%	34%	22%	12%	17%	8%
rzetelność, sumienność	20%	16%	40%	22%	0%	14%	0%
specjalistyczna wiedza	5%	3%	4%	13%	0%	40%	75%
umiejętności menadżerskie i negocjacyjne	0%	14%	2%	1%	18%	25%	50%
odpowiednia prezencja, miła aparycja, kultura osobista	29%	27%	3%	9%	6%	12%	8%
inne	34%	45%	49%	38%	41%	43%	58%

MMEAEU02/3/2011

Jak wynika z powyższej tabeli, pracodawcy różnicują swoje oczekiwania wobec pracownika w zależności od stanowiska / zajęcia, jakie ma wykonywać.



W przypadku prostych prac niebiurowych (do kategorii tej zaliczyłem 82 oferty) pracodawcy nie oczekują wiele (jedynie kilka kategorii było obecnych w przynajmniej 25% ofert w tym typie zajęcia). Były to w kolejności: dyspozycyjność (40%), status studenta (34%), miła aparycja / prezencja / kultura osobista (29%), książeczka Sanepidu (29%) oraz wcześniejsze doświadczenie zawodowe (29%), które w przypadku każdego typu zajęć osiągnęło próg 25%.

Jeśli chodzi o typ „sprzedaż” (64 oferty), to w ponad połowie ofert wymagano umiejętności interpersonalnych / otwartości (55%), a w dalszej kolejności zapału do pracy (41%), doświadczenia zawodowego (29%), umiejętności nawiązywania kontaktów interpersonalnych (28%), odpowiedniej prezencji / aparycji (27%) oraz samodzielności i odpowiedzialności (25%).

W przypadku prostych prac biurowych (89 ofert) pożądanym przez ponad połowę pracodawców był zapał do pracy (53%), w dalszej kolejności natomiast znalazły się: umiejętność organizacji własnej pracy (45%), rzetelność i sumienność (40%), znajomość programów MS Office (36%), przynajmniej dobra znajomość języka angielskiego (34%) oraz dyspozycyjność (34%), umiejętność pracy pod presją czasu / stresu (30%) oraz doświadczenie, które jednak w tej grupie zajęć było wymagane przez relatywnie najmniej liczną grupę pracodawców (25%).

W przypadku ofert pracy w typie „prace biurowe” (77 ofert) nie wystąpiła wyraźna przewaga jakiegokolwiek z cech. Były to w kolejności: przynajmniej dobra znajomość języka angielskiego (39%), zapał do pracy (34%), komunikatywność i zdolności interpersonalne (32%), samodzielność i odpowiedzialność (32%), znajomość MS Office (31%), doświadczenie (30%), umiejętność dobrej organizacji własnej pracy (29%), „lekkie pióro” (27%) oraz umiejętność pracy w grupie (27%) – jest to jedyna kategoria ofert, w której ta ostatnia umiejętność przekroczyła przyjęty próg 25%.

W typie zajęć „specjaliści, ale nie eksperci” (17 ofert) zdecydowanie dominuje kategoria doświadczenia (88%) – podobnie jak w ostatnich dwóch pozostałych typach. W 41% procentach ofert wymagane są następujące cechy: zapał do pracy, komunikatywność, otwartość, kreatywność, samodzielność. W tym typie próg został przekroczony również w przypadku znajomości języka angielskiego (35%), tuż poniżej progu znalazły się natomiast nastawienie na cel i znajomość branży (obie kategorie w 24% ofert).

Wśród ofert kierowanych do specjalistów–ekspertów (85 ofert) wymagano wielu umiejętności. Tak jak poprzednio najważniejszą kategorią było doświadczenie (83% ofert), następnie w prawie połowie ofert znajomość angielskiego i komunikatywność / zdolności interpersonalne (obie umiejętności po 48%), w dalszej kolejności oczekiwano samodzielności / odpowiedzialności (40%) oraz – po raz pierwszy z dotychczasowych typów – specjalistycznej wiedzy (40%). Oprócz tego wymagano również kreatywności (39%), zapału do pracy (34%), umiejętności dobrej organizacji własnej pracy (33%), znajomości branży (29%) oraz w 25% ofert – znajomości MS Office oraz tzw. „umiejętności menadżerskich” / negocjacyjnych.

W ostatnim typie pracy – od menadżerów (13 ofert) – w 100% ogłoszeń wymagano doświadczenia, a w 75% – specjalistycznej wiedzy i kreatywności. W dalszej kolejności znalazła się znajomość angielskiego (67%) oraz komunikatywność (58%), w połowie ofert wymagano również zdolności negocjacyjnych



/ „umiejętności menadżerskich” (50%). W przypadku menadżerów oczekiwano również samodzielności i odpowiedzialności (42%), umiejętności organizacji własnej pracy (42%), znajomości branży i programów MS Office (oba po 33%). Ponadto próg został osiągnięty przez umiejętność pracy pod presją czasu (25%) oraz nastawienia na cel (25%).

Podsumowując, wymagania pracodawców w zależności od typów stanowisk, których dotyczy rekrutacja, różnią się znacząco. Widoczne są jednak pewne wyraźne zależności:

- Im wyższe stanowisko, tym więcej wymagań stawiają pracodawcy (tzn. tym więcej kategorii osiągnęło przyjęty próg 25% ofert).
- Niezależnie od typu zajęcia, dla pracodawców ważne jest posiadanie doświadczenia, a w przypadku trzech „najlepszych” typów jest ono niemalże niezbędne.
- Oprócz doświadczenia w każdym typie zajęć – za wyjątkiem prostych prac niebiurowych – wymaga się komunikatywności, otwartości, zdolności interpersonalnych.
- Aby otrzymać stanowisko, w pięciu na siedem typów zajęć konieczne są również: zapał do pracy, kreatywność, znajomość angielskiego, umiejętność organizacji własnego czasu pracy oraz samodzielność / odpowiedzialność.

Wymienione powyżej sześć cech / umiejętności / kompetencji oraz posiadanie doświadczenia są kwalifikacjami najbardziej pożądanymi przez pracodawców w wybranych branżach.

3.2 Analiza kategorii cech / kompetencji mile widzianych przez pracodawców

Poniższa tabela zawiera zbiorcze zestawienie kwalifikacji „mile widzianych” przez pracodawców. Podobnie jak poprzednio najważniejszą kwestią jest posiadanie doświadczenia zawodowego (21% ogółu ofert), przy czym w tej kategorii kodowane były zarówno oferty, w których – oprócz „zwykłego” doświadczenia zawodowego – pojawiał dodatkowo jakiś rodzaj doświadczenia specjalistycznego lub doświadczenia na podobnym stanowisku, a także oferty, w których doświadczenie zawodowe nie było wymagane, a jedynie mile widziane.

Oferty pracy, staży i praktyk, w których poszczególne kwalifikacje występują w kategorii „mile widziane”

typ kwalifikacji	procent ofert pracy, staży i praktyk, w których dana kwalifikacja występuje w kategorii „mile widziane”
doświadczenie na podobnym stanowisku	21%
znajomość branży	5%
status studenta	5%
znajomość języków obcych (poza językiem angielskim)	4%
specjalistyczna wiedza	3%
prawo jazdy	3%
znajomość języka angielskiego	3%
własny samochód	1%
zainteresowanie daną tematyką	1%
odbyty staż lub praktyka	1%
wykształcenie kierunkowe	1%

MMEAEU03/3/2011

3.3 Praca / praktyki nie wymagające jakiegokolwiek doświadczenia versus prace / praktyki wymagające wyższego wykształcenia lub bycia w trakcie jego nabywania

Kolejne zestawienie obejmuje informacje dotyczące wymogów posiadania doświadczenia w jakiejkolwiek postaci, czyli: posiadania doświadczenia w wymaganiach pracodawcy, doświadczenie w pracy z klientem, udokumentowane sukcesy sprzedażowe, doświadczenie na stanowisku kierowniczym, portfolio, ale również znajomość branży oraz mile widziana znajomość branży, mile widziane doświadczenie i mile widziana staż / praktyka (patrz poniższa tabela). Znajomość branży jest raczej niemożliwa do osiągnięcia bez posiadania doświadczenia w jej obrębie, dlatego została dołączona do tej kategorii. Podsumowując: pojawienie się w ofercie którejkolwiek z wymienionych kategorii skutkowało uznaniem oferty za taką, w której zawarto wymaganie doświadczenia zawodowego. Tak rygorystyczne definiowanie „posiadania doświadczenia” ma na celu symulowanie warunków bardzo dużej podaży pracy i małego na nią popytu (doświadczenie staje się wyróżniającym atutem w oczach pracodawców), czyli sytuacji, w której znajdują się obecnie studenci i absolwenci nauk społecznych i humanistycznych.



Typ zajęcia a wymagane doświadczenie

typ zajęcia (rodzaj pracy)	wymagane wykształcenie wyższe lub status studenta			
	nie	tak	ogółem	
doświadczenie zawodowe nie jest wymagane	proste prace nie biurowe	34 33,7%*	8 16,3%*	42 28,0%*
	sprzedaż	15 14,9%*	5 10,2%*	20 13,3%*
	proste prace biurowe	32 31,7%*	18 36,7%*	50 33,3%*
	prace biurowe	18 17,8%*	13 26,5%*	31 20,7%*
	specjaliści i eksperci	2 2,0%*	5 10,2%*	7 4,7%*
	ogółem	101 100,0%*	49 100,0%*	150 100,0%*
doświadczenie zawodowe jest wymagane	proste prace nie biurowe	26 24,3%**	14 8,4%**	40 14,6%**
	sprzedaż	32 29,9%**	12 7,2%**	44 16,1%**
	proste prace biurowe	11 10,3%**	28 16,8%**	39 14,2%**
	prace biurowe	20 18,7%**	26 15,6%**	46 16,8%**
	specjaliści, ale nie eksperci	5 4,7%**	12 7,2%**	17 6,2%**
	specjaliści i eksperci	13 12,1%**	63 37,7%**	76 27,7%**
	dyrektorzy, menadżerowie	0 0%**	12 7,2%**	12 4,4%**
	ogółem	107 100,0%**	167 100,0%**	274 100,0%**

Tabela zawiera zestawienie (w wartościach bezwzględnych i procentowych) ofert pogrupowanych według typów zajęć, których dotyczą, względem zawartego w nich wymagania posiadania wyższego wykształcenia lub statusu studenta w dwóch grupach ofert: zawierających i nie zawierających wymagania posiadania przez kandydata doświadczenia zawodowego.

* % kolumnowy ofert zawierających wymagania posiadania doświadczenia zawodowego

** % kolumnowy ofert nie zawierających wymagania posiadania doświadczenia zawodowego

MMEAEU04/3/2011

Z tak rozumianym doświadczeniem zostały zestawione wymagania co do posiadania wykształcenia wyższego (pierwszego i drugiego stopnia) lub statusu studenta. Oferty posiadające tego typu obwarowania stanowią przedmiot najwyższego zainteresowania studentów i absolwentów, ponieważ są to prace / praktyki „nie dla każdego, dowolnego człowieka z ulicy”.

Informacje zostały przedstawione w podziale na typy zajęć. W ten sposób uzyskujemy cztery rodzaje ofert:



- **pożądane i osiągalne** (oferty nie wymagające doświadczenia i wymagające wykształcenia) – najmniejsza liczba (49, z czego w potencjalnie najbardziej pożądanym zajęciach eksperta – jedynie 10% i w pracach biurowych – 26%)
- **pożądane i nieosiągalne** (oferty wymagające doświadczenia i wymagające wykształcenia) – największa liczba (167, z czego aż 38% to oferty dla specjalistów i ekspertów; w tej kategorii znajduje się również 100% ofert dla dyrektorów oraz dwie trzecie ofert w kategorii specjaliści, ale nie eksperci)
- **niepożądane i osiągalne** (oferty nie wymagające doświadczenia i nie wymagające wykształcenia) – 101 ofert pracy / praktyk, są to zajęcia „dla każdego”, aż 34% z tej kategorii to proste prace niebiurowe (prace fizyczne), a 32% – proste prace biurowe
- **niepożądane i nieosiągalne** (oferty wymagające doświadczenia i nie wymagające wykształcenia) – drugi pod względem liczności rodzaj (107 ofert), dominującą kategorią jest tutaj sprzedaż.

Jak więc wygląda sytuacja na rynku niedoświadczonego studenta / absolwenta kierunku humanistycznego lub społecznego, szukającego pracy / praktyki, żywiącego nadzieję na znalezienie oferty, odpowiadającej posiadanej przez niego wiedzy i kwalifikacjom? Z mojej analizy wynika, iż czeka na niego około siedemnastu ofert pracy / praktyk w okresie całego roku. Co za tym idzie: wiążą się one z ogromną konkurencją. Podsumowując: sytuacja takiego studenta / absolwenta na rynku pracy – mówiąc delikatnie – nie napawa optymizmem.

3.4 Liczba wakatów i liczba wymaganego doświadczenia w miesiącach w podziale na różne typy zajęć

Niżej zaprezentowana tabela przedstawia liczbę wakatów, jakie w ciągu roku były zaproponowane w danym typie zajęć oraz średni poziom doświadczenia – w miesiącach – jaki był wymagany dla danego typu zajęć (liczba wakatów nie pokrywa się z liczbą ofert, gdyż w wielu przypadkach oferta dotyczyła kilku / kilkunastu wakatów oraz ponieważ tę pozycję kodową uwzględniono dopiero od 01.01.2010 r.).

Liczba wakatów oraz przeciętne wymagane doświadczenie w ofertach pracy dotyczących poszczególnych typów zajęć

typ zajęcia (rodzaj pracy)	proste prace nie biurowe	sprzedaż	proste prace biurowe	prace biurowe	specjaliści, ale nie eksperci	specjaliści i eksperci	dyrektorzy, menadżerowie
liczba wakatów (miejsc pracy lub staży/praktyk)	428	231	86	83	16	71	8
przeciętne wymagane doświadczenie na podobnym stanowisku (w miesiącach)	4	5	3	4	17	16	40

MMEAEU05/3/2011



Łącznie w badanej próbie znalazły się 923 wakaty pracy / praktyk, z czego niemal połowa w kategorii proste prace niebiurowe. W przypadku 90% wakatów minimalne średnie doświadczenie wynosiło mniej niż pół roku, w pozostałych 10% było to dużo ponad rok.

3.5 Oferta pracodawców

W kolejnej tabeli zostały przedstawione dane na temat oferty pracodawców skierowanej do potencjalnych pracowników. Najchętniej pracodawcy kuszą: pracą przy dużych, ciekawych projektach (obecne w 18% ofert). W dalszej kolejności są to szkolenia (17%) i miła atmosfera pracy (17%), możliwość rozwoju (16%), możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego (14%). W co dziesiątej ofercie pojawia się informacja na temat wysokich / atrakcyjnych zarobków lub motywującego / prowizyjnego wynagrodzenia.

Procentowe zestawienie ofert zawierających obietnice poszczególnych rodzajów korzyści dla kandydata

korzyści oferowane przez pracodawcę	odsetek ofert zawierających określoną korzyść
praca przy dużych ciekawych projektach	18%
szkolenia	17%
miła atmosfera pracy	17%
możliwość rozwoju	16%
możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego	14%
wysokie, atrakcyjne wynagrodzenie	11%
prowizje	10%
samodzielność	7%
elastyczny czas pracy	7%
zatrudnienie na stałe	6%
wsparcie kadry	4%
narzędzia pracy, laptop, telefon komórkowy, samochód	3%
pakiet socjalny, wyjazdy integracyjne, rozrywka po pracy	3%
praca w centrum miasta	3%
referencje	2%
możliwość awansu	2%
możliwość pracy we własnym domu	1%

MMEAEU06/3/2011

Co jest istotne – w przypadku 46% ofert nie oferowano niczego (poza samą pracą oczywiście), podczas gdy sytuacja niepodania w ofercie żadnych wymagań wobec pracowników dotyczyła jedynie 4% ofert.

3.6 Rodzaj oferty (pracy / praktyki) a różne typy zajęć

Rodzaj oferty – pracy lub praktyki – w podziale na różne typy zajęć prezentuje poniższa tabela. Oferty praktyk / staży w 85% dotyczą zajęć biurowych, przy czym 33% to prace proste.

Oferty pracy i praktyk a typy zajęć, których dotyczą

typ zajęcia (rodzaj pracy)	rodzaj oferty		
	praktyka	praca	ogółem
proste prace nie biurowe	3 3,4%*	79 23,5%	82 19,4%
sprzedaż	3 3,4%	61 18,2%	64 15,1%
proste prace biurowe	29 33,3%	60 17,9%	89 21,0%
prace biurowe	45 51,7%	32 9,5%	77 18,2%
specjaliście, ale nie eksperci	1 1,1%	16 4,8%	17 4,0%
specjaliści i eksperci	6 6,9%	76 22,6%	82 19,4%
dyrektorzy, menadżerowie	0 0	12 3,6%	12 2,8%
ogółem	87 100,0%	336 100,0%	423 100,0%

Tabela przedstawia zestawienie (w wartościach bezwzględnych i procentowych) ilości ofert pracy oraz praktyk, pogrupowanych według typów zajęć, których dotyczą.

* w całej tabeli zastosowano procentowanie kolumnowe

MMEAEU07/3/2011

3.7 Oferujemy pracę w „młodym, dynamicznym zespole” i „rozwijającej się firmie”

Na zakończenie, jako ostatni element analizy, przedstawię informację o tym, w ilu ofertach można było znaleźć obietnicę pracy w „młodym zespole”, „dynamicznym zespole”, lub „młodym dynamicznym zespole” oraz w „rozwijającej się firmie” wraz z przeróżnymi przymiotnikami, takimi jak: „prężnie”, „szybko”, „dynamicznie”.

Obietnicę pracy w młodym, dynamicznym zespole można było znaleźć w 20% ofert, w rozwijającej się firmie – 14%. Praca w dynamicznym i młodym zespole była oferowana w większej liczbie ofert niż praca przy dużych, ciekawych projektach.

Najważniejsze wnioski i podsumowanie

Doświadczenie zawodowe jest najważniejszym kryterium brany pod uwagę w większości ofert pracy. Bez niego student praktycznie nie ma szans na wykonywanie pracy innej niż: praca fizyczna, praca, którą może wykonywać "każdy" lub praca, do której nie potrzeba wykształcenia. Pocięszające jest jednak to, że szansę na zdobycie stanowiska biurowego zwiększa średnio pół roku doświadczenia. Pracując w takim charakterze przez około osiemnaście miesięcy można zacząć zastanawiać się nad rozpoczęciem poszukiwania pracy dla specjalisty.

Najważniejsze jest więc szybkie zdobycie jakiegokolwiek doświadczenia – od razu lokuje to poszukującego pracy na lepszej pozycji. Tutaj jednak pojawia się problem: w jaki sposób je zdobyć, skoro tak często pracodawcy właśnie jego wymagają przy ubieganiu się o pracę? Naturalna odpowiedź w tym wypadku wydaje się brzmieć: szukać praktyk. Tutaj sprawa jednak znowu się komplikuje, gdyż nie jest pewne (a przynajmniej nie da się tego stwierdzić na podstawie przeprowadzonej przeze mnie analizy), jak pracodawcy traktują praktyki / staż. Czy jest to dla nich pełnoprawne doświadczenie zawodowe? Nie wiadomo. Aby nie rozminąć się z prawdą w tej kwestii należy jednak dodać, że oferty praktyk (wbrew temu, co założyłem przystępując do analizy) w przeważającej mierze dotyczą „mniej nudnych” prac biurowych, a przynajmniej tak wynika z ich opisu.

Z pozostałych (poza doświadczeniem) sześciu ważnych na rynku pracy kwalifikacji pięć (oprócz znajomości języka angielskiego) to cechy osobowościowe lub kompetencje relatywnie trudne do wykształcenia, t.j.: zdolności interpersonalne, zapał do pracy, kreatywność, umiejętność organizacji własnego czasu pracy oraz samodzielność. Wniosek ten pokrywa się z wynikami innego badania (w ramach którego przeprowadzono pięć zogniskowanych wywiadów grupowych z przedsiębiorcami), którego celem było – między innymi – poznanie, jakie kompetencje absolwentów kierunków społecznych jednej z krakowskich szkół wyższych (Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera) są najważniejsze w oczach ich potencjalnych pracodawców. Wszystkie pięć kompetencji wymienionych powyżej znalazły się w pierwszej dziesiątce najważniejszych, których oczekuje się od absolwentów poszukujących pracy w danej branży, w tym wypadku: *public relations*, media, reklama, *human resources*, Unia Europejska⁹. Należą one do grupy tzw. kompetencji horyzontalnych, zwanych również transferowalnymi bądź kluczowymi, które nabierają coraz większego znaczenia w związku ze zmianami, jakim podlega współczesny rynek pracy¹⁰.

Wyniki przeprowadzonej przeze mnie analizy jednoznacznie wskazują na bardzo silną pozycję pracodawców w porównaniu ze słabą pozycją pracowników, co wiąże się z obserwowaną dysproporcją: duża liczba wymagań stawianych

9 Por. Kwinta–Odrzywołek Joanna, Skrzyńska Joanna, Uhl Hanna, *Kompetentnie ku przyszłości. Raport z badań jakościowych*, Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, styczeń 2009 [dostęp: 16.01.2011], dostępny w Internecie: http://www.obserwatorium.malopolska.pl/files/library/622/kompetentnie_ku_przysz%C5%82o%C5%9Bci.pdf, s. 39–40.

10 Por. Dąbrowa–Szeffler Małgorzata, Jabłecka Julita, *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Warszawa: Wyd. Min. Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2007, ISBN 978-83-61100-52-2, s. 27–84; Orczykowska Anna, *Szkolnictwo wyższe a wymagania rynku pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2006, nr 2(28), s. 58; Matusiak Krzysztof, Kuciński Jacek, Gryzik Agnieszka, *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2009 [dostęp: 16.01.2011], dostępny w Internecie: <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/305/5266.pdf>, s. 128.



w ofertach pracy i relatywnie niewielka liczba oferowanych „korzyści”. Wymowny jest w tym wypadku fakt, że w pierwszej piątce pod względem częstości ofert pracodawców znajduje się „możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego”, w co piątej ofercie firmy kusily pracą w „młodym, dynamicznym zespole”, natomiast 46% ofert nie oferowało nic. Jeśli więc pracodawcy w ogóle wpisywali coś w ofercie, to była to głównie możliwość podjęcia pracy. Opisana dysproporcja nie jest jednak w żaden sposób nowa, opisano ją już chociażby w roku 2003: „Pracodawca chcąc zatrudnić absolwenta stawia mu olbrzymie często nierealne wymagania wiedząc jednocześnie, że na dane miejsce czeka kilka albo kilkadziesiąt innych osób”¹¹.

Studenci nauk społecznych i humanistycznych (wciąż pozostając przy założeniu, że zanalizowane branże stanowią główne pole ich zawodowych zainteresowań) znajdują się co prawda w kiepskiej sytuacji, jednak nie jest to sytuacja beznadziejna. Oferty pracy są i wciąż pojawiają się, a doświadczenie zawodowe można zdobyć – nawet jeśli nie jest to łatwe. W tym miejscu można jednak postawić pytanie: czy można było uniknąć – opisaną w niniejszym artykule – trudnej sytuacji na obecnym rynku pracy, która prowadzi do wielkiego marnotrawstwa (poprzez konieczność podjęcia pracy poniżej kwalifikacji przez ogromną liczbę absolwentów) tak w dzisiejszych czasach cennego kapitału intelektualnego? Odpowiedź na to pytanie to jednak temat na osobny artykuł.

11 Korpysa Jarosław, *Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych [w:] Kapitał ludzki w gospodarce*, red. D. Kopycińska, Szczecin: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, 2003, s. 126.



Wykaz wykorzystanej literatury

- Dąbrowa–Szeffler Małgorzata, Jabłecka Julita, *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Warszawa: Wyd. Min. Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2007, ISBN: 978-83-61100-52-2.
- Monitoring ofert pracy w Małopolsce. Raport z badań cz. I* [online], Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, 2007 [dostęp: 28.07.2010], dostępny w Internecie: http://www.obserwatorium.malopolska.pl/files/common/raporty-z-badan/monitoring-ofert-pracy-w-malopolsce/monitoring-ofert-pracy/monitoring_ofert_pracy_cz_1.pdf.
- Korpysa Jarosław, *Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych* [w:] *Kapitał ludzki w gospodarce*, red. D. Kopycińska, Szczecin: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, 2003.
- Kwinta–Odrzywołek Joanna, Skrzyńska Joanna, Uhl Hanna, *Kompetentnie ku przyszłości. Raport z badań jakościowych*, Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, styczeń 2009 [dostęp: 16.01.2011], dostępny w Internecie: http://www.obserwatorium.malopolska.pl/files/library/622/kompetentnie_ku_przysz%C5%82o%C5%9Bci.pdf.
- Matusiak Krzysztof, Kuciński Jacek, Gryzik Agnieszka, *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2009 [dostęp: 16.01.2011], dostępny w Internecie: <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/305/5266.pdf>.
- Megapanel PBI/Gemius lipiec 2009* [online], PBI/Gemius [dostęp: 28.07.2010], dostępny w Internecie: <http://media2.pl/badania/56552-megapanel-lipiec-2009:-serwisy-tematyczne.html>.
- Orczykowska Anna, *Szkolnictwo wyższe a wymagania rynku pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2006, nr 2(28).
- Pierwszekrokinarynkupracy. Ogólnopolskie badanie studentów i absolwentów* [online], Warszawa: Deloitte Polska, maj 2010 [dostęp: 28.07.2010], dostępny w Internecie http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/PL_pierwsze%20kroki%20na%20rynku%20pracy_maj_2010.pdf.
- Polskie szkolnictwo wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy* [online], Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009 [dostęp: 28.07.2010], dostępny w Internecie: http://www.uw.edu.pl/strony/aktualnosci/strategia/1_diaгноza_KRASP.pdf.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* [online], Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, luty 2010 [dostęp: 28.07.2010], dostępny w Internecie: http://www.uw.edu.pl/strony/aktualnosci/strategia/4_strategia_EY.pdf.

VII. Drugie wyróżnienie

Klaudia Pujer

Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości
zarządzanie
drugi rok studiów magisterskich

Postawy mieszkańców Krakowa wobec e-edukacji ustawicznej

Hasłem przewodnim artykułu jest globalizacja edukacji, której podstawą jest Internet – ogromna kopalnia wiedzy stanowiąca również fundament dla e-edukacji ustawicznej, a więc kształcenia elektronicznego (on-line) przez całe życie. Artykuł analizuje istotę, zasadność, celowość i rolę e-edukacji ustawicznej z punktu widzenia teorii i praktyki badawczej. Składa się z dwóch logicznych i komplementarnych części, które w sposób merytoryczny korespondują ze sobą. W pracy badane są postawy mieszkańców Krakowa wobec e-edukacji ustawicznej. Weryfikacja empiryczna pozwoliła na zestawienie teorii z praktyką badawczą oraz sprawdzenie tezy pracy, która zakłada, że mieszkańcy Krakowa mają pozytywny stosunek wobec tej formy kształcenia.



1. Wprowadzenie: Internet jako podstawa e-edukacji ustawicznej

W dobie społeczeństwa globalnej informacji i wiedzy Internet – podstawowy komponent globalnej infrastruktury informatycznej – staje się również podstawą innowacyjnej formy kształcenia na odległość: e-edukacji ustawicznej.

Internet jest najbardziej dynamiczną i wszechstronną siecią komputerową o zasięgu ogólnoswiatowym. Stanowi luźne połączenie setek tysięcy komputerów, zlokalizowanych na wszystkich kontynentach, z Antarktydą włącznie. W ten sposób już teraz dociera do milionów osób na całym świecie, a liczba jego użytkowników stale rośnie: szacuje się, że jest to wzrost w tempie wykładniczym¹.

Internet to przede wszystkim potężne źródło wiedzy pozwalające na przyswojenie interesujących nas informacji. Bazy danych, jakimi dysponuje ta globalna biblioteka, są przeogromne. Internauta ma możliwość przyswajania wiedzy przez dwadzieścia cztery godziny na dobę, niezależnie od miejsca zamieszkania, pory dnia czy nocy – informacja zapisana na serwerze zlokalizowanym na innym kontynencie jest tak samo łatwo i szybko dostępna jak ta wyszukana na prywatnym dysku użytkownika.

Internet i e-edukację ustawiczną wiążą trzy terminy, które wchodzą ze sobą w korelację: informacja, wiedza i uczenie się. Zatem jednym z głównych zastosowań Internetu jest jego wykorzystanie w obszarze edukacyjnym. W ostatnich latach akcentuje się szczególnie jego doniosłą rolę w kształceniu permanentnym. Innymi słowy globalna sieć staje się medium w procesie kształcenia, narzędziem wspierającym proces uczenia się przez całe życie².

Najważniejszą usługą Internetu, mającą kluczowe znaczenie dla rozwoju e-edukacji ustawicznej, jest *World Wide Web* (WWW). Jest to swoisty system otwarty, który kumuluje informacje w formie audiowizualnej i charakteryzuje się następującymi cechami:

- jest otwarty – niezależny od systemu operacyjnego, nie trzeba się troszczyć o standaryzację czy unifikację formy w poszukiwaniu nowych treści; otwarty w tym znaczeniu, że pozbawiony cenzury i chłonny na przyjmowanie nowych użytkowników
- dostępny – bez żadnych ograniczeń sprzętowych i programowych
- dynamiczny – rozwija się przez ciągłe uzupełnienia i udoskonalenia, ale jednocześnie nie traci cechy otwartości czy uniwersalności; jego społeczność stale się powiększa pod względem liczbowym i jakościowym
- rozproszony – informacje są przechowywane i wytwarzane w różnych miejscach, brak tu określonego centrum
- dyskretny – choć użytkownik nie jest anonimowy, to braki w wiedzy są ujawniane tylko jemu
- zapamiętujący – porządkuje efekty pracy
- interaktywny – zapewnia współuczestnictwo w działaniach użytkownika

1 *Komunikacja Gospodarcza*, red. nauk. E. Niedzielska, Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, 2000, ISBN 83-70114-21-0, s. 119.

2 *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. nauk. B. Siemieniecki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, ISBN 978-83-01152-43-7, s. 120.



- indywidualizujący proces kształcenia i umożliwiający podjęcie daleko idących specjalizacji w zakresie bardzo wąskich obszarów wiedzy
- demokratyczny – jest dostępny wszystkim użytkownikom, którzy niezależnie od wieku, wykształcenia, światopoglądu, profesji, czerpią wiadomości i generują nowe
- automatyczny – przesłane informacje trafiają błyskawicznie do adresata i zostają automatycznie przesłane do kolejnych odbiorców³.

E-edukację najczęściej definiuje się jako „system edukacyjny, czyli całość instytucji, osób i czynności, a więc instytucje, prawo, metodyka nauczania, proces nauczania oraz jego organizacja i wreszcie relacje między uczestnikami tego procesu, które prowadzą do zdobycia przez uczącego się nowej wiedzy, umiejętności i kompetencji przy użyciu nowoczesnych technologii informatycznych⁴, w tym przede wszystkim globalnej sieci Internet.

Wobec tego e-edukacja ustawiczna jest przede wszystkim wyrazem kompletności pomiędzy postępowaniem techniczno–technologiczno–informacyjnym a nadzieją zapewnienia w niedalekiej przyszłości możliwości kształcenia podstawowego dla wszystkich. Tym samym edukacja ustawiczna on-line jest podstawą kształcenia na odległość. Jej głównym postulatem jest wyzwolenie wszelkiej edukacji z ograniczeń, dyskryminacji i nietolerancji. Globalny, trwały postęp ma zapewnić dostęp do wykształcenia nie tylko członkom społeczeństwa ery wiedzy, komunikacji i informacji, ale także ludziom, którzy z różnych powodów (głównie materialnych, np. ze względu na brak odpowiednich środków finansowych na naukę lub podniesienie kwalifikacji, czy też społecznych, np. dyskryminację, wykluczenie społeczne), nie mają możliwości kształcenia się. Znajdują się więc w tzw. „niszach edukacyjnych”⁵.

2. Motywy e-edukacji ustawicznej

E-edukacja ustawiczna (e-learning) jest odpowiedzią na materialną delokalizację wiedzy, dzięki skupieniu jej zasobów w Internecie. Takie rozwiązanie skutkuje tym, że wiedza nie jest zogniskowana w elitarnych i trudno dostępnych dla części społeczeństwa miejscach (np. uczelnie wyższe). Edukacja staje się zasobem ogólnodostępnym, demokratycznym, a co najważniejsze dostosowanym do potrzeb każdego człowieka, a więc elastycznym.

Zdaniem J. Półturzyckiego kształcenie ustawiczne to idea określająca kierunek współczesnych reform oświatowych, dotyczących szkolnictwa powszechnego, zawodowego, wyższego oraz doskonalenia zawodowego i edukacji dorosłych, a także kształcenia równoległego i wychowania środowiskowego⁶.

Koncepcja kształcenia ustawicznego (uczenia się przez całe życie) obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych

3 Gajda Janusz, *Media w edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004, ISBN 83-7308-612-9, s. 143.

4 Szablowski Stanisław, *E-learning dla nauczycieli*, Rzeszów: FOSZE, 2009, ISBN 978-83-75860-12-2, s. 16.

5 *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. nauk. B. Siemieniecki, op. cit., s. 121.

6 Półturzycki Józef, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, „e-mentor”, nr 5(7), 2004, ISSN 1731 7428, s. 47.



oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, pracy i społeczności. Podkreśla się w niej potrzebę przygotowania i zachęcania do nauki przez całe życie już od wczesnego dzieciństwa. Koncepcja ta ukierunkowuje działania w taki sposób, aby zapewnić odpowiednie możliwości różnym potencjalnym grupom odbiorców – osobom dorosłym, pracującym i bezrobotnym, czyli tym którzy muszą się przekwalifikować lub podnieść swoje kwalifikacje⁷. E-edukacja ustawiczna natomiast ma pozwalać na realizację założeń kształcenia przez całe życie przy wykorzystaniu w procesie dydaktycznym nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym przede wszystkim Internetu.

Kształcenie on-line jest w wielu krajach rozwiniętych podstawą kształcenia na poziomie wyższym, z kolei w krajach rozwijających się (na przykład w Polsce, gdzie transformacja wciąż trwa), jest procesem raczkującym, jeszcze nie do końca wspieranym przez ustawodawstwo krajowe, tym samym wiedza na temat e-edukacji ustawicznej w tego typu krajach jest jeszcze niewielka. Nie mniej jednak w kształceniu elektronicznym należy upatrywać głównej alternatywy dla kształcenia tradycyjnego, co wynika z:

- potrzeby zwiększenia oferty edukacyjnej
- konieczności dokończania się, a więc ciągłego doskonalenia
- potrzeby przekwalifikowywania się
- wspomagania aktywności edukacyjnej ludzi w różnym wieku⁸.

Przede wszystkim jednak należy umożliwić absolwentom szkół średnich kształcenie na interesujących ich kierunkach. Obecnie wiele uczelni wyższych, zarówno państwowych jak i prywatnych, boryka się z problemem braku miejsc dla nich lub niezadowalającą ofertą studiów. e-edukacja może pomóc go rozwiązać.

Podnoszenie kwalifikacji zawodowych i kształcenie ustawiczne to podstawowe fundamenty społeczeństwa wiedzy. Konieczność edukacji permanentnej jest konsekwencją starzenia się społeczeństwa oraz odchodzenia od standaryzacji w kierunku profesjonalizacji. Osoby aktywne zawodowo, zmuszone do podniesienia swoich kwalifikacji lub zmiany stanowiska (restrukturyzacja zawodowa), nie zawsze mają czas, aby fizycznie uczestniczyć np. w wykładach na studiach podyplomowych w wybranej przez siebie uczelni wyższej. Dla tej grupy ludzi wygodnym rozwiązaniem mogą stać się kursy on-line, które pozwalają na przyswojenie wiedzy w dogodnym czasie i miejscu, a także otrzymanie niezbędnego certyfikatu potwierdzającego jej zdobycie.

Aktywność edukacyjna pozwala nie tylko na poszerzenie horyzontów myślowych, ale również na rozwój osobowości, w myśl stwierdzenia „kto stoi w miejscu, ten się cofa”. Szczególnie młodzi ludzie są zmuszeni do ciągłego zdobywania nowej wiedzy – tego wymaga przede wszystkim rynek, ale nie tylko. Kształcenie on-line może być również dobrym narzędziem pozyskiwania informacji przez ludzi w starszym wieku – doskonałym przykładem są internetowe Uniwersytety Trzeciego Wieku. Główną jednak barierą rozwoju tej formy kształcenia jest brak umiejętności posługiwania się komputerem.

7 Pluta-Olearnik Mirosława, *Rozwój usług edukacyjnych w erze społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2006, ISBN 83-20816-61-0, s. 92–93.

8 Juszczuk Stanisław, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć reguł i procesów*, Toruń: Adam Marszałek, 2000, ISBN 83-73225-99-4, s. 24–29.



3. Istota i rodzaje edukacji elektronicznej

Podstawą możliwości przyswajania wiedzy on-line jest:

- posiadanie komputera (z CD-ROM-em lub DVD)
- umiejętność obsługi komputera
- połączenie do sieci Internet lub Intranet.

Edukacja on-line oparta jest przede wszystkim na wizualizacji: obrazach, slajdach, schematach, zdjęciach, rysunkach, wykresach; wykorzystuje tekst, wideo, dźwięk i animacje. Ich głównym celem jest stymulacja procesu uczenia się.

Poniższa tabela prezentuje cztery podstawowe poziomy e-edukacji ustawicznej dostosowane do poziomu zaawansowania internauty–ucznia.

Poziomy e-edukacji ustawicznej

poziom kształcenia elektronicznego	charakterystyka	formy
indeksowane bazy danych	jedna z najprostszych form edukacji on-line	wpisanie szukanego słowa kluczowego bądź wybranie go z alfabetycznego spisu
dydaktyczne wsparcie typu on-line	w swojej treści merytorycznej nawiązuje do indeksowanych baz danych, aczkolwiek jest bardziej interaktywny niż bazy danych i daje możliwość uzyskania bardziej szczegółowych informacji oraz szybszej interakcji	<ul style="list-style-type: none"> – fora dyskusyjne – chat rooms – biuletyny – poczta elektroniczna (e-mail) – komunikatory o charakterze informacyjnym
kształcenie asynchroniczne	wykorzystuje asynchroniczną (rozproszoną) komunikację i mnogość form dydaktycznych	<ul style="list-style-type: none"> – fora dyskusyjne – wirtualne seminaria – symulacje komputerowe w wirtualnych laboratoriach – projekty zespołowe – eseje interaktywne – poczta elektroniczna – wykłady i ćwiczenia na nośnikach CD-ROM lub DVD
kształcenie synchroniczne	dotyczy zajęć dydaktycznych prowadzonych w czasie rzeczywistym. Jego cechą charakterystyczną jest to, że uczestnicy procesu kształcenia mogą włączyć się w dowolnej chwili do prowadzonych zajęć	<ul style="list-style-type: none"> – wirtualna ręka – wirtualna tablica – wideokonferencje realizowane przez Internet

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. nauk. B. Siemieniecki, op. cit., s. 133; *Juszczak Stanisław, op. cit.*, s. 162–169.

MMEAEU01/4/2011

Informacje zawarte w powyższej tabeli pokazują, jak zróżnicowany i elastyczny jest system elektronicznego nauczania. Internauta przechodzący przez kolejne poziomy internetowej edukacji, zdobywa nie tylko wiedzę, ale również rozwija umiejętności techniczne i interpersonalne.



4. Zalety i wady e-edukacji ustawicznej

E-edukacja ustawiczna jako jedna z form nauczania na odległość ma wiele zalet, ale również charakteryzuje się pewnymi wadami.

Zestawienie zalet, identyfikowanych jako możliwości oraz wad, postrzeganych jako ograniczenia przedstawia poniższa tabela.

Zalety i wady e-edukacji ustawicznej

zalety e-edukacji ustawicznej	wady e-edukacji ustawicznej
<ul style="list-style-type: none"> • indywidualizacja procesu nauczania • przyswajanie wiedzy w różnych miejscach (elastyczność i wygoda procesu kształcenia) • mniejsze koszty studiowania • dostęp do zróżnicowanych źródeł informacji o świecie • wymiana poglądów z różnymi użytkownikami sieci • możliwość zdobywania wiedzy przez osoby niepełnosprawne i matki zajmujące się prowadzeniem domu • pokonywanie barier konserwatywnego myślenia • uczenie się we współpracy • możliwość ciągłej i szybkiej aktualizacji i modernizacji programów oraz treści kształcenia przez nauczyciela • monitoring wyników kształcenia 	<ul style="list-style-type: none"> • czasochłonność analizy multimedialnych i hipermedialnych materiałów dydaktycznych • złożoność organizacji procesu kształcenia • odizolowanie od grupy i nauczyciela (ograniczenie interakcji bezpośrednich) • intensywność kursów doskonalenia zawodowego on-line, co może rozpraszać grupy zawodowe • potrzeba posiadania odpowiedniego sprzętu komputerowego (panika w sytuacji problemów techniczno-technologicznych) • brak umiejętności posługiwania się komputerem i korzystania z sieci Internet • brak charakterystycznej dla tradycyjnych form nauczania grupowej motywacji do pracy • konieczność posiadania silnej motywacji do nauki (samodoskonalenie, samodyscyplina, samokontrola)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki, t. 2, red. nauk. B. Siemieniecki, op. cit., s. 146–147.*

MMEAEU02/4/2011

Mimo że powyższa tabela jest powierzchowna i ogólna, widać, że e-edukacja ustawiczna ma zdecydowanie więcej zalet niż wad. Należy też pamiętać, że poszczególne formy e-edukacji ustawicznej charakteryzują się specyficznymi dla siebie mocnymi i słabymi stronami.

5. Podstawy metodologiczne badań własnych – założenia

i wnioski

Bodźcem do przeprowadzenia własnych badań na temat nastawienia mieszkańców Krakowa do e-edukacji ustawicznej była chęć poznania postaw, opinii oraz tego, jaka rola jest jej przypisywana. Celem stało się więc pogłębienie stanu wiedzy na temat postaw krakowian wobec tej formy kształcenia oraz ustalenie, jakie czynniki wpływają na owe postawy. Przyjęto założenie, że mieszkańcy Krakowa odnoszą się do e-edukacji ustawicznej pozytywnie, a tym samym przypisują jej kluczową rolę w procesie dokształcania.



W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, posłużono się techniką ankiety rozdawanej, zaś wykorzystanym narzędziem był kwestionariusz ankiety.

Sondaż jest jedną z najpopularniejszych metod badań społecznych. Badania tego typu obejmują wszelkiego rodzaju zjawiska społeczne o istotnym znaczeniu dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinie i poglądy określonych zbiorowości. Dzięki nim można również przyjrzeć się nasileniu zjawisk i tendencjom w tym zakresie.

Metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o cechach strukturalnych, funkcjonalnych, niezlokalizowanych, a posiadających znaczenie wychowawcze oraz o opiniach i poglądach wybranych zbiorowości. Informacje pozyskiwane są od dobranej grupy reprezentującej populację generalną, w której badane zjawisko występuje⁹.

Innymi słowy tym, czym dla studium indywidualnych przypadków są losy jednostek ludzkich określonego rodzaju, tym dla sondażu diagnostycznego jest określone zjawisko społeczne. Tak więc badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia. Chodzi tu więc o wszystkie zjawiska, które nie posiadają instytucjonalnej lokalizacji, a wręcz odwrotnie są jakby rozproszone w społeczeństwie. Badania sondażowe mają na celu wykrycie ich istnienia i ukazania wszystkich atrybutów strukturalnych i funkcjonalnych¹⁰.

Przeprowadzone badanie potwierdziło przyjęte przez autorkę założenie o tym, że mieszkańcy Krakowa pozytywnie odnoszą się do e-edukacji ustawicznej.

Na ten pozytywny stosunek wpływa poziom ogólnej wiedzy, który jest zadowalający. Większość respondentów wiązało pojęcie dokształcania z pojęciem e-edukacji ustawicznej, potrafiło w prawidłowy sposób zdefiniować pojęcie edukacji medialnej oraz e-edukacji ustawicznej. Zdawało sobie również sprawę z tego, że w dobie społeczeństwa informacyjnego (społeczeństwa wiedzy) rozwój elektronicznych form kształcenia ustawicznego jest nieunikniony, w związku z tym identyfikowało e-edukację jako przyszłość polskiej edukacji.

Nie potwierdziła się hipoteza mówiąca o tym, że młody wiek (18–30 lat) warunkuje pozytywny stosunek wobec e-edukacji ustawicznej – miały go przede wszystkim osoby w wieku 31–45 lat (55% ankietowanych). Osoby w wieku 18–30 lat stanowiły w tym przypadku jedynie 24% badanej populacji. W świetle tych wyników nie dziwi, że w opinii połowy respondentów z e-edukacji ustawicznej powinni korzystać przede wszystkim ludzie w wieku 31–45 lat, a więc ci, którzy są zmuszeni do przekwalifikowywania się lub zmiany stanowiska pracy.

Na pozytywną postawę większości ankietowanych wobec e-edukacji ustawicznej wpływają przede wszystkim dwa czynniki, a mianowicie: możliwość wszechstronnego oraz permanentnego rozwoju oraz podniesienia kwalifikacji zawodowych (ten ostatni czynnik jest szczególnie ważny dla grupy wiekowej 31–45 lat).

9 Piłch Tadeusz, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1998, ISBN 83 86770 00-7, s. 42.

10 *ibidem*, s. 50.



Nie potwierdziło się również założenie, że głównymi czynnikami zniechęcającymi krakowian do skorzystania z e-edukacji ustawicznej jest brak dostatecznej wiedzy na temat platform e-edukacji ustawicznej oraz brak dostępu do odpowiednich technologii. Decydująca okazała się „słaba znajomość technologii komputerowych” oraz poczucie alienacji i osamotnienia. W związku z tym głównymi barierami dla większości ankietowanych są czynniki techniczne i psychologiczne.

Podsumowanie

Ogólnoświatowe procesy globalizacyjne, wszechobecny postęp, funkcjonowanie w turbulentnym otoczeniu, a także postępujący rozwój techniczno-technologiczno informacyjny implikują zmiany we wszystkich dziedzinach ludzkiej działalności. Globalizacja dotyczy wielu sfer ludzkiej aktywności, w tym obszaru edukacji. Dynamika życia społeczno-gospodarczego wymusza na ludziach w różnym wieku nieustanne nabywanie, doskonalenie i rozwijanie swoich kwalifikacji, które należy rozumieć jako korelację wiedzy, kompetencji, umiejętności i cech osobowości. Permanentne doksztalcanie staje się stylem życia współczesnego człowieka sukcesu. Ogólnie rzecz ujmując, podstawą e-edukacji ustawicznej, jej główną ideą jest aktualizowanie zdobytej wiedzy i nabywanie nowej. Przydatność masowego kształcenia „raz na całe życie” gwałtownie maleje. Pojawia się potrzeba dostosowania się do wymuszonej przez procesy globalizacji transformacji tradycyjnego systemu procesów dydaktycznych.

W Polsce e-edukacja ustawiczna jest jeszcze w fazie wstępnego zainteresowania, natomiast na świecie zbliża się już do pełnego wykorzystania jej możliwości. Przeprowadzone badania własne pokazują, że wiedza o niej wśród przebadanych mieszkańców Krakowa jest zadowalająca, aczkolwiek nie każdy z ankietowanych zetknął się z tym pojęciem.

Istotnym czynnikiem determinującym stosunek do e-edukacji ustawicznej może być mentalność Polaków – inna niż obywateli innych krajów Unii Europejskiej, jeśli chodzi o formalizację ukończonych kursów doksztalcających. Polskie społeczeństwo jest przyzwyczajone do otrzymywania dyplomów potwierdzających uzyskane kwalifikacje, podczas gdy w innych krajach unijnych celem jest zdobycie wiedzy poprzez uczestnictwo w e-szkoleniach, nie *stricte* uzyskanie dyplomu.

Można odnieść wrażenie, że w Polsce e-edukacja ustawiczna nie jest jeszcze samoistną formą kształcenia, a jedynie formą uzupełniającą, mającą wspierać tradycyjne formy nauki. Minie jeszcze wiele czasu, zanim Polacy docenią zalety elektronicznego uczenia się i potraktują je jako odrębną formę kształcenia, pozwalającą na wszechstronny, ustawiczny i pełny rozwój.



Wykaz wykorzystanej literatury

- Gajda Janusz, *Media w edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004, ISBN 83-7308-612-9.
- Juszczak Stanisław, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć reguł i procesów*, Toruń: Adam Marszałek, 2000, ISBN 83-73225-99-4.
- Komunikacja Gospodarcza*, red. nauk. E. Niedzielska, Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, 2000, ISBN 83-70114-21-0.
- Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. nauk. B. Siemieniecki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, ISBN 978-83-01152-43-7.
- Pilch Tadeusz, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1998, ISBN 83-86770-00-7.
- Pluta-Olearnik Mirosława, *Rozwój usług edukacyjnych w erze społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2006, ISBN 83-20816 61-0.
- Pólturzycki Józef, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, „e-mentor”, nr 5(7), 2004, ISSN 1731-7428.
- Robak Marek, *Zarzućcie sieć. Chrześcijanizm wobec wyzwań internetu*, Warszawa: Biblioteka Więzi, 2001, ISBN 83-88032-42-9.
- Szabłowski Stanisław, *E-learning dla nauczycieli*, Rzeszów: FOSZE, 2009, ISBN 978-83-75860-12-2.

Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji to projekt badawczy Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie. W 2011 r. obchodzi pięćdziesiąt lat istnienia.

Obserwatorium **prowadzi badania cykliczne, jednorazowe oraz analizy desk research** małopolskiego rynku pracy.

Opracowuje również nowe rozwiązania w zakresie udostępniania i rozpowszechniania informacji o rynku pracy. Zarządza **Internetową Biblioteką Małopolskich Obserwatoriów**. Publikuje wskaźniki w module „**Wizualizacji danych**”.

Więcej informacji w serwisie
www.obserwatorium.malopolska.pl.

Wydawca: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie
plac Na Stawach 1, 30-107 Kraków
tel. 12 42 87 870, faks 12 42 29 785
e-mail: kancelaria@wup-krakow.pl
www.wup-krakow.pl



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego