

Kierunki rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego

Wybór tekstów
Krajowego Zespołu
Ekspertów ds. Kształcenia
i Szkolenia Zawodowego

Kierunki rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego. Tom II

Wybór tekstów Krajowego Zespołu Ekspertów ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego

Redakcja:	Karolina Kwiatosz
Korekta:	Beata Kostrzewska
Zdjęcia:	Marianna Kulesza, Szymon Łaszewski
Layout:	Grzegorz Dębowski
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 2025 (dodruk wydania 2023)

ISBN 978-83-67587-16-7

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 II* (2023).
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
Od pomysłów do czynów: rola pracodawców w systemie kształcenia zawodowego Krzysztof Świerk	6
Usługi wspierające lepsze powiązanie szkolnictwa branżowego z rynkiem pracy Jędrzej Stasiowski	14
Powiatowa Sieć Wsparcia Szkolnych Doradców Zawodowych w powiecie kędzierzyńsko-kozielskim Ireneusz Wiśniewski	20
Staż uczniowski w prawie oświatowym Piotr Krzywda	26
Nowe porozumienie o programie zajęć w projektach studenckiej mobilności edukacyjnej Erasmus+ Robert Musiałkiewicz	34
Refleksyjne uczenie się zawodu – kilka wskazówek Lilla Młodzik	42
Ewolucja praktycznego profilu studiów w wyższym kształceniu zawodowym w Polsce Jacek Lewicki, Jakub Brdulak	48



Wstęp

Wkwietniu 2021 r. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji zainaugurowała działanie Zespołu Ekspertów ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (EVET). Jego skład co roku powołuje Ministerstwo Edukacji i Nauki. W 2023 r. w tym gronie znalazło się osiemnaścioro specjalistów ds. edukacji oraz siedmioro związanych ze szkolnictwem wyższym. Na co dzień są dydaktykami, egzaminatorami, urzędnikami, badaczami i naukowcami ściśle związanymi z różnymi dziedzinami kształcenia zawodowego. Nie zabrakło także przedstawicieli przedsiębiorstw.

Działania Zespołu Ekspertów stanowią integralną część planu pracy programu Erasmus+. Eksperci EVET doradzają, jak skutecznie stosować narzędzia unijne, które wspierają mobilność edukacyjną osób kształcących się zawodowo, zapewniają uznawalność kompetencji i kwalifikacji oraz pozwalają monitorować losy absolwentów tego sektora. Zespół działa na rzecz poprawy jakości kształcenia zawodowego oraz rozwoju współpracy szkół branżowych i technicznych z pracodawcami.

Cele te są osiąganę we współpracy z instytucjami zaangażowanymi w realizację programu Erasmus+ (w sektorach Kształcenie i szkolenie zawodowe oraz Szkolnictwo wyższe) oraz inicjatywami Europass, Euroguidance, EPALE i WorldSkills Poland.

Eksperci udzielają porad merytorycznych beneficjentom programu Erasmus+ oraz podmiotom aktywnym w obszarze systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Biorą także udział w wydarzeniach tematycznych organizowanych przez Narodową Agencję Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności: konferencjach, seminariach, warsztatach, szkoleniach, wykładach, debatach, wizytach studyjnych oraz pracach analitycznych.

Rezultaty pracy ekspertów EVET są przygotowywane w formie publikacji i materiałów informacyjnych, które można pobrać ze strony internetowej: www.ekspercivet.org.pl. W tej publikacji zostały zaprezentowane najważniejsze artykuły opracowane przez ekspertów w latach 2022 i 2023.

Zapraszamy do lektury!

Zespół Europass, Euroguidance i EVET

Skład Krajowego Zespołu Ekspertów ds. Kształcenia Zawodowego

Obszar oświaty (nominacja na 2023 r.):

- Piotr Bartosiak, Ministerstwo Edukacji i Nauki
- Magdalena Wantoła-Szumera, Ministerstwo Edukacji i Nauki
- Lech Boguta, Ministerstwo Edukacji i Nauki
- Arleta Choraży, KGHM Polska Miedź S.A.
- 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 Lubuskiej 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 Bołtrusko, Ministerstwo Edukacji i Nauki
- 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 Wrocławku
- dr Katarzyna Olszewska, Akademia Nauk Stosowanych w Elblągu
- Hanna Reczulska, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej

Od pomysłów do czynów: rola pracodawców w systemie kształcenia zawodowego



Krzysztof Świerk

Polska Izba Motoryzacji

Prezes Zarządu Promet Trans, Dyrektor Zarządzający w Polskiej Izbie Motoryzacji, członek Sektorowej Rady ds. Kompetencji w przemyśle motoryzacyjnym z uwzględnieniem elektromobilności. W przeszłości przez wiele lat pełnił funkcję dyrektora szkoły technicznej, był także kierownikiem szkolenia praktycznego. Autor i koordynator międzynarodowych projektów dotyczących podnoszenia jakości kształcenia i szkolenia zawodowego, a także wspierania uczniów z małych miejscowości w zakresie aktywizowania ich na rynku pracy. Zainicjował działania ukierunkowane na rozwój kwalifikacji rynkowych oraz dodatkowych umiejętności zawodowych. Twórca Centrum Kwalifikacji we współpracy z ogólnopolskimi organizacjami pracodawców oraz pierwszego w Europie akredytowanego Centrum Rolnictwa Precyzyjnego. W latach 2022–2023 reprezentował obszar oświaty w Krajowym Zespole Ekspertów ds. Kształcenia Zawodowego.

Wwielu krajach europejskich tradycja włączania pracodawców w system kształcenia zawodowego zaowocowała stworzeniem oferty edukacyjnej skrojonej pod potrzeby rynku pracy, co bezpośrednio przekłada się na zatrudnialność absolwentów szkół. Doskonałym przykładem takiej współpracy jest m.in. system niemiecki, w którym izby przemysłowo-handlowe odpowiadają za weryfikowanie kompetencji nabywanych przez uczniów bezpośrednio u pracodawców w ramach tzw. dualnego kształcenia. Trudno o podobną analogię w polskim systemie. Mimo dużej aktywności przedstawicieli pracodawców na poziomie krajowym, branżowym czy regionalnym, brakuje organizacji ukierunkowanej na współpracę z sektorem edukacji, w której obowiązkowo mieliby się zrzeszać pracodawcy. Obecność podmiotów, które mogłyby przejąć odpowiedzialność za kształcenie zawodowe, pozwoliłaby szybciej rozwinąć współpracę pracodawców z władzą centralną.

Część niemieckich rozwiązań udało się jednak przeszczepić na polski grunt. Od kilku lat intensywnie rozwija się współpraca oparta na praktycznej nauce zawodu podejmowanej przez uczniów u pracodawcy na zasadach podobnych do dualnego kształcenia. Trwają również prace nad dostosowaniem kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy. Wiele podjętych działań daje pozytywne efekty, ale droga do systemu kształcenia zorientowanego na potrzeby rynku pracy jest jeszcze długa.

Naprzeciw wyzwaniom nowoczesnej gospodarki

Rozwój gospodarki opartej na nowoczesnej wiedzy, innowacyjnych i elastycznych umiejętnościach oraz kompetencjach społecznych współpracujących z wymaganiami rynku pracy to główne cele programów poprawy konkurencyjności polskich przedsiębiorstw w czasie zmian wywołanych pandemią COVID-19. Dalszy wzrost ekonomiczny wymaga znacznej poprawy ogólnych i zawodowych kompetencji polskiego społeczeństwa. Podnoszenie jakości kształcenia musi odbywać się zarówno w zakresie szkolnictwa wyższego, które zapewnia zakładom pracy odpowiednio przygotowane kadry inżynierów czy magistrów, jak i na płaszczyźnie kształcenia zawodowego, które

przygotuje dobrze wykwalifikowanych techników, rzemieślników oraz pracowników zwiększających potencjał produkcyjny i usługowy.

Pracodawcy oczekują przede wszystkim odpowiednich zwolnień podatkowych w związku z kosztami ponoszonych na doksztalcanie uczniów przebywających na praktycznej nauce zawodu w ich zakładach pracy. Co prawda przepisy prawa oświatowego pozwalają pracodawcom refundować wynagrodzenia i dodatki szkoleniowe instruktorów praktycznej nauki zawodu, a także koszty odzieży i obuwia roboczego czy środków ochrony indywidualnej (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu*, §9 ust. 2). Jednak co do zasady środki przeznaczane na te działania muszą zapewnić organy prowadzące szkoły, które nie zawsze wydają dyrektorom szkół zgodę na poniesienie kosztów kształcenia praktycznego u pracodawcy.

”

Na jakość systemu kształcenia zawodowego wpływa wiele czynników, a jednym z kluczowych jest zaangażowanie pracodawców.

Nowe możliwości powiązania edukacji z rynkiem pracy

Sytuacja na rynku pracy (brak wykwalifikowanych pracowników) oraz silna międzynarodowa konkurencja zmuszają polskich przedsiębiorców do bardziej dynamicznego rozwijania zakładów. To z kolei przekłada się na większą świadomość znaczenia, jakie ma angażowanie się pracodawców w proces kształcenia zawodowego młodzieży. Zmiany legislacji wprowadzone w ostatnich latach w tym obszarze dały możliwości włączania się przedstawicieli rynku pracy w kształcenie. Przedsiębiorcy wskazują jednak, że przepisy nie w pełni ich wspierają.

Wśród aktywności podejmowanych przez pracodawców lub ich organizacje można wymienić realizowane działania ukierunkowane na podnoszenie jakości kształcenia zawodowego wspólnie ze szkołą i jej organem prowadzącym. Są to m.in.:

- opracowywanie programów kształcenia wybranych zawodów, w tym również programów dodatkowych umiejętności zawodowych,
- wsparcie w doposażaniu pracowni i warsztatów szkolnych,
- organizowanie staży uczniowskich i praktyk w przedsiębiorstwach,
- umożliwianie nauczycielom odbywania staży w zakładzie pracy, a pracownikom przedsiębiorstw – dodatkowego zatrudnienia w szkole,
- organizowanie w przedsiębiorstwach ośrodków upoważnionych przez okręgową komisję egzaminacyjną do przeprowadzania egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie,

- realizowanie przez uczniów dualnego kształcenia, które dotychczas było dostępne głównie dla młodocianych pracowników i wymagało współpracy z izbami rzemieślniczymi,
- doksztalcanie pracowników zakładów pracy w ramach nieodpłatnych kwalifikacyjnych kursów zawodowych,
- tworzenie klas patronackich, współpraca w ramach projektów edukacyjnych, wspieranie w doradztwie zawodowym itp.

Wyzwania systemu są jednak znacznie większe. Jednym z koniecznych warunków tworzenia wysokiej jakości systemu kształcenia zawodowego, który będzie dostosowany do potrzeb rynku pracy, jest precyzyjne określenie zapotrzebowania na kompetencje w zawodach przyszłości. Zaangażowanie pracodawców w badanie potrzeb oraz analizę obecnych profili zawodowych występujących w przedsiębiorstwach pozwoli trafnie wskazać kierunki rozwoju kształcenia, szybkie tworzenie nowych zawodów, a nawet rozwój oferty kształcenia ustawicznego i wzrost jego znaczenia w podnoszeniu kompetencji i przekwalifikowywaniu pracowników zgodnie z bieżącymi potrzebami rynku pracy.

Działania w obszarze doradztwa, nauki zawodu i doskonalenia kadr

W stabilnych gospodarkach, które rozwinęły kulturę edukacji zawodowej, obserwuje się bardzo duże zaangażowanie pracodawców, organów administracji publicznej oraz szkół w promocję kształcenia zawodowego powiązaną z fachowym doradztwem. Jest to kluczowy czynnik umożliwiający podjęcie decyzji w sprawie przyszłego zawodu, dopasowanej do predyspozycji danego ucznia. Odpowiednie wsparcie w wyborze ścieżki kariery pozytywnie przekłada się na motywację do zdobywania kompetencji zawodowych oraz do rozwijania się w wybranym obszarze. W dłuższej perspektywie tego typu działania wywołują zmiany w całym systemie, ponieważ zadowoleni z wyboru ścieżki kształcenia uczniowie będą podnosić jakość formalnie nabywanych kwalifikacji.

W Polsce na tym polu zachodzi pilna potrzeba zacieśnienia współpracy pomiędzy organami administracji publicznej a reprezentantami środowiska pracodawców, aby możliwe stało się rozbudowanie systemu doradztwa zawodowego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Działania podejmowane do tej pory należy uznać za krok w dobrą stronę, jednak obszar ten wymaga skuteczniejszego promowania korzyści płynących z kształcenia zawodowego zarówno wśród uczniów, jak i rodziców.

Warto podkreślić, że zmiany wprowadzone w polskim systemie kształcenia branżowego dają pracodawcom większy wpływ na opracowanie profilu zawodowego absolwentów szkół ponadpodstawowych. Przedstawiciele rynku pracy mogą zarówno wspierać szkoły w tworzeniu nowych kierunków kształcenia, w ramach tzw. eksperymentu pedagogicznego, jak i częściowo modyfikować programy nauczania w danym zawodzie. Forma eksperymentu pozwala m.in.

na otwarcie kierunku niewymienionego w rozporządzeniu w sprawie praktycznej nauki zawodu. W tym procesie musi uczestniczyć jednostka naukowa, należy także uzyskać pozytywną opinię wojewódzkiej lub powiatowej rady rynku pracy, organu samorządu gospodarczego lub innej organizacji gospodarczej właściwej dla danego zawodu oraz opinię jednostki naukowej lub stowarzyszenia zawodowego właściwego dla zawodu. Kolejnym krokiem jest spełnienie innych regulacji zawartych w art. 45 *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* oraz uzyskanie zgody ministra właściwego ds. edukacji.

Mniej formalności wymaga natomiast modyfikowanie istniejących programów nauczania, poprzez które pracodawcy we współpracy ze szkołą mogą kształtować dodatkowe umiejętności zawodowe uczniów, będące formą specjalizacji jej absolwentów, istotną dla lokalnego rynku pracy. Okres nauki dodatkowej umiejętności zależy od kierunku kształcenia oraz kwalifikacji nim objętych, ale przeciętnie trwa ok. 300–400 godzin. W tym czasie można przygotować uczniów do specyfiki pracy w konkretnych przedsiębiorstwach, co przełoży się również na wzrost zatrudnienia absolwentów szkół.

Nie bez znaczenia jest również wspieranie przez pracodawców systemu doradztwa zawodowego dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Na tych etapach kształcenia zazwyczaj nie przykładana jest wielkiej wagi do wyboru ścieżki rozwoju ani nie analizuje konsekwencji z tym związanych. Decyzja odnośnie do typu szkoły ponadpodstawowej oraz kierunku kształcenia bywa podejmowana bez głębokiej analizy sytuacji i kierunków rozwoju rynku pracy. Za kluczowy dla dalszej kariery nadal uznaje się wybór studiów. To ogromny błąd systemu doradztwa, który przez lata nie wspierał budowania świadomości zawodowej u uczniów szkół podstawowych oraz ich rodziców.

Jakość systemu kształcenia zależy również od kompetencji i umiejętności kadry kształcenia zawodowego. Przepisy prawa oświatowego dzielą ją na nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych oraz nauczycieli praktycznej nauki zawodu. W rzeczywistości podział ten bywa sztuczny, ponieważ nierzadko ci sami nauczyciele zajmują się oboma obszarami.

Doskonalenie kompetencji pedagogów jest istotne szczególnie w tym drugim aspekcie, a współpraca szkół z pracodawcami otwiera nowe możliwości w obszarze doskonalenia praktycznych umiejętności kadry dydaktycznej. Duże znaczenie mają zwłaszcza szkolenia komercyjne, np. w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii przemysłowych. Nierzadko dyrektorzy szkół nie mogą przeznaczyć odpowiednich środków na takie doskonalenie kadry pedagogicznej. Odpowiednim rozwiązaniem problemu byłoby zaangażowanie pracodawców w rozwój nowych form wsparcia nauczycieli kształcenia w danym obszarze zawodowym.

Rozwiązania wypracowane przy udziale pracodawców

Nowe metody włączania pracodawców w obszar kształcenia zawodowego znajdują się w centrum zainteresowania resortu edukacji. Śledzenie trendów na rynku pracy ułatwiają nowe narzędzia wypracowane w ostatnich latach, takie jak Sektorowe Ramy Kwalifikacji. Opisują one zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na poszczególnych poziomach kariery w kilku branżach gospodarki. Sektorowe Ramy Kwalifikacji pozwalają porównywać wymagania stawiane pracownikom przez pracodawców oraz identyfikować luki kompetencyjne i podejmować decyzje o zmianie lub uzupełnieniu kwalifikacji. Za pomocą Ram można również śledzić rozwój zawodów nauczanych w szkołach ponadpodstawowych oraz wymagania na nowych stanowiskach pojawiających się w danej branży. Udział pracodawców w tworzeniu tego narzędzia to istotny wkład w rozwój systemu kształcenia zawodowego oraz prognozowania kluczowych dla gospodarki zawodów i kwalifikacji.

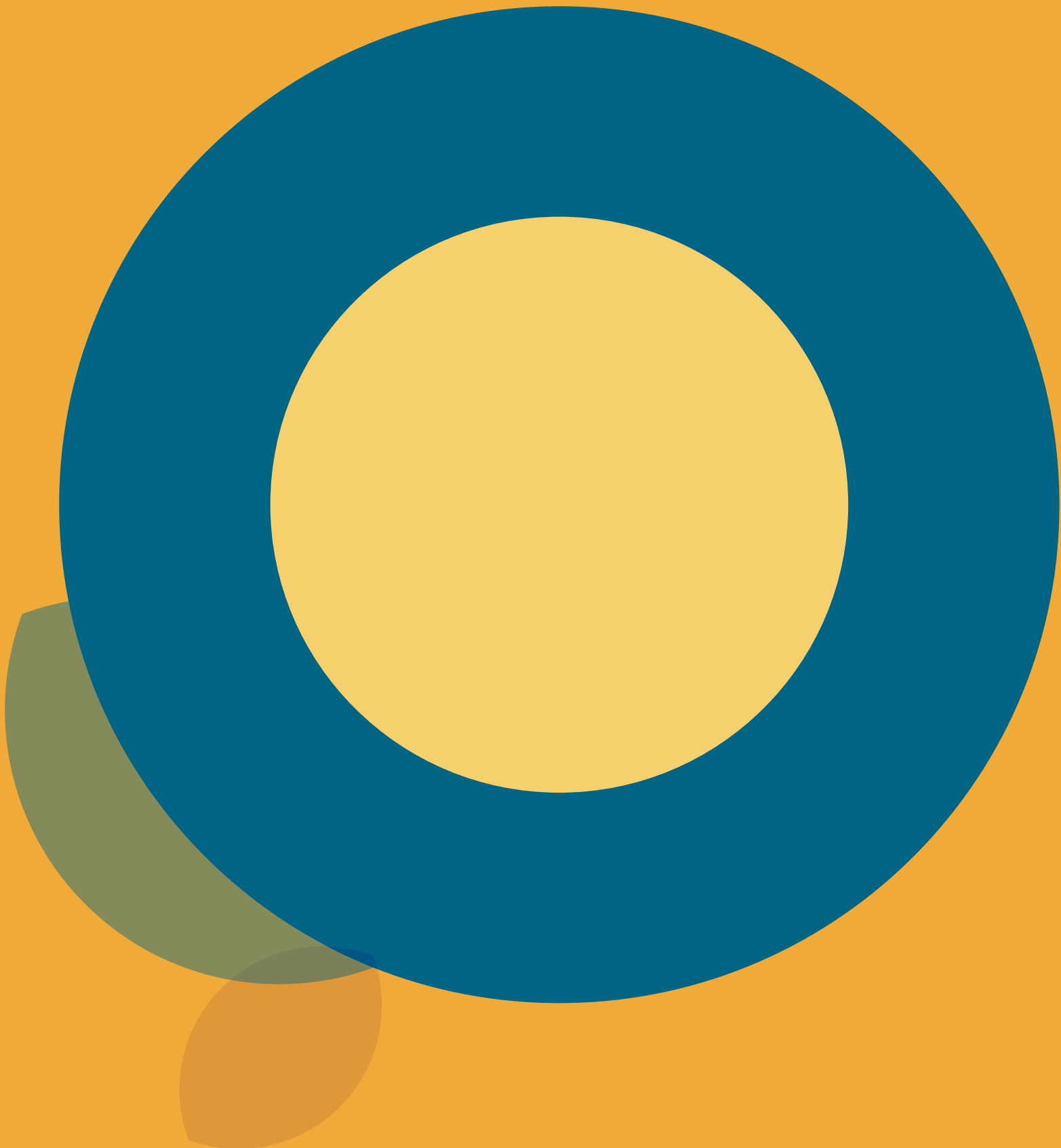
W ramach działań ujętych w Krajowym Planie Odbudowy zaplanowano uruchomienie 120 Branżowych Centrów Umiejętności (BCU) działających na terenie kraju. Nowa infrastruktura ma zapewnić rozwój nowoczesnego kształcenia zawodowego realizowanego na poziomie ponadpodstawowym i wyższym. Działalność BCU będzie polegała na ścisłej współpracy organów prowadzących szkoły z przedstawicielami pracodawców, samorządami gospodarczymi lub innymi organizacjami gospodarczymi. W Centrach będą prowadzone szkolenia branżowe dla nauczycieli kształcenia zawodowego, wykładowców akademickich oraz szkolenia dla instruktorów praktycznej nauki zawodu prowadzących zajęcia z uczniami u pracodawców. Centra będą również udostępniały szkołom, uczelniom i pracodawcom bazę dydaktyczno-lokalową niezbędną do aktywności na wielu polach. W praktyce staną się one przestrzenią do nawiązywania współpracy świata biznesu i edukacji, wspierania innowacji w kształceniu



*Infrastruktura Branżowych
Centrów Umiejętności
zapewni rozwój nowoczesnego
kształcenia zawodowego
realizowanego na poziomie
ponadpodstawowym
i wyższym.*

zawodowym, analizowania zapotrzebowania na zawody i umiejętności w określonej branży, rozwijania oferty kształcenia praktycznego dla młodzieży, podnoszenia kwalifikacji i przekwalifikowywania się osób dorosłych, egzaminowania w ramach uprawnień branżowych lub walidacji umiejętności nabytych pozaformalnie i nieformalnie. Każde BCU będzie także prowadziło doradztwo zawodowe dopasowane do specyfiki branży objętej wsparciem.

Tworzenie tych jednostek rozpoczęło się w 2022 r. i potrwa trzy lata. Analizując obszary wspierane przez Branżowe Centra Umiejętności w zakresie podnoszenia jakości kształcenia zawodowego, należy stwierdzić, że obejmują one wszystkie zidentyfikowane problemy dotyczące edukacji zawodowej i rozwoju współpracy szkół z otoczeniem gospodarczym. Należy zatem mieć nadzieję, że będzie to kolejny, tym razem bardzo duży krok w integrowaniu potencjału kształcenia branżowego z potrzebami rynku pracy.



Usługi wspierające lepszé powiązanie szkolnictwa branżowego z rynkiem pracy



Jędrzej Stasiowski

Instytut Badań Edukacyjnych

Socjolog, analityk, członek europejskiej sieci eksperckiej NESET i asystent w Zespole Badań i Analiz Edukacyjnych Instytutu Badań Edukacyjnych, 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. W Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego ukończył studia magisterskie i doktoranckie.

Jednym z kluczowych wyzwań kształcenia branżowego jest dopasowanie jego struktury oraz kompetencji absolwentów do obecnych i przyszłych potrzeb rynku pracy (por. Drzeżdżon, 2009; Osiecka-Chojnacka, 2007). Realizacja tego postulatu nigdy nie będzie łatwym zadaniem, ponieważ wymaga sprzężenia dwóch odmiennych systemów instytucjonalnych.

Szkoły i placówki pozaszkolne kształcące zawodowo formułują swoją ofertę na podstawie skomplikowanych procesów decyzyjnych uwarunkowanych własnymi – nierzadko ograniczonymi – możliwościami kadrowymi i zapleczem techniczno-dydaktycznym. W praktyce na strukturę kształcenia wpływają także preferencje i zainteresowania kandydatów wybierających naukę określonego zawodu. Na ich decyzje system edukacji – poprzez doradztwo zawodowe – oddziałuje tylko w niewielkim stopniu.

Rynek pracy działa wedle odmiennych reguł – zapotrzebowanie na pracowników kształtuje się dynamicznie i zależy od wielu czynników. Na niektóre z nich, np. na koniunkturę gospodarczą lub koszty pracy, pracodawcy mają ograniczony wpływ. Wzajemnej koordynacji działania dwóch tak złożonych systemów nie ułatwia ich przesunięcie w czasie: absolwenci przygotowani do wykonywania konkretnych zawodów są potrzebni od zaraz, ale system edukacji potrzebuje kilku lat na ich wykształcenie.

”
Powiązanie oferty kształcenia branżowego z potrzebami rynku pracy wspomagają dwie komplementarne usługi: prognozowanie zapotrzebowania na pracowników w zawodach oraz monitorowanie karier absolwentów szkół ponadpodstawowych.

Jednym ze skutecznych sposobów dopasowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy jest większe zaangażowanie pracodawców w proces kształcenia. Działania sprzyjające tej współpracy są wdrażane od wielu lat. Powiązanie oferty kształcenia branżowego z potrzebami rynku pracy wspierają dwie komplementarne usługi: realizowane od 2019 r. prognozowanie zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego oraz uruchomiony w 2021 r. monitoring karier absolwentów szkół ponadpodstawowych (por. Sitek i Stasiowski, 2022). Obydwa rozwiązania mają charakter systemowy – za przygotowanie publikowanych co roku wyników analiz odpowiada Instytut Badań Edukacyjnych (IBE).

Prognozowanie zapotrzebowania na pracowników w zawodach

Celem prognozy, realizowanej na podstawie art. 46b *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, jest „dostarczenie przesłanek do kształtowania oferty szkolnictwa branżowego adekwatnie do potrzeb krajowego i wojewódzkiego rynku pracy” (*Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2019 r.*). Metodologia prognozy opiera się zarówno na danych statystycznych, jak i na badaniach jakościowych – ma zapewnić „syntetyczne ujęcie różnych

źródeł opisujących tendencje na rynku pracy w kontekście strategii rozwoju państwa i regionów” (*Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach...*, 2023). W trakcie przygotowania prognozy uwzględniane są również „opinie rad sektorowych do spraw kompetencji i Rady Programowej do spraw kompetencji, a także ministrów właściwych dla zawodów szkolnictwa branżowego” (*Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach...*, 2023).

Na podstawie wyników prognozy w marcu każdego roku jest publikowane obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki w sprawie prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy. Dla zawodów wskazanych w prognozie krajowej (II część obwieszczenia) przewidziano zwiększenie subwencji oświatowej oraz dofinansowania pracodawcom kosztów kształcenia młodocianego pracownika¹. W obwieszczeniu znajdują się także prognozy wojewódzkie (III część). Jest to 16 list zawodów o istotnym i umiarkowanym zapotrzebowaniu na pracowników w poszczególnych regionach. Obydwie części obwieszczenia są uwzględniane przez wojewódzkie rady rynku pracy podczas wydawania opinii w sprawie zasadności kształcenia w danym zawodzie, o co wnioskuje dyrektorzy szkół planujący wprowadzenie nowych kierunków do oferty szkół. Obecność zawodu na liście krajowej lub wojewódzkiej zwalnia dyrektora z obowiązku zasięgania ponownej opinii po upływie pięcioletniego okresu jej ważności.

¹ Zwiększenie subwencji oświatowej (o ok. 20% na ucznia przeliczeniowego kształcącego się w zawodzie w szkole) oraz zwiększenie pracodawcom kwoty dofinansowania kosztów kształcenia młodocianego pracownika (z ok. 8 tys. do 10 tys. zł).

Monitorowanie losów absolwentów szkół zawodowych

O ile prognoza jest próbą przewidzenia przyszłości, o tyle monitoring karier edukacyjno-zawodowych pokazuje to, co już się wydarzyło. Jest on źródłem rzetelnych informacji na temat sytuacji absolwentów w okresie pięciu lat od ukończenia kształcenia. Pierwsza edycja monitoringu karier została przeprowadzona w 2021 r., na podstawie art. 26b *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, i objęła absolwentów, którzy ukończyli naukę w latach 2019 i 2020. Na podstawie przeprowadzonych analiz opracowano raport ogólnopolski oraz ponad 4 tys. raportów opisujących sytuację absolwentów szkół kształcących w zawodach. Ich dyrektorzy mogli zapoznać się z treścią po zalogowaniu do Systemu Informacji Oświatowej.

Raport ogólnopolski powstaje na podstawie analiz przeprowadzonych przez analityków IBE, a raporty szkolne są generowane automatycznie za pomocą oprogramowania rozwijanego w IBE. Unikalną cechą tego rozwiązania jest wykorzystanie do analiz danych administracyjnych.

Dzięki temu badaniem można objąć całą populację absolwentów bez konieczności prowadzenia kosztownych badań terenowych i obciążania nimi szkół.

Wprowadzony w 2021 r. monitoring karier absolwentów szkół ponadpodstawowych jest wzorowany na ogólnopolskim systemie monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA), który funkcjonuje w Polsce od 2015 r. W monitoringu są wykorzystywane:

- dane Systemu Informacji Oświatowej dotyczące nauki w szkołach ponadpodstawowych,
- informacje pozyskiwane z systemu POL-on na temat kontynuowania nauki na studiach,
- informacje na temat uzyskiwania dyplomów i świadectw, pochodzące z systemów informatycznych okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz
- dane Zakładu Ubezpieczeń Społecznych ilustrujące aktywność absolwentów na rynku pracy.

”

Monitoring karier edukacyjno-zawodowych jest źródłem rzetelnych informacji na temat sytuacji absolwentów w okresie pięciu lat od ukończenia kształcenia.

Zakres wykorzystywanych danych oraz rygorystyczne zasady ich przetwarzania i anonimizacji szczegółowo określono w *Ustawie z dnia 25 lutego 2021 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw*.

W latach 2014–2020 rozwój metodologii, rozwiązań informatycznych i prawnych niezbędnych do prowadzenia monitoringu karier odbywał się dzięki projektom współfinansowanym ze środków europejskich w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER), II Oś priorytetowa: Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji². W tym czasie udało się oprzeć monitoring na zasobach administracyjnych, zautomatyzować wypracowane rozwiązania oraz powierzyć opracowanie wyników monitoringu

Instytutowi Badań Edukacyjnych. Działania te będą kontynuowane po zakończeniu finansowania z PO WER w 2023 r.

Obecnie jest przygotowywana druga edycja monitoringu, która obejmie również absolwentów z 2021 r. Do raportów opisujących sytuację absolwentów techników, branżowych szkół I stopnia oraz szkół policealnych dołączą opracowania skierowane do dyrektorów liceów ogólnokształcących. Ponadto obok raportu ogólnopolskiego będą generowane wyniki monitoringu branżowych i regionalnych – skierowane przede wszystkim do przedstawicieli instytucji rynku pracy. Równolegle badacze IBE zorganizują warsztaty i spotkania robocze, które pomogą lepiej dopasować sposób prezentowania wyników do potrzeb różnych grup odbiorców.

Więcej informacji na temat systemu monitoringu karier można znaleźć pod adresem: bit.ly/48D7sbY.

² Na przykład projekt systemowy „Monitorowanie losów edukacyjno-zawodowych absolwentów i młodych dorosłych” (POWR.02.15.00-IP.02-00-004/16) oraz realizowany równolegle projekt konkursowy „Monitorowanie losów absolwentów szkół zawodowych – edycja II (Losy 2)” (POWR.02.15.00-IP.02-00-003/19).

Bibliografia

- Drzeżdżon, W. (2009). Kształcenie zawodowe w kontekście potrzeb polskiego i europejskiego rynku pracy. Wybrane zagadnienia. *Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość*, 6, 38–53.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2019 r. w sprawie prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy, M.P. 2019 poz. 276 (2019). bit.ly/3PeaUC2
- Osiecka-Chojnacka, J. (2007). Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy. *Rynek Pracy*, 16.
- Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy 2023. bit.ly/41EHrqN
- Sitek, M. i Stasiowski, J. (2022). Zmiany w organizacji i funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1989–2022. *Studia BAS*, 70(2), 71–93.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2020 r., poz. 910 z późn. zm. (2020). bit.ly/3OYuvVF

Powiatowa Sieć Wsparcia Szkolnych Doradców Zawodowych w powiecie kędzierzyńsko-kozielskim



dr Ireneusz Wiśniewski

Centrum Kształcenia Zawodowego w Kędzierzynie-Koźlu
Absolwent Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, na którym obronił doktorat z zakresu ekonomii rynku pracy. Pełni funkcję dyrektora Centrum Kształcenia Zawodowego w Kędzierzynie-Koźlu, jest także członkiem Rady Dyrektorów Szkół Zawodowych przy Ministrze Edukacji i Nauki. W latach 2022–2023 reprezentował obszar oświaty w Krajowym Zespole Ekspertów ds. Kształcenia Zawodowego.

Wymagania pracodawców wobec pracowników zatrudnianych w wielu branżach gospodarki opartej na wiedzy (i dynamicznych zmianach), stawiają przed współczesnym systemem oświaty nowe, nieznane dotąd wyzwania, a przy tym wymuszają konieczność przygotowania młodego pokolenia do życia w globalizującym się świecie. Nowoczesny system edukacji powinien przekazywać uczniom wiedzę i umiejętności zawodowe, kształtować myślenie wielokierunkowe, elastyczne, kreatywne i etyczne. Odpowiednie kwalifikacje, znajomość zasad pracy i właściwa motywacja mogą pomóc młodym absolwentom płynnie zaadaptować się do reguł gospodarki nowego typu, która przeobrażając miejsca pracy, zmienia jednocześnie charakter innych obszarów życia społecznego i kulturowego. Nietrafne, z punktu widzenia rynku pracy, wybory zawodowe negatywnie wpływają nie tylko na losy absolwentów, lecz także na całą gospodarkę. Błędne decyzje mogą wywołać wzrost bezrobocia strukturalnego, którego przyczyną jest brak dopasowania kwalifikacji absolwentów do potrzeb rynku pracy.

”
Jednym z powodów niedopasowania popytu i podaży kwalifikacji jest niewystarczające zainteresowanie młodzieży zawodami, na które istnieje zapotrzebowanie.

Z jednej strony przewidywanie (mega)trendów oraz zaspokajanie potrzeb konkurencyjnego rynku pracy nabierają znaczenia praktycznie na każdym szczeblu systemu oświaty. Z drugiej dostosowanie programów edukacyjnych do wymagań gospodarki od zawsze stanowiło problem, który muszą rozwiązać decydenci dla dobra całego społeczeństwa, jeśli ma ono osiągnąć wysoki poziom rozwoju i konsumpcji. Aktywna polityka państwa w zakresie równowagi popytu i podaży na kwalifikacje powinna polegać na rozwijaniu narzędzi wspierających racjonalne wybory zawodowe młodzieży szkolnej. Na przykład instytucje oświatowe, wykorzystując obowiązujące przepisy, mogą prowadzić działania mające na celu zwiększanie świadomości zawodowej uczniów.

W edukacji zawodowej jednym z warunków koniecznych dla zapewnienia wzrostu gospodarczego jest zaspokojenie zapotrzebowania na wyspecjalizowanych pracowników. Organizacje pracodawców wskazują, że wykwalifikowane kadry starzeją się, a nowi pracownicy nie są odpowiednio przygotowani do pracy lub jest ich niewielu. Za przykład może posłużyć sytuacja na Opolszczyźnie. Jednym z najistotniejszych filarów gospodarczych jest tu branża chemiczna. Główną barierą jej rozwoju jest jednak brak pracowników z odpowiednim wykształceniem i specjalistycznymi umiejętnościami.

Doradztwo w edukacji zawodowej

Jednym z powodów niedopasowania popytu i podaży kwalifikacji jest niewystarczające zainteresowanie młodzieży zawodami, na które istnieje zapotrzebowanie, a w konsekwencji – niewystarczająca liczba osób kształcących się w tych specjalnościach. Przyczyną tego zjawiska

jest brak dobrej orientacji uczniów i ich rodziców w specyfice lokalnego i regionalnego rynku pracy, w tym nieznajomość jego potrzeb zatrudnieniowych oraz perspektyw rozwoju regionu. Uczniowie często nie wiedzą, jaką ścieżkę kariery należy wybrać, aby zostać fachowcem w pożądanym dziedzinie, albo na czym polega wykonywanie danego zawodu i czym różni się on od innych.

Zmianom wprowadzanym w systemie kształcenia zawodowego w 2012 r., a następnie w 2019 r. towarzyszył wyraźny zwrot ku upowszechnianiu umiejętności zawodowych. W tym czasie wzrosło znaczenie instytucji oświatowych, które coraz chętniej pomagają uczniom i ich rodzicom dokonywać właściwych wyborów. Zaobserwowano również, że preorientacja zawodowa, umożliwiająca racjonalny wybór ścieżki życiowej, powinna odbywać się już w szkołach podstawowych, a kształcenie na pierwszych etapach edukacji powinno zostać objęte przygotowaniem prozawodowym.

Obecne rozwiązania prawne nie pozwalają jednak na prowadzenie profesjonalnego doradztwa w szkołach podstawowych. W małych placówkach doradca jest zatrudniany na część etatu. Często tę funkcję powierza się nauczycielowi innego przedmiotu, który zdobył uprawnienia doradcy. Niedostatkom kadrowym towarzyszy brak odpowiednich narzędzi: precyzyjnych informacji, wyników badań, scenariuszy ciekawych merytorycznie zajęć. Niezbędne jest zatem – szczególnie w takich przypadkach – systemowe wsparcie i koordynacja działań doradczych na poziomie lokalnym.

Sieć Wsparcia Szkolnych Doradców Zawodowych

Centra kształcenia zawodowego jako placówki systemu oświaty mogą pełnić funkcję zewnętrznej platformy wsparcia dla szkół, uczniów i ich rodziców. W celu zapewnienia efektywnego doradztwa zawodowego placówki takie powinny współpracować z przedsiębiorstwami, uczelniami, organami prawodawczymi różnych szczebli, m.in. z samorządem, administracją rządową, a w niektórych przypadkach także z mediami.

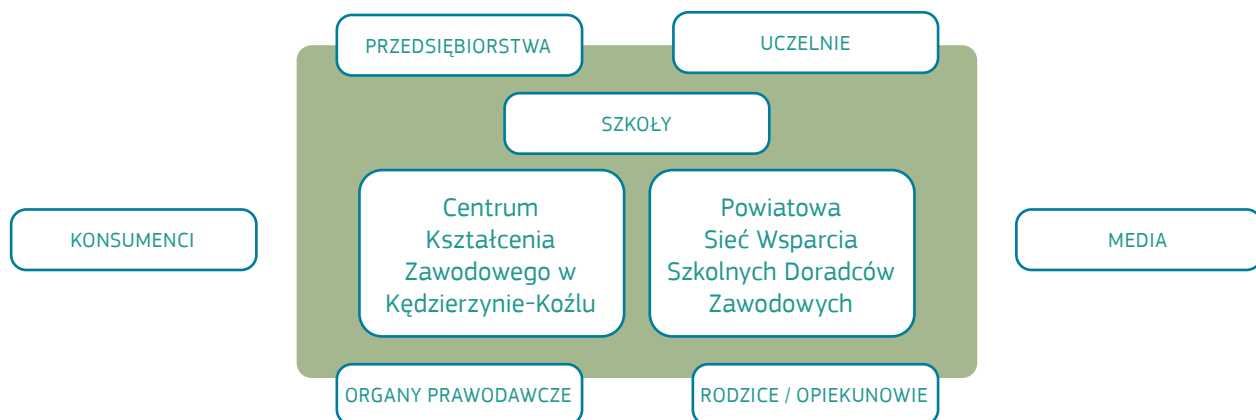
Takie rozwiązanie funkcjonuje w powiecie kędzierzyńsko-kozielskim od 2014 r. Przy Centrum Kształcenia Zawodowego (CKZ) powołano tam Powiatową Sieć Wsparcia Szkolnych Doradców Zawodowych, która zajmuje się m.in.:

- identyfikowaniem osób zajmujących się doradztwem edukacyjno-zawodowym w szkołach powiatu, a także rozwijaniem współpracy i podejmowaniem działań integrujących to środowisko,
- inicjowaniem i organizowaniem przedsięwzięć umożliwiających wymianę informacji i doświadczeń osobom zainteresowanym doradztwem edukacyjno-zawodowym w szkołach,

- organizowaniem szkoleń i warsztatów z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego dla członków Sieci,
- udzielaniem wsparcia merytorycznego i metodycznego oraz konsultowaniem szkolnych programów doradztwa,
- pośredniczeniem w kontaktach szkół podstawowych z pracodawcami,
- wspieraniem wychowawców w prowadzeniu doradztwa zawodowego wśród rodziców,
- organizowaniem aktywności doradczej lokalnego CKZ oraz tworzeniem projektów i inicjatyw dostosowanych do rzeczywistych potrzeb szkół.

W bieżącej diagnozie problemów pomagają spotkania i narady cyklicznie organizowane przez CKZ dla doradców zawodowych, pedagogów szkolnych oraz innych osób zajmujących się koordynowaniem i prowadzeniem doradztwa zawodowego w powiecie. Dzięki stałej współpracy placówek edukacyjnych z przedsiębiorstwami możliwe jest także coroczne organizowanie wizyt zawodoznawczych. Pozwalają one młodym ludziom zapoznać się z możliwościami na danym stanowisku pracy, a przy tym wspierają w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych.

Rysunek 1. Interesariusze Sieci Wsparcia Szkolnych Doradców Zawodowych w Centrum Kształcenia Zawodowego w Kędzierzynie-Koźlu

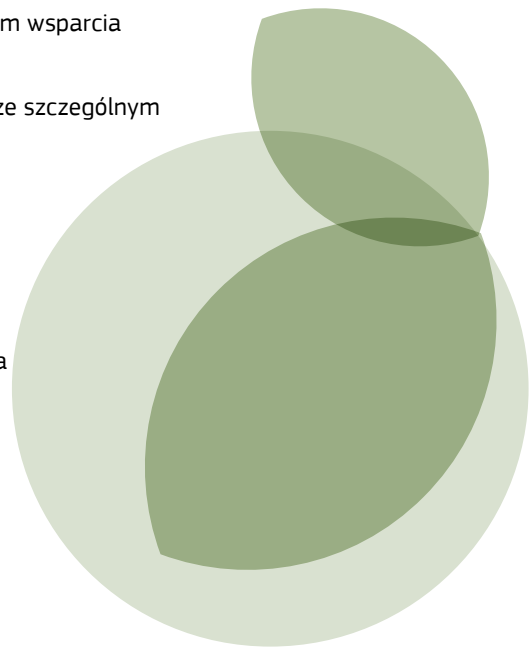


Dodatkowo CKZ zainicjowało cieszącą się dużym zainteresowaniem szkół, uczniów i rodziców akcją „Zawodowy Tydzień”. Umożliwia ona zaznajomienie się z wszystkimi zawodami znajdującymi się w lokalnej ofercie edukacyjnej. Uczniowie ostatnich klas szkół podstawowych w powiecie mogą poznać specyfikę i środowisko pracy danego zawodu, biorąc udział w szkolnych warsztatach, zajęciach praktycznych prowadzonych w pracowniach CKZ albo odwiedzając pracownie praktycznej nauki zawodu znajdujące się w powiatowych szkołach technicznych i branżowych. W ten sposób u progu przejścia do kolejnego etapu edukacji uczniowie zdobywają informacje niezbędne do świadomego podjęcia decyzji o wyborze ścieżki edukacyjno-zawodowej, co przyczynia się do niwelowania skutków przypadkowych i nietrafionych wyborów.

Dobre praktyki na rzecz rozwoju

Taki model współpracy sektora edukacji z rynkiem pracy przyczynia się do uzyskania zadowalających wyników. Aktualnie w Powiatowej Sieci Wsparcia Szkolnych Doradców Zawodowych powiatu kędzierzyńsko-kozielskiego współpracują 32 placówki. Ponadto CKZ prowadzi ewaluację działalności, która pozwala monitorować potrzeby oraz dostosowywać aktywność do zmieniających się oczekiwań lub specyfiki rynku pracy. Działania rozwojowe objęły do tej pory m.in. następujące tematy:

- Zapotrzebowanie szkół i placówek na wsparcie doradcze CKZ w roku szkolnym 2020/2021 ze względu na pracę w reżimie sanitarnym;
- Korzystanie przez doradców szkolnych oraz ocena poszczególnych form wsparcia oferowanego przez CKZ w roku szkolnym 2020/2021;
- Ocena pracy doradcy zawodowego CKZ w roku szkolnym 2019/2020 ze szczególnym uwzględnieniem okresu edukacji zdalnej;
- Wizyty zawodoznawcze w roku szkolnym 2019/2020 jako efektywne wsparcie uczniów szkół podstawowych powiatu w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych;
- Ewaluacja działalności doradczej CKZ w roku szkolnym 2018/2019 w zakresie zewnętrznego wsparcia szkół w realizacji zadań doradztwa zawodowego z uwzględnieniem perspektywy wdrażania nowego *Rozporządzenia MEN z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego*.



Stworzenie Powiatowej Sieci Wsparcia Szkolnych Doradców Zawodowych w powiecie kędzierzyńsko-kozielskim umożliwiło gromadzenie danych potrzebnych do analizowania lokalnego rynku pracy i regionalnych specjalizacji zawodowych, a także do mierzenia poziomu bezrobocia czy prognozowania potrzeb gospodarczych i rozwojowych. Warto, aby te

zagadnienia w niedalekiej przyszłości były omawiane podczas zajęć ze szkolnym doradcą zawodowym. Wycieczki młodzieży do zakładów pracy czy spotkania z przedstawicielami grup pracowniczych mogą zainspirować do racjonalnego myślenia o przyszłości zawodowej. Tego rodzaju działalność prozawodowa wspiera równowagę zapotrzebowania pracodawców na wykształconych pracowników, a w efekcie przyczynia się do zapewniania pracy absolwentom szkół oraz harmonijnego wzrostu gospodarczego w regionie.

