

Kierunki rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego

Wybór tekstów
Krajowego Zespołu
Ekspertów ds. Kształcenia
i Szkolenia Zawodowego

Kierunki rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego. Tom III

Wybór tekstów Krajowego Zespołu Ekspertów ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego

Redaktor prowadząca i językowa	Barbara Jędraszko
Korekta	Beata Kostrzewska Grafika Słowa
Współpraca	Aleksandra Bałchan-Wiśniewska
Layout	Grzegorz Dębowski
Zdjęcia	Szymon Łaszewski, Marianna Kulesza
Druk	Top Druk Łomża
Wydawca	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa www.frse.org.pl wydawnictwo@frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2024

ISBN 978-83-67587-40-2

Publikacja została przygotowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za zamieszczoną w niej zawartość merytoryczną.

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: *Kierunki rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego. Tom III* (2024). Warszawa: Wydawnictwo FRSE

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki:obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

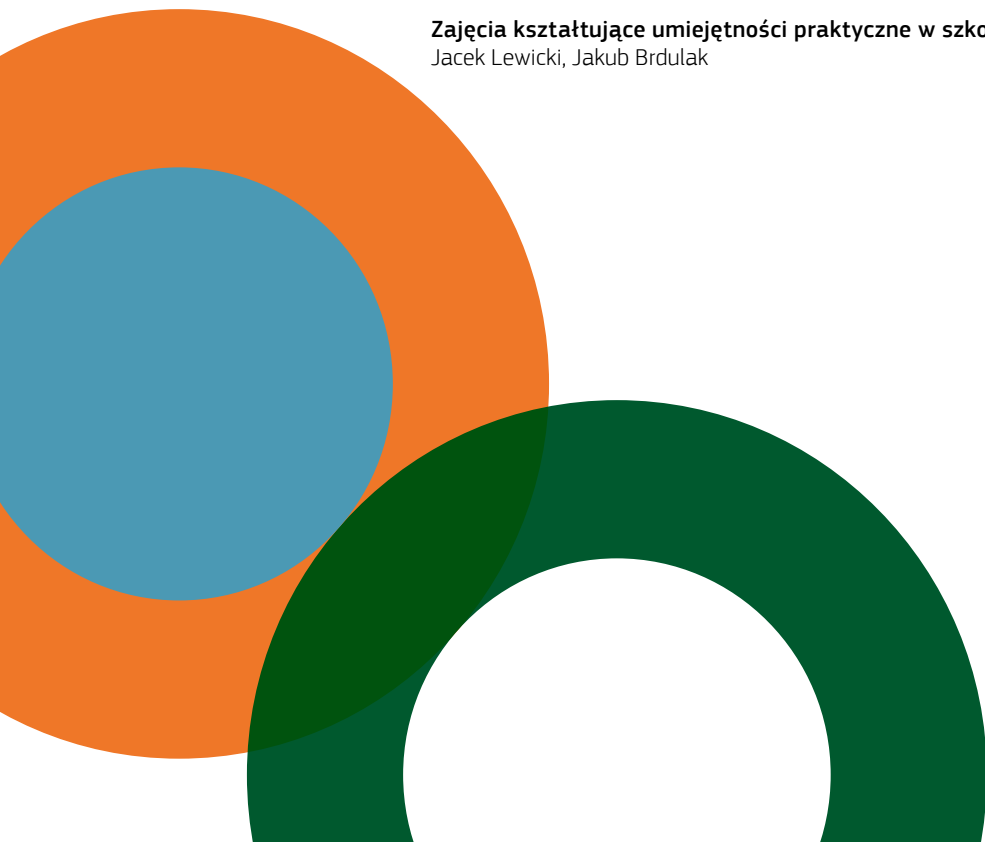
eurodesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE: www.czytelnia.frse.org.pl

Spis treści

Wstęp	4
Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych w przebiegu karier absolwentów techników i branżowych szkół I stopnia Jędrzej Stasiowski, Małgorzata Kłobuszewska	6
Jak efektywnie tworzyć wymagania edukacyjne w kształceniu zawodowym. Kluczowe kroki i dobre praktyki Katarzyna Ćwiąkała	16
Wpływ wyposażenia ośrodków egzaminacyjnych na kształcenie w wybranych zawodach szkolnictwa zawodowego/branżowego Robert Wanic	28
Od SkillsPoland do WorldSkills. Regionalne konkursy drogą do światowych mistrzostw Lucyna Parecka-Łaszczyk, Joanna Górzyńska, Daniel Kiełpiński	38
Praktyki zawodowe na praktycznym profilu kształcenia. Sposób na sukces zawodowy Katarzyna Olszewska	50
Analiza SWOT procesu wprowadzania zmian w ofertach kształcenia. Przykład województwa lubuskiego Lilla Młodzik	60
Zajęcia kształtujące umiejętności praktyczne w szkolnictwie wyższym Jacek Lewicki, Jakub Brdulak	68



Wstęp

Wkwietniu 2021 roku Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności zainauguowała działalność Zespołu Ekspertów ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (EVET). Od tego czasu jego członkowie są corocznie powoływani przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W 2024 roku w gronie tym znalazło się siedemnaścioro specjalistów ds. edukacji oraz sześcioro ekspertów związanych ze szkolnictwem wyższym. Na co dzień są oni dydaktykami, egzaminatorami, urzędnikami, badaczami i naukowcami pracującymi na rzecz różnych dziedzin kształcenia zawodowego. W gremium tym nie zabrakło także przedstawicieli przedsiębiorstw.

Zadania Zespołu Ekspertów stanowią integralną część *Planu pracy* programu Erasmus+. Zespół EVET działa na rzecz poprawy jakości kształcenia zawodowego oraz rozwoju współpracy szkół branżowych i technicznych z pracodawcami. Cele te są osiąganę w ścisłej współpracy z instytucjami zaangażowanymi w realizację programu Erasmus+ w sektorach Kształcenie i szkolenia zawodowe oraz Szkolnictwo wyższe, a także za pośrednictwem inicjatyw Europass, Euroguidance, EPALE i WorldSkills Poland.

Eksperci EVET udzielają porad merytorycznych beneficjentom programu Erasmus+ oraz podmiotom aktywnym w obszarze kształcenia zawodowego w Polsce. Doradzają, jak skutecznie stosować narzędzia unijne wspierające mobilność edukacyjną osób kształcących się zawodowo, zapewniające uznawalność kompetencji i kwalifikacji oraz pozwalające monitorować losy absolwentów tego sektora. Ponadto biorą udział w organizowanych przez FRSE wydarzeniach tematycznych, jak konferencje, seminaria, warsztaty, szkolenia, wykłady, debaty, wizyty studyjne oraz prace analityczne.

Rezultaty pracy ekspertów EVET są prezentowane w formie publikacji i materiałów informacyjnych dostępnych na stronie www.ekspercivet.org.pl. W niniejszej książce przedstawiono najważniejsze artykuły opracowane przez członków Zespołu EVET w 2024 roku.

Zapraszamy do lektury!

Zespół Europass, Euroguidance i EVET

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Skład Krajowego Zespołu Ekspertów ds. Kształcenia Zawodowego

Obszar oświaty (nominacja na 2024 rok):

- Piotr Bartosiak, Ministerstwo Edukacji Narodowej
- Magdalena Wantoła-Szumera, Ministerstwo Edukacji Narodowej
- Lech Boguta, Ministerstwo Edukacji Narodowej
- Katarzyna Ćwiąkała, Zespół Szkół nr 2 im. Stanisława Konarskiego w Bochni
- Joanna Górzyńska, Zespół Szkół im. Emilii Sukertowej-Biedrawiny w Malinowie
- Daniel Kiełpiński, Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących nr 2 w Katowicach
- Izabela Kierska, Medyczna Szkoła Policealna w Ciechanowie
- Monika Ozga, Zespół Szkół Zawodowych i Ogólnokształcących im. Kombatantów Ziemi Lubańskiej w Lubaniu
- Lucyna Parecka-Łaszczyk, Zespół Szkół nr 1 im. Stanisława Staszica w Płońsku
- Magdalena Rzeszutko, Medyczno-Społeczne Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Rzeszowie
- Paweł Salamon, Zespół Szkół Gastronomicznych w Gorzowie Wielkopolskim
- Jędrzej Stasiowski, Instytut Badań Edukacyjnych
- Robert Wanic, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie
- Mieczysław Wilk, Zespół Szkół Technicznych w Mielcu
- Joanna Wiśniewska, Zespół Szkół Budowlanych im. gen. Władysława Sikorskiego w Inowrocławiu
- Dorota Wrzesińska, Zespół Szkół Górniczo-Energetycznych im. Stanisława Staszica w Koninie
- Magdalena Wyczańska-Jabłkowska, Zespół Szkół Centrum Kształcenia Rolniczego im. Wincentego Witosa w Samostrzelu

Obszar szkolnictwa wyższego (nominacja na lata 2022–2027):

- Maria Bołtruszek, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
- dr hab. Jakub Brdulak, prof. SGH, Szkoła Główna Handlowa
- dr Jacek Lewicki, Szkoła Główna Handlowa
- dr hab. Lilla Młodzik, prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski
- dr Robert Musiałkiewicz, prof. PANS, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych we Włocławku
- dr Katarzyna Olszewska, Akademia Nauk Stosowanych w Elblągu

Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych w przebiegu karier absolwentów techników i branżowych szkół I stopnia



Jędrzej Stasiowski

Instytut Badań Edukacyjnych

Ekspert EVET, socjolog, analityk, członek europejskiej sieci eksperckiej NESET i asystent w Zespole Badań i Analiz Edukacyjnych IBE, gdzie jest współodpowiedzialny za rozwój systemu monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych. Jego zainteresowania badawcze dotyczą polityk rynku pracy i edukacji, szkolnictwa zawodowego oraz zagadnień z obszaru socjologii edukacji. Specjalizuje się w projektowaniu badań społecznych i ewaluacyjnych, łączeniu podejścia ilościowego z jakościowym oraz w analizach ścieżek edukacyjno-zawodowych.

dr Małgorzata Kłobuszewska

Institut Badań Edukacyjnych

Ekonomistka, analityczka i badaczka. Pracowała przy wielu projektach realizowanych przez IBE, aktualnie zaś jest współodpowiedzialna za rozwój systemu monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych. Specjalizuje się w ekonomii edukacji i rynku pracy. Jej zainteresowania badawcze obejmują także zagadnienie wczesnej kariery absolwentów, zwłaszcza szkół kształcących zawodowo. Autorka i współautorka raportów i publikacji dotyczących inwestycji w edukację oraz sytuacji edukacyjnej i zawodowej absolwentów i młodych dorosłych.



Czym są dyplomy zawodowe i certyfikaty kwalifikacji?

Wymagania rynku pracy stale się zmieniają, dlatego posiadanie potwierdzonych kwalifikacji zawodowych stało się kluczowe dla młodych osób kończących technika i szkoły branżowe. Po transformacji ustrojowej jednym z ważniejszych momentów dla kształcenia zawodowego była reforma edukacji z 1999 roku. Wprowadziła ona zewnętrzne egzaminy dla szkół zawodowych – od 2004 roku dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych, a od 2006 roku także dla uczniów techników. Od 2012 roku możliwość przystąpienia do tych egzaminów mają również osoby spoza systemu szkolnego. Od tego samego roku zaczął także obowiązywać podział na kwalifikacje, które wyodrębniono w każdym z zawodów. Uczniowie zdawali egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie, a tym, którzy skompletowali świadectwa potwierdzające wszystkie kwalifikacje przypisane do danej profesji oraz którzy osiągnęli odpowiedni poziom wykształcenia, wydawano dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Reforma z 2017 roku wiązała się ze zmianami podstaw programowych, co znalazło odzwierciedlenie w samym egzaminie.

Przez lata uczniowie techników i zasadniczych szkół zawodowych, a potem wprowadzonych w ich miejsce branżowych szkół I stopnia (BS I) mogli kończyć naukę bez zdawania egzaminów zawodowych. Często oznaczało to, że absolwenci nie mieli formalnego potwierdzenia swoich umiejętności, co ograniczało ich szanse na rynku pracy. W odpowiedzi na ten problem w 2019 roku – wraz z aktualizacją podstaw programowych – wprowadzono przepisy, które wymagają przystąpienia do egzaminu zawodowego, będącego warunkiem uzyskania świadectwa ukończenia szkoły. Zmiana ta miała na celu nie tylko weryfikację jakości nauczania, lecz także zwiększenie możliwości absolwentów na rynku pracy. Uczniowie, którzy zdają egzamin zawodowy w każdej z kwalifikacji wyodrębnionych w swoim zawodzie, uzyskują z okręgowych komisji egzaminacyjnych (OKE) certyfikaty kwalifikacji. Analogicznie jak w przypadku poprzednich formuł egzaminacyjnych komplet certyfikatów kwalifikacji i właściwy poziom wykształcenia uprawniają do odebrania dyplomu zawodowego wraz z suplementem Europass. Taki dyplom jest łatwym do odczytania przez pracodawców potwierdzeniem umiejętności zawodowych absolwentów.

Co roku w Polsce odbywa się około pół miliona egzaminów zawodowych – jest to spore wyzwanie zarówno organizacyjne, jak i finansowe. Absolwenci techników i BS I, którzy nie byli młodocianymi pracownikami, przystępują do egzaminów zawodowych organizowanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Natomiast młodociani pracownicy, którzy uczyli się zawodu u pracodawcy rzemieślnika, przystępują do egzaminów

”
Dyplom jest łatwym do odczytania przez pracodawców potwierdzeniem umiejętności zawodowych absolwentów

czeladniczych przed izbami rzemieślniczymi. Ci pierwsi mogą uzyskać dyplom zawodowy, ci drudzy zaś – świadectwo czeladnicze¹.

Zdanie egzaminu zawodowego wymaga dużego wysiłku od uczniów. W zawodach, w których wyodrębniono więcej niż jedną kwalifikację, organizuje się oddzielne egzaminy dla każdej z nich. Egzamin zawodowy składa się z części pisemnej i praktycznej. Aby go zdać, trzeba uzyskać co najmniej 50% punktów z części pisemnej oraz 75% punktów z części praktycznej. Dopiero wtedy absolwent może otrzymać dyplom zawodowy, który wydaje Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE).

Przed wprowadzeniem obowiązku przystępowania do egzaminów niektórzy uczniowie nawet nie próbowali ich zdawać. W badaniu z 2012 roku ok. 2% uczniów zasadniczych szkół zawodowych deklaroowało, że nie podejdzie do egzaminów, ponieważ nie są im one potrzebne (Goźlińska, Kruszewski, 2013). W badaniu z 2017 roku wynik ten się powtórzył – również ok. 2% uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników nie planowało przystępować do egzaminów zawodowych (Bulkowski i in., 2019). Najczęściej wskazywane przyczyny to brak planów na pracę w zawodzie, którego uczyli się w szkole, oraz przekonanie, że egzamin i tak zakończy się niepowodzeniem. W praktyce odsetek uczniów, którzy nie przystępowali do egzaminów zawodowych, był większy.

Czy wszyscy absolwenci potwierdzają swoje kwalifikacje?

Obowiązek przystępowania do egzaminów zawodowych prawdopodobnie przysłużył się do zwiększenia liczby absolwentów, którzy uzyskują dyplom zawodowy. Dane z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych, dotyczące absolwentów BS I z 2022 roku, pozwalają na takie przypuszczenie. We wskazanym roku mury szkół opuścili pierwsi absolwenci objęci obowiązkiem egzaminacyjnym. Spośród absolwentów BS I (którzy nie byli młodocianymi pracownikami) dyplom zawodowy uzyskało 66%, ok. 7% zdobyło tylko certyfikat kwalifikacji, a ok. 26% nie zdało egzaminu zawodowego. Natomiast w 2021 roku aż 37% absolwentów BS I ukończyło edukację bez formalnego potwierdzenia swoich kwalifikacji i umiejętności. Problem ten częściej dotyczył mężczyzn (38%) niż kobiet (34%). Wśród absolwentów techników sytuacja wyglądała lepiej, ale nadal 11% z nich nie uzyskało żadnych kwalifikacji. Tutaj również gorzej radzili sobie mężczyźni (13%) niż kobiety (8%).

¹ W dalszej części tekstu skupiamy się na absolwentach BS I, którzy nie byli młodocianymi pracownikami. W przypadku młodocianych pracowników statystyki dotyczące uzyskiwania świadectw czeladniczych są niestety zanizone. Mimo ustawowego obowiązku, tylko część izb rzemieślniczych przekazuje dane o tych świadectwach do Systemu Informacji Oświatowej.

Warto zauważyć, że ok. 20% absolwentów techników z 2021 roku nie zdobyło do marca 2023 roku wszystkich kwalifikacji wymaganych w ich zawodzie – posiadają jedynie częściowe potwierdzenie w postaci certyfikatu kwalifikacji.

Dane z monitoringu karier pokazują, jak absolwenci różnych zawodów wypadają pod względem uzyskiwania dyplomów zawodowych. W BS I wśród absolwentów, którzy nie byli młodocianymi pracownikami, występują duże różnice w zależności od profesji. W dziesięciu najpopularniejszych zawodach odsetek ten wahał się od zaledwie 12% dla kierowcy mechanika do aż 83% dla cukiernika. W przypadku techników rozpiętość ta była nieco mniejsza – od 51% dla technika informatyka do 85% dla technika hotelarstwa. Takie różnice mogą wynikać z wielu czynników, takich jak indywidualne zdolności uczniów, zróżnicowane możliwości realizacji praktyk zawodowych u pracodawców, różny poziom motywacji do pracy w wyuczonym zawodzie oraz odmienne znaczenie dyplomów w poszczególnych branżach. Wpływ na te wyniki może mieć również zapotrzebowanie na absolwentów konkretnych zawodów w danym regionie i ogólne perspektywy na rynku pracy.

Od strony teoretycznej znaczenie dyplomu zawodowego w rozwoju kariery można wyjaśnić z wykorzystaniem dwóch teorii ekonomicznych: teorii kapitału ludzkiego i teorii sygnalizacji. Teoria kapitału ludzkiego zakłada, że inwestowanie w edukację zwiększa przyszłe szanse na zatrudnienie i wyższe zarobki. Według tej teorii pracodawcy podejmują decyzję o zatrudnieniu, mając pełną wiedzę o umiejętnościach kandydata, np. na podstawie poziomu wykształcenia. Teoria sygnalizacji, zaproponowana przez Michaela Spence'a w 1973 roku, zakłada natomiast, że pracodawcy nie znają pełnych umiejętności kandydata i podejmują ryzyko zatrudnienia. Kandydaci mogą zwiększyć swoje szanse na pracę, „sygnalizując” swoją produktywność, np. za pomocą dyplomów i certyfikatów.

Biorąc pod uwagę certyfikacyjną funkcję egzaminów zawodowych, można założyć, że absolwenci BS I i techników, którzy zdobyli dyplom zawodowy, mają lepsze perspektywy na rynku pracy niż osoby bez takiego potwierdzenia. Aby sprawdzić, czy tak jest, możemy sięgnąć do danych z monitoringu karier. Wykorzystując to, że żaden z absolwentów BS I i techników kończących szkołę w 2021 roku nie miał jeszcze obowiązku przystępowania do egzaminów zawodowych, możemy z większą pewnością mówić o dyplomie zawodowym jako dowodzie na to, że absolwent posiada walory pożądane na rynku pracy. Chodzi nie tylko o poziom praktycznych umiejętności zawodowych i wiedzy teoretycznej, ale także inne cenne cechy, jak motywacja, wytrwałość, zdolność uczenia się oraz predyspozycje intelektualne.

Dane z monitoringu pozwalają przyrzeć się sytuacji zawodowej i edukacyjnej absolwentów z 2021 roku w dwóch kluczowych momentach: w grudniu 2021 roku (sześć miesięcy po ukończeniu szkoły) oraz w grudniu 2022 roku (18 miesięcy po zakończeniu nauki). Możemy wyróżnić cztery możliwe statusy edukacyjno-zawodowe, w których mogli znajdować się absolwenci z tej grupy: 1) tylko nauka, czyli kontynuacja edukacji bez jednoczesnego podjęcia pracy; 2) nauka i praca, przy czym praca jest rejestrowana w ZUS, co oznacza zatrudnienie na podstawie umowy o pracę lub samozatrudnienia; 3) tylko praca, kiedy absolwenci pracują w dowolnej formie zatrudnienia rejestrowanej w ZUS i nie kontynuują edukacji; oraz 4) brak nauki i brak pracy, czyli sytuacja, w której absolwenci nie uczą się ani nie pracują – co znajduje potwierdzenie w danych z ZUS lub na co wskazuje brak jakiegokolwiek informacji o ich aktywności zawodowej. Dodatkowo możliwe jest analizowanie długości okresu, w którym absolwenci posiadali status bezrobotnych lub nie podejmowali pracy i nie kontynuowali edukacji.

Sytuacja zawodowa absolwentów – czy dyplom może pomóc?

Absolwenci branżowych szkół I stopnia

Wśród absolwentów BS I, którzy nie kontynuują nauki, posiadanie dyplomu zawodowego wyraźnie zwiększa szanse na zatrudnienie. Sześć miesięcy po ukończeniu szkoły pracowało 48% absolwentów z dyplomem, podczas gdy w grupie bez dyplomu i certyfikatów wskaźnik ten wynosił 43%. Po 18 miesiącach różnica między nimi wzrosła – pracowało 61% absolwentów z dyplomem i 53% bez dyplomu, co daje przewagę 8 punktów procentowych na korzyść osób z dyplomem.

Sytuacja kobiet jest jednak mniej korzystna niż mężczyzn. Po sześciu miesiącach od ukończenia szkoły pracowało 40% kobiet z dyplomem, a w grupie bez dyplomu tylko 35% z nich. Rok później różnica między tymi grupami wzrosła: zatrudnionych było 47% kobiet z dyplomem i 37% bez niego, co zwiększyło różnicę z 5 do 10 pp. Dla porównania, wśród mężczyzn, którzy posiadali dyplom, wskaźnik zatrudnienia wyniósł 50% po sześciu miesiącach, a dla tych bez dyplomu – 45%. Po 18 miesiącach pracowało już 61% mężczyzn z dyplomem i 53% bez dyplomu, co oznacza, że odsetek zatrudnionych mężczyzn bez dyplomu był nawet wyższy niż wśród kobiet z dyplomem.

Absolwenci z dyplomem i certyfikatem chętniej łączyli pracę z nauką, co poszerzało ich perspektywy zawodowe. W grupie absolwentów bez dyplomu i certyfikatu łączenie pracy z nauką było mniej popularne, co powodowało, że ogólny odsetek pracujących (z uwzględnieniem osób łączących pracę z edukacją) był niższy niż w grupie osób z dyplomem – różnice te wynosiły 3 pp. w grudniu 2021 roku i 6 pp. w grudniu 2022 roku.

”

Według teorii kapitału ludzkiego pracodawcy podejmują decyzję o zatrudnieniu, mając pełną wiedzę o umiejętnościach kandydata, np. na podstawie poziomu wykształcenia

Absolwenci bez dyplomu zawodowego częściej ani się nie uczą, ani nie pracują (*not in employment, education and training* – NEET). Sześć miesięcy po ukończeniu szkoły aż 43% z nich nie kontynuowało nauki ani nie pracowało, a rok później ich liczba spadła tylko o 2 pp. W grupie absolwentów z dyplomem odsetek osób nieuczestniczących w edukacji ani niepracujących był wyraźnie niższy – 36% w grudniu 2021 roku, a po roku zmalał wyraźniej, bo o 5 pp. Szczególnie niepokojące jest to, że w przypadku kobiet bez dyplomu odsetek osób bez pracy i edukacji wzrósł po roku z 45% do 47%, co kontrastuje z malejącym odsetkiem w tej grupie wśród mężczyzn (z 43% do 39%).

Analizy wskazują, że posiadanie dyplomu zawodowego ma wpływ na długość okresu pozostawania w sytuacji NEET, zwłaszcza wśród absolwentów BS I. Ci spośród nich, którzy nie zdobyli dyplomu zawodowego, spędzali średnio 9,8 miesiąca poza edukacją i pracą. Dla tych, którzy uzyskali certyfikat, ale nie dyplom, okres ten wynosił średnio 8,3 miesiąca, a dla absolwentów z dyplomem był jeszcze krótszy – wynosił 8,1 miesiąca. Kobiety były w gorszej sytuacji niż mężczyźni, a te bez dokumentów potwierdzających kwalifikacje funkcjonowały jako NEET średnio 10,8 miesiąca, czyli ponad miesiąc dłużej niż mężczyźni.

Analiza wynagrodzeń absolwentów BS I wyraźnie pokazuje, że osoby z dyplomem zawodowym zarabiają średnio o 10% więcej niż te bez niego. Różnica ta jest szczególnie widoczna w przypadku mężczyzn, gdzie premia za dyplom wynosi 12%, podczas gdy u kobiet jest znacznie niższa – jedynie 5%.

Ostatnim wskaźnikiem, który warto wziąć pod uwagę, jest bezrobocie rejestrowane. Po ukończeniu szkoły 15–17% absolwentów BS I rejestruje się w urzędzie pracy jako bezrobotni – z czasem ten odsetek spada. Wśród nich średni czas pozostawania bez pracy nie różni się istotnie między tymi, którym udało się potwierdzić kwalifikacje, oraz pozostałymi (wynosi ok. 2,6 miesiąca).

Absolwenci techników

Ponad połowa absolwentów techników, którzy nie kontynuowali nauki, pracowała już po sześciu miesiącach od ukończenia szkoły. W grupie tej pracowało 60% absolwentów z dyplomem zawodowym, a spośród tych, którzy nie zdali egzaminów zawodowych, zatrudnienie znalazło 53% osób. Po 18 miesiącach (w grudniu 2022 roku) odsetek pracujących wzrósł w obu grupach: było to 68% wśród absolwentów z dyplomem i 61% wśród osób bez żadnych kwalifikacji. Różnica między obydwiema grupami wynosi więc ok. 7 pp. na korzyść absolwentów, którzy potwierdzili swoje kwalifikacje.



Analiza wynagrodzeń absolwentów BS I wyraźnie pokazuje, że osoby z dyplomem zawodowym zarabiają średnio o 10% więcej niż te bez niego

Podobnie jak w przypadku absolwentów BS I, absolwenci techników z dyplomem zawodowym częściej kontynuują naukę. Sześć miesięcy po ukończeniu szkoły aż 53% z nich uczyło się (w tym 12% łączyło naukę z pracą). Rok później, w grudniu 2022 roku, udział uczących się wzrósł do 58%.

Absolwenci techników bez dyplomu zawodowego (zarówno ci bez certyfikatów, jak i z częściowym potwierdzeniem kwalifikacji) rzadziej decydują się na kontynuację nauki. W grudniu 2021 roku naukę podjęło 32% absolwentów nieposiadających żadnych certyfikatów i 34% absolwentów, którzy uzyskali co najmniej jeden certyfikat, a rok później, w grudniu 2022 roku, odpowiednio, 35% i 38% z obu tych grup. Absolwenci techników, którzy zdobyli dyplomy, częściej mogą pochwalić się także maturą. Zwykle są to osoby z lepszymi wynikami edukacyjnymi, które mają większą motywację do dalszej nauki. Wśród kobiet z maturą aż 86% miało również dyplom zawodowy. Natomiast w grupie kobiet bez matury dyplom zdobyło 56%, co daje różnicę aż 30 pp. Podobną różnicę zaobserwowano wśród mężczyzn.

Największe różnice widać w grupie osób, które nie uczyły się ani nie pracowały. W grudniu 2021 roku odsetek tych osób ten wynosił 19% wśród absolwentów techników z dyplomem, podczas gdy w grupie bez dyplomu był aż o 14 pp. wyższy. Rok później wspomniany odsetek zmalał do 13% wśród osób z dyplomem, ale w grupie bez dyplomu był nadal wysoki. Wynosił 25% wśród absolwentów, którzy nie zdali żadnego egzaminu zawodowego i 22% wśród tych, którzy otrzymali przynajmniej jeden certyfikat kwalifikacji.

Absolwenci techników bez dyplomu zawodowego pozostawali bez aktywności średnio przez 7,4 miesiąca, podczas gdy ci, którzy uzyskali certyfikaty, ale nie zdobyli dyplomu, spędzali w tej sytuacji 6,7 miesiąca. Najkrótszy okres pozostawania w stanie NEET dotyczył absolwentów techników z pełnym dyplomem – było to średnio 5 miesięcy dla mężczyzn i 5,1 miesiąca dla kobiet.

Analiza wynagrodzeń absolwentów techników pokazuje, że różnica między średnimi wynagrodzeniami osób z dyplomem a tymi bez niego jest mniejsza niż w przypadku absolwentów BS I. Wśród techników premia w wysokości wynagrodzenia z tytułu posiadania dyplomu wynosi ok. 7%. Mężczyźni z dyplomem zarabiają średnio o 11% więcej niż ich koledzy bez dyplomu, a premia ta jest jedynie o 2 pp. wyższa niż w przypadku kobiet.

W przypadku absolwentów techników odsetek osób rejestrujących się w urzędach pracy po ukończeniu nauki oscyluje wokół 13%, a z czasem, podobnie jak grupie absolwentów BS I, spada. Okazuje się, że wśród absolwentów techników osoby z dyplomem były bezrobotne średnio przez 1,7 miesiąca, podczas gdy te bez żadnego certyfikatu pozostawały bez pracy nieco dłużej – średnio przez 2,1 miesiąca.

Czy posiadanie dyplomu jest ważniejsze niż inne cechy absolwenta?

Analizując wyniki monitoringu karier wykorzystaliśmy także bardziej zaawansowane metody statystyczne, które pozwoliły na uwzględnienie znaczenia różnych charakterystyk absolwentów

dla szans znalezienia przez nich pracy oraz wysokości uzyskiwanych wynagrodzeń. Uwzględniając takie czynniki jak płeć, wiek w momencie ukończenia szkoły czy doświadczenie pracy zdobyte jeszcze podczas nauki w szkole, mamy większą pewność, że pozytywny związek między zdobyciem dyplomu zawodowego i sytuacją młodych osób na rynku pracy jest rzeczywisty.

Nasze analizy pokazują, że zdobycie dyplomu zawodowego zwiększa szanse na znalezienie pracy przez absolwentów BS I, jednak nie wpływa już istotnie na ich wynagrodzenie. Absolwenci BS I, którzy zdobyli dyplom zawodowy, mieli o ok. 7 pp. większe szanse na znalezienie pracy po sześciu miesiącach od ukończenia szkoły. Po okresie półtora roku szanse osób z dyplomem były jeszcze większe. Tacy absolwenci posiadali pracę z prawdopodobieństwem wyższym o niemal 12 pp. niż ich rówieśnicy, którzy nie zdali egzaminów zawodowych. W przypadku absolwentów techników, kontrolując inne czynniki potencjalnie wpływające na zatrudnienie i wynagrodzenie, uzyskaliśmy bardziej optymistyczny wynik. Posiadanie dyplomu zawodowego zwiększa nie tylko szansę na znalezienie zatrudnienia (o ok. 8 pp. w stosunku do absolwentów, którzy nie potwierdzili swoich kwalifikacji), ale także wiąże się z wyższym wynagrodzeniem.

Absolwenci techników, którzy mogą pochwalić się uzyskaniem dyplomu zawodowego, po sześciu miesiącach od ukończenia szkoły zarabiali przeciętnie o 7% więcej, a po 18 miesiącach już o około 10% więcej niż ich koledzy i koleżanki, którzy nie uzyskali nawet jednego certyfikatu kwalifikacji. Choć początkowo dla sytuacji absolwentów bardzo istotne znaczenie ma doświadczenie zawodowe zdobyte podczas nauki, z czasem (w ciągu dwóch lat od ukończenia szkoły) jego wpływ maleje, rośnie za to pozytywny efekt posiadania dyplomu zawodowego. Tuż po ukończeniu technikum doświadczenie zawodowe w postaci wykonywania umowy o pracę jeszcze w czasie nauki wiązało się z szansami zatrudnienia wyższymi aż o 32 pp. i wynagrodzeniami przeciętnie wyższymi o 35% w porównaniu do absolwentów bez takiego doświadczenia. Po roku przewaga tych absolwentów była już mniejsza (odpowiednio: 17 pp. większe prawdopodobieństwo pracy i 18% wyższe zarobki). Niepokojącym wynikiem jest tu ponownie wyraźnie gorsza sytuacja kobiet – absolwentek BS I i techników. Mają one przeciętnie mniejsze szanse na znalezienie zatrudnienia (o 8 pp. absolwentki BS I i ok. 2 pp. absolwentki technikum w pierwszych miesiącach od ukończenia szkoły), a także otrzymują przeciętnie niższe wynagrodzenia (aż o 18% i 15% w okresie po pół roku od zakończenia edukacji, odpowiednio, w BS I i technikum). Zdobywając dyplom zawodowy, poprawiają jednak swoją sytuację w porównaniu do swoich rówieśniczek, które dyplomu nie uzyskały.

Podsumowanie

Zarówno absolwenci BS I, jak i techników, którzy uzyskali dyplom zawodowy, znajdują się w lepszej sytuacji na rynku pracy niż ich rówieśnicy, którzy tego dokumentu nie mają. Absolwenci z dyplomem częściej pracowali, w przypadku absolwentów techników – również częściej kontynuowali naukę. Przez krótszą część czasu byli zarejestrowani w urzędach pracy jako

osoby bezrobotne (w przypadku absolwentów BS I różnice są jednak znikome), a także krócej nie uczyli się ani nie pracowali (czyli krócej mieli status NEET). Wreszcie, przeciętne wynagrodzenia absolwentów techników z dyplomem były wyższe niż absolwentów, którzy dokumentu tego nie zdobyli. Bardziej zaawansowane metody statystyczne nie pozwalają wyciągnąć podobnego wniosku w stosunku do absolwentów BS I, jednak pokazują, że dyplom istotnie zwiększa szansę na znalezienie zatrudnienia. Do lepszego oszacowania znaczenia dyplomu zawodowego dla wynagrodzeń absolwentów, które ekonomiści nazwaliby „premią płacową za dyplom” przydatne byłyby dokładniejsze dane, które mamy nadzieję, znajdą się w rozszerzonej wersji systemu monitoringu karier absolwentów już w najbliższych latach. Poprawiłoby to możliwości oszacowania premii z tytułu posiadania dyplomu, przy kontroli innych charakterystyk absolwentów, które mogą warunkować ich sytuację na rynku pracy. Niemniej już wstępne, zaprezentowane tutaj wyniki analizy pokazują, że zarówno uczniów techników, jak i BS I warto zachęcać do rzetelnego przygotowania do egzaminów zawodowych. Zdobyte dyplomy mogą bowiem istotnie pomóc im w budowaniu przyszłej kariery zawodowej.

Bibliografia

- Bulkowski, K., Grygiel, P., Humenny, G., Kłobuszewska, M., Sitek, M., Stasiowski, J., Żółtak, T. (2019). *Absolwenci szkół zawodowych z roku szkolnego 2016/2017. Raport z pierwszej rundy monitoringu losów edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół zawodowych*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Goźlińska, E., Kruszewski, A. (2013). *Stan Szkolnictwa Zawodowego w Polsce*. KOWEŻiU.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
Pobrano 27.11.2024 z: doi.org/10.2307/1882010

Jak efektywnie tworzyć wymagania edukacyjne w kształceniu zawodowym

Kluczowe kroki i dobre praktyki

Katarzyna Ćwiąkała

Zespół Szkół nr 2 im. Stanisława Konarskiego w Bochni
Ekspertka EVET, nauczycielka dyplomowana przedmiotów zawodowych w zawodzie technik geodeta oraz technik urządzeń i systemów energetyki odnawialnej. Doradca metodyczny w obszarze kształcenia zawodowego w Powiatowym Centrum Edukacji w Brzesku dla nauczycieli szkół branżowych i techników z powiatów bocheńskiego, brzeskiego, dąbrowskiego i tarnowskiego. Doświadczenie zawodowe zdobywała w firmach fotograficznych oraz geodezyjnych firmach handlowo-usługowych. Współpracownik Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie jako autor i recenzent materiałów egzaminacyjnych. Egzaminator Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie w zawodzie technik geodeta. Trener wspomaganie szkół w rozwijaniu umiejętności uczenia się kształtowanej przez eksperymentowanie, doświadczanie i inne metody aktywizujące uczniów. Otrzymała tytuł Zawodowiec Roku 2022 w dziedzinie geodezji. Interesuje się problematyką uczenia się przez całe życie.

Tworzenie wymagań edukacyjnych to złożony proces, w którym niezbędne jest precyzyjne podejście. Aby opracować skuteczną „mapę” kształcenia dla uczniów, nauczyciel musi jasno określić cele nauczania oraz zrozumieć, jakie umiejętności i wiedzę powinni oni zdobyć. Kluczowym elementem tego procesu jest analiza podstawy programowej, która pozwala stworzyć wymagania ściśle związane z efektami kształcenia. Dokładne określenie tych wymogów nie tylko wspiera uczniów w ich rozwoju, ale także pomaga nauczycielom efektywnie monitorować i oceniać ich postępy.

Kluczowe kroki w tworzeniu skutecznych wymagań edukacyjnych

Rysunek 1. Proces tworzenia wymagań edukacyjnych



Źródło: opracowanie własne.

Krok 1. Wstępna diagnoza potrzeb zespołu klasowego

Pierwszym krokiem w tworzeniu wymagań edukacyjnych jest przeprowadzenie wstępnej diagnozy potrzeb zespołu klasowego. Przed przystąpieniem do formułowania tych wymogów nauczyciel powinien dokładnie ocenić, na jakim poziomie są uczniowie, a zwłaszcza, jakie mają mocne strony i z jakimi trudnościami mogą się zmagać. Wyniki tej diagnozy mogą znacząco wpłynąć na tworzenie lub modyfikację wymagań edukacyjnych i pozwolić na dostosowywanie ich do potrzeb uczniów.

Krok 2. Analiza efektów kształcenia z podstawy programowej

Następnym krokiem jest dokładna analiza efektów kształcenia określonych w podstawie programowej. To na tym etapie nauczyciel ustala, jakie umiejętności i wiedza są niezbędne uczniom podczas nauki konkretnego przedmiotu w danym zawodzie. Efekty kształcenia to zatem fundament, na którym opiera się cały proces dydaktyczny – to one definiują, czego uczniowie powinni się nauczyć.

Krok 3. Określenie kategorii celów nauczania

Na kolejnym etapie warto zwrócić uwagę na ustalenie taksonomii wymagań opisanych w podstawie programowej. Można przy tym skorzystać z narzędzi klasyfikacyjnych, takich jak skala Benjamina Blooma (poziomy A–F) lub skala Bolesława Niemierki (poziomy A–D). Nauczyciele mają w tym zakresie swobodę wyboru, co wynika z art. 12 ust. 2 *Karty Nauczyciela*, zgodnie z którym: *Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych.* Taksonomia ta pozwala na przypisanie odpowiednich poziomów trudności do konkretnych czynności edukacyjnych. W Polsce popularna jest taksonomia Niemierki (Tabela 1.), która dzieli wymagania na dwie główne kategorie: wiadomości i umiejętności.

Zarówno struktura taksonomii, jak i jej praktyczne zastosowanie są kluczowe dla prawidłowego formułowania wymagań edukacyjnych. Warto zwrócić uwagę na czasowniki operacyjne, które wykorzystuje się w taksonomii – np. „nazywa” (kategoria A), „wyjaśnia” (kategoria B), „porównuje” (kategoria C), „ocenia, wykazuje różnice” (kategoria D) – które pomagają jasno zdefiniować poziom wymagań stawianych uczniom.

Tabela 1. Taksonomia celów kształcenia Bolesława Niemierki wraz z czasownikami operacyjnymi użytecznymi w definiowaniu celów kształcenia

Poziom I WIADOMOŚCI	Kategoria A Zapamiętywanie wiadomości	definiowanie, opisywanie, identyfikowanie, etykietowanie, wyliczanie, kojarzenie, nazywanie, odrysowywanie, reprodukowanie, wybieranie, określanie, nazywanie, wymienianie, wyliczanie
	Kategoria B Zrozumienie wiadomości	przekształcanie, obrona, rozróżnianie, szacowanie, wyjaśnianie, uogólnianie, dawanie przykładów, wnioskowanie, parafrazowanie, przewidywanie, streszczanie, zapisywanie czegoś w nowej formie, streszczanie, tłumaczenie
Poziom II UMIEJĘTNOŚCI	Kategoria C Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych	zmienianie, obliczanie, demonstrowanie, odkrywanie, manipulowanie, modyfikowanie, operowanie, przewidywanie, przygotowywanie, produkowanie, powiązanie, pokazanie, rozwiązywanie, używanie, porównywanie, charakteryzowanie, wybieranie sposobu, wykreślanie, wyszukiwanie, stosowanie
	Kategoria D Zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych	rozkładanie, tworzenie wykresów, różnicowanie, odróżnianie, wyróżnianie, rozpoznawanie, ilustrowanie, wnioskowanie, wynikanie, uwydatnianie, określanie związków, wybieranie, wyłączenie, dzielenie na mniejsze części, przewidywanie, wykrywanie, ocenianie, proponowanie, planowanie, dowodzenie, analizowanie, wykazywanie różnic, tworzenie kategorii, kompilowanie, komponowanie, tworzenie, wymyślanie, wydzielanie, wyjaśnianie, wytwarzanie, modyfikowanie, organizowanie, planowanie, przetwarzanie, odtwarzanie, ustalanie związków, reorganizowanie, przeglądanie, zapisywanie czegoś w nowej formie, podsumowywanie, mówienie, pisanie, szacowanie, porównywanie, wyciąganie wniosków końcowych, opisywanie, odróżnianie, wyjaśnianie, osądzanie, interpretowanie, określanie związków, podsumowywanie, popieranie

Źródło: opracowanie własne.

Pomocna przy tworzeniu wymagań edukacyjnych może być opracowana przez mnie tabela. Uzpełniłam ją o wymogi wynikające z podstawy programowej dla zawodu technik geodeta, którego uczę, oraz o kategorii taksonomiczne (KT) określające poziom złożoności celów kształcenia. Tabela uwzględnia także opisane niżej kryteria wyodrębniania poziomów wymagań.

Uczeń	KT	Wp	Wm	U	Poziom	Ocena
wykonuje obliczenia geodezyjne zgodnie z regułami Bradisa-Kryłowa	C					
wymienia i stosuje jednostki miar w geodezji	A/C					
ocenia dokładność i kartometryczność opracowań kartograficznych i fotogrametrycznych	D					
opisuje sposoby zapobiegania zagrożeniom występującym w środowisku pracy	B					
analizuje dane pozyskane z ewidencji gruntów i budynków	D					
wymienia dziedziny gospodarki, w których wykorzystywane są dane ewidencyjne	A					
oblicza skalę mapy	C					
planuje drogę rozwoju zawodowego	D					
analizuje dane pozyskane z ewidencji gruntów i budynków	D					
wyjaśnia, na czym polega zachowanie etyczne w zawodzie	B					
nazywa dokumenty geodezyjne i prawne związane z katastrzem nieruchomości	A					
rozdzieli rodzaje map	B					

KT – kategorie taksonomiczne, Wp – wartość wewnątrzprzedmiotowa, Wm – wartość międzyprzedmiotowa, U – użyteczność.
Źródło: opracowanie własne.

Proces formułowania wymagań edukacyjnych powinien być przemyślany i dostosowany do możliwości uczniów oraz musi jasno wiązać się z efektami kształcenia z podstawy programowej. Ważne, aby nie mylić wiadomości z umiejętnościami, a także aby stosować odpowiednie narzędzia taksonomiczne, które ułatwiają ocenę i monitorowanie postępów uczniów.

Krok 4. Ustalenie wymagań podstawowych i ponadpodstawowych

Kolejnym krokiem jest określenie wymagań podstawowych i ponadpodstawowych. W tym miejscu należy zaznaczyć, że istnieją pewne nieporozumienia dotyczące tych terminów – często uważa się, że wymagania podstawowe to te zapisane w podstawie programowej, a ponadpodstawowe to dodatkowe treści nauczania uwzględnione w programie nauczania. To nie do końca prawda. Wymagania podstawowe to te, które są kluczowe do wykonywania danego zawodu. Są obowiązkowe dla wszystkich uczniów i obejmują wiedzę oraz umiejętności, które każdy z nich musi opanować. Z kolei wymagania ponadpodstawowe dotyczą tych uczniów, którzy są w stanie sprostać dodatkowym oczekiwaniom. W przypadku przedmiotów zawodowych nie ma ich zbyt wielu.

Kryteria wyodrębniania poziomów wymagań

- **niezbędność wewnątrzprzedmiotowa** – odnosząca się do wiedzy i umiejętności stanowiących podstawę uczenia się danego przedmiotu (wartość wewnątrzprzedmiotowa – Wp);
- **niezbędność międzyprzedmiotowa** – wynikająca z powiązań danej czynności z treściami nauczania innych przedmiotów (wartość międzyprzedmiotowa – Wm);
- **użyteczność** – wyrażająca się w obecnej i przyszłej działalności pozaszkolnej, w tym w spontanicznym stosowaniu elementów w pracy zawodowej (użyteczność – U).

Przykład z przedmiotu rysunek geodezyjny

Wybrałam trzy wymagania edukacyjne i określiłam dla nich wartość wewnątrzprzedmiotową, międzyprzedmiotową i użyteczność w pracy.

- Uczeń rozróżnia rodzaje szkiców polowych w zależności od przeznaczenia i metody pomiaru sytuacyjnego lub wysokościowego
 - wewnątrzprzedmiotowa (Wp): +
 - międzyprzedmiotowa (Wm): +
 - użyteczność (U): +Interpretacja: trzy + oznaczają wymaganie podstawowe.
- Uczeń sporządza szkice polowe zgodnie z przepisami prawa
 - wewnątrzprzedmiotowa (Wp): +
 - międzyprzedmiotowa (Wm): +
 - użyteczność (U): +Interpretacja: trzy + oznaczają wymaganie podstawowe.
- Uczeń przelicza współrzędne geocentryczne na współrzędne prostokątne płaskie oraz współrzędne prostokątne płaskie na współrzędne geocentryczne
 - wewnątrzprzedmiotowa (Wp): +
 - międzyprzedmiotowa (Wm): –
 - użyteczność (U): –

Interpretacja: Jeśli wśród kryteriów występuje choć jeden minus (zazwyczaj dotyczy to wartości międzyprzedmiotowej lub użyteczności), wymaganie to klasyfikujemy jako ponadpodstawowe.

Wróćmy do wcześniej wspomnianej tabeli, zawierającej wymagania edukacyjne dotyczące podstawy programowej dla mojego przedmiotu. Jej druga kolumna określa kategorie celów nauczania (wspomniane już kategorie taksonomiczne). Obok określamy wartości wewnątrzprzedmiotowe, międzyprzedmiotowe i użyteczność, aby wskazać, czy wymaganie należy do poziomu podstawowego (P) czy ponadpodstawowego (PP). Wypełniamy więc cztery kolumny, ostatnią pozostawiając pustą.

Uczeń	KT	Wp	Wm	U	Poziom	Ocena
wykonuje obliczenia geodezyjne zgodnie z regułami Bradisa-Kryłowa	C	+	+	+	p	
wymienia i stosuje jednostki miar w geodezji	A/C	+	+	+	p	
ocenia dokładność i kartometryczność opracowań kartograficznych i fotogrametrycznych	D	+	+	+	p	
opisuje sposoby zapobiegania zagrożeniom występującym w środowisku pracy	B	+	+	+	p	
analizuje dane pozyskane z ewidencji gruntów i budynków	D	+	+	+	p	
wymienia dziedziny gospodarki, w których wykorzystywane są dane ewidencyjne	A	+	-	-	pp	
oblicza skalę mapy	C	+	+	+	p	
planuje drogę rozwoju zawodowego	D	+	-	+	pp	
analizuje dane pozyskane z ewidencji gruntów i budynków	D	+	+	+	p	
wyjaśnia, na czym polega zachowanie etyczne w zawodzie	B	+	+	+	p	
nazywa dokumenty geodezyjne i prawne związane z katastrzem nieruchomości	A	+	+	+	p	
rozdzieli rodzaje map	B	+	+	+	p	

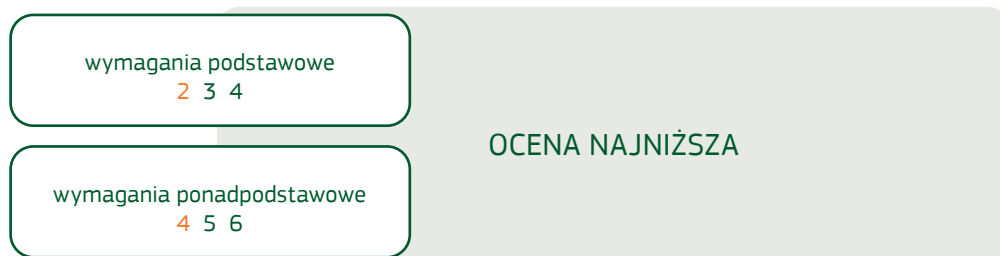
KT – kategorie taksonomiczne, Wp – wartość wewnątrzprzedmiotowa, Wm – wartość międzyprzedmiotowa, U – użyteczność.
Źródło: opracowanie własne.

Krok 5. Określenie zakresu ocen

W tym punkcie będą potrzebne następujące informacje:

- **wymagania podstawowe** – dla tych wymagań zakres ocen to: dopuszczający, dostateczny i dobry.
- **wymagania ponadpodstawowe** – dla tych wymagań zakres ocen to: dobry, bardzo dobry i celujący.

Dla wymagań podstawowych i ponadpodstawowych wybieramy ocenę najniższą, która będzie naszym punktem wyjścia.



Teraz czas na kategorie taksonomiczne. W tym przypadku wybieramy ocenę najwyższą, którą wyróżniłam poniżej.



Przypominam, że w tabeli mamy już wypełnione:

- kolumnę 1: wymagania edukacyjne;
- kolumnę 2: kategorie celów nauczania (kategorie taksonomiczne – KT);
- kolumny 3–6: wartości wewnątrzprzedmiotowe (Wp), międzyprzedmiotowe (Wm) i użyteczność (U), które określają poziom podstawowy (P) lub ponadpodstawowy (PP) wymagania.

Teraz w kolumnie dotyczącej zakresu ocen należy:

- **określić poziom wymagania (podstawowy – P lub ponadpodstawowy – PP):** na podstawie wcześniej ustalonego poziomu (podstawowy lub ponadpodstawowy) wybieramy ocenę najniższą;
- **sprawdzić kategorię taksonomiczną (KT):** ocenę przypisaną do kategorii taksonomicznej, czyli najwyższą możliwą w danym przypadku, zapisujemy w tabeli.

Przykład

Dla kryterium, które zostało zaklasyfikowane jako wymaganie podstawowe, zakres ocen może wyglądać następująco:

- Wymaganie: „Uczeń rozróżnia rodzaje szkiców polowych”,
- Poziom: P (podstawowy) – ocenę najniższą wybieramy jako dopuszczający,
- Kategoria taksonomiczna: B – ocenę najwyższą wybieram jako dobry.

Po uzupełnieniu ostatniej kolumny „Ocena” tabela będzie kompletna i gotowa do użycia w dalszych etapach tworzenia wymagań edukacyjnych (patrz sąsiednia strona)

Na kolejnej stronie (26 – przyp. red.) przedstawiam fragment kompletnego dokumentu stanowiącego wymagania edukacyjne niezbędne do uzyskania przez ucznia poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych z przedmiotu rysunek geodezyjny w klasie 1 w zawodzie technik geodeta.

Podsumowując, dobrze sformułowane wymagania edukacyjne stanowią solidny fundament, który wspiera proces nauczania i oceniania. Umożliwiają one nauczycielom lepsze dopasowanie metod dydaktycznych do potrzeb uczniów, a samym uczniom dają jasne wytyczne, jakie cele mają osiągnąć. Pamiętajmy, że skuteczna edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także umiejętność jej oceny. Dzięki przemyślanemu procesowi tworzenia wymagań wspieramy rozwój uczniów i podnosimy jakość edukacji zawodowej.

Jak efektywnie tworzyć wymagania edukacyjne w kształceniu zawodowym

Uczeń	KT	Wp	Wm	U	Poziom	Ocena
wykonuje obliczenia geodezyjne zgodnie z regułami Bradisa-Kryłowa	C	+	+	+	p	2-5
wymienia i stosuje jednostki miar w geodezji	A/C	+	+	+	p	2-4/5
ocenia dokładność i kartometryczność opracowań kartograficznych i fotogrametrycznych	D	+	+	+	p	2-6
opisuje sposoby zapobiegania zagrożeniom występującym w środowisku pracy	B	+	+	+	p	2-4
analizuje dane pozyskane z ewidencji gruntów i budynków	D	+	+	+	p	2-6
wymienia dziedziny gospodarki, w których wykorzystywane są dane ewidencyjne	A	+	-	-	p	4
oblicza skalę mapy	C	+	+	+	p	2-5
planuje drogę rozwoju zawodowego	D	+	+	+	p	4-6
analizuje dane pozyskane z ewidencji gruntów i budynków	D	+	-	+	p	2-6
wyjaśnia, na czym polega zachowanie etyczne w zawodzie	B	+	+	+	p	2-4
nazywa dokumenty geodezyjne i prawne związane z katastrzem nieruchomości	A	+	+	+	p	2-4
rozdziela rodzaje map	B	+	+	+	p	2-4

KT – kategorie taksonomiczne, Wp – wartość wewnątrzprzedmiotowa, Wm – wartość międzyprzedmiotowa, U – użyteczność.
Źródło: opracowanie własne.

W zakresie wiedzy i umiejętności		ocena				
Nr	Wymagania z podstawy programowej	dopuszczający	dostateczny	dobry	bardzo dobry	celujący
Blok tematyczny 1: Prace kreślarskie w geodezji. Uczeń:						
1	BUD.18.2. 8) Postępuje się przyrządami pomiarowymi oraz przyrządami kreślarskimi	nazywa przybory kreślarskie stosowane w pracach kartograficznych	rozpoznaje przybory kreślarskie stosowane w pracach kartograficznych	dobiera przybory kreślarskie do wykonania zadania	określa funkcje i przydatność przyborów kreślarskich do kartowania na różnych podkładach mapowych	samodzielnie sporządza dokumentację geodezyjną i kartograficzną przy użyciu przyborów kreślarskich
		rozdziela przyrządy pomiarowe stosowane w pracach geodezyjnych i kartograficznych	wymienia podkłady kreślarskie do sporządzania opracowań kartograficznych	dobiera przyrządy pomiarowe do wykonania pomiaru na mapie	wykonuje pomiar kartometryczny na mapie	stosuje zasady generalizacji jakościowej i ilościowej treści mapy
Blok tematyczny 2: Pismo techniczne. Uczeń:						
2	BUD.18.2. 6) Stosuje pismo techniczne przy wykonywaniu szkiców połowych		definiuje zasady opisywania dokumentacji geodezyjnej i kartograficznej	stosuje pismo techniczne przy sporządzaniu opracowań graficznych		
Blok tematyczny 3: Znaki kartograficzne. Uczeń:						
3	BUD.18.2. 3) Rozpoznaje znaki kartograficzne	– rozpoznaje obowiązujące znaki kartograficzne – odczytuje znaki kartograficzne na mapie zasadniczej – wykreśla podstawowe znaki kartograficzne	– wykreśla znaki kartograficzne – rozróżnia kolorystykę znaków kartograficznych – omawia zasady opisywania obiektów na mapie zasadniczej	– samodzielnie wykreśla znaki kartograficzne z rozporządzenia – stosuje opisy i kolorystykę znaków	interpretuje opisy znaków kartograficznych	samodzielnie sporządza dokumentację geodezyjną i kartograficzną przy użyciu znaków kartograficznych, opisów obiektów za pomocą programu komputerowego do tworzenia map

Źródło: opracowanie własne.

Bibliografia

- Harmin, M. (2018). *Jak motywować uczniów do nauki?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Lucas, B. (2022). *Nowe spojrzenie na ocenianie w edukacji. Czas na zmiany.* Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Niemierko, B. (2018). *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym.* Smak Słowa.
- Olszowska, G. (2023). *O!Cena w szkole. Nieodrobione lekcje (Od przepisów do sztuki oceniania).* Fundacja Czerwona Kreska.
- Olszowska, G. (2021). Oceniam, jak to łatwo powiedzieć. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny* 2021, 1(60). Pobrano 12.11.2024 z: archiwum.meritum.edu.pl/artykuly/index?page=32&sort=tytul
- Pocięcha, J. (2023). *Wykłady dotyczące oceniania i konstruowania wymagań edukacyjnych. Materiały dydaktyczne.* Powiatowe Centrum Edukacji.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. z 2019 roku, poz. 347. Pobrano 8.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000373
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. z 1991 roku, Nr 95, poz. 425 ze zm. Pobrano 8.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 roku, poz. 59. Pobrano 8.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059

Wpływ wyposażenia ośrodków egzaminacyjnych na kształcenie w wybranych zawodach szkolnictwa zawodowego/branżowego



Robert Wanic

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie

Ekspert EVET, absolwent Wydziału Mechanicznego Politechniki Krakowskiej o specjalności maszyny robocze ciężkie. Od 1997 roku jest nauczycielem w Zespole Szkół Mechaniczno-Elektrycznych w Sosnowcu. Od 2003 roku pracuje w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie, w tym od 2016 roku jako jej dyrektor. Egzaminował w zawodach technik mechanik, blacharz, ślusarz, mechanik pojazdów samochodowych oraz opiniował podręczniki do kształcenia zawodowego. Był ekspertem w projekcie EFS „Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego”. Współautor publikacji *Lakiernik samochodowy* oraz *Silniki pojazdów samochodowych*. W 2011 roku został odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Kształcenie zawodowe/branżowe odgrywa kluczową rolę w przygotowywaniu uczniów do wejścia na rynek pracy. Ośrodki, w których odbywają się egzaminy zawodowe, stanowią integralny element tego procesu.

Egzamin zawodowy w Polsce od 2004 roku ewoluował i obecnie składa się z dwóch części: pisemnej i praktycznej. Szczególnie istotna jest ta druga, ponieważ sprawdza ona umiejętności kluczowe w wykonywaniu danego zawodu. Bardzo duży wpływ na proces kształcenia i umiejętności praktyczne uczniów ma model egzaminu obowiązujący w części praktycznej. Determinuje on bowiem wyposażenie stanowisk egzaminacyjnych.

Część praktyczną egzaminu przeprowadza się według modelu:

- „d” – gdy jedynym rezultatem końcowym wykonania zadania egzaminacyjnego jest dokumentacja;
- „dk” – gdy jedynym rezultatem końcowym wykonania zadania egzaminacyjnego jest dokumentacja sporządzona z wykorzystaniem komputera;
- „w” – gdy rezultatem końcowym wykonania zadania egzaminacyjnego jest wyrób lub usługa;
- „wk” – gdy rezultatem końcowym zadania egzaminacyjnego jest wyrób lub usługa wykonane z wykorzystaniem komputera.

W modelu „d” obowiązkiem egzaminowanego jest przygotowanie dokumentacji związanej z określonym zadaniem zawodowym. Może ona obejmować opis techniczny, schematy, plany, kalkulacje lub inne elementy. Egzamin koncentruje się na umiejętności precyzyjnego i zrozumiałego przygotowania dokumentacji, która mogłaby być używana w rzeczywistych warunkach zawodowych. Przykładem egzaminu dla modelu „d” jest kwalifikacja

EKA.01 Obsługa klienta w jednostkach administracji w zawodzie technik administracji 334306.

Model „dk” jest wariantem modelu „d”, gdzie dokumentacja jest tworzona przy użyciu komputera. Dotyczy to zawodów, w których kluczowe znaczenie ma tworzenie dokumentów takich jak rysunki techniczne w programach CAD, przygotowywanie kosztorysów przy użyciu specjalistycznego oprogramowania itp. Przykładem egzaminu w modelu „dk” jest kwalifikacja **MEC.09 Organizacja i nadzorowanie procesów produkcji maszyn i urządzeń w zawodzie technik mechanik 311504.**

”

Szczególnie istotna jest druga część egzaminu zawodowego, ponieważ sprawdza ona umiejętności praktyczne, które są kluczowe w wykonywaniu danego zawodu

Wyposażenie stanowiska w tym zawodzie stanowi komputer podłączony do drukarki wraz z oprogramowaniem CAD umożliwiającym wykonanie rysunku technicznego i wymiarowanie w przestrzeni 2D. Oprogramowanie CAD powinno pozwolić na zapis wykonanego rysunku w formacie DWG w wersji 2010, np. Auto CAD, BricsCAD, Mega CAD, Logo CAD, Solid Edge, Solid Works, ZWCAD.

W modelu „w” zdający wykonuje określone zadanie praktyczne na przygotowanym stanowisku egzaminacyjnym – rzeczywistym lub zbliżonym warunkami do rzeczywistego stanowiska pracy. Egzamin w tym modelu obejmuje pełen proces realizacji zadania, które jest charakterystyczne dla danej kwalifikacji lub zawodu, a zdający ma do czynienia z maszynami, narzędziami, materiałami i urządzeniami niezbędnymi w danym zawodzie. Przykładem egzaminu dla modelu „w” jest kwalifikacja **MEC.05 Użytkowanie obrabiarek skrawających** w zawodach **technik mechanik 311504** oraz **operator obrabiarek skrawających 722307**.

Wyposażenie stanowiska w tym zawodzie lub w tej kwalifikacji to m.in.:

- obrabiarka konwencjonalna (tokarka lub frezarka),
- obrabiarka skrawająca sterowana numerycznie (tokarka CNC lub frezarka CNC),
- magazyn detali,
- stanowisko kontrolno-pomiarowe.

Model „wk” jest podobny do modelu „w”. Różnica polega na tym, że jedna część zadania egzaminacyjnego wykonywana jest na komputerze, druga zaś na stanowisku egzaminacyjnym wyposażonym w maszyny, urządzenia i narzędzia. Dotyczy to zawodów, w których kluczowe umiejętności są związane z obsługą oprogramowania, projektowaniem i programowaniem. Przykładem egzaminu dla modelu „wk” jest kwalifikacja **MED.07 Montaż i eksploatacja urządzeń elektronicznych i systemów informatyki medycznej** w zawodzie **technik elektroniki i informatyki medycznej 311411**.

Wyposażenie stanowiska w tym zawodzie to m.in.:

- zestaw komputerowy wraz z oprogramowaniem;
- aparatura medyczna, informatyczna oraz przyrządy kontrolno-pomiarowe, m.in. oscyloskop dwukanałowy i multimetr cyfrowy.

”

Każdy z modeli stosowanych na egzaminie w części praktycznej pozwala ocenić inne aspekty kompetencji zawodowych, od umiejętności manualnych i technicznych po precyzję w dokumentowaniu procesów oraz znajomość narzędzi

Każdy z wyżej wymienionych modeli stosowanych na egzaminie w części praktycznej pozwala ocenić inne aspekty kompetencji zawodowych, od umiejętności manualnych i technicznych po precyzję w dokumentowaniu procesów pracy oraz znajomość narzędzi komputerowych.

Pierwsze egzaminy zawodowe dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych odbyły się w 2004 roku, a pierwszy egzamin dla absolwentów technikum przeprowadzono w 2006 roku. Z założenia egzaminy dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych (obecnie szkół **BS I**) były i są przeprowadzane jako egzaminy „w” na stanowisku egzaminacyjnym rzeczywistym lub najbardziej zbliżonym do rzeczywistego. Absolwent musi wykazać się praktycznymi umiejętnościami „wykonania” wyrobu lub usługi. Miejscem przeprowadzenia tych egzaminów były i są do dzisiaj ośrodki egzaminacyjne upoważnione przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Placówki te mają najczęściej od trzech do sześciu stanowisk egzaminacyjnych w danym zawodzie. Parametry wyposażenia tych stanowisk muszą być podobne lub bardzo zbliżone w całym kraju, tak aby na każdym z nich można było wykonać zadanie egzaminacyjne. Zadania te są dla wszystkich zdających takie same w danym zawodzie lub kwalifikacji.

Wyposażenie stanowisk egzaminacyjnych wraz z modelem egzaminu – zwłaszcza w części praktycznej – bardzo rzutowały i nadal mają silny wpływ na procesy zarówno kształcenia uczniów, jak i doksztalcania się oraz samokształcenia nauczycieli, instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz pracodawców. Egzaminy od 2004 roku w etapie praktycznym sprawdzały umiejętności z czterech obszarów wymagań:

- planowanie czynności związanych z wykonaniem zadania,
- organizowanie stanowiska pracy,
- wykonywanie zadania egzaminacyjnego z zachowaniem przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska,
- prezentowanie efektu wykonanego zadania.

W zawodach, w których przewidziano dwa tematy, zdający przed przystąpieniem do egzaminu losował jeden nich. Następnie losował ponownie, tym razem stanowisko egzaminacyjne – lub było mu ono przydzielane.

Poniżej przedstawiam przykłady wybranych zawodów, w których wyposażenie ośrodka egzaminacyjnego wpływało w znacznym stopniu na proces kształcenia.

W zawodzie **sprzedawca 522[01]** przewidziano dwa tematy egzaminu:

- obsługa wskazanego typu klienta przy stoisku określonej branży z zastosowaniem ustalonej formy sprzedaży;
- obsługa wskazanego typu klienta w hurtowni określonej branży i o stopniu zorganizowania pracy.

W pierwszym temacie do realizacji zadania w etapie praktycznym potrzebna była m.in. umiejętność obsługi kasy fiskalnej. Było to nie tylko zaskoczenie dla zdających i nauczycieli uczących w szkołach, ale także wyzwanie dla egzaminatorów. Pierwsze egzaminy w tym zawodzie pokazały, że nie wszyscy zdający potrafili wykonać zadanie praktyczne, a najczęstsze problemy pojawiały się właśnie podczas obsługi kasy fiskalnej. Konsekwencją niskich wyników z pierwszych egzaminów w tym zawodzie było wyposażenie przez samorządy pracowni kształcących sprzedawców w kasy fiskalne, a także szkolenia z ich obsługi zarówno dla nauczycieli, jak i dla zdających.

W odniesieniu do wyposażenia ośrodka egzaminacyjnego w standardzie wymagań egzaminacyjnych w zawodzie **lakiernik 714[03]** wpisano atestowaną kabinę lakierniczą dostosowaną wielkością do gabarytów lakierowanych elementów lub podzespołów. Podczas organizacji pierwszych egzaminów w tym zawodzie okazało się jednak, że dysponuje nią niewiele szkół lub centrów kształcenia praktycznego w Polsce. Brak kompletnego wyposażenia w szkołach macierzystych powodował, że np. uczniowie z całego województwa śląskiego zdawali egzamin w jedynym w regionie ośrodku egzaminacyjnym w Mysłowicach, który był odpowiednio wyposażony. Uczniowie, często wraz z nauczycielami ze swoich szkół, przyjeżdżali na egzamin z daleka i przystępowali do niego na urządzeniach, które obsługiwali po raz pierwszy. Jest to przykład zawodu, w przypadku którego brak wyposażenia w szkołach macierzystych powodował, że nie wszyscy zdający podjęli decyzję o przystąpieniu do egzaminu ze względu na odległość ośrodka egzaminacyjnego od ich miejsca zamieszkania.

Z kolei w zawodzie **operator urządzeń przemysłu chemicznego 815[01]** standard wymagań egzaminacyjnych w zakresie wyposażenia przewidywał konieczność wykorzystania reaktora typu zbiornikowego stosowanego w procesach przemysłu organicznego (sulfonowanie, nitrowanie, estryfikacja) wraz z oprzyrządowaniem kontrolno-pomiarowym. Przez długi czas uczniowie, którzy kształcili się w tym zawodzie, zdawali egzamin w jedynym w Polsce ośrodku egzaminacyjnym w Gliwicach, ponieważ tylko on dysponował w pełni wyposażonym stanowiskiem egzaminacyjnym. Na egzamin w tym ośrodku przyjeżdżali zdający nawet z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku.

Ciekawy przykład w zakresie zmian w wyposażeniu, które znacznie wpłynęły na proces kształcenia, dotyczy zawodu **operator obrabiarek skrawających 722[02]**. W pierwszym opublikowanym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) w Warszawie informatorze etap praktyczny egzaminu obejmował dwa zadania/tematy praktyczne:

- wykonanie określonych operacji technologicznych na obrabiarkach konwencjonalnych zgodnie z dokumentacją;
- wykonanie określonej operacji technologicznej na obrabiarce sterowanej numerycznie zgodnie z dokumentacją.

Duża część szkół kształcących w tym zawodzie nie dysponowała jednak obrabiarkami sterowanymi numerycznie lub posiadała jedynie tokarki CNC lub frezarki CNC. Inne prowadziły kształcenie z wykorzystaniem wyłącznie symulatorów obrabiarek CNC. Brak tego nowoczesnego wyposażenia utrudniał przyszłym operatorom proces nauki. Podczas pierwszych egzaminów w tym zawodzie zdający, którzy na etapie praktycznym wylosowali temat drugi, bardzo często rezygnowali z przystąpienia do realizacji tego zadania.

W 2012 roku zmieniła się struktura kształcenia zawodowego – wprowadzono podział na kwalifikacje wyodrębnione w ramach zawodów, co umożliwiło elastyczne zdobywanie kwalifikacji. Uczniowie mogli je uzyskiwać po zakończeniu kursów oraz po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie. Zmieniły się również podstawy programowe w zawodzie operator obrabiarek skrawających, co pociągnęło za sobą zmiany w egzaminach. Egzamin w kwalifikacji **M.19 wyodrębnionej w zawodzie operator obrabiarek skrawających** odbywał się zarówno z wykorzystaniem obrabiarki sterowanej numerycznie, jak i konwencjonalnej (z tzw. przejściem między obrabiarkami w ramach egzaminu). Każdy zdający musiał zatem wykonać część zadania na dwóch urządzeniach.

Kolejną zmianą w kształceniu zawodowym było wprowadzenie formuły 2017, a następnie formuły 2019. Formuła 2019 dla egzaminów zawodowych w Polsce została wprowadzona w życie na mocy przepisów znowelizowanych Ustawą z dnia 22 listopada 2018 roku. Zmiany te zaczęły obowiązywać od 1 września 2019 roku, stąd nazwa „formuła 2019”. Egzamin w części praktycznej dla zdających w zawodzie operator obrabiarek skrawających 722307 wiele się nie zmienił, jeśli chodzi o jego przebieg. Zaktualizowaniu, doprecyzowaniu i poszerzeniu podlegało tylko wyposażenie ośrodków egzaminacyjnych.

6 czerwca 2024 roku podpisano Rozporządzenie Ministra Edukacji zmieniające rozporządzenie ws. podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych

umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. z 2024 roku, poz. 993). W rezultacie zmieniła się podstawa programowa w zawodzie **operator obrabiarek skrawających dla kwalifikacji MEC.05**. Użytkowanie obrabiarek skrawających. Kwalifikacja ta została wyodrębniona w zawodzie operator obrabiarek skrawających i jest jedną z kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie technik mechanik.

W nowym rozporządzeniu (Dz.U. z 2024 roku, poz. 993, §1, pkt 1a) znajduje się następujący zapis: *Absolwent szkoły prowadzącej kształcenie w zawodzie operator obrabiarek skrawających powinien być przygotowany do wykonywania zadań zawodowych w zakresie kwalifikacji MEC.05. Użytkowanie obrabiarek skrawających:*

- 1) przygotowywania obrabiarek skrawających sterowanych numerycznie i konwencjonalnych do planowanej obróbki;*
- 2) wykonywania, zgodnie z dokumentacją technologiczną, obróbki na obrabiarkach skrawających sterowanych numerycznie.*

Zapis ten oznacza, że na egzaminie zawodowym w części praktycznej nie będzie zadań związanych z obsługą obrabiarek konwencjonalnych.

Podsumowanie

Wyposażenie ośrodka egzaminacyjnego oraz model egzaminu mają bardzo duży wpływ na proces kształcenia w szkołach i w centrach kształcenia praktycznego. Wyposażenie ośrodka egzaminacyjnego dla danego zawodu/kwalifikacji jest ustalane i ogłaszane przez CKE w Warszawie. Publikuje ona opis wyposażenia w cyklu trzyletnim. Przed każdym rokiem szkolnym może wprowadzić niewielkie modyfikacje wcześniejszych zapisów, oznaczając je czerwoną czcionką. Zmiany te są wdrażane tylko w przypadku konieczności dostosowania wykazów elementów wyposażenia do np. aktualizacji oprogramowania lub nowych nazw handlowych elementów wyposażenia. W opisie wyposażenia dla niektórych kwalifikacji mogą również pojawić się informacje o planowanych zmianach przewidzianych w kolejnych trzech latach.

Wskazane przez CKE wyposażenie ośrodków egzaminacyjnych wpływa na:

a) funkcjonowanie szkół, centrów kształcenia praktycznego oraz pracodawców prowadzących kształcenie w danym zawodzie/kwalifikacji

Publikacja wykazu wyposażenia egzaminacyjnego ma kluczowe znaczenie dla szkół branżowych, ponieważ umożliwia im formalne występowanie do jednostek samorządu terytorialnego (JST) o środki finansowe na zakup niezbędnego sprzętu. Jest więc ona nie tylko formą wytycznych, ale także formalną podstawą, na której szkoły mogą opierać swoje wnioski o dofinansowanie sprzętu niezbędnego do prawidłowego funkcjonowania kształcenia

zawodowego i przeprowadzania egzaminów. Szkoły, które nie dysponują odpowiednim wyposażeniem, mogą mieć trudności we współpracy z lokalnymi pracodawcami, ci ostatni zaś mogą być mniej chętni do zatrudniania absolwentów szkół, które nie zapewniają solidnego przygotowania praktycznego. Natomiast szkoły, które mogą pochwalić się nowoczesnym wyposażeniem swoich ośrodków egzaminacyjnych, często zyskują na prestiżu, co przyciąga zdolniejszych kandydatów i może prowadzić do lepszych wyników kształcenia.

b) pracę nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu

Dzięki odpowiedniemu wyposażeniu szkół i warsztatów szkolnych nauczyciele mają dostęp do nowoczesnych maszyn, urządzeń, narzędzi i technologii, które mogą wykorzystywać w procesie dydaktycznym. Pozwala to na bardziej praktyczne i interaktywne podejście do nauczania, co zwiększa zaangażowanie uczniów. Jeżeli szkoły lub warsztaty szkolne mają wyposażenie tożsame z wyposażeniem do przeprowadzenia egzaminu zawodowego, nauczyciele mogą organizować próbne sprawdziany lub symulacje z wykorzystaniem właściwego sprzętu. Pozwala to uczniom na oswojenie się z procedurami egzaminacyjnymi. Wprowadzenie nowych maszyn i sprzętu często wiąże się z koniecznością przeszkolenia nauczycieli, instruktorów praktycznej nauki zawodu, co daje im możliwość podnoszenia kwalifikacji i aktualizowania swojej wiedzy o nowe technologie i metody nauczania.

c) uczniów, uczestników kwalifikacyjnych kursów zawodowych (KKZ) oraz osób przystępujących do egzaminu eksternistycznego

Dzięki wyposażeniu szkół w nowoczesny sprzęt uczniowie i uczestnicy KKZ mają możliwość nauki na maszynach i urządzeniach oraz z wykorzystaniem narzędzi, które są bezpośrednio stosowane w danym zawodzie. To umożliwi im zdobywanie praktycznych umiejętności, które są natychmiast wykorzystane na rynku pracy. Zdający, którzy mają dostęp do wyposażenia identycznego lub zbliżonego do tego, jakie będzie używane na egzaminie (a następnie w przyszłej pracy), są lepiej przygotowani do jego zdania. Mogą ćwiczyć w warunkach, które dokładnie odwzorowują warunki egzaminacyjne, co redukuje stres i zwiększa skuteczność nauki. Uczniowie, którzy mieli możliwość kształcenia się i pracy na nowoczesnym sprzęcie, są bardziej atrakcyjni dla pracodawców, ponieważ posiadają umiejętności, które można natychmiast wykorzystać w przedsiębiorstwie. To znacząco zwiększa ich szanse na szybkie znalezienie pracy po ukończeniu szkoły.

d) wyniki egzaminów zawodowych

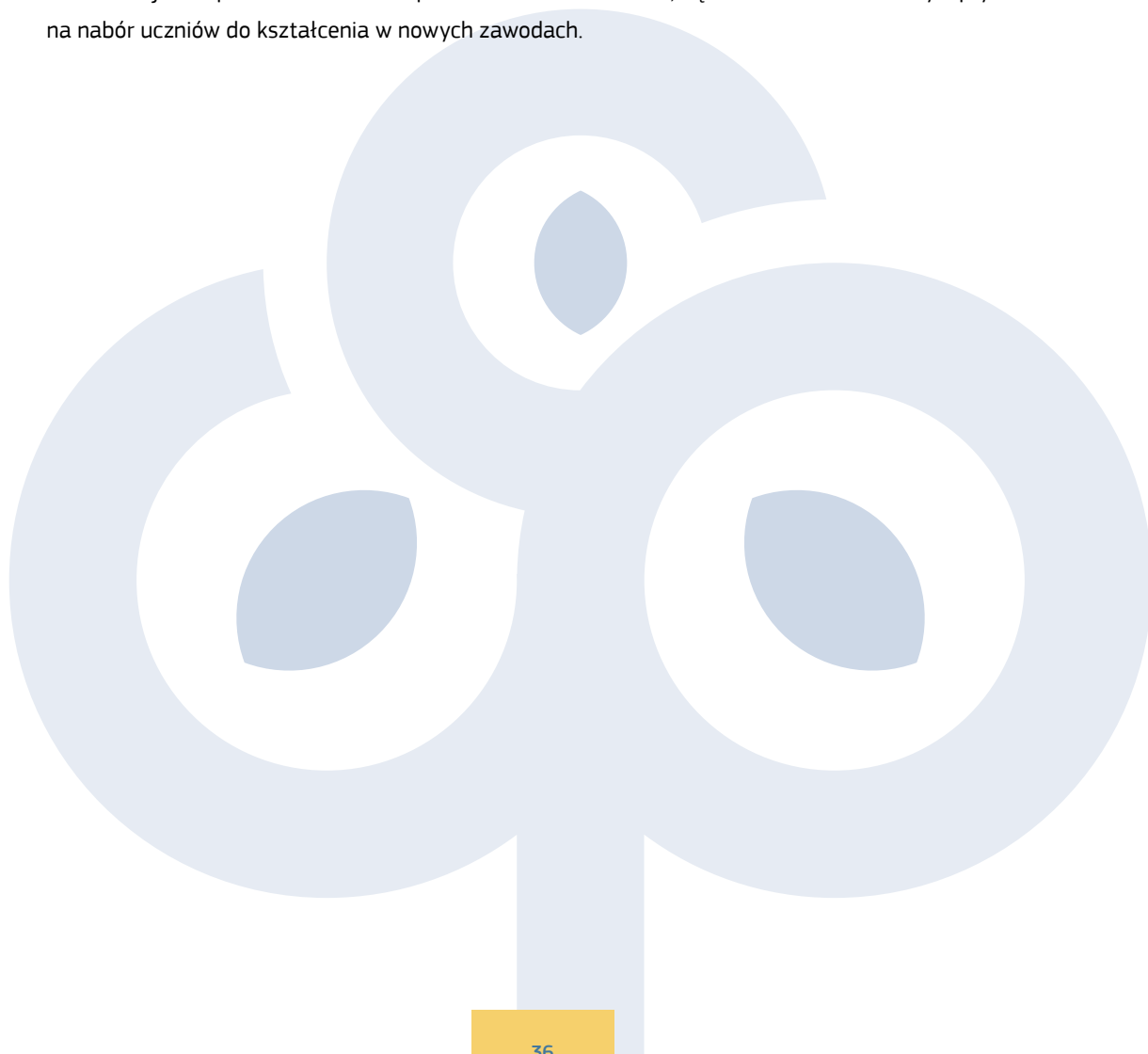
Brak odpowiedniego wyposażenia w szkole może mieć poważne negatywne skutki dla wyników egzaminów, zwłaszcza zawodowych, gdzie umiejętności praktyczne są kluczowe.



Wyposażenie ośrodka egzaminacyjnego oraz model egzaminu mają bardzo duży wpływ na proces kształcenia w szkołach i centrach kształcenia praktycznego

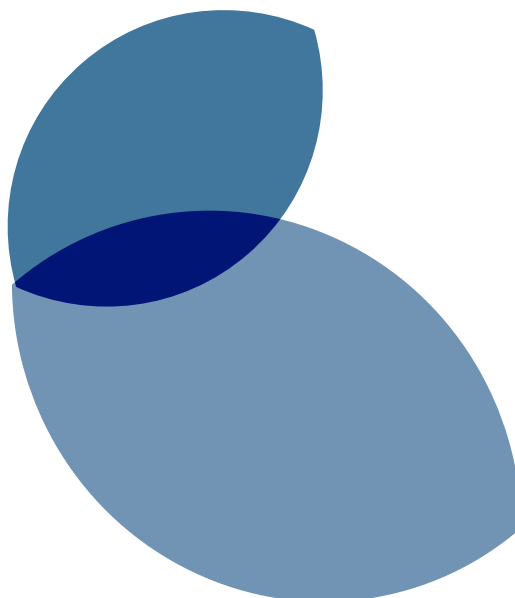
Uczniowie, którzy nie mieli okazji ćwiczyć na sprzęcie podobnym do tego używanego podczas egzaminu, mogą czuć się niepewnie i być zestresowani podczas egzaminowania. Nieznajomość sprzętu może prowadzić do błędów wynikających z braku doświadczenia, a nie z braku wiedzy. W przypadku uczniów, którzy nie mieli dostępu do odpowiedniego sprzętu, ryzyko niezaliczenia egzaminu jest większe, a to może mieć długoterminowe konsekwencje dla ich kariery zawodowej.

Wprowadzenie nowego zawodu do klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego powinno być bardzo przemyślane pod kątem **wyposażenia** wpisanego do podstawy programowej przez jej autorów oraz proponowanego przez nich modelu egzaminu. Prawidłowe i rozsądne określenie wyposażenia egzaminacyjnego do kształcenia i egzaminu, po dokładnej analizie rynku pracy i konsultacjach z pracodawcami oraz przedstawicielami uczelni, będzie miało bardzo duży wpływ na nabór uczniów do kształcenia w nowych zawodach.



Bibliografia

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2019 roku ws. szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu zawodowego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, Dz.U. 2019 z roku, poz. 1707 ze zm. Pobrano 8.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001707
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 czerwca 2024 roku zmieniające rozporządzenie ws. podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego, Dz.U. z 2024 roku, poz. 993. Pobrano 8.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000993
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. z 2022 roku, poz. 2230 ze zm. Pobrano 8.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220002230



Od SkillsPoland do WorldSkills

Regionalne konkursy zawodowe drogą do światowych mistrzostw



Lucyna Parecka-Łaszczyk

Zespół Szkół nr 1 im. Stanisława Staszica w Płońsku
Ekspertka EVET, Zawodowiec Roku 2022 w kategorii fryzjerstwo, nagrodzona Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Nauczyciel przedmiotów zawodowych fryzjerskich z wykorzystaniem metody ICT. Autorka wielu nagrodzonych innowacji pedagogicznych, publikacji we fryzjerskich pismach branżowych. Współorganizatorka przedsięwzięć promujących kształcenie zawodowe i współpracę z pracodawcami. Prelegentka, szkoleniowiec, konsultantka na wydarzeniach związanych z kształceniem zawodowym, promująca konkursy branżowe WorldSkills, wskazująca nowoczesne metody pracy z uczniem, a także ścieżki kariery. Aktywnie wspiera beneficjentów programu Erasmus+.

Joanna Górzyńska

*Zespół Szkół im. Emilii Sukertowej-Biedrawiny
w Malinowie*

Ekspertka EVET, nauczyciel kształcenia zawodowego (branża szklarska, ochrona środowiska), powiatowy koordynator ds. doradztwa zawodowego. Egzaminator egzaminu zawodowego w zawodach: operator urządzeń przemysłu szklarskiego, technik technologii szkła. Rzeczoznawca ds. podręczników kształcenia zawodowego. Ekspert komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli. Trener i szkoleniowiec w zakresie kształcenia i doradztwa zawodowego. Ekspert w wielu projektach dotyczących kształcenia i doradztwa zawodowego. Łączy pracę nauczyciela i doradcy zawodowego, promując ideę partnerstw edukacyjno-rynkowych.





Daniel Kiełpiński

*Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących Nr 2
w Katowicach*

Ekspert EVET, nauczyciel przedmiotów zawodowych, egzaminator w zawodach technik elektryk, energetyk, automatyk i mechatronik. Audytor energetyczny. Członek Zarządu PTP Muzeum Energetyki w Łaziskach Górnych oraz przewodnik. Ekspert i mentor w Clima-thonie 2021 – edycja „Jak skutecznie oszczędzać energię w mieście?”. Nagrodzony tytułem Zawodowiec Roku 2022 w dziedzinie energetyka. Wyróżniony za działalność na rzecz ochrony środowiska przez WFOŚiGW w Katowicach z okazji Dnia Ziemi w konkursie Zielone czeki w kategorii Ekologiczna osobowość roku za opracowywanie autorskich programów warsztatowo-edukacyjnych mających na celu zmianę przyzwyczajeń oraz promocję poszanowania energii w trosce o środowisko.

Kształcenie zawodowe dla młodych ludzi z pasją staje się dziś drogą do sukcesu. Odgrywa ono szczególną rolę w przygotowaniu młodzieży do pracy oraz w zaspokajaniu potrzeb gospodarki regionów i kraju. Zadaniem szkoły, a dokładnie nauczycieli w niej pracujących, jest dostrzeżenie oraz rozbudzenie pasji i zainteresowań uczniów. Edukacja to proces współpracy, w którym rola dydaktyków jest niezwykle ważna, ale sukces uczniów zależy przede wszystkim od nich samych. Obserwując ich i rozmawiając z nimi, często dostrzegamy ich mocne i słabe strony, a także to, że chcą się rozwijać i odkrywać wraz z nami swoje ukryte talenty. Poznanie uczniów pozwala nam proponować im różne formy rozwoju osobistego. Jedną z nich i jednocześnie formą wsparcia może stać się zachęcanie do udziału w konkursach umiejętności zawodowych.

Mistrzostwa Młodych Profesjonalistów, bo tak postrzegane są konkursy WorldSkills oraz EuroSkills, odbywają się naprzemiennie, co dwa lata. Przedsięwzięcie łączy młodzież, przemysł i nauczycieli, aby dać młodym ludziom szansę na rywalizację, doświadczenie i naukę, jak stać się najlepszym w wybranej dziedzinie. Pozwala też na zaprezentowanie swoich umiejętności w różnych dziedzinach technicznych i rzemieślniczych. Celem konkursu jest promocja i rozwijanie umiejętności zawodowych wśród młodych ludzi, podnoszenie standardów edukacji zawodowej, zwiększanie prestiżu zawodów technicznych i rzemieślniczych oraz tworzenie przestrzeni dla efektywnej współpracy biznesu z podmiotami realizującymi kształcenie zawodowe. Jest to inicjatywa skierowana głównie do uczniów szkół zawodowych, techników oraz młodych profesjonalistów, którzy chcą wyróżnić się w swoich branżach. Udział w tym programie to możliwość nie tylko sprawdzenia swoich umiejętności na poziomie krajowym, ale także zdobycia uznania na arenie międzynarodowej.

Struktura i korzyści

Zawody obejmują kilka etapów:

- Eliminacje regionalne SkillsPoland: To pierwszy i kluczowy etap kwalifikacji. Są organizowane w różnych częściach Polski i mają na celu wyłonienie najlepszych uczestników w każdej kategorii zawodowej. Mogą w nich brać udział osoby uczące się danego zawodu lub w nim pracujące, a wiek uczestników to zazwyczaj 18–25 lat. Zawody regionalne obejmują zadania zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, które odzwierciedlają rzeczywiste wyzwania, z jakimi uczestnicy mogą spotkać się w pracy zawodowej. Każdy uczestnik musi więc zaprezentować zarówno wiedzę techniczną, jak i umiejętności manualne.
- Finały krajowe SkillsPoland: Laureaci zawodów regionalnych awansują do finałów krajowych, gdzie rywalizują z najlepszymi zawodnikami z całej Polski. Zawody te są organizowane na jeszcze wyższym poziomie trudności i wymagają od uczestników pełnego zaangażowania oraz perfekcyjnej znajomości technik w danej dziedzinie. Finały krajowe to nie tylko rywalizacja, ale również okazja do zdobycia cennych doświadczeń, które mogą być pomocne w dalszej karierze zawodowej.

- EuroSkills i WorldSkills: Najlepsi uczestnicy finałów krajowych zostają wybrani do reprezentowania Polski na arenie międzynarodowej podczas konkursów EuroSkills (zawody europejskie) oraz WorldSkills (globalne). Są to najbardziej prestiżowe zawody dla młodych profesjonalistów z całego świata. Odbývają się w różnych miastach na świecie i przypominają igrzyska olimpijskie.

Konkursy umiejętności zawodowych wpływają na podnoszenie standardów edukacji zawodowej, a ich uczestnikom przynoszą wiele korzyści, m.in. pomagają przyspieszyć rozwój kariery oraz nawiązywać kontakty w danej branży i wymieniać się doświadczeniem. Laureaci WorldSkills często są rekrutowani przez renomowane firmy i organizacje, a uzyskany tytuł może otworzyć im drzwi do prestiżowych stanowisk w branży. Dzięki współpracy z najlepszymi specjalistami z kraju i ze świata uczestnicy rozwijają swoje umiejętności, a nauczyciele oraz instytucje edukacyjne mogą dostosowywać swoje programy nauczania do międzynarodowych standardów.

Pierwszą osobą dostrzegającą potencjał swoich podopiecznych jest często nauczyciel lub opiekun stażu. Widzi on najlepiej, w jakim stopniu uczniowie są w stanie rozwijać swoje uzdolnienia, przygotować się do wykonywania zawodu czy też zdobywać inne umiejętności właściwe dla danej branży. Biorąc to pod uwagę, nauczyciel dobiera najlepsze możliwe środki dydaktyczne i narzędzia w celu przygotowania uczniów, kursantów lub studentów do pracy zawodowej. Formalnie dla osób uczestniczących w tych typach kształcenia ważne jest uzyskanie dyplomu, świadectwa potwierdzającego kwalifikacje lub certyfikatu poświadczającego odbycie szkolenia w danej dziedzinie. Nauczyciele mogą jednak wskazać również dodatkowe możliwości szkoleniowe. Konkursy zawodowe dla poszczególnych branż – takie jak WorldSkills – mogą być ciekawym uzupełnieniem formalnych sposobów kształcenia, choć dla każdego uczestnika będą miały inny priorytet. Wsparcie dla zdolnych uczniów w przełamaniu oporu przed nowymi wyzwaniami, omówienie zasad konkursowych oraz asystowanie w zgłoszeniu z pewnością pomogą uczniom pokonać podstawowe trudności.

Uczestnictwo uczniów lub absolwentów w światowym konkursie umiejętności zawodowych przynosi mnóstwo korzyści również nauczycielom.

Oto ich czołowa dziesiątka:

1. podniesienie prestiżu i autorytetu zawodowego,
2. rozwój kompetencji dydaktycznych,
3. dostęp do nowoczesnych technologii i materiałów,
4. motywacja do dalszej pracy,
5. zwiększenie szans na rozwój kariery zawodowej,
6. rozwój sieci kontaktów zawodowych,
7. inspiracja i wzór dla innych uczniów,
8. możliwość udziału w międzynarodowych wydarzeniach,
9. podniesienie reputacji szkoły,
10. lepsze wyniki w nauczaniu.

Udział w olimpiadach, konkursach to również wyróżnienie danej placówki edukacyjnej lub firmy. Instytucje, które mogą poszczycić się osiągnięciami konkursowymi, często zyskują niebywałą okazję do promocji obszaru swojego działania w poszczególnych branżach.

Z kolei młodzi ludzie, którzy zdobywają medale na WorldSkills, stają się ambasadorami swojego zawodu, a ich sukcesy pokazują, że kariera w branżach technicznych i rzemieślniczych może nie tylko być dochodowa, ale także przynosić satysfakcję i prestiż.

Standardy i ich wpływ na nauczanie

Dla nauczyciela zawodu interesujący będzie klucz oceniania w danej konkurencji. Zadania konkursowe – w porównaniu do egzaminu z kwalifikacji zawodowej lub egzaminu czeladniczego – są zdecydowanie bardziej rozbudowane i rozłożone na dłuższy czas. Nasuwa się więc pytanie: jakie umiejętności są oceniane podczas SkillsPoland, EuroSkills i WorldSkills?

Szczególną uwagę jury zwraca na precyzję. Zadania są zaprojektowane tak, aby wymagały perfekcyjnego wykonania – zarówno w zakresie technicznym, jak i estetycznym. Ocenia się również szybkość, z jaką pracują uczestnicy, przy jednoczesnym zachowaniu wysokiej jakości rezultatów. Zawodnicy muszą ponadto umieć rozwiązywać problemy, które mogą napotkać w pracy, wykorzystując do tego swoje doświadczenie i umiejętność analitycznego myślenia. Z racji szerokiego zakresu branż konkursowych niektóre konkurencje wymagają także znajomości nowoczesnych technologii, m.in. mechatroniki, robotyki czy IT. Aby stać się laureatem WorldSkills,

a jednocześnie liderem w swojej dziedzinie, uczestnicy przechodzą rygorystyczne treningi, których celem jest podniesienie ich umiejętności do światowego poziomu. Te intensywne przygotowania odbywają się ze wsparciem najlepszych ekspertów i mentorów z danej branży, którzy pomagają rozwiązywać złożone zadania. Do osiągnięcia sukcesu na WorldSkills niezbędne jest nie tylko zaangażowanie, ale przede wszystkim pasja do wykonywanego zawodu.

Udział młodzieży w regionalnych konkursach SkillsPoland jest wspierany przez różne podmioty publiczne, spośród których bardzo ważną rolę odgrywają pracodawcy branżowi. We współczesnym świecie gwałtowny przyrost wiedzy, cyfryzacja, automatyzacja i rozwój nowoczesnych technologii powinny prowadzić do zwiększenia zainteresowania przedsiębiorstw współpracą ze szkołami oraz do podejmowania wspólnych inicjatyw na rzecz tworzenia pozytywnego wizerunku szkolnictwa zawodowego odpowiadającego potrzebom rynku pracy. Odpowiedzialni pracodawcy powinni współpracować ze szkołą, nauczycielem i uczniem w zakresie odpowiedniego przygotowania szkoleniowego zawodnika lub wyposażenia konkursowego oraz być wsparciem w zakresie budowania branżowych klastrów przemysłowych. Integracja działań może zaowocować podniesieniem jakości kształcenia oraz wspieraniem, przyciąganiem i zatrzymywaniem największych talentów, a to dla tych ostatnich będzie biletem do wielkiej kariery.

Edukacja zawodowa i konkurs WorldSkills są ze sobą ściśle powiązane, ponieważ mają na celu promowanie i rozwijanie umiejętności praktycznych oraz wspieranie młodych ludzi w zdobywaniu kompetencji, które są niezbędne na rynku pracy. WorldSkills działa jako międzynarodowa platforma, która nie tylko wyróżnia najlepszych młodych profesjonalistów, ale także podkreśla znaczenie edukacji zawodowej w rozwoju globalnej gospodarki. W rezultacie edukacja zawodowa staje się kluczowym elementem budowania przyszłości przemysłu, technologii i innowacji.

W wielu krajach konkursy te są integralną częścią systemu edukacji zawodowej, motywując uczniów do doskonalenia swoich umiejętności. Instytucje edukacyjne, które przygotowują uczniów do zawodów WorldSkills, muszą dostosować swoje programy nauczania do aktualnych wymagań branży. To sprawia, że uczniowie otrzymują wykształcenie na poziomie światowym, co zwiększa ich konkurencyjność na rynku pracy. Ważna jest także współpraca szkół z przedsiębiorcami, która przekłada się na tworzenie programów nauczania bardziej dopasowanych do potrzeb rynku pracy. Dzięki temu absolwenci szkół branżowych i technicznych są lepiej przygotowani do podjęcia zatrudnienia w nowoczesnych sektorach gospodarki.

Kolejnym bardzo istotnym elementem łączącym edukację zawodową z konkursem WorldSkills jest motywacja młodzieży. Rywalizacja na wysokim poziomie oraz możliwość zdobycia uznania na arenie międzynarodowej zachęcają uczniów do ciągłego doskonalenia swoich umiejętności, a także mogą otworzyć przed nimi wiele drzwi, zapewniając im oferty pracy, staży, w tym nawet szanse na światową karierę. Konkurencje odzwierciedlają najnowsze trendy i wymagania

ryнку pracy, takie jak automatyzacja, zrównoważony rozwój, cyfryzacja, dlatego śmiało można stwierdzić, że WorldSkills działa jak barometr zmian technologicznych i gospodarczych na świecie. Edukacja zawodowa musi dostosowywać się do tych przemian, aby przygotowywać uczniów na wyzwania przyszłości.

W wielu krajach konkursy WorldSkills są postrzegane jako narzędzie wspierające reformy edukacji zawodowej. Przez podnoszenie standardów, dostarczanie inspiracji i budowanie świadomości znaczenia zawodów technicznych inicjatywa WorldSkills ma rzeczywisty wpływ na zmiany w szkolnictwie zawodowym. Zapewniając możliwość współpracy przemysłu, rządu i nauczycieli tworzy globalną platformę umiejętności dla wszystkich.

Kim powinien być idealny absolwent

Najważniejszym elementem w kształceniu zawodowym jest wyposażenie absolwentów w odpowiednie umiejętności i kompetencje. Do umiejętności twardych (technicznych i specjalistycznych) zaliczamy:

- znajomość technologii i narzędzi pracy: absolwent powinien posiadać wiedzę na temat narzędzi i technologii wykorzystywanych w jego branży, np. programowanie, obsługa specjalistycznych programów, narzędzi analitycznych lub maszyn;
- znajomość języków obcych: w dobie globalizacji znajomość przynajmniej jednego języka obcego, najczęściej angielskiego, jest kluczowa. Coraz częściej ceni się także inne języki, w zależności od regionu i sektora;
- umiejętność pracy z danymi: umiejętności analizy danych, ich interpretacji i wykorzystywania w podejmowaniu decyzji są coraz bardziej pożądane;
- certyfikaty i szkolenia specjalistyczne: potwierdzenie posiadanych kompetencji dzięki ukończeniu szkoleń i zdobyciu certyfikatów branżowych (np. w IT – certyfikaty programistyczne, w finansach – certyfikaty księgowo).

Natomiast do umiejętności miękkich (interpersonalnych i społecznych) zaliczamy:

- komunikację interpersonalną: absolwent powinien być zdolny do efektywnej komunikacji zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej. Ważne jest przekazywanie informacji w sposób zrozumiały i precyzyjny;
- umiejętność pracy zespołowej: zdolność współpracy w grupie, rozumienie różnych perspektyw i efektywna realizacja zadań zespołowych są kluczowe w wielu zawodach;
- zdolności adaptacyjne: rynek pracy zmienia się szybko, więc umiejętność dostosowywania się do nowych warunków, technologii i zadań ma istotne znaczenie;

- kreatywność i innowacyjność: przedsiębiorstwa cenią osoby, które potrafią proponować nowe innowacyjne rozwiązania i są otwarte na nowe wyzwania;
- umiejętność rozwiązywania problemów: absolwent powinien posiadać umiejętności analityczne oraz umieć myśleć krytycznie. Pozwoli mu to na skuteczne rozwiązywanie problemów w miejscu pracy.

Pośród kompetencji twardych istotną rolę w kształceniu zawodowym odgrywają kompetencje cyfrowe i technologiczne. Niezależnie od branży znajomość podstawowych narzędzi cyfrowych (np. pakietu Office, Google Workspace) jest niezbędna. Bardzo pożądaną kompetencją jest także cyberbezpieczeństwo i szeroko pojmowana świadomość zagrożeń cyfrowych oraz umiejętność zabezpieczania informacji. Ostatnią z kompetencji technologicznych jest rozumienie najnowszych trendów, takich jak sztuczna inteligencja, automatyzacja czy chmura obliczeniowa.

Sztuczna inteligencja nie zastąpi jednak kompetencji osobistych i zawodowych, dlatego należy kształtować u uczniów umiejętność odpowiedniego zarządzania czasem i organizacji pracy. Po zakończeniu edukacji uczeń powinien być zdolny do określenia priorytetów i realizowania zadań we wskazanych terminach. Musi umieć pracować samodzielnie, brać odpowiedzialność za swoje działania oraz dążyć do ciągłego samodoskonalenia. Niezależnie od wyboru ścieżki kariery powinien wykazywać przedsiębiorcze podejście do problemów, inicjatywę i zdolność do poszukiwania nowych możliwości, gdyż jest to wysoko cenione na rynku pracy. Absolwenci muszą też mieć świadomość wymagań pracodawców, znać realia branży, aktualne trendy i umiejętnie dostosowywać swoje kompetencje do potrzeb rynku. Nie mniej ważne jest, aby budowali i podtrzymywali relacje zawodowe (*networking*), co może pomóc w zdobywaniu nowych możliwości zawodowych i rozwoju kariery.

Ostatnią gałęzią umiejętności i kompetencji w kształceniu zawodowym jest postawa i etyka zawodowa. Pracodawcy cenią zwłaszcza osoby, które postępują w sposób etyczny, są uczciwe, lojalne oraz szanują wartości oraz zasady firmy, a przy tym są elastyczne i gotowe do ciągłej nauki. Absolwent powinien być otwarty na stałe podnoszenie kwalifikacji i rozwój zawodowy. Szybki postęp technologiczny sprawia, że konieczne jest rozwijanie się w tym zakresie przez całe życie.

Podsumowując opis profilu idealnego absolwenta, a zarazem potencjalnego laureata SkillsPoland, EuroSkills lub WorldSkills, można śmiało stwierdzić, że powinna to być osoba, która odznacza się szerokim zakresem umiejętności twardych, umożliwiających wykonywanie specjalistycznych zadań, a także rozwiniętymi kompetencjami miękkimi, które pozytywnie wpływają na współpracę, adaptację i rozwój osobisty. Absolwent powinien być również osobą elastyczną, zdolną do ciągłego rozwoju i nauki, świadomą oczekiwań rynku i gotową na zmiany w swojej karierze. W ten sposób może odnaleźć się w różnych branżach i na różnych ścieżkach zawodowych.

Podsumowanie

Konkursy umiejętności zawodowych dają młodzieży i jej nauczycielom wiele możliwości, ponieważ są one także miejscem wymiany doświadczeń, podnoszenia kwalifikacji oraz promocji zawodowego szkolenia i edukacji. Kluczowe znaczenie dla gospodarki każdego kraju mają właśnie zawody techniczne, które często są bardzo niedoceniane. Dlatego tak istotną rolę odgrywa promocja szkolnictwa branżowego i technicznego. Potencjalnemu uczestnikowi konkursu udział już w drugim etapie zawodów stwarza atrakcyjne perspektywy współpracy z pracodawcami oraz pozwala poszerzać kontakty branżowe. Gdy po konkursie uczestnicy przestają ze sobą współzawodniczyć, mają też niebywałą okazję uczyć się od siebie.

Przygotowanie do tego typu konkursu jest sporym wyzwaniem dla przeciętnej placówki (choć oczywiście zależy od branży). Wiele konkurencji wykracza nawet poza 5. poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji – od uczestników wymaga się bowiem umiejętności realizacji zadań bez instrukcji oraz samodzielnego podejmowania decyzji, a nawet innowacyjnego wykonywania zadań w celu osiągnięcia lepszego efektu w porównaniu z innymi uczestnikami.

Pracodawcy chcący wyłonić kandydata do swojej firmy, poza formalnymi wymaganiami z roku na rok chętniej sprawdzają zaangażowanie potencjalnych pracowników w dziedzinach z obszaru działalności firmy. Rozmowy rekrutacyjne w firmach coraz częściej polegają na sprawdzaniu umiejętności, np. montażowych, czytania dokumentacji oraz postępowania się normami lub postępowania zgodnie ze sztuką. Uczestnicy konkursów umiejętności są więc atrakcyjnymi kandydatami. Dla nauczycieli, którzy wykształcili takiego specjalistę, z pewnością będzie to powód do dumy. Placówkę, z której pochodzi dany zawodnik, dużo łatwiej jest skutecznie promować.

Nauczyciel w swoim warsztacie dydaktycznym może uwzględniać standardy umiejętności i kryteria z konkursów SkillsPoland, EuroSkills, WorldSkills, które pozwalają kształcić fachowców na medal. Ważnym elementem jest otwartość szkoły na innowacje i wspierająca kadra zarządzająca placówką oświatową. Dyrektor szkoły powinien dbać o dobry klimat w szkole, aby zapewnić zarówno uczniom, jak i nauczycielom odpowiednie warunki do przygotowania się do konkursu. Nie jest to łatwe zadanie: przygotowania mogą być monotonne i długie, mogą pojawiać się trudności, ale warto próbować. Posiadanie w szkole mistrza w danej konkurencji branżowej to jednak dla szkoły bardzo duże osiągnięcie, wpływające na jej funkcjonowanie, wzrost prestiżu w środowisku lokalnym. Działa również mobilizująco na innych nauczycieli i uczniów. Konkursy powinny być zatem ważnym elementem pracy całego zespołu w danej placówce.

”
*Rozmowy rekrutacyjne
w firmach coraz częściej
polegają na sprawdzaniu
umiejętności postępowania
się normami lub postępowania
zgodnie ze sztuką*

Konkursy SkillsPoland są integralną częścią systemu kształcenia zawodowego: łączą firmy wiodące w branży, najlepsze instytucje edukacyjne i szkoleniowe oraz najbardziej utalentowanych młodych ludzi w sposób, któremu żadna inna inicjatywa nie dorównuje. Dzięki podejściu opartemu na współpracy przedsiębiorstw, nauczycieli i decydentów są w stanie wytyczyć ścieżkę prowadzącą do doskonałości zawodowej, a to przynosi korzyści wszystkim. Umiejętności tworzą możliwości i łączą społeczeństwa. Są podstawą postępu gospodarczego. Mijamy świadomość, że jesteśmy częścią tego procesu i pozwalamy młodym szukać swoich pasji, odkrywać talenty i podejmować nowe wyzwania.

Udział w regionalnych zawodach SkillsPoland to początek fascynującej ścieżki, która może prowadzić aż do światowego sukcesu na WorldSkills. To nie tylko konkurs, ale również ogromna szansa na rozwój zawodowy, zdobycie międzynarodowego doświadczenia oraz uznania w branży. Warto podjąć wyzwanie, ponieważ laureaci WorldSkills często stają się liderami w swoich dziedzinach.

Bibliografia

- *My Zawodowcy: Konkursy umiejętności zawodowych drogą do doskonałości* (2021). Pobrano 15.09.2024 z: myzawodowcy.pl/konkursy-umiejtnosci-zawodowych-droga-do-doskonalosci
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2020 roku ws. ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad, Dz.U. z 2020 roku, poz. 1036 ze zm. Pobrano 15.09.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001036
- Polska Rama Kwalifikacji. Pobrano 15.09.2024 z: kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji
- *Poradnik pracownika: W jaki sposób rozwijać talent i z czym go łączyć?* (2024). poradnikpracownika.pl/-w-jaki-sposob-rozwijac-swoj-talent-i-z-czym-go-laczyc
- *Poradnik przedsiębiorcy*. Pobrano 15.09.2024 z: poradnikprzedsiębiorcy.pl
- *Prawo oświatowe: Jakie są zasady organizacji konkursów szkolnych?* (2024). Pobrano 15.09.2024 z: www.iwspo.pl/prawo-oswiatowe-jakie-sa-zasady-organizacji-konkursow-szkolnych
- WorldSkills Poland. Pobrano 15.09.2024 z: www.frse.org.pl/wspoland

Praktyki zawodowe na praktycznym profilu kształcenia

Sposób na sukces zawodowy

dr Katarzyna Olszewska

Akademia Nauk Stosowanych w Elblągu

Ekspertka EVET, doktor nauk społecznych w dziedzinie nauk o zarządzaniu i jakości, adiunkt ANS w Elblągu, w latach 2012–2024 zastępca dyrektora ds. kształcenia Instytutu Ekonomicznego tej uczelni, nauczyciel mianowany przedmiotów zawodowych, egzaminator w zawodzie technik handlowiec. Członkini i koordynator projektów realizowanych przy współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych, Fundacją Rektorów Polskich i firmą Pearson Central Europe. Autorka kilkunastu publikacji, zainteresowana rozwijaniem 5. poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji w uczelniach oraz jakością kształcenia na profilu praktycznym.

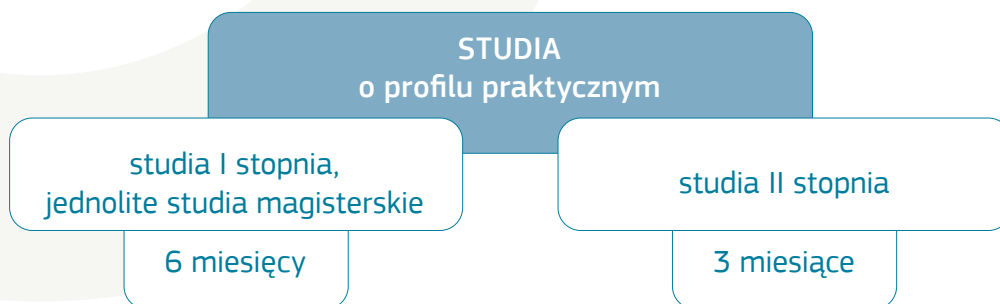
Współczesny rynek pracy wymaga od pracowników nie tylko wiedzy teoretycznej, ale przede wszystkim umiejętności praktycznych, które zdobywają oni przez doświadczenie. Kompetencje te są niezbędne do wykonywania różnych zawodów, a przez to do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie. Rozpoczynając przygodę z nauką, już od najmłodszych lat uczymy się rozwiązywać różne zadania po to, aby w przyszłości umiejętnie planować swój rozwój osobisty i zawodowy. Studenckie praktyki stanowią kluczowy element w przygotowaniu potencjalnych pracowników do wyzwań stawianych przez rynek pracy.

Kształcenie na poziomie wyższym oraz korzyści wynikające z realizacji praktyk zawodowych

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce wyróżnia w Polsce studia I stopnia, studia II stopnia oraz jednolite studia magisterskie (Dz.U. z 2018 roku, poz. 1668, art. 64, ust. 1). Studia mogą odbywać się na profilu praktycznym, gdzie ponad połowa punktów ECTS¹ przypisana jest zajęciom kładącym nacisk na rozwijanie umiejętności praktycznych, lub ogólnoakademickim – z ponad połową punktów przypisanych zajęciom związanym z prowadzoną w uczelni działalnością naukową (Dz.U. z 2018 roku, poz. 1668, art. 64 ust. 2). Tu praktyka zawodowa nie jest wymogiem.

W przypadku wyboru profilu praktycznego program studiów w zależności od ich poziomu przewiduje różną długość praktyk (por. Rysunek 1), z wyłączeniem programów studiów przygotowujących do wykonywania zawodów, o których mowa w art. 68 ust. 1 wspomnianej ustawy.

Rysunek 1. Czas trwania praktyki zawodowej

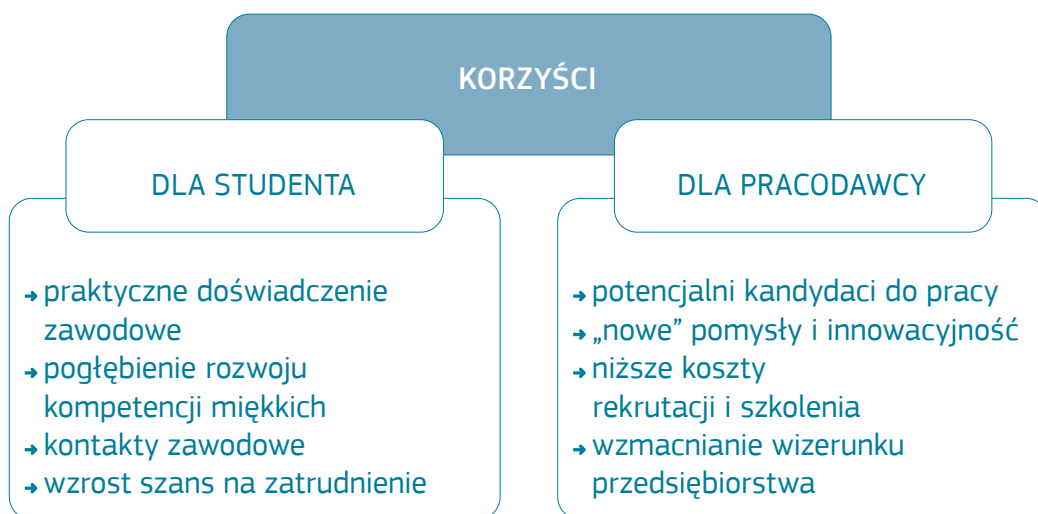


Źródło: opracowanie własne na podst. ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. z 2018 roku, poz. 1668, art. 67, ust. 5.

¹ *European Credit Transfer and Accumulation System* (Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów) to podstawowy element systemu bolońskiego, Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area – EHEA*) służący porównywaniu programów studiów oraz jednocześnie umożliwiający uznawanie kwalifikacji akademickich uzyskanych za granicą, zob. szerzej: education.ec.europa.eu/pl/education-levels/higher-education [dostęp: 18.09.2024].

Celem praktyk zawodowych jest przygotowanie studentów do wejścia na rynek pracy. To dla nich szansa na zdobycie doświadczenia oraz konkretnych umiejętności, które w przyszłości będą stanowić korzyść pracodawcy (Rysunek 2). Praktyka zawodowa pozwala na weryfikację wiedzy teoretycznej zdobywanej podczas studiowania oraz na konfrontację z rzeczywistością w środowisku zawodowym. Ścisłe powiązanie miejsca praktyk z kierunkiem studiów pozwala na zdobycie przez studentów konkretnych kompetencji zawodowych (Rafalska, 2012).

Rysunek 2. Korzyści wynikające z realizacji praktyk zawodowych



Źródło: opracowanie własne.

Możliwość wykorzystania wiedzy w rzeczywistych warunkach pozwala studentom na zdobycie praktycznego doświadczenia zawodowego i zrozumienie zasad funkcjonowania rynku pracy. Wykonywanie czynności zawodowych na prawdziwych stanowiskach sprawia, że studenci stają się idealnymi kandydatami na pracowników. Zapewnia im też przewagę na rynku pracy nad konkurentami oraz ma ogromny wpływ na obniżenie kosztów przedsiębiorstw w zakresie rekrutacji i szkoleń. Studenci zaznajomieni ze strukturą firmy, jej kulturą organizacyjną oraz zadaniami nie potrzebują już okresu adaptacji, zwykle niezbędnego przy zatrudnianiu nowych osób.

Podczas praktyk studenci są w stanie rozwinąć również swoje kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej, pracy w zespole, zarządzania czasem czy rozwiązywania problemów. Tego rodzaju miękkie umiejętności wymienione zostały wśród kompetencji przyszłości (World Economic Forum, 2020) jako niezwykle cenione przez pracodawców i często decydujące o sukcesie zawodowym.

W wielu przypadkach to praktyka zawodowa decyduje o możliwości zatrudnienia i skutkuje nim zaraz po jej odbyciu. Pracodawcy cenią odpowiednie przygotowanie do pracy, a potwierdzenie odbycia praktyk dowodzi umiejętności stosowania teorii w praktyce. Ponadto świeże spojrzenie, kreatywność i bycie na bieżąco z najnowszymi trendami może być źródłem innowacji niezbędnych w działalności przedsiębiorstwa.

Organizacja praktyk zawodowych w systemie studiów wyższych o profilu praktycznym

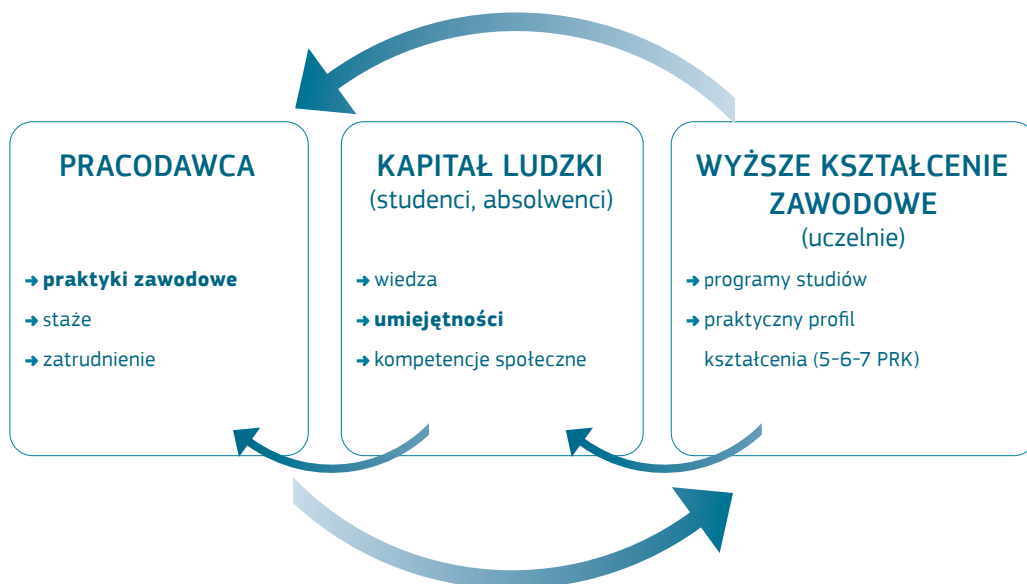
Każda uczelnia kształcąca na profilu praktycznym ma własne zasady dotyczące organizacji i odbywania praktyk studenckich. Chcąc wyjść naprzeciw wymaganiom globalnego rynku, szkoły wyższe nawiązują ścisłą współpracę z otoczeniem gospodarczym, tworząc gremia konsultacyjne.

W ramach takiej współpracy pracodawcy (IES, 2013) mają w wielu wypadkach wpływ na zmiany w programach studiów, przede wszystkim w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które studenci powinni uzyskać przed podjęciem praktyk, i które są niezbędne do wykonywania określonych czynności zawodowych. W rezultacie, tworząc programy studiów wynikające z potrzeb rynków pracy, uczelnie kształcące na profilu praktycznym wyposażają studentów w odpowiednie „zawodowe” efekty uczenia się. Wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne zdobywają oni zarówno w trakcie kształcenia teoretycznego (zajęcia wykładowe), praktycznego (zajęcia ćwiczeniowe, laboratoria, warsztaty, seminaria), jak i podczas realizacji praktyk zawodowych. Przesądzają one o sukcesie nie tylko studenta, który odnajduje swoją ścieżkę kariery zawodowej, ale także pracodawcy, zyskującego odpowiednio przygotowanego pracownika (Rysunek 3).

”

W wielu przypadkach to praktyka zawodowa decyduje o możliwości zatrudnienia i skutkuje nim zaraz po jej odbyciu

Rysunek 3. Zależności związane z udoskonalaniem kształcenia na profilu praktycznym



Źródło: opracowanie własne.

Praktyki zawodowe stanowią kluczową część programu studiów wyższych o profilu praktycznym. Aby odpowiednio je zorganizować, powołuje się ich opiekuna zarówno w uczelni, jak i w miejscu pracy. Model taki umożliwia efektywne zarządzanie czasem studentów oraz sprawną ocenę osiągniętych przez nich efektów uczenia się podczas egzaminów końcowych z praktyk. Robi się to zgodnie z wytycznymi ujętymi w karcie przedmiotu.

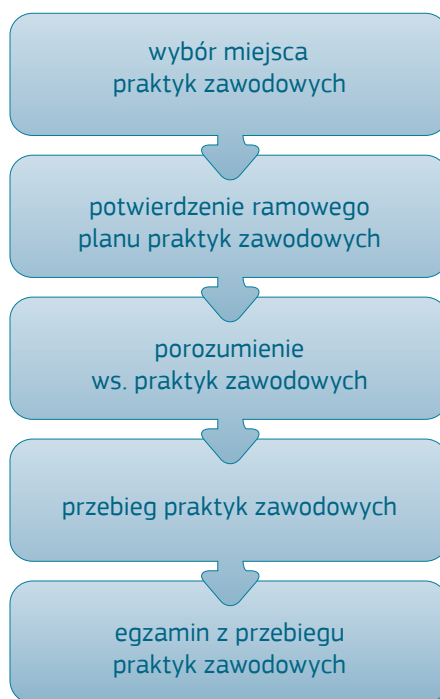
Doświadczenie zawodowe zdobyte podczas studiów stanowi istotną zaletę każdego absolwenta wchodzącego na rynek pracy. Obecnie w wielu uczelniach praktyki potwierdza się złożeniem raportu. Każdego studenta obowiązuje ustalony plan ramowy praktyki, umożliwiający uzyskanie określonych efektów uczenia się.

Praktyki zawodowe na przykładzie studiów I stopnia o profilu praktycznym w Akademii Nauk Stosowanych w Elblągu

Przed wprowadzeniem systemu sześciomiesięcznych praktyk zawodowych obowiązujących w programach studiów I stopnia o profilu praktycznym (Ustawa 2.0), w Akademii Nauk Stosowanych (ANS) w Elblągu opracowano merytoryczne i operacyjne zasady ich realizacji w ramach pilo-

tażu, który objął 36 uczelni i ponad 7000 praktykantów². Możliwe było to jedynie dzięki ścisłej współpracy z pracodawcami, której efektem było przygotowanie odpowiednich instrukcji i dokumentacji do praktyk zawodowych. Pilotaż pozwolił na wypracowanie ich jednolitego systemu oraz na skonstruowanie narzędzia do weryfikacji efektów uczenia się uzyskanych w ramach praktyk, które ma formę tzw. minizadań zawodowych (Dębowski i in., 2019). Schemat organizacji praktyk na wybranym kierunku studiów w ANS w Elblągu przedstawiono na Rysunku 4.

Rysunek 4. Organizacja praktyk zawodowych w Akademii Nauk Stosowanych w Elblągu na kierunku ekonomia



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Regulaminu praktyk zawodowych* w Instytucie Ekonomicznym ANS w Elblągu.

W ANS w Elblągu wybór miejsca praktyki zawodowej i charakter wykonywanej przez studenta pracy powinien być zgodny z kierunkiem studiów. Miejscem praktyki może być zakład pracy, z którym uczelnia podpisała umowę o stałej współpracy, lub miejsce (zarówno w kraju, jak i za granicą) proponowane przez studenta, zaakceptowane przez uczelnianego opiekuna praktyk.

² Pozakonkursowy projekt o charakterze koncepcyjnym pt. *Program praktyk zawodowych w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych* realizowany z PO WER – Oś III Szkolnictwo Wyższe dla gospodarki i rozwoju; MNiSW, Warszawa 2015–2019.

Przed przystąpieniem do praktyki zawodowej student jest zobligowany dostarczyć z wybranego miejsca praktyki potwierdzenie możliwości uzyskania efektów uczenia się przewidzianych w karcie przedmiotu. W kolejnym kroku podpisywane jest porozumienie w sprawie praktyki oraz następuje jej realizacja. Poza praktykami w ramach zawartych porozumień, możliwe jest również realizowanie ich w ramach umów o pracę, staż, wolontariat, umowy cywilnoprawnej czy prowadzenia działalności gospodarczej.

W trakcie sześciomiesięcznej praktyki zawodowej student zapoznaje się z wewnętrzną organizacją pracy oraz warunkami funkcjonowania w środowisku lokalnym i regionalnym. Ponadto zdobywa doświadczenie w samodzielnym i zespołowym wykonywaniu przydzielonych obowiązków, kształci umiejętności stosowania zdobytej już wiedzy teoretycznej w praktyce oraz poznaje własne możliwości na rynku pracy. Poza tym ma również możliwość określenia tematyki swojej pracy dyplomowej, która może mieć charakter aplikacyjny. Po zakończeniu praktyki zawodowej student jest zobligowany dostarczyć uczelnianemu opiekunowi raport z jej przebiegu, potwierdzony przez zakładowego opiekuna praktyk.

Praktyka zawodowa podlega zaliczeniu w formie egzaminu ustnego, który odbywa się przed komisją egzaminacyjną, w skład której wchodzi: przewodniczący komisji, uczelniany opiekun praktyk oraz nauczyciel akademicki związany z kierunkiem studiów. Skład komisji również mogą tworzyć zakładowi opiekunowie praktyk, którzy w porozumieniu z uczelnianymi opiekunami przygotowują pytania egzaminacyjne w postaci minizadań zawodowych.

Odnosząc się do wcześniej wspomnianego pilotażu i obecnie obowiązującej na profilu praktycznym sześciomiesięcznej praktyki zawodowej, warto przypomnieć zestawy jednostek uczenia się opracowane przez działający w trakcie pilotażu zespół, zwane „kwalifikacjami uczelnianymi” (obecnie można je odnieść do mikropoświadczeń). W swoim opisie (zgodnym ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji – ZSK) zawierały one efekty uczenia się nabywane zarówno w czasie studiów, jak i podczas praktyki zawodowej. Można zatem stwierdzić, że program studiów, w tym sześciomiesięczna praktyka zawodowa, to możliwa do określenia kwalifikacja zawodowa, która może zostać wpisana do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji. To przyczyniłoby się nie tylko do sukcesu uczelni oferującej studia na profilu praktycznym, lecz również do sukcesu studentów i pracodawców.

”
Umiejętności zdobyte podczas praktyki mogą sprawić, że absolwent podczas rekrutacji będzie się wyróżniał na tle innych kandydatów

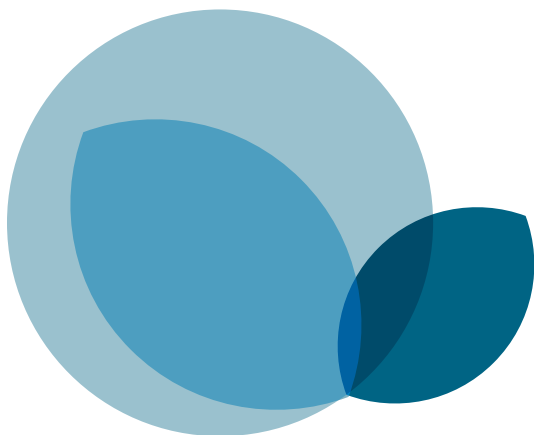
Podsumowanie

Umiejętności zdobyte podczas praktyki mogą sprawić, że absolwent podczas rekrutacji na pierwsze w życiu stanowisko pracy będzie się wyróżniał na tle innych kandydatów. Jednak aby wykorzystać je jako atut, warto, aby posiadał potwierdzenie ich nabycia, przynajmniej w postaci wiarygodnego certyfikatu. W związku z tym uczelnie w porozumieniu z gospodarzami praktyk winny zastanowić się nad wykorzystaniem możliwości wydawania mikropoświadczeń, stanowiących potwierdzenie nabytych umiejętności zawodowych. To znacznie podniosłoby rangę uczelni i wydawanego przez nie certyfikatu umiejętności zawodowych poświadczającego poziom wykształcenia.

Warto również, aby uczelnie wyższe kształcące na profilu praktycznym opisywały programy studiów językiem pracodawców, potwierdzając przy tym tzw. zawodowość prowadzonego kierunku studiów. Ich ukończenie wiązałoby się wówczas nie tylko z uzyskaniem kwalifikacji pełnej w postaci dyplomu, lecz również z potwierdzeniem uzyskania określonej umiejętności czy kwalifikacji zawodowej. Tworzenie nowych kierunków studiów umożliwiających nabycie potwierdzonych kwalifikacji zawodowych mogłoby przyczynić się do rozwoju i konkurencyjności nie tylko uczelni, lecz także całego regionu. Szeroka oferta dydaktyczna zwiększałaby szanse studentów na sukces zawodowy, a pracodawców – na sukces w danej branży, dzięki dostępowi do najlepszych kandydatów.

Bibliografia

- Dębowski, H., Mazur, P., Olszewska, K., Piotrowska, D., Saryusz-Wolski, T., Starańczak, K., Walczyk, Z. (2019). *Raport Zespołu ECVET powołanego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach realizacji „Programu praktyk zawodowych w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych” z wdrożenia pilotażowego systemu implementacji (ECVET) dla praktyk zawodowych na poziomie studiów I stopnia o profilu praktycznym*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- IES (2013). *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners December 2013*. Pobrano 12.11.2024 z: www.employment-studies.co.uk/resource/apprenticeship-and-traineeship-schemes-eu27-key-success-factors
- European Education Area (bdw). Pobrano 8.11.2024 z: education.ec.europa.eu
- Program Praktyk UE (2013). Kluczowe czynniki sukcesu. Informator dla osób współtworzących przepisy prawne oraz praktyków. W: *Program Praktyk i staży w UE 27*. Pobrano 8.11.2024 z: ec.europa.eu/social
- Rafalska, D. (red). (2012). *Rynek pracy dla nas! Studenci i doktoranci o roli uczelni w przygotowaniu ich do podjęcia aktywności zawodowej*, Fundacja Fundusz Pomocy Studentom.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. z 2023 roku, poz. 742, 1088, 1234, 1672. Pobrano 8.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Pobrano 8.11.2024 z: www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf





Analiza SWOT procesu wprowadzania zmian w ofertach kształcenia

Przykład województwa lubuskiego



dr hab. Lilla Młodzik, prof. UZ

Uniwersytet Zielonogórski

Ekspertka EVET, doktor nauk ekonomicznych w dziedzinie nauk o zarządzaniu, adiunkt na UZ, pedagog. W latach 2017–2020 była członkinią Zespołu Ekspertów ECET. Naukowo interesuje się transferowaniem wiedzy, psychospołecznymi aspektami zarządzania organizacją publiczną (kompetencje, kultura organizacyjna, relacje władzy). Jest instruktorką przedsiębiorczości, trenerką szkoleń dla urzędników publicznych, uczestniczką krajowych i międzynarodowych projektów, pełnomocniczką dyrektora instytutu ds. transferu wiedzy studentów i absolwentów. Jest też autorką kilkudziesięciu polsko- i anglojęzycznych publikacji na temat miękkiego zarządzania.

Proces edukacji, w tym wprowadzanie zmian w obszarze ofert kształcenia zawodowego, jest współcześnie rozpatrywany w kontekście idei uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning* – LLL). Wszelkie działania z nią związane zmiierają do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej i społecznej związanej z zatrudnieniem. Jesteśmy zatem obserwatorami lub uczestnikami tego procesu. Jeśli przyjmie się (a nie ma dziś innej alternatywy), że identyfikatorem przyszłości jest zmiana, to jednym z najistotniejszych zagadnień staje się rozwiązywanie problemów (napięć) pojawiających się na zbiegu starego oraz nowego porządku społecznego i gospodarczego przy wykorzystaniu mocnych i słabych stron tych zjawisk, a także szans i zagrożeń, które stwarzają.

Taką diagnozę SWOT¹ przygotowano dla województwa lubuskiego². W latach szkolnych 2018/2019–2021/2022 przebadano 1572 podmioty kształcenia zawodowego, a wyniki pokazały, że proces zmian w obszarze ofert kształcenia zawodowego zachodzi na podstawie zarówno zmiennych egzogenicznych, jak i endogenicznych. Co ważne, mogą one ulec „przemieszczeniu” z wariantu korzystnego na niekorzystny i odwrotnie, przez co cały SWOT należy traktować względnie: to, co słabe, może być pod pewnymi warunkami traktowane jako pozytywne, a szansa szybko może stać się zagrożeniem. Ponadto dane zjawisko z jednej perspektywy może mieć optymistyczny charakter, pod innymi względami zaś wykazywać tendencje destrukcyjne.

Z pewnością mocną stroną w procesie wprowadzania zmian w obszarze ofert kształcenia zawodowego jest Lubuski Pakt na Rzecz Zatrudnienia (porozumienie organizacji pozarządowych, samorządów lokalnych, związków zawodowych oraz organizacji pracodawców), w ramach którego powołano cztery partnerstwa branżowe na rzecz poradnictwa zawodowego, badań rynku pracy, kształcenia ustawicznego oraz ekonomii społecznej. Spotkania tematyczne organizowane w ramach tych partnerstw uwzględniają bieżące czynniki procesu. Utworzone jednocześnie Forum Poradnictwa Zawodowego województwa lubuskiego wyszło naprzeciw wymaganiom ministerialnym, zgodnie z którymi od 2019 roku we wszystkich szkołach ponadpodstawowych uczniowie uczęszczają na lekcje z zakresu doradztwa zawodowego (w odczuciu autorki diagnozy chodzi tu nawet o doradztwo całozyciowe – *Lifelong Guidance*). Jest to możliwe dzięki grupie doradców, których na etacie zatrudnia się w województwie lubuskim w 12,6% wszystkich przebadanych podmiotów. Odsetek ten może się zmienić, np. wraz ze zwiększeniem liczby godzin omawianego przedmiotu. Dla doradców zawodowych na etacie z pewnością łatwiejsze jest pomaganie młodzieży, a także badanie losów absolwentów, tak istotne w omawianym procesie.

¹ Skrót SWOT pochodzi od nazw elementów składowych tego procesu: *Strengths* – mocne strony, *Weaknesses* – słabe strony, *Opportunities* – szanse i *Threats* – zagrożenia.

² Artykuł stanowi fragment dokumentu przygotowywanego w ramach projektu: „Umiejętności tworzą możliwości. Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych”, Umowa KPO/22/LLL/U/003, Zielona Góra, kwiecień 2024 roku.

W tym kontekście warto zaznaczyć, że w badanym czteroletnim okresie wzrosła liczba uczniów w szkołach ponadpodstawowych we wszystkich powiatach, głównie w szkołach policealnych i technikach. Informacje te można wiązać m.in. z interesującą dla uczniów zmianą oferty kształcenia. Wyniki te korespondują z danymi demograficznymi: udział osób w wieku przedprodukcyjnym w Lubuskim wynosi 18,2% i mimo że zmalał on w analizowanym okresie, jest bliski średniej krajowej wynoszącej 18,4%. Lubuskie wydaje się atrakcyjne dla młodych ludzi, a zainteresowanie kształceniem zawodowym jest większe niż przed 2018 rokiem. To pozytywny aspekt i spory zasób.

Do mocnych stron należy również zaliczyć zróżnicowanie terytorialne podmiotów edukacyjnych, które wskazuje na powiązanie ich istnienia z koncentracją procesów gospodarczych w powiatach (w badanym województwie jest 12 powiatów i dwa miasta wojewódzkie na prawach powiatu). Poza stolicami regionu (Zieloną Górą, Gorzowem Wielkopolskim), odsetek podmiotów edukacyjnych jest większy w tych powiatach, w których funkcjonują strefy ekonomiczne i parki technologiczne, a także tam, gdzie swoją działalność prowadzi większa liczba przedsiębiorstw. Tam też należy upatrywać stosunkowo większych zmian w ofertach kształcenia.

Mocnym zasobem jest relatywnie duża liczba 129 zawodów proponowanych w szkołach ponadpodstawowych. W ofercie lubuskich szkół w roku 2023/2024 znalazły się takie zawody jak administrator produkcji filmowej i telewizyjnej (jeden z dziewięciu wprowadzonych w tym roku szkolnym przez Ministerstwo Edukacji i Nauki) oraz np. technik realizacji dźwięku (wprowadzony przez resort we wcześniejszych latach). Należy przy tym pamiętać, że wszystkie oferty, i stare, i nowe, wymagają współpracy z partnerami biznesowymi. Ich brak może być słabym punktem. Podobna sytuacja dotyczy zawodów nadwyżkowych oraz deficytowych. Wielość i charakter czynników wpływających na ich definiowanie, klasyfikację oraz dynamikę powoduje multum niejednoznaczności. Dla przykładu: zawód mechanik pojazdów samochodowych jest deficytowy w ośmiu powiatach, mimo że jest w ich ofercie edukacyjnej. Murarz-tylnik jest deficytowy w pięciu powiatach, w których ofercie się znajduje, i w dwóch, w których ofercie go nie ma (gorzowski i świebodziński). Opiekunka dziecięca jest zawodem deficytowym w czterech powiatach i w żadnym z nich nie ma go w ofercie (strzelecko-drezdenecki, sulęciński, świebodziński, żagański). W przypadku zawodów nadwyżkowych sytuacja wygląda podobnie. Na przykład takie zawody deficytowe jak: fryzjer (w powiecie międzyrzeckim), krawiec (w słubickim), mechanik pojazdów samochodowych (w powiecie międzyrzeckim), technik informatyk (w Zielonej Górze) znajdują się w ofercie kształcenia w tych powiatach. Z kolei mechanik-monter maszyn i urządzeń (w powiecie międzyrzeckim) oraz technik mechanik (w wschowskim) jako zawody nadwyżkowe

”

Podział SWOT należy traktować względnie: to, co słabe, może być pod pewnymi warunkami kategorią pozytywną, a szansa szybko może stać się zagrożeniem

nie znajdują się obecnie w ofercie kształcenia w tych powiatach. Zasadniczo można jednak stwierdzić, że liczba zawodów nadwyżkowych w województwie lubuskim jest nieznaczna. Paradoksalne jest to, że najwięcej placówek oferuje naukę w zawodach, które są deficytowe, a mimo to nie znikają one z tej listy. Warto bliżej przyjrzeć się metodologii badań w obszarze definiowania i klasyfikacji omawianych zawodów.

Ofertę kwalifikacji cząstkowych nadawanych przez system oświaty i szkolnictwa wyższego w województwie lubuskim należy również traktować jako wewnętrzny potencjał analizowanego systemu. Jest ona obszerna i uwzględnia specyfikę regionalną w zakresie kultury, rozrywki i rekreacji. Za wystarczające należy uznać oferty studiów podyplomowych i kwalifikacji cząstkowych, jakie można po ich ukończeniu uzyskać. Co prawda, dotyczy ona trzech powiatów: Zielonej Góry, Gorzowa Wielkopolskiego oraz powiatu żarskiego, ale nie powinno to stanowić większego problemu dla zainteresowanych. Zachęcająco wygląda również oferta kursów i szkoleń wewnętrznych. Rozwój pracowników, który polega na podnoszeniu oraz rozszerzaniu ich potencjału i możliwości, może pozytywnie wpłynąć na upowszechnianie kultury uczenia się, a także, pośrednio, na zmianę oferty kształcenia.

Oferty kształcenia i ich zmiany są związane z infrastrukturą. Z zebranych informacji wynika, że 69% podmiotów deklaruje, iż posiada własne pracownie. To istotny potencjał, przy czym spora część badanych podmiotów nie informuje o posiadanych zasobach w tym obszarze.

Proces wprowadzania zmian w ofertach kształcenia zawodowego, a dokładniej jeden z jego elementów, jakim jest diagnozowanie zainteresowania ofertą edukacyjną, warunkowany jest działaniami promocyjnymi oraz spójnymi i atrakcyjnymi strategiami komunikacyjnymi. Ponad połowa placówek edukacyjnych zajmuje się promocją ofert w sposób czytelny dla badaczy i potencjalnych klientów. Z pewnością za mocną stronę należy uznać komunikację dotyczącą informacji ogólnych oraz rekrutacji, a za słabą tę, która wiąże się z przekwalifikowaniem (10,4%) oraz zatrudnieniem (8,9%). Kwestie związane z certyfikacją dotyczą 38,6% komunikowanych kwestii. Adresatami promocyjnych komunikatów placówek edukacyjnych są w większości dorośli i młodzież. Są to z pewnością atuty procesu.

Mocną stroną procesu stanowią również łańcuchy współpracy, dostrzegalne w procesie wprowadzania zmian w obszarze ofert kształcenia zawodowego (mimo sporego zróżnicowania wskazań w powiatach). Chodzi o kooperację wszystkich badanych podmiotów ze szkołami (od 5,30% do 38,9%), pracodawcami (od 8% do 41,5%) oraz innymi podmiotami (od 17,2% do 50%). Przedstawiciele biznesu dążą do współpracy ze szkołami ponadpodstawowymi i wyższymi, chcąc pozyskać wykwalifikowanych pracowników. W szkołach

kształcących zawodowo pojawiają się partnerzy biznesowi, tworzone są też klasy patronackie. Ponadto powstały dwa Branżowe Centra Umiejętności (BCU), a w szkołach ponadpodstawowych młodzież uczy się biznesu i zarządzania podczas zajęć z nowego przedmiotu, który zastąpił podstawy przedsiębiorczości. Miejmy nadzieję, że zmiana nie dotyczy wyłącznie nazwy.

Obawy budzić może wyraźna w Lubuskim tendencja spadkowa liczby nauczycieli (w tym kadry przedmiotów zawodowych) oraz wzrost średniego wieku nauczycieli aktywnych zawodowo. Braki kadrowe stanowiące słabą stronę procesu są pochodną krajowego kryzysu. Wyniki te są podobne we wszystkich regionach w Polsce. W całym kraju brakuje 23 596 nauczycieli (dane na lipiec 2023 roku). To 3,41% nauczycielskich miejsc pracy (Dealerzy Wiedzy, 2024).

Do słabych stron omawianego procesu należy zaliczyć również pewne braki w kwestii dopasowania oferty do otoczenia pod kątem analizy rynku pracy i konsultacji z przedstawicielami biznesu na możliwie jak najwcześniejszym etapie. Jest to zadanie niezwykle trudne i wieloaspektowe. Powstanie Wojewódzkich Zespołów Koordynacji ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego z pewnością stanowi szansę na uporządkowanie i zsynchronizowanie działań.

W kwestii ewaluacji (a szerzej – monitoringu) w placówkach widać wyraźny deficyt, przede wszystkim w zakresie samooceny jednostek edukacyjnych. Monitoringiem, jeśli w ogóle, zostaje objęty najczęściej program nauczania, rzadziej są to losy absolwentów. Koniecznie trzeba zaznaczyć, że w okresie badawczym (od września 2021 roku) wprowadzono regulacje, zgodnie z którymi monitorowanie nie stanowi obowiązkowej formy sprawowania nadzoru pedagogicznego. Ponadto rozbudowane procedury mogą wpływać negatywnie na zaistniałe zjawisko.

Złożoność reguł i przepisów to również słaba strona wprowadzania nowego zawodu do systemu szkolnictwa branżowego. Jest to proces długotrwały, poprzedzony wieloma formalnymi decyzjami, przez co uaktualnianie oferty, pozwalające na bieżąco reagować na sytuację na rynku pracy, jest utrudnione. Dodatkowe trudności mogą wynikać z modyfikacji przepisów w dziedzinie szkolnictwa branżowego w Polsce. Od 2018 roku przeprowadzono bardzo dużo zmian, w tym systemowych. W 2019 roku weszła w życie nowa podstawa programowa, a praktycznie co roku zmianom ulega klasyfikacja zawodów. Niestety informacji o wspomnianych przekształceniach nie zebrano w jednym opracowaniu. Z pewnością można stwierdzić, że krajobraz edukacji zawodowej ulega przeobrażeniu, by stać się bardziej interesujący dla odbiorców.

Utrudnieniem, które może w dłuższej perspektywie stanowić zagrożenie, są kwestie związane z sytuacją przedsiębiorstw umożliwiających odbycie praktyk oraz zapewniających w przyszłości miejsca pracy. W większości są to małe firmy – struktura tych podmiotów w poszczególnych

”

Do słabych stron omawianego procesu należy zaliczyć również braki w kwestii dopasowania oferty do otoczenia pod kątem analizy rynku pracy i konsultacji z przedstawicielami biznesu

powiatach nie różni się istotnie (pomijając strefy ekonomiczne i parki technologiczne), jednak po pandemii COVID-19 odnotowano znaczący spadek ich liczby (również w sektorze publicznym). W regionach, w których brakuje przedsiębiorców z określonej branży, wprowadzenie nowego zawodu może stać się niemożliwe, nawet gdy szkoła jest w stanie sprostać niezbędnym wymaganiom, jak chociażby tym dotyczącym kadry. Pozyskanie partnerów stanowi bowiem podstawową część procesu wprowadzania zmian w obszarze ofert kształcenia zawodowego.

Zagrożenie może również dotyczyć niskich wynagrodzeń w dominujących branżach województwa lubuskiego. Jest to jednak czynnik makroekonomiczny, którego nie należy traktować wyłącznie w kategoriach *ceteris paribus*. Utrzymująca się wciąż niska stopa bezrobocia jest z pewnością zmienną zmniejszającą wspomniane zagrożenie. Należy pamiętać, że niskie bezrobocie i wysoka dynamika płac to większe ryzyko wzrostu inflacji.

Jako zagrożenie można także postrzegać poziom kompetencji społecznych, a szerzej, kompetencji zwiększających szanse na zatrudnienie (*employability skills*). Problemy wynikające z deficytów kompetencji społecznych różnych grup są podnoszone jako poważne niebezpieczeństwo przez gremia związane z kształceniem zawodowym i rynkiem pracy³. Co prawda badano pod tym względem jedynie oferty pracy (370 ofert), jednak warto przyjrzeć się bliżej tej problematyce. We wszystkich powiatach pracodawcy poszukują pracowników z branż: budowlanej, handlowej, ekonomiczno-administracyjnej oraz z obszaru edukacji. Wyniki te pokrywają się w większości z dominującymi branżami województwa lubuskiego: budownictwem oraz handlem hurtowym i detalicznym. Jednak zdecydowana większość wymienionych ofert (ponad 2/3) nie zawierała żadnych oczekiwań w zakresie następujących kompetencji miękkich: myślenie analityczne, kreatywność, znajomość języków obcych, umiejętność uczenia się, podejmowanie decyzji, zarządzanie sobą, orientacja na wyniki, rozwiązywanie problemów, umiejętności cyfrowe. Jedynie ponad 16% pracodawców wymaga od swoich przyszłych pracowników umiejętności komunikacji oraz kompetencji interpersonalnych. W niewielkim stopniu oczekują: umiejętności zarządzania stresem, zarządzania konfliktem, pracy zespołowej, radzenia sobie ze zmianą czy kompetencji międzykulturowych. Miejmy nadzieję, że wynika to z chaotycznej konstrukcji ofert i braku wspomnianych wymagań jedynie na poziomie pisemnych deklaracji. Pomijanie kompetencji miękkich stanowi jednak poważny błąd i w dłuższej perspektywie może powodować problemy.

Z kolei szans należy upatrywać w odniesieniu do wymagań pracodawców dotyczących wykształcenia. Do pracy na większości stanowisk wymagane jest wykształcenie średnie i zasadnicze (68%). Świadczy to o szerokiej dostępności ofert dla osób bez wyższego wykształcenia, co może przełożyć się na zwiększenie ofert kształcenia na poziomie 3 i 4 Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK).

³ Spotkania Krajowego Zespołu Ekspertów VET (*Vocational Education and Training*).

Niewątpliwie szansą w procesie zmian w obszarze uczenia się są także różne formy wsparcia. W badaniach uwzględniono 274 oferowane w okresie badawczym programy wspierające: projekty Erasmus+ wymieniło 92% respondentów, programy ministerialne – 4%, konkursy i stypendia – 2%. Ponad 41% rodzajów wsparcia było skierowanych do wszystkich powiatów w województwie, ponad 15% stanowiły projekty ponadregionalne. Można stwierdzić, że wsparciem dość równomiernie objęto wszystkie powiaty województwa lubuskiego w następujących obszarach: dokształcanie pracowników, podnoszenie jakości kształcenia, rozwój infrastruktury, rozwój technologii, nauka języków, rozwój ponadprogramowych umiejętności, wspieranie talentów, doskonalenie jakości kształcenia zawodowego, wizyty studyjne, warsztaty, wsparcie osób z niepełnosprawnościami i wykluczonych, podniesienie jakości kształcenia. Analiza sposobów korzystania ze wsparcia pokazuje, że najczęściej podmiotów inwestuje w talenty oraz pomaga osobom z niepełnosprawnościami i wykluczonym. Prawie 15% podmiotów dzięki wsparciu rozwija swoją infrastrukturę. Placówki edukacji nieformalnej i pozaformalnej w zdecydowanym większym stopniu korzystają z rozwiązań wspierających niż podmioty kształcenia formalnego.

Mimo że badania wykazały, iż oferta z obszaru inteligentnych specjalizacji jest słaba, na podstawie trendów i raportów światowych można wnioskować, że obszar ten będzie się rozwijał, a w ofercie kształcenia będzie pojawiać się coraz więcej kierunków z tych kategorii. Dziś we wszystkich powiatach województwa lubuskiego można kształcić się w zawodach z obszaru inteligentnych specjalizacji i w większości są to zawody w tzw. równowadze bądź deficytowe. W dziedzinie zielonej gospodarki w analizowanym regionie ofert pracy jest niewiele (stanowią 2,4% wszystkich). Branży związanej ze zdrowiem i jakością życia dotyczy niespełna 4%, a innowacyjnego przemysłu – 8%. Analizowane oferty pracy odnoszą się w głównej mierze do branż spoza obszaru inteligentnych specjalizacji (ok. 85%).

Wskazanie słabych i mocnych stron oraz potencjałów i zagrożeń procesu wprowadzania zmian w ofertach kształcenia zawodowego jest możliwe warunkowo. Przyszłość wiąże się z niepewnością, kryzysem, hiperelastycznością i hiperkonkurencyjnością. Odpowiedzią na zmienność świata jest permanentne zdobywanie wiedzy oraz umiejętności jej stosowania w obliczu różnorodności. Pojawia się konieczność sprawnego zarządzania, złożonym dziś, procesem kształcenia zawodowego. Ścisłe współdziałanie może przynieść korzyści wszystkim uczestnikom procesu.

Bibliografia

- Dealerzy Wiedzy (2024). *W tych województwach najbardziej brakuje nauczycieli. Liczby idą w tysiące*. Pobrano 8.04.2024 z: glos.pl/tag/dealerzy-wiedzy
- Młodzik, L. (2024), Słabe i mocne strony procesu wprowadzania zmian w ofertach kształcenia, jego uczestnicy, potencjały i zagrożenia. W: T. Kołodziej, J. Nyckowiak i D. Szaban (red.), *Diagnoza sytuacji dotyczącej kształcenia zawodowego, wyższego i lifelong learning w wymiarze formalnym, nieformalnym i pozaformalnym oraz uczenia się dorosłych i ulokowanie jej w kontekście rynku pracy w województwie lubuskim* (s. 151–155). Uniwersytet Zielonogórski.

Zajęcia kształtujące umiejętności praktyczne w szkolnictwie wyższym



dr Jacek Lewicki

Szkoła Główna Handlowa

Ekspert EVET, adiunkt w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jest ekspertem Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Wcześniej pracował w Instytucie Badań Edukacyjnych (2013–2015), był członkiem Rady Młodych Naukowców (2012–2015), ekspertem bolońskim (2011–2013), wiceprzewodniczącym Krajowej Reprezentacji Doktorantów (2009–2011). Uczestniczył w projektach Erasmus+: DASCHE oraz TRACK-VET. Interesuje się politykami publicznymi w obszarach szkolnictwa wyższego i nauki oraz problematyką uczenia się przez całe życie. Pełni funkcję polskiego przedstawiciela w Grupie ds. ram kwalifikacji wdrażającej proces boloński (Peer Support Group A: Qualification Frameworks and ECTS) oraz w Sieci krajowych korespondentów ds. ram kwalifikacji przy Radzie Europy.

dr hab. Jakub Brdulak, prof. SGH

Szkoła Główna Handlowa

Ekspert EVET, Pełnomocnik Rektora ds. Uczelnianego Systemu Zarządzania Jakością SGH. Od 2018 roku pełni funkcję polskiego delegata ds. zapewniania jakości w Grupie wdrażającej proces boloński (Bologna Follow-up Group – Quality Assurance) w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Jest członkiem Polskiej Komisji Akredytacyjnej, autorem publikacji poświęconych tematyce zarządzania wiedzą, innowacją i jednostkami szkolnictwa wyższego.



Wstęp

W szybko zmieniającym się świecie oczekiwania względem edukacji wyższej również ewoluują. Rozwój technologii, powszechny dostęp do informacji, zmiany na rynku pracy (czwarta rewolucja przemysłowa) i szybkie przemiany społeczne wymagają także modyfikacji w kształceniu na różnych szczeblach – zarówno samych treści efektów uczenia się, jak i sposobów nauczania i ich ewaluacji (np. Aboderin, Havenga, 2024; Wieczorek, 2021; Schwab, 2016). Powszechnie od studiów wyższych oczekuje się użyteczności, zwłaszcza w zakresie życia zawodowego. Tym samym zdolność absolwentów do wykorzystywania w praktyce kompetencji nabytych podczas nauki staje się ważnym celem kształcenia (por. Times, 2024).

Kompetencje (w) przyszłości

Od edukacji wyższej (i nie tylko) oczekuje się przygotowania absolwentów już nie tyle do życia „tu i teraz”, ale przede wszystkim do funkcjonowania w szybko zmieniającym się świecie. Kształcenie ma być zatem „dla przyszłości”. W ostatnich latach coraz większą popularnością cieszą się badania dotyczące kompetencji lub umiejętności pożądanych u absolwentów. Mowa m.in. o kompetencjach przyszłości, kluczowych, tranzytywnych itd. (por. Ehlers, Eigbrecht, 2024). Zasadniczo *future skills* można scharakteryzować jako kompetencje, które pozwalają działać i rozwiązywać (z powodzeniem) złożone problemy w kontekstach cechujących się nieprzewidywalnością. Umiejętności te bazują na zasobach poznawczych, motywacyjnych, wolicjonalnych, czyli intencjonalnych, i społecznych, są oparte na wartościach i mogą być nabywane w procesie uczenia się (Ehlers, Eigbrecht, 2024, s. 29). W badaniach potrzeb dla wybranych 17 branż w Polsce również wskazano na wspólne kompetencje potrzebne absolwentom w przyszłości. Są to m.in. umiejętności w zakresie: komunikacji, nawiązywania i podtrzymywania relacji oraz współpracy (w grupie, także w środowisku międzynarodowym), organizacji i planowania pracy (w tym kompetencje analityczne), a także kompetencje cyfrowe i zdolność samodzielnego uczenia się (por. Szczucka et. al., 2023). Jak widać, aspekt praktyczny jest tu kluczowy.

W tym miejscu należy jednak odnotować także głosy krytyczne wobec zbytniego skupiania się w szkolnictwie wyższym na kompetencjach kluczowych w ujęciu wyłącznie postulatów rynku pracy (Washer, 2007, s. 58–60).

”

Future skills można scharakteryzować jako kompetencje, które pozwalają działać i rozwiązywać złożone problemy w kontekstach cechujących się nieprzewidywalnością

Definiowanie umiejętności praktycznych w polskim systemie szkolnictwa wyższego

W ujęciu formalnym kształcenie umiejętności praktycznych było i jest jednym z podstawowych wyznaczników profili studiów w polskim prawie (por. Lewicki, Brdulak, 2023). Niestety aktualnie obowiązujące Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, 2018) nie definiuje podstawowych pojęć. Termin „zajęcia kształtujące umiejętności praktyczne” występuje w nim w odniesieniu do studiów wyższych przede wszystkim w art. 64:

Art. 64

2. Studia są prowadzone na profilu:

1) praktycznym, na którym ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom kształtującym umiejętności praktyczne;

2) ogólnoakademickim, na którym ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom związanym z prowadzoną w uczelni działalnością naukową.

Przepis ten rozwinęto w rozporządzeniu ws. studiów (MNiSW, 2018a):

§ 3 [...]

5. Program studiów:

1) o profilu praktycznym – obejmuje zajęcia kształtujące umiejętności praktyczne w wymiarze większym niż 50% liczby punktów ECTS, o której mowa w ust. 1 pkt;

2) o profilu ogólnoakademickim – obejmuje zajęcia związane z prowadzoną w uczelni działalnością naukową w dyscyplinie lub dyscyplinach, do których przyporządkowany jest kierunek studiów, w wymiarze większym niż 50% liczby punktów ECTS, o której mowa w ust. 1 pkt 1, i uwzględnia udział studentów w zajęciach przygotowujących do prowadzenia działalności naukowej lub udział w tej działalności.

Ustawowo pojęcie „zajęć kształtujących umiejętności praktyczne” odnosi się także do kształcenia specjalistycznego na 5. poziomie Polskiej Rady Kwalifikacji (PRK), czyli do kształcenia krótkiego cyklu (Chmielecka, Kraśniewska, 2017):

Art. 161. [...]

2. Program kształcenia specjalistycznego określa efekty uczenia się z uwzględnieniem uniwersalnych charakterystyk pierwszego stopnia określonych w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji oraz charakterystyk drugiego stopnia określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 7 ust. 2 tej ustawy. Program przewiduje zajęcia kształtujące umiejętności praktyczne.

Skoro mowa o ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Ustawa ZSK, 2015), warto zauważyć, że określa ona rodzaje efektów uczenia się, których charakterystyki dla szkolnictwa wyższego ujęto w rozporządzeniu (por. niżej). Ustawa ZSK w art. 7, ust. 3, pkt 2 w odniesieniu do umiejętności określa ich cztery zakresy:

- wykorzystania wiedzy – rozwiązywanie problemów i wykonywanych zadań;
- komunikowania się – odbieranie i tworzenie wypowiedzi, upowszechnianie wiedzy w środowisku naukowym i posługiwanie się językiem obcym;
- organizacji pracy – planowanie i praca zespołowa;
- uczenia się – planowanie rozwoju własnego oraz innych osób.

W tym miejscu należy podkreślić, że rozporządzenie z 2018 roku (MNiSW, 2018c) regulujące kwestie efektów uczenia się w szkolnictwie wyższym nie rozróżnia deskryptorów (charakterystyk) efektów uczenia się ze względu na profil studiów, jak było we wcześniejszych przepisach (por. Lewicki, Brdulak, 2023). Tym samym zgodnie z podstawową zasadą stosowaną w systemie ram kwalifikacji najważniejsze jest osiągnięcie przez osobę uczącą się zakładanych efektów uczenia się, a sposób dojścia do tego pozostaje na drugim planie. Oczywiście droga do nabycia wiedzy, umiejętności czy kompetencji społecznych wpływa na dobór metod ich weryfikacji (walidacji), nie musi jednak wpływać na same efekty uczenia się.

Gdyby literalnie interpretować przytoczony powyżej przepis art. 64 ust. 2 (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, 2018) oraz §3 ust. 5 rozporządzenia ws. studiów (MNiSW, 2018a), można by np. uznać, że zajęcia związane z kształceniem na kierunkach o profilu ogólnoakademickim powinny być przede wszystkim teoretyczne i odnosić się do wiedzy, a ponad połowa z nich – do działalności naukowej. Oczywiście byłby to absurd. Po pierwsze, w przepisach określono warunki minimalne. Po drugie, zajęcia praktyczne nie wykluczają nawiązywania do działalności naukowej i odwrotnie. Wreszcie wydaje się, że intencja prawodawcy jest inna i odnosi się przede wszystkim do przygotowania absolwentów do wejścia na rynek pracy, na co wskazuje inny przepis rzeczonoego rozporządzenia (MNiSW, 2018a):

§6. Zajęcia kształtujące umiejętności praktyczne, przewidziane w programie studiów o profilu praktycznym, są prowadzone:

- 1) w warunkach właściwych dla danego zakresu działalności zawodowej;*
- 2) w sposób umożliwiający wykonywanie czynności praktycznych przez studentów.*

Mowa tu zatem o dwóch kluczowych elementach. Pierwszym jest stworzenie warunków odpowiadających takim, jakie występują w pracy zawodowej, drugim zaś wykonywanie posz-

czególnych czynności przez studentów. Powyższa definicja jest jeszcze pokłosiem wcześniejszych rozwiązań prawnych dotyczących studiów zarówno zawodowych, jak i o profilu praktycznym, na których zajęcia warsztatowe miały prowadzić „osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią” (por. Lewicki, Brdulak, 2023).

Co więcej, wyżej cytowane rozporządzenie w sprawie studiów (MNiSW, 2018a) dopuszcza m.in. w ramach doskonalenia ich programów także zmiany w trakcie cyklu kształcenia. Są to modyfikacje treści przekazywanych studentom w ramach zajęć, które uwzględniają „najnowsze osiągnięcia naukowe, artystyczne lub związane z działalnością zawodową” (MNiSW, 2018a, §7 ust. 5 pkt 1). W przepisie tym nie ma zatem rozróżnienia dla profili studiów ani typu zajęć. Do podobnych wniosków dochodzi także Polska Komisja Akredytacyjna (PKA) przy definiowaniu kryteriów oceny realizacji programów studiów wyższych o różnych profilach (por. niżej).

W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że przepisy dopuszczają stosowanie pomocniczo metod i technik kształcenia na odległość w przypadku zajęć kształtujących umiejętności praktyczne (MNiSW, 2018a, §12 ust. 2). Wydaje się, że decydująca powinna być przede wszystkim specyfika danych umiejętności. Nie da się bowiem uczyć w pełni w zgodzie z §6 umiejętności praktycznych, np. posługiwania się daną techniką lub urządzeniem w formie online, ale już np. umiejętności programistyczne do nauczania na odległość jak najbardziej się kwalifikują.

Zapewnianie jakości w kontekście umiejętności praktycznych

Zapewnianie jakości w szkolnictwie wyższym dzieli się na wewnętrzne, realizowane w ramach uczelni, które będzie prawdopodobnie przedmiotem oceny PKA w ramach oceny kompleksowej, oraz zewnętrzne, realizowane przez PKA w ramach oceny programowej.

Ze względu na brak rozporządzenia w sprawie kryteriów oceny kompleksowej aktualna procedura obejmuje jedynie ocenę programową. Jest ona dostosowana do dwóch profili programów studiów realizowanych przez uczelnie: profilu praktycznego oraz ogólnoakademickiego.

Na specyfikę tych profili warto spojrzeć przez pryzmat profilu (sylwetki) absolwenta. Zakłada się na dużym poziomie ogólności, że absolwent profilu ogólnoakademickiego jest przygotowany do podejmowania pracy zawodowej w branżach opartych na wiedzy bądź też będzie kontynuować swoje kształcenie na 8. poziomie PRK – w szkole doktorskiej. W przypadku profilu praktycznego absolwent powinien być przygotowany do podejmowania pracy w określonych zawodach, tak aby jego konkurencyjność na rynku pracy była większa po ukończeniu studiów. W pewnym uproszczeniu można przyjąć, że profil praktyczny powinien być zorientowany zwłaszcza na kwestie zawodowe. Taką logikę wzmacniają akty prawne, które były przedmiotem analizy autorów w części dotyczącej definiowania umiejętności praktycznych w polskim systemie szkolnictwa wyższego.

PKA odzwierciedla tę specyfikę przez pewne różnicowanie standardów oceny programów ogólnoakademickich i praktycznych. Poniższa tabela prezentuje te różnice.

Tabela 1. Różnice w standardach jakości dla poszczególnych profili w kryterium 2. PKA: Realizacja programu studiów: treści programowe, harmonogram realizacji programu studiów oraz formy i organizacja zajęć, metody kształcenia, praktyki zawodowe, organizacja procesu nauczania i uczenia się

Profil ogólnoakademicki	Profil praktyczny
<p>STANDARD JAKOŚCI KSZTAŁCENIA 2.1 Treści programowe są zgodne z efektami uczenia się oraz uwzględniają w szczególności aktualny stan wiedzy i metodyki badań w dyscyplinie lub dyscyplinach, do których jest przyporządkowany kierunek, jak również wyniki działalności naukowej uczelni w tej dyscyplinie lub dyscyplinach</p>	<p>STANDARD JAKOŚCI KSZTAŁCENIA 2.1 Treści programowe są zgodne z efektami uczenia się oraz uwzględniają aktualną wiedzę i jej zastosowania z zakresu dyscypliny lub dyscyplin, do których kierunek jest przyporządkowany, normy i zasady, a także aktualny stan praktyki w obszarach działalności zawodowej/gospodarczej oraz zawodowego rynku pracy właściwych dla kierunku [wyróż. aut.]</p>
<p>STANDARD JAKOŚCI KSZTAŁCENIA 2.3 Metody kształcenia są zorientowane na studentów, motywują ich do aktywnego udziału w procesie nauczania i uczenia się oraz umożliwiają studentom osiągnięcie efektów uczenia się, w tym w szczególności umożliwiają przygotowanie do prowadzenia działalności naukowej lub udział w tej działalności</p>	<p>STANDARD JAKOŚCI KSZTAŁCENIA 2.3 Metody kształcenia są zorientowane na studentów, motywują ich do aktywnego udziału w procesie nauczania i uczenia się oraz umożliwiają studentom osiągnięcie efektów uczenia się, w tym w szczególności umożliwiają przygotowanie do działalności zawodowej w obszarach zawodowego rynku pracy właściwych dla kierunku [wyróż. aut.]</p>
<p>STANDARD JAKOŚCI KSZTAŁCENIA 2.4 Jeśli w programie studiów uwzględnione są praktyki zawodowe, ich program, organizacja i nadzór nad realizacją, dobór miejsc odbywania oraz środowisko, w którym mają miejsce, w tym infrastruktura, a także kompetencje opiekunów zapewniają prawidłową realizację praktyk oraz osiągnięcie przez studentów efektów uczenia się, w szczególności tych, które są związane z nabywaniem kompetencji badawczych</p>	<p>STANDARD JAKOŚCI KSZTAŁCENIA 2.4 Program praktyk zawodowych, organizacja i nadzór nad ich realizacją, dobór miejsc odbywania oraz środowisko, w którym mają miejsce, w tym infrastruktura, a także kompetencje opiekunów zapewniają prawidłową realizację praktyk oraz osiągnięcie przez studentów efektów uczenia się, w szczególności tych, które są związane z przygotowaniem zawodowym [wyróż. aut.]</p>

Źródło: oprac. własne na podst. Statutu PKA, 2018, Zał. 2.

Warto zauważyć, że różnice dotyczą jedynie standardów, a nie kryteriów. Takie podejście jest pochodną zapisów Rozporządzenia w sprawie kryteriów oceny programowej, które nie różnicuje ich w odniesieniu do poszczególnych profili (MNiSW, 2018b).

Proces oceniania w imieniu PKA przeprowadzają jej członkowie i eksperci, którzy kierują się m.in. zasadą autonomii (Kodeks PKA, 2009, §3). Oceny formułowane przez poszczególne zespoły mogą się różnić, co jest cechą oceny jakościowej i eksperckiej. Ocena PKA ma również charakter zewnętrzny. Komisja oczekuje jednak, by uczelnie w swoich strukturach i jednostkach miały dział lub osobę dokonującą wewnętrznej oceny jakości kształcenia, tak by możliwe było samodzielne doskonalenie procesu dydaktycznego. Stąd też kwestia prowadzenia i oceny zajęć kształtujących umiejętności praktyczne powinna być przepracowana przez daną uczelnię, która w rezultacie powinna być gotowa uzasadnić, dlaczego dane zajęcia zalicza do tych kształtujących umiejętności praktyczne.

Obszar umiejętności praktycznych jest bezpośrednio związany z efektami uczenia się w zakresie umiejętności. Każdy program studiów realizowany przez uczelnię (kierunek) musi mieć zdefiniowane efekty uczenia się w trzech zakresach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (MNiSW, 2018c). Oznacza to, że uczelnia powinna dysponować mechanizmami umożliwiającymi weryfikację efektów uczenia się, ponieważ to właśnie osiągnięcie określonych rezultatów przez studentów warunkuje wydanie dyplomu. Ocenie PKA podlega zwłaszcza weryfikacja uzyskiwania efektów uczenia się. W tym celu komisja bada m.in. prace etapowe i dyplomowe oraz dokonuje hospitacji zajęć. Nie jest to kontrola, ponieważ zakres badań PKA odnośnie do tych obszarów jest ograniczony i tym samym nie jest reprezentatywny. Celem tej oceny jest tylko wstępna diagnoza metodyk kształcenia i form egzaminowania studentów.

Uczelnie mogą oceniać umiejętności praktyczne z większą lub mniejszą łatwością – zależy to od kierunku. Przykładowo na kierunkach technicznych lub na kierunkach związanych ze sztuką weryfikacja efektów uczenia się z zakresu umiejętności przeważnie jest prostsza i polega na wykonaniu określonego projektu lub dzieła przez studenta. W przypadku kierunków społecznych i humanistycznych kwestia ta może być utrudniona. Podczas opiniowania wniosków przez PKA (które mają jeszcze charakter oceny programowej *ex ante*) zespoły oceniające w odniesieniu do nauk społecznych i humanistycznych bardzo często oczekują od uczelni wskazania w koncepcji kształcenia w zakresie danego zawodu powiązań z pracą, do której kierunek ma prowadzić. Dzięki temu prawdopodobieństwo, że umiejętności rozwijane podczas kształcenia na danym kierunku będą lepiej reprezentowane na rynku pracy i w rezultacie będą rzeczywiście stanowić wartość dodaną dla studenta, jest większe. Pozwala to również logicznie uzasadnić, dlaczego uczelnia zalicza dane zajęcia do kształtujących umiejętności praktyczne.

Słowo klucz – zawód

Kształcenie umiejętności praktycznych kieruje nas zatem do działalności zawodowej i rynku pracy. Pozostając w obszarze regulacji państwowych, zawody i specjalności dla potrzeb rynku pracy porządkuje rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 2014 roku (MPiPS, 2014). Zawarta w nim klasyfikacja jest stosowana m.in. na potrzeby poradnictwa zawodowego, szkolenia zawodowego czy badań i analiz rynku pracy. Grupuje zawody, ale nie stanowi ich opisu ani standardu. Samo pojęcie „zawód” zostało w niej zdefiniowane następująco (Objaśnienia do klasyfikacji, bns):

Zawód stanowi źródło dochodów i oznacza zestaw zadań (czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wymagających kompetencji nabytych w toku uczenia się lub praktyki; specjalność obejmuje część zawodu, wymagającą dodatkowych kompetencji. Klasyfikacja została opracowana na podstawie Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-08.

Obecnie klasyfikacja wyodrębnia 2455 zawodów i klasyfikacji (MRPiPS, 2017).

W tym miejscu warto zauważyć, że w klasyfikacji zawodów grupę specjalistów zdefiniowano w odniesieniu do m.in. badań naukowych (MRPiPS, 2017):

Grupa 2. Specjaliści – grupa ta obejmuje zawody wymagające wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia w zakresie: nauk technicznych, przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i pokrewnych. Ich główne zadania to wdrażanie do praktyki koncepcji i teorii naukowych lub artystycznych, powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez badania i twórczość oraz systematyczne nauczanie w tym zakresie.

Osobną podgrupę w tej klasyfikacji specjalistów stanowią nauczyciele akademicy (231. Nauczyciele akademicy). Jest to kolejny argument przemawiający za tym, aby profile studiów traktować przede wszystkim jako różne organizacyjne formy kształcenia, a nie przez pryzmat samych efektów uczenia się.

Klasyfikacja nie odnosi się zatem wprost do edukacji wyższej, która w zakresie programowym ma dość szeroką autonomię. W praktyce zarówno różne kierunki studiów mogą kształcić do wykonywania podobnych zawodów, jak i dany zawód (czy stanowisko pracy) może być wykonywany przez osoby po różnych studiach. Oczywiście różne zawody, uprawnienia czy stanowiska pracy wymagają albo określonego wykształcenia (np. zdefiniowanego kierunkiem studiów), albo określonych kompetencji. Ściśle regulowane zawody, np. lekarza czy nauczyciela, wymagają studiów, których program został określony w standardach kształcenia. Jest też spora grupa zawodów wymagających na wejściu wykształcenia z grupy kierunków np. przypisanych do danej dyscypliny, ale same uprawnienia wykonywania zawodu zależą od egzaminów branżowych/państwowych, chyba że dany program studiów jest odpowiednio akredytowany przez podmiot zewnętrzny (np. na podstawie umowy z uczelnią). Zdecydowana większość miejsc

pracy dla absolwentów szkół wyższych nie jest jednak tak ściśle regulowana, a dla pracodawców liczą się właśnie przede wszystkim kompetencje tranzytywne oraz pewien zakres wiedzy bazowej absolwentów.

Podsumowanie

Mając na uwadze wspomniane wymogi prawa i standardy PKA, określenie zajęć kształtujących umiejętności praktyczne dla każdego kierunku studiów będzie wymagało już na etapie projektowania programu w pierwszej kolejności analizy potrzeb rynku pracy w odniesieniu do oczekiwanych kompetencji absolwentów, w drugiej zaś – zdefiniowania sylwetki absolwenta i dobrania do niej odpowiedniego opisu kierunku językiem efektów uczenia się. Tak jak wspomniano w części dotyczącej zapewniania jakości – PKA oczekuje od uczelni, że we wniosku o uruchomienie kierunków studiów na profilu praktycznym wskażą (w części dotyczącej koncepcji kształcenia) konkretne zawody, które będzie można wykonywać po studiach (dotyczy to zwłaszcza dziedzin z zakresu nauk społecznych i humanistycznych). Zdaniem ekspertów PKA niewskazanie zawodu lub zawodów znacząco utrudnia (a czasem wręcz uniemożliwia) rzetelną ocenę zajęć kształtujących umiejętności praktyczne, ponieważ nie wiadomo, po co dane umiejętności praktyczne mają być rozwijane.

W wielu przypadkach nie tylko charakterystyka zawodów, ale także pewne czynności zawodowe (ich grupy) lub procesy będą determinować pożądane przez rynek pracy umiejętności praktyczne, a przez to będą definiować zajęcia do uwzględnienia w programie studiów. W niektórych przypadkach wskazówką bezpośrednią mogą być np. kwalifikacje branżowe, pozwalające uzyskać określone certyfikaty, w innych, pośrednio, np. standardy dla procesów czy technologia, które nieraz zmieniają się bardzo dynamicznie. Dodatkowo, jak pokazują badania nad kompetencjami przyszłości, wiele z nich ma charakter uniwersalny, tranzytywny i nie odnosi się wprost do konkretnego zawodu czy stanowiska pracy.

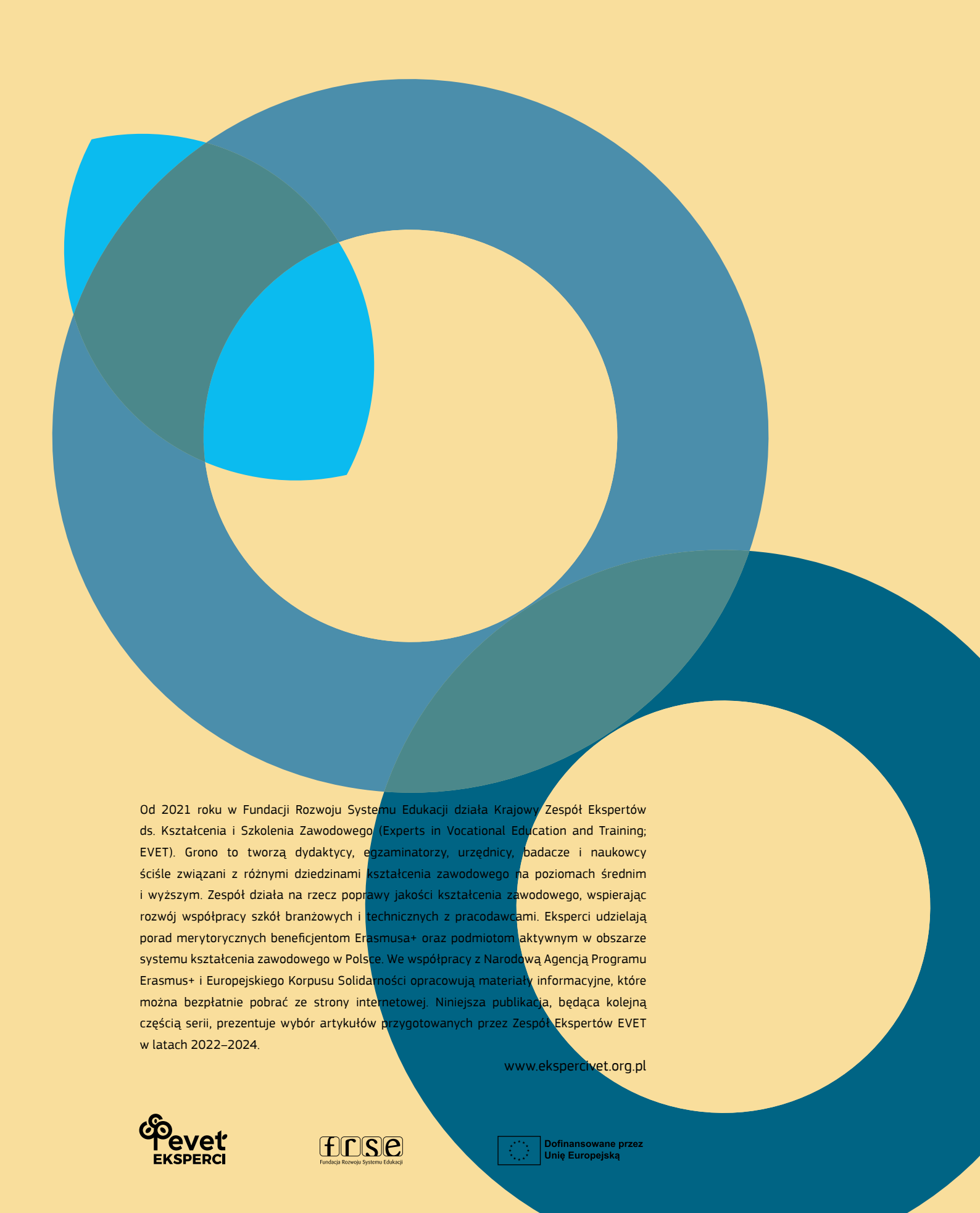
Kształcenie praktyczne ma zatem różne wymiary. Jednakże, co kluczowe w przypadku studiów realizowanych na profilach praktycznych, kształcenie praktyczne powinno być powiązane z oczekiwaniami otoczenia społeczno-gospodarczego w zakresie umiejętności praktycznych. Zatem oczekuje się od uczelni, by przy tworzeniu programów studiów prowadziły dialog z otoczeniem i miały pomysł na określony zbiór efektów uczenia się, który wpłynie na atrakcyjność absolwenta na rynku pracy.

Warto też zauważyć, że każdy kierunek na profilu praktycznym, czy to na studiach licencjackich, czy magisterskich, powinien obejmować zajęcia prowadzone w warunkach właściwych dla danego zakresu działalności zawodowej oraz w sposób umożliwiający wykonywanie czynności praktycznych przez studentów, o czym stanowi prawo.

Bibliografia

- Aboderin, O.S., Havenga, M. (2024). Essential Skills and Strategies in Higher Education for the Fourth Industrial Revolution: A Systematic Literature Review. *South African Journal of Higher Education*, 38(2), 24–43. Pobrano 6.09.2024 z: doi.org/10.20853/38-2-5430
- Chmielecka, E., Kraśniewska, N. (red.). (2017). *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie*. Warszawa. Pobrano 20.09.2024 z: www.frp.org.pl/pl/lista-publicacji/531-poziom-5-brakujace-ogniwo-podsumowanie.html
- Ehlers, U.-D., Eigbrecht, L. (red.). (2024). *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Higher Education*. Pobrano 15.09.2024 z: doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5
- Kodeks PKA (2009). Kodeks Etyki Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 6 października 2009 roku, tekst ujednolicony uwzględniający zmiany wprowadzone uchwałą Polskiej Komisji Akredytacyjnej nr 1/2012 z dnia 30 stycznia 2012 roku oraz uchwałą Polskiej Komisji Akredytacyjnej nr 1/2013 z dnia 6 marca 2013 roku.
- Lewicki, J., Brdulak, J. (2023). Ewolucja praktycznego profilu studiów w wyższym kształceniu zawodowym w Polsce. W: *Kierunki rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego* (s. 52–65), t. 2. Warszawa. Pobrano 10.09.2024 z: www.frse.org.pl/czytelnia/kierunki-rozwoju-ksztalcenia-i-szkolenia-zawodowego-tom-2
- MNiSW (2018a). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 roku ws. studiów, tekst jednolity Dz.U. z 2023 roku, poz. 2787.
- MNiSW (2018b). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 września 2018 roku ws. kryteriów oceny programowej, Dz.U. 2018, poz. 1787.
- MNiSW (2018c). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 roku ws. charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, Dz.U. z 2018 roku, poz. 2218.
- MPiPS (2014). Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 roku ws. klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz.U. 2014, poz. 1145 ze zm. Pobrano 8.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20140001145
- MRPiPS (2017). Obwieszczenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 28 grudnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz.U. 2018 poz. 227. Pobrano 8.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000227

- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: What it Means, How to Respond*. World Economic Forum. Pobrano 15.09.2024 z: www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond
- Statut PKA (2018). Statut Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Pobrano 27.09.2024 z: pka.edu.pl/wp-content/uploads/2024/04/statut-PKA-tekst-ujednolicony-marzec-2024.pdf
- Szczucka, A., Jelonek, M., Kocór, M., Krupnik, S., Krygowska-Nowak, N., Kwinta-Odrzywołek, J., Worek, B. (2023), *Trendy kształtujące polskie branże i kompetencje przyszłości. Perspektywa 17 branż*. Warszawa. Pobrano 15.09.2024 z: www.parp.gov.pl/component/publications/publication/trendy-ksztaltujace-polskie-branze-i-kompetencje-przyszlosci-perspektywa-17-branz
- Times (2024). Times Higher Education, www.timeshighereducation.com/campus/keywords/practical-learning (dostęp: 20.10.2024).
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym (2018). Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, tekst jednolity Dz.U. z 2023 roku, poz. 742, 1088, 1234, 1672, 1872, 2005, z 2024 roku, poz. 124, 227, 1089. Pobrano 5.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668
- Ustawa ZSK (2015). Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 roku o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, tekst jednolity Dz.U. z 2020 roku, poz. 226, z 2023 roku, poz. 2005. Pobrano 5.11.2024 z: isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20160000064
- Washer, P. (2007). Revisiting Key Skills: A Practical Framework for Higher Education, *Quality in Higher Education*, 13(1), 57–67. Pobrano 27.09.2024 z: doi.org/10.1080/13538320701272755
- Wieczorek, D. (2021). Edukacja ku przyszłości jako czynnik minimalizujący ryzyko wykluczenia społecznego wobec przemian związanych z czwartą rewolucją przemysłową, *Edukacja ustawiczna dorosłych* 2021, 3. Pobrano 27.09.2024 z: doi.org/10.34866/eawv-gp97



Od 2021 roku w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji działa Krajowy Zespół Ekspertów ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (Experts in Vocational Education and Training; EVET). Grono to tworzą dydaktycy, egzaminatorzy, urzędnicy, badacze i naukowcy ściśle związani z różnymi dziedzinami kształcenia zawodowego na poziomach średnim i wyższym. Zespół działa na rzecz poprawy jakości kształcenia zawodowego, wspierając rozwój współpracy szkół branżowych i technicznych z pracodawcami. Eksperti udzielają porad merytorycznych beneficjentom Erasmus+ oraz podmiotom aktywnym w obszarze systemu kształcenia zawodowego w Polsce. We współpracy z Narodową Agencją Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności opracowują materiały informacyjne, które można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej. Niniejsza publikacja, będąca kolejną częścią serii, prezentuje wybór artykułów przygotowanych przez Zespół Ekspertów EVET w latach 2022–2024.

www.ekspercivet.org.pl