Wybór młodzieży jest wypadkową dostępu do informacji zdobywanych w domu rodzinnym, wśród rówieśników, w szkole, instytucjach pozaszkolnych, a nawet w mediach. Trafność życiowych decyzji zależy od tego, które z tych źródeł jest dominujące.

Podnoszenie świadomości zawodowej uczniów oraz ich rodziców w placówkach edukacyjnych jest niezbędne dla właściwego kształtowania gospodarczej przyszłości regionu.

”

W dwóch edycjach „Zawodowego Tygodnia” w dziesiątkach warsztatów zawodowych uczestniczyło 1080 uczniów powiatu kędzierzyńsko-kozielskiego.

Staże uczniowskie w prawie oświatowym



Piotr Krzywda

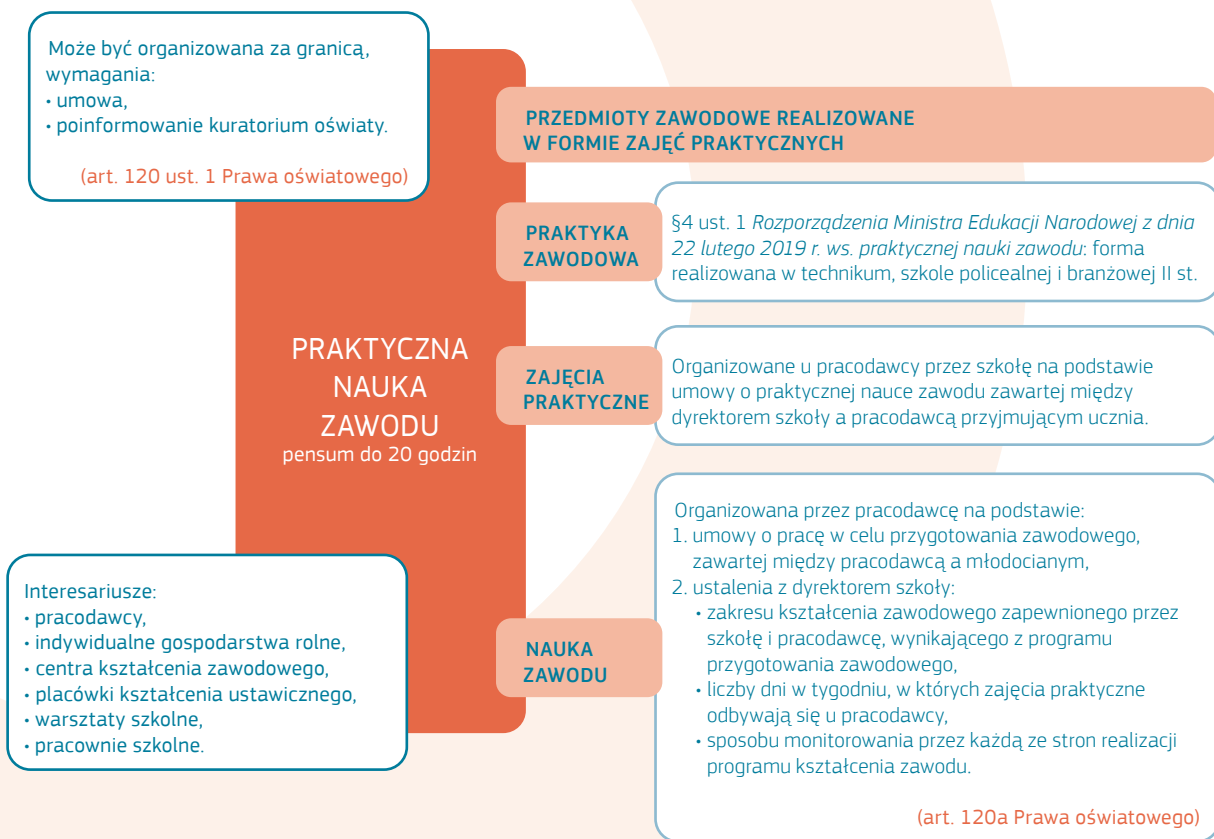
Kuratorium Oświaty we Wrocławiu

Wizytator, koordynator ds. kształcenia zawodowego w Kuratorium Oświaty we Wrocławiu, Delegatura w Wałbrzychu. Jest wykładowcą przedmiotów zawodowych w Wyższej Szkole Zarządzania i Przedsiębiorczości w Wałbrzychu. W latach 1994–2017 pracował jako nauczyciel przedmiotów zawodowych branży motoryzacyjnej, wicedyrektor ds. kształcenia zawodowego, dyrektor Zespołu Szkół nr 5 w Wałbrzychu. Pełni funkcję przewodniczącego Klastra Edukacyjnego „Invest in Edu” w Wałbrzyskiej Specjalnej Strefie Ekonomicznej „Invest-Park” oraz egzaminatora przedmiotu zawodowego w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu. W 2009 r. został odznaczony medalem Komisji Edukacji Narodowej, w 2014 r. otrzymał nagrodę Ministra Edukacji Narodowej, a w 2017 r. – nagrodę Dolnośląskiego Kuratora Oświaty. W latach 2022–2023 reprezentował obszar oświaty w Krajowym Zespole Ekspertów ds. Kształcenia Zawodowego.

Kształcenie branżowe polega na wyposażaniu uczniów w wiedzę i umiejętności potrzebne do wykonywania zawodu w przemyśle, rolnictwie, hodowli lub szeroko rozumianych usługach. Na ostatnim etapie nauki uczeń może potwierdzić kwalifikacje, zdając egzamin zawodowy lub czeladniczy.

Centralną rolę w procesie kształcenia odgrywa praktyczna nauka zawodu, komplementarna z teorią zawodową. Zgodnie z treścią *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół* w formalnym kształceniu zawodowym szkoły opracowują tygodniowe rozkłady zajęć w taki sposób, aby w technikum wymiar godzin przeznaczonych na zajęcia praktyczne nie był niższy niż 50% godzin przewidzianych na naukę zawodu, a w branżowej szkole pierwszego stopnia – niż 60%.

Rysunek 2. Organizacja praktycznej nauki zawodu



Kształcenie praktyczne może mieć formę zajęć laboratoryjnych prowadzonych w pracowniach szkolnych albo odbywać się w rzeczywistych warunkach pracy – u pracodawców (art. 120 ust. 1 *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*). Na Rysunku 2 przedstawiono obowiązujące rozwiązania legislacyjne regulujące formy organizacji praktycznej nauki zawodu.

Pracodawcy zatrudniający absolwentów wysoko cenią doświadczenie zawodowe, co często bywa przeszkodą dla młodzieży wchodzącej na rynek pracy. Dlatego tak istotne jest umożliwienie uczniom przygotowania zawodowego portfolio opartego zarówno na wiedzy wynikającej z podstawy programowej, jak i na umiejętnościach zdobytych w rzeczywistych warunkach pracy. W trakcie kształcenia taką możliwość dają:

- staże zawodowe odbywane w ramach programu Erasmus+ i potwierdzane dokumentem Europass Mobilność,
- staże zawodowe odbywane w ramach programów finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego,
- staże uczniowskie.

Warto pamiętać, że staż uczniowski opisany w art. 121a ustawy *Prawo oświatowe* nie jest tożsamy z praktyczną nauką zawodu, określoną w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu*. Staż uczniowski jest przede wszystkim odpowiedzią na zauważany przez pracodawców niski poziom „upracticznienia” kształcenia. W technikach uczniowie stykają się z realnymi warunkami pracy jedynie podczas praktyk zawodowych, zazwyczaj przez 280 godzin w pięcioletnim cyklu kształcenia.

Doświadczenia takich krajów europejskich, jak Niemcy, Austria czy Dania, wskazują na pozytywne efekty realizacji kształcenia zawodowego w systemie dualnym, w którym dwoje partnerów – przedsiębiorstwo

oraz szkoła zawodowa – dzieli się obowiązkiem kształcenia uczniów. Szkoła przekazuje wiedzę teoretyczną, a przedsiębiorstwo bierze odpowiedzialność za kształcenie praktyczne. W Polsce w bliźniaczym modelu kształcą się młodociani pracownicy, a pozostali uczniowie techników oraz branżowych szkół pierwszego stopnia mogą zdobywać doświadczenie w rzeczywistych warunkach pracy w zawodzie, w którym się kształcą.

Zasady odbywania stażu uczniowskiego

Analiza zapisów art. 121a ustawy *Prawo oświatowe* skłania do następujących wniosków:

- W trakcie stażu uczeń poznaje wszystkie albo wybrane treści programu praktycznej nauki zawodu, realizowanego w swojej szkole, lub treści związane z zawodem, ale nieobjęte tym programem.
- Osoba fizyczna, osoba prawna albo jednostka organizacyjna niemająca osobowości prawnej, zwane dalej „podmiotem przyjmującym na staż uczniowski”, zawiera z uczniem albo rodzicami niepełnoletniego ucznia pisemną umowę o staż, w której określa się:
 - strony umowy,
 - miejsce odbywania stażu uczniowskiego,
 - nazwę i adres szkoły, do której uczęszcza uczeń,
 - zawód, w zakresie którego będzie odbywany staż,
 - okres stażu,
 - wysokość świadczenia pieniężnego (w przypadku odpłatnego stażu uczniowskiego).
- Ponadto umowa o staż uczniowski:
 - nie może polegać na wykonywaniu pracy szczególnie niebezpiecznej w rozumieniu art. 237¹⁵ *Ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy*,
 - nie może przekraczać okresu nauki w technikum albo branżowej szkole pierwszego stopnia,
 - może zostać pisemnie rozwiązana przez każdą ze stron z zachowaniem 14-dniowego okresu wypowiedzenia.

W przypadku gdy stażysta przestał być uczniem przed końcem obowiązywania umowy, dyrektor szkoły powiadamia o tym podmiot przyjmujący, a umowa o staż uczniowski wygasa.

Analogiczny schemat obowiązuje podmiot, ucznia lub rodzica niepełnoletniego ucznia wobec dyrektora szkoły. Dodatkowo w razie konieczności wypowiedzenia umowy powiadamia się o przyczynie zakończenia współpracy (art. 121a ust. 16–20 ustawy *Prawo oświatowe*).

W załączniku do umowy podmiot przyjmujący i dyrektor szkoły, w uzgodnieniu z uczniem albo rodzicem niepełnoletniego ucznia, ustalają zakres nauczanych treści oraz dobową i tygodniową długość stażu. Wskazuje się także termin jego zakończenia. Dyrektor szkoły może częściowo lub całkowicie zwolnić absolwenta stażu uczniowskiego z obowiązku odbycia praktycznej nauki zawodu.

Staż uczniowski mogą być odpłatne, dlatego w art. 16 ust. 1 pkt 57 *Ustawy z dnia 15 lutego 1992 r. o podatku dochodowym od osób prawnych* dodano zapis o „świadczeniach pieniężnych z tytułu odbywania stażu uczniowskiego, o którym mowa w art. 121a *Prawo oświatowe*”. Wysokość miesięcznej zapłaty nie może przekraczać wartości minimalnego wynagrodzenia, o którym mowa w *Ustawie z dnia 10 października 2002 r. o minimalnym wynagrodzeniu za pracę*. Strony umowy mogą jednak postanowić, iż staż jest nieodpłatny. Świadczenia wypłacane uczniom przez pracodawców można wliczyć w koszty uzyskania przychodu.

Inne cechy stażu uczniowskiego to:

- można go odbywać również w czasie ferii lub wakacji;
- tej formy kształcenia praktycznego nie obejmują przepisy prawa pracy, z wyjątkiem przepisów *Kodeksu pracy*: art. 18^{3a}–18^{3e}, art. 131 §1, art. 132 §1, art. 133 §1, art. 134, art. 151, art. 204 i art. 232, z zastrzeżeniem ust. 12–14;
- dobowy wymiar stażu odbywanego przez uczniów do 16. roku życia nie może przekraczać 6 godzin, a uczniów starszych – 8 godzin.
- w przypadku uczniów niepełnosprawnych mających ukończone 16 lat dopuszcza się obniżenie liczby godzin do 7 na dobę. Wówczas długość zajęć realizowanych w szkole i podczas stażu nie może przekraczać 8 godzin, a łączny tygodniowy czas obu typów zajęć – 40 godzin.

W czasie stażu opiekę nad uczniem sprawuje pracownik wyznaczony przez podmiot przyjmujący. Może nim zostać osoba niekarana za przestępstwo lub nieograniczona zakazem prowadzenia działalności związanej z wychowywaniem, leczeniem, edukacją małoletnich lub opieką nad nimi. Spełnienie tego warunku jest potwierdzane stosownym oświadczeniem.

Do zadań podmiotu przyjmującego na staż należy:

- udostępnianie stanowiska pracy wyposażonego w niezbędne urządzenia, sprzęt, narzędzia, materiały i dokumentację techniczną, spełniające wymagania bhp oraz warunki określone w odrębnych przepisach dotyczących zapobiegania zagrożeniom związanym z pracą na danym stanowisku (np. środki ochrony indywidualnej),
- zapewnianie pomieszczenia do przechowywania odzieży, obuwia roboczego oraz środków ochrony indywidualnej,
- udostępnianie urządzeń higieniczno-sanitarnych i pomieszczeń socjalno-bytowych,
- przygotowywanie diety na zasadach uzgodnionych z armatorem (w przypadku uczniów odbywających staż na statkach morskich i śródlądowych),
- zapewnianie świadczeń na zasadach określonych dla załóg statków (w przypadku uczniów odbywających staż na statkach morskich i śródlądowych, wyokrętowanych ze statku za granicą wskutek wypadku lub choroby).

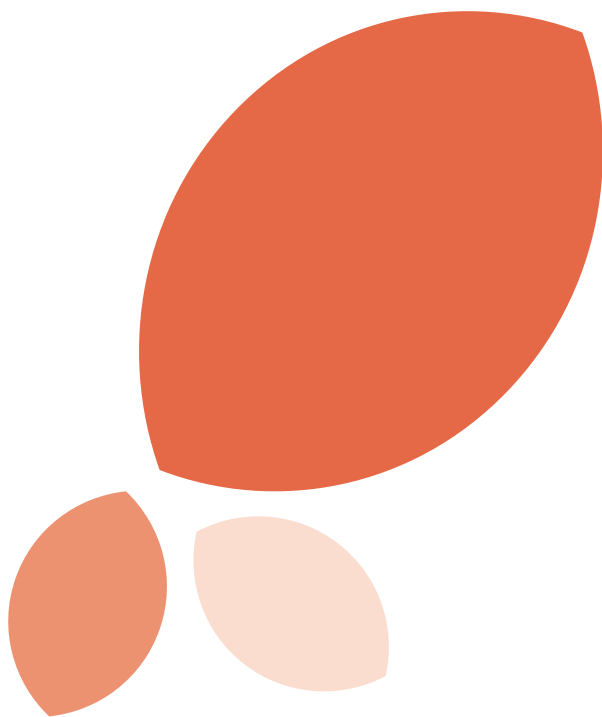
Po odbyciu stażu uczniowskiego podmiot przyjmujący ma obowiązek wystawienia pisemnego zaświadczenia. Podaje się w nim okres stażu, rodzaje wykonanych zadań i nabytych umiejętności. Na tej podstawie staż może zostać zaliczony do okresu zatrudnienia i skraca czas potrzebny do nabycia uprawnień pracowniczych.

Staż uczniowski przyniesie korzyści, jeśli wszystkie strony umowy w pełni zaangażują się w jego organizację.

”
*Wzór zaświadczenia
o odbyciu stażu
uczniowskiego podano
w Rozporządzeniu Ministra
Edukacji Narodowej
z dnia 12 sierpnia 2019 r.
(bit.ly/44vDN0o).*

Bibliografia

- *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o minimalnym wynagrodzeniu za pracę*, Dz.U. z 2020 r., poz. 2207. bit.ly/45Ln0bp
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2019 r. w sprawie wzoru zaświadczenia o odbyciu stażu uczniowskiego*, Dz.U. z 2019 r., poz. 1583. bit.ly/44vDN0o
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, Dz.U. z 2019 r., poz. 639 z późn. zm. bit.ly/3qZuqZH
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu*, Dz.U. z 2019 r., poz. 391. bit.ly/3R6LPdw
- *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2020 r., poz. 910 z późn. zm. bit.ly/30YuvVF
- *Ustawa z dnia 15 lutego 1992 r. o podatku dochodowym od osób prawnych*, Dz.U. 1992 Nr 21, poz. 86. bit.ly/45QdZAE
- *Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy*, Dz.U. z 1974 r. Nr 24, poz. 141 z późn. zm. bit.ly/3sw9cmN





Nowe porozumienie o programie zajęć w projektach studenckiej mobilności edukacyjnej Erasmus+



dr Robert Musiałkiewicz, prof. PANS

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych we Włocławku
Wykładowca akademicki z doświadczeniem praktycznym.
Jest rektorem Państwowej Akademii Nauk Stosowanych we Włocławku, gdzie pracuje na stanowisku profesora.

Ma tytuł zawodowy radcy prawnego oraz dyplom ministra skarbu państwa uprawniający do zasiadania w spółkach skarbu państwa. Przez wiele lat prowadził własną działalność gospodarczą lub pracował w organach spółek kapitałowych. Był koordynatorem projektów w obszarze transferu wiedzy z nauki do gospodarki. Przewodniczy Konferencji Rektorów Publicznych Uczelni Zawodowych. Jest także autorem i współautorem kilku monografii i kilkudziesięciu artykułów naukowych.

W 2022 r. program Erasmus obchodził swoje 35-lecie. Od 1987 r. daje on szansę na rozwijanie współpracy pomiędzy uniwersytetami a instytucjami szkolnictwa wyższego w całej Europie, opierając ją na zorganizowanym i zintegrowanym systemie transgranicznej wymiany studentów. Z biegiem czasu program rozwinął się o nowe formy działania, otworzył na nowe grupy beneficjentów i w nowej odsłonie funkcjonuje od 2014 r. pod nazwą Erasmus+ (*Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/817 z dnia 20 maja 2021 r.*). Obecnie największy unijny program edukacyjny stwarza szerokie ramy działalności edukacyjnej, które łączą różne inicjatywy na rzecz promowania współpracy ponadnarodowej i mobilności w zakresie edukacji, szkoleń, młodzieży i sportu w Europie. Nadal fundamentem Erasmus+ jest dawanie możliwości podjęcia nauki lub zdobycia doświadczenia zawodowego w innym kraju, ale z mobilności mogą już korzystać osoby uczące się w każdym wieku: uczniowie, studenci, młodzież, praktykanci i stażyści, a także kadra edukacyjna: wykładowcy i pracownicy uczelni, nauczyciele, osoby prowadzące szkolenia lub pracujące z młodzieżą, trenerzy sportowi, pracownicy instytucji oświatowych oraz organizacji pozarządowych.

Szacuje się, że do 2022 r. z różnych działań programu skorzystało ok. 12,5 mln osób. W samym tylko 2021 r., pomimo problemów z podróżowaniem w czasie pandemii COVID-19, z mobilności edukacyjnej skorzystało ok. 648 tys. osób uczących się i edukatorów (European Commission, 2022). W tym czasie do Polski przyjechało ponad 33,1 tys. studentów, a prawie 37,7 tys. studentów wyjechało z Polski na studia i praktyki do uczelni zagranicznych (*Erasmus+ in Poland in 2021*).

Erasmus+ ma bardzo istotny wpływ na współpracę uczelni w Europie i poza nią oraz na harmonizację europejskich standardów kształcenia na poziomie wyższym. Sukces programu przyczynił się do zacieśniania współpracy w ramach procesu bolońskiego. Dzięki wdrożeniu Europejskiego Systemu Transferu Punktów (European Credit Transfer System, ECTS), suplementu do dyplomu ukończenia uczelni oraz podziału kształcenia na dwa lub trzy poziomy możliwe stało się porównywanie osiągnięć zdobywanych w szkolnictwie wyższym. Kolejnym krokiem było stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area, EHEA).

Efektem wieloletniego umiędzynarodowiania procesu studiowania w państwach członkowskich Unii Europejskiej jest również jednolity i czytelny sposób opisywania zajęć oraz innych komponentów edukacyjnych realizowanych przez studentów podczas mobilności zagranicznych. Dzięki temu kursy ukończone za granicą mogą zostać zaliczone na poczet programu studiów w uczelni macierzystej.

Warunki mobilności edukacyjnej studentów

Zgodnie z założeniami Erasmus+ celem mobilności studentów jest osiągnięcie co najmniej jednego z następujących rezultatów:

- lepsze wyniki w nauce,
- zwiększenie szans na zatrudnienie i polepszenie perspektyw kariery,
- wzmocnienie zmysłu inicjatywy i przedsiębiorczości,
- usamodzielnienie oraz wzrost poczucia własnej wartości,
- polepszenie znajomości języków obcych i nabycie kompetencji cyfrowych,
- wzrost świadomości międzykulturowej,
- aktywniejsze uczestnictwo w życiu społecznym,
- budowanie pozytywnych relacji z osobami z różnych środowisk,
- poszerzenie wiedzy na temat projektów europejskich oraz wartości Unii Europejskiej,
- wzmocnienie motywacji do uczestnictwa w formalnych lub pozaformalnych formach edukacji po powrocie z mobilności zagranicznej (*Przewodnik po programie Erasmus+, 2023*).

W Polsce wyjazdy studentów mogą organizować instytucje szkolnictwa wyższego, którym została przyznana Karta Erasmus dla szkolnictwa wyższego (tzw. Karta ECHE)³. Uczelnie muszą także uzyskać akceptację wniosku o realizację projektu mobilności oraz podpisać umowę z Narodową Agencją Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności.

Na wymiany mogą wyjeżdżać studenci dowolnego kierunku i dowolnego cyklu studiów (licencjackich, magisterskich, magisterskich uzupełniających i doktoranckich). Istotą programu jest zaliczenie efektów nauki za granicą do programu kształcenia w uczelni macierzystej. Dlatego kursy realizowane w ramach mobilności muszą być spójne z kierunkiem studiowanym na miejscu: zgodne z cyklem studiów, programem kształcenia oraz osobistymi potrzebami rozwojowymi studenta.

Zagraniczny wyjazd edukacyjny może trwać do 12 miesięcy w jednym cyklu studiów. Oznacza to, że możliwe jest np. studiowanie za granicą przez 12 miesięcy podczas studiów licencjackich, a następnie przez 12 miesięcy podczas uzupełniających studiów magisterskich. W przypadku jednolitych studiów magisterskich

³ Więcej na temat Karty ECHE: bit.ly/471ycHu

(np. na medycynie, architekturze, prawie) mobilność nie może przekraczać 24 miesięcy. Taki wyjazd jest nazywany mobilnością długoterminową.

Istnieje również możliwość zrealizowania mobilności krótkoterminowej (poniżej 12 miesięcy), która częściowo może odbywać się w formie zdalnej. Wirtualne kształcenie polega na nabywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych. W takim przypadku studenci lub doktoranci wyjeżdżają na 5–30 dni, a resztę mobilności odbywają na miejscu, korzystając z różnych możliwości współpracy lub narzędzi udostępnianych przez zagraniczną uczelnię (np. kursów online, dostępu do zasobów bibliotecznych).

W krajach należących do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego rok akademicki jest przeliczany na 60 punktów ECTS, które zdobywa się, uczestnicząc w zajęciach (w krajach spoza EHEA mogą być to równoważne jednostki). W przypadku wyjazdów krótszych niż rok akademicki zaleca się proporcjonalne uczestnictwo w kursach zgodnie z porozumieniem o programie zajęć. Na przykład pobyt jednosemestralny powinien kończyć się zdobyciem 30 punktów ECTS.

Studencki wyjazd może obejmować również staż lub zajęcia praktyczne w przedsiębiorstwie, instytucie badawczym, laboratorium, organizacji lub innym miejscu pracy. Praktyki zagraniczne można odbywać w trakcie dowolnego cyklu studiów lub zaraz po ich zakończeniu. Co więcej, tego rodzaju mobilność może obejmować udział w projektach badawczych finansowanych w ramach programu Horyzont Europa. Cel pobytu powinien być spójny z programem studiów w uczelni macierzystej, a czas pracy praktykanta powinien obejmować pełen wymiar godzin pracy w organizacji przyjmującej.

Mobilność w programie Erasmus+ obejmuje cały zestaw procedur, które wymagają współpracy między uczelniami wysyłającą a goszczącą podczas przygotowania i realizacji wymiany. Do najważniejszych należą:

- podpisanie przez obie uczelnie umowy w ramach programu Erasmus+,
- wysłanie przez uczelnię macierzystą listy studentów deklarujących wyjazd do uczelni przyjmującej,
- w przypadku akceptacji przyjazdów: przygotowanie i podpisanie porozumienia o programie zajęć (ang. *learning agreement*) pomiędzy studentem a obiema uczelniami,
- przyjazd studenta, rozpoczęcie mobilności i potwierdzenie tego faktu przez uczelnię przyjmującą,
- zakończenie mobilności i potwierdzenie przez uczelnię przyjmującą daty wyjazdu,
- wysłanie przez uczelnię przyjmującą do uczelni macierzystej listy ukończonych zajęć, zdanych egzaminów oraz uzyskanych punktów ECTS (ang. *transcript of records*).

Porozumienie o programie zajęć

W celu zapewnienia spójności zajęć zaliczanych w zagranicznej uczelni z programem studiów obowiązującym w uczelni macierzystej obie placówki muszą uzgodnić ze studentami działania edukacyjne podejmowane przez nich podczas mobilności oraz opisać je w porozumieniu o programie zajęć. W tym dokumencie określa się wymiar i formę kursów lub praktyk studenckich odbywanych za granicą. Porozumienie powinno obejmować wszystkie efekty uczenia się, jakie student zamierza osiągnąć podczas pobytu, i muszą one zostać zatwierdzone przed rozpoczęciem wymiany. Wszystkie strony umowy zobowiązują się do przestrzegania uzgodnionych ustaleń, co ma gwarantować studentowi możliwość zaliczenia zajęć lub stażu.

W praktyce ten dokument składa się z kilku sekcji:

- ogólne dane studenta, instytucji wysyłającej i przyjmującej,
- dziedzina i poziom kształcenia (kod ISCED⁴ oraz poziom Europejskiej Ramy Kwalifikacji), np. krótki cykl studiów (poziom 5.); licencjat lub równoważny pierwszy stopień studiów (poziom 6.); studia magisterskie lub równoważne drugiego stopnia (poziom 7.); doktorat lub równoważny trzeci stopień (poziom 8.),
- europejski identyfikator studenta (ang. European Student Identifier), czyli indywidualny numer przypisany do każdego studenta biorącego udział w wymianie,
- poziom kompetencji językowych w głównym języku nauczania, jaki student już ma lub zamierza osiągnąć przed wyjazdem.

Dodatkowo w dokumencie należy wskazać czas trwania mobilności (np. konkretne miesiące lub rok akademicki) oraz sprecyzować program zajęć (np. studia lub praktyki).

W porozumieniu dotyczącym mobilności krótkoterminowej należy określić zakres wszystkich działań, także takich, które będą realizowane wirtualnie, oraz opisać zasady ich uznawania przez uczelnię macierzystą. W przypadku mobilności długoterminowej wymienia się zajęcia, na jakie student będzie uczęszczał, wraz

⁴ Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ang. International Standard Classification of Education, ISCED) służy do gromadzenia, zestawiania, analizowania i porównywania danych dotyczących systemów edukacji w wielu krajach. Poziomy 5–8 Europejskiej Ramy Kwalifikacji odpowiadają poziomom 5–8 ISCED.

z przypisaną im liczbą punktów ECTS. Dodatkowo wskazuje się, które zajęcia zostaną zaliczone w instytucji wysyłającej, jak zostaną przeliczone punkty ECTS oraz w jakim terminie zakończy się proces uznawania osiągnięć. W wyjątkowych sytuacjach dopuszcza się zmiany w porozumieniu o programie zajęć, ale wymagają one akceptacji wszystkich stron.

Cyfrowa współpraca na rzecz mobilności

W ramach Europejskiej Inicjatywy na rzecz Karty Studenta (ang. European Student Card Initiative) oraz promowania praktyk przyjaznych dla środowiska w programie Erasmus+ porozumienie o programie zajęć stopniowo zmienia formę z papierowej na cyfrową. W takiej postaci jest ono nazywane cyfrową umową o programie zajęć (ang. *online learning agreement*, OLA). Pierwsze tego typu dokumenty są już podpisywane przez organizatorów mobilności na studia, z czasem zaczną być także stosowane przez organizatorów praktyk w krajach europejskich.

Europejska Inicjatywa na rzecz Karty Studenta ma ogromne znaczenie dla promowania uczestnictwa uczniów i studentów w przedsięwzięciach edukacyjnych i kulturalnych. Do końca 2025 r. będzie też jednym z kluczowych działań podejmowanych w ramach tworzenia Europejskiego Obszaru Edukacji. Na inicjatywę składają się trzy komponenty:

- Europejska Legitymacja Studencka, która zastąpi dokumenty wydawane osobno przez każdą uczelnię,
- Erasmus+ App, czyli aplikacja na telefon, która będzie wspierać uczestników programu w czynnościach administracyjnych przed, w trakcie i po powrocie z mobilności,
- Cyfrowy Erasmus+, czyli zestaw udogodnień, które połączą uczelniane systemy zarządzania mobilnościami w ramach programu⁵.

”

Zarówno studenci, jak i uczelnie mają dostęp do internetowej platformy OLA (learning-agreement.eu), ułatwiającej podpisanie cyfrowej umowy o programie zajęć. Dzięki temu wszystkie strony mogą na bieżąco wypełniać, komentować i podpisywać dokumenty.

⁵ Więcej na ten temat: bit.ly/3KSM08J

Podpisanie cyfrowej umowy może zainicjować zarówno jednostka wysyłająca, jak i student. W pierwszym przypadku uczelnia zamieszcza listę studentów zakwalifikowanych do wyjazdu edukacyjnego na platformie cyfrowej OLA. Wówczas otrzymują oni powiadomienie o możliwości założenia osobistego konta, na którym będą mogli obserwować postępy w przygotowywaniach do wyjazdu. Po uzupełnieniu przez studentów wymaganych informacji (np. wskazaniu zajęć w jednostce przyjmującej) i podpisaniu umowy koordynator Erasmusa+ w jednostce wysyłającej otrzymuje powiadomienie o gotowości podpisania umowy przez uczelnię. W przypadku wykrycia braków na tym etapie możliwe jest odrzucenie treści wpisanych przez studenta i wysłanie do niego komentarzy. Po zatwierdzeniu umowy przez uczelnię macierzystą powiadomienie trafia do koordynatora programu w uczelni goszczącej, który może zainicjować elektroniczne podpisanie dokumentu przez osoby do tego uprawnione. Każda z trzech stron może na bieżąco obserwować postępy tego procesu na platformie.

W drugim przypadku student tworzy na platformie OLA wniosek o mobilność, podpisuje go i wysyła do koordynatora programu na uczelni macierzystej. Kolejne etapy podpisywania umowy o programie zajęć przebiegają w sposób opisany powyżej.

Refleksje końcowe

Porozumienie o programie zajęć to kluczowy element uznawania osiągnięć akademickich i przenoszenia efektów uczenia się zdobytych poza uczelnią macierzystą. W pewnym stopniu jest też przejawem synergii treści programowych w uczelniach wysyłających i przyjmujących studentów. Nie jest to dokument sformalizowany, a więc nie ma jednego wzorca, ale z pewnością wymaga od studenta pracy komparatystycznej – szukania w zagranicznym programie studiów treści spójnych z programem macierzystym, refleksji nad własnym rozwojem zawodowym i potrzebami edukacyjnymi. Cyfrowa wersja umowy przyspiesza formalności, zapewnia dobrą wymianę informacji, a dodatkowo przyczynia się do osiągnięcia celów zrównoważonego rozwoju.

Bibliografia

- *Erasmus+ in Poland in 2021*. [Strona internetowa]. bit.ly/44l3DVh
- European Commission (2022). *Erasmus+ annual report 2021*. bit.ly/30MS9V5
- *Przewodnik po programie Erasmus+ (2023)*. bit.ly/3QQe8x1
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/817 z dnia 20 maja 2021 r. ustanawiające „Erasmus+”: unijny program na rzecz kształcenia i szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające rozporządzenie (UE) nr 1288/2013, Dz.U. UE L 189/1 (2021). bit.ly/3sucG99

Refleksyjne uczenie się zawodu – kilka wskazówek

dr hab. Lilla Młodzik, prof. UZ

Uniwersytet Zielonogórski

Pedagog, doktor nauk ekonomicznych, doktor habilitowana nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego. W latach 2017–2020 była członkinią Zespołu Ekspertów ECVET. 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.

Refleksyjne uczenie się zawodu - kilka wskazówek

Dzisiejszy świat, w tym również rynek pracy, jest nieprzewidywalny, nieliniowy, niezrozumiały i do tego pełen kryzysów. Na rynku pracy przejawem zmian są nowe typy karier: dryfujące (brak planu i liczenie na szczęśliwy traf), poszukujące (gdy sukcesy zależą od zdolności syntezy wiedzy i wykorzystania jej w różnych warunkach) czy też kalejdoskopowe (kolejne kryzysy są jak obracanie nim) (Sikorski, 2019; Rosalska, 2022). Dużo mówi się również o wielowariantowości karier, łączeniu kompetencji w wiązki, wyznaczaniu orientacyjnych (a nie bezwzględnych) celów na ścieżce kariery czy znaczeniu asertywności w kooperacji z innymi. Cenna stała się umiejętność łączenia przeciwstawnych wzorów myślenia i zachowania, a za awans uznaje się przejście do dobrego, choć równoległego zespołu.

Mnogość nowych czynników sprawia, że uczenie się w ogóle oraz uczenie się zawodu muszą wyglądać inaczej niż dotychczas. Koniecznością stała się orientacja na siebie, praca nad własną autonomią oraz kompetencjami zwiększającymi naszą atrakcyjność z punktu widzenia pracodawców (*employment ability skills*). Nie unieważnia to jednak zalet współdziałania grupowego, o którym w dalszej części tekstu.

Odpowiedzią na zmienność świata powinna być zwinność i elastyczność w łączeniu i szybkim wykorzystywaniu luźnych zasobów posiadanej już wiedzy. Zasoby te można porównać do zestawu klocków lego, z którego można stworzyć zarówno łódź ratunkową, jak i helikopter, a w razie potrzeby stację lotów kosmicznych. To, ile zbudujemy, zależy od gotowości do permanentnego poszerzania wiedzy, umiejętności stosowania jej w różnych warunkach oraz pewności siebie i poczucia sprawczości (*can-do attitude*). Przydatne z punktu widzenia naszej efektywności może się też okazać rozwijanie tzw. pięciu dyscyplin (Senge, 1998). Obejmują one:

- myślenie systemowe (kategoriami wzajemnych długookresowych powiązań, a nie krótkookresowych ciągów przyczynowo-skutkowych),
- tworzenie wspólnej wizji (celu organizacyjnego i tożsamości organizacyjnej),
- zespołowe uczenie się (kreowanie atmosfery swobodnej wymiany poglądów),
- modele umysłowe – określanie nieuświadomionych przekonań jednostek i grup, kształtujących ich zachowania i decyzje,
- mistrzostwo indywidualne – zobowiązanie do ciągłego doskonalenia umiejętności.

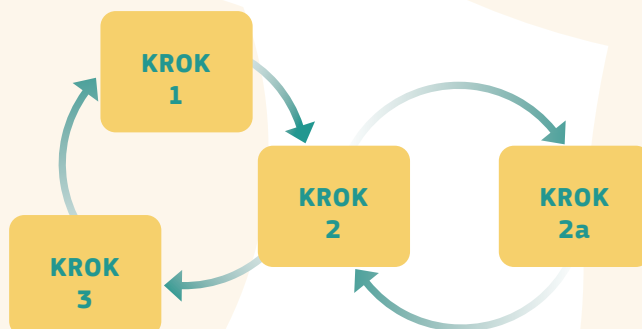
Przełamywanie barier poprzez uczenie się na zasadzie pętli podwójnej

Kształtowanie refleksyjności, zwinności i elastyczności jest możliwe – i konieczne – również w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Ten specyficzny rodzaj edukacji, w którym łączy się teorię z praktyką, powinien prowadzić do zdobycia fachowej wiedzy, która znajdzie adekwatne zastosowanie w zmiennych warunkach.

Gotowość do stałej refleksji to jedno z założeń strategii określanej mianem podwójnej pętli uczenia się. Metoda ta kładzie nacisk na modyfikowanie dotychczasowych rozwiązań, procedur, celów czy założeń. W jej ujęciu człowiek nie jest maszyną realizującą procedury, lecz zdolnym do krytycznej analizy podmiotem, który chce zrozumieć przyczyny stanu rzeczy i odpowiednio dostosować strategię działania.

Uczenie się metodą pętli podwójnej (rys. 1) obejmuje cztery kroki. Pierwszy polega na uważnym śledzeniu, badaniu i odczuwaniu sygnałów płynących z otoczenia. Krok drugi to wiązanie uzyskanych informacji z normami operacyjnymi (w przypadku kształcenia zawodowego – mogą to być program i metodyka nauczania). Trzeci etap – kluczowy – to identyfikacja istotnych różnic i odchyłeń od tych norm lub faktów utrudniających osiągnięcie celu. Krok ostatni polega na zainicjowaniu działań korygujących w momencie, gdy odkryte zostaną sprzeczności.

Rysunek 1. Uczenie się na zasadzie pętli podwójnej



Krok 1 – proces odczuwania, badania i bieżącego śledzenia otoczenia.

Krok 2 – porównanie zdobytych w kroku 1 informacji z normami operacyjnymi.

Krok 2a – proces kwestionowania tego, czy normy operacyjne są odpowiednie.

Krok 3 – proces inicjowania odpowiedniego działania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: G. Morgan (2022), *Obrazy organizacji*, Warszawa.

Na przeszkodzie w popularyzacji tej strategii wśród uczniów i studentów stają jednak pewne cechy systemu edukacji.

Po pierwsze, instytucje edukacyjne często narzucają swoim uczniom (studentom) fragmentaryczny sposób myślenia, przez co nie potrafią oni samodzielnie analizować, a przepływ wiedzy i informacji – zamiast być swobodny – jest ograniczony. W konsekwencji poszczególne jednostki czy zespoły działają na podstawie odmiennych wyobrażeń o sytuacji całej grupy i mogą dążyć do osiągnięcia własnych, częściowych celów. Co więcej, system edukacji zachęca uczniów

i studentów do zajmowania i utrzymywania z góry określonego miejsca w obrębie całości i właśnie za to nagradza. To przeciwieństwo uczenia się na zasadzie pętli podwójnej, gdzie istotne jest testowanie i kwestionowanie dotychczasowych norm.

Po drugie, przeszkodą w stosowaniu wspomnianej metody może być strach ucznia przed odpowiedzialnością. Osoby uczące się zawodu nie chcą, by postrzegać je jako te, które wynajdują problemy lub myślą się przy próbie ich rozwiązania. Znajdują więc sposoby odwracania uwagi oraz przedstawiania różnych spraw w lepszym świetle. Przyjmowanie postawy obronnej wiąże się z upraszczaniem rzeczywistości i kunktatorstwem – w nadziei, że zauważone trudności same znikną, i w przekonaniu, że interesować się warto tylko tymi problemami, których rozwiązanie jest „pod ręką”.

Po trzecie, gotowość do krytycznej refleksji wśród uczniów i studentów spada, gdy widzą różnice pomiędzy tym, co nauczyciele mówią – a tym, co robią. Mimo wyraźnych sygnałów z otoczenia, że nie wszystko idzie zgodnie z planem, nauczyciele często chcą przekonać innych – a też samych siebie – że wszystkiemu można sprostać. Tego typu świadome bądź nieświadome zachowanie ma na celu odwrócenie uwagi od trudnych problemów. A skoro przykład

idzie z góry – trudno oczekiwać, by uczniowie byli w stanie stawiać czoło wyzwaniom, gdy inni tego unikają.

Krytyczna refleksja nad rzeczywistością, stanowiąca sedno metody podwójnej pętli i prowadząca do stałego modyfikowania strategii w celu osiągnięcia celów, będzie możliwa tylko wówczas, gdy system edukacji będzie:

- Popierał i cenił otwartość oraz refleksyjność, co pozwoli jednostkom radzić sobie z niepewnością w sposób konstruktywny (uzasadniony błąd to potencjalna nauka, a nie okazja do obciążania winą).
- Akceptował różne punkty widzenia oraz dopuszczał do dyskusji między zwolennikami konkurencyjnych poglądów (innych uczniów oraz nauczycieli).
- Unikał „naginania” schematów działania do istniejących układów i systemów organizacyjnych. Może to doprowadzić do trudności w adaptacji do zmieniającego się otoczenia.
- Wyraźnie identyfikował sytuacje, których należy unikać – tak aby zwiększyć przestrzeń możliwych do podjęcia działań, mieszczących się w krytycznych granicach.
- Umożliwiał samodzielne zarządzanie ścieżką kariery i kształtowanie takich kompetencji i postaw, które w sytuacji zmiany pozwolą adekwatnie zareagować.

”

Udane dostosowywanie się do rzeczywistości zależy jednak nie tylko od odpowiedniej postawy i strategii uczenia się. Stałe analizować trzeba również treść tego, czego się uczymy i co nauczamy.

- Diagnozował kompetencje zawodowe, zawierające wszystkie komponenty postawy (poznawcze, afektywne, behawioralne) oraz sprawdzał rozumienie rzeczywistości, chociażby poprzez skupiska i macierze kompetencyjne. Nie wystarczą już klasyczne testy wiedzy czy osobowości¹.

Budowanie kompetencji przyszłości

Udane dostosowywanie się do rzeczywistości zależy jednak nie tylko od odpowiedniej postawy i strategii uczenia się. Stale analizować trzeba również treść tego, czego się uczymy i co nauczamy. Na szczególną uwagę zasługują tu kompetencje związane z nowymi technologiami, tzw. kompetencje cyfrowe². Wśród nich Rosalska (2023) wyróżnia kompetencje informatyczne, informacyjno-komunikacyjne (krytyczna weryfikacja źródeł) oraz funkcjonalne (wyszukiwanie informacji – ile uczeń jest w stanie wycisnąć z tego, do czego ma dostęp). Autorka zwraca przy tym uwagę, że posiadanie kompetencji cyfrowych nie polega na znajomości jak największej liczby programów czy aplikacji. Ważne jest, by znać te, które będzie można wykorzystać w pracy, a następnie je rozwijać.

W przyszłości będą jednak pojawiać się zupełnie nowe zawody, w przypadku których trudno dziś określić zakres niezbędnych, twardych kompetencji³. Skupić się zatem należy na budowaniu ogólnej zdolności do podejmowania nowych ról i wyzwań zawodowych, co powinno polegać na:

- Kształtowaniu większej tolerancji niepewności. Poczucie braku wiedzy i umiejętności zawodowych zmniejsza pewność siebie i zmienia stosunek do nowych wyzwań. Z tymi emocjami musimy nauczyć się żyć.

¹ Dla przykładu test osobowości MBTI okazuje się dziś nieadekwatny, ze względu na polaryzację, a nie łączenie skrajnych typów, wymaga przemodelowania, ponieważ bardziej trafny wydaje się być typ tzw. różnorodny (Trompenaars, Hampden-Turner, 2005; Włodarski, 2016).

² W klasyfikacji tzw. kompetencji zatrudnialnych (wpływających na atrakcyjność kandydata na rynku pracy) kompetencje cyfrowe zalicza się do kategorii kompetencji metodycznych – obok kompetencji poznawczych oraz społecznych. Do tej samej grupy należy m.in. umiejętność uczenia się, podejmowania decyzji, zarządzania sobą.

³ Według Kwiatkowskiego (2018) powstawanie nowych profesji będzie wynikać z kierunków rozwoju gospodarczego, zmian demograficznych oraz wzrostu jakości życia. Nowe profesje jego zdaniem związane będą z: poszukiwaniem i eksploatacją alternatywnych źródeł energii, wykorzystaniem metod i technik informatycznych (sztuczna inteligencja – automatyzacja i robotyzacja produkcji oraz usług), kompleksową opieką domową nad osobami starszymi, opieką domową i w specjalistycznych ośrodkach nad osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, rehabilitacją osób starszych i osób z niepełnosprawnościami, dietetyką, kosmetologią i medycyną estetyczną, różnego rodzaju doradztwem czy organizacją czasu wolnego.

- Kształtowaniu instrumentalnego stosunku do różnych wzorów kulturowych. Dzięki wiedzy na ich temat przyszły pracownik jest w stanie sprawować racjonalną kontrolę nad własnymi nawykami kulturowymi, nabiera dystansu i obiektywizmu, jest bardziej elastyczny i skłonny do innowacji, wyzwalać się z kulturowych stereotypów.
- Uznaniu wiedzy za podstawowy wyznacznik kultury organizacyjnej profesjonalizmu. Związane to jest z poczuciem własnej wartości, sprzyja ambicji i chęci rozwoju zawodowego.

Uczenie się poprzez współdziałanie

Jak wynika z powyższych rozważań, większą szansę na sukces zawodowy mają ci, którzy będą potrafili wykorzystać swą wiedzę na inkluzywnym rynku pracy i w różnorodnych relacjach, coraz częściej poziomych. A skoro tak, większą uwagę powinniśmy zwrócić na wspomniane już na wstępie tego tekstu współdziałanie.

W szerokim, powszechnym rozumieniu współdziałanie oznacza „działanie, pracowanie wspólnie z kimś, włączając w to pomaganie komuś w jakiejś działalności, wspieranie” (Słownik języka polskiego, 2006, s. 768). Współpraca jest pojęciem bliskoznacznym, niemal synonimem, określa się ją jako „pracę wykonywaną wspólnie z kimś, wspólną pracę, działalność prowadzoną wspólnie” (Słownik języka polskiego, 2006, s. 792)⁴.

Biorąc pod uwagę cel współdziałania (Pszczółowski, 1978, s. 590), rozróżnia się trzy jego typy:

- współpracę, czyli kooperację pozytywną,
- współzawodnictwo, inaczej rywalizację,
- walkę, czyli kooperację negatywną.

Ze zbiorowym działaniem zorganizowanym powiązana jest tylko kooperacja pozytywna (Koźuch, 2021; Mises, 2007). Należy jednak zwrócić uwagę, że w szczególnych przypadkach również współzawodnictwo można traktować jako element konstruktywny i zwiększający efektywność zespołu (Kotarbiński, 1999, s. 46).

Według M. Sułka (2010) współpraca i walka należą do tzw. sfery realnej, a rywalizacja – do sfery regulacji. Rzeczywiste życie społeczne jest więc, zdaniem autora, „syntezą walki i współpracy w różnych dziedzinach i różnych proporcjach, które określane są w obszarze rywalizacji” (Sułek, 2010, s. 70). Wszystkie trzy formy cechują się innymi zmiennymi, a co za tym idzie, różnymi miarami efektywności (tab. 1).

⁴ Pomimo dużej zbieżności obu pojęć występuje między nimi różnica semantyczna. Wskazuje się, że współdziałanie jest pojęciem szerszym niż współpraca, dotyczącym długofalowych działań i obejmującym realizację programu, bardziej niż projektu (Koźuch, 2021). Zarówno współdziałanie, jak i współpraca oznaczają permanentne przenikanie się działalności różnych ludzi i instytucji, tworzenie różnego rodzaju zależności i powiązań zachodzących pomiędzy jednostkami i grupami, dążącymi do realizacji wspólnych celów (Koźuch, 2021).

Tabela 1. Trzy systemy działania – trzy formy stosunków międzyludzkich

Współpraca	Walka	Rywalizacja
Teoria współpracy	Teoria walki	Teoria regulacji
Ekonomia-teoria racjonalnego wyboru	Sztuka wojenna	Nauka polityki
Logika współpracy	Logika walki	Logika rywalizacji
Gra o sumie dodatniej	Gra o sumie ujemnej	Gra o sumie zerowej
Prawda	Oszustwo	Obłuda (dwulicowość)
Maksymalizacja efektów lub minimalizacja nakładów	Maksymalizacja efektów i minimalizacja nakładów	Maksymalizacja mocy socjologicznej (stosunku sił)
Malejąca użyteczność krańcowa nakładów	Rosnąca użyteczność krańcowa nakładów	Stała użyteczność krańcowa, nakłady = efekty
Brak polaryzacji	Polaryzacja jednobiegowa	Polaryzacja dwubiegowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sułek, 2010.

Współpraca jest grą o sumie dodatniej, w której wszyscy uczestnicy odnoszą korzyści. Mogą mieć one charakter materialny (rzeczowy, pieniężny) lub/i niematerialny (wyrażone w kategoriach jakościowych, np. zaufanie, zaangażowanie, wzajemność czy wiedza oraz doświadczenie). Odwrotnością współpracy jest walka – nikt nie osiąga w niej korzyści (suma ujemna), choć zazwyczaj zakłada się, że jedna strona wygrywa, a druga przegrywa. Klarownym przykładem jest walka zbrojna, w przypadku której straty mogą dotyczyć: ludzi, terytorium, majątku, stref wpływów, wizerunku, pozycji, prestiżu itp. Z kolei rywalizacja jest formą regulacyjną, polegającą na ustalaniu proporcji pomiędzy walką a współpracą. Stanowi ona grę o sumie zerowej, oznaczającą, że zysk (wygrana) jednej strony jest stratą (przegraną) drugiej strony o identycznej wielkości.

Jakie znaczenie ma ta wiedza dla strategii uczenia się i nauczania? Dzięki współdziałaniu możliwa jest skuteczniejsza identyfikacja barier, różnic i zasobów oraz łącznie tych ostatnich w celu wypracowania schematów postępowania, które się sprawdzają. Członkowie grupy powinni być uczeni, że to współdziałanie jest odpowiednim sposobem postrzegania, myślenia i odczuwania, gdy występują problemy zewnętrznej adaptacji czy wewnętrznej integracji. Z drugiej strony, uczenie się poprzez współdziałanie jest jedną z technik osłabiających opór w procesie uczenia.

Rysunek 2. Uczenie się poprzez współdziałanie



Źródło: opracowanie własne.

Zakończenie

Współczesny rynek pracy charakteryzuje się dużą dynamiką. Im więcej zmiennych pojawia się w krótkim czasie, tym ważniejsze z punktu widzenia autonomii zawodowej stają się: elastyczne nastawienie oraz umiejętność czerpania wiedzy z różnych źródeł, czyli budowania z luźnych zasobów. Kształcenie jest bardziej efektywne, gdy opiera się na współdziałaniu przedstawicieli rynku pracy i systemu edukacji, a także na wzajemnej otwartości, zaufaniu i gotowości do dzielenia się pomysłami.

Bibliografia

- Kotarbiński, T. (1999). *Dzieła wszystkie. Prakseologia* (Cz. I). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kozuch, B. (2021). *Nauka o organizacji* (wyd. V). CeDeWu.
- Kwiatkowski, S. M. (2018). Kompetencje przyszłości. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 14–29). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Morgan, G. (2022). *Obrazy organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pszczołowski, T. (1976). *Zasady sprawnego działania*. Wiedza Powszechna.
- Rosalska M. (2023, 15–16 czerwca). *Diagnoza (nie tylko cyfrowych) kompetencji uczących się dorosłych* [Referat]. III Forum Edukacji Zawodowej Europass Euroguidance, Warszawa.
- Senge, P. (1998). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. ABC.
- Słownik języka polskiego (2006). PWN.
- Sikorski Cz. (2019). *Mity w zarządzaniu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sułek, M. (2010). Trzy rodzaje efektywności w ocenie sprawności państwa. W: W. Kieżun, L. Ciborowski i J. Wołęjszo (red.), *Prakseologiczne aspekty zarządzania we współczesnych organizacjach publicznych* (t. 1, s. 69–79). Akademia Obrony Narodowej.
- Trompenaars, F. i Hampden-Turner, Ch. (2005). *Zarządzanie personelem w organizacjach zróżnicowanych kulturowo*. Oficyna Ekonomiczna.



Ewolucja praktycznego profilu studiów w wyższym kształceniu zawodowym w Polsce



dr Jacek Lewicki

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Adiunkt w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Główniej Handlowej, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jest ekspertem Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Wcześniej m.in. 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 w Warszawie

Doktor habilitowany, profesor w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie oraz Pełnomocnik Rektora ds. Uczelnianego Systemu Zarządzania Jakością SGH. W latach 2018–2024 pełni funkcję polskiego delegata ds. zapewniania jakości w Grupie wdrażającej proces boloński (Bologna Follow-up Group – Quality Assurance) oraz w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Jest członkiem Polskiej Komisji Akredytacyjnej, ekspertem Ministerstwa Edukacji i Nauki w programach „Akredytacje zagraniczne” oraz „Mistrzowie dydaktyki”. Autor wielu publikacji poświęconych tematyce zarządzania wiedzą, innowacją i jednostkami szkolnictwa wyższego.



Różnicowanie szkolnictwa wyższego na zawodowe i akademickie nie jest nowym podejściem. Pierwsze formy kształcenia na potrzeby przemysłu i biznesu pojawiły się już w XIX w. wraz z politechnikami (Stec, 2013). Współczesne regulacje dotyczące różnych form kształcenia na studiach rozwijały się wraz z umasowieniem kształcenia po 1989 r., a następnie w związku z adaptacją do trendów zachodnich, m.in. w ramach udziału w procesie bolońskim i tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Istotą polskiej odmiany kształcenia praktycznego na poziomie wyższym jest to, że nie odnosi się ono wprost do potrzeb danego zawodu, za to w dużym stopniu opiera się na kształceniu z udziałem partnerów z otoczenia gospodarczego.



Pierwsze formy kształcenia na potrzeby przemysłu i biznesu pojawiły się już w XIX w. wraz z powstaniem politechnik.

Historia profilu praktycznego w Polsce

W polskim szkolnictwie wyższym system boloński został wdrożony na mocy *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*. Nie uwzględniono w niej profili studiów ani zróżnicowanych metod kształcenia, mimo że wprowadzone definicje studiów pierwszego i drugiego stopnia wyraźnie wskazywały na powiązanie programów kształcenia z zawodami, np. art. 2. ust. 1 pkt:

- 7) studia pierwszego stopnia – studia licencjackie lub inżynierskie, umożliwiające uzyskanie wiedzy i umiejętności w określonym zakresie kształcenia, przygotowujące do prac w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu licencjata albo inżyniera;
- 8) studia drugiego stopnia – studia magisterskie umożliwiające uzyskanie specjalistycznej wiedzy w określonym zakresie kształcenia, jak również przygotowujące do twórczej pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu magistra albo tytułu równorzędnego.

(Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym)

Podobnie zdefiniowano jednolite studia magisterskie.

Kluczowym wymogiem kształcenia było spełnienie standardów określonych przez ministra (art. 9–10). W przypadku uwzględnienia w programie praktyki zawodowej studia mogły trwać dłużej niż standardowo (art. 166).

W wyniku reformy z 2011 r. do systemu wprowadzono ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, zmieniono definicję studiów, a przede wszystkim poszerzono autonomię programową uczelni, znosząc większość standardów kształcenia (*Ustawa z dn. 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*). W dokumencie pojawił się również podział na studia praktyczne i ogólnoakademickie oraz definicja profilu kształcenia:

- 7) *studia pierwszego stopnia – formę kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończącą się uzyskaniem kwalifikacji pierwszego stopnia;*
- 8) *studia drugiego stopnia – formę kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający co najmniej kwalifikacje pierwszego stopnia, kończącą się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia;*
- 9) *jednolite studia magisterskie – formę kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończącą się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia;*
- [...]
- 18e) *profil kształcenia – profil praktyczny, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych albo profil ogólnoakademicki, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta pogłębionych umiejętności teoretycznych [...]*

(Ustawa z dn. 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw)

Tym samym zrezygnowano z używania terminu „studia zawodowe”, który dotychczas stosowano w odniesieniu do niektórych kierunków studiów pierwszego stopnia, mimo że w praktyce nie musiały one być powiązane z przygotowaniem do konkretnego zawodu. Jednocześnie w licznych zawodach wymagano wykształcenia na poziomie magisterskim.

Wprowadzenie profili studiów miało rozróżnić nie tyle efekt końcowy nauczania, ile sposoby jego osiągania. W ustawie zachowano zasadę minimum kadrowego, przy czym w przypadku studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym wprowadzono zasadę „2 za 1”. Zgodnie z nią na miejsce jednego samodzielnego pracownika nauki (profesora lub doktora habilitowanego)

można było zatrudnić dwie osoby z doktoratem, zaś na osobę z doktoratem – dwie osoby z tytułem zawodowym magistra oraz znacznym doświadczeniem zawodowym zdobytym poza uczelnią w dziedzinie związanej z kierunkiem studiów. Liczba takich pracowników nie mogła przekraczać połowy osób zaliczanych do minimum kadrowego (art. 9a). Warto zauważyć, że przepisy nie określiły wymiaru praktyk zawodowych dla żadnego z profili studiów. Wskazywały tylko, że wlicza się je do okresu studiów.

Kolejna nowelizacja przepisów z 2014 r. doprecyzowała definicje profili studiów (zmiana art. 2 ust. 1):

18ea) profil praktyczny – profil programu kształcenia obejmującego moduły zajęć służące zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych, realizowany przy założeniu, że ponad połowa programu studiów określonego w punktach ECTS obejmuje zajęcia praktyczne kształtujące te umiejętności i kompetencje, w tym umiejętności uzyskiwane na zajęciach warsztatowych, które są prowadzone przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią;

18eb) profil ogólnoakademicki – profil programu kształcenia obejmującego moduły zajęć powiązane z prowadzonymi w uczelni badaniami naukowymi, realizowany przy założeniu, że ponad połowa programu studiów określonego w punktach ECTS obejmuje zajęcia służące zdobywaniu przez studenta pogłębionej wiedzy.

(Ustawa z dn. 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy oraz niektórych innych ustaw)

W przypadku profilu praktycznego na studiach pierwszego stopnia wprowadzono wymóg minimalnego wymiaru czasu pracy praktyków wchodzących w skład minimum kadrowego. Można było ich wliczać przy zatrudnieniu na minimum ćwierć etatu. Zarazem dopuszczono wliczanie praktyków w formule „2 za 1” do minimum kadrowego na studiach drugiego stopnia (zmiana w art. 9a). Wiązało się to z coraz częstszym uruchamianiem studiów magisterskich w uczelniach zawodowych. Wprowadzono także minimalny wymiar praktyk dla studiów o profilu praktycznym, wynoszący trzy miesiące (nowe brzmienie art. 11 ust. 9).

Co więcej, w 2014 r. w systemie szkolnictwa wyższego pojawiły się dwa nowe rozwiązania łączące studia i praktykę – studia dualne oraz potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych poza uczelnią. W przypadku studiów dualnych określono ogólnie, że (art. 11 ust. 9):

[podstawowa jednostka organizacyjna uczelni] *może organizować kształcenie przemiennie w formie zajęć dydaktycznych realizowanych w uczelni i w formie praktyk odbywanych u pracodawcy, uwzględniając realizację wszystkich efektów kształcenia przewidzianych w programie kształcenia dla tego kierunku, poziomu i profilu kształcenia.*

(Ustawa z dn. 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy oraz niektórych innych ustaw)

Nowelizacja wprowadziła także możliwość potwierdzania efektów uczenia się zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego (art. 170e–170g), ale tylko na etapie rekrutacji osób z doświadczeniem zawodowym. Na uczelni nałożono obowiązek uchwalenia stosownych regulaminów, zaś samą procedurę ograniczono do kierunków studiów pozytywnie ocenionych przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA) lub – gdy takiej oceny nie przeprowadzono – do jednostek mających prawo do nadawania stopnia naukowego doktora. Za tę procedurę uczelnie pobierały opłatę, a kandydat mógł w ten sposób zaliczyć do 50% punktów ECTS przypisanych do danego programu kształcenia. Zarazem w drodze potwierdzania efektów można było zrekrutować do 20% studentów na roku.

Niestety tak skonstruowana procedura od początku okazała się mało atrakcyjna, zwłaszcza dla szkół wyższych. Z jednej strony sporym wyzwaniem było dopasowanie osiągnięć spoza szkolnictwa wyższego do konkretnych efektów kształcenia w modułach zajęć, z drugiej – wycena i organizacja procedury. Możliwości potwierdzania efektów uczenia się były przedmiotem wielu projektów pilotażowych i wdrożeniowych (por. Lewicki, 2016).

Warto zauważyć, że dla obu profili w poszczególnych obszarach i dyscyplinach kształcenia przyjęto różne deskryptory efektów uczenia się, co jeszcze bardziej skomplikowało system (zob. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*).

Tabela 1. Porównanie studiów o różnych profilach

Kierunki o profilu praktycznym	Kierunki o profilu ogólnoakademickim
Charakterystyka	
→ Zwiększony nacisk na umiejętności praktyczne i kompetencje społeczne poszukiwane przez pracodawców. → Ponad połowa programu studiów (liczona w punktach ECTS) obejmuje zajęcia praktyczne (np. warsztatowe) lub zajęcia prowadzone przez osoby z doświadczeniem zawodowym zdobytym poza uczelnią. → Uwzględniają w programie co najmniej trzymiesięczne praktyki zawodowe.	→ Zwiększony nacisk na prowadzenie badań naukowych. → Ponad połowa programu studiów (liczona w punktach ECTS) obejmuje zajęcia służące zdobywaniu pogłębionej wiedzy. → Moduły zajęć są powiązane z badaniami naukowymi prowadzonymi w jednostkach.
Uprawnienia	
Nadawanie uprawnień odbywa się w podstawowych jednostkach uczelni, niezależnie od tego, czy mogą one nadawać stopień naukowy doktora.	Nadawanie uprawnień odbywa się w podstawowych jednostkach organizacyjnych, które: → mają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w obszarze kształcenia i dziedziny, do których jest przyporządkowany kierunek, lub → mają pozytywną ocenę programową wydaną przez PKA oraz rozpoczną prowadzenie badań naukowych i zapewnią odpowiednie minima kadrowe.

Źródło: Antosz (2015).



W okresie wprowadzania zmian prawnych, krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego oraz wdrażania profilowania studiów, nowe regulacje miały zwiększyć zaangażowanie pracodawców w proces kształcenia oraz lepiej przygotowywać absolwentów do potrzeb rynku pracy.

W okresie wprowadzania zmian prawnych, krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego oraz wdrażania profilowania studiów, nowe regulacje miały zwiększyć zaangażowanie pracodawców w proces kształcenia oraz lepiej przygotowywać absolwentów do potrzeb rynku pracy. Zwracano uwagę, że przed tymi zmianami praktyki studenckie odbywało ok. 2/3 studentów studiów stacjonarnych (choć w różnym wymiarze). Patrycja Antosz (2015) przewidywała, że regulacje wzmocnią podziały pomiędzy uczelniami publicznymi a niepublicznymi, wśród których większość miała profil zawodowy. Zarazem wskazywała na ówczesny brak mechanizmu zapewniania jakości obowiązkowych praktyk na kierunkach praktycznych. Długookresowe praktyki, dobrze przygotowujące do osiągania zakładanych efektów kształcenia, wymagają bowiem współpracy z pracodawcami gotowymi przyjąć studentów, a przede wszystkim zapewnić zatrudnienie absolwentom.

Podział na dwa profile studiów pozostawiono w nowej Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, która w istotnym stopniu wpłynęła na reorganizację systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

Profil praktyczny na tle trendów międzynarodowych

Polskie studia o profilu praktycznym wpisują się w szeroki i zróżnicowany nurt wyższego kształcenia zawodowego obecnego w większości krajów europejskich. Według The European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) – organizacji zrzeszającej instytucje zajmujące się wyższym kształceniem zawodowym – podstawowym problemem jest brak międzynarodowej definicji wyższej edukacji zawodowej (ang. *professional higher education*). Na polskim gruncie dodatkowych trudności nastręcza brak trafnych odpowiedników angielskich terminów *professional higher education* oraz *vocational higher education*.

W praktyce wyższa edukacja zawodowa może być prowadzona zarówno przez uczelnie akademickie, jak i zawodowe. Według EURASHE tradycyjne uniwersytety od wieków bardzo praktycznie kształcą do pracy w konkretnych zawodach, takich jak lekarz czy prawnik.

Z opisanych powodów w definiowaniu tego pojęcia pomagają różne aspekty edukacji zawodowej¹, np.:

- dostarczenie studentom wiedzy, umiejętności i kompetencji potrzebnych do podjęcia pracy w określonym zawodzie lub branży,
- współpraca z pracodawcami (projektowanie programów, staże i praktyki),
- nacisk na praktyczne umiejętności i doświadczenie, które można zastosować w pracy zawodowej,
- praktyczność kształcenia,
- elastyczność kształcenia.

Przepisy dotyczące profilu praktycznego

Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z 2018 r. wprowadziła istotne zmiany w systemie. Przede wszystkim uprawnienia do prowadzenia studiów przeniesiono w całości na uczelnie, znosząc instytucję podstawowych jednostek organizacyjnych (do regulacji na poziomie statutów pozostawiono wewnętrzną organizację uczelni). Profile studiów zostały zdefiniowane dość prosto (art. 64 ust. 2 pkt 1–2):

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.*

(Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce)

Zarazem zwiększono wymagany wymiar praktyk na studiach pierwszego stopnia do sześciu miesięcy (w przypadku studiów magisterskich pozostawiono trzy miesiące; art. 67 ust 5). Na studiach praktycznych w związku ze zniesieniem limitów kadrowych przyjęto

¹ Poszczególnym aspektom EURASHE poświęciła całe projekty dotyczące praktyk zawodowych, np. „Apprentice track” i „Learn-to-work”.

wymóg prowadzenia co najmniej 50% godzin zajęć przez nauczycieli akademickich zatrudnionych w tej uczelni jako podstawowym miejscu pracy; zaś na studiach ogólnoakademickich – co najmniej 75% (art. 73 ust. 2). Z kolei kształcenie prowadzone z udziałem pracodawcy zdefiniowano jako studia dualne o profilu praktycznym (art. 62).

W tym miejscu warto zauważyć, że prawodawca w drodze rozporządzenia doprecyzował jedynie kwestię związku profilu ogólnoakademickiego z badaniami – decyduje o tym udział studentów w zajęciach przygotowujących do prowadzenia działalności naukowej lub udział w tej działalności (*Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 marca 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów*). Nie zdefiniowano dokładnie zasad prowadzenia praktyk czy studiów dualnych. Kilka lat po wejściu w życie tych przepisów własną interpretację wydała Polska Komisja Akredytacyjna.

W ramach reformy przeprowadzonej w 2018 r. zmieniono także charakterystyki efektów kształcenia, które zaczęto nazywać efektami uczenia się. W ten sposób zrezygnowano ze różnicowania efektów nabywanych w ramach studiów i poza nimi. System został znacząco uproszczony poprzez ujednolicenie opisów pomiędzy zarówno obszarami wiedzy, jak i profilami (por. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji*).

W związku z powiązaniem prawa do prowadzenia studiów m.in. z kategorią naukową w dyscyplinie wiodącej dla danego kierunku, uczelnie niemające kategorii naukowej (lub mające kategorię C) mogą ubiegać się tylko o prowadzenie studiów praktycznych (por. art. 53 ust. 4). Strona internetowa Rad-On, publikująca dane dotyczące szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce, podaje, że pod koniec 2021 r.:

- w uczelniach akademickich 78,5% kierunków studiów miało profil ogólnoakademicki (4404 kierunki), a 21,5% – praktyczny (1203),
- w uczelniach zawodowych odpowiednio: 4,8% (86) i 95,2% (1693).

W związku z ewaluacją działalności naukowej przeprowadzoną w 2023 r. te proporcje mogą ulec zmianie, ponieważ w międzyczasie część uczelni zawodowych przekształciła się w uczelnie akademickie, a liczne uczelnie akademickie uzyskały wyższe kategorie naukowe w nowych dyscyplinach.

Orzecznictwo związane z profilem praktycznym

Stanowiska Polskiej Komisji Akredytacyjnej interpretujące te przepisy są dostępne na stronie internetowej tej instytucji². Nie stanowią one prawa, a jedynie „mają służyć ujednoliceniu poglądów członków i ekspertów Komisji w kwestiach rozumienia prawa w przypadkach powodujących duże rozbieżności interpretacyjne”.

Kwestie związane z profilem praktycznym poruszono w:

- *Stanowisku interpretacyjnym nr 3/2020 Prezydium PKA z dnia 21 maja 2020 r. w sprawie wymiaru praktyk zawodowych oraz*
- *Stanowisku interpretacyjnym nr 4/2020 Prezydium PKA dnia 2 lipca 2020 r. w sprawie osiągania i weryfikacji efektów uczenia się przypisanych do praktyk zawodowych.*

Nie wydano stanowiska bezpośrednio dotyczącego profili studiów, jednakże PKA różnicuje kryteria oceny programów studiów na poszczególnych profilach. Różnice w kryteriach nie są duże, przede wszystkim akcentują znaczenie praktyk oraz ściślejszą współpracę uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym na profilu praktycznym. Tabela 2 ukazuje różnice w kryterium 2 Komisji (*Realizacja programu studiów: treści programowe, harmonogram realizacji programu studiów oraz formy i organizacja zajęć, metody kształcenia, praktyki zawodowe, organizacja procesu nauczania i uczenia się*).

² Zob.: bit.ly/45PQGqN

Tabela 2. Różnice w standardach jakości dla poszczególnych profili w kryterium 2 PKA

Profil praktyczny	Profil ogólnoakademicki
Standard jakości kształcenia 2	
Treści programowe są zgodne z efektami uczenia się oraz uwzględniają <i>aktualną wiedzę i jej zastosowania</i> z zakresu dyscypliny lub dyscyplin, do których kierunek jest przyporządkowany, normy i zasady, a także <i>aktualny stan praktyki w obszarach działalności zawodowej / gospodarczej oraz zawodowego rynku pracy właściwych dla kierunku</i> .	Treści programowe są zgodne z efektami uczenia się oraz uwzględniają w szczególności <i>aktualny stan wiedzy i metodyki badań</i> w dyscyplinie lub dyscyplinach, do których jest przyporządkowany kierunek, jak również <i>wyniki działalności naukowej uczelni w tej dyscyplinie lub dyscyplinach</i> .
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 <i>przygotowanie do działalności zawodowej w obszarach zawodowego rynku pracy właściwych dla kierunku</i> .	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 <i>przygotowanie do prowadzenia działalności naukowej lub udział w tej działalności</i> .
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 <i>związane z przygotowaniem zawodowym</i> .	<i>Jeśli w programie studiów uwzględnione są praktyki zawodowe</i> , 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 <i>związane z nabywaniem kompetencji badawczych</i> .

Źródło: Polska Komisja Akredytacyjna (2018).



Praktyczny profil studiów sprzyja kształceniu pod potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego, a więc maksymalizowaniu zatrudnialności absolwentów. Mechanizmem, który ma temu służyć, są praktyki zawodowe. Kluczowe kwestie związane z praktykami zawodowymi PKA ujęta we wspomnianym Stanowisku 4:

- *Prawo [...] konstituuje instytucję praktyk zawodowych jako typowy element programu studiów, albo o charakterze obligatoryjnym, albo fakultatywnym. [...] program studiów o profilu praktycznym przewiduje praktyki zawodowe w wymiarze co najmniej:*
 - 6 miesięcy – w przypadku studiów pierwszego stopnia i jednolitych studiów magisterskich [za Stanowiskiem 3: co najmniej 720 godzin zegarowych – od 24 do 28,8 ECTS].
 - 3 miesięcy – w przypadku studiów drugiego stopnia [za Stanowiskiem 3: co najmniej 360 godzin zegarowych – od 12 do 14,4 ECTS].
- *Nie istnieje ustawowa definicja praktyk zawodowych. [...] [z przepisów] wynika jedynie, iż wymiar, zasady i formę odbywania praktyk zawodowych oraz liczbę punktów ECTS, jaką student musi uzyskać w ramach tych praktyk, określa program studiów.*
- *[...] Skoro praktyki zawodowe są zajęciami, to muszą być im przypisane efekty uczenia się, a zatem także sposoby weryfikacji i oceny tych efektów.*
- *[...] [Procesy te] powinny przebiegać w sposób typowy dla wszystkich zajęć, tj. opierać się na udziale studenta w zajęciach ujętych w programie i planach studiów, zorganizowanych przez uczelnię oraz na weryfikacji jego wysiłku przez osobę prowadzącą zajęcia, w trakcie tych zajęć oraz po ich zakończeniu.*

(Polska Komisja Akredytacyjna, 2020b)

Ponadto Komisja wskazała, że praktyki zawodowe nie zostały ściśle zdefiniowane w aktach prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego. Można jednak przyjąć, że polegają one na uczestnictwie studenta w czynnościach zaplanowanych przez otoczenie społeczno-gospodarcze, a ich przebieg ujęto w ramy charakterystyczne dla kształcenia akademickiego (np. sylabusy, efekty uczenia się i ich weryfikacja).

W przypadku profili praktycznych praktyki stanowią znaczną część programu studiów. Przykładowo 6 miesięcy praktyk podczas studiów licencjackich to niemal 30 punktów, czyli ok. 1/6 programu studiów, który powinien obejmować zaliczenie 180 punktów ECTS. W przypadku studiów drugiego stopnia udział praktyk w programie jest podobny i obejmuje co najmniej 90 punktów ECTS.

Podsumowanie

Praktyki zawodowe odbywane na profilu praktycznym mogą mieć różne formy. Studentom można zlecać proste zadania albo angażować ich w głębsze procesy zachodzące w organizacjach. Niektóre z tych czynności wymagają dodatkowych kwalifikacji, dlatego efektem praktyk może być zdobycie certyfikatu zawodowego. Dobrze realizowany profil praktyczny powinien w naszej ocenie dawać takie możliwości studentom – zwłaszcza gdy dana dziedzina kształcenia obejmuje dodatkowe certyfikacje. Wartość absolwenta, który oprócz dyplomu ukończenia danego programu kształcenia przedstawi pracodawcy dodatkowy certyfikat zawodowy, będzie większa w porównaniu z absolwentem szkoły wyższej.



Dobrze realizowany profil praktyczny powinien w naszej ocenie dawać studentom możliwość podnoszenia kwalifikacji – zwłaszcza gdy dana dziedzina kształcenia obejmuje dodatkowe certyfikacje.

Bibliografia

- Antosz, P. (2015). Charakterystyka instytucjonalna. W: J. Górniak (red.), *Diagnoza szkolnictwa wyższego* (s. 82–109). Fundacja Rektorów Polskich.
- EURASHE. [Strona internetowa]. bit.ly/45ZkCzn
- Lewicki, J. (2016). Nowe wyzwania walidacji w polskich uczelniach – potwierdzanie efektów uczenia się osiągniętych poza szkolnictwem wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 47(1), 145–162. doi.org/10.14746/nsw.2016.1.6
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 marca 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów, Dz.U. z 2021 r., poz. 661 z późn. zm. bit.ly/3RwUB52
- Polska Komisja Akredytacyjna (2018). Statut Polskiej Komisji Akredytacyjnej. bit.ly/46IYvSf
- Polska Komisja Akredytacyjna (2020a). Stanowisko interpretacyjne nr 3/2020 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 21 maja 2020 r. w sprawie wymiaru praktyk zawodowych. bit.ly/3RqJTNo
- Polska Komisja Akredytacyjna (2020b). Stanowisko interpretacyjne nr 4/2020 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej dnia 2 lipca 2020 r. w sprawie osiągania i weryfikacji efektów uczenia się przypisanych do praktyk zawodowych. bit.ly/3LAYVfD
- Rad-On. [Strona internetowa]. bit.ly/41DjpMW
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, Dz.U. z 2018 r., poz. 2218. bit.ly/48sYVrM
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520. bit.ly/3EN8oNl
- Stec, P. (2013). Czy mogą być studia „praktyczne”? [Blog]. bit.ly/3Pxe42C
- Ustawa z dn. 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2014 r. poz. 1198. bit.ly/451mTlO
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455; Nr 112, poz. 654; z 2012 r., poz. 1544. bit.ly/3t6LYUJ
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. z 2023 r., poz. 742, 1088, 1234, 1672. bit.ly/462vhYO
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365. bit.ly/3Zt8vqB



Od 2021 r. w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji działa Krajowy Zespół Ekspertów ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (ang. Experts in Vocational Education and Training, EVET). Grono 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 i 2023.

www.ekspercivet.org.pl



Dofinansowane przez
Unię Europejską



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego