

Od redakcji

Oddajemy w Państwa ręce numer „Meritum” poświęcony edukacji zawodowej. To drugie już opracowanie poświęcone temu zagadnieniu. Od kiedy opublikowaliśmy nr 3 (14) w 2009 roku „Edukacja dla rynku pracy” minęło ponad siedem lat, ale kontekst zmian w kształceniu zawodowym oraz cel, jakim jest zapewnienie absolwentom możliwości skutecznego funkcjonowania na rynku pracy, są nadal aktualne.

Numer otwiera wywiad z wiceminister edukacji narodowej Teresą Wargocką prezentujący główne kierunki zmian w polskim szkolnictwie zawodowym od 1 września 2017 roku: strukturalne, merytoryczne i organizacyjne. Celem zmian jest maksymalne powiązanie kwalifikacji i kompetencji absolwentów szkół branżowych z potrzebami rynku pracy oraz większe zaangażowanie podmiotów życia gospodarczego w proces kształcenia, według nowej klasyfikacji zawodów.

Polecamy „Barometr zawodów”. Jego lektura pozwoli poznać odpowiedzi na pytania: *W jakich zawodach w województwie mazowieckim w 2017 roku prognozuje się zapotrzebowanie na pracowników? Jakie refleksje towarzyszą młodzieży wchodzącej na rynek pracy, a jakie są opinie i doświadczenia pracowników? Jakich pracowników poszukują pracodawcy i w jakich zawodach? oraz Jakie spostrzeżenia na ten temat posiadają przedstawiciele służb zatrudniania?*

Szczególne miejsce w numerze zajmują przykłady dobrych praktyk – efekty wdrożonych projektów na rzecz podnoszenia kompetencji zawodowych i społecznych uczniów, poszukiwania nowych narzędzi rozwoju, współpracy szkół zawodowych z pracodawcami – widziane oczyma dyrektorów szkół oraz koordynatorów projektów. Zależało nam na pokazaniu różnorodnych formatów rozwoju. Nauczyciele i dyrektorzy realizujący tę ideę opierają swe działania na współpracy i dialogu ze środowiskiem.

Gorąco polecamy także rozdział „Samokształcenie”, a w nim m.in. bibliografię i netografię związaną z różnymi obliczami zmian w szkolnictwie zawodowym na poziomie europejskim i krajowym.

Zapraszamy do lektury.

Teorie i badania

Franciszek SZLOSEK

Współczesne problemy kształcenia
zawodowego w Polsce 2

Urszula JERUSZKA

Kompetencje i kwalifikacje absolwentów
szkół zawodowych a potrzeby pracowników 9

Anna WĘGLICKA

O potrzebach rynku pracy na podstawie
„Barometru zawodów” 18

Jerzy BIELECKI

Wybór zawodu a okres adolescencji –
proces przejścia z dzieciństwa w dorosłość 24

Nauczanie i uczenie się

Krzysztof SYMELA

Zintegrowany System Kwalifikacji –
implikacje dla szkolnictwa zawodowego
oraz doskonalenia nauczycieli 29

Krzysztof ŚWIERK

Europejski system akumulowania i przenoszenia
osiągnięć w kształceniu zawodowym ECVET –
czy wiesz, że codziennie z niego korzystasz? 37

Magdalena MAZIK-GORZELAŃCZYK

Filozofia edukacji zawodowej w systemie dualnym 42

Krystyna E. HEJŁASZ

Planowanie dydaktyczne w kontekście
jakości kształcenia zawodowego 48

Dobra praktyka

Alicja KARCZMARCZYK

Podnoszenie kompetencji zawodowych i społecznych
uczniów Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1
w Warszawie przy współpracy z pracodawcami
w Polsce i w Europie 55

Jerzy KOPAŃSKI

Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami
preferencją kształcenia zawodowego na przykładzie
doświadczeń Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych
nr 1 im. Stanisława Staszica w Siedlcach 62

Grażyna JABŁOŃSKA

Zespół Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku –
aktywna szkoła dialogu i współpracy 68

Grażyna KANASY, Małgorzata STRZEGOWSKA

W poszukiwaniu nowych narzędzi rozwoju szkoły
zawodowej, czyli stów kilka o przygodzie
Budowlanki w Płocku z programem SAS 75

Ana OJRZYŃSKA

Projekty edukacyjno-zawodowe
w Technikum Ekonomicznym nr 5 w Warszawie
w ramach doradztwa zawodowego 82

Michał BUTKIEWICZ

Dobre praktyki we wdrożeniu modelu FINECVET
w kształceniu formalnym i pozaformalnym w Finlandii... 86

FUNDACJA FUNDUSZ WSPÓŁPRACY

Szkoła Zawodowa Najwyższej Jakości 92

Samokształcenie

Katarzyna WALCZAK

Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata
2010-2016 na temat: EDUKACJA ZAWODOWA 94

Alina KARAŚKIEWICZ

Wszystkie książki mówią...
czyli bibliograficzne inspiracje nauczycieli 100

Technologie informacyjno-komunikacyjne

Ewa KĘDRACKA-FELDMAN

Zawód: INFORMATYK 105

Marlena ZABORNIK

TIK w pracy nauczyciela przedmiotów zawodowych 112

Śławomir WASILEWSKI

Oczekiwanie pracodawcy – Miejskiego Przedsiębiorstwa
Wodociągów i Kanalizacji m.st. Warszawy S.A. –
od absolwentów szkół w zakresie postępowania się IT 117

Współczesne problemy kształcenia zawodowego w Polsce

Franciszek SZLOSEK

„Kształcenie zawodowe” jest pojęciem znacznie bardziej złożonym niż się powszechnie sądzi. Świadczy o tym choćby to, że możemy mu przypisać przynajmniej cztery następujące znaczenia:

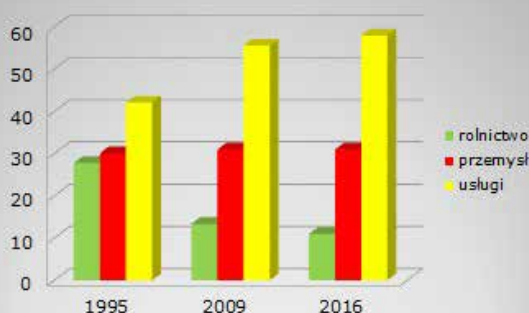
1. to proces prowadzący do zdobycia kwalifikacji zawodowych,
2. to wynik tego procesu, potwierdzony najczęściej świadectwem lub dyplomem,
3. to stan wiedzy naukowej o prawidłowościach procesu nauczania-uczenia się zawodu,
4. to system działań powiązanych ze sobą instytucji umożliwiających organizację i realizację przygotowania kadr dla gospodarki narodowej.

W ostatnim, czwartym znaczeniu kształcenie zawodowe możemy traktować jako podsystem systemu edukacyjnego, ale w pewnym sensie także jako podsystem systemu gospodarczego. Trudno sobie bowiem dzisiaj wyobrazić rozwój ekonomiczny państwa bez dobrze funkcjonującego systemu kształcenia i doskonalenia kadr dla gospodarki narodowej. Świadczą o tym chociażby dane Banku Światowego i OECD, z których wynika, że udział zasobów ludzkich (wykwalifikowanych kadr) w światowym produkcie brutto

wynosi 64%, natomiast zasobów rzeczowych 20%, a zasobów finansowych tylko 16%¹.

W naszym kraju pod sam koniec XX wieku, a więc niespełna 10 lat po przemianach społeczno-politycznych i gospodarczych rynek pracy był zdecydowanie nieustabilizowany, zmienny, trudny do przewidzenia. Głównym czynnikiem sprawczym takiej sytuacji na rodzimym rynku pracy była zmiana struktury gospodarki narodowej i malejący udział w tej gospodarce rolnictwa i produkcji na rzecz usług, co ilustruje wykres 1.

Wykres 1. Struktura zatrudnienia w głównych sektorach gospodarki narodowej w latach 1995-2016



¹ Kabaj M. *Efektywność kształcenia zawodowego w wybranych krajach* [w:] Jeruszka U. [red.] *Efektywność kształcenia zawodowego*, Warszawa 2000, s. 175.

Naturalne jest, że zmiany ustrojowo-gospodarcze (w dodatku tak zasadnicze) implikują zmiany systemu kształcenia zawodowego. Rzecz jednak w tym, że system kształcenia zawodowego w Polsce jest polem nieustannych, nie zawsze potrzebnych i dobrze przemyślanych przekształceń.

Prawdą jest, że pod koniec XX wieku system kształcenia zawodowego w naszym kraju był wyraźnie dysfunkcyjny wobec potrzeb wynikających z przemian cywilizacyjno-technologicznych, społeczno-kulturowych i gospodarczych. Przystępując więc do reformowania w 1999 roku dotychczasowych rozwiązań edukacyjnych w naszym kraju, w tym także systemu kształcenia zawodowego, przyjęto, skądinąd dobrze brzmiące, założenie doktrynalne sugerujące, że jeśli mamy do czynienia z rozchylanym rynkiem pracy, a przy tym z niespotykaną dotąd dynamiką zmian strukturalnych – to właściwym rozwiązaniem jest przygotowanie ogólne lub ogólnozawodowe osób mających wejść na rynek pracy. Jako uzasadnienie takiej strategii często postulowano się stwierdzeniem jednego z prezesów zagranicznego banku w Polsce, że chętniej do pracy w banku przyjmie absolwenta liceum ogólnokształcącego niż absolwenta technikum ekonomicznego czy nawet absolwenta wyższej szkoły ekonomicznej. W wyniku takiego podejścia zlikwidowano, na mocy ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku, funkcjonujące na podbudowie 8-klasowej szkoły podstawowej następujące typy szkół zawodowych:

- 5-letnie technika na podbudowie 8-letniej szkoły podstawowej,
- 3-letnie technika na podbudowie 3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej,
- 4-5-letnie licea branżowe posiadające status szkoły równorzędnej technikum (np. licea ekonomiczne, licea medyczne itd.),
- 4-letnie licea zawodowe na podbudowie 8-letniej szkoły podstawowej,
- 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe.

W ich miejsce, na podbudowie nowo utworzonych 3-letnich gimnazjów, wprowadzono jedynie 2-letnią szkołę zawodową, w której mieli podjąć naukę absolwenci gimnazjum **niebędący w stanie ukończyć szkoły średniej**. Odsetek takich

absolwentów oszacowano na około 20%. Chodzi w tym przypadku o tę 1/5 część każdej populacji, która zgodnie z prawidłami psychologii rozwojowej charakteryzuje się relatywnie niskim poziomem intelektualnym lub ich poziom umysłowy lokuje się poniżej normy. Zatem nie uzdolnienia, zainteresowania czy predyspozycje do wykonywania konkretnych zadań (czynności) zawodowych miały stanowić pierwszoplanowe kryterium wyboru nauki w szkole zawodowej, ale problemy intelektualne lub wychowawcze cechujące absolwenta gimnazjum. Oznaczało to, że w takich zawodach, jak na przykład kelner, kucharz, fryzjer, sprzedawca, mechanik pojazdów samochodowych, hutnik czy hydraulik winni pracować „specjaliści” mający deficyty intelektualne. Co to miałoby oznaczać dla praktyki gospodarczej, aż strach pomyśleć! Trudno znaleźć w cywilizowanym świecie bardziej negatywną, dyskredytującą selekcję społeczną. **Trudno też o bardziej dotkliwą degradację szkolnictwa zawodowego, a także pracy zawodowej, w której dominuje wysiłek fizyczny.**

Drugim, a zarazem ostatnim typem szkoły zawodowej powstałej w wyniku reformy systemu edukacji w 1999 roku były 2-, 3- lub 4-semestralne szkoły policealne z możliwością wprowadzenia kształcenia modułowego, a także indywidualizowania okresu nauki dla absolwentów liceum profilowanego i liceum uzupełniającego.

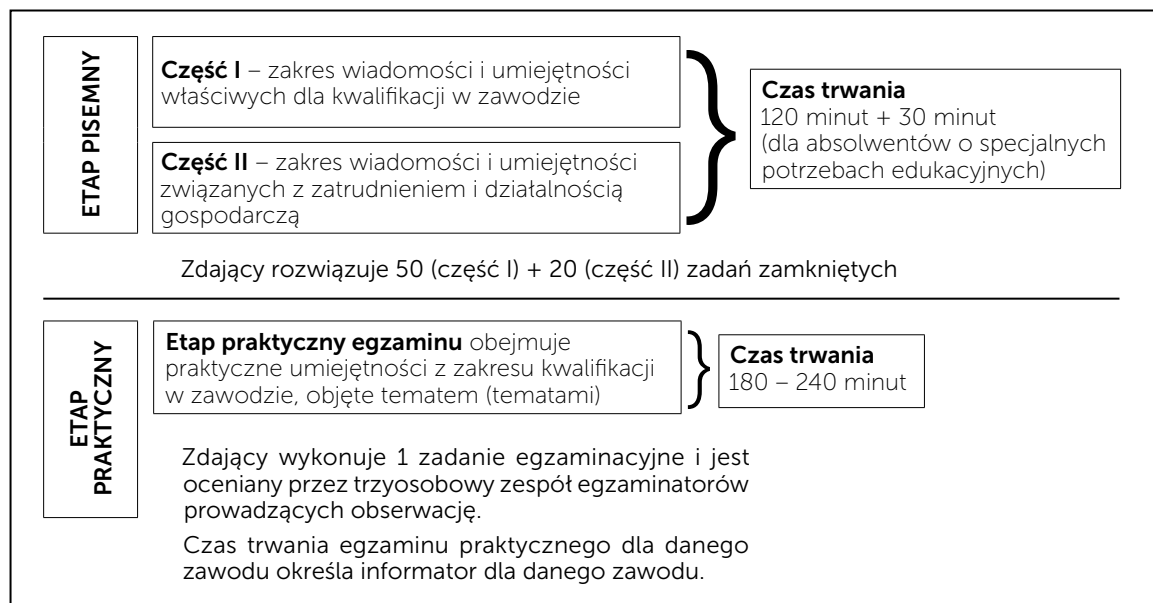
Indywidualizacja skracania okresu nauczania polegała na tym, że słuchacz szkoły policealnej, który w liceum brał udział w zajęciach profilowych odpowiadającym nabywanym kwalifikacjom lub zdobył wiedzę i umiejętności w drodze samokształcenia czy w trakcie wykonywania pracy zawodowej, mógł mieć zaliczone określone zajęcia i tym samym skrócony okres nauki. W celu ustalenia czasu skrócenia nauki przewidziano wprowadzenie egzaminu wejściowego, którego nie należy mylić z egzaminem wstępnym.

Niezwykle znaczącym dla kształcenia kadr elementem reformy systemu edukacyjnego zapoczątkowanej w 1999 roku było wprowadzenie zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Egzamin ten został wprowadzony w miejsce wewnętrznych egzaminów

z przygotowania zawodowego (dla uczniów technikum i szkół równorzędnych) oraz z nauki zawodu (dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych i liceów zawodowych).

W syntetycznym ujęciu strukturę egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe można przedstawić jak na schemacie 1.

świadczy choćby to, że realizacja przyjętej procedury wymagała opracowania i wypełnienia prawie 20 różnych dokumentów w postaci arkuszy, testów, powołań, protokołów itd. Ponadto należało przygotować tak zwany pakiet egzaminacyjny, a także informatory o zawodzie oraz arkusze egzaminacyjne³.



Schemat 1. Struktura egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe

Źródło: Szlosek F. *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Warszawa 2015, s. 284.

Wraz z wprowadzeniem zewnętrznych egzaminów zawodowych pojawił się dylemat związany z następującym pytaniem: Czy nakłady ekonomiczno-organizacyjne wprowadzenia egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe nie są za wysokie w stosunku do możliwych do osiągnięcia efektów?

Prof. Tadeusz Nowacki, główny twórca pedagogiki pracy, w sposób jednoznaczny stwierdził, że złożoność proceduralna i logistyczna nowego egzaminu, jego biurokratyczny charakter jest ekonomicznie i organizacyjnie nieoptyczny, ale przede wszystkim stanowi wotum nieufności dla nauczycieli i szkół upoważnionych do tej pory do przeprowadzenia egzaminów zawodowych².

O biurokratycznym charakterze nowej formy sprawdzania wiedzy i umiejętności zawodowych

Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe mają na etapie praktycznym charakter indywidualny, niezrozumiałe więc jest wyznaczenie normy czasowej (3 godziny zegarowe) na ich przeprowadzenie. Mamy tutaj przecież do czynienia z różnym tempem wykonywania przez zdających zadań egzaminacyjnych i różnym charakterem zadań egzaminacyjnych zawodowych, czy wreszcie występuje znaczne zróżnicowanie warunków, w jakich odbywają się egzaminy. Warunki te obejmują m.in. specyfikę danego zawodu (np. z jednej strony specyfika zawodu rybaka morskiego, z drugiej zaś koszykarza-plecionkarza) oraz stopień i zakres wyposażenia stanowisk egzaminacyjnych.

Autor niniejszego tekstu na początku 2008 roku tak podsumował wprowadzenie nowej formy egzaminów zawodowych: Doświadczenia pierwszych 4 lat funkcjonowania egzaminu potwierdzającego

² Nowacki T. Wystąpienie na forum Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego w Zuberu (Stowacja) 16 sierpnia 2004 roku.

³ *Procedury organizowania i przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2004.

kwalifikacje zawodowe wskazują na konieczność modernizacji form i procedur przeprowadzania tegoż egzaminu, a w szczególności chodzi o:

1. opracowanie i wprowadzenie rozwiązań umożliwiających przeprowadzenie etapu pisemnego w systemie on-line,
2. zmniejszenie liczby egzaminatorów i obserwatorów, np. przez wprowadzenie sprzężonego systemu kamer,
3. wprowadzenie innych rozwiązań organizacyjnych egzaminów w technikum, tak aby nie kolidował on z egzaminem dojrzałości,
4. odbiurokratyzowanie egzaminów przez zmniejszenie liczby dokumentów i formularzy, jakie są obecnie „niezbędne” do ich przeprowadzenia,
5. stworzenie systemu, w którym egzaminatorzy będą się rekrutowali głównie spoza systemu oświatowego (np. z życia gospodarczego),
6. wprowadzenie sprawnego, jednolitego systemu komunikowania wyników z wyartykułowaniem osiągnięć szkół, a nawet nauczycieli⁴.

Jednak w przypadku szkolnictwa ponadgimnazjalnego, w tym szkół zawodowych, zmiany przyjęte w ustawie z dnia 8 stycznia 1999 roku⁵ nie weszły do praktyki edukacyjnej, z wyjątkiem wspomnianego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Dość niespodziewanie w listopadzie 2001 roku została uchwalona przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej kolejna ustawa oświatowa zmieniająca strukturę szkół ponadgimnazjalnych od 1 września 2002 roku⁶. Zgodnie z postanowieniami nowej ustawy oświatowej na mapie systemu edukacyjnego pojawiły się następujące szkoły zawodowe:

- 4-letnie technika na podbudowie 3-letniego gimnazjum,

- 2-3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe na podbudowie 3-letniego gimnazjum,
- 3-letnie technika uzupełniające na podbudowie 2-3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej,
- 0,5-2,5-letnie szkoły policealne na podbudowie każdej pełnej szkoły średniej.

Mamy więc do czynienia z reformą reformy systemu edukacyjnego.

W 2002 roku, oprócz reformy strukturalnej kształcenia zawodowego wprowadzono wyraźne zmiany programowe tego kształcenia. Polegały one na:

1. umocnieniu podstawy programowej kształcenia w zawodzie,
2. rozpoczęciu usilnych prac nad programami modułowymi,
3. wprowadzeniu nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego dostosowanej do przemian na rodzimym i europejskim rynku pracy,
4. skuteczniejszym przeprowadzaniu zewnętrznych egzaminów zawodowych,
5. rozpoczęciu prac nad tworzeniem polskich standardów kwalifikacji zawodowych.

Reforma programowa z 2002 roku polegała również na wprowadzeniu korelacji kształcenia ogólnego z kształceniem zawodowym obejmującej także kompetencje kluczowe. Tak więc nowa podstawa kształcenia ogólnego i podstawa programowa kształcenia w zawodzie, zgodnie z założeniami reformy, miały się wzajemnie uzupełniać w dążeniu do celu, jakim jest zapewnienie absolwentom możliwości skutecznego funkcjonowania na rynku pracy⁷.

Szkolnictwo zawodowe przetrwało w takim kształcie do 31 sierpnia 2012 roku. Ważnymi wskaźnikami sytuacji szkolnictwa zawodowego w tamtym okresie była liczba uczniów szkół zawodowych oraz liczba placówek kształcących kadry dla gospodarki. W tabeli 1 pokazano, jak kształtowała się liczba uczniów w średnich i zasadniczych szkołach zawodowych w latach 2002–2011.

⁴ Szlosek F. *Kształcenie zawodowe w Polsce w kontekście reform edukacyjnych* [w:] Nyczko N., Szlosek F. *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*, Warszawa-Radom 2008, s. 110.

⁵ Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U. z 1999, nr 12, poz. 96.

⁶ Ustawa z dnia 21 listopada 2001 roku o zmianie ustawy *Karta nauczyciela*, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy *Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego*, Dz.U. z 2001, nr 11, poz. 1615.

⁷ Szlosek F. *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Warszawa 2015, s. 279.

LATA SZKOLNE	LICZBA UCZNIÓW W TYSIĄCACH		
	ŚREDNIE SZKOŁY ZAWODOWE	ZASADNICZE SZKOŁY ZAWODOWE	OGÓŁEM
2002/2003	1038	276	1314
2004/2005	956	246	1202
2006/2007	777	237	1014
2010/2011	632	225	857

Tabela 1. Uczniowie szkół zawodowych w latach 2002-2011
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS-u

Zatem w latach 2002-2011 nastąpił spadek liczby uczniów szkół zawodowych o prawie 460 tysięcy. W tym samym okresie zlikwidowano ponad połowę placówek kształcenia zawodowego. Oznacza to, że przyjęta i realizowana w tym okresie strategia edukacyjna prowadziła wprost do wytworzenia luki kadrowej, zwłaszcza w zawodach wymagających niższych i średnich kwalifikacji. Skutki takiej strategii dały się już wyraźnie odczuć podczas realizacji inwestycji związanych z EURO 2012, kiedy to niezwykle pilnie poszukiwano specjalistów posiadających kwalifikacje w zawodach budowlanych, mechanicznych czy transportowych.

Jeszcze dobitniej skutki te odczuwamy obecnie, co potwierdza to, że aktualnie w Polsce do wykonywania prac wymagających niższych lub średnich kwalifikacji zatrudnia się setki tysięcy zagranicznych pracowników, głównie z Ukrainy⁸.

Wytworzyła się więc w naszym kraju (i dalej się pogłębia) wspomniana już luka kadrowa, przed którą przestrzegał już w 2002 prof. Mieczysław Kabaj na forum Międzynarodowego Zespołu Prognozowania Popytu na Pracę, funkcjonującego przy Rządowym Centrum Studiów Strategicznych.

Kolejna zmiana ustroju szkolnego, a w szczególności szkolnictwa zawodowego nastąpiła w wyniku przyjętej w dniu 19 sierpnia 2011 roku ustawy o zmianie ustawy o systemie oświatowym oraz niektórych innych ustaw⁹. W myśl tego dokumentu

⁸ Znaczna część Ukraińców jest zatrudniona w naszym kraju w szarej strefie, stąd brak rzeczywistych danych w tej sprawie. Szacunkowo przyjmuje się, że w Polsce pracuje już prawie milion obywateli naszego wschodniego sąsiada.

⁹ Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011, nr 205, poz. 1206).

z dniem 1 września 2012 roku wprowadzono następujące zmiany:

1. Nowy ustrój szkolny (bez technik uzupełniającego, liceum profilowanego i liceum ogólnokształcącego uzupełniającego funkcjonującego w trybie stacjonarnym).
2. Nową klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego, wyodrębniając w każdym zawodzie tzw. **kwalifikacje** (wprowadzenie zawodów 1-; 2-; i 3-kwalifikacyjnych).
3. Dostosowanie podstawy programowej kształcenia w zawodach do nowej klasyfikacji, przyjmując za punkt wyjścia przy tworzeniu nowej podstawy opisy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.
4. Wprowadzenie nowej formy kształcenia zawodowego w postaci **kursów zawodowych**, które mogą być prowadzone poza systemem szkolnym.
5. Zmodernizowanie zewnętrznych egzaminów zawodowych poprzez dostosowanie ich do kwalifikacji wyodrębnionych w poszczególnych zawodach, co znalazło między innymi odbicie w nowej nazwie tego egzaminu (**egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie**).

Przyjęte od 1 września 2012 roku rozwiązania strukturalne szkolnictwa zawodowego można nazwać, za jednym z czasopism Instytutu Europejskiego¹⁰, „pomyłką systemową”. W nowej strukturze zabrakło bowiem, oprócz liceum profilowanego, 3-letnich techników uzupełniających oraz 2-letnich liceów ogólnokształcących uzupełniających (stacjonarnych), umożliwiających absolwentom zasadniczej szkoły zawodowej zdobycie średniego wykształcenia i przystąpienia do egzaminu maturalnego. Zatem zamknięto uczniom i absolwentom ZSZ możliwość dalszego kształcenia w trybie stacjonarnym. W wyniku tego każdy absolwent gimnazjum posiadający uzdolnienia w zawodach manualnych raczej „ominie” trwającą 3 lata ZSZ (tyle samo trwającą co liceum ogólnokształcące), nie mając dalszych perspektyw edukacyjnych w trybie stacjonarnym.

¹⁰ Od redakcji [w:] „Dyrektor Szkoły” nr 1/2011.

Wprawdzie absolwenci 3-letnich zasadniczych szkół zawodowych mogli podejmować naukę w II klasie liceum ogólnokształcącego dla dorosłych, ale najpierw musieli znaleźć się na rynku pracy (stać się pracownikami lub osobami bezrobotnymi), a dopiero potem wolno im było ubiegać się o średnie wykształcenie i ewentualnie maturę. Zlikwidowanie drożności w kształceniu stacjonarnym absolwentom szkoły zasadniczej jest nie tylko kolejnym etapem marginalizacji kształcenia kadr dla gospodarki, ale jest aktem odebrania określonej grupie młodzieży konstytucyjnego prawa do nauki. Nie chce się wierzyć, że to mogło się zdarzyć w XXI wieku, w jednym z krajów członkowskich Unii Europejskiej.

O pogłębiającej się, niekorzystnej sytuacji szkolnictwa zawodowego w naszym kraju po 1 września 2012 roku świadczą także dane zawarte w tabeli 2.

LATA SZKOLNE	LICZBA UCZNIÓW W TYSIĄCACH		
	ŚREDNIE SZKOŁY ZAWODOWE	ZASADNICZE SZKOŁY ZAWODOWE	OGÓŁEM
2002/2003	1038	276	1314
2010/2011	632	225	857
2014/2015	511	190	701

Tabela 2. Uczniowie szkół zawodowych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS-u

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, że w latach 2002-2015 nastąpił spadek liczby uczniów szkół zawodowych o ponad 613 tys. (czyli prawie o 50%), a w samym tylko okresie 2011-2015 aż o 156 tysięcy.

Ponadto z mapy edukacyjnej wykreślono ponad 60% placówek kształcenia zawodowego, co wyraźnie wskazuje na wręcz dramatyczną pozycję szkolnictwa zawodowego w Polsce i to w sytuacji, w której trudno jest sobie wyobrazić rozwój ekonomiczny państwa bez dobrze funkcjonującego systemu kształcenia i doskonalenia kadr. Mamy więc do czynienia z kolejnym zbyt słabo przemyślanym eksperymentem w sferze ważnej nie tylko dla samej edukacji, ale również dla gospodarki narodowej.

Ostatecznie po analizie sytuacji szkolnictwa zawodowego w Polsce, z uwzględnieniem zmian,

jakie zostały dokonane w wyniku reformy systemu edukacyjnego w 1999 roku, reformy reformy w 2002 roku oraz istotnej korekty strukturalnej i programowej systemu oświatowego w 2012 roku, można przyjąć, że do głównych, wciąż aktualnych problemów systemu kształcenia zawodowego należy zaliczyć:

1. Zbyt częstą zmienność tego systemu.
2. Brak ścisłej współpracy z życiem gospodarczym.
3. Nieustanny spadek liczby uczniów i szkół zawodowych w systemie edukacyjnym.
4. Trudności w organizacji praktycznej nauki zawodu.
5. Brak wdrożenia kształcenia modułowego w przygotowaniu do zawodu.
6. Brak spójnego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Jednak największym problemem kształcenia zawodowego w naszym kraju jest brak dostosowania struktury tego kształcenia do potrzeb zmieniającego się rynku pracy.

Prezydent RP podpisał 9 stycznia bieżącego roku ustawę „Prawo oświatowe”. Zgodnie z przyjętymi w tej ustawie rozwiązaniami kształcenie zawodowe, w docelowym ujęciu, będzie realizowane w :

- 5-letnim technikum na podbudowie 8-letniej szkoły podstawowej,
- 3-letniej branżowej szkole I stopnia na podbudowie 8-letniej szkoły podstawowej,
- 3-letniej szkole specjalnej przyspasabiającej do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi,
- 2-letniej szkole branżowej II stopnia na podbudowie szkoły branżowej I stopnia,
- szkołach policealnych o zróżnicowanych cyklach kształcenia funkcjonujących (prawdopodobnie¹¹) na podobnych zasadach jak obecne szkoły policealne.

¹¹ W uzasadnieniu do ustawy *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe* „wyjaśniono”, że „dotychczasowe szkoły policealne z dniem 1 września 2017 roku stają się szkołami policealnymi”. To rzeczywiście w pełni zrozumiałe i wystarczające wyjaśnienie.

Istotną formą przygotowania zawodowego pozostają kwalifikacyjne kursy zawodowe.

Nowa struktura szkolnictwa zawodowego w swej istocie jest w dużym stopniu zbieżna ze strukturą systemu edukacyjnego sprzed 1999 roku. Jednak pod względem programowym (co jest oczywiste), ale przede wszystkim z uwagi na cel i formę przygotowania zawodowego – mają to być szkoły inne, znacznie bardziej dostosowane do potrzeb współczesnego rynku pracy. Dlatego jednym z najważniejszych założeń obecnej reformy systemu kształcenia zawodowego jest możliwe szerokie włączenie pracodawców w proces nauczania-uczenia się zawodu na wzór i podobieństwo kształcenia dualnego. Mając na uwadze kadrowe potrzeby gospodarki narodowej i jakość kształcenia specjalistycznego, należy tylko życzyć autorom nowej reformy, by to założenie udało się choćby częściowo zrealizować. Trzeba bowiem pamiętać, że postulat aktywnego włączenia podmiotów życia gospodarczego do procesu przygotowywania kadr dla różnych działów gospodarki w naszym kraju liczy sobie już kilkadziesiąt lat, a jego realizacja przybierała różne, jak się okazało nieskuteczne formy. Być może tym razem się uda...

Niewątpliwą zaletą wprowadzonego ustroju szkolnictwa zawodowego jest przywrócenie drożności dla absolwentów szkół kształcących w tak zwanych zawodach robotniczych. Jak pamiętamy, absolwentom zasadniczych szkół zawodowych zabrano w 2012 roku możliwość dalszego kształcenia w systemie stacjonarnym. Stworzenie obecnie naturalnej drożności pomiędzy szkołami branżowymi I i II stopnia jest nie tylko uzasadnione merytorycznie, ale należy je traktować jak akt przywracający odebrane w sposób nieprzemyślny prawo do nauki pewnej części społeczeństwa.

Na uwagę w przedstawionym do zaopiniowania przez różne gremia projekcie nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego zasługuje przypisanie kilku zawodom technika (np. technik eksploatacji portów i terminali, technik pożarnictwa, technik nawigator morski itd.). piątego poziomu dla kwalifikacji pełnej lub kwalifikacji cząstkowej wyodrębnionej w zawodzie.

W projekcie nowej klasyfikacji szkolnej zaproponowano m.in. podział zawodów na jednokwalifikacyjne, obejmujące zawody, do których przygotowanie będzie miało miejsce w szkołach branżowych I stopnia, i dwukwalifikacyjne – dla zawodów na poziomie technika.

Wydaje się więc, że w tym przypadku przy wyodrębnianiu kwalifikacji nie decydowała złożoność wewnętrzna danego zawodu, ale prosty automatyzm: poziom szkoły branżowej I stopnia – nie może być więcej niż jedna kwalifikacja; poziom technika – muszą być dwie i tylko dwie kwalifikacje. Tymczasem analiza zawodoznawcza wskazuje na znacznie większe różnicowanie zawodów pod względem liczby zadań zawodowych i stopnia ich trudności. Świadczą o tym między innymi różne poziomy kwalifikacyjne przypisane do kształcenia na tym samym poziomie organizacyjno-programowym (np. na poziomie technika mamy 3., 4. lub 5. poziom kwalifikacji).

Ostatecznie po analizie ustawy „Prawo oświatowe” i kilku projektów szczegółowych aktów prawnych regulujących nowe rozwiązania można stwierdzić, że przyjęte w kolejnej reformie systemu kształcenia zawodowego zmiany strukturalne, programowe i organizacyjne są bardziej przekonujące niż dotychczasowe. Szczególnie chodzi o ścisłe współdziałanie z życiem gospodarczym w procesie przygotowania specjalistów oraz podjęcie próby wprowadzenia rozwiązań systemowych w kształceniu zawodowym zbliżonych do rozwiązań w krajach rozwiniętych gospodarczo, a także przywrócenie pełnej drożności dla uczniów wszystkich typów szkół zawodowych.

Przyjęte zmiany systemowe zostaną zweryfikowane (jeśli wejdą do praktyki edukacyjnej) przez rynek pracy, na rzecz którego głównie działa szkolnictwo zawodowe. Oby była to pozytywna weryfikacja...

Dr hab. Franciszek SZLOSEK – prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, dyrektor Instytutu Pedagogiki

Kompetencje i kwalifikacje absolwentów szkół zawodowych a potrzeby pracodawców

Urszula JERUSZKA

Wprowadzenie

W ostatnich latach coraz częściej dyskutuje się na temat wagi szkolnictwa zawodowego i podejmuje się próby ponownego zainteresowania kandydatów tym typem edukacji, wskazując na deficyt absolwentów szkół technicznych zawodowych oraz na nadpodaż absolwentów uczelni. Wypada odnotować, że szkoły zawodowe mierzą się z jednej strony z problemem zapewnienia uczniom możliwości praktycznej nauki zawodu w rzeczywistych warunkach pracy (u pracodawcy), z drugiej – oferowania kierunków kształcenia/zawodów, które będą odpowiadać na zapotrzebowanie pracodawców.

Pracodawcy zgłaszają popyt na pracę, czyli wyznaczają popyt na kompetencje pracownicze, zaś absolwenci szkół zawodowych oferują podaż pracy, czyli „dostarczają” kompetencji.

Rozróżnia się pojęcie „kompetencji zawodowych” od pojęcia „kwalifikacji zawodowych”. Kwalifikacje są potwierdzonymi kompetencjami – przykładem jest dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe wydany przez okręgową komisję egzaminacyjną. Kwalifikacje mogą być rozumiane jako wiązka cech mierzalnych, takich jak poziom wykształcenia, kierunek, zawód i specjalność, formalne certyfikaty, które służą do określenia trudniej mierzalnych umiejętności czy zdolności. Zgodnie z tym ujęciem kompetencje zawodowe rozumiane

są jako zdolność wykorzystywania przez człowieka jego wiedzy, umiejętności zawodowych, postaw wobec pracy, wyznawanych wartości, motywacji i cech osobowych do osiągania celów, wyników i standardów oczekiwanych w związku z zajmowaniem przez niego określonego stanowiska pracy. Poziom kwalifikacji jest tylko niedoskonałym miernikiem faktycznie posiadanych kompetencji¹.

Istnieje widoczna rozbieżność między wymaganiami pracodawców odnośnie do potrzebnych kompetencji i kwalifikacji a faktycznym stanem ich posiadania przez pracowników. Pomimo dostępu za pośrednictwem portali internetowych czy instytucji do informacji o rynku pracy i potrzebach przedsiębiorstw z konkretnych branż i równie łatwego dostępu do wiedzy dotyczącej kryteriów uzyskania określonego stanowiska pracy w konkretnym przedsiębiorstwie wyraźnie widać, że nie istnieje pełne dopasowanie kompetencyjne osób, które starają się o te stanowiska.

Głównymi podmiotami kształcenia i rozwoju kompetencji dla potrzeb danej branży są szkoły zawodowe. Niezbędne są odpowiedzi na pytania, w jakim zakresie szkoła kształci i rozwija kompetencje na potrzeby pracodawców danej branży oraz jakie usprawnienia/instrumenty są rekomendowane, aby proces ten był efektywniejszy. Zasadne

¹ Jeruszka U. *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2016.

Cecha	Branża				
	energetyki	budowlana	IT & T	bankowości	odzieżowa
długookresowy trend rozwoju produkcji/usług	+	++	+++	+++	–
długookresowe zmiany zatrudnienia	–	++	+++	++	–
współzależność zatrudnienia i koniunktury	+	+++	+	+	+
rotacja pracowników	bardzo mała	wysoka	średnia	średnia	średnia
wiek pracowników	zaawansowany (liczne odejścia na emeryturę)	średni	młodzi	młodzi	średni
technologie i ich zmiany	dziś technologie tradycyjne, oczekiwania: duże zmiany	zasadniczo różne w zależności od obiektów: od tradycyjnych do nowych	nowe i szybko zmieniające się	nowe i szybko zmieniające się	tradycyjne
wielkość firm	duże	zróżnicowane: małe i duże	silnie zróżnicowane z dominacją małych	wewnętrzne zróżnicowanie: mikro, małe i duże	małe i średnie
znaczenie wymiany kadr dla rynku pracy	bardzo duże	duże	znikome	znikome	duże
dominujące wykształcenie	średnie techniczne, mniej zasadnicze	zasadnicze zawodowe	wyższe, mniej średnie	wyższe kierunkowe, rzadziej średnie ekonomiczne	zasadnicze zawodowe
rola wykształcenia formalnego	duża	mała	duża	duża	mała
znaczenie praktyki w zawodzie	duże	duże	duże	duże	bardzo duże
znaczenie kształcenia ustawicznego	średnie	małe	duże	duże	małe

Tabela 1. Rozwój branż z perspektywy potrzeb zatrudnieniowych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Sztandar-Sztanderska [red.] 2010; Trojanowska, Rostowski, 2014; Danilewicz, 2014; GUS, 2015a; GUS 2015b

jest też postawienie pytania o to, czy – i w jakiej mierze – kształcenie kompetencji uczniów może być ukierunkowane nie tyle na stan obecny, ile na oczekiwania kompetencyjne pracodawców w długookresowej perspektywie.

Potrzeby kompetencyjne pracodawców

Do determinantów popytu na pracę zalicza się: wymiar przestrzenny rynku pracy (ogólnokrajowy, regionalny, lokalny), wymiar kwalifikacyjno-zawodowy (rynkı pracy poszczególnych zawodów), wielkość i rodzaj przedsiębiorstwa, specyfikę branży. Warto pamiętać, że na lokalnym rynku pracy koszty poszukiwań pracy i pracowników oraz koszty dojazdów do pracy są zdecydowanie najniższe,

zaś informacje o ofertach pracy (w tym płacach) i szukających pracy są zdecydowanie najlepsze. W związku z tym lokalny rynek pracy jest definiowany jako obszar geograficzny, w obrębie którego informacje o miejscach pracy i szukających pracy są prawie doskonałe, zaś koszty poszukiwań pracy i dojazdów do pracy stosunkowo niskie². Struktura potrzeb kadrowych w firmach małych i dużych jest odmienna. Te pierwsze zatrudniają głównie pracowników z wykształceniem zasadniczym, rzadko ze średnim, drugie zaś przede wszystkim mają kadrę techniczną/menedżerską/nadzoru wysoko kwalifikowaną. W przedsiębiorstwach małych poszukiwani są pracownicy wszechstronni, wielofunkcyjni, z doświadczeniem, gotowi na częste

² Kryńska E., Kwiatkowski E. *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 18.

„przeskoki” między stanowiskami, zaś im większa firma, tym silniejsza w niej specjalizacja, większe znaczenie umiejętności współpracy, komunikacji, terminowości, odpowiedzialności za powierzony odcinek pracy. Istotne znaczenie w tworzeniu (kreowaniu) miejsc pracy ma też rodzaj przedsiębiorstwa. W przedsiębiorstwach projektowych, tworzących rozwiązania, wiedzochłonnych, „kadro- wych” poszukiwani są pracownicy o specyficznych kompetencjach, wysoko wyspecjalizowani, dobrze wykształceni, z długoletnim i wielostronnym doświadczeniem lub osoby bezpośrednio po szkole, które intensywnie się szkoli. Natomiast w przedsiębiorstwach wykonawczych, zajmujących się głównie wdrażaniem konkretnych rozwiązań, wymagania wobec formalnego przygotowania do wykonywania zadań zawodowych w ramach danego zawodu są minimalne.

Problematyka potrzeb kompetencyjnych polskich przedsiębiorców jest wielce złożona i obszerna, odpowiednio do potrzeb całej gospodarki. Wypada odnotować, że obowiązująca klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy – rodzaj „spisu z natury” zawodów występujących na rynku pracy – obejmuje 2443 zawody/specjalności. Dlatego warto ująć owe potrzeby pracodawców na przykładzie kilku wybranych branż gospodarki. Do analiz wybrałam pięć branż: energetyczną, odzieżową, budowlaną, bankową oraz branżę technologii informatycznych i telekomunikacji. O ich wyborze zadecydowały przede wszystkim takie czynniki, jak: udział w tworzeniu PKB i zatrudnienia, potencjał rozwojowy i innowacyjny, dynamika zmian w kompetencjach i kwalifikacjach pracowników oraz przewaga ofert pracy nad liczbą osób poszukujących pracy z właściwym przygotowaniem (wyniesionym ze szkół). Rozwój analizowanych branż z perspektywy potrzeb zatrudnionych przedstawia tabela 1.

Firmy charakteryzuje zdecydowanie różny rozwój. Odnosi się to zarówno do zmian wielkości produkcji, jak i do zmian demograficznej i kompetencyjnej struktury zatrudnienia. Dzisiejsze potrzeby mają różną skalę, różne przyczyny, odmienne są także perspektywy dotyczące przyszłości. Inaczej też układają się charakterystyki strukturalne miejsc pracy, co wpływa na zróżnicowane potrzeby

dotyczące pozyskiwania kompetencji pracowniczych. Zmiany wymagań kompetencyjnych mogą iść w parze ze zmianą terytorialną potrzeb rozmieszczenia kadr, np. rozwój najnowocześniejszej energetyki nastąpi tylko w niektórych regionach Polski, przynajmniej w dającym się przewidzieć czasie.

Popyt na kompetencje w analizowanych branżach nie kształtuje się jednakowo nie tylko ze względu na odrębności zawodów występujących w danej branży, ale i na ich ogólną charakterystykę współzależną z rozwojem. Przyjrzyjmy się zidentyfikowanym w badaniach empirycznych³ potrzebom kompetencyjnym pracodawców w poszczególnych (wybranych) branżach gospodarki.

W kontekście popytu na specjalistów branży energetycznej potrzeby pracodawców – w świetle wyników badań – można ująć następująco:

- więcej ofert kształcenia w zawodzie technik energetyk, powrót do kształcenia w zawodzie energetyk, w konsekwencji – szersza podaż kompetencji wykorzystywanych w energetyce,
- lepsze łączenie kształcenia teoretycznego z umiejętnościami praktycznymi,
- większy zakres kształcenia praktycznego, w tym praktyk zawodowych w firmach,
- powszechne uczenie podstaw technicznych: rozumienia dokumentacji technicznej, układów elektrycznych, konstrukcji itp.,
- zawartość programów dostosowana do realiów pracy w zawodzie, tak by absolwent znał techniki i narzędzia pracy odpowiednie do stanowisk, jakie mógłby zająć,

³ Baron-Puda M. *Zapotrzebowanie na pracowników w przedsiębiorstwach produkcyjnych*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” nr 3-4(62-63)/2008; Sztandar-Sztanderska [red.] 2010; Jeruszka U. [red.] *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPISS, Warszawa 2012; Górniak J. [red.] *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego”, realizowaną w 2011 roku, PARP, Warszawa 2012; Danilewicz D. *Podaż i popyt na kwalifikacje i kompetencje w ujęciu sektorowym na przykładzie sektora bankowego* (na podstawie badań empirycznych), „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” nr 2(32)/2014; Fryczyńska M. *Stan i perspektywy kształcenia i rozwoju kompetencji dla potrzeb branży telekomunikacyjnej*, ibidem; Wojtczuk-Turek A. *Podaż i popyt na kwalifikacje i kompetencje w ujęciu sektorowym – w świetle badań jakościowych branży IT*, ibidem.

- położenie nacisku w toku kształcenia na zrozumienie, na czym polega praca w branży, jakie są jej realia,
- rzetelne ocenianie efektów kształcenia, tak żeby świadectwo informowało o rzeczywistej wiedzy i umiejętnościach absolwenta – generalnie, by wymagania stawiane absolwentom były wyższe niż są obecnie.

Pracodawcy branży budowlanej od szkolnictwa zawodowego oczekują:

- zasadniczej modernizacji programu nauczania – nadania większej rangi umiejętnościom praktycznym;
- wprowadzenia do programów szkół większego zakresu praktyk uczniowskich;
- takiego toku kształcenia, w którym uczniowie będą musieli wykazywać się solidnością, samodzielnością, zdyscyplinowaniem, chęcią do nauki nowych umiejętności, co stanowiłoby trening przez podjęciem pracy wymagającej takich samych cech;
- lepszego powiązania wyników na dyplomach szkolnych z rzeczywistymi umiejętnościami absolwentów;
- absolwenta zawodowej szkoły budowlanej – z fachem w ręku, odpowiednią postawą do pracy, mającego swoistą pokorę wobec realiów pracy na budowie, „niepijącego”, podatnego na „nasiąknięcie” kulturą pracy wyznawaną w danej firmie;
- promocji zawodów budowlanych, aby byli chętni do uczenia się i podejmowania pracy z wyboru, a nie z braku innych możliwości.

Oczekiwania pracodawców branży odzieżowej wobec szkolnictwa zawodowego są podobne:

- zasadniczo zmodernizowany program nauczania – duże znaczenie dobrze wyćwiczonych praktycznych umiejętności zawodowych;
- wprowadzenie do programów szkół dużego zakresu praktyk uczniowskich powiązanych z konkretnymi firmami, dzięki czemu uczniowie poznaliby reżim produkcji i zrozumieli, na czym polega praca w branży;

- promocja zawodów obecnych w przemyśle odzieżowym, żeby byli chętni do ich uczenia się.

Za główne wyzwania wobec kształcenia kompetencji dla potrzeb branży technologii informatycznych i telekomunikacji – w świetle opinii pracodawców – należy uznać:

- kształcenie w zakresie urządzeń i systemów telekomunikacyjnych aktualnie stosowanych w branży przy wykorzystaniu konkretnych zadań i problemów pracy;
- pogłębienie kształcenia w zakresie przedmiotów ścisłych i pokrewnych, dobre teoretyczne przygotowanie;
- łączenie teorii z praktyką, utrzymywanie owocnej współpracy szkół z pracodawcami w zakresie organizowania praktyk, prelekcji i wspólnego kształcenia kompetencji;
- stosowanie metod kształtujących umiejętność logicznego myślenia, rozwiązywania problemów, pracy w zespole, dyscyplinę pracy, łączenia kompetencji informatycznych z myśleniem biznesowym, rozumienie biznesu;
- kształtowanie zdolności i gotowości do nauki, otwartości na rady bardziej doświadczonych pracowników;
- ułatwienie nauczycielom zawodu doskonalenia się w przedsiębiorstwach z branży;
- umożliwienie uczniom nabywania kwalifikacji potrzebnych do podjęcia pracy, np. uprawnienia SEP, uprawnienia do pracy na wysokościach, certyfikaty CISCO.

Bank staje się coraz bardziej wymagającym klientem instytucjonalnym. Kształcenie przyszłych pracowników sektora bankowego staje się także coraz bardziej złożone. Wydaje się, że szkoły nie są w stanie wykształcić pracowników gotowych do pracy w sektorze bankowym bez dodatkowego przeszkolenia – nie jest to co do zasady możliwe, ponieważ poszczególne instytucje (bank centralny, banki komercyjne, banki spółdzielcze) mają swoją specyfikę. Swoiste kompetencje są kształcone w ramach pracy na stanowisku w konkretnym banku lub w ramach dalszego kształcenia, np. w ramach szkoleń. Przedstawiciele banków liczą przede

wszystkim na wysoką jakość programów szkoleniowych realizowanych przez nich samych (szkolenia wewnętrzne albo zewnętrzne prowadzone przez banki we współpracy ze sprawdzonymi wcześniej instytucjami szkoleniowymi). Sektor bankowy bardzo dynamicznie się rozwija, a w ramach edukacji formalnej uczniowie zapoznają się z wiedzą sprzed kilku czy kilkunastu lat, przez co nie potrafią odpowiednio podchodzić do aktualnie występujących procesów. Ponadto przedstawiciele przedsiębiorstw obserwują, że absolwenci szkół nie mają wiedzy o produktach, procesach czy procedurach bankowych, dlatego niski poziom przygotowania, jaki prezentują, wymaga od pracodawcy poświęcenia czasu na przyuczenie pracownika do pracy na określonym stanowisku. Przedstawiciele sektora bankowego zwracają uwagę na przeteoretyzowanie programów nauczania i stosunkowo mały zakres umiejętności rozwijanych w toku uczenia się, na nie zawsze odpowiedni poziom kompetencji społecznych (tak podstawowych, jak np. komunikacja czy praca w zespole), na niedostateczny poziom współpracy banków ze szkołami. Przy czym wina leży po obu stronach: pracodawcy nie są zawsze chętni do kontaktów z ich zdaniem skostniałym sektorem edukacji, z kolei przedstawiciele szkół nie mają koncepcji kooperacji i nie wypracowali procedur kontaktu z pracodawcami.

Warto podkreślić, że różnice między badanymi branżami dotyczą także możliwości opanowania wszystkich potrzebnych umiejętności w toku nauki szkolnej, poczynawszy od energetyki, w której kształcenie formalne ma duże znaczenie, ale specjalizacja polegająca na uczeniu się obsługi konkretnej technologii musi przebiegać w miejscu jej stosowania, a skończywszy na firmach odzieżowych, które od większości pracowników oczekują dużej sprawności w wykonywaniu powtarzalnych czynności, a tych można się nauczyć poza szkołą w trakcie jakichkolwiek zajęć praktycznych.

Pracodawcy z różnych branż mają też – oprócz specyficznych dla branży – podobne oczekiwania wobec kompetencji pracowniczych. Są nimi: lojalność wobec firmy, otwartość i motywacja do uczenia się potrzebnych umiejętności i doskonalenia już posiadanych, umiejętność pracy w zespole, komunikacja interpersonalna, organizacja pracy własnej,

zdolność adaptacji do zmian i działania w nowej sytuacji, tworzenie nowych rozwiązań, punktualność, odpowiedzialność. Potrzeba rozwoju takich kompetencji musi zostać uwzględniona przy każdej specyfice kształcenia, ponieważ cechy takie niezbędne są do odniesienia sukcesu na każdym polu.

Niedopasowania kompetencyjne i kwalifikacje absolwentów szkół

Problematyka niedopasowania kompetencyjnego i kwalifikacyjnego absolwentów szkół budzi w ostatnich latach coraz większe zainteresowanie. Z badań wśród pracodawców wynika, że pomiędzy wiedzą doświadczonych pracowników a wiedzą nowo zatrudnionych absolwentów występuje przepaść – luka. Poziom wiedzy, szerzej – kompetencji absolwentów może być nazwany „startowym”.

Niedopasowanie kompetencyjne oznacza różnicę między zasobem kompetencji posiadanych i wymaganych do wykonywania czynności na stanowisku pracy. Niedopasowanie kwalifikacyjne z kolei to niezgodność między poziomem posiadanego wykształcenia a wymaganym poziomem kwalifikacji (wykształcenia) w aktualnie wykonywanej pracy. Badacze zagadnień społecznych rozróżniają niedopasowanie pionowe (wertykalne) i poziome (horyzontalne). Niedopasowanie pionowe występuje wówczas, gdy kwalifikacje/kompetencje danej osoby są zbyt wysokie lub zbyt niskie w stosunku do wymaganych na stanowisku pracy. W pierwszym przypadku mówi się o nadwyżce kompetencyjnej/kwalifikacyjnej, natomiast w drugim – o niedoborze kompetencyjnym/kwalifikacyjnym. Niedopasowanie horyzontalne dotyczy osób, które wykonują pracę niezgodną z kierunkiem wykształcenia/wyuczonym zawodem.

Zespół naukowy z Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego badał skalę niedopasowań wertykalnych i horyzontalnych absolwentów szkół. Badania ujawniły, że problem niedopasowań horyzontalnych dotyczy około 35% populacji pracujących absolwentów szkół wyższych, zaś niedopasowań wertykalnych – około 30% wszystkich absolwentów. Przeedukowanie deklarowane jest znacznie częściej, bo aż w 24,3% przypadków wobec 5,8% przypadków niedouczenia.

	Kiedykolwiek pracujący w wyuczonym zawodzie	
Ogółem	tak	nie
Zasadnicze zawodowe	58,55	41,45
Średnie i policealne	37,98	62,02
Wyższe	21,80	78,20

Tabela 2. Osoby pracujące zawodowo według poziomu wykształcenia (w %)

Źródło: Wybory ścieżki kształcenia..., GUS, 2013, s. 103, tab. 1(42)

	Powody niepodjęcia nigdy pracy w wyuczonym zawodzie				
	nieznalezienie pracy zgodnej z kierunkiem wykształcenia	brak zainteresowania znalezieniem pracy zgodnej z kierunkiem wykształcenia	inna praca lepszą pod względem finansowym	inna praca lepszą pod względem aspiracji i oczekiwań	inne
Ogółem	43,98	12,97	33,39	11,40	14,31
Zasadnicze zawodowe	38,01	15,83	36,44	7,43	13,27
Średnie i policealne	45,87	13,41	31,10	9,37	15,14
Wyższe	47,02	9,7	33,92	17,86	13,55

Tabela 3. Przyczyny niepodjęcia pracy w wyuczonym zawodzie przez osoby pracujące zawodowo według poziomu wykształcenia (w %).

Źródło: Wybory ścieżki kształcenia..., GUS, 2013, s. 117, tab. 11(52)

Oznacza to, że spośród absolwentów, którzy deklarują problem niedopasowania pionowego, większość wykonuje pracę poniżej swoich kwalifikacji (mierzonych poziomem wykształcenia i subiektywną percepcją wymagań). Absolwenci szkół średnich cechują się wysokim odsetkiem osób deklarujących wykonywanie pracy zgodnej z posiadanym poziomem wykształcenia – aż 74,5% oświadcza dokładne dopasowanie, a więc brak niedopasowania wertykalnego. Analiza skali niedopasowań kwalifikacyjnych horyzontalnych względem liczby lat od ukończenia szkoły wskazuje, że problem tych niedopasowań nie maleje z czasem, a wręcz nieco się nasila. Być może dla wykonywanej pracy większe znaczenie zaczynają odgrywać specyficzne kompetencje zgromadzone w wyniku doświadczenia zawodowego niż formalne wykształcenie. Wykonywana praca weryfikuje posiadane kompetencje i selekcjonuje te przydatne (wzmacniając ich znaczenie np. przez dodatkowe szkolenia) oraz te niebędące bezpośrednio wykorzystywane w pracy⁴.

Wypada odnotować i to, że wedle danych GUS (2013) około 56% pracujących Polaków nigdy nie

pracowało w wyuczonym zawodzie. Odsetek ten jest znacznie niższy wśród pracujących z wykształceniem zasadniczym zawodowym i sięga 40% (tabela 2). Wgląd w dane GUS mówi o czymś jeszcze: około 44% pracujących Polaków wykonuje pracę niezgodną z kierunkiem wykształcenia dla tego, że zgodnej z kierunkiem wykształcenia nie mogło znaleźć (tabela 3).

Wśród przyczyn zjawiska niedopasowania wymienia się: brak dokładnej informacji o rzeczywistej produktywności potencjalnych pracowników, niską mobilność terytorialną, trudną ogólną sytuację gospodarczą, niskie zaangażowanie pracodawców w kształcenie zawodowe, nieskuteczne doradztwo zawodowe. Dostosowanie oferty edukacyjnej szkół do popytu na pracę wymaga rzetelnej informacji na temat zapotrzebowania na konkretne kwalifikacje i kompetencje w poszczególnych zawodach (obszarach zawodowych), a także odwoływania się do trendów i prognoz zmian w pożądanych kompetencjach. Brak takich informacji wywołuje liczne dysfunkcje w procesie rozwoju kompetencji, co skutkuje bezrobociem strukturalnym. Trzeba dodać, że znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy i w jakiej mierze znamy przyszłościowe zapotrzebowanie gospodarki na określone kadry, jest bardzo trudne. Rynek pracy – z punktu widzenia kształcenia zawodowego – jest kapryśny.

Niedostosowanie kompetencji kandydatów do pracy do kompetencji pożądanych przez pracodawców powoduje, że liczne przedsiębiorstwa pozostają w sytuacji niedoboru kadr. Charakter tego niedoboru jest nie tyle ilościowy, co

⁴ Wincenciak L. Wpływ niedopasowań kwalifikacyjnych na wygenerowanie absolwentów w Polsce, „Polityka Społeczna” nr 3/2016.

strukturalno-jakościowy, gdyż osoby kończące szkoły i dopiero wkraczające na rynek pracy nie dysponują dostatecznymi kompetencjami do podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie w takim stopniu, który pozwoliłby na ich bezproblemowe zatrudnienie.

Kształcenie zawodowe dla potrzeb przedsiębiorców?

Edukacja formalna stanowi pierwszy, ale istotny etap wyposażania absolwentów w podstawową wiedzę z różnych obszarów funkcjonowania firm, wiedzę potrzebą do podejmowania zadań zawodowych na poszczególnych stanowiskach, ale przede wszystkim dającą podstawy do jej dalszego rozwijania.

Rozwój większości branż jest dynamiczny, pojawiają się nowe usługi i produkty, wykorzystywane są nowe zaawansowane technologie, którym towarzyszą zmiany metod pracy i jej organizacji, co pociąga za sobą konieczność rozwoju, czasem zmian posiadanych kompetencji. Zmieniają się firmy, ich cele i rodzaj działalności, zmianom ulega struktura i kultura organizacyjna, zmianom podlega też sama praca oraz metody i środki realizacji celów firmy, a w ślad za tym zmieniają się wymagania pracodawców wobec pracowników. Z uwagi na brak dopasowania efektów kształcenia do zmieniających się wymagań firm pracodawcy – aby zapewnić wysoką jakość pracy nowo przyjętych pracowników i świadczenie przez nich usług na wysokim poziomie – są zmuszeni do prowadzenia rozbudowanych programów wdrożeniowych uzupełniających kompetencje pracowników. Duże firmy mają większą łatwość radzenia sobie z tym problemem poprzez organizację wewnętrznych programów rozwoju, natomiast w mniejszych firmach te problemy rosną. Badanie małopolskich pracodawców pokazało, że 41% z nich oczekuje pełnego przygotowania pracowników do wykonywanych zadań, 48% zakłada częściowe doszkalanie, a 12% przewiduje, że nowo przyjmowani pracownicy przejdą w firmie pełne szkolenie⁵. Wyniki badania nie uwzględniły wielkości firm. W tym kontekście pojawiają się dylematy związane z charakterem kształcenia – z jednej strony na rynku pracy pożądanymi są pracownicy o wąskich specjalizacjach, którzy

mogą podjąć od razu pracę na określonych stanowiskach, z drugiej strony ograniczanie kształcenia do wąskiego zakresu kompetencji może prowadzić do sytuacji uniemożliwiającej realizowanie innego typu zadań na podobnych stanowiskach. Wypada dodać, że kompetencje specyficzne kształci się zazwyczaj podczas szkoleń „szytych na miarę”. W interesie dostawców technologii i urządzeń jest doskonalenie kompetencji swoich klientów, aby dostarczane produkty, technologie, urządzenia zaspokoły potrzeby i umożliwiły wykorzystanie całego spektrum oferowanych możliwości. Zdarza się, że dostawcy podejmują współpracę ze szkołami zawodowymi, aby propagować swoją ofertę i kształcić w zakresie jej stosowania. Tym samym przygotowują uczniów do podjęcia pracy w danej branży i do szybkiego wykonywania zadań.

Wśród wielu wyzwań, jakie stają przed polskim szkolnictwem zawodowym, budowanie programów nauczania uwzględniających zróżnicowane i mało stabilne potrzeby kompetencyjne pracodawców lokalnego czy regionalnego rynku pracy należy do najtrudniejszych.

Pojawiły się postulaty dotyczące uelastycznienia programów nauczania i wprowadzenia możliwości kształcenia kompetencji i nabywania kwalifikacji cząstkowych wyodrębnionych w zawodzie. Do systemu szkolnego wprowadzono kwalifikacyjne kursy zawodowe jako jedną z form kursowych, która miała umożliwiać łatwiejsze dostosowywanie oferty kształcenia do potrzeb pracodawców.

Pracodawcy, rekrutując pracownika, mogą ocenić na podstawie kwalifikacji, czy posiada on właściwe kompetencje, pod warunkiem że świadectwa kwalifikacyjne dobrze odzwierciedlają kompetencje, że ich zestaw jest właściwy, że właściwie i wnikliwie zostały one ocenione. W przeciwnym razie koszt oceniania kompetencji spada na pracodawcę. Pracodawcy oczekują zwiększenia dostępności kandydatów na pracowników z odpowiednimi kompetencjami, najlepiej odpowiednio opisanymi i potwierdzonymi, w tym również z uprawnieniami, co umożliwiłoby zaspokojenie popytu na pracę przy relatywnie niewysokich kosztach rekrutacji i szkolenia z zakresu kompetencji specyficznych dla danego przedsiębiorstwa. Ten problem – jak należy sądzić

⁵ Pracodawca – Rynek – Pracownik. Raport z badania zapotrzebowania na pracowników wśród małopolskich pracodawców, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków 2013.

– może dotyczyć wszystkich branż. M. Fryczyńska na podstawie wyników badań stwierdza: Nowo zatrudnieni absolwenci, zdaniem pracodawców, nie mają biegłości w wykonywaniu określonych zadań, w stosowaniu konkretnej technologii i używaniu urządzeń różnych producentów – po prostu nie potrafią efektywnie działać w różnych sytuacjach zawodowych. Dla doświadczonych pracowników dyplom ukończenia szkoły to „historyczny” dokument. To, co potrafią, jak sami stwierdzali, to nawet w 90% efekt uczenia się w toku pracy, czyli uczenia się nieformalnego⁶. Szkolnictwo zawodowe dla potrzeb danej branży mierzy się z jednoczesną realizacją wymagań kwalifikacyjnych i reagowaniem na szybko zmieniające się potrzeby rynku pracy. Nowości technologiczne to domena nauki, niemniej jednak istotne jest pokazanie ich jako aplikacji, potrzebna jest także praktyka organizacyjna.

W ramach projektowanych przeobrażeń szkolnictwa zawodowego następować ma stopniowe wprowadzanie dualnego systemu kształcenia zawodowego. System dualny zakłada połączenie nauki teoretycznej w szkole z praktyczną nauką zawodu odbywaną w zakładzie pracy, która stanowi de facto wstępne szkolenie zawodowe. Aby brać udział w tym systemie edukacji, niezbędne jest znalezienie przedsiębiorcy, któremu zależy na solidnym wyuczeniu przyszłego pracownika. Kształcenie zawodowe odbywa się na podstawie umowy zawartej między zakładem pracy a uczniem i uwieńczane jest egzaminem końcowym, który potwierdza nabycie fachowej wiedzy praktycznej. Na podstawie opinii pracodawców można wysunąć wniosek, że im bliżej szkoły współpracują z przedsiębiorstwami z branży, tym lepiej rozpoznają potrzeby edukacyjne tej branży i tym łatwiej jest im na nie odpowiadać. Budowanie konsorcjów dla rozwoju kompetencji w branży jest bardzo cenne. Włączenie pracodawców w proces kształcenia jest konieczne, ponieważ to pracodawcy najlepiej wiedzą, jakich fachowców chcą zatrudniać i jakich predyspozycji, umiejętności, zdolności od nich potrzebują. Dostosowaniu kompetencji absolwentów do potrzeb pracodawców sprzyjać ma wzrost w szkolnych planach liczby zajęć kształcenia zawodowego (do co najmniej połowy ogółu), preferowanie (poprzez odpowiednią

wysokość subwencji oświatowej) kierunków kształcenia zgodnych z zapotrzebowaniem zgłaszanym przez pracodawców, również okresowe weryfikacje opinii wojewódzkich i powiatowych rad rynku pracy o utworzeniu w szkole nowego kierunku kształcenia. Mimo że rada rynku pracy zaaprobuje powstanie danego kierunku kształcenia, to po upływie 2 lat, na podstawie diagnozy zapotrzebowania na pracowników w poszczególnych zawodach, może zmienić opinię. Podstawą tego rodzaju działania mają być badania realizowane przez publiczne służby zatrudnienia – relacjonuje A. Węglicka, specjalista w Zespole ds. Badań i Analiz w Mazowieckim Obserwatorium Rynku Pracy⁷.

Kłopot z kształceniem dla potrzeb pracodawców jest też taki, że stawia szkołę zawodową przed zagadnieniem kształcenia kompetencji potrzebnych nie tylko na dziś, ale i w kilkuletniej perspektywie. Koncentracja wyłącznie na stanie obecnym oznacza, że kompetencje absolwentów mogą być nieaktualne już w chwili ukończenia szkoły.

Jednym z instrumentów dostosowywania kompetencji absolwentów szkół do potrzeb pracodawców jest badanie losów absolwentów. Przed badaniem losów zawodowych absolwentów szkół stawia się najczęściej kilka celów. Wiążą się one zarówno z oceną samego procesu dydaktycznego, jak i współpracą szkoły z pracodawcami, i szerzej – ze środowiskiem, w którym szkoła funkcjonuje. W pierwszym przypadku badania absolwentów powinny dostarczyć wiedzy na temat ich oceny programu nauczania i przydatności zdobytej wiedzy oraz nabytych umiejętności na rynku pracy. Jest to konieczne do doskonalenia programów nauczania, ich treści, struktury, sposobów osiągania założonych efektów kształcenia. W drugim chodzi, najogólniej mówiąc, o ocenę jakości przygotowania absolwentów do pracy zawodowej, dokonywaną z punktu widzenia pracodawców i innych podmiotów rynku pracy nie tylko pod względem obecnej pozycji absolwentów, lecz także przy wzięciu pod uwagę oczekiwanych zmian rynku pracy.

Można wskazać wiele szczegółowych celów badania losów zawodowych absolwentów. Dotyczą

⁶ Fryczyńska M. *Stan i perspektywy kształcenia i rozwoju kompetencji dla potrzeb branży telekomunikacyjnej*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, nr 2(32)/2014, s. 61.

⁷ Węglicka A. *Założenia reformy kształcenia zawodowego*, „Biuletyn Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy” nr 4/2016.

one nie tylko diagnozy sytuacji absolwentów na lokalnych rynkach pracy oraz struktury szkolnictwa zawodowego w poszczególnych regionach. Co najmniej równie ważne są takie cele, jak: określenie stopnia przygotowania absolwentów do poruszania się na rynku pracy, samodzielnego zarządzania rozwojem i aktualizacji kompetencji i kwalifikacji zawodowych, ocena zakresu przedmiotowego programów nauczania i jakości procesu kształcenia w kontekście potrzeb pracodawców oraz oczekiwań absolwentów i wskazanie barier, jakie absolwenci napotykają, poszukując zatrudnienia zgodnego z wykształceniem.

Absolwenci szkoły podstawowej, podejmując decyzję o wyborze zawodu i konkretnej szkoły, w coraz większym stopniu kierują się oceną szans na uzyskanie po ukończeniu szkoły pracy w wyuczonym zawodzie. Szkoły muszą zatem reagować na zachodzące i oczekiwane zmiany, by zainteresować swoją ofertą potencjalnych uczniów oraz zwiększyć szanse zatrudnienia swoich absolwentów. Badanie i monitoring losów absolwentów szkół może zbliżyć system szkolnictwa zawodowego, strukturę i treści kształcenia do potrzeb szybko zmieniającej się gospodarki, a zatem i potrzeb pracodawców.

Bibliografia

1. Baron-Puda M. *Zapotrzebowanie na pracowników w przedsiębiorstwach produkcyjnych*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” nr 3-4(62-63)/2008.
2. Danilewicz D. *Podaż i popyt na kwalifikacje i kompetencje w ujęciu sektorowym na przykładzie sektora bankowego (na podstawie badań empirycznych)*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” nr 2(32)/2014.
3. Fryczyńska M. *Stan i perspektywy kształcenia i rozwoju kompetencji dla potrzeb branży telekomunikacyjnej*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” nr 2(32)/2014.
4. Górniak J. [red.] *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 roku, PARP, Warszawa 2012.
5. Jeruszka U. *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2016.
6. Jeruszka U. [red.] *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPiSS, Warszawa 2012.
7. Kryńska E., Kwiatkowski E. *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
8. *Pracodawca – Rynek – Pracownik. Raport z badania zapotrzebowania na pracowników wśród małopolskich pracodawców*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków 2013.
9. *Rocznik Statystyczny Pracy 2015*, GUS, Warszawa 2015a.
10. *Rocznik Statystyczny Przemysłu 2015*, GUS, Warszawa 2015b.
11. Trojanowska M., Rostkowski T. *Kompetencje i kwalifikacje w ujęciu sektorowym na przykładzie branży farmaceutycznej*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” nr 2(32)/2014.
12. Węglińska A. *Założenia reformy kształcenia zawodowego*, „Biuletyn Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy” nr 4/2016.
13. Wincenciak L. *Wpływ niedopasowań kwalifikacyjnych na wynagrodzenia absolwentów w Polsce*, „Polityka Społeczna” nr 3/2016.
14. Wojtczuk-Turek A. *Podaż i popyt na kwalifikacje i kompetencje w ujęciu sektorowym – w świetle badań jakościowych branży IT*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” nr 2(32)/2014.
15. *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*, GUS, Warszawa 2013.

Dr hab. Urszula JERUSZKA – prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki

O potrzebach rynku pracy na podstawie BAROMETRU ZAWODÓW

Anna WĘGLICKA

Jakich pracowników poszukują pracodawcy? W jakich zawodach? Jakie spostrzeżenia i refleksje towarzyszą młodzieży wchodzącej na rynek pracy? Jakie są opinie i doświadczenia pracowników służb zatrudnienia? To m.in. kwestie, które podejmuje badanie „Barometr zawodów”.

„Barometr zawodów” to ogólnopolskie badanie jakościowe, oparte na wiedzy eksperckiej, które pozwala uwzględnić perspektywę poszukujących pracy, pracodawców, ekspertów z agencji zatrudnienia oraz z publicznych służb zatrudnienia. Badanie jest krótkoterminową – roczną prognozą zapotrzebowania na pracowników w kolejnym roku kalendarzowym.

W ramach badania zawody oceniane są w trzech kategoriach, jako: **deficytowe** (w których poszukiwani będą pracownicy), **w równowadze** (te, w których liczba ofert pracy jest zbliżona do liczby osób poszukujących pracy) oraz **nadwyżkowe** (w których jest więcej osób poszukujących zatrudnienia niż miejsc pracy)¹.

W ramach badania opracowano prognozy dla każdego z powiatów województwa. Wyniki badania dostępne są w serwisie www.barometrzwodow.pl. Natomiast prognoza wojewódzka stanowi jedynie podsumowanie wszystkich analiz powiatowych. Przechodząc więc na poziom powiatu, można zauważyć znaczne różnice pomiędzy poszczególnymi jednostkami samorządu terytorialnego.

Sytuacja na Mazowszu jest niezwykle zróżnicowana, wahania między poszczególnymi grupami zawodów bywają bardzo duże, niejednokowo przedstawia się również zapotrzebowanie na zawody i dostępną siłę roboczą między poszczególnymi powiatami.

W jakich zawodach w województwie mazowieckim w 2017 roku prognozuje się zapotrzebowanie na pracowników? Wyniki badań wskazują na: spawaczy, kierowców samochodów ciężarowych i ciągników siodłowych, kierowców autobusów, pielęgniarki i położne, kucharzy i fryzjerów. Natomiast do grupy zawodów nadwyżkowych zaliczani są ekonomiści, pedagodzy i filozofowie, historycy, politolodzy i kulturoznawcy, specjaliści administracji publicznej oraz specjaliści technologii żywności i żywienia. W tej grupie znajduje się także wielu absolwentów lokalnych szkół ponadgimnazjalnych (technicy ekonomiści i technicy technologii żywności i żywienia) oraz uczelni wyższych (przedstawiciele nauk pedagogicznych i społecznych, specjaliści administracji publicznej)².

Rozważając przyczyny tak deficytu, jak i nadwyżki, analizowano m.in. kwestię przygotowania

¹ W województwie mazowieckim badanie zrealizowane zostało przez Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie (WUP w Warszawie) przy udziale Filii Urzędu w Radomiu, Płocku, Siedlcach, Ostrołęce i Ciechanowie.

² Barometr zawodów 2017. Raport podsumowujący badanie w województwie mazowieckim, s. 13.

absolwentów do wejścia na rynek pracy i aktywności zawodowej.

Podczas oceny zapotrzebowania na kucharzy i fryzjerów wskazywano, że chociaż są to zawody dosyć popularne i nauczone w wielu szkołach ponadgimnazjalnych województwa mazowieckiego, to młodym ludziom najczęściej brak samodzielności i fachowych umiejętności albo w ogóle nie są zainteresowani podjęciem pracy w wyuczonym zawodzie. W efekcie, mimo że w rejestrach Powiatowych Urzędów Pracy (PUP) występują osoby z branżowym wykształceniem, to albo nie odpowiadają na oferty pracodawców, albo nie spełniają ich wymagań. Jak wskazywano podczas paneli eksperckich, wielu młodych ludzi wybiera dany kierunek kształcenia, bo jest on w najbliższej zlokalizowanej szkole lub dlatego, że jest popularny wśród rówieśników³.

Analizując dostosowanie poszukujących pracy do potrzeb pracodawców, warto odnieść się do trudności, jakie zazwyczaj wskazywane są podczas rekrutacji pracowników. Eksperti powoływali się na najczęstsze opinie pracodawców, które wymieniali: brak u poszukujących pracy aktualnych uprawnień (np. pielęgniarki, które utraciły prawo do wykonywania zawodu, elektrycy, od których wymagane są uprawnienia wydawane przez Stowarzyszenie Elektryków Polskich) i kwalifikacji (przykładem może być branża motoryzacyjna, w której np. od diagnostów wymagane są odrębne uprawnienia dla poszczególnych typów pojazdów, branża transportowa z wymaganymi uprawnieniami do przewozu rzeczy, ładunków niebezpiecznych czy osób). Poza tym wśród negatywów wskazuje się także na brak doświadczenia czy umiejętności (niewystarczająca znajomość języków programowania wśród reprezentantów/absolwentów zawodów informatycznych albo brak znajomości języków obcych wśród spedytorów i logistyków). Zdarza się również, że osoby legitymują się formalnymi kwalifikacjami zawodowymi, ale nie są one dostosowane do bieżących wymagań rynku, np. w prognozach dotyczących zawodów z branży budowlanej zwracano uwagę na zapotrzebowanie na osoby, które są wykwalifikowane i posiadają zawodowe umiejętności, a jednocześnie potrafią zarządzać

zespołem, czyli brygadzystów lub majstrów. Równie częste jest niedostosowanie oferty kształcenia do potrzeb pracodawców. Tę opinię podzielali także niektórzy absolwenci rejestrujący się w urzędach pracy i wskazujący na braki w systemie edukacji skutkujące niedostosowaniem umiejętności uczniów do wymagań pracodawców albo niechęcią do podejmowania zatrudnienia w wyuczonym zawodzie⁴. Najczęściej wskazywano na brak umiejętności wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce, na stanowisku pracy, a także na niewystarczające umiejętności w zakresie obsługi maszyn i urządzeń czy brak znajomości najnowszych technologii, ale również na podstawowe braki w umiejętności czytania rysunku technicznego.

Młodzi w rozmowach z urzędnikami swoje zdanie w tej kwestii uzasadniali zazwyczaj doświadczeniami z praktyk i wykonywania zawodowych zadań. To najczęściej wówczas okazywało się, że praca w danym zawodzie im nie odpowiada, a wybierając ten zawód, nie wiedzieli, z jakimi obowiązkami i wymaganiami się on wiąże⁵. W rezultacie takiej konfrontacji wyobrażeń o zawodzie z rzeczywistością dochodzi do sytuacji, w której, mimo że w rejestrach Powiatowych Urzędów Pracy (PUP) znajdują się osoby bezrobotne dysponujące formalnymi kwalifikacjami, to nie są zainteresowane podjęciem pracy w swoim zawodzie. Inny powtarzany powód odmawiania przyjęcia oferty zatrudnienia to wynagrodzenie – zdaniem młodych osób zbyt niskie względem wymagań pracodawców.

Przytaczane sytuacje są m.in. skutkiem braku doradztwa zawodowego. Warto więc zauważyć, że stanowią potwierdzenie wyników i rekomendacji z badań Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy (MORP) o potrzebie upowszechnienia doradztwa zawodowego, tak aby uczniowie od wczesnych etapów edukacji zapoznawali się z możliwościami i wymaganiami, jakie wiążą się z wykonywaniem poszczególnych zawodów⁶. Takie niedoinformowanie sprawia, że uczniowie nie mają wiedzy o warunkach, w jakich odbywa się dana praca (np. wysokie/niskie temperatury, praca w pyłe) i jej specyfikę poznają dopiero w trakcie nauki zawodu. Inny wniosek z badań Obserwatorium, który znajduje

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

potwierdzenie w opiniach ekspertów „Barometru...”, dotyczy kształcenia nie tylko pod kątem potrzeb lokalnego rynku pracy, ale i gotowości do podążania za pracą, co w sytuacji powiatów o niewielkiej liczbie miejsc pracy ma istotne znaczenie.

Kolejny problem odczuwalny na rynku pracy i ściśle powiązany z kształceniem, a w zasadzie jego brakiem, to **luka pokoleniowa, czyli niewystarczająca liczba młodych następców** w kilku profesjach, wynikająca m.in. z deficytu chętnych do kształcenia, np. w zawodach pielęgniarstwa, piekarz czy krawiec/szwaczka. W efekcie brak do pracy młodych fachowców, właściwie przygotowanych do wykonywania zawodu. Jednocześnie zdarza się również, że pod wpływem zapotrzebowania następuje „reaktywacja” kierunku kształcenia, np. kiedy w odpowiedzi na popyt na maszynistów szkoły przywracają kształcenie np. w zawodzie technik transportu kolejowego⁷.

W badaniu powraca problem wyboru szkół w najbliższej okolicy i kształcących od lat w tych samych kierunkach, co zazwyczaj znajduje odzwierciedlenie w statystykach urzędów pracy, w których po kilku latach jest nadreprezentacja absolwentów danej placówki. A to sprawia, że młody absolwent musi podjąć dalsze kształcenie, żeby przekwalifikować się w kierunku bardziej odpowiadającym rynkowemu zapotrzebowaniu.

Natomiast przedstawiciele agencji pracy⁸ uczestniczących w badaniu zwracali uwagę, że w niektórych branżach pracodawcy szczególnie poszukują pracowników dysponujących umiejętnościami z różnych zawodów (np. łącznie umiejętności ślusarza i spawacza⁹ czy blacharza i lakiernika), ponadto pracodawcy oczekują samodzielności w pracy, gotowości do podejmowania różnych zadań, a tego często brakuje poszukującym zatrudnienia.

W opinii panelistów biorących udział w badaniu, na braki kadrowe wpłynęło także m.in. deprecjonowanie szkolnictwa zawodowego. W efekcie obecnie

nie ma wystarczająco dużo młodzieży wykształconej do podejmowania pracy w konkretnym zawodzie, jak też ich nauczycieli, szczególnie nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Natomiast zapowiedzi zmian w systemie kształcenia i zapotrzebowanie na specjalistów średniego szczebla sprawiły, że podczas spotkań eksperci z lokalnych rynków sygnalizowali zainteresowanie szkół/samorządów zatrudnieniem nauczycieli teoretycznego i praktycznego kształcenia zawodowego.

W województwie mazowieckim, przede wszystkim w sąsiedztwie stolicy, warto też zwrócić uwagę na zależność od warszawskiego rynku pracy. Wielu mieszkańców powiatów okotowarszawskich zatrudnionych jest w Warszawie. Zatem zarabiają w Warszawie, ale najczęściej korzystają z usług w miejscu zamieszkania. Ponieważ styl życia czy upodobania są „realizowane” w miejscu zamieszkania, więc wzrasta zapotrzebowanie na usługi, np. kosmetyczne i fryzjerskie (sytuacja taka została wskazana w powiatach wyszkowskim, pruszkowskim, warszawskim zachodnim, nowodworskim, otwockim, także grójeckim), masaże (powiaty miński, warszawski zachodni, nowodworski, otwocki) i fitness (nowodworski, legionowski)¹⁰.

Wyniki badania stołecznego rynku pracy, generującego najwięcej miejsc pracy, wskazują również, że kompetencje nie nadążają za zmianami na rynku pracy. Coraz częściej wskazywana jest również potrzeba specjalizacji zarówno wśród pracowników średniego, jak i wyższego szczebla. Tendencje takie zaobserwowano np. wśród mechaników samochodowych (gdzie poszukiwania pracodawców ukierunkowane są na fachowców wyspecjalizowanych w danej marce lub grupie motoryzacyjnej), podobnie w branży budowlanej, ale także wśród prawników¹¹.

Jednym z efektów badania jest możliwość wskazania zawodów, w których w 2017 r. najczęściej prognozowana jest zmiana (wzrost lub spadek) zapotrzebowania na pracowników. W województwie mazowieckim najliczniejsze wskazania dotyczące wzrostu zapotrzebowania na pracowników dotyczyły 16 grup zawodowych, a spadki 6¹².

⁷ Ibidem.

⁸ Agencje zatrudnienia, które uczestniczyły w badaniu: w Radomiu – PROFESJA, TIM; w Płocku – SET, ZDZ; w Warszawie – Adecco, Randstad oraz PORR.

⁹ *Barometr zawodów...*, op. cit., s. 14.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

Jednocześnie należy podkreślić, że w powiatowych urzędach pracy w Radomiu, Płocku i Ostrołęce prognozy wzrostu/spadku zapotrzebowania dotyczyły zarówno miasta, jak i powiatu (w każdym z tych trzech miast PUP obejmuje swymi działaniami powiat grodzki i ziemski).

W podziale na zawody i powiaty sytuacja przedstawia się następująco:

- **Fizjoterapeuci i masażyści** – wzrost zapotrzebowania w 15 powiatach – mińskim, siedleckim i Siedlcach, wołomińskim, wyszkowskim, pułtuskim, mławskim, ciechanowskim i płońskim, żuromińskim, sierpeckim oraz żyrardowskim i w Warszawie, a na południowym Mazowszu w powiatach kozienickim i przysuskim.
- **Lekarze** – wzrost zapotrzebowania w 11 powiatach: żuromińskim, mławskim, płońskim, ciechanowskim, także w Płocku, powiatach pułtuskim, wołomińskim (zwłaszcza pediatrów i kardiologów), węgrowskim, w Warszawie, powiatach grodziskim i garwolińskim.
- **Pielęgniarki i położne** – wzrost zapotrzebowania w 19 powiatach: żuromińskim, mławskim, ciechanowskim, płońskim, płockim i w Płocku, powiatach wyszkowskim, węgrowskim, siedleckim i w Siedlcach, powiecie wołomińskim, Warszawie, powiatach otwockim, piaseczyńskim, pruszkowskim, grodziskim, żyrardowskim oraz zwoleniskim i lipskim (spadek w 1 – w makowskim).
- **Opiekunowie osoby starszej lub niepełnosprawnej** – wzrost zapotrzebowania w 17 powiatach: ostrowskim, wołomińskim, mińskim, otwockim, piaseczyńskim, pruszkowskim, grodziskim, żyrardowskim, warszawskim zachodnim, legionowskim, ale też w przysuskim, siedleckim i w Siedlcach, powiatach płońskim i płockim, w tym w Warszawie i powiecie wyszkowskim – szybki wzrost.
- **Psycholodzy i psychoterapeuci** – wzrost w 10 powiatach – mławskim, płońskim, płockim, wyszkowskim, wołomińskim, w Warszawie, powiatach piaseczyńskim, pruszkowskim, warszawskim zachodnim i żyrardowskim.
- **Terapeuci zajęciowi** – wzrost w 11 powiatach, czyli w żuromińskim, sierpeckim i płońskim, wyszkowskim, wołomińskim, w Warszawie, w powiatach piaseczyńskim, żyrardowskim, siedleckim i w Siedlcach oraz w powiecie garwolińskim.
- **Fryzjerzy** – wzrost zapotrzebowania w 12 powiatach: mławskim, żuromińskim, płońskim, wołomińskim, legionowskim, warszawskim zachodnim, grodziskim, piaseczyńskim, otwockim, w Warszawie, powiecie garwolińskim, a w wyszkowskim prognozowany jest nawet szybki wzrost, jedynie w powiecie gostyńskim prognozuje się spadek.
- **Kosmetyczki** – prognozowany wzrost zapotrzebowania w 13 powiatach: mławskim, żuromińskim, sierpeckim i wokół Warszawy (z wyjątkiem powiatów pruszkowskiego i mińskiego, w których prognozuje się stały poziom zapotrzebowania), w powiatach wołomińskim, legionowskim, nowodworskim, warszawskim zachodnim, sochaczewskim, grodziskim, żyrardowskim, piaseczyńskim, otwockim oraz garwolińskim.
- **Kierowcy samochodów ciężarowych i ciągników siodłowych** – spodziewany wzrost zapotrzebowania w 22 powiatach: żuromińskim, mławskim, przasnyskim, ciechanowskim, w Płocku, w powiatach gostyńskim, płońskim (szybki wzrost), poza tym wzrost dotyczy także wschodniej części województwa od powiatu ostrowskiego (z wyjątkiem siedleckiego i łosickiego, gdzie prognozowany jest stały poziom zatrudnienia) przez wyszkowski, węgrowski, sokołowski, wołomiński, miński, otwocki, garwoliński, kozienicki, białobrzegi, po lipski (południowe krańce województwa),

a w centrum województwa w Warszawie i w powiatach warszawskim zachodnim, pruszkowskim i żyrardowskim.

- **Magazynierzy** – wzrost zapotrzebowania w 16 powiatach, zwłaszcza w środkowej części Mazowsza, tj. w powiatach płońskim, pułtuskim, wyszkowskim, węgrowskim, mińskim, wołomińskim, Warszawie, powiatach piaseczyńskim, pruszkowskim, warszawskim zachodnim, sochaczewskim, żyrardowskim, nowodworskim oraz mławskim, garwolińskim i przysuskim.
- **Kucharze** – wzrost zapotrzebowania w 13 powiatach, zwłaszcza w centrum województwa, w powiatach wyszkowskim, wołomińskim, Warszawie, powiatach otwockim, piaseczyńskim, grodziskim, żyrardowskim, warszawskim zachodnim, nowodworskim, pułtuskim i ciechanowskim oraz siedleckim i w Siedlcach.
- **Pomoce kuchenne** – wzrost zapotrzebowania w 13 powiatach – siedleckim i w Siedlcach, powiatach garwolińskim, piaseczyńskim, w Warszawie, powiatach wołomińskim, wyszkowskim, pułtuskim, warszawskim zachodnim, legionowskim, grodziskim, żyrardowskim, a w otwockim szybki wzrost.
- **Nauczyciele przedszkoli** – wzrost zapotrzebowania w 18 powiatach: pułtuskim, wyszkowskim, węgrowskim, mińskim, otwockim, piaseczyńskim, pruszkowskim, grodziskim, żyrardowskim, w Warszawie, powiatach warszawskim zachodnim, nowodworskim, legionowskim, ciechanowskim, mławskim oraz siedleckim i w Siedlcach, szybki wzrost w powiecie wołomińskim, a spadek jedynie w Płocku.
- **Przedstawiciele handlowi** – wzrost zapotrzebowania w 14 powiatach: mławskim i żuromińskim oraz w siedleckim i w Siedlcach, powiatach mińskim, wołomińskim i wyszkowskim, a także w Warszawie, powiatach piaseczyńskim, pruszkowskim,

grodziskim, żyrardowskim, grójeckim i przysuskim.

- **Spawacze** – w 15 powiatach wzrost zapotrzebowania, tj. w mławskim, żuromińskim, ciechanowskim, płońskim, płockim, makowskim, wyszkowskim, węgrowskim i siedleckim z Siedlcami, powiatami warszawskim zachodnim, piaseczyńskim, garwolińskim, przysuskim – w tym w Warszawie szybki wzrost.
- **Sprzedawcy i kasjerzy** – wzrost w 16 powiatach: w siedleckim i Siedlcach, powiatach sokołowskim, mińskim, wołomińskim (szybki wzrost), wyszkowskim, nowodworskim, warszawskim zachodnim, w Warszawie, powiatach piaseczyńskim, grodziskim (szybki wzrost), żyrardowskim, w Płocku, powiatach grójeckim, przysuskim i lipskim, natomiast spadek zapotrzebowania w powiecie gostyńskim.

Najczęściej prognozowane spadki zapotrzebowania dotyczą 7 zawodów, w tym 5 to profesje wymagające wyższego lub średniego wykształcenia. Do grupy tej należą:

- **Ekonomiści** – spadek zapotrzebowania prognozuje się w 8 powiatach, tj. ostrowskim, makowskim, ciechanowskim, płońskim, w Płocku i powiatach grodziskim, przysuskim, garwolińskim.
- **Inżynierowie inżynierii środowiska** – spadek w 5 powiatach: mławskim, sierpeckim i w Płocku oraz w powiatach piaseczyńskim i warszawskim zachodnim.
- **Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących** – spadek zapotrzebowania w 12 powiatach: makowskim, radomskim i w Radomiu (łącznie), w powiatach szydłowieckim, przysuskim oraz w powiecie płockim i Płocku, w powiatach gostyńskim, sierpeckim oraz mławskim i siedleckim i w Siedlcach (łącznie).

- **Pedagodzy** – spadek w 8 powiatach – ostrowskim, makowskim, pułtuskim, ciechanowskim, mławskim, żuromińskim, gostynińskim i w Płocku – wzrost zapotrzebowania jedynie w powiecie wyszkowskim.
- **Specjaliści rolnictwa i leśnictwa** – spadki zapotrzebowania prognozuje się w 6 powiatach: mławskim, ciechanowskim, w warszawskim zachodnim i grodziskim, w Płocku i powiecie lipskim.
- **Malarze budowlani** – w 7 powiatach spadek zapotrzebowania, tj.: w węgrowskim, pułtuskim, grodziskim, sochaczewskim, płońskim, ciechanowskim i mławskim.
- **Operatorzy maszyn włókienniczych** – spadek zapotrzebowania w 6 powiatach: ostrołęckim, pułtuskim, płońskim, sochaczewskim, otwockim i żuromińskim (szybki spadek).

Jak wskazuje zestawienie w grupie zawodów, w których spodziewany jest wzrost zapotrzebowania na pracowników, występują w nim zarówno profesje wymagające wysokospecjalistycznych kwalifikacji i wyższego wykształcenia (np. branża medyczna, edukacyjna), jak też umiejętności technicznych (spawacze), ale także kompetencji do prac prostych (np. pomoce kuchenne). Znaczący udział w tej kategorii mają również branże usługowa i gastronomiczna. Na prognozowane wzrosty/spadki popytu na zawody wpływają m.in.: czynniki demograficzne – starzenie się społeczeństwa i rosnące zapotrzebowanie na opiekę zdrowotną, a zmiana stylu życia i częstsze korzystanie z usług fryzjerskich i kosmetycznych i dostosowanie ich do oczekiwań klientów (np. realizacja usług w różnych dniach i godzinach) sprawia, że zapotrzebowanie na nie rośnie. Jednocześnie nierzadko osoby z tej branży są zainteresowane rozpoczęciem własnej działalności gospodarczej i wnioskują o dotacje na samodzielny biznes. Spostrzeżenia ekspertów w odniesieniu do zawodów, na które maleje zapotrzebowanie, wskazują najczęściej na niedostosowanie do potrzeb rynku pracy wynikające z: nadwyżki absolwentów (ekonomiści, pedagodzy), braku dostosowania do oczekiwań pracodawców

i niechęci do podejmowania innych/dodatkowych zadań (malarze budowlani), przestarzałych umiejętności (operatorzy maszyn włókienniczych)¹³.

Zmiany w porównaniu z poprzednią edycją badania

W prognozie na 2017 rok, podobnie jak w tej na rok 2016 utrzymuje się deficyt spawaczy i kierowców ciągników siodłowych, jednocześnie przewiduje się, że w przyszłym roku poszukiwani będą także kierowcy autobusów, kierowcy samochodów ciężarowych, pielęgniarki i położne, ale także kucharze i fryzjerzy.

W kategorii zawodów nadwyżkowych, podobnie jak w prognozie na 2016 rok przewiduje się nadwyżkę ekonomistów (dla 10 powiatów prognozuje się dużą nadwyżkę, a dla 24 nadwyżkę), pedagogów (duża nadwyżka w 5 powiatach, a w 25 nadwyżka) oraz filozofów, historyków, politologów i kulturoznawców (w 1 dużą nadwyżkę, a w 17 nadwyżka), również specjalistów administracji publicznej (w 3 dużą nadwyżkę, w 23 nadwyżka) oraz specjalistów technologii żywności i żywienia (w 2 dużą nadwyżkę, a w 22 nadwyżka). Jednocześnie w ubiegłorocznej prognozie oprócz ww. zawodów byli wymieniani także kucharze, pracownicy administracji i biurowi, pracownicy fizyczni oraz rolnicy i hodowcy. Zatem względem prognozy ubiegłorocznej z 3 do 6 zwiększyła się liczba zawodów deficytowych, a zmalała z 9 do 5 liczba zawodów nadwyżkowych¹⁴.

Anna WĘGLICKA – absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pracownik administracji publicznej, obecnie główny specjalista w Wydziale Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Warszawie

¹³ Ibidem.

¹⁴ Barometr zawodów..., op. cit., s. 13.



Wybór zawodu a okres adolescencji – proces przejścia z dzieciństwa w dorosłość

Jerzy BIELECKI

Problematyka wyboru ścieżki kariery przez młodzież podejmowana jest w różnorodnych pracach i raportach badawczych przez badaczy reprezentujących takie dziedziny naukowe, jak psychologia, pedagogika, socjologia, ekonomia etc. Prace te jednak głównie koncentrują się na aspektach ilościowych, których celem jest raczej opis i przedstawienie sytuacji młodzieży bardziej w wymiarze statystycznym niż jakościowym. Mniej jest też badań, które tematykę traktowałyby wielowymiarowo i interdyscyplinarnie, na przykład łącząc środowisko dorastania, warunki materialne i bytowe, sytuację rodzinną i szkolną, style wychowania, politykę państwa, dostęp do i korzystanie z kultury, formy spędzania wolnego czasu czy nawet jadłospis. Wyniki takich badań przede wszystkim przybliżyłyby rzeczywisty obraz adolescentów wobec wyborów zawodowych i umożliwiłyby ich rozumienie, byłyby tym samym użyteczne m.in. dla praktyków doradztwa zawodowego pracujących z młodzieżą. Mając powyższe na uwadze, chciałbym w niniejszym artykule przedstawić złożoność problemu wyboru kariery przez adolescentów, uwzględniając zarówno aspekty rozwojowe, jak i psychologiczne czy socjologiczne wpływające na wybór ścieżki kariery. Przyjmę perspektywę zarówno teoretyka doradztwa zawodowego, jak i praktyka. Skoncentruję się na tytułowym okresie adolescencji i okresie wczesnej dorosłości.

Badając ścieżki kariery adolescentów, nie można zapomnieć o wcześniejszych etapach życia, wybór ścieżki kariery może bowiem być powiązany z różnorodnymi aspektami rozwoju i zachodzić

na każdym etapie życia, nawet w najmłodszych latach. Szczególnie okres wczesnego dzieciństwa ma znaczenie dla dalszych etapów życia człowieka. Jak pisze T. Szlendak w kontekście problemu zaniedbanego dzieciństwa, „zaniedbana piaskownica” – którą należy rozumieć jako wczesne, rodzinne i przedszkolne środowisko wychowawcze – będzie w przyszłości rodzić liczne problemy wyrażające się między innymi w konfliktach społecznych, ubóstwie, nałogach, braku kompetencji niezbędnych do życia, tworzenia rodziny i funkcjonowania na rynku pracy. Socjalizacja rodzinna i wspólnotowa na etapie wczesnego dzieciństwa stanowi istotny czynnik marginalizacji i blokowania szans na dalszych etapach kariery szkolnej, społecznej i zawodowej¹. Socjalizacja, rodzina, grupa rówieśnicza, środowisko i warunki życia mają istotny wpływ na osiągnięcia edukacyjne dzieci, na przygotowanie ich do pełnienia ról zawodowych, na ich wybory zawodowe, a w konsekwencji na proces reprodukcji społecznej. P. Bourdieu, mówiąc o reprodukcji społecznej, posługuje się pojęciami „kapitału” społecznego, ekonomicznego, kulturowego i symbolicznego. W moich rozważaniach szczególnie istotny będzie kapitał społeczny, który Bourdieu określa jako pozycje i relacje w grupach i sieciach społecznych. Wszystkie rodzaje kapitału mogą wymieniać się między sobą, a na podstawie zasad ich wymiany można charakteryzować dane społeczeństwo. Posługując się kategoriami kapitału, można opisać

¹ Szlendak T. *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, s. 10-16, <http://www.isp.org.pl/files/12257064520728614001138887008.pdf> (dostęp 2.02.2017).

zależności w społeczeństwie, a zwłaszcza nierówności społeczne. Ponadto kapitał społeczno-kulturowy jest dziedziczony właśnie w procesie reprodukcji społecznej i wraz z warunkami życia, etosem, płcią i miejscem zamieszkania określa możliwą do osiągnięcia pozycję klasową². Reprodukacja to proces ciągłego odtwarzania struktury klasowej społeczeństwa³, który odbywa się przy użyciu tzw. przemocy symbolicznej. Koncepcja ta, która tłumaczy funkcjonowanie społeczeństwa klasowego, wskazuje na relację i zależności pomiędzy zachowaniami, poglądami wyrażanymi przez pewną grupę społecznie dominującą (elity społeczne), działaniami pedagogicznymi i systemem edukacji a stratyfikacją społeczną. Działania pedagogiczne i wychowawcze są w tej teorii przemocą symboliczną narzucającą dominującą kulturę klas wyższych klasom nieuprzywilejowanym. Transmisja kultury jest powiązana w ścisły sposób z reprodukcją społeczną, tym bardziej skuteczną, im bardziej ukryta jest arbitralność przyjętych w kulturze szkoły wzorów zachowań. Praca pedagogiczna nauczyciela polega na wyselekcjonowaniu jednostek, które posiadają „właściwy” habitus oraz na wypracowaniu przekonania w wykluczonych uczniach, że nie są „odpowiednimi”, „uzdolnionymi” jednostkami, co prowadzi w rezultacie do rezygnacji z dalszego kształcenia i wyboru szkół zawodowych, które powszechnie, zupełnie bezpodstawnie, wciąż są traktowane jako szkoły gorszej jakości. Nauczanie jest systemem komunikacyjnym, a habitus językowy pozostaje podstawowym wskaźnikiem przynależności klasowej. Uczeń oceniany jest przede wszystkim za to, jak posługuje się symbolami. Komunikacja pedagogiczna jest efektywna jedynie wtedy, gdy uczeń jest w stanie odczytać zakodowane w języku informacje przekazywane przez nauczyciela, a ci, którzy nie posiadają uprawomocnionej kompetencji, są de facto wykluczeni z tych dziedzin społecznych, w których wymaga się tej kompetencji, albo skazani są na milczenie⁴.

adolescencja, z łac. *adolescere* – wzrastanie ku dojrzałości

Adolescencja, z łac. *adolescere* – wzrastanie ku dojrzałości, jest okresem w życiu człowieka, w którym zachodzą zmiany prowadzące go z dzieciństwa ku dorosłości. Przyjmuje się, że okres ten obejmuje lata od 10 do 20 roku życia. Okres ten został wyróżniony dość późno, bo dopiero na przełomie XIX i XX wieku. Podstawą wyróżnienia okresu dojrzewania był postępujący proces industrializacji, profesjonalizacja pracy, zwiększone zapotrzebowanie na wiedzę i kwalifikacje. Dodatkowo stosunki pracy i zachodzące zmiany społeczne stały się bardziej złożone, zwiększyła się też ruchliwość społeczna. W konsekwencji konieczna stała się bardziej złożona edukacja, która pozwalała nabyć wiedzę i umiejętności niezbędne do wejścia w dorosłość i na rynek pracy. Tym samym

wydłużył się okres edukacji i zaczęto dostrzegać charakterystyczne dla tej grupy wiekowej potrzeby edukacyjne i rozwojowe⁵. Okres adolescencji to czas intensywnych przemian organizmu i psychiki.

Doradca zawodowy pracujący z adolescentem powinien uwzględniać obie te sfery. Istotna jest wiedza o ograniczeniach zdrowotnych ucznia względem podejmowanych lub planowanych aktywności w sferze pracy. Fizjologiczne aspekty okresu dojrzewania wpływają na samoocenę oraz zachowania i stan emocjonalny. Szczególnie zauważalna jest chwiejność emocji i głębokie wchodzenie w skrajne stany. Według Eriksona okres adolescencji należy do najtrudniejszych etapów w życiu człowieka. Kryzys, do jakiego wówczas zazwyczaj dochodzi, swą głębią i zasięgiem przewyższa bowiem wszystkie inne związane z rozwojem w ciągu życia, zaś wyzwania egzystencjalne, z jakimi musi się zmierzyć młody człowiek, często okazują się być ponad jego siły. Niemal cały okres dorastania jest czasem kryzysu tożsamości i jako taki jest jednocześnie czasem dramatycznych nieraz prób zbudowania własnej tożsamości na nowo. Kryzys ten jest czasem narodzin wielkiego pragnienia, aby być kimś, ale także czasem,

² Kłoskowska A. *Teoria Socjologiczna Pierre'a Bourdieu* [w:] Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reprodukcja*, PWN, Warszawa 2006, s. 24.

³ Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006.

⁴ Bielecka-Prus J. *Kulturowa reprodukcja nierówności społecznych w instytucjach edukacyjnych* [w:] Roczniki WSPA, Lublin 2008,

http://www.academia.edu/3377612/Kulturowa_reprodukcja_nier%C3%B3wno%C5%9Bci_spo%C5%82ecznych_w_instytucjach_educacyjnych (dostęp 2.02.2017).

⁵ Harwas-Napierata B., Trempała J. [red.] *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2000, s. 163-197.

w którym pomimo odkrycia wielkiego bogactwa perspektyw młody człowiek nie jest jeszcze gotowy do „wyboru siebie”. Dobrze rozwiązany kryzys tożsamości warunkuje ukształtowanie „Ja”, z silnym poczuciem własnej wartości i godności osobistej, znajomości swoich silnych i słabych stron oraz swoich możliwości. Natomiast osoba, której nie udało się skonstruować względnie trwałego obrazu samego siebie, nie wie, kim jest, i to może wpłynąć niekorzystnie nawet na całokształt jej późniejszego życia⁶. Doradca zawodowy musi więc wykazać się umiejętnością obserwacji tych stanów, przemian i towarzyszenia w nich uczniowi. Popularnie popełnianym błędem jest oczekiwanie od ucznia jednego stałego stanu emocjonalnego, a wszelka zmienność i odchylenie od normy ustalonej przez doradcę jest traktowana jako wyraz buntu, brak taktu lub nawet podejrzenie o zażywanie substancji psychoaktywnych. Nieokreśloność tożsamości adolescenta i interakcji z dorosłymi: już nie jest dzieckiem, ale jeszcze nie jest dorosłym, jest tłem do konfliktów między nim a dorosłymi. Zatem oczekiwanie od adolescenta zachowań przypisywanych dorosłym przy jednoczesnym traktowaniu go jak dziecko prowadzić będzie do dysonansu poznawczego i konfliktów. W efekcie doradca zawodowy nie będzie w stanie zbudować pozytywnej relacji klient – doradca.

Wczesna dorosłość to okres od 20 do około 35 roku życia, jednak w tym artykule ograniczę się maksymalnie do 27 roku życia. Współcześnie coraz trudniej jest wyznaczyć wyraźną granicę pomiędzy okresem adolescencji a dorosłością. W kulturach i społeczeństwach pierwotnych przejście to wyznaczał obrzęd inicjacji, po którym dziecko zaczynało żyć w świecie dorosłych. W społeczeństwach nowożytnych cezurę tę zaczął wyznaczać wiek uznawany oficjalnie za „dorosłość”, kiedy nabywa się pełną zdolność do czynności prawnych, jest on jednak różny w różnych krajach. W przeciwieństwie do okresu dzieciństwa i adolescencji, w okresie dorosłości trudno jest zaobserwować uniwersalne zmiany organizmu, które wpływałyby na sposób/organizację zachowania człowieka. Można jednak przyjąć, że w naszym społeczeństwie za dorosłą osobę uznaje się jednostkę, która osiągnęła pełnię

sił fizycznych i poziom sprawności intelektualnej umożliwiające jej osiągnięcie niezależności ekonomicznej, samodzielne podejmowanie i realizowanie obowiązków związanych z nowymi rolami społecznymi, np. rodzica, pracownika, małżonka, partnera. Według Allporta w okresie dorosłości istotne jest poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa i samoakceptacja. Dotyczy to dojrzałości emocjonalnej, która wiąże się z realistycznym poziomem samoakceptacji obejmującym zarówno umiejętności godzenia się z własnymi słabościami, jak i tolerancją na różnego typu frustracje. Ponadto, człowiek dojrzały stara się obiektywizować swoje spojrzenie na świat. Porównuje je z percepcją innych ludzi, potrafi rozróżniać to, co widzi i rozumie, od tego, czego chce, potrzebuje lub czego się obawia. Człowiek dorosły przejawia również potrzebę posiadania kompetencji. Polega to na nabywaniu nowych lub/i doskonaleniu już posiadanych umiejętności. Potrafi też obiektywizować samego siebie. Cecha ta obejmuje wgląd w siebie, rozumienie siebie i zachowanie dystansu w stosunku do siebie. Umie też dostrzec niekonsekwencje własnego postępowania, jak również zachować pozytywny stosunek do siebie. Osoba dorosła posiada również umiejętność budowania odległych planów, uwzględniających świat celów, wartości, własnej motywacji i poszukiwania sensu własnego istnienia⁷. Z punktu widzenia praktyki doradztwa zawodowego w tym okresie rozwojowym istotne są kwestie związane z podtrzymywaniem i dopełnieniem tożsamości, rozwój autonomii w podejmowaniu decyzji i braniu za nie odpowiedzialności. Szczególnie ważny jest system aksjonormatywny, który ukształtował się w okresie adolescencji. Te czynniki w istotny sposób wpływają na podejmowane decyzje zawodowe i późniejsze realizowanie zadań zawodowych. Osoby mające ukształtowaną tożsamość będą wymagać innego rodzaju wsparcia niż osoby, których tożsamość jest rozmyta lub mające trudność z podejmowaniem decyzji. Osoby z ukształtowaną tożsamością będą raczej poszukiwać pracy dopasowanej do tożsamości lub będą miały zinternalizowaną zgodę na czasowe wykonywanie innej pracy. Natomiast osoby bez ukształtowanej tożsamości będą miały trudność w określeniu, jaki rodzaj i charakter pracy je interesuje, nie będą też potrafiły podjąć decyzji. Płynność i niedookreśloność tego okresu powodują,

⁶ Za: Jankowska M. *Dorastanie – procesem przejścia z dzieciństwa ku dorosłości*, APS, Warszawa, <http://www.fidesetratio.org.pl/files/pliki/pdf/jankowska2.pdf> (dostęp 2.02.2017).

⁷ Ibidem.

że szczególnie istotna jest trafna diagnoza potrzeb klienta i określenie, czy wystarczająca dla niego będzie porada zawodowa, czy bardziej potrzebna jest pomoc psychologiczna⁸.

Mając na uwadze potrzeby rozwojowe okresu adolescencji i wczesnej dorosłości, można postawić pytanie, czy osoby w tym wieku, a szczególnie w wieku adolescencji, potrafią trafnie i adekwatnie rozpoznać swój kapitał społeczno-kulturowy, swoje kompetencje, zainteresowania i predyspozycje. Czy osoby te są w stanie oszacować perspektywy rynku pracy po zakończeniu edukacji w szkole, którą wybrały? Praktyka pokazuje, że zarówno młodzież, jak i osoby dorosłe, nie tylko w okresie wczesnej dorosłości, mają trudności z podjęciem decyzji dotyczącej wyboru ścieżki kształcenia, uzupełnienia kwalifikacji, obrania strategii poszukiwania pracy. Problemy te nie są tylko problemami współczesności, istnieją one właściwie, od kiedy został wyróżniony podział pracy i istnieć będą, póki podział ten będzie funkcjonować. W zależności od epoki różny jest jednak zakres tych problemów, strategie radzenia sobie z nimi i dostępność do form wsparcia. Brak wsparcia, nietrafność wyborów, trudności z podjęciem decyzji mogą prowadzić do głębokich problemów egzystencjalnych, a w efekcie do przyjmowania postawy wyuczonej bezradności, depresji, lęku, wycofania, stresu, agresji, utrwalonego bezrobocia, natógów jako form radzenia sobie ze stresem. Przytoczone przykłady nie wyczerpują pełnego katalogu możliwych zachowań, które mogą obejmować zachowania od wycofania do agresji. Wśród nich należy wyróżnić zjawisko NEET (akronim angielskich słów *neither in employment nor in education and training*⁹). Termin ten odnosi się do adolescentów i osób w wieku wczesnej dorosłości. Określa się nim osoby, które z różnych przyczyn zakończyły swoją edukację i nie są aktywne na rynku pracy. Ze względu na złożoność tego zjawiska wśród NEET wyróżnia się pięć kategorii:

- konwencjonalnie bezrobotni, stanowiący największą grupę, wśród których

wyodrębnić można osoby długo- i krótko-terminowo bezrobotne,

- młodzi ludzie z ciążącymi na nich obowiązkami wynikającymi z posiadania rodziny, opieki nad członkiem rodziny, młodzież chora i niepełnosprawna,
- zarówno młodzież nieposzukująca pracy ani możliwości kształcenia, u której nie występują ograniczenia wynikające ze zobowiązań czy niezdolności do pracy, jak również ta, która prowadzi ryzykowny czy aspołeczny styl życia,
- młodzi, którzy aktywnie poszukują pracy lub możliwości kształcenia się, ale jednocześnie czekają na szanse, które uważają za korzystne ze względu na swoje umiejętności i status,
- młodzi ludzie poświęcający czas na podróżowanie bądź intensywnie zaangażowani w działalność związaną ze sztuką, muzyką czy samokształceniem¹⁰.

Determinanty przynależności do grupy NEET mają najczęściej charakter instytucjonalno-społeczny. Wśród tych czynników wymienia się najczęściej długotrwałe bezrobocie w regionie i w rodzinie, segmentację rynku pracy, nieelastyczność rynku pracy oraz niedostosowanie do potrzeb rynku pracy jakości programów kształcenia, która skutkuje niedopasowaniem kompetencyjnym młodych do oczekiwań pracodawców. Jeśli więc przywołamy wcześniej opisane zjawisko reprodukcji społecznej i cechy charakterystyczne okresu adolescencji i wczesnej dorosłości, to możemy przedstawić czynniki stwarzające ryzyko przynależności do grupy NEET według trzech poziomów:

- poziom mikro – cechy osobowości, habitus i kapitał kulturowy,
- poziom mezo – niedoskonałość instytucji edukacyjnych – nieadekwatne programy nauczania i przemoc symboliczna,

⁸ Harwas-Napierata B., Trempta J. [red.] *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2002, s. 202-229.

⁹ Saczyńska-Sokół S., Łojko M. *Sytuacja młodzieży NEET na rynku pracy* [w:] „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach” nr 108/2016, http://www.tstefaniuk.uph.edu.pl/zeszyty/archiwalne/108-2016_8.pdf (dostęp 2.02.2017).

¹⁰ Ibidem.

które przyczyniają się do wystąpienia bierności zawodowej, brak doradztwa edukacyjno-zawodowego,

- poziom makro – czynniki społeczno-ekonomiczne, np. tendencje do późnego usamodzielniania się młodych ludzi, brak wsparcia zatrudniania młodych¹¹.

Podsumowując, należy podkreślić, że koszty społeczne nietrafnych wyborów i braku wsparcia mogą być ogromne, zarówno dla konkretnego człowieka, jak i dla państwa, na przykład koszty poniesione na edukację (szczególnie w sytuacji porzucania szkoły), wypłacane zasiłki i pomoc socjalna, koszty zwolnień i nieobecności w pracy, koszty ponoszone na reedukację i aktywizację zawodową, brak wpływu do budżetu państwa z niezapłaconych podatków przez osoby długotrwale bezrobotne. Wśród kosztów społecznych można wymienić powszechność nerwic, obniżenia nastroju, depresji, nadużywanie substancji psychoaktywnych, wystąpienie zjawiska próżni socjologicznej. Planując więc badania nad omówionymi zagadnieniami lub planując działania doradcze, warto wziąć pod uwagę zdanie A. Giddensa na temat nowoczesności, w którą wpisana jest relacja z tradycją i refleksyjnością jako dystynktywną cechą wszystkich działań ludzkich. To właśnie refleksyjność zajmuje miejsce u samych podstaw reprodukcji systemu. Refleksyjność nowoczesnego życia społecznego polega na tym, że praktyki społeczne podlegają bezustannym przeglądom i reformom w świetle napływającej informacji o tych właśnie praktykach, co zmienia ich charakter w sposób konstytutywny. Charakterystyczną cechą nowoczesności jest nie tylko fascynacja nowością dla samej nowości, ile założenie pełnej refleksyjności, która obejmuje także refleksję nad naturą samej refleksji¹².

Bibliografia

1. Bielecka-Prus J. *Kulturowa reprodukcja nierówności społecznych w instytucjach edukacyjnych* [w:] Roczniki WSPA, Lublin 2008, http://www.academia.edu/3377612/Kulturowa_

reprodukcja_nier%C3%B3wno%C5%9Bci_spo%C5%82ecznych_w_instytucjach_edukacyjnych (dostęp 2.02.2017).

2. Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006.
3. Giddens A. *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
4. Harwas-Napierała B., Trempała J. [red.] *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2000, s. 163-197, 202-229.
5. Jankowska M. *Dorastanie – procesem przejścia z dzieciństwa ku dorosłości*, APS, Warszawa, <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/jankowska2.pdf> (dostęp 2.02.2017).
6. Kłoskowska A. *Teoria Socjologiczna Pierre'a Bourdieu* [w:] Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reprodukcja*, PWN, Warszawa 2006.
7. Saczyńska-Sokół S., Łojko M. *Sytuacja młodzi NEET na rynku pracy* [w:] „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach” nr 108/2016, http://www.tstefaniuk.uph.edu.pl/zeszyty/archiwalne/108-2016_8.pdf (dostęp 2.02.2017).
8. Szlendak T. *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, <http://www.isp.org.pl/files/12257064520728614001138887008.pdf> (dostęp 2.02.2017).

Jerzy BIELECKI – doktorant w Collegium Civitas, kierownik Wydziału Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego w centralnej placówce doskonalenia nauczycieli, absolwent socjologii i podyplomowych studiów z zakresu doradztwa zawodowego, autor publikacji naukowych z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego

¹¹ Ibidem.

¹² Giddens A. *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 28.



ZINTEGROWANY SYSTEM KWALIFIKACJI — implikacje dla szkolnictwa zawodowego oraz doskonalenia nauczycieli

Krzysztof SYMELA

W artykule przedstawiono kompendium wiedzy o nowych i jeszcze mało znanych w środowisku edukacyjnym, w tym w szkolnictwie zawodowym, rozwiązaniach systemowych, na które składają się w szczególności: Zintegrowany System Kwalifikacji, Polska Rama Kwalifikacji, Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK). To właśnie do tego środowiska, tj.: pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, dyrektorów i nauczycieli szkół zawodowych oraz organów prowadzących i nadzorujących (kuratoria oświaty) kierowana jest treść niniejszego artykułu.

Wprowadzenie

Przygotowanie wykwalifikowanych i kompetentnych kandydatów do zatrudnienia z uwzględnieniem potrzeb dynamicznie zmieniających się wymagań lokalnego, regionalnego, krajowego, europejskiego i globalnego rynku pracy, stanowi podstawowy wyznacznik rozwoju krajowych systemów edukacji. Jego konsekwencją jest intensyfikacja w Polsce działań reformatorskich zmierzających do poprawy stanu i jakości edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego, prowadzących do uzyskania kwalifikacji i kompetencji potrzebnych w gospodarce opartej na wiedzy oraz innowacjach technologicznych.

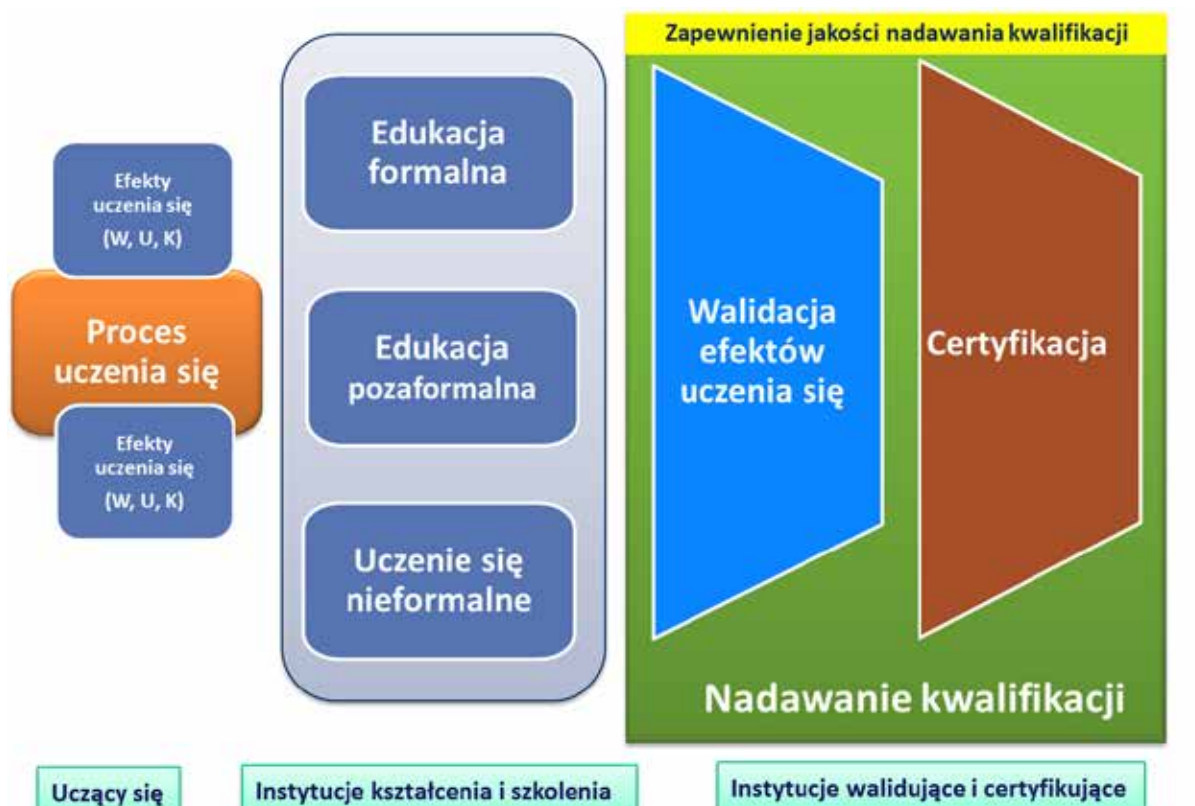
Jednym z priorytetów polityki edukacyjnej zarówno w wymiarze europejskim, jak i polskim jest budowanie trwałego powiązania pomiędzy „światem edukacji” i „światem pracy”. To docelowo ma prowadzić do podniesienia poziomu kapitału ludzkiego w Polsce oraz zwiększenia dopasowania popytu i podaży kwalifikacji potrzebnych na rynku pracy dziś oraz w coraz bardziej nieprzewidywalnej przyszłości.

Mobilność edukacyjna i zawodowa uczniów, studentów i pracowników (w tym również kadry dydaktycznej) oraz powiązany z nią wielokierunkowy i ponadnarodowy transfer kompetencji, potwierdzonych przez uprawnione do tego instytucje, staje się ważnym instrumentem zapewnienia jakości kwalifikacji opisywanych językiem „efektów uczenia się”. To właśnie efekty uczenia się wyznaczyły nowy paradygmat w opisywaniu kwalifikacji, który jest wspólny dla krajów UE i wielu krajów pozaeuropejskich, a tym samym skłoniły do porównania kwalifikacji, m.in. w celu identyfikacji podobieństw i różnic. Proces ten został zainicjowany 29 stycznia 2008 roku wprowadzeniem Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie. Przyjęta w Zaleceniu struktura 8 poziomów kwalifikacji stanowiła układ odniesienia dla tworzenia krajowych ram kwalifikacji, czego przykładem jest Polska Rama Kwalifikacji (PRK) i powiązany z nią Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK), przyjęty w Polsce ustawą z dnia 22 grudnia 2015 roku.

Nazwa instrumentu europejskiego	Opis	Od kiedy obowiązuje
EUROPASS	Zbiór dokumentów w standardowym formacie europejskim dostępnych w 27 językach, przeznaczonych do przedstawienia posiadanych kwalifikacji. W praktyce to pięć wzorów dokumentów (EUROPASS-Paszport językowy, EUROPASS-Mobilność, EUROPASS-Suplement do dyplomu szkoły wyższej, EUROPASS-Suplement do dyplomu absolwentów szkół zawodowych), funkcjonujących w takiej samej formie na obszarze Unii Europejskiej, państw EFTA, EOG oraz krajów kandydujących do UE. Każdy z dokumentów może funkcjonować samodzielnie, ale kompletując je, można stworzyć pełne portfolio opisujące karierę zawodową.	2004
Zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie	Kompetencje to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Ustanowiono 8 kompetencji kluczowych: 1. porozumiewanie się w języku ojczystym, 2. porozumiewanie się w językach obcych, 3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4. kompetencje informatyczne, 5. umiejętność uczenia się, 6. kompetencje społeczne i obywatelskie, 7. inicjatywność i przedsiębiorczość, 8. świadomość i ekspresja kulturalna.	2006
Zalecenie w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (EQF/ERK)	Wspólne ramy odniesienia, które służą do porównywania wszelkiego rodzaju kwalifikacji krajowych ze sobą oraz kwalifikacji z innych państw. W ERK wyodrębniono 8 poziomów kwalifikacji, z których każdy określony jest przez zestaw efektów kształcenia, na które składają się wiedza, umiejętności, kompetencje (określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii).	2008
Zalecenie w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET)	System umożliwia poświadczenie i zapis efektów uczenia się uzyskanych w różnych krajach, a także w różnych kontekstach: formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Efekty uczenia się podlegają transferowi do systemu macierzystego jednostki, gdzie zostają zaliczone do uzyskanych kwalifikacji.	2009
Zalecenie w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET)	Jest to narzędzie, które ma pomagać krajom członkowskim UE w promowaniu i monitorowaniu ciągłego doskonalenia jakości systemów kształcenia i szkolenia zawodowego zgodnie z krajowym ustawodawstwem i polityką.	2009
Zalecenie w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego	Walidacja efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności i kompetencji) osiągniętych w wyniku uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, w tym za pomocą otwartych zasobów edukacyjnych, jest niezbędna do tego, by obywatele mieli dostęp do rynku pracy i uczenia się przez całe życie. Walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego powinna być postrzegana jako integralna część krajowego systemu kwalifikacji.	2012

Tabela 1. Wspólne europejskie instrumenty dotyczące rozwoju kwalifikacji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie dokumentów europejskich oraz FRSE



Rysunek 1. Podmioty uczestniczące w dochodzeniu do kwalifikacji, zgodnie z ZSK

Źródło: Na podstawie materiałów IBE

Zaproponowane w ZSK rozwiązania i mechanizmy mają służyć bardziej efektywnej realizacji polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Intencją tych rozwiązań jest również potrzeba integracji (połączenia) edukacji prowadzonej w systemie formalnym z edukacją pozaformalną w bardziej efektywny i elastyczny sposób. Wdrażanie ZSK nabiera również nowego znaczenia dla rozwoju i doskonalenia kompetencji nauczycieli uczestniczących w procesach kształcenia i szkolenia zawodowego młodzieży oraz osób dorosłych.

Jakie europejskie instrumenty mają wpływ na rozwój edukacji i kwalifikacji w Polsce?

W tym roku minie 13 lat, od kiedy Polska została członkiem Unii Europejskiej (1 maja 2004 roku). Tym samym kraj nasz wszedł na nową drogę rozwoju systemu edukacji, która powiązana jest ze wspólnymi europejskimi narzędziami (instrumentami). Najważniejsze instrumenty europejskie, jakie niewątpliwie mają wpływ na politykę i praktykę edukacyjną,

w tym na rozwój kwalifikacji i kompetencji, przedstawiono w tabeli 1.

Polska polityka dotycząca kształcenia i szkolenia zawodowego podąża za polityką europejską, wciąż dostosowując się do zmian. Kolejne wyzwanie wynika z wprowadzenia przez Komisję Europejską w czerwcu 2016 roku nowej inicjatywy pn. „Nowy program na rzecz umiejętności” (*The New Skills Agenda*)¹.

Jednym z głównych powodów przyjęcia dokumentu – programu na rzecz umiejętności mieszkańców Europy – jest konieczność zadbania o to, aby jej mieszkańcy rozwijali różnorodne umiejętności, osoby z odpowiednio rozwiniętymi umiejętnościami łatwiej bowiem mogą zdobyć dobrą pracę. Jak pokazują badania CEDEF, aż 70 mln Europejczyków nie posiada wystarczających umiejętności czytania i pisania, a jeszcze więcej osób nie umie rozumować matematycznie i ma niskie

¹ Na podstawie: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> (dostęp 17.02.2017).

umiejętności cyfrowe. Brak wystarczających we współczesnym świecie umiejętności jest powodem ryzyka bezrobocia, ubóstwa i wykluczenia społecznego. Podobnie zbyt mało osób wykazuje przedsiębiorczość i posiada umiejętność dostosowania się do zmian na rynku pracy. Dlatego odpowiedzią na te wyzwania jest nowy kompleksowy program na rzecz umiejętności, zawierający szereg inicjatyw, w tym kontynuację działań z poprzednich lat (wymienionych w tabeli 1). Wśród nich na pierwszym miejscu są: poprawa umiejętności podstawowych u osób dorosłych w Europie, przegląd kluczowych kompetencji pod kątem lepszego ich dostosowania do aktualnych potrzeb oraz koalicja na rzecz umiejętności cyfrowych i zatrudnienia².

W polskim wymiarze ww. instrumenty i programy koncentrują się na rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK). Przyjrzyjmy się zatem, czym ten system jest.

Jak należy postrzegać Zintegrowany System Kwalifikacji w Polsce?

Przyjęta w 2010 roku Strategia EUROPA 2020³ wskazuje na rozwój oparty na innowacyjności i wysokim zatrudnieniu, w tym przez promowanie mobilności ludzi na rynkach pracy. Kluczową rolę w realizacji tego celu odgrywa Europejska Rama Kwalifikacji (ERK). Warto podkreślić, że w ostatnich dziesięciu latach opracowano i wdrożono w wielu krajach (również w Polsce) Krajowe Ramy kwalifikacji (KRK). Jak wskazują doświadczenia innych krajów europejskich, dzięki wprowadzeniu systemu opartego na ramie kwalifikacji wzrosła liczba osób zainteresowanych formalnym uznawaniem kompetencji i podnoszeniem kwalifikacji, co wpłynęło nie tylko na ich sytuację zawodową, lecz także na poczucie bezpieczeństwa na rynku pracy.

Utworzony w Polsce Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) oficjalnie obowiązuje od 15 stycznia 2016 roku w ślad za wejściem w życie ustawy z dnia 22 grudnia 2015 roku o Zintegrowanym Systemie

Kwalifikacji. Funkcjonowanie ZSK jest koordynowane przez Ministra Edukacji Narodowej.

Ogólnie ujmując, ZSK to wprowadzony ustawą zbiór zasad, standardów, nowych funkcji i ról oraz procedur regulujących sposób działania różnych podmiotów (osób i instytucji) związanych z nadawaniem kwalifikacji oraz zapewnianiem ich jakości. Ustawa przewiduje utworzenie dwóch instrumentów integrujących polski system kwalifikacji: Polską Ramę Kwalifikacji oraz Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK), to znaczy rejestr elektroniczny zawierający komplet informacji o wszystkich włączonych do ZSK kwalifikacjach możliwych do zdobycia w Polsce⁴.

Zgodnie z art. 1 ust. 1 ustawa określa:

1. zakres kwalifikacji włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz cele Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji,
2. Polską Ramę Kwalifikacji,
3. standardy opisywania kwalifikacji,
4. zasady przypisywania poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji do kwalifikacji,
5. zasady włączania kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji,
6. zasady włączania do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji Sektorowych Ram Kwalifikacji,
7. wymogi dotyczące podmiotów przeprowadzających walidację i certyfikowanie oraz zasady uzyskiwania uprawnień do certyfikowania,
8. zasady zapewniania jakości walidacji i certyfikowania,
9. zasady nadzoru nad walidacją i certyfikowaniem,
10. Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji,
11. koordynację funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Natomiast ustawa nie określa wymogów walidacji i certyfikowania, zasad zapewniania jakości nadawania kwalifikacji oraz zasad nadzoru nad nadawaniem kwalifikacji w zakresie kwalifikacji uzyskiwanych w systemie oświaty oraz w systemie szkolnictwa wyższego.

² Nota Informacyjna *Kształtowanie, zwiększanie wartości i dostarczanie informacji dla polityki z zakresu edukacji i szkoleń zawodowych*, CEDEFOP, styczeń 2017.

³ *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komunikat Komisji Europejskiej, Bruksela 2010.

⁴ Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji: <http://rejestr.kwalifikacje.gov.pl>

Zintegrowany System Kwalifikacji obejmie edukację ogólną, wyższą i zawodową, w tym nie tylko to, czego można się nauczyć w szkole lub na uczelni, ale także na kursach, szkoleniach, w pracy, w domu i w każdy inny sposób. Główne narzędzia systemu to ośmiopoziomowa Polska Rama Kwalifikacji, która zawiera wymagania dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (tzw. efektów uczenia się) oraz Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK) prowadzony przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości.

Kluczowym pojęciem w ZSK jest KWALIFIKACJA postrzegana jako zestaw efektów uczenia się, czyli wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych nabytych wskutek edukacji formalnej lub nieformalnej, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w procesie walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący⁵. Zgodnie z tą definicją do kwalifikacji możemy dochodzić trzema równoprawnymi ścieżkami (rysunek 1) z udziałem uczących się, instytucji kształcenia i szkolenia, instytucji walidujących i certyfikujących oraz podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości.

W ZSK wyodrębnione zostały trzy rodzaje kwalifikacji⁶:

1. Kwalifikacje w oświacie oraz w szkolnictwie wyższym – nadawane na podstawie ustaw regulujących działania systemu oświaty oraz systemu szkolnictwa wyższego. Są to tzw. **kwalifikacje pełne** (nadawane wyłącznie w ramach systemu oświaty po ukończeniu określonych etapów kształcenia oraz kwalifikacje pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia w rozumieniu ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku – „Prawo o szkolnictwie wyższym”) oraz kwalifikacje częściowe (kwalifikacje wyodrębnione w zawodach szkolnych). Ten rodzaj kwalifikacji jest włączony do ZSK z mocy ustawy.

2. **Kwalifikacje rynkowe** rozumiane jako kwalifikacje nieuregulowane przepisami prawa, których nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej bez podstawy w przepisach powszechnie obowiązującego prawa. Są to z reguły kwalifikacje częściowe.

3. **Kwalifikacje uregulowane**, które są nadawane na podstawie innych przepisów prawa (poza formalną edukacją). Są to wyłącznie kwalifikacje częściowe. Ustawa nałożyła na wszystkich ministrów obowiązek przeglądu kwalifikacji uregulowanych, należących do ich działów administracji rządowej, w celu ustalenia, które z nich powinny być włączone do zintegrowanego systemu.

O statusie kwalifikacji uregulowanych, a więc takich, które mają podstawę w ustawach, decydować będzie minister odpowiedzialny za dany dział administracji rządowej. Ustawa zawiera przepisy określające sposób włączania kwalifikacji uregulowanych i rynkowych do omawianego systemu. Są także przepisy na okres przejściowy, umożliwiające szybkie włączenie do ZSK kwalifikacji uregulowanych, które istniały przed wejściem ustawy w życie.

Kwalifikacje tzw. rynkowe mogą być zgłaszane do rejestru przez zainteresowane gremia, np. organizacje branżowe/sektorowe. Nim kwalifikacja znajdzie się w rejestrze, będzie musiała zostać wcześniej opisana, a jej jakość oceniona. Najważniejszą częścią opisu kwalifikacji jest przedstawienie efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji. Zgodnie z ustawą wymagane dla danej kwalifikacji efekty uczenia się przedstawiane mają być w trzech częściach, które powinny się wzajemnie dopełniać. W opisie muszą także znaleźć się wymagania dotyczące walidacji, które mają kluczowe znaczenie dla zapewniania jakości i porównywalności kwalifikacji nadawanych przez różne instytucje.

⁵ Art. 8 ustawy o ZSK, pkt 8.

⁶ Na podstawie: Stawiński S. *Omówienie zasadniczych rozwiązań systemowych w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji*, https://kwalifikacje.gov.pl/download/Omowienie_zasadniczych_rozwiazan_w_ustawieo_ZSK_o.pdf

Kolejne wymaganie to przypisanie danej kwalifikacji określonego poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji. Na wydawanych przez instytucje certyfikujące dyplomach, świadectwach i innych dokumentach znajdą się informacje o numerach poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji, a także Europejskiej Ramy Kwalifikacji, która staje się punktem odniesienia dla wszystkich kwalifikacji w UE.

Zintegrowany rejestr obejmuje kwalifikacje niezależnie od innych rejestrów i spisów kwalifikacji już istniejących i tworzonych w przeszłości w Polsce na potrzeby poszczególnych resortów, branż, środowisk i instytucji. Dzięki temu informacje te będą łatwo dostępne w jednym miejscu dla wszystkich zainteresowanych.

Natomiast świadectwa i certyfikaty, które nie znajdują się w rejestrze, będą uznawane na dotychczasowych zasadach, o ile nadal będzie na nie zapotrzebowanie społeczne, jednakże nie będą one mogły mieć oznaczanego poziomu PRK.

Czego się spodziewamy po wdrażaniu Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji?

Z punktu widzenia **obywatela (ucznia, studenta, słuchacza kursu)** wdrożenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji⁷:

- pozwoli porównywać i oceniać z osobistej perspektywy możliwe do zdobycia certyfikaty i dyplomy, tym samym lepiej planować podnoszenie swoich kwalifikacji i rozwój kariery zawodowej,
- ułatwi racjonalny wybór szkoły i uczelni, wyszukiwanie odpowiednich szkoleń oraz informacji o możliwości uzyskania dyplomów potwierdzających posiadaną wiedzę i umiejętności,
- znacznie uprości uznawanie kompetencji zdobytych w ramach edukacji pozaformalnej i poprzez nieformalne uczenie się (np. w toku pracy zawodowej),

- zwiększy możliwości uczenia się w różny sposób i uzyskiwania kwalifikacji,
- ułatwi zdobywanie nowych zawodów oraz przechodzenie pomiędzy różnymi branżami,
- umożliwi prezentowanie kwalifikacji w sposób bardziej zrozumiały dla pracodawców na polskim i europejskim rynku pracy – wdrożenie ustawy o ZSK umożliwi wzajemne odnoszenie kwalifikacji nadawanych w Polsce oraz odnoszenie ich do kwalifikacji nadawanych w innych krajach).

Z punktu widzenia **pracodawców** wdrożenie ZSK:

- umożliwi lepszą identyfikację kwalifikacji ważnych z punktu widzenia prowadzonej działalności gospodarczej;
- ułatwi właściwy dobór wykwalifikowanych pracowników oraz pomoże w ocenie rzeczywistych kompetencji kandydatów do pracy i tym samym ograniczy błędy w rekrutacji;
- ułatwi wspieranie rozwoju zawodowego pracowników, ograniczy liczbę nietrafnych decyzji w tej dziedzinie (dzięki dostępności szczegółowych informacji o tym, jakie kompetencje wiążą się z uzyskaniem przez pracownika nowej kwalifikacji);
- zwiększy szanse zdobywania przez przedsiębiorstwa zamówień na rynku krajowym i europejskim poprzez możliwość wykazania rzeczywistej wartości kwalifikacji posiadanych przez kadrę przedsiębiorstwa.

Natomiast z punktu widzenia **władz publicznych** różnych szczebli wdrożenie ZSK:

- zwiększy efektywność wydawania środków publicznych na rozwijanie kompetencji i przekwalifikowanie (dzięki określeniu wymagań dotyczących jakości kwalifikacji oraz wdrożeniu mechanizmów kontrolnych w tym zakresie);

⁷ Patrz: Uzasadnienie do ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, 2015.

- ułatwi realizację zadań oraz projektów określonych w Regionalnych Programach Operacyjnych w obszarze uczenia się osób dorosłych,
- dostarczy nowych instrumentów dla działań doradców zawodowych i edukacyjno-zawodowych oraz nauczycieli (poprzez stworzenie łatwego dostępu do pełnej informacji o możliwych do uzyskania kwalifikacjach, w tym o wymaganych efektach uczenia się dla każdej kwalifikacji oraz o możliwych ścieżkach ich osiągnięcia),
- w dalszej perspektywie będzie miało pozytywny wpływ na rozwój gospodarczy Polski przez podniesienie poziomu kapitału ludzkiego.

Wdrożenie ZSK będzie miało znaczący wpływ także na nauczycieli (w tym konsultantów, trenerów, instruktorów, mistrzów, mentorów i innych):

- nauczyciele uczestniczący w procesie tworzenia i aktualizacji oferty programowej oraz przygotowania uczniów i osób dorosłych do potwierdzania kwalifikacji zawodowych „pełnych”, „częstkowych”, „rynkowych” i „uregulowanych” powinni ww. rozwiązania systemowe rozpoznać i sukcesywnie wdrażać do praktyki zawodowej,
- nauczyciele rozumiejący wartość funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji powinni być wiodącą grupą „ambasadorów” promującą ideę uczenia się przez całe życie i realizującą potrzeby rynku pracy. Bez ich udziału i zaangażowania nie będzie możliwe osiągnięcie wysokiej jakości kształcenia w szkołach, placówkach kształcenia i doskonalenia nauczycieli, ośrodkach szkolenia zawodowego czy przedsiębiorstwach uczestniczących w dualnym systemie kształcenia,
- to nauczyciele i instruktorzy odpowiadają za wzmacnianie powiązań pomiędzy edukacją i pracą, za tworzenie nowych programów nauczania, zapewnianie większych

możliwości odbywania wysokiej jakości praktyk oraz innych form uczenia się opartego na pracy, jak również za stosowanie narzędzi europejskich rozwoju kwalifikacji i kompetencji. Jest to tym bardziej uzasadnione, że w najbliższych latach od nauczycieli wymagać się będzie wsparcia w opracowywaniu szybkich i elastycznych rozwiązań w odpowiedzi na pojawiające się potrzeby powiązane zarówno z integracją tysięcy uchodźców i migrantów na rynku pracy, jak i z potrzebą kształtowania podstawowych umiejętności cyfrowych czy w zakresie przedsiębiorczości,

- aby zapewnić porównywalną jakość kompetencji zawodowych różnych grup nauczycieli, zgodnie z przyjętymi standardami, konieczny jest dostęp do wysokiej jakości programów kształcenia, doskonalenia i szkolenia zawodowego, które będą odpowiedzią na pojawiające się w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji tzw. kwalifikacje rynkowe, jak np. metodyk edukacji na odległość, egzaminator online, dydaktyk aplikacji multimedialnych, broker edukacyjny czy trener kształcenia i szkolenia zawodowego w branży budowlanej.

Podsumowanie

Zintegrowany System Kwalifikacji staje się integralną częścią polskiego systemu edukacji, szkoleń i kwalifikacji, a jego wpływ na strategię i praktykę jest coraz bardziej zauważalny. Wdrożenie ustawy o ZSK umożliwia wzajemne odnoszenie kwalifikacji nadawanych w Polsce do kwalifikacji nadawanych w innych krajach UE. Należy przypuszczać, że przyszłe oddziaływanie ZSK będzie ostatecznie uzależnione od tego, czy stanie się wartościowe dla użytkowników końcowych, takich jak osoby uczące się, pracodawcy, nauczyciele, dyrektorzy szkół, organy prowadzące, organizatorzy szkoleń itd. Intencją nowego rozwiązania systemowego jest doprowadzenie do tego, aby:

- uzyskanie zaświadczenia czy certyfikatu o kwalifikacjach było szybsze, prostsze i bardziej dostępne – to ważna zmiana dla

pracowników, bezrobotnych czy osób planujących zmianę pracy,

- łatwiej było ocenić, co oferuje dana instytucja edukacyjna czy firma szkoleniowa,
- lepiej zaplanować swój rozwój zawodowy,
- doradcy edukacyjno-zawodowi uzyskali narzędzie, które pomoże im skuteczniej pomagać osobom chcącym się przekwalifikować, podnieść swoje kompetencje i szukającym pracy,
- pracownicy mogli udowodnić swoją wartość pracodawcy w bardziej czytelny sposób, a pracodawcy sprawniej i skuteczniej przeprowadzali rekrutację, planowali siatkę płac i szkolenia dla swoich pracowników,
- placówki szkoleniowe oraz inne organizacje zajmujące się różnymi formami edukacji formalnej i pozaformalnej mogły wykazać wartość swojej oferty i przedstawić ją zgodnie ze standardem przyjętym w ZSK.

Bibliografia

1. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komunikatu Regionów: *Nowe podejście do edukacji – inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*, Komisja Europejska 669, Strasburg 2012.
2. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komunikatu Regionów: *Pracując wspólnie na rzecz młodych Europejczyków – wezwanie do działania w sprawie bezrobocia osób młodych*, Komisja Europejska 447, Bruksela 2013.
3. Kwiatkowski S.M., Symela K. *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*, IBE, Warszawa 2001.
4. Chatzichristou S., Ulicna D., Murphy I., Curth A. *Dualny system kształcenia: rozwiązanie na trudne czasy*, ICF International 2014.
5. Symela K. *Rozwój dualnego systemu kształcenia w polskiej przestrzeni szkolnictwa zawodowego i rynku pracy*, „Polityka Społeczna” nr 9/2016.
6. *Światowe tendencje w zatrudnieniu ludzi młodych w 2013 r. Zagrożone pokolenie*, MOP, 2013.
7. Rezolucja Rady Unii Europejskiej z dnia 27 czerwca 2002 roku w sprawie uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE (2002/C 163/01).
8. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz.U. z 2016 r. poz. 64.
9. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 29 stycznia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji (EQF) dla uczenia się przez całe życie.
10. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 10 listopada 2005 w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, 2005/0221(COD).
11. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET).

Dr Krzysztof Franciszek SYMELA – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki oraz magister inżynier mechanik; działalność naukową prowadzi w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu, gdzie pełni funkcję Kierownika Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej; uczestniczy w pracach konsultacyjnych i eksperckich dotyczących wdrażania Krajowego Systemu Kwalifikacji, rozwoju Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji oraz Sektorowych Ram Kwalifikacji



Europejski system akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu zawodowym ECVET – czy wiesz, że codziennie z niego korzystasz?

Krzysztof ŚWIERK

W dobie niżu demograficznego jedną z form mogącą zapewnić bezpieczną pracę szkoły jest realizacja działań z zakresu kształcenia pozaformalnego oraz realizacji projektów, na które można uzyskać dodatkowe fundusze. Gdzie jednak znaleźć potrzebne informacje? W jaki sposób w tym wszystkim może pomóc zrozumienie założeń systemu ECVET? O tym i innych kwestiach dowiesz się z poniższego artykułu.

Czasy globalizacji, szybkiego rozwoju przemysłowego oraz innowacyjności wymagają od nas często ogromnej mobilności. Konieczne staje się zatem nasze uczestnictwo w intensywnym procesie uczenia się przez całe życie, które zagwarantować może sukcesywny rozwój kariery zawodowej dzięki ciągłemu podnoszeniu kompetencji, umiejętności i wiedzy. Warto więc dziś być na bieżąco i śledzić zmiany w obszarze edukacji zawodowej.

Europejski system akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (*European Credit System for Vocational Education and Training*) jest jednym z narzędzi Unii Europejskiej na rzecz uczenia się przez całe życie, wspierającym mobilność edukacyjną i zawodową. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 roku ustanowiło system oraz wprowadziło jego założenia. ECVET, zgodnie z zaleceniem, ma ułatwić transfer, uznawanie i akumulację efektów uczenia się osób zamierzających uzyskać określone kwalifikacje. Wdrożenie systemu w krajach członkowskich ułatwi transnarodową mobilność oraz możliwość przenoszenia efektów uczenia się zarówno pomiędzy państwami

UE, jak i wewnątrz krajowo; działania te mają docelowo wpłynąć na uelastyczenie ścieżek kształcenia oraz ogólną poprawę sytuacji na europejskim rynku pracy.

Podstawowym założeniem systemu ECVET jest tworzenie kwalifikacji opartych na efektach uczenia się. Definicja efektów uczenia się jest dziś w polskim systemie oświaty oraz w szkolnictwie wyższym dobrze znana, ponieważ obecne programy nauczania właśnie w ten sposób opisują to, co uczący się wie, co rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się. Jest to oczywiście ujęte w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zalecenie ECVET wprowadza grupowanie efektów uczenia się w jednostki, które mogą zostać poddane ocenie i walidacji. W ramach jednej kwalifikacji wyodrębniony może zostać zbiór jednostek efektów uczenia się, a sama jednostka składać się może z kilku zestawów efektów uczenia się. W zależności od potrzeb osoby lub zespołu osób opracowujących kwalifikację, zestaw efektów uczenia się może być precyzowany poprzez wyszczególnienie efektów uczenia się w ramach danej specjalizacji branżowej (np. mechanika samochodowa,

BHP, rachunkowość) lub stanowić spójny zestaw potrzebny np. do wykonania określonego zadania zawodowego (wymiana opon, tworzenie protokołu powypadkowego lub sprawozdania finansowego). Podział kwalifikacji na jednostki efektów uczenia się prowadzi m.in. do uelastycznienia procesu uczenia się, ponieważ jednostka może zostać przypisana do jednej kwalifikacji lub do kilku kwalifikacji jednocześnie, stanowiąc tym samym ich wspólny element. W systemie ECVET **jednostki efektów uczenia się**, które zostały uzyskane (potwierdzone), czyli ich ocena przebiegła pozytywnie w obrębie jednej kwalifikacji, mogą zostać skumulowane, a następnie przeniesione (transferowane) do innej kwalifikacji. Przyspiesza to proces nabywania kwalifikacji w trakcie uczenia się przez całe życie, co w dzisiejszych czasach szybkiego postępu gospodarczego wydaje się być niezwykle cenne. Dzięki temu raz potwierdzona jednostka efektów uczenia się pozwala na zmniejszenie czasu koniecznego na uzyskanie innych kwalifikacji (jeśli posiadają wspólną jednostkę) w danym obszarze, a co za tym idzie, zwiększa również motywację uczestnika procesu uczenia się przez całe życie do podnoszenia kwalifikacji w obrębie danej branży. Spoglądając na taką formę procesu uczenia się, nie sposób nie zauważyć olbrzymiej zalety systemu, jaką jest akumulowanie i transfer jednostek efektów uczenia się w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Implementacja założeń systemu ECVET w dwóch ostatnich formach kształcenia pozwala na spojrzenie w zupełnie inny sposób na proces tworzenia ścieżek kształcenia oraz uelastycznienie ich dla potrzeb rynku pracy. Niestety, dla pracodawców – z uwagi na szeroki kontekst rozumienia systemu ECVET w zakresie kształcenia zawodowego – zalecenie z 2009 roku nie wprowadza standardu zapewnienia jakości podczas weryfikacji i walidacji jednostek efektów uczenia się, dlatego system ECVET należy rozumieć jako narzędzie wspierające poprawę jakości kształcenia zawodowego, które w przyszłości z pewnością przetoży się na szybsze i efektywniejsze podnoszenie kompetencji pracowników oraz osób bezrobotnych na europejskim rynku pracy. Celem poprawy transparentności transferu oraz akumulacji osiągnięć zalecenie określa rolę tworzenia partnerstw pomiędzy instytucjami kształcącymi, które wspierane są przez trzy elementy systemu: Porozumienie

o partnerstwie (Memorandum of Understanding), Porozumienie o programie zajęć (Learning Agreement) oraz Indywidualny wykaz osiągnięć (Personal Transcript). W tym przypadku w zaleceniu mówi się, że warunkiem walidacji i uznania efektów uczenia się przez właściwą instytucję macierzystą jest pozytywna ocena efektów zgodnie z ustalonymi **procedurami i kryteriami zapewnienia jakości**. Stąd też zapewnienie jakości nabywania kwalifikacji w procesie kształcenia spoczywa na partnerach.

W polskim systemie kształcenia i szkolenia zawodowego akumulowanie i przenoszenie osiągnięć dawniej nie było popularyzowane, aż do roku 2012, kiedy to podstawowe założenia systemu ECVET zostały uwzględnione w reformie szkolnictwa zawodowego. Wprowadzone w 2012 roku zmiany w szkolnictwie zawodowym są do dziś pod wieloma względami jednolite z wymogami zalecenia ECVET z 2009 roku. Do najważniejszych zmian wdrażających założenia systemu transferu i akumulacji osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym zaliczyć możemy:

1. Wyodrębnienie kwalifikacji w ramach poszczególnych zawodów.
2. Zapisanie kwalifikacji za pomocą języka efektów uczenia się oraz pogrupowanie efektów w zestawy.
3. Możliwość eksternistycznego potwierdzania nabytych kwalifikacji w edukacji pozaformalnej i nieformalnej, pozwalające na uzyskanie dyplomu i świadectwa wydanego przez okręgową komisję egzaminacyjną.
4. Możliwość przenoszenia i akumulowania osiągnięć – pomiędzy zawodami – w postaci tzw. kwalifikacji wspólnych dla kilku zawodów.

Dzięki wprowadzeniu tych elementów do polskiego systemu kształcenia zawodowego również ustawa o systemie oświaty przyjęta – tożsama z zaleceniem ECVET – definiowanie kwalifikacji jako określonego zestawu efektów kształcenia, który został osiągnięty przez uczącego się i potwierdzony odpowiednim dokumentem (świadectwem, dyplomem) wydanym przez okręgową komisję egzaminacyjną po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikację w zawodzie w zakresie jednej kwalifikacji. W polskiej podstawie programowej kształcenia

w zawodach wykorzystany został termin „efekty kształcenia”, które w systemie ECVET definiowane są „efektami uczenia się”. Jedyna różnica w tych definicjach polega na tym, iż podstawy programowe kształcenia w zawodach opisane zostały z punktu widzenia osób kształcących, a więc nauczycieli, natomiast efekt uczenia się postrzegany jest z perspektywy osoby uczącej się, toteż lepiej odwzorowuje proces uczenia się przez całe życie, szczególnie w aspekcie edukacji nieformalnej, czyli wtedy, kiedy sami nabywamy kompetencje w środowisku pracy, a dzieje się to przecież każdego dnia. Istotne do wyjaśnienia są również zależności pomiędzy efektami uczenia się, jednostkami efektów uczenia się, kwalifikacjami oraz zawodami w kontekście rozumienia definicji zalecenia ECVET. Najlepszym zobrazowaniem jest porównanie poszczególnych elementów, które przedstawia poniższa tabela.

Polski system oświaty	ECVET
Zawód	Kwalifikacja
Kwalifikacja	Jednostka efektów uczenia się
Umiejętność	Zestaw efektów uczenia się
Efekt kształcenia	Efekt uczenia się

Ważną zmianą, wprowadzoną również w roku szkolnym 2012/2013, było otwarcie systemu uzyskiwania kwalifikacji zawodowych dla osób chcących potwierdzić swoje kwalifikacje poza szkołą oraz w trakcie pracy. Wcześniej kompetencje nabyte przez osoby uczestniczące w procesie kształcenia pozaszkolnego oraz w miejscu pracy nie mogły zostać formalnie potwierdzone w systemie egzaminów prowadzonych przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Obecnie osoby, które spełniają kryterium ukończenia gimnazjum lub ośmioletniej szkoły podstawowej oraz legitymujące się co najmniej dwuletnią pracą w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację, mogą przystąpić do tzw. egzaminu eksternistycznego. Takie rozwiązanie pozwoliło na wprowadzenie do polskiego systemu edukacji zawodowej walidacji efektów uczenia się uzyskanych na drodze nieformalnego uczenia się. Również w 2012 roku, dzięki nowej reformie, szkoły uzyskały wsparcie w zakresie edukacji pozaformalnej zgodnie z zaleceniem ECVET, ponieważ wprowadzone zostały, skierowane do osób dorosłych, Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe (KKZ), które bardzo szybko zyskały popularność wśród instytucji

szkolących w systemie oświaty. Mniejszą natomiast popularnością cieszy się kolejna forma edukacji ustawicznej wprowadzona w roku 2012 – Kurs Umiejętności Zawodowych (KUZZ) – który realizowany jest według programu nauczania uwzględniającego podstawę programową kształcenia w zawodach w zakresie efektów uczenia się właściwych dla danej kwalifikacji. Po ukończeniu Kursu Umiejętności Zawodowych uzyskujemy zaświadczenie, które stanowi podstawę do zwolnienia z części zajęć Kwalifikacyjnego Kursu Zawodowego. Dzięki tym rozwiązaniom wprowadzającym możliwość akumulacji i transferu osiągnięć w kształceniu ustawicznym, w Polsce wprowadzono na szeroką skalę założenia systemu ECVET również w edukacji pozaformalnej.

System ECVET znalazł również ważne zastosowanie podczas realizacji projektów mobilności międzynarodowej osób uczących się w ramach programu Erasmus+. Rolę Narodowej Agencji Programu Erasmus+ pełni Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), która również koordynuje prace Polskiego Zespołu Ekspertów ECVET. W ramach konkursów ogłaszanych przez Narodową Agencję Programu Erasmus+ wnioskodawcy mają możliwość realizacji projektów mobilnych wykorzystujących założenia systemu ECVET. Liczba projektów, w których beneficjenci stosują założenia systemu transferu i akumulacji osiągnięć, z roku na rok powiększa się. Na podstawie danych FRSE w roku 2014 było to 155 wniosków, co stanowiło 28% wszystkich złożonych do Agencji Narodowej aplikacji w ramach Akcji 1 – Mobilność edukacyjna, w sektorze kształcenia i szkolenia zawodowe. W roku 2015 beneficjenci złożyli aż 236 wniosków na projekty zawierające elementy systemu ECVET, co stanowiło 32% całości formularzy. Kolejny wzrost zainteresowania zanotowany został w 2016 roku, było to odpowiednio 290 wniosków, co stanowiło 37%. Widoczne jest zatem coraz większe zainteresowanie instytucji wdrażaniem założeń systemu ECVET we własnych projektach; pozytywny trend zapewne związany jest z pogłębianiem wiedzy na temat rozwiązań wykorzystywanych w systemie. Beneficjenci stwierdzają, że znajomość założeń systemu ECVET pozwala nie tylko przygotować projekt zgodnie z założeniami programu Erasmus+, ale przede wszystkim stosowanie ECVET przyczynia się

do lepszego zaplanowania i zrealizowania projektu mobilności edukacyjnej, co ma bezpośredni wpływ na jego jakość. Znajomość założeń systemu ECVET umożliwia również pozyskiwanie dla obszaru edukacji zawodowej środków poprzez inne działania (współpraca na rzecz innowacji i dobrych praktyk, partnerstwa strategiczne na rzecz umiejętności, w ramach których można prowadzić projekty pilotażowe dotyczące porównywania sposobów oraz poziomu wdrażania założeń na różnych płaszczyznach działań edukacyjnych). Założenia systemu wpisują się również w konkursy ogłaszane bezpośrednio przez Komisję Europejską, przykładem może tutaj Akcja 3 – „Partnerstwo między sektorem kształcenia i szkolenia zawodowe a biznesem na rzecz uczenia się opartego na pracy i przygotowania zawodowego”, która ma na celu zwiększenie udziału przedsiębiorstw oraz partnerów społecznych w projektowaniu i realizacji kształcenia i szkolenia zawodowego oraz wspieranie w tym procesie uczenia się opartego na pracy. Elementy ECVET znalazły również odzwierciedlenie w Regionalnych Programach Operacyjnych (RPO). W dokumentach zawierających szczegółowy opis osi priorytetowych dla RPO odnaleźć można tzw. osie, w których to, w poddziałaniach związanych z osią priorytetową Edukacja, odszukać możemy znane nam pojęcia wykorzystywane w założeniach ECVET, które wprowadzone zostały do opisów np. limitów i ograniczeń w realizacji projektów, a są to m.in.: kwalifikacja, efekty uczenia się, ocena i weryfikacja, kompetencja, która stanowi wyodrębniony zestaw efektów uczenia się. Stwierdzić można zatem, że założenia systemu ECVET wpisują się w coraz szerszy obszar działań związanych z edukacją zawodową, pozwalają na lepsze zrozumienie priorytetów projektowych oraz łatwiejsze sięganie po dodatkowe środki z funduszy unijnych na działania innowacyjne oraz projekty pilotażowe.

System transferu i akumulacji osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym wspiera również budowanie elastycznych ścieżek kształcenia w procesie uczenia się przez całe życie. Dzięki założeniom opartym na budowaniu zestawów/jednostek efektów uczenia się system ECVET wraz ze swoimi założeniami doskonale wpisuje się w koncepcję tworzenia kwalifikacji dla potrzeb rynku pracy, które – dzięki wprowadzonej 15 stycznia 2016

roku ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji – rozwijać się będą w edukacji pozaformalnej w sposób jeszcze bardziej dynamiczny. Stwierdzić można, że system oświaty oraz oferowanych w niej form kształcenia pozaformalnego, np. w ramach wspomnianych już wcześniej Kwalifikacyjnych Kursów Zawodowych oraz Kursów Umiejętności Zawodowych nie zawsze odpowiada potrzebom szybko zmieniającego się rynku pracy. Pracodawcy bardzo często wymagają podnoszenia kwalifikacji w danej branży w zupełnie nowych obszarach kompetencyjnych. Rozwiązaniem tego stanu rzeczy stać się może wprowadzony ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (ZSK) tzw. Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK), do którego poza kwalifikacjami szkolnymi i akademickimi zgłaszane będą również kwalifikacje uregulowane oraz rynkowe. Te pierwsze stanowią tzw. kwalifikacje pełne oraz częściowe. Pełna kwalifikacja w rozumieniu ZSK potwierdzana jest za pomocą świadectwa i dyplomu, nadawana zaś wyłącznie w ramach systemu oświaty oraz szkolnictwa wyższego na zakończenie określonego etapu kształcenia. Przykładem kwalifikacji pełnej, wskazującej poziom wykształcenia, jest np. świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, świadectwo dojrzałości (matura), dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego inżyniera. Kwalifikacja częściowa poświadcza najczęściej posiadanie wiedzy i umiejętności zawodowych potrzebnych do wykonywania konkretnych zadań (np. prawo jazdy czy też świadectwo potwierdzające kwalifikacje w zawodzie wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną). Kwalifikacje szkolne i akademickie – zarówno pełne, jak i częściowe – wchodzi do ZSK z mocy ustawy. Inną rolę spełniają natomiast kwalifikacje uregulowane, które ustanowione są innymi przepisami prawa, a o ich włączeniu do rejestru decydować będzie minister odpowiedzialny za dany obszar. Kwalifikacje uregulowane posiada np. doradca podatkowy, doradca zawodowy, inspektor kontroli skarbowej czy też osoba posiadająca wybrane kwalifikacje w zawodach medycznych. Stanowią one najczęściej niezbędne z punktu widzenia pracodawców i rynku pracy uzupełnienie podstawowych kwalifikacji nabywanych w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego. Zestawy efektów uczenia się budowane na potrzeby kwalifikacji uregulowanych stanowią najczęściej syntetyczną charakterystykę efektów

związanych z wyraźnie określonymi rodzajami działalności. Nowe możliwości dla instytucji szkoleniowych dotyczące tworzenia silnych partnerstw z przedsiębiorcami stanowią natomiast kwalifikacje rynkowe. Nie są one uregulowane żadnymi przepisami prawa, a ich nadawanie odbywa się na zasadzie swobody gospodarczej. Opis, zgodny z tzw. Standardem Opisu Kwalifikacji, tworzony i wypracowywany jest przez różne środowiska, np. związki pracodawców, korporacje, zrzeszenia i organizacje pracodawców, głównie na podstawie własnych potrzeb oraz zgromadzonych doświadczeń branżowych. Kwalifikacje rynkowe znane są doskonale w procesach uczenia się krajów Europy Zachodniej. Francja w obszarze rynku motoryzacyjnego posiada kilka tysięcy zarejestrowanych kwalifikacji obejmujących cały cykl życia produktu, rozpoczynając od procesu jego koncepcji i prototypowania, aż po ostatni etap tzw. życia produktu, czyli utylizację i recykling. W Polsce kwalifikacje rynkowe zaczynają dopiero powstawać, dlatego wszystkim osobom zaangażowanym w organizację oraz wykorzystanie efektów procesu uczenia się przez całe życie, czyli nabywanie – przez pracowników obecnych i przyszłych – kwalifikacji zgodnych z potrzebami rynku pracy, potrzebna jest dogłębna wiedza na temat opisu kwalifikacji wykorzystującego założenia systemu ECVET. Wniosek o włączenie kwalifikacji do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji zawiera m.in. takie informacje, jak: syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się, odniesienie do kwalifikacji o zbliżonym charakterze oraz wskazanie kwalifikacji w ZRK zawierających wspólne zestawy efektów uczenia się (zapis ten umożliwia akumulację i przenoszenie osiągnięć), nazwę zestawu efektów uczenia się wraz z wyszczególnieniem efektów uczenia się dla danego zestawu oraz kryteriami weryfikacji. Szukając zatem odpowiedzi na potrzeby zmieniającego się cyklicznie lokalnego i regionalnego rynku pracy, musimy w pierwszej kolejności poznać szczegółowo założenia i elementy systemu ECVET, jak i pozostałych narzędzi Unii Europejskiej wykorzystywanych na rzecz uczenia się przez całe życie, takich jak chociażby Europejskie Ramy Kwalifikacji (EQF) czy też narzędzia zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET).

System ECVET jest oczywiście jednym z wielu rozwiązań mających na celu poprawienie efektyw-

ności, transparentności i jakości szkolnictwa zawodowego w krajach członkowskich UE. Warto zatem sięgać po nowoczesne rozwiązania, które mają służyć lepszemu rozpoznawaniu naszych kompetencji na międzynarodowym rynku pracy. Dzięki takim systemom jak ECVET łatwiejsze staje się dla uczących się zrozumienie nabywanych kompetencji, budowane są kolejne rozwiązania mające na celu podnoszenie kwalifikacji zgodnie z potrzebami pracodawców, w tym Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji. Szczegółowe poznanie założeń europejskiego systemu transferu i akumulacji osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym może w przyszłości przyczynić się również do wprowadzania w szkołach innowacyjnych rozwiązań, pozyskiwania dodatkowych środków na realizację działań związanych z bieżącą działalnością, które podnosić będą jakość oferowanych usług edukacyjnych. Warto dać się zainspirować i skorzystać z kilku podpowiedzi, które pozwalają rozwinąć myślenie o systemie ECVET w szerszym kontekście. Poniżej znajdują Państwo przydatne źródła informacji na temat systemu wraz z bazą zrealizowanych już projektów, które mogą stać się cenną podpowiedzią, w jaki sposób można wykorzystywać poznane założenia systemu:

- www.ekspertecvet.org.pl – strona Zespołu Ekspertów ECVET Polska, zawierająca liczne materiały,
- www.kwalifikacje.edu.pl – strona Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, prowadzona przez Instytut Badań Edukacyjnych, zawierająca wiele materiałów nt. efektów uczenia się, w tym również systemu ECVET,
- www.adam-europe.eu – strona zawierająca bazę projektów i produktów programu Leonardo da Vinci, informacje na temat realizowanych projektów wykorzystujących elementy systemu ECVET,
- www.ecvet-toolkit.eu – strona zawierająca przykłady dokumentów oraz rozwiązań pochodzących z projektów ECVET, informacje zarówno dla osób posiadających podstawową wiedzę na temat ECVET, jak i dla bardziej zaawansowanych.

Krzysztof ŚWIERK – dyrektor Zespołu Szkół Rolniczych Centrum Kształcenia Praktycznego w Kaczkach Średnich, Ekspert Polskiego Zespołu ECVET



Filozofia edukacji zawodowej w systemie dualnym

Magdalena MAZIK-GORZELAŃCZYK

Kształcenie w systemie dualnym uważane jest za jeden z efektywniejszych modeli przygotowywania zawodowego. Najpowszechniej system ten wykorzystują państwa Europy Zachodniej, głównie Niemcy, także Austria, Szwajcaria, Dania. W chwili modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce pojęcie „dualne kształcenie” stało się obecne w dyskusji i przywoływane jest w dokumentach programowych tworzących system. Rzemieślnicy podkreślają, że dualny model w Polsce obecny jest cały czas w formie kształcenia pracowników młodocianych. Czym jest zatem system dualny? Czy w Polsce można mówić o dualnym kształceniu zawodowym? W artykule podjęto próbę odpowiedzi na te pytania za pomocą analizy modelu niemieckiego i odniesienia go do rozwiązań polskich.

Założenia kształcenia w systemie dualnym

Z definicji system dualny jest formą kształcenia zawodowego, które odbywa się w miejscu pracy i w szkole. Można by więc powiedzieć, że w Polsce kształcenie dualne ma miejsce. Uczniowie szkół zawodowych uczą się w szkole i u pracodawców. Wiąże ich umowa, tak jak w systemie niemieckim. Jednak warto przyrzeć się założeniom systemu dualnego w Niemczech, by ustalić, czy wszystkie formy kształcenia, które w Polsce nazywane są kształceniem dualnym, są nim rzeczywiście.

Początków tej formy edukacji u naszych zachodnich sąsiadów należy szukać w organizacji średniowiecznych gildii i cechów, w których obowiązywały umowy regulujące warunki pobierania nauki w rzemiośle i handlu. W 1869 roku wprowadzono obowiązek uczęszczania do szkoły

zawodowej osób pracujących poniżej 18 roku życia. Nauka w miejscu pracy była więc pierwotna w stosunku do edukacji szkolnej. Ponieważ państwu zależało na egalitarnym kształceniu, włączyło się w ten proces, przejmując prowadzenie szkół. W ten sposób system dualny działa do dzisiaj. W bogatych społeczeństwach, gdzie budżet państwowy dźwiga rozbudowane wsparcie socjalne, nadal funkcjonuje przekonanie o konieczności partycypacji sektora gospodarki w edukacji i koszty kształcenia zawodowego ponoszą pracodawcy. Warto to podkreślić wobec dyskusji prowadzonej w Polsce przez izby rzemieślnicze, które deklarują kształcenie w systemie dualnym. W Polsce bowiem pracodawcy przy tej okazji korzystają z kilku form pomocy publicznej. W Niemczech państwo wspiera pracodawców jedynie przez prowadzenie szkół zawodowych, które są dzięki temu bezpłatne, lecz pracodawca na czas nauki zwalnia młodego pracownika od świadczenia pracy, więc także ponosi koszty, gdyż nadal wypłaca

mu wynagrodzenie. Wynika to z umowy „o kształceniu zawodowym”: jedna strona zobowiązuje się uczyć, a druga zapewnić warunki odpowiednie do nabycia kwalifikacji oraz do wynagrodzenia świadczonej pracy. W Polsce jedynie w przypadku pracowników młodocianych można mówić o zbliżonej formie. Umowy z pracodawcą zawiera jednak tylko ok. 60% uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Pozostali odbywają praktyczną naukę zawodu w formie zajęć praktycznych realizowanych w warsztatach i pracowniach szkolnych lub w centrach kształcenia praktycznego. W roku szkolnym 2014/2015 spośród uczniów klas pierwszych szkół zawodowych tylko 20% miało status pracowników młodocianych. Praktyki u pracodawców organizuje zaledwie 75% techników¹.

Komisja Europejska w 2013 roku zaleciła Polsce zwiększenie dostępności uczenia się poprzez praktykę oraz zacieśnienia współpracy szkół i pracodawców².

W konsekwencji podjęta została nowelizacja rozporządzenia MEN w sprawie praktycznej nauki zawodu³. W uzasadnieniu ustawodawca polski posługuje się pojęciem „kształcenie dualne” wobec każdej formy nauki u pracodawcy, także zajęć praktycznych odbywanych u pracodawców na podstawie umowy zawieranej z dyrektorem szkoły, której uczeń nie jest stroną⁴. W odniesieniu do techników i szkół policealnych wymiar zajęć praktycznych u pracodawców ustalono w dużym ujęciu widetkowym: 30-100% zajęć kształcenia praktycznego określonych w planie nauczania. Liczba godzin spędzonych w firmie ustalana jest w zależności od „specyfiki nauczanego zawodu” i „uwarunkowań

lokalnych”, czyli zaangażowania dyrektora szkoły i lokalnych pracodawców we współpracę. Uczniowie będą więc kończyć ten sam typ szkół z różnym doświadczeniem w miejscu pracy. Sformułowano też zapis postulujący, by środki finansowe zapewniane przez organy prowadzące szkoły, które organizują praktyczną naukę zawodu poza szkołą, były wypłacane także „w przypadku zajęć praktycznych odbywanych u pracodawców na zasadach dualnego systemu kształcenia”⁵. Takie rozwiązania

dalekie są od założeń dualizmu opartych na pełnej partycypacji zakładu w kosztach i bezpośredniej umowie uczącego się z pracodawcą.

W Niemczech odpowiedzialność za efekty kształcenia spoczywa na pracodawcy. Rozwiązanie opiera się na przekonaniu, że gospodarka

korzysta z siły roboczej, więc powinna partycypować w przygotowaniu kadr, co też ma miejsce z pożytkiem dla wszystkich stron: młodzi ludzie znajdują zatrudnienie, gdyż ich kwalifikacje odpowiadają popytowi, a przedsiębiorstwo wyławia najzdolniejszych absolwentów, oszczędza środki na rekrutację zewnętrzną i przystosowanie pracownika do trybu i kultury pracy firmy. Poprzez towarzyszenie młodym od pierwszego zetknięcia się ze światem pracy zakład zyskuje lojalnych i przywiązanych pracowników. Przedsiębiorstwa kształcące mogą liczyć na uznanie opinii publicznej. W swych portfolioch zamieszczają więc liczbę oferowanych miejsc nauki czy informacje o uczestnictwie w gremiach edukacyjnych.

Podmioty systemu dualnego

W niemieckim modelu relacja uczący się – nauczający oparta jest o wzajemną umowę. Jeżeli w zakładzie obowiązuje ponadzakładowy układ zbiorowy pracy, to warunki nabywania kwalifikacji ustalane są wspólnie przez pracodawców i pracowników.

⁵ Ibidem.

¹ Sobierajski T. *Raport końcowy z przeprowadzonego w 2013 roku monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach*, KOWEŻiU, Warszawa 2014.

² Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Rady Europejskiej, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-społecznego i Komitetu Regionów, *Pracując wspólnie na rzecz młodych Europejczyków – wezwanie do działania w sprawie bezrobocia osób młodych*, Bruksela, 19.06.2013.

³ Rozporządzenia MEN w sprawie praktycznej nauki zawodu, Dz.U. nr 244, poz. 1626.

⁴ Uzasadnienie MEN do nowelizacji Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu, Dz.U. nr 244, poz. 1626, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/08/uzasadnienie_pnz_06.08.15.docx (dostęp 1.02.2017).

W Niemczech funkcjonuje wiele branżowych układów zbiorowych, więc przedsiębiorstwa stosują wspólną politykę kształcenia. Firmy w mniejszym stopniu konkurują warunkami nauczania, zatem uczniowie mogą wybierać te leżące bliżej miejsca zamieszkania, co zapobiega wysysaniu siły roboczej przez jedno regiony drugim. Finansowanie kształcenia podejmują pracodawcy, niezależnie od profesji. Przykładowo, w przypadku branży chemicznej 3-letni koszt przygotowania zawodowego młodego pracownika jest kalkulowany na 60-70 tysięcy euro⁶. Samo jego miesięczne wynagrodzenie waha się w granicach 300-800 euro, w zależności od roku nauki. W Polsce natomiast zakłady kształcące pracowników młodocianych mogą otrzymać dwa rodzaje wsparcia zapewnione przez prawodawstwo: refundację wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom i składek na ubezpieczenie społeczne od tych wynagrodzeń⁷ oraz dofinansowanie kosztów kształcenia młodocianych pracowników⁸ – oba finansowane ze środków Funduszu Pracy.

Drugim miejscem nauki w systemie dualnym jest szkoła, w której w Niemczech realizowane są przedmioty ogólne, takie jak matematyka, język niemiecki, sport oraz podstawy teoretyczne dla przedmiotów zawodowych. Zajęcia odbywają się od trzech do jednego dnia w tygodniu. Z każdym rokiem nauki stosunek liczby dni nauki teoretycznej zmniejsza się na rzecz dni nauki w zakładzie. W Niemczech na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej nauczają się szerzej niż w Polsce, także w takich profesjach,

jak zawody okołomedyczne, branży chemiczno-laboratoryjnej, socjalno-wychowawczej. Okres nauki trwa od 2 (np. magazynier, operator maszyn, asystent ratownika medycznego) do 3,5 lat (np. chemik, laborant, elektronik, mechanik prze-

mysłowy, mechatronik).

Bywa, że lekcje odbywają się w systemie blokowym. Wówczas uczący się przez kilka tygodni chodzą tylko do szkoły. Ma to miejsce na przykład w szkołach kształcących na potrzeby

kilku regionów. Wówczas uczniowie dojeżdżają lub organizują sobie nocleg w pobliżu szkoły i przez kilka tygodni skupiają się tylko na nauce teoretycznej.

Zasadniczo układ dualny tworzą miejsce pracy i szkoła. Praktyka wprowadziła do łańcucha jeszcze jedno ogniwo – centra kształcenia. Są to niezależne podmioty, o różnej formie organizacyjnej, typowe dla Wschodnich Niemiec. Niektóre powstały na bazie dawnych szkół przyzakładowych i prowadzone są przez przedsiębiorstwa, inne przez stowarzyszenia, związki pracodawców czy w formie spółek edukacyjnych. Przedsiębiorstwa zlecają centrom te części programu, których nie mogą nauczać same lub gdy edukacja w porozumieniu kilku przedsiębiorstw jest rozwiązaniem bardziej ekonomicznym. W centrach odbywają się przykładowo pierwsze zajęcia na maszynach i urządzeniach ćwiczeniowych, w które wyposażone są centra, zanim uczący się dopuszczeni zostaną do specjalistycznego sprzętu w ciągach produkcyjnych. Zlecenia takie realizowane są odpłatnie, a koszty ponoszą pracodawcy. W centrach odbywa się także podnoszenie kwalifikacji pracowników firm. Centra samodzielnie dbają o bilansowanie swojej działalności i są niezależne od władz oświatowych, odmiennie od większości centrów kształcenia praktycznego czy ustawicznego w Polsce, z którymi można by je porównać. Z sektorem publicznym łączy je na przykład kursy zawodowe na zlecenie urzędów pracy.

Aktywnym podmiotem systemu kształcenia zawodowego w Niemczech są izby przemysłowo-handlowe, do których przynależność firm jest

finansowanie kształcenia podejmują pracodawcy, niezależnie od profesji

⁶ Na podstawie sprawozdania z konferencji, Bildungsnetzwerk Magdeburg, 20-24.04.2016.

⁷ W 2013 roku w skali kraju refundacje te dotyczyły w największej liczbie osób uczących się w zawodach: fryzjer (ponad 20 tys.), mechanik pojazdów samochodowych (19 tys.) i sprzedawca (13,5 tys.). Na podstawie danych Lubuskiej Wojewódzkiej Komendy OHP, <http://www.lubuska.ohp.pl/strona/refundacja-3> (dostęp 1.02.2017).

⁸ W 2017 roku jest to od 4 587 złotych dla nauki zawodu w okresie kształcenia wynoszącym 24 miesiące do 8 081 złotych dla nauki zawodu w okresie kształcenia wynoszącym 36 miesięcy oraz 254 złote za każdy miesiąc kształcenia w formie przyuczenia do wykonywania określonej pracy. Podstawa prawna: Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, art. 70b (tekst jedn. Dz.U. 2004.256.2572, z późn. zm.), Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (tekst jedn. Dz.U. 2014.232), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2010.244.1626).

obowiązkowa. Z ponad 340 kierunków kształcenia zawodowego w systemie dualnym około 270 podlega nadzorowi izb przemysłowo-handlowych, a pozostałe izmom rzemieślniczym⁹. Izby, podobnie jak w Polsce, uczestniczą w potwierdzaniu kwalifikacji zawodowych. W trakcie nauki zawodu obowiązują dwa egzaminy – tzw. półroczny (niem. *Zwischenprüfung*) oraz końcowy (niem. *Abschlussprüfung*). Oba łączą zadania teoretyczne z praktycznymi.

Auszubildende i Ausbilder w systemie niemieckim

Osoba ucząca się zawodu w systemie dualnym Niemiec nazywana jest Auszubildende (lub Lehrling, chociaż to określenie jest dawne, kojarzone z relacją podwładności i coraz rzadziej stosowane), nie „ucznem” (niem. *Schüler*). W polskim języku trudno jest znaleźć odpowiednik dla tego słowa. Znaczeniowo najbliższe mu jest pojęcie „pracownik młodociany”, chociaż formalnie istnieją różnice.

Auszubildende funkcjonuje w zbliżonym stopniu do pracownika: zawiera umowę z pracodawcą, świadczy pracę i otrzymuje za nią wynagrodzenie. *Auszubildende* otrzymują dużo wyższe wynagrodzenie niż pracownicy młodociani, licząc w procentach średniego wynagrodzenia w gospodarce. Kwota regulowana jest ustawowo i wzrasta z każdym rokiem nauki, ale też zależna jest od wielkości i kondycji firmy, regionu, a także branży i układów zbiorowych,

jakimi jest objęta. Przykładowo uczeń w zawodzie malarz otrzymywał w 2016 roku przeciętnie około 580 euro miesięcznie, a w zawodzie murarz 900-1100 euro miesięcznie¹⁰. Zauważalne są nadal różnice między starymi i nowymi landami. Za swoją

pensję młodzi Niemcy żyją często niezależnie od rodziców, ponosząc koszty mieszkania i dojazdów do firmy. W Polsce pracownikowi młodocianemu w okresie nauki zawodu przysługuje zaledwie 4-6% przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia w kraju¹¹.

Auszubildende podejmują zobowiązanie wobec pracodawcy niemal równe pracowniczemu. Pracują zmianowo, jeżeli w tym trybie funkcjonuje zakład (ale nie w nocy). Nie obowiązują ich przerwy wakacyjne, tylko korzystają z urlopów wypoczynkowych, ustawowo w wymiarze 24 dni roboczych (25-30 dni roboczych dla niepełnoletnich). Nauka w systemie dualnym rozwija odpowiedzialność i świadomość zawodową. Jest to ważny moment w życiu młodych ludzi, gdyż szybko wkraczają w dorosłość. Wśród *Auszubildende* zaobserwować można większą samodzielność i dojrzałość osobistą i pracowniczą niż u rówieśników kształcących się w systemie szkolnym¹². System dualny cieszy się w Niem-

czech swojego rodzaju estymą i uznaniem społecznym, jest chlubą narodową, często podkreślaną jako rozwiązanie eksportowe, które próbują adaptować u siebie inne kraje. Młodzi uczestnicy tego modelu są traktowani jako grupa szczególnie ważna w ekosystemie społeczno-gospodarczym. Zostać *Auszubildende* oznacza zdać swojego rodzaju egzamin z kompetencji, gdyż firmy, spośród wielu chętnych, wybierają osoby najlepiej rokujące, co potwierdzone jest różnego rodzaju rozmowami kwalifikacyj-

nymi i testami oraz wynikami na świadectwach szkolnych lub, co może dziwić w Polsce, maturalnych. W Niemczech kształcenie zawodowe

w Niemczech kształcenie zawodowe podejmują także uczniowie, którzy zakończyli edukację uzyskaniem świadectwa dojrzałości, by mieć w ręku kwalifikacje zawodowe, a potem z nich korzystać na rynku pracy i równolegle kontynuować edukację na wyższym poziomie

⁹ Liczba zawodów uznanych państwowo zmniejszyła się znacznie, w 1971 roku było ich 606.

¹⁰ Portal na temat edukacji zawodowej Ausbildung.de, <https://www.ausbildung.de> (dostęp 01.02.2016).

¹¹ Obwieszczenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 6 grudnia 2013 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz.U. z 2014 r. poz. 232).

¹² Na podstawie własnych doświadczeń autorki zebranych podczas wieloletniej pracy z młodzieżą niemiecką uczącą się w systemie dualnym.

podejmują bowiem także uczniowie, którzy zakończyli edukację uzyskaniem świadectwa dojrzałości, by mieć w ręku kwalifikacje zawodowe, a potem z nich korzystać na rynku pracy i równolegle kontynuować edukację na wyższym poziomie. W niektórych branżach, wysoko rozwiniętych technologicznie, świadectwo maturalne jest warunkiem koniecznym do podjęcia nauki zawodu.

Ważnym ogniwem w łańcuchu edukacji w systemie dualnym są *Ausbildern*. Podobnie jak w przypadku *Auszubildende* trudno jest to pojęcie przetłumaczyć, gdyż formalnie nie ma w systemie polskim odpowiednika takich osób. Są to pracownicy przedsiębiorstw z wykształceniem i doświadczeniem zawodowym, którzy uzyskali kwalifikacje pedagogiczne. W firmach ich rolą jest opieka i nadzór nad procesem kształcenia *Auszubildende*. Ich wynagrodzenie (a najczęściej także zdobywanie uprawnień do nauczania) opłacane jest przez pracodawcę. Dzięki *Ausbildern* młodzi ludzie realizują w miejscu pracy program kształcenia i mają osobę, do której mogą się zwrócić. *Ausbildern* są pośrednikami między firmami i szkołami. W polskich realiach brakuje osoby w firmie będącej jednocześnie nauczycielem.

Roli *Ausbildern* nie pełnią ani opiekunowie praktyk w szkołach będący nauczycielami, ani pracownicy w firmach oddelegowani do opieki nad praktykantami (czasami są to pracownicy działów HR, bez wykształcenia zawodowego na stanowiska pracy, na których uczą się uczniowie). W zakładach do niemieckich *Ausbildern* najbardziej zbliżeni w kwalifikacjach są instruktorzy praktycznej nauki zawodu.

O ile w Niemczech koszty osobowe *Ausbildern* leżą po stronie pracodawcy, o tyle w Polsce ponosi je państwo. Organy prowadzące szkoły powinny zapewnić środki finansowe na refundowanie pracodawcom kosztów wynagrodzenia instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz dodatku szkoleniowego (także za zajęcia praktyczne odbywane

u pracodawców na zasadach dualnego systemu kształcenia), kosztów odzieży i obuwia roboczego oraz środków ochrony indywidualnej przydzielonych uczniom na okres zajęć prowadzonych u pracodawcy¹³.

Współpraca w sieci

Wśród podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia zawodowego w Niemczech nie należy pominąć władz regionalnych, które mają wpływ na organizację kształcenia w landach. Ma to miejsce zawsze w konsultacji z sektorem gospodarki. Potrzeby rynku pracy są priorytetem dla podejmowanych decyzji i stanowią podstawę dla planowania, które w warunkach stosunkowo stabilnej gospodarki może i ma miejsce długofalowo i na możliwie naj-

niższym szczeblu uwzględnić specyficzne potrzeby lokalne. Zapotrzebowanie na rodzaj i liczbę pracowników deklarowane przez pracodawców jest punktem wyjścia do rozmów o tym, ile miejsc kształcenia zaoferują przedsiębiorcy i jak zorganizowana będzie nauka w szkołach, jakiego wsparcia potrzebują nauczyciele i *Ausbildern* w zakresie uzupełnienia kwalifikacji, jakiego doposażenia potrzebują centra

znaczącym przejawem rozłożenia akcentów między stronami kształcenia jest to, że przemysł i rzemiosło stanowią o treściach kształcenia zawartych w programach dla zawodów

kształcenia itd. W gronie wszystkich podmiotów zapadają strategiczne decyzje, np. o przyjęciu profilu edukacji w regionie w związku z przeważającą tu formą przemysłu (np. Trójkąt Chemiczny w Niemczech Środkowo-Wschodnich).

Znaczącym przejawem rozłożenia akcentów między stronami kształcenia jest to, że przemysł i rzemiosło stanowią o treściach kształcenia zawartych w programach dla zawodów. Decyzje o efektach kształcenia w profesjach zapadają z udziałem pracodawców i pracowników, władze oświatowe raczej nadają tym postanowieniom moc prawną niż decydują. Zmian w programach nauczania nie

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie praktycznej nauki zawodu z dnia 15 grudnia 2010 (tekst jednolity, Dz.U. 244, poz.1624).

można wprowadzić bez zgody partnerów społecznych. Udział przedsiębiorstw w komisjach oświatowych odbywa się na koszt pracodawców (państwo gwarantuje zwrot kosztów dojazdu i ewentualnie noclegu delegowanych). Postęp technologiczny wymaga ciągłych dostosowań programów nauczania. Tylko w 2016 roku wprowadzono lub zmodernizowano 22 zawody¹⁴. Odzwierciedla to stałe zaangażowanie stron w proces kształcenia.

Instytucje uczestniczące w sieciach przy wsparciu środków krajowych i unijnych realizują wiele wspólnych projektów, które są instrumentem korygowania procesów na rynku pracy i edukacji. Za przykład może posłużyć program Federalnego Ministerstwa Pracy „Integracja przez wymianę”, który zakładał aktywizację młodych ludzi bez zatrudnienia poprzez praktyki zawodowe za granicą. Program opierał się o tzw. związki projektowe zawierane lokalnie między podmiotami edukacji i aktywizacji zawodowej oraz firmami, w których uczestnicy kontynuowali pracę po stażu. Dzięki związkom udało się dotrzeć do młodych najbardziej potrzebujących niekonwencjonalnego wsparcia oraz zapewnić długofalowe oddziaływanie na nich, które nie kończyło się wraz z zakończeniem projektu. Tylko w drugiej edycji programu w latach 2011-2013 zawarto w Niemczech 45 takich związków projektowych¹⁵.

Innym przykładem jest tzw. pakt edukacyjny, którego stronami są rząd federalny i sektor gospodarki. Celem pierwszego paktu było zwiększenie zainteresowania młodzieży kształceniem zawodowym, podniesienie jego jakości oraz zwiększenie liczby miejsc kształcenia. W 2011 roku sektor zobowiązał się do zwiększenia udziału w kształceniu o 60 tys. miejsc nauki i 30 tys. firm. Kontynuacją pakietu edukacyjnego jest „Sojusz na rzecz kształcenia zawodowego i ustawicznego” zawarty przez ministerstwa federalne ds. oświaty, pracy i polityki społecznej oraz gospodarki z władzami wszystkich landów i zawiązkami zawodowymi. Na lata 2015-2020 sojusz uznał za priorytetowe: podniesienie znaczenia i atrakcyjności kształcenia zawodowego, wzmocnienie kształcenia dualnego

w Niemczech oraz wyrównanie znaczenia kształcenia zawodowego i akademickiego w gospodarce¹⁶.

Podsumowanie

Analiza funkcjonowania niemieckiego systemu kształcenia dualnego pokazuje, że jego istota polega na aktywnej i pierwszorzędnej roli pracodawców w procesie przygotowania zawodowego. Potrzeby gospodarki są priorytetowe, w zamian sektor przejmuje koszt kształcenia w miejscu pracy, które stanowi centralny punkt uczenia się.

Jest to model generujący wiele wyzwań dla podmiotów w nim uczestniczących. Przede wszystkim to rynek ustala ofertę edukacyjną. Gospodarka wymusza ciągłe i elastyczne dostosowywanie się szkół i centrów kształcenia, a pośrednio władz oświatowych i organów prowadzących. Absolwenci mają dzięki temu dużą gwarancję zatrudnienia, ale jednocześnie muszą zabiegać o miejsce nauki. Uczenie się w systemie dualnym nie jest powszechne, dotyczy tylko części młodzieży, dojrzałej do podjęcia odpowiedzialności pracowniczkiej i potrafiącej sprostać wymogom przedsiębiorstw. Ostatnim zjawiskiem w Niemczech jest coraz większa liczba nieobsadzonych miejsc kształcenia praktycznego z powodu braku kandydatów spełniających warunki. Należy mieć to na uwadze w dążeniach do jak najszerzego ustalania modelu dualnego w edukacji zawodowej. Chyba że model ten będzie rozumiany jako wszelkie formy kontaktu ucznia z pracodawcą. Zachodzi jednak wówczas ryzyko rozmycia się definicji systemu dualnego i obniżenia statusu młodych ludzi, którzy podobają edukacji w dwóch miejscach. Ma to znaczenie wobec działań Unii Europejskiej, która dąży do standaryzacji i transparentności systemów edukacji i uznawania kwalifikacji, zgodnie z potrzebą wspólnego rynku.

Dr Magdalena MAZIK-GORZELAŃCZYK – wykładowca akademicki, Prezes Fundacji Kształcenia Zawodowego i Międzykulturowego FAVEO

¹⁴ Portal AUBI-plus poświęcony edukacji zawodowej, <https://www.aubi-plus.de/berufe/thema/neue-berufe-34/> (dostęp 4.02.2017).

¹⁵ Portal programu „Integration durch Austausch”, http://www.ida.de/ida/DE/Ueber_IDA/IDA_2/inhalt.html (dostęp 1.02.2017).

¹⁶ Strona Federalnego Ministerstwa ds. Edukacji i Badań, <https://www.bmbf.de/de/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-1071.html> (dostęp 4.02.2017).

Planowanie dydaktyczne w kontekście jakości kształcenia zawodowego

Krystyna E. HEJŁASZ

Artykuł adresowany jest do nauczycieli kształcenia zawodowego, którzy są otwarci na podejmowanie działań dydaktycznych mających na celu poprawę jakości kształcenia zawodowego w Polsce, a także przygotowanie absolwentów współczesnej szkoły do sprawnego i samodzielnego wykonywania zadań zawodowych w warunkach gospodarki rynkowej.

Wprowadzenie

Szanse na rynku pracy absolwentów szkół zawodowych w znacznym stopniu zależą od efektów kształcenia, w tym od formalnych i nieformalnych kwalifikacji zdobywanych w szkolnym i pozaszkolnym systemie edukacji. Wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom, racjonalne wydaje się poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań ułatwiających dobór treści kształcenia oraz organizację i realizację procesu kształcenia zawodowego uwzględniającą indywidualne potrzeby i predyspozycje uczących się. Ważnym zadaniem edukacji szkolnej jest dostosowanie procesu kształcenia do oczekiwań rynku pracy, a także stałe monitorowanie efektów kształcenia.

O skuteczności kształcenia zawodowego w znacznej mierze decyduje planowanie dydaktyczne, które odnosi się zarówno do szkoły jako instytucji, jej kierownictwa, jak i do obu podmiotów procesu kształcenia, tzn. ucznia i nauczyciela.

Dobre planowanie pedagogiczne powinno być wyrażone działaniami nauczyciela oraz okre-

ślonymi strategiami nauczania zaprojektowanymi z myślą o osiągnięciu założonych efektów kształcenia, a także o pomiarze rezultatów tych osiągnięć, zwłaszcza osiągnięć edukacyjnych ucznia. Dlatego w procesie nauczania nieoceniona jest rola nauczyciela kształcenia zawodowego, który planując proces dydaktyczny, powinien mieć na uwadze cele kształcenia określone w programie nauczania jako uszczegółowione efekty kształcenia zawodowego, a także indywidualne predyspozycje, możliwości i doświadczenia uczniów. Ponadto nauczyciel powinien rozwijać zainteresowania zawodem oraz stwarzać sytuacje umożliwiające kształtowanie umiejętności przydatnych w przyszłej pracy zawodowej, przede wszystkim skutecznego komunikowania się, efektywnego współdziałania w zespole, radzenia sobie w sytuacjach problemowych, a także organizowania i oceniania własnej pracy.

Planowanie dydaktyczne z jednej strony decyduje o skuteczności procesu nauczania-uczenia się, z drugiej zaś chroni nauczyciela od przypadkowości i chaotyczności, a także pozwala mu ocenić, czy i w jakim stopniu realizuje zamierzone cele nauczania i wychowania.

Planowanie pracy dydaktycznej

Podstawą planowania zajęć dydaktycznych jest program nauczania, od którego w znacznej mierze zależy również jakość kształcenia. Programy nauczania opracowywane na potrzeby kształcenia zawodowego mogą mieć układ treści o strukturze przedmiotowej lub modułowej. Niezależnie od przyjętej struktury program nauczania musi być zgodny z podstawą programową kształcenia w zawodzie, w której zawarte są tzw. treści stałe zawodu, wynikające z podstawowych zadań wykonywanych na różnych stanowiskach pracy.

Założenie to gwarantuje, że absolwenci szkół kształcących w danym zawodzie, niezależnie od typu ukończonej szkoły i jej formy, osiągną założone efekty kształcenia, które będą mogli potwierdzić na egzaminie zewnętrznym przed Okręgową Komisją Egzaminacyjną.

Planowanie pracy dydaktycznej przez nauczyciela jest etapem wstępnym poprzedzającym właściwe czynności związane z realizacją określonych zajęć edukacyjnych oraz kształtowaniem zaplanowanych umiejętności zawodowych.

Nowoczesne planowanie pracy dydaktycznej powinno zapewnić nauczycielowi:

- zwiększenie skuteczności nauczania i wychowania, tj. osiągania założonych efektów kształcenia,
- świadomą kontrolę nad przebiegiem i wynikami kształcenia,
- upodmiotowienie ucznia w procesie kształcenia, większą jego aktywność i partnerstwo,
- rytmiczność osiągania oczekiwanych efektów kształcenia,
- racjonalność i profesjonalizm pedagogiczny,
- zdolność do modyfikowania i unowocześniania kształcenia,
- samoocenę pracy dydaktycznej,
- ochronę przed rutyną i monotonią dydaktyczną.

K. Kruszewski, podkreślając potrzebę planowania pracy dydaktycznej, wyróżnia trzy rodzaje planowania:

1. **Planowanie kierunkowe**, które ma za zadanie powiązać cele poznawcze kształcenia z celami motywacyjnymi oraz dobrać odpowiedni materiał kształcenia umożliwiający osiągnięcie założonych efektów. Nie przesądza o ocenie osiągnięć uczniów i sposobie prowadzenia zajęć dydaktycznych, ale ukierunkowuje czynności nauczyciela.
2. **Planowanie wynikowe** powinno doprowadzić do hierarchii wymagań programowych. Według tych wymagań nauczyciel będzie oceniał osiągnięcia uczniów i skuteczność własnej pracy. Muszą być one dostatecznie wyraziste i realistyczne.
3. **Planowanie metodyczne** polega na projektowaniu przebiegu zajęć dydaktycznych, których realizacja umożliwi uczniom osiągnięcie założonych efektów kształcenia. Czynności nauczyciela są w nim podporządkowane czynnościom uczniów zmierzającym do uzyskania przewidywanych osiągnięć. Jest to najbardziej elastyczne planowanie, otwarte na pomysły uczniów i prowadzącego zajęcia.

Planując działania związane z realizacją programu nauczania dla zawodu, należy mieć na uwadze cały proces kształcenia zawodowego, który rozumiany jest jako logicznie zwarty układ czynności nauczycieli i uczniów prowadzący do zmian w osobowości i postawach uczniów, głównie w zakresie ich wiadomości ogólnych i zawodowych oraz umiejętności stanowiących o istocie przygotowania zawodowego¹. Osiągnięcie założonych efektów kształcenia, określonych w programie nauczania dla zawodu, zależy od wielu czynników, przede wszystkim od przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli, wyposażenia pracowni dydaktycznych, organizacji procesu dydaktycznego oraz indywidualnych zainteresowań i potrzeb uczniów.

¹ Szlosek F. *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, ITE, Radom 1998, s. 28-29.

Do strukturalnych składników procesu dydaktycznego zaliczamy:

- podmiot uczący się, podlegający w tym procesie przemianom,
- podmiot nauczający, organizujący proces transmisji wiedzy, odpowiadający za ukształtowanie pożądanych zmian u uczącego się,
- ogólne i szczegółowe cele kształcenia, stanowiące założony efekt procesu kształcenia zawodowego,
- treści kształcenia, określone programem nauczania,
- zasady nauczania, stanowiące zbiór pewnych norm, według których proces kształcenia powinien być organizowany i realizowany,
- metody nauczania, czyli sposoby pracy nauczyciela z uczniami umożliwiające opanowanie określonych wiadomości i umiejętności,
- formy organizacyjne, odnoszące się do czasu trwania zajęć dydaktycznych oraz liczebności grup uczniowskich,
- środki dydaktyczne, stanowiące wykaz pomocy dydaktycznych niezbędnych do realizacji procesu kształcenia,
- warunki realizacji procesu, tj. baza dydaktyczna, miejsca prowadzenia zajęć (pracownia dydaktyczna, warsztaty szkolne, centra kształcenia praktycznego, centra kształcenia ustawicznego).

Każdy z wymienionych elementów stanowi ważne ogniwo w procesie kształcenia zawodowego i żaden z nich nie może być w nim pominięty.

Punktem wyjścia do planowania procesu kształcenia zawodowego są cele dydaktyczne, określone w programie nauczania dla zawodu w postaci uszczegółowionych efektów kształcenia zapisanych w formie operacyjnej w sposób precyzyjny i jednoznaczny, zapewniający możliwość oceny stopnia ich realizacji. Na ich podstawie nauczyciel dobiera odpowiednie metody i formy organizacyjne pracy uczniów, a także odpowiednie zasady nauczania oraz sposoby sprawdzania i oceny osiągnięć uczniów.

Nauczyciel realizujący program nauczania dla zawodu powinien wyposażać uczniów w usystematyzowaną i trwałą wiedzę, z której w przyszłości powinni korzystać w pracy zawodowej. Aby osiągnąć takie zamierzenia, konieczne jest przestrzeganie i stosowanie w pracy dydaktycznej określonych zasad nauczania rozumianych jako pewne normy, kanony, reguły postępowania dydaktycznego. Zasady nauczania służą do realizacji ogólnych oraz szczegółowych celów kształcenia i obowiązują na wszystkich etapach procesu kształcenia zawodowego.

W literaturze pedagogicznej można znaleźć zróżnicowane układy zasad nauczania, o różnej ich liczbie. W kształceniu zawodowym szczególnie zastosowanie mają zasady nauczania zaproponowane przez T. Nowackiego:

- **zasada pogładowości** – istota tej zasady polega na stworzeniu warunków ułatwiających zrozumienie procesów i zjawisk oraz zapamiętywanie pojęć, twierdzeń, praw naukowych. Przestrzeganie tej zasady polega głównie na stosowaniu środków dydaktycznych, które pozwalają zobrazować przekazywane treści kształcenia oraz włączyć do poznawania większą liczbę zmysłów,
- **zasada wiązania teorii z praktyką** – służy głównie przygotowaniu uczniów do racjonalnego posługiwania się wiedzą teoretyczną w różnych sytuacjach praktycznych,
- **zasada świadomej aktywności** – przez aktywność ucznia rozumie się jego współudział w procesie nauczania-uczenia się, samodzielne dochodzenie do nowych pojęć i wniosków, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji,
- **zasada systematyczności** – polega na odpowiednim uporządkowaniu treści nauczania, konsekwentnej realizacji tych treści, zgodnie z przyjętą strukturą, zarówno przez nauczyciela, jak i uczącego. Systematyczność oznacza przyjęcie przemyślanego, planowanego i logicznie uzasadnionego organizowania pracy dydaktycznej,



Schemat 1. Ogniwa procesu nauczania w jednostce metodycznej oraz dominujące w nich zasady nauczania – opracowanie własne

- **zasada przystępności** – zwana inaczej zasadą stopniowania trudności, wymaga od nauczyciela rozpoznania zasobów wiedzy uczniów na początku procesu oraz dobrej diagnozy dotyczącej możliwości percepcyjnych uczniów. Zobowiązuje nauczyciela do odpowiedniego sposobu ujęcia treści kształcenia, doboru metod i form nauczania oraz środków dydaktycznych,
- **zasada trwałości wiedzy i umiejętności** – oznacza konieczność takiego organizowania procesu dydaktycznego, aby uczący się w każdej chwili mógł wykorzystać nabytą wcześniej wiedzę. Zasada ta jest istotna na każdym etapie procesu dydaktycznego, ponieważ przyswojoną wiedzę należy utrzymywać oraz w razie potrzeby odwoływać się do niej w czasie poznawania nowych treści kształcenia,
- **zasada indywidualizacji i zespołowości** – kieruje uwagę na indywidualne możliwości

kształcących się, a jednocześnie podkreśla też znaczenie zespołowości w nauczaniu.

Istotnym elementem procesu dydaktycznego są metody nauczania. W języku starogreckim słowo *metodos* (metoda) oznacza tyle, co „droga dochodzenia do prawdy, sposób postępowania, sposób badania”. Postępując się definicją W. Okonia, można więc uznać, że metody nauczania odpowiadają na pytanie: jak uczyć? To znaczy: jakie dobrać czynności i środki, aby osiągnąć zamierzone wyniki nauczania? Dominującym składnikiem każdej metody jest określony system czynności nauczyciela i uczniów. Od tego, jakie są czynności nauczyciela i odpowiadające im metody uczących się, zależy charakter i wartość metody².

Metody nauczania odgrywają bardzo dużą rolę w procesie dydaktycznym, od ich właściwego wyboru oraz doboru treści kształcenia w znacznym

² Plewka Cz. *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych*, cz. 1, WiZP ITE, Radom 1999, s. 225.

stopniu zależy skuteczność nauczania, dlatego też tak bardzo ważny jest ich odpowiedni dobór i prawidłowe stosowanie.

W ostatnich latach, dzięki lepszemu poznaniu procesu kształcenia, szybszej wymianie myśli oraz doświadczeń pedagogicznych nastąpił znaczny postęp w metodyce nauczania. Coraz mocniej akcentuje się podmiotowość uczącego się oraz nową rolę nauczyciela w procesie nauczania-uczenia się. Pojawiło się wiele nowych, wcześniej nieznanych metod nauczania, zmieniają się również funkcje i rola nauczyciela. Największy postęp w rozwoju metod nauczania nastąpił w nauczaniu problemowym, czasami nawet mówi się o strategii nauczania problemowego, w obrębie której wyróżniamy kilka grup i kilkanaście metod związanych z tą strategią³. Dzięki nim, w wyniku złożonych procesów myślowych (analizy, syntezy, porównywania, abstrahowania, uogólniania) uczniowie mogą kształtować umiejętności intelektualne oraz umiejętności praktyczne niezbędne podczas wykonywania zadań zawodowych na określonych stanowiskach pracy.

Do szczególnie skutecznych metod kształcenia problemowego należą metody aktywizujące, które sprzyjają rozwojowi myślenia, przygotowują uczniów do samodzielnego działania, wymagają inicjatywy i twórczych poszukiwań. Ponadto praca metodami aktywizującymi ułatwia uczniom przyswajanie wiedzy, rozbudza zainteresowania, a także daje możliwość kształtowania wielu umiejętności interpersonalnych i zawodowych.

Podczas pracy tymi metodami nauczyciel powinien tworzyć jak najwięcej sytuacji wyzwających przeżycia uczniów, angażując ich aktywność. Praca aktywizującymi metodami umożliwia realizację zaplanowanych zamierzeń, pod warunkiem że będzie starannie przemyślana i doskonale przez nauczyciela zorganizowana. Nauczyciel, decydując się na stosowanie metod aktywizujących, musi dokładnie zaplanować wszystkie etapy pracy z uczniami, przygotować odpowiednie materiały i pomoce dydaktyczne, określić spodziewane efekty kształcenia. Prowadzenie zajęć aktywizującymi metodami nauczania wymaga przygotowania

takich materiałów, jak: teksty przewodnie, instrukcje do metody projektów, instrukcje do wykonywania ćwiczeń, instrukcje stanowiskowe.

Do metod problemowych najczęściej stosowanych w kształceniu zawodowym należą:

- **klasyczna metoda problemowa** – istotą tej metody jest kierowanie przez nauczyciela procesem rozwiązywania problemu, który wcześniej został wywołany w wyniku wytworzenia sytuacji problemowej. Najtrudniejszym zadaniem, z jakim musi poradzić sobie nauczyciel podczas zajęć prowadzonych tą metodą, jest stworzenie sytuacji problemowej⁴,
- **metoda przypadków**, zwana również **metodą zdarzeń** – polega na interpretacji określonych zdarzeń, rzeczywistych bądź opracowanych na potrzeby analizy określonego problemu. Opis zdarzenia powinien zawierać problem, który jest przedstawiony uczniom do rozpatrzenia. Następnie nauczyciel powinien przedstawić dodatkowe wyjaśnienia oraz odpowiedzi na pytania zadane przez uczniów, dotyczące wątpliwości zawartych w opisie. Stosowanie metody przypadków stwarza doskonałą okazję do wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce, umożliwia kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów, a także wpływa na rozwój myślenia analitycznego,
- **metoda sytuacyjna** – polega na przeanalizowaniu określonego opisu nietypowej sytuacji, a następnie na dyskusji nad zawartym w opisie problemem i przyjęciu optymalnego rozwiązania lub podjęciu określonej decyzji. Opis sytuacji powinien odnosić się do kilku głównych, ściśle ze sobą powiązanych zdarzeń. W opisie sytuacji, w przeciwieństwie do opisu przypadku, powinny znaleźć się wszystkie istotne informacje potrzebne do rozwiązania zadania. Metoda sytuacyjna jest często wykorzystywana podczas zajęć z bezpieczeństwa i higieny pracy, prawa pracy, zarządzania przedsiębiorstwem, działalności gospodarczej,

³ Szlosek F. op. cit., s. 90.

⁴ Op. cit., s. 103-104.

- **metoda symulacyjna** – polega na przedstawieniu za pomocą rysunków, modeli, map, makiet architektonicznych lub komputerowych programów symulacyjnych określonego fragmentu rzeczywistości w sposób uproszczony, ułatwiający jego obserwację. Można ją zastosować do zobrazowania przebiegu określonych procesów technologicznych, wykonywania skomplikowanych obliczeń, przeprowadzania różnych eksperymentów, a także kształtowania umiejętności praktycznych,
- **metoda projektów** jest najbardziej zalecaną metodą podczas realizacji programu nauczania dla zawodu, ponieważ pozwala na badanie, ocenę oraz analizę wielu problemów zawodowych, a także umożliwia kształtowanie umiejętności intelektualnych i praktycznych oraz kompetencji personalnych i społecznych niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej. Stosowanie metody projektów daje możliwość wykorzystania wcześniej zdobytej wiedzy w praktyce, pozwala na efektywne wykorzystanie czasu, planowanie działań, podejmowanie decyzji, korzystanie z różnych źródeł informacji oraz prezentację wykonanych projektów,
- **metoda przewodniego tekstu**, stosowana często w nauczaniu praktycznym, w której to metodzie uczniowie samodzielnie wykonują zadanie, korzystając z tzw. tekstów przewodnich, tj. pytań prowadzących oraz przygotowanych do wypełnienia formularzy. Nauczyciel przygotowuje materiały potrzebne do wykonania ćwiczeń, podczas których pomaga uczniom, gdy napotykają na jakieś trudności. Czuwa też nad takim wyborem drogi rozwiązania, aby zadanie było możliwe do wykonania w określonych warunkach.

W kształceniu zawodowym wskazane jest również stosowanie:

- **metody pokazu**, zaliczanej do podstawowych metod poglądowych w kształceniu zawodowym. Celem pokazu jest ukierunkowanie obserwacji na określone zjawisko, przedmiot lub proces technologiczny.

Pokaz może być również wykorzystywany jako metoda nauczania praktycznego, polegająca na demonstracji określonych czynności, kolejności oraz prawidłowości ich wykonania. W praktyce szczególne zastosowanie mają: pokaz z objaśnieniem oraz pokaz z instruktążem,

- **metody ćwiczeń**, polegającej na samodzielnym wykonywaniu przez uczniów zaplanowanych czynności, zabiegów lub operacji technologicznych. Ćwiczenie polega na wielokrotnym wykonywaniu określonych czynności, których celem jest uzyskanie wyższej sprawności w działaniach umysłowych i praktycznych oraz rozwijanie aktywności sensorycznej uczniów. Metoda ta może być stosowana w czasie zajęć lekcyjnych prowadzonych w pracowniach dydaktycznych lub warsztatach szkolnych.

W procesie nauczania-uczenia się zaleca się także stosowanie takich metod, jak: wykład informacyjny, wykład konwersatoryjny, pogadanka oraz różne odmiany dyskusji dydaktycznej. Wskazane jest również wspomaganie procesu nauczania-uczenia się filmami szkoleniowymi, prezentacjami multimedialnymi oraz wycieczkami dydaktycznymi. Nauczyciel, wybierając metodę nauczania, powinien mieć na uwadze założone cele dydaktyczno-wychowawcze oraz zadania, jakie postawił sobie i uczniom na określonych zajęciach edukacyjnych, a także poziom intelektualny i psychofizyczny uczniów, formy organizacyjne kształcenia, czas przeznaczony na realizację określonych treści programowych, warunki lokalowe, bazę dydaktyczną oraz liczebność i wiek uczniów. Dobór metod nauczania w znacznej mierze zależy również od kwalifikacji, doświadczenia oraz inwencji twórczej nauczyciela. Dobierając metody nauczania, należy również poznać potrzeby uczniów, stworzyć sprzyjający klimat i odpowiednie sytuacje dydaktyczne.

Kolejnym ważnym elementem procesu dydaktycznego są formy organizacyjne nauczania, które determinowane są przez oczekiwane efekty kształcenia, liczbę uczniów objętych procesem nauczania-uczenia się, specyfiką nauczanego przedmiotu zawodowego oraz bazą dydaktyczną szkoły. W procesie kształcenia zawodowego wskazane jest

stosowanie różnych form organizacyjnych pracy uczniów. W zależności od rodzaju realizowanych treści kształcenia zawodowego może to być praca w grupach, w zespołach 2-5-osobowych lub praca indywidualna, szczególnie zalecana podczas wykonywania ćwiczeń. Nieodłącznym składnikiem prawidłowo zorganizowanego i realizowanego procesu nauczania-uczenia się są środki dydaktyczne, które dostarczając uczniom określonych bodźców zmysłowych, oddziałują na ich wzrok, słuch, dotyk oraz ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznanie rzeczywistości.

Aby osiągnąć założone cele kształcenia, szkoła musi również zapewnić odpowiednie warunki realizacji kształcenia zawodowego, przede wszystkim posiadać odpowiednie (określone w podstawie programowej kształcenia w zawodzie) pomieszczenia dydaktyczne, m.in. laboratoria oraz pracownie dydaktyczne wyposażone w odpowiednie środki dydaktyczne umożliwiające kształtowanie umiejętności intelektualnych i praktycznych oraz warsztaty lub inne pomieszczenia dydaktyczne wyposażone w maszyny, narzędzia i przyrządy umożliwiające kształtowanie umiejętności praktycznych niezbędnych do realizacji określonych zadań zawodowych.

Istotnym elementem organizacji procesu dydaktycznego jest również ocenianie osiągnięć edukacyjnych, które powinno uświadamiać uczniowi poziom jego osiągnięć w stosunku do wymagań edukacyjnych, a także wdrażać go do systematycznej pracy, samokontroli i samooceny, a nauczycielowi dostarczyć informacji o wynikach jego pracy.

Podsumowanie

Opisane elementy procesu dydaktycznego w znacznej mierze zależą od nauczyciela, który odpowiada za organizację i realizację procesu nauczania-uczenia się, dlatego wszystkie działania poprzedzające proces kształcenia zawodowego powinny być starannie przemyślane oraz dobrze zaplanowane. Każdy nauczyciel powinien indywidualnie opracować plan dydaktyczny, ponieważ wówczas będzie mógł uwzględniać własne doświadczenie, warunki realizacji programu nauczania w danej szkole oraz możliwości i potrzeby edukacyjne uczniów. W celu uzyskania jak najwyższego poziomu osiągnięć

edukacyjnych uczniów proces kształcenia musi być ciągle monitorowany i ewaluowany. Nauczyciel, analizując efekty wykonywanej pracy, powinien wyeliminować dostrzeżone błędy oraz wprowadzić nowe, starannie przemyślane rozwiązania edukacyjne, uwzględniające wszystkie elementy procesu dydaktycznego oraz oczekiwania i potrzeby edukacyjne uczniów.

Bibliografia

1. Francuz Wł. *Dydaktyka przedmiotów zawodowych*, PK, Kraków 1996.
2. Głowacki S. *Wybrane metody aktywizujące w doskonaleniu nauczycieli przedmiotów zawodowych*, Kielce 1996.
3. Goźlińska E. *Projektowanie lekcji problemowych z przedmiotów zawodowych*, zeszyt nr 36, CODN, Warszawa 1995.
4. Grodzka-Borowska A. *Rodzaje i ocena projektów*, zeszyt nr 52, CODN, Warszawa 1996.
5. Jamrożek B., Sobczak J. *Komunikacja interpersonalna*, eMPI, Poznań 1997.
6. Jeruszka U. *Ewolucja programów przedmiotów zawodowych*, IBE, Warszawa 1998.
7. Karlik B. *Gry dydaktyczne w nauczaniu geografii*, ODP, Tarnobrzeg 1995.
8. Kędracka E. *Projektowanie systemów dydaktycznych*, CODN, Warszawa 1997.
9. Nowacki T. *O metodzie projektów*, zeszyt nr 4, CODN, Warszawa 1999.
10. Niemierko B. *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1997.
11. Piskorz S. *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa 1995.
12. Plewka Cz. *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych*, ITE, Radom 1999.
13. Szlosek F. *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, ITE, Radom 1998.
14. Uhman G. *Metoda projektów w szkole zawodowej*, zeszyt nr 49, CODN, Warszawa 1999.

Krystyna E. HEJŁASZ – w latach 2009-2016 kierownik Wydziału Programów Nauczania w KOWEŻIU, autorka wielu opracowań metodycznych dla nauczycieli kształcenia zawodowego

Podnoszenie kompetencji zawodowych i społecznych uczniów Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie przy współpracy z pracodawcami w Polsce i w Europie

Alicja KACZMARCZYK

Celem opracowania jest przedstawienie współpracy szkoły z pracodawcami i innymi partnerami zewnętrznymi oraz jej wpływu na proces kształcenia zawodowego i podnoszenie kompetencji społecznych w Zespole Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie.

W skład Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie wchodzi: Technikum Mechatroniczne nr 1 oraz LXXX Liceum Ogólnokształcące im. Leopolda Staffa. W szkole kształci się blisko 850 uczniów, w tym ok. 700 w technikum i 150 w liceum. W technikum młodzież kształci się w dwóch zawodach: technik informatyk i technik mechatronik. W roku 2016 patronat nad szkołą przejęła Politechnika Warszawska. Mocną stroną szkoły jest wysoki poziom kształcenia zawodowego i podnoszenie kompetencji społecznych oraz dobre przygotowanie absolwentów technikum do podjęcia dalszej nauki na studiach technicznych i do pracy. Od kilku lat szkoła osiąga sukcesy w rankingu techników przeprowadzanym przez wydawnictwo „Perspektywy”. W tegorocznym rankingu jest to 1. miejsce w Warszawie i na Mazowszu, 9. miejsce w kraju oraz 3. miejsce w kraju w rankingu maturalnym.

Pracujemy na podstawie własnych programów nauczania o strukturze modułowej, kładąc duży nacisk na śledzenie aktualnych, dynamicznie zmieniających się potrzeb pracodawców. Wdrażamy standardy uznane w krajach Unii Europejskiej i na świecie w zakresie IT i nowych technologii. Certyfikujemy zdobyte przez uczniów kompetencje

i umiejętności za pomocą międzynarodowych certyfikatów: Europass Mobilność, ECDL-Advanced, ECDL-CAD, Cisco, Microsoft, Novell, Cambridge English. Staramy się rozwijać potencjał młodych ludzi wkraczających w progi szkoły, przedstawiając im ofertę edukacyjną w ramach programów nauczania przygotowanych w oparciu o podstawy programowe i zajęcia pozalekcyjne. W procesie dydaktycznym wykorzystujemy także technologie online, stwarzając możliwość rozwijania umiejętności zawodowych. Oferujemy naszym uczniom dodatkowe kursy, np. na platformach Cisco Academy czy Microsoft Virtual Academy. Młodzież bierze udział i odnosi liczne sukcesy w wielu olimpiadach i konkursach o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Należy tu wymienić m.in.: Olimpiadę Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej (AGH), konkursy na innowacje techniczne, ogólnopolski konkurs „Potyczki Młodych Adminów”, międzynarodowy konkurs Cisco NetRiders Competitions.

W kształceniu zawodowym wspierają szkołę pracodawcy, uczelnie wyższe i instytucje partnerskie w kraju i za granicą. Szkoła współpracuje z kilkudziesięcioma firmami z branży IT i mechatronicznej.



Fotografia 1. Stypendyści firmy MAWILUX

Wielu pracodawców włącza się w proces dydaktyczny szkoły, oferuje uczniom programy stypendialne dla uczniów (np. Mawilux) oraz specjalistyczne szkolenia zawodowe i warsztaty, przekazuje szkole sprzęt niezbędny do celów dydaktycznych (np. Bosch Rexroth, Cisco, Warsaw Numerical Control), organizuje lub podejmuje się opieki merytorycznej nad organizacją konkursów zawodowych (Cisco Polska, Suse Polska, PZU, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży), a także sponsoruje nagrody (Cisco, PZU).



Fotografia 2. Firma Cisco uhonorowana statuetką „PRACODAWCA – PARTNEREM SZKOŁY”

W ostatnim czasie przedstawiciel hiszpańskiej firmy Mobincube zorganizował dla uczniów cykl szkoleń z projektowania aplikacji mobilnych, dział IT firmy PZU przeprowadził szkolenia z programowania i bezpieczeństwa sieci, firma ASTOR przeszkoliła kilkudziesięciu uczniów w zakresie programowania sterowników PLC Fanuc, a firma Mechatronik przeprowadziła szkolenie z programowania sterowników PLC Siemens.

Od wielu lat szkoła współpracuje z firmą Cisco – światowym liderem na rynku IT w zakresie rozwiązań sieciowych. Od 2008 roku posiadamy status Akademii Lokalnej Cisco i realizujemy programy Cisco IT Essentials, CCNA Routing & Switching, NDG Linux Essentials. Opiekę merytoryczną nad Akademią Lokalną sprawuje Akademia Regionalna Cisco działająca przy Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej. Akademia Regionalna przygotowuje nauczycieli szkoły do roli instruktorów programu Cisco. W szkole zatrudniamy obecnie 6 instruktorów Cisco. Polski oddział Cisco wspiera nasze działania: doposaża pracownię w bardzo cenny sprzęt, niezbędny do realizacji ćwiczeń praktycznych z zarządzania sieciami komputerowymi i konfigurowania urządzeń sieciowych, organizuje konkursy, sponsoruje nagrody, proponuje uczniom miesięczne praktyki

oraz wakacyjne staże zawodowe w firmie. Uczniowie pracują w oparciu o programy symulacyjne i wysokiej jakości materiały dydaktyczne, wykorzystując platformę online Cisco Networking Academy. Materiały te są na bieżąco aktualizowane, co jest niezwykle istotne dla realizacji procesu dydaktycznego w zakresie dynamicznie rozwijającego się obszaru IT. Uczniowie poznają najnowsze technologie, chętnie korzystają z materiałów w języku angielskim, zdają egzaminy online w tym języku, podnosząc w ten sposób również swoje kompetencje językowe. Certyfikaty Cisco honorowane są na całym świecie.

Szkoła uczestniczy w programie NATP (Novell Academic Training Partner), przeznaczonym dla szkół i uczelni, w ramach którego uczniowie realizują autoryzowane kursy Suse Linux i zdobywają uznane na całym świecie certyfikaty CLA (Certified Linux Administrator) i CLP (Certified Linux Professional), potwierdzające umiejętności obsługi i administrowania systemami Linux. Program realizowany jest przy współpracy z firmami Novell oraz On-line Education. W szkole pracuje trzech certyfikowanych trenerów Linux.

Współpraca szkoły z firmami: Cisco, Suse oraz On-Line Education zaowocowała wspólną organizacją ogólnopolskiego konkursu „Potyczki Młodych Adminów”, który jest przeprowadzany od 3 lat i zdobywa coraz większą popularność wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych w Polsce. W roku szkolnym 2015/2016 w konkursie uczestniczyła też grupa uczniów ze Słowacji. Firmy podejmują się opieki merytorycznej nad konkursem i sponsorują nagrody. Konkurs objęty jest patronatem honorowym Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy.

Szczególnie cenną formą współpracy z pracodawcami są programy stypendialne, pozwalające uczniom na realizowanie ciekawych projektów naukowo-badawczych i zawodowych. Wykonane w ich ramach prace są nagradzane w konkursach i olimpiadach. Na wyróżnienie zasługuje złoty medal oraz nagroda specjalna od Malaysian Research & Innovation Society na Międzynarodowej Warszawskiej Wystawie Wynalazków IWIS 2016 za innowacyjny projekt MEDICOPTERA, a także srebrny medal za wynalazek AIR HOODIE na tej

samej wystawie. W poprzednich latach uczniowie odnotowali też wiele sukcesów na Olimpiadzie Innowacji Technicznych oraz w konkursach na innowacje techniczne, organizowanych przez Polską Fundację Dzieci i Młodzieży.



Fotografia 3. Projekt zrealizowany w ramach programu stypendialnego firmy MAWILUX – „Model pojazdu z napędem hybrydowym”

Bardzo wymierne efekty w podnoszeniu kompetencji zawodowych i społecznych uczniów i przygotowaniu przyszłych absolwentów do rynku pracy przynosi również współpraca z pracodawcami w ramach praktyk zawodowych. Uczniowie coraz częściej nawiązują kontakty z pracodawcami na wiele miesięcy przed rozpoczęciem praktyk, sporządzają dokumentację niezbędną w procesie rekrutacji wg standardów europejskich (Europass CV, paszport językowy, list intencyjny), przygotowują się do odbycia rozmowy kwalifikacyjnej, poznają środowisko pracy i narzędzia niezbędne do realizacji zadań zawodowych na stanowiskach pracy, a po odbyciu praktyki zawodowej często podejmują współpracę z pracodawcą, realizując zadania zlecone.

Dla przykładu, w roku szkolnym 2015/2016 grupa 8 uczniów zawodu technik informatyk odbywała praktyki w firmie Play wg wyżej opisanej formuły. Na dwa miesiące przed rozpoczęciem

praktyk uczniowie poznali środowisko programistyczne Unity, w trakcie praktyk utworzyli 3 zespoły projektowe i pod opieką pracownika firmy pracowali nad projektami gier komputerowych. Jeden z zespołów projektowych kontynuował pracę nad swoim projektem gry po zakończeniu praktyki zawodowej, także w okresie wakacji. Po kilku miesiącach pracy uczniowie opublikowali swoją pierwszą grę komputerową video na PC i zarabiają swoje pierwsze pieniądze. Obecnie przygotowują się do ostatniego egzaminu potwierdzającego kwalifikację E.14 – Tworzenie aplikacji internetowych i baz danych oraz administrowanie bazami, do egzaminów maturalnych i do podjęcia pracy w firmie produkującej gry komputerowe.

Przygotowująca się do zawodu technik mechatronik grupa 8 uczniów pracowała w podobnej formule w firmach Polfa i Wedel. Na kilka miesięcy przed rozpoczęciem praktyki „u Wedla” uczniowie poznali firmę i zakres wymagań zawodowych, przygotowali niezbędne dokumenty i odbyli rozmowę kwalifikacyjną. W trakcie praktyki poznali pracę na



Fotografia 4. Praktyki zawodowe informatyków w firmie NTT

różnych stanowiskach, a po jej zakończeniu realizują zlecone projekty dla firmy, utrzymując stały kontakt z przyszłym pracodawcą. Niektóre z tematów tych projektów to:

- Układ sterowania frezarką,
- Model sterowania procesem transportu mas czekoladowych,
- Stanowisko testowe do kontroli drgań harmonicznnych,
- Elektroniczny system kontroli materiałów i narzędzi pobieranych z magazynu.

Fotografia 5. Praktyki zawodowe mechatroników w firmie Polfa



Za wykonane projekty uczniowie są nagradzani na podstawie umów cywilno-prawnych, a po ich ukończeniu grupa uczniów wybrana przez firmę zostanie zatrudniona na umowę o pracę.

Bardzo ważnym aspektem współpracy szkoły z pracodawcami jest rozwijanie kompetencji personalnych i społecznych. Ocena uczniów za praktykę obejmuje nie tylko umiejętności zawodowe, ale również: postawę, zaangażowanie, gotowość do własnego rozwoju zawodowego, umiejętność planowania swojej pracy, umiejętność komunikacji i pracy w grupie.

Pracodawca wypełnia ankietę ewaluacyjną, w której ocenia poziom kompetencji każdego ucznia i wskazuje na te kompetencje, które są niezwykle ważne dla realizacji określonych zadań zawodowych na stanowiskach pracy w firmie. Szkoła otrzymuje informację zwrotną, która pozwala na wyłonienie tych kompetencji, które są najstabilniej rozwijane i następnie w procesie dydaktycznym zwraca na nie szczególną uwagę.



Fotografia 6. Firma Polfa uhonorowana przez szkołę dyplomem PRACODAWCA PRZYJAZNY SZKOLE

Duży wpływ na podniesienie efektywności kształcenia zawodowego i rozwój kompetencji społecznych uczniów oraz sukcesy szkoły w ostatnich latach mają projekty finansowane z funduszy UE. Szkoła realizuje projekty mobilności w ramach programów: Erasmus+ (wcześniej Leonardo da Vinci) i PO WER oraz projekty finansowane z Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa

Mazowieckiego (Działanie 10.1), a także projekty w ramach Warszawskich Inicjatyw Edukacyjnych.

Od ponad 8 lat najlepsi uczniowie odbywają praktyki zawodowe w firmach zagranicznych w krajach Unii Europejskiej, głównie w Hiszpanii: Cordoba i Martos (Andaluzja), Fene (Galicja), Las Palmas (Wyspy Kanaryjskie), a w najbliższym czasie grupa uczniów wyjedzie do Valletty na Maltę. Podjęliśmy kroki zmierzające do rozszerzania tej współpracy na inne kraje UE: Włochy, Wielką Brytanię i Niemcy.

Możliwość wyjazdu na staż do krajów UE stwarza klimat rywalizacji i pozytywnej motywacji do rozwoju, uzyskiwania dobrych wyników w nauce i osiągania sukcesów. Wyjazd na staż jest dla każdego z uczestników bezcennym doświadczeniem, okazją do doskonalenia swoich kompetencji zawodowych, językowych i społecznych. W trakcie stażu uczniowie mają możliwość poznania zasad organizacji pracy i technologii wykorzystywanych w krajach UE, sprawdzenia się w środowisku pracy w innym kraju, poznania kultury i tradycji innych narodów.

Programy mobilności stwarzają też możliwość zdobywania nowych kompetencji przez nauczycieli i wymiany doświadczeń. Szkoła podpisała Porozumienie o Partnerstwie ze szkołą IES FERIA del Atlantico w Las Palmas i nawiązała współpracę z Politechniką w Las Palmas. Już dwie grupy nauczycieli odwiedziły szkoły partnerskie i firmy w Hiszpanii w ramach programu Erasmus+ (Job Shadowing). Nauczyciele zapoznali się z programami nauczania, obserwowali metody i środki dydaktyczne wykorzystywane w szkołach partnerskich, wymienili doświadczenia, poznali organizację pracy i technologie w firmach.

Nauczyciele z Las Palmas gościli również w naszej szkole. Współpraca ta będzie w dalszym ciągu rozwijana i zapewne przyniesie obydwu stronom wymierne korzyści. W najbliższym czasie spodziewamy się wizyty 8 nauczycieli z Politechniki z Las Palmas.

Od trzech lat szkoły pracują nad wdrażaniem europejskiego systemu akumulowania i przenoszenia

osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training). Jest to inicjatywa UE, która umożliwia zdobywanie i poszerzanie kwalifikacji zawodowych poprzez potwierdzanie zdobytych umiejętności za pomocą świadectw, dyplomów, certyfikatów i wspiera mobilność zawodową oraz uczenie się przez całe życie. Zgodnie z ostatnim raportem Cedefop, Polska zaliczana jest do tej grupy krajów UE, które są aktualnie na etapie wdrażania i testowania systemu ECVET. Wiele narzędzi systemu ECVET zostało już wdrożonych w Polsce (np. opis programów nauczania za pomocą jednostek efektów uczenia się), inne są na etapie testowania (np. Porozumienia o Partnerstwie, Porozumienia o Programie Zajęć). ZSLiT nr 1 w Warszawie jest jedną z pierwszych szkół w Polsce, która rozpoczęła wdrażanie systemu ECVET dla celów mobilności i dzieli się swoimi doświadczeniami z innymi szkołami na terenie kraju w ramach warsztatów organizowanych przez Polską Fundację Rozwoju Systemu Edukacji dla koordynatorów projektów mobilności Erasmus+ i PO WER. Uczniowie potwierdzają zdobywane umiejętności i kompetencje za pomocą Indywidualnych Wykazów Osiągnięć i dokumentów Europass Mobilność. Dokumenty te, w połączeniu z certyfikatami uzyskanymi w szkole, zwiększają szanse absolwentów na polskim i europejskim rynku pracy.

System ECVET stwarza możliwość czytelnego opisu kompetencji za pomocą efektów uczenia się odnoszonych do poziomów Krajowych Ram Kwalifikacji i Europejskiej Ramy Kwalifikacji oraz akumulowania i przenoszenia osiągnięć w krajach UE, co jest bardzo ważne w dobie globalizacji i mobilności na europejskim rynku pracy, a także w ramach wewnętrznych systemów kształcenia zawodowego: formalnego, pozaformalnego i nieformalnego uczenia się.

W odniesieniu do polskiego systemu kształcenia zawodowego ECVET wsparty ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji pozwala na bardziej elastyczne reagowanie na dynamiczne zmiany gospodarcze związane z szybkim rozwojem technologicznym i zmieniające się potrzeby rynku pracy. Instytucje kształcenia zawodowego, w tym również szkoły, w porozumieniu z pracodawcami

mogą opracowywać programy i wymagania nowych kwalifikacji rynkowych oraz zgłaszać je do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji, prowadzić szkolenia i potwierdzać kwalifikacje (KKZ – Kursy Kształcenia Zawodowego, KUZ – Kursy Umiejętności Zawodowych). Ma to szczególnie duże znaczenie w branży IT i mechatronicznej, w których obserwujemy bardzo szybki rozwój technologiczny, a podstawy programowe kształcenia w zawodach (PPKZ) i programy nauczania często nie nadążają za tymi zmianami.

Chcielibyśmy w przyszłości potwierdzać kompetencje uczniów wykraczające poza PPKZ, zdobywane w ramach zajęć pozalekcyjnych i podczas pracy własnej oraz w trakcie wakacyjnych staży zawodowych u pracodawców (kształcenie pozaformalne i nieformalne uczenie się).

Żywimy też nadzieję, że osiągnięcia uczniów technikum akumulowane i potwierdzane za pomocą egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie będą mogły być przenoszone i uwzględniane na wyższym poziomie kształcenia na uczelniach i w wyższych szkołach technicznych, co doprowadzi do skrócenia czasu trwania studiów dla absolwentów techników i przyspieszy ich wejście na rynek pracy.

Podnoszenie kompetencji zawodowych, współpraca z pracodawcami i doposażenie pracowni zawodowych – to główne cele projektu „Zaprogramuj swoją przyszłość” realizowanego przez szkołę w latach 2016-2018 we współpracy z pracodawcami. Projekt, finansowany z Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Mazowieckiego – Działanie 10.1.1., adresowany jest do uczniów technikum oraz nauczycieli. Obejmuje on szeroką ofertę specjalistycznych szkoleń zawodowych oraz praktyki i staże w firmach. Uczniowie kształtujący się w zawodzie technik mechatronik odbędą cykl szkoleń z komputerowego wspomagania projektowania CAD 2D, programowania procesów technologicznych w oparciu o sterowniki PLC Siemens, Fanuc i Astrada oraz z projektowania i obsługi układów hydrauliki siłowej. Uczniowie kształtujący się w zawodzie technik informatyk będą uczestniczyć w szkoleniach z zakresu: programowania gier komputerowych w środowisku Unity oraz

w szkoleniu ECDL Advanced. Uczniowie obydwu zawodów zdobędą też cenione na rynku pracy uprawnienia Stowarzyszenia Elektryków Polskich (SEP). Szkoleniami z zakresu najnowszych technologii – programowania aplikacji internetowych, bezpieczeństwa sieci oraz bezpieczeństwa aplikacji webowych – objęci będą również nauczyciele kształcenia zawodowego. Wszystkie szkolenia zakończą się egzaminem i wydaniem certyfikatów potwierdzających nabyte umiejętności. W ich realizację zaangażowane będą firmy wiodące na rynku pracy w poszczególnych sektorach, m.in. Cisco, Astor, Siemens i Bosch Rexroth.

W ramach projektu zaplanowane są też zajęcia pozalekcyjne: Szkolne Koło Programowania Robotów dla mechatroników i Koło Programistyczne dla informatyków. Szczególnie cennym działaniem wydaje się być też Koło Naukowe Mechatroników – inicjatywa studentów Wydziału Mechatroniki Politechniki Warszawskiej – absolwentów naszej szkoły. Podczas zajęć koła, prowadzonych przez studentów i pracowników naukowych PW, a także przedstawiciela Polskiego Stowarzyszenia Wynalazców i Racjonalizatorów, młodzież zapozna się z zasadami prawa patentowego, będzie rozwijać swoje pasje i zainteresowania poprzez realizację innowacyjnych projektów technicznych.

Dużym zainteresowaniem wśród uczniów technikum cieszy się realizowany od 2 lat przez Departament Edukacji Publicznej i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w Warszawie projekt: **„Mazowsze – stypendia dla uczniów szkół zawodowych”**, współfinansowany ze środków EFS w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Mazowieckiego – Działanie 10.3.2 – Doskonalenie zawodowe – programy stypendialne oraz krajowych środków publicznych. Celem projektu jest rozwijanie zdolności oraz motywacja do dalszego rozwoju zawodowego uzdolnionych uczniów szkół zawodowych poprzez udzielenie im wsparcia finansowego (stypendiów).

W bieżącym roku szkolnym w programie stypendialnym bierze udział 42 uczniów szkoły, którzy pod opieką nauczycieli opracowują indywidualne plany rozwoju zawodowego i realizują projekty edukacyjne, a na koniec zaprezentują uzyskane rezultaty. Poprzez realizację projektów edukacyjnych uczniowie rozwijają swoje pasje i zainteresowania zgodnie z wybranym kierunkiem rozwoju zawodowego, są inspirowani do twórczego myślenia i poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. Uczestnicy programu stypendialnego doskonalą swoje umiejętności zawodowe oraz kompetencje personalne i społeczne niezbędne na polskim i europejskim rynku pracy.

Dużym wyzwaniem dla nas w najbliższym czasie będzie wdrożenie nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach: technik informatyk i technik mechatronik. Dobrym założeniem wydaje się być wydłużenie czasu trwania praktyk zawodowych w nowej podstawie programowej w zawodzie technik informatyk (320 godzin), natomiast trudno jest zrozumieć, dlaczego ponownie brak jest możliwości tworzenia specjalizacji, która dawałaby szansę lepszego przygotowania zawodowego na potrzeby lokalnego rynku pracy. W związku z tą sytuacją podejmujemy działania, dzięki którym wygospodarowana zostanie pula godzin wynikająca z różnicy pomiędzy rzeczywistą liczbą godzin kształcenia zawodowego w całym cyklu kształcenia (mieści w sobie minimalną liczbę godzin wynikającą z ramowego planu nauczania) a minimalną liczbą godzin określoną w podstawie programowej kształcenia w zawodach, z przeznaczeniem na specjalizację u pracodawców w ostatniej klasie technikum (np. jeden dzień w tygodniu). Takie rozwiązanie zbliży nasz system kształcenia zawodowego do systemu dualnego. Dzięki temu uczeń jeszcze przed ukończeniem szkoły nawiąże kontakt z przyszłym pracodawcą, pozna rzeczywiste warunki pracy i będzie mógł lepiej przygotować się do realizacji przyszłych zadań zawodowych.

Alicja KACZMARCZYK – wicedyrektor w Zespole Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie, Ekspert Polskiego Zespołu ECVET



Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami preferencją rozwoju kształcenia zawodowego na przykładzie doświadczeń Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Stanisława Staszica w Siedlcach

Jerzy KOPAŃSKI

Jesteśmy świadkami kolejnej reformy kształcenia zawodowego, która w swoich założeniach wprowadza kształcenie dualne. Podejmując trafne decyzje związane z przygotowaniem warunków formalno-prawnych do nawiązywania współpracy z pracodawcami, należy wykorzystywać bogate doświadczenie z minionych lat. Dobra praktyka Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Stanisława Staszica w Siedlcach oraz innych szkół może być wykorzystana w planowaniu zmian.

Wszyscy jesteśmy świadomi, że współczesna szkoła zawodowa musi współpracować z pracodawcami, ponieważ taka forma edukacji jest warunkiem wysokiego poziomu i gwarancją rozwoju kształcenia zawodowego.

W czasach dynamicznych zmian w gospodarce i w edukacji dyskusja nad priorytetami i kierunkami rozwoju kształcenia zawodowego nabiera szczególnego znaczenia. Widać to bardzo wyraźnie zwłaszcza teraz, gdy nie kończy się debata nad powodzeniem reformy edukacji, a zwłaszcza nad zmianami w kształceniu zawodowym. Dbając o rozwój gospodarczy kraju, należy widzieć zależności, jakie wiążą szkołę zawodową z rynkiem pracy. Nowoczesna szkoła zawodowa musi współpracować z pracodawcami, i odwrotnie, pracodawcy, dbając o dobre przygotowanie swojej kadry pracowniczej, muszą współpracować ze szkołami zawodowymi. To współdziałanie oparte na partnerstwie powinno być uznane za priorytet w założeniach rozwoju kształcenia zawodowego. Niestety, historia kształcenia zawodowego pokazuje, że nie zawsze tak było. Pamięamy, jak przed kilkunastu laty nauczyciele i dyrektorzy szkół formułowali

apеле i prośby o pomoc i wsparcie dla kształcenia zawodowego. Brak reakcji ze strony pracodawców, którzy borykali się wówczas z problemami związanymi z utrzymaniem się na rynku pracy, prowadził do sytuacji kryzysowych. Kończyło się to zamykaniem kierunków kształcenia i szkół zawodowych. Dlatego z takich doświadczeń warto wyciągać wnioski i starać się unikać błędów.

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Siedlcach to szkoła zawodowa z ponadstuletnią historią, która może poszczycić się wielkim dorobkiem i doświadczeniem w kształceniu zawodowym. Szkoła zawsze była szkołą nowoczesną, innowacyjną, kształcąca w zawodach atrakcyjnych i oczekiwanych na rynku pracy. Obecnie kształtci techników w sześciu zawodach i klasy zasadnicze w pięciu zawodach. Dbając o swoją ofertę i jakość, wpisuje się na stałe w dorobek miasta i regionu. Znana jest



Fotografia 1. Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Stanisława Staszica w Siedlcach. Widok z lotu ptaka

z dużej otwartości na nowoczesność, innowacje i współpracę z różnymi partnerami środowiska lokalnego. Pisząc o wizerunku szkoły, chcę zwrócić uwagę na to, w jaki sposób pozytywne postrzeganie szkoły przez pracodawców może ułatwić podejmowanie współpracy. Szkoła z dobrym wizerunkiem, posiadająca renomę, wzbudza zaufanie i pomaga budować trwałe więzi z coraz bardziej wymagającymi partnerami.

Dzieląc się doświadczeniem ze współpracy szkoły z pracodawcami, nie chcę sięgać do dawnych czasów, ale myślę, że warto przypomnieć przyzakładowe szkoły zawodowe sprzed 30-50 lat. Jest to dobry przykład szkoły, w której praktyczna nauka zawodu odbywała się w zakładzie pracy. W dyskusjach nad obecnym stanem kształcenia zawodowego często ten przykład z przeszłości pokazywany jest jako wzór do naśladowania. Planując kształcenie dualne, o którym jest mowa w założeniach dzisiejszej reformy, warto wykorzystać te doświadczenia sprzed lat. Wszyscy widzimy potrzebę takiego kształcenia, aby uczniowie mieli możliwość zdobywania praktycznych umiejętności w rzeczywistych warunkach pracy.

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia nastąpiły głębokie zmiany społeczne, ustrojowe i gospodarcze. Zmienił się kierunek polityki edukacyjnej państwa – w stronę kształcenia ogólnego. Wzrost bezrobocia spowodował brak zainteresowania przedsiębiorców szkołami zawodowymi. Warsztaty szkolne, które często były na własnym utrzymaniu, dotknął głęboki kryzys. Szkoły utraciły możliwości realizacji praktycznej nauki zawodu na oczekiwanym poziomie. W dobie kryzysu gospodarczego i kryzysu kształcenia zawodowego relacje pomiędzy przemysłem i szkołą zawodową zostały znacznie osłabione, a nawet zerwane. Szkoły zawodowe utraciły wsparcie pracodawców i zostały osamotnione w organizowaniu praktycznej nauki zawodu. Jednocześnie oczekiwania rynku pracy stawały się dużo większe niż możliwości szkół i to prowadziło do pogłębienia dysonansu pomiędzy nimi. Kryzys nie ominął ZSP nr 1 im. Stanisława Staszica w Siedlcach, gdzie szkół przyzakładowych już nie było, a warsztaty szkolne nie mogły się samo-finansować. Pracodawcy nie byli zainteresowani przyjmowaniem uczniów na praktyki zawodowe i praktyczną naukę zawodu. W takiej sytuacji duże znaczenie odegrało powstanie w roku 1996 roku Centrum Kształcenia Praktycznego (CKP), które

przejęło ciężar kształcenia praktycznego szkół zawodowych ZSP nr 1 w Siedlcach oraz uczniów ze szkół naszego miasta i regionu. CKP stało się sposobem na ratowanie kryzysu kształcenia zawodowego i było niezastąpione w swojej roli.

Warsztaty szkolne ZSP nr 1 im. Stanisława Staszica w Siedlcach zostały przekształcone w CKP w Siedlcach. Nowa placówka wykorzystwała bazę warsztatów szkolnych, technologię, kadrę nauczycieli i pracowników oraz renomę szkoły. Jednocześnie na zlecenie MEN została wyposażona w nowoczesny sprzęt, urządzenia, obrabiarki i pomoce technodydaktyczne. Dobra współpraca organizacyjna szkoły z CKP pozwoliła na kształcenie na poziomie technika w zawodach: elektryk, elektronik, informatyk, teleinformatyk, mechanik i mechatronik oraz na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej w zawodach z obszaru elektrycznego, mechanicznego i pokrewnych. Gwarantowało to możliwość praktycznego kształcenia zawodowego na wysokim poziomie w formie modułów i bloków tematycznych. Ponadto Centrum Kształcenia Praktycznego podjęło się realizacji zadań ośrodków egzaminacyjnych, co stworzyło możliwości przeprowadzania egzaminów zawodowych na poziomie wielu kwalifikacji. Czy CKP zastąpiło współpracę z pracodawcami? Z pewnością nie, chociaż wypełniło lukę po zakładach pracy i pod tym względem jest nieocenione do dziś. ZSP nr 1 w Siedlcach, jak wiele szkół zawodowych, poszukując najbardziej optymalnych rozwiązań, nie czekało na odgórną reformę, tylko starając się o zapewnienie kształcenia na najwyższym poziomie, podejmowało wiele działań reformacyjnych oddolnych, w tym nawiązywało współpracę z pracodawcami.

Dużą trudnością szkół zawodowych była organizacja praktyk zawodowych dla uczniów technikum. Zgodnie z ramowym planem nauczania uczniowie mają odbyć zazwyczaj czterotygodniową praktykę, która powinna pokazać rzeczywiste, realne warunki pracy. Szkoła ma obowiązek zapewnić uczniom odbycie takich zajęć. Niestety, osłabione stosunki szkół z pracodawcami utrudniały nawiązanie takiej współpracy. Dlatego szkoły często dawały każdemu uczniowi możliwość wyboru zakładu pracy i załatwienia odbycia praktyki we własnym zakresie. Nierzadko praktyki zawodowe odbywały się tylko

formalnie, bez pełnej realizacji programu. Były to działania pozorne, nierzetelne i mało efektywne. Wynikało to z braku możliwości organizacyjnych, braku motywacji, zainteresowania i braku nadzoru. Uczniowie wykorzystywani byli do różnych prac nieobjętych programem kształcenia. Dyrektorzy szkół, którzy powinni sprawować nadzór pedagogiczny, nie posiadali narzędzi do egzekwowania wymagań stawianym pracodawcom przyjmującym uczniów na praktyki. Warto dodać, że w tym czasie zakłady pracy borykały się z problemami organizacyjnymi i finansowymi, starając się utrzymać swoją pozycję na rynku pracy. Współpraca szkół z pracodawcami utrzymywana była tylko z konieczności, a nie potrzeb. Jedynie zakłady osiągające stabilność finansową i pozycję na rynku pracy mogły pozwolić sobie na działania na rzecz edukacji. Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Siedlcach wykorzystywał takie sytuacje, czego przykładem może być współpraca szkoły z firmą Mostostal S.A. Uczniowie kształceni w zawodzie technik mechanik aktywnie uczestniczyli w praktykach zawodowych organizowanych przez ten zakład, a w ramach specjalizacji zawodowych mieli możliwość uczestniczyć w kursach spawalniczych.

W dzisiejszych czasach sytuacja na rynku pracy zmieniła się. Poprawiła się kondycja finansowa przedsiębiorstw, obniżyły się wskaźniki bezrobocia i pracodawcy zaczęli poszukiwać dobrze wykształconych pracowników. Poprawiły się też warunki nawiązywania współpracy szkoły z pracodawcami. Dlatego wiele szkół zawodowych w Polsce nie czekało na odgórną reformę, tylko zaczęło wprowadzać zmiany oddolnie. Takim wyznacznikiem mogą być pojawiające się w Polsce klasy patronackie. Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Siedlcach również otworzył klasę patronacką i podpisał porozumienie z jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się firm w Siedlcach – przedsiębiorstwem Bozamet Sp. z o.o. Zakład ten wytwarza części na potrzeby motoryzacji i kolejnictwa oraz wykonuje konstrukcje stalowe – jest czołowym europejskim producentem okuć do plandek, które wysyłane są do ponad 30 krajów. Taki obszar działalności gospodarczej i technologicznej sprzyjał nawiązaniu współpracy dotyczącej nauki uczniów w zawodach branży mechanicznej. Zakład pracy stale poszukuje dobrze wykształconych spawaczy

i operatorów obrabiarek skrawających. Dlatego stał się partnerem szkoły w kształceniu uczniów zasadniczej szkoły zawodowej w zawodzie ślusarz i operator obrabiarek skrawających. Od 1 września 2016 roku firma Bozamet Sp. z o.o. objęła patronatem tę klasę i wspiera ją w procesie nauki. Uczniowie otrzymali ubrania robocze, zwrot kosztów ubezpieczenia oraz zostali objęci systemem stypendialnym. W ten sposób zakład stara się motywować uczniów do nauki. Włączone w tę współpracę jest również Centrum Kształcenia Praktycznego w Siedlcach, w którym uczniowie pierwszej klasy realizują praktyczną naukę zawodu. W drugiej i trzeciej klasie zajęcia mają być prowadzone przez nauczycieli CKP Siedlce na terenie firmy Bozamet Sp. z o.o. Zakład pracy wyznaczy opiekuna technicznego, który będzie wspierał pracę nauczyciela. Jego zadaniem będzie przygotowanie dla uczniów stanowisk pracy, przy których będzie odbywać się nauka. Jest to przykład bezpośredniego zaangażowania się pracodawcy w organizację procesu kształcenia. Takie rozwiązanie zapewni opiekę organizacyjno-techniczną ze strony pracodawcy i wsparcie pedagogiczne ze strony wykwalifikowanej i doświadczonej kadry nauczycieli CKP. Kształcenie zawodowe w warunkach produkcyjnych daje szkole szansę na poprawę jakości kształcenia zawodowego bez odezwania się od realiów rynku pracy. Ponadto firma Bozamet Sp. z o.o., zaangażowana we wspólne ze szkołą działania, planuje przejąć egzaminowanie uczniów w zawodzie ślusarz i operator obrabiarek skrawających. Wiąże się to z przygotowaniem stanowisk egzaminacyjnych i nawiązaniem współpracy z OKE i egzaminatorami. Z pewnością prowadzenie egzaminów zapewni firmie inne spojrzenie na proces kształcenia i dodatkowo wpłynie na zapewnienie jego jakości.

Wspólna realizacja procesu kształcenia poprzedzona została również pracą nad programem nauczania, który musiał być zmodyfikowany i dostosowany do realnych możliwości i oczekiwań pracodawców. Zmiany w programie uwzględniają również najnowsze trendy technologiczne wprowadzane do procesów produkcyjnych. Ponadto firma Bozamet stworzy u siebie warunki do doskonalenia merytorycznego nauczycieli pracujących w szkole i CKP. Będą mogli bezpośrednio poznawać nowości, które pojawiają się w zakładzie pracy.

Innym przykładem jest współpraca podjęta przez ZSP nr 1 im. Stanisława Staszica w Siedlcach z siedlecką firmą Stadler Polska Sp. z o.o. Od września 2017 roku planowane jest uruchomienie klasy patronackiej zasadniczej szkoły zawodowej kształcącej w zawodach: mechatronik i elektryk. Dlatego obie strony zorganizowały spotkanie, na którym przedstawiono główne założenia współpracy oraz wzajemne oczekiwania. Ponadto autorzy programów nauczania uczestniczyli w wizycie studyjnej, która pozwoliła na zapoznanie się ze stanowiskami pracy, na których uczniowie mieliby odbywać naukę. Pragnę zwrócić uwagę, że szkoła od lat współpracuje z firmą Stadler Polska i przy otwieraniu klasy patronackiej wykorzystuje dobre relacje wynikające z doświadczeń dotyczących organizacji praktyk uczniowskich.

Podjęmowanie współpracy Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Stanisława Staszica w Siedlcach z firmami Bozamet Sp. z o.o. i Stadler Polska Sp. z o.o. podyktowane jest długofalowym myśleniem o procesie kształcenia. Tworzenie klas patronackich na wiele lat daje obu stronom porozumienia możliwość planowania pracy w dłuższej perspektywie. W takiej sytuacji możliwe jest korzystanie z wielu metod zarządzania, a edukacja ma szansę być bardziej efektywna, stałe monitorowanie współpracy może bowiem prowadzić do modyfikacji tych działań.

Warto, aby szkoły przystępujące do współpracy z pracodawcami nakłaniały ich do finansowania uzgodnionych przedsięwzięć. Tak czyni ZSP nr 1 w Siedlcach, co procentuje organizowaniem dla uczniów systemów stypendialnych i pokrywaniem kosztów ich ubezpieczenia, zaopatrywaniem w ubranie robocze oraz wspieraniem szkoły w organizowanych konkursach, wycieczkach itp. Świadomość konieczności finansowania kształcenia zawodowego jest jeszcze w zakładach pracy niedostateczna, dlatego konieczne są konkretne rozwiązania na szczeblu ustaleń międzyresortowych, które stworzą warunki do aktywnej współpracy pracodawców ze szkołami.

Istotną przeszkodą w podpisywaniu porozumienia przez ZSP nr 1 w Siedlcach jest brak wypracowanych wzorców. Sama szkoła nie ma doświadczeń

na tym polu, dodatkowo brakuje nam pomocy innych szkół, gdyż w naszym regionie klasy patronackie nie są popularne. Dla pracodawców jest to zupełna nowość. Mają oni ograniczoną wiedzę na temat uwarunkowań formalno-prawnych organizowania kształcenia zawodowego i egzaminowania uczniów. Brakuje im też wiedzy na temat funkcjonowania szkół oraz świadomości, że system kształcenia zawodowego, wynikający z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określa kwalifikacje w pojęciu bardzo szerokim. Dlatego szkoły zawodowe kształcą bardzo ogólnie, a pracodawcy oczekują kształcenia na swoje potrzeby, czyli specjalistycznego. Ten brak zrozumienia staje się kluczową barierą w nawiązywaniu współpracy. Ponadto pracodawcy nie zatrudniają pracowników z kwalifikacjami pedagogicznymi. Może to prowadzić do nieefektywnej pracy dydaktycznej i braku skutecznego rozwiązywania problemów wychowawczych uczniów. W zakładach pracy brakuje również pracowników (struktury, miejsca) odpowiedzialnych za kwestię współpracy ze szkołami. Partnerzy ZSP nr 1 w Siedlcach wykorzystywali w rozmowach specjalistów HR (human resources), którzy musieli zapoznawać się ze specyfiką funkcjonowania szkół zawodowych.

Przy nawiązywaniu współpracy szkół z pracodawcami warto zauważyć brak jednostki pośredniczącej, która działając w regionie, inspirowałaby i nawiązywała współpracę oraz wdrażała wypracowane ustalenia i koordynowała współdziałania. Taką jednostką mogłaby być Rada Zatrudnienia, która działając przy Powiatowym Urzędzie Pracy aktywnie uczestniczy w kształtowaniu regionalnego rynku pracy. Być może Siedlce będą mogły być wzorem dla innych w świadomym i aktywnym budowaniu odpowiedzialności społecznej za współpracę pracodawców ze szkołami i powiatowymi urzędami pracy. Przykładem może być spotkanie, które miało miejsce w listopadzie 2016 roku. Wówczas odbyło się w Siedlcach pierwsze zebranie Forum Rynku Pracy, którego celem było zacieśnienie współpracy świata biznesu z edukacją i publicznymi służbami zatrudnienia. Była to okazja do sformułowania oczekiwań pracodawców i szkół zawodowych oraz przedstawienia możliwości wspierania tych podmiotów przez Powiatowy Urząd Pracy. Zaproszenie dyrektorów szkół zawodowych do dyskusji panelowej jest świadectwem partnerskiego traktowania szkół zawodowych w perspektywie rozwoju gospodarczym regionu.



Fotografia 2. Uczniowie klasy patronackiej na zajęciach edukacyjnych w firmie BOZAME



Fotografia 3. Podpisanie umowy z firmą BOZAMET, dotyczącej utworzenia klasy patronackiej, 2016.

Zachęcamy inne szkoły do wykorzystania naszych doświadczeń oraz wynikających z nich refleksji podczas nawiązywania współpracy z pracodawcami. Można potraktować je jako zachętę do większej aktywności szkół na obszarze współpracy, bo korzyści, jakie może ona przynieść, są nieocenione. Trzeba mieć świadomość, że nowoczesne kształcenie zawodowe, które będzie przygotowywać kadry pracownicze na potrzeby rynku pracy, musi przebiegać z aktywnym uczestnictwem pracodawców. Ich udział w procesie kształcenia nie może być traktowany jako czynnik dodatkowy, ale jako priorytetowy. Kształcenie uczniów w rzeczywistych warunkach pracy jest niezastąpione i wpływa istotnie na poprawę jakości edukacji zawodowej. Dla szkół jest to szansa do wykorzystania, ale również wyzwanie. Czy szkoły z tego skorzystają? Miejmy nadzieję że tak, zwłaszcza że w założenia reformy kształcenia zawodowego wpisane jest kształcenie

dualne. Szkoły czekają na konkretne działania władz oświatowych, które zadbać o stworzenie dobrych warunków formalno-prawnych do finansowania i organizowania kształcenia dualnego. Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami musi być rzeczywiście nawiązana, bo jest to warunek do rozwoju dobrego kształcenia zawodowego.

Jerzy KOPAŃSKI – dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Stanisława Staszica w Siedlcach, wieloletni pracownik i współpracownik Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, edukator kształcenia zawodowego, autor szkoleń dla nauczycieli i programów nauczania dla zawodu, ekspert i trener projektów Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej, członek Drohickiego Towarzystwa Naukowego



Zespół Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku – aktywna szkoła dialogu i współpracy

Grażyna JABŁOŃSKA

Rozumiemy potrzeby zmieniającego się świata. Od kilku lat liczba szkół kształcących w zawodzie systematycznie spada, pracodawcy odczuwają brak osób przygotowanych należycie do wykonywania zawodu. Zapotrzebowanie na rynku pracy ulega przemianom, powstają nowe zawody i specjalizacje. Taka sytuacja jest wyzwaniem dla szkoły zawodowej. Zdobycie pracy jest bardzo ważne, ale ważniejsze jest utrzymanie jej i umiejętność szybkiego przekwalifikowania się. Zachodzi więc potrzeba łączenia umiejętności kluczowych – merytorycznych – i miękkich – interpersonalnych.

Przygotowujemy do wykonywania zawodu

Zespół Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku kształci w dwóch typach szkół: Technikum nr 4 i Zasadniczej Szkole Zawodowej nr 4. Oferuje naukę zawodu w obszarach: administracyjno-usługowym, turystyczno-gastronomicznym oraz mechanicznym. W szkole uczy się 341 uczniów w technikum i 255 w zasadniczej szkole zawodowej. Uczniowie spoza Płocka stanowią około 68% uczących się.

Kształcenie zawodowe, podporządkowane zmieniającemu się rynkowi pracy, jest warunkiem zdobywania pracy przez wykwalifikowanych

pracowników, ale utrzymanie pracy i elastyczność pracownika zależy od kompetencji miękkich. Około 40% pracodawców szukających pracowników zwraca uwagę na kompetencje interpersonalne, tj. kontakty z ludźmi, komunikatywność, umiejętność współpracy. W szkolnictwie zawodowym należy więc kształcić nie tylko fachowców w danej branży, ale też przyszłych pracowników otwartych na zmiany, świadomych uczenia się przez całe życie i umiejących wchodzić w odpowiednie relacje społeczne. W zasadniczej szkole zawodowej kształci się w systemie dualnym. Zajęcia praktyczne uczniowie odbywają u pracodawców. Około 100 pracodawców ma podpisane umowy ze szkołą. Przekłada się to na wyniki egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, kiedy to wszyscy zdający zaliczają część praktyczną egzaminu. Odnosimy sukcesy w technikum, które zajęło 37. miejsce na Mazowszu w ogólnopolskim rankingu szkół średnich miesięcznika edukacyjnego „Perspektywy”. Ponadto nasza szkoła, jako jedyna spośród płockich techników, została uwzględniona w kilku rankingach poszczególnych zawodów: technik fryzjer – 3. miejsce na 27 szkół w Polsce, technik kucharz – 4. miejsce na 30 szkół, technik żywienia – 9. miejsce na 31 szkół. W rankingu egzaminów zawodowych w technikach Technikum Nr 4 w ZSUiP zajęło 13. miejsce na 100 techników w Polsce. Mamy znaczące osiągnięcia

w konkursach zawodowych, m.in.: Mistrzostwach Polski Carvingowych Juniorów i w Międzynarodowym Konkursie Fryzjerskim w Darmstadt, gdzie nasi uczniowie zajmowali czołowe miejsca oraz w Ogólnopolskim Konkursie Sztuki Fryzjerskiej YOUNG TALENT CUP w Warszawie (2 uczennice przeszły do finału). Umiejętności uczniów odzwierciedlają egzaminy zewnętrzne. Analiza porównawcza wyników egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w roku szkolnym 2015/2016 wskazuje, że zdawalność uczniów ZSUiP w większości kwalifikacji jest wyższa niż w Warszawie i w kraju.

Dbamy również o to, aby nasi uczniowie byli przygotowani do podjęcia studiów licencjackich i magisterskich. Z analiz wyników egzaminów maturalnych wynika, że zdawalność egzaminu maturalnego w 2016 r. w ZSUiP była o 15,9% wyższa od zdawalności w technikach mazowieckich. Jeśli spojrzymy na wyniki maturzystów z uwzględnieniem ich wcześniejszych osiągnięć uzyskanych na egzaminie gimnazjalnym, to możemy stwierdzić, że uczniowie ci odnieśli sukces. Nasi absolwenci podejmują studia na różnych kierunkach, wśród których popularnością cieszy się dietetyka czy kosmetologia.

Uczymy współpracy, nie rywalizacji

Odejdźcie od zasad rywalizacji i pędu do przodu „kto szybciej, kto więcej”, a postawienie na ideę współpracy stanowi element wyróżniający nas jako placówkę edukacyjną. Współpracujemy z 7 gimnazjami z Płocka i okolic, pracodawcami i z wieloma innymi instytucjami kulturalnymi i społecznymi. Podejmowane przez nas działania wpisują się w koncepcję *community schools* i jej międzynarodowe standardy. Od kilku lat w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości organizujemy warsztaty dla gimnazjalistów „Mój zawód – moja pasja”, mające na celu poznanie specyfiki zawodów nauczanych w naszej szkole, a tym samym weryfikację wyobrażeń o zawodach. Nauczycielom prowadzącym warsztaty asystują uczniowie naszej szkoły uczący się w danym zwoździe. Część zajęć realizowana jest przy współpracy z płocką projektantką mody Magdaleną Carter. Aktywny udział w ćwiczeniach umożliwia młodym ludziom planowanie i podjęcie decyzji o dalszej drodze edukacyjnej i zawodowej.

Współpracę jako metodę działania przedstawiamy poprzez „Gry szkolne w ZSUiP”. Jest to zabawa integracyjna organizowana w I semestrze roku szkolnego dla uczniów klas pierwszych technikum i zasadniczej szkoły zawodowej

Fotografia 1. Gry szkolne – integracja



oraz gimnazjalistów. Uczestnicy poznają szkołę poprzez wykonywanie różnych zadań na jej terenie i w każdym punkcie zadaniowym otrzymują część hasła. Ułożenie sentencji jest możliwe tylko dzięki współpracy różnych grup. W tej grze wszyscy są wygrani, bo wykonali zadanie.

Mając na uwadze, że to umiejętność współpracy i działanie na rzecz osiągania wspólnych celów warunkuje jakość relacji z innymi ludźmi i daje możliwość wspólnego rozwiązywania problemów, podpisaliśmy w 2016 roku porozumienie o współpracy z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Płocku. Na mocy tego porozumienia obie instytucje zobowiązały się do podejmowania wspólnych przedsięwzięć edukacyjno-wychowawczych. Uczniowie naszej szkoły będą mogli uczestniczyć w wybranych zajęciach dydaktycznych w ramach kierunków prowadzonych na uczelni. Zostaną też podjęte działania zmierzające do utworzenia klas pod patronatem PWSZ.

Dzielimy się wiedzą i doświadczeniem pedagogicznym

Już w 2004 roku powstał Zespół Psychologów i Pedagogów Gimnazjów i Szkół Ponadgimnazjalnych,

który ma zadanie zintegrować środowisko pedagogów i psychologów zajmujących się udzielaniem pomocy uczniom, rodzicom i nauczycielom. Tematyka spotkań nawiązuje do idei podmiotowości w wychowaniu, rozwijania umiejętności diagnozowania sytuacji dziecka i budowania realistycznego programu zmian, rozwijania umiejętności pracy w zespole, wymiany doświadczeń zawodowych popartej przykładami dobrej praktyki. Na spotkania zespołu bywają zapraszani specjaliści, dzięki którym grupa może poszerzyć swoją wiedzę i umiejętności. Pełni też funkcję psychologicznego wsparcia dla uczestników. Zespół spotyka się nieprzerwanie od 12 lat. W spotkaniach uczestniczą pedagodzy i psychologodzy gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z Płocka oraz powiatu płockiego. Z zaproszenia korzystają również pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych Płocka. Każde spotkanie (a jest ich co najmniej cztery w każdym roku szkolnym) poświęcone jest określonej tematyce bezpośrednio związanej z naszą pracą i potrzebami.

Od trzech lat działa Tutorska Akademia Umiejętności. TAU skupia 50 praktykujących tutorów z ZSUiP, Zespołu Szkół w Maszewie Dużym i LO „Profesor”. Podczas spotkań prowadzone są dyskusje o metodzie pracy filozofów i pedagogów dialogu: Martina Bubera, Janusza Korczaka,



Fotografia 2. Tutoring rówieśniczy

ks. Janusza Tarnowskiego oraz projekcje filmów poświęconych szkole i budowaniu relacji, np. „Dyrygent” Andrzeja Wajdy. Uczestniczymy w realizacji programu MEN „Tutoring szkolny – wychować człowieka mądrego”. Obecnie mamy 7 tutorów-edukatorów mogących eksportować dobre praktyki do innych szkół, które zechcą realizować taki sposób pracy z uczniem. Z całą pewnością można stwierdzić, że na tym polu jesteśmy liderem w regionie.

Uczymy trudnej sztuki dialogu poprzez innowację pedagogiczną – tutoring

Tutoring to metoda pracy pedagogicznej szczególnie skuteczna, gdy chodzi o rozwijanie potencjału uczniów oraz motywowanie ich do samodzielnej pracy nad sobą. Tutor to opiekun skupiający uwagę na podopiecznym biorącym udział w procesie odkrywania swoich mocnych stron. Uczeń staje się odpowiedzialny za wyznaczanie celów, przebieg i wynik tego procesu. Od czterech lat praktykujemy w szkole tutoring szkolny pod opieką merytoryczną Instytutu Tutoringu Szkolnego we Wrocławiu.

Innowacja „Tutor – wychowawca w szkole” jest budowana na założeniach pedagogiki dialogu. Wymaga ona od nauczyciela wychowawcy rezygnacji ze stereotypowej roli opartej na zarządzaniu, sterowaniu, manipulacji i egzekwowaniu na rzecz porozumienia z wychowankiem, współodczuwania i współpracy; rezygnacji z roli „posiadacza” prawdy fachowo pouczającego „z góry” na rzecz uważnego słuchacza skoncentrowanego na osobie (wychowanku) i starającego się zrozumieć niepowtarzalność człowieka, jego skomplikowaną osobowość, jego zależność od okoliczności i warunków, w których żyje. Nauczyciel – wychowawca – tutor pracujący tą metodą zachowuje właściwą funkcję kompetentnego pedagoga, który rozumie, że warunkiem skuteczności jego oddziaływania jest przede wszystkim znalezienie wspólnej płaszczyzny porozumienia z wychowankiem. Proces pedagogiczny realizuje się zatem w interakcji człowiek – człowiek: jest całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej – zwłaszcza przez interakcje – urzeczywistnić i rozwijać swoje człowieczeństwo. Nauczyciel działa skutecznie,

mimo że nie konfrontacyjnie, uzyskując akceptację wychowanka, a nie budzi oporu. Temu celowi służą cztery kategorie: autentyczność, dialog, spotkanie i zaangażowanie.

Metodą tutoringu szkolnego w ZSUiP pracuje 26 nauczycieli tutorów. Opieką tutorską objętych jest około 70 uczniów. Jeden tutor pracuje indywidualnie z każdym uczniem i ma pod opieką 3-4 osoby. Z każdą z nich odbywa spotkania – raz w miesiącu 45 min. i raz w tygodniu po 15-20 min. Przydział tutorów odbywa się w drodze losowania, a uczeń ma prawo do zmiany swojego opiekuna. Taki system uczy radzenia sobie z emocjami, budowania relacji interpersonalnych opartych na zaufaniu i dialogu.

Druga innowacja to „Pasje zawodowe – program innowacyjny z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”. Tutoring rówieśniczy to jedna z form pracy z uczniami, która w szczególny sposób wpływa nie tylko na poszerzanie wiedzy, ale również na budowanie kompetencji kluczowych, szczególnie umiejętności współpracy. Polega na tym, że uczniowie uczą się i nauczają nawzajem. Metoda ta zakłada więc, że uczniów łączy pewien rodzaj bliskości, związany z wiekiem i rodzajem doświadczeń, w szczególności wspólne systemy znaczeń oraz podobne sposoby rozumienia i przeżywania świata. Dzięki tym podobieństwom rówieśnicy mają większe możliwości i kompetencje we wzajemnym rozumieniu się, także rozumieniu tego, czego nie rozumieją, a więc i we wzajemnym nauczaniu się i uczeniu oraz pomaganiu sobie. Jednocześnie warto zwrócić uwagę, że ze względu na zmiany społeczno-kulturowe i demograficzne dzieci wychowujące się jako jedynacy lub w izolowanych, żyjących w pośpiechu, pozbawionych relacji społecznych rodzinach właściwie nie mają kontaktu z naturalnym, spontanicznym tutoringiem rówieśniczym. Projektowanie takich interakcji edukacyjnych w szkole może być dla tych dzieci jedyną okazją stania się i nauczającym, i nauczonym w grupie rówieśniczej. Z drugiej strony takie rówieśnicze interakcje wspomagane przez nauczyciela służą realizacji wielu celów dodatkowych, umożliwiając tym samym spełnianie szkole jej funkcji wychowawczej. Do innowacji pozyskaliśmy wsparcie pracodawców. Udział pracodawców w realizacji

niniejszej innowacji polega na współorganizowaniu wycieczek edukacyjnych stanowiących cenny element wzbogacający zdobytą wiedzę teoretyczną o konkretne doświadczenia praktyczne nabyte w trakcie obserwacji bezpośrednich. Na wsparcie metodyczne i organizacyjne proponowanej przez nas innowacji wyraziło zgodę 9 zakładów pracy.

Założeniem naszego programu jest przygotowanie młodzieży do dokonywania świadomych wyborów życiowych związanych z dalszą edukacją i przyszłą karierą zawodową. Konfrontacja dziecięcych wyobrażeń z praktyką to naszym zdaniem szansa na uchronienie młodych ludzi przed błędnymi wyborami, a społeczeństwa przed nieodpowiedzialnymi pracownikami, wykonującymi bez przekonania i pasji swoją pracę zawodową. Metoda ta przynosi pozytywne skutki w wielu obszarach. Możemy mówić zarówno o korzyściach bliskich, bezpośrednich, jak i o dalszych, pośrednich, ujmowanych w dalekiej perspektywie czasowej. Do bliskich pozytywnych konsekwencji zaliczamy:

- doświadczenie konfliktu poznawczego, wyrastającego z poznawania innych punktów widzenia: to nie tylko pobudza poznawczo do redefinicji problemu i szukania nowych rozwiązań sytuacji, ale również zwiększa poziom empatii poznawczej (rozumienie sytuacji innego człowieka) i emocjonalnej (podzielanie przeżyć emocjonalnych),
- zwiększenie kompetencji w rozpoznawaniu własnych mocnych i słabych stron, a także identyfikacji mocnych i słabych stron osoby, z którą się współpracuje oraz włączanie tych informacji w proces współpracy i wzajemnej pomocy,
- budowanie pozytywnych relacji, opartych na wzajemnej pomocy i szacunku, a także poczucia, że na innych ludzi zwyczajnie można liczyć (w Polsce deficyt w tym obszarze jest ogromny! – raport „Młodzi 2011” zwraca uwagę na najniższy w porównaniu do innych krajów odsetek uczniów, którzy deklarują, że w ich klasach dzieci są miłe i pomocne),

- budowanie poczucia własnej wartości oraz poczucia kompetencji na podstawie pozytywnych doświadczeń z dzielenia się posiadaną wiedzą i umiejętnościami z innymi.

W ramach przygotowania uczniów ZSUiP do pracy z wykorzystaniem metody tutoringu równieźniczego zorganizowano dla nich szkolenie przeprowadzone przez trenera. Obecnie w szkole jest 100 młodzieżowych tutorów. Innowacja ta realizowana jest przy współpracy z gimnazjami z Płocka: Gimnazjum nr 4, Gimnazjum nr 5, Gimnazjum Nr 6, Gimnazjum Nr 8 oraz Gimnazjum w Proboszczewicach i Gimnazjum w Siecieniu. Kierujemy się zasadami szacunku, uczciwości, bezpieczeństwa, odpowiedzialności, zaufania i współpracy

Mając świadomość zmieniającego się świata, szkoła od wielu lat podejmuje działania zmierzające do poprawy wizerunku kształcenia zawodowego. W 2015 roku ZSUiP przystąpił do międzynarodowego programu Szkół Aktywnych w Społeczności. W wyniku facylitacji zweryfikowane zostały dokumenty szkoły. Kluczowy okazał się wybór zasad, które uwzględniają zdania różnych grup powiązanych ze szkołą i środowiskiem lokalnym. W oparciu o ankiety, które wypełnili nauczyciele, rodzice, uczniowie i pracownicy szkoły wyłoniono 6 fundamentalnych wartości: szacunek, uczciwość, bezpieczeństwo, odpowiedzialność, zaufanie i współpraca. Na ich gruncie opracowaliśmy wizję i misję szkoły:

- **Moja pasja – moja szkoła – moja przyszłość.**
- **Dążymy do mistrzostwa; służymy szkolnej i lokalnej społeczności.**
- **Naszym celem jest wychowanie człowieka mądrego, umiejącego odnaleźć się w zmieniającym świecie.**
- **Udzielamy wsparcia, uczymy samodzielności; dzielimy się wiedzą i doświadczeniem.**
- **Kierujemy się zasadami zaufania, odpowiedzialności, szacunku, uczciwości, współpracy, bezpieczeństwa i dialogu.**

- **Wyróżnia nas profesjonalizm, integracja ze środowiskiem oraz wzajemna troska o siebie.**
- **Jesteśmy dumni z każdego, nawet najmniejszego sukcesu.**

Wyróżnia nas integracja ze środowiskiem i otwartość na zmiany

Integrujemy się ze środowiskiem lokalnym, odpowiadając na potrzeby otoczenia szkoły.

Z inicjatywą współpracy z naszą szkołą wystąpiło stowarzyszenie „Czas kobiety”. W związku z zapotrzebowaniem na nasze usługi przygotowaliśmy oprawę gastronomiczną m.in.: na uroczystość Dnia Edukacji Narodowej, zorganizowanej przez Prezydenta Miasta Płocka, sympozjum naukowe Płockiej Akcji Katolickiej i oficjalne otwarcie Miejskiego Przedszkola z Oddziałami Integracyjnymi nr 31. Przeprowadziliśmy warsztaty dla dzieci z rzeźbienia w warzywach i owocach w ramach IX Kiermaszu Bożonarodzeniowego zorganizowanego w Muzeum Mazowieckim w Płocku. Dbając o wszechstronny rozwój ucznia, opracowaliśmy projekt z wykorzystaniem funduszy UE pt. „W przyszłość bez obaw II”, który zakłada ścisłą współpracę z pracodawcami (projekt uzyskał pozytywną ocenę formalną i został przekazany do Wydziału Oceny Merytorycznej).

Przystępując do programu Szkół Aktywnych w Społeczności, staliśmy się szkołą otwartą. Wszelkie dotychczasowe działania zostały skoordynowane i podporządkowane wspólnej idei i dążeniu do sprostania standardom międzynarodowym. Najważniejsze okazała się samoocena przeprowadzona we współpracy różnych grup związanych ze społecznością szkolną: rodziców, uczniów, partnerów, przedstawicieli pracodawców, nauczycieli i pracowników. Stosując zasadę szczerości,

otwartości i wzajemnego dialogu, budujemy prawdziwy obraz szkoły i sami decydujemy o tym, co chcemy zmienić lub poprawić i w jakim tempie.

Zasadniczą wagę przyłożyliśmy do zmiany w kulturze organizacyjnej szkoły. Aby usprawnić przepływ informacji, został wprowadzony dziennik elektroniczny, wyposażono wszystkie klasy w komputery z dostępem do Internetu. Na stronie internetowej szkoły znalazł się bezpośredni link do e-dziennika. Rodzice oraz uczniowie kontaktują się z nauczycielami poprzez wysyłanie wiadomości w formie elektronicznej, mają ciągły wgląd w oceny i frekwencję oraz dostęp do bieżących informacji, m.in. o sukcesach swoich dzieci.

W szkołach ponadgimnazjalnych obserwujemy mniejsze zaangażowanie rodziców i jednocześnie większą aktywność uczniów, którzy własne sprawy chcą brać w swoje ręce. Jednak rodzice

są naturalnymi partnerami szkoły i stanowią ważny element współpracy na każdym etapie edukacyjnym. Zebrania nie mogą być tylko informacyjno-porządkowe, ale powinny być skupione na dziecku, funkcjonowaniu klasy jako grupy rówieśniczej oraz pozytywnym przekazie informacji. Pierwsze zebranie dla rodziców uczniów

rozpoczynających naukę w naszej szkole rozpoczyna się w auli, gdzie głos zabiera przewodniczący rady rodziców. Przedstawia on rolę i znaczenie rady w szkole, a tym samym zachęca pozostałych rodziców do działania na jej rzecz. Po zebraniu ogólnym odbywają się spotkania z wychowawcami. Zmiana formuły spotkań klasowych polega na ustawieniu ławek w podkowę, aby rodzice mieli kontakt zarówno z wychowawcą, jak i sami ze sobą. Taka aranżacja sali sprzyja lepszemu poznaniu się i zachęca do dyskusji. Wyniki przeprowadzonej ankiety ewaluacyjnej dotyczącej organizacji zebrania pokazały, że wszyscy rodzice wyrazili opinię pozytywną i podkreślali to, że mogli swobodnie się wypowiedzieć.

Miejsce programu SAS w szkole.





Fotografia 3. Gry szkolne

Program SAS pokazuje, że istotny jest każdy element środowiska szkolnego. Samoocena prowadzona pod kierunkiem zewnętrznego facylitatora daje nam czas na refleksję. Obiektywne przyjrzenie się realizowanym działaniom pozwala na to, żeby z nowymi pomysłami budować lepszą szkołę. Podejmowane przez nas inicjatywy (promocja, tutoring, współpraca z różnymi podmiotami) zostały zharmonizowane i ukierunkowane na proces doskonalenia się. W swoich działaniach dbamy o realizację 3 elementów SAS: badania, konsultowania i działania.

Powstał szkolny zespół SAS składający się z 2 rodziców, 2 uczniów i 3 nauczycieli, który spotyka się co dwa miesiące. Zespół ten ma na celu monitorowanie wdrażania zaplanowanych działań. Aby skutecznie realizować zamierzenia, ważne są dwa elementy:

1. W planowaniu i podejmowaniu działań należy przestrzegać zasady o współpracy różnych grup społeczności szkolnej (rada rodziców, szkolna rada uczniowska, pracownicy, pracodawcy – konsultacje, opinie, współdziałanie).

2. Należy systematycznie przeprowadzać ewaluację zaplanowanych działań i sprawdzić, czy przynoszą oczekiwane efekty (ankiety, zapytania, obserwacja, wywiad, statystyki).

Przystępując do programu Szkoły Aktywne w Społeczności, staliśmy się częścią społeczności światowej. Dążenie do osiągnięcia międzynarodowych standardów SAS pozwala nam na ciągły i zaplanowany rozwój. Szkoła aktywna to szkoła nowoczesna nie tylko pod względem technologicznym, ale także wychowawczym. Współczesny uczeń żyjący w społeczeństwie informacyjnym wymaga zupełnie nowego podejścia. Należy zadbać o jego umiejętności komunikacji interpersonalnej, kreatywność i empatię. Podstawą jest dialog i współpraca, a to wpływa zarówno na funkcjonowanie szkoły w lokalnej społeczności, jak i na młodego człowieka w społeczeństwie.

Grażyna JABŁOŃSKA – nauczyciel historii, wiedzy o społeczeństwie i języka polskiego w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku, koordynator programu SAS w szkole



W poszukiwaniu nowych narzędzi rozwoju szkoły zawodowej, czyli słów kilka o przygodzie Budowlanki w Płocku z programem SAS

Grażyna KANASY, Małgorzata STRZEGOMSKA

*Jeśli chcesz być tam, gdzie nigdy nie byłeś,
musisz iść drogą, którą nigdy nie szedłeś.
Jeśli chcesz osiągnąć to, czego nigdy nie miałeś,
musisz robić to, czego nigdy nie robiłeś.*

Dominick Coniguliano

Niniejszy artykuł jest próbą podsumowania dotychczasowych działań Zespołu Szkół Budowlanych nr 1 w Płocku zmierzających do sprostania wymaganiom stawianym współczesnej szkole zawodowej, która powinna być otwarta na zmieniające się potrzeby uczniów, rodziców, rynku pracy i lokalnego środowiska. Wyzwaniem dla szkoły jest też obecny niż demograficzny, który w powiązaniu z dużą konkurencyjnością na rynku edukacyjnym oraz rozbieżnością między potrzebami rynku pracy a zainteresowaniem uczniów i ich rodziców kształceniem zawodowym w oferowanych przez szkołę zawodach, stawia przed nią nowe zadania.

O szkole

Zespół Szkół Budowlanych nr 1 w Płocku to szkoła z 56-letnią tradycją. W ciągu tych lat stała się znana i popularna w lokalnym środowisku, wychowała całe rzesze świetnych fachowców i po prostu dobrych ludzi¹.

Dzisiejsza Budowlanka ma ambicje bycia szkołą na miarę XXI wieku. Określając cele i priorytety rozwoju szkoły, skoncentrowaliśmy się na wymaganiach, jakie wobec współczesnych wyzwań powinna spełniać szkoła zawodowa. Za najważniejsze uznaliśmy: wyposażenie uczniów w kompetencje zawodowe i interpersonalne zwiększające możliwości zatrudnienia lub prowadzenia działalności gospodarczej (również na terenie Unii Europejskiej), podniesienie jakości i efektywności praktycznej nauki zawodu, przygotowanie uczniów do sprawnego funkcjonowania w gospodarce rynkowej i społeczeństwie obywatelskim, wskazanie absolwentom różnych możliwości rozwoju edukacyjno-zawodowego, włączenie pracodawców i rodziców w proces edukacji i wychowania, poprawę wizerunku szkoły w środowisku.

W celu realizacji tych zadań podjęliśmy działania zmierzające do poszerzenia oferty edukacyjnej szkoły o nowe kierunki i formy kształcenia. Dziś ZSB nr 1 kształci nie tylko młodzież, ale i dorosłych. Szkoły dla młodzieży oferują kształcenie na poziomie technikum i zasadniczej szkoły zawodowej – każda z nich w atrakcyjnych na rynku pracy zawodach branży budowlanej, sanitarnej, geodezyjnej i ochrony środowiska. Dorosłym proponujemy

¹ Zainteresowanych historią szkoły odsyłamy do publikacji wydanej z okazji 50-lecia placówki *Historia życia pisanego... czyli pół wieku Budowlanki 1960-2010*, Płock 2010 oraz strony internetowej szkoły www.budowlanka.net



Fotografia 1. Nauczyciele ZSB z wizytą w warsztatach kształcenia zawodowego w Lipsku, marzec 2014 - Projekt „Nauczyciel doradca w planowaniu europejskiej kariery zawodowej” dla nauczycieli i kadry zarządzającej oświatą (POKL - Priorytet III Wysoka Jakość Systemu Oświaty)

możliwość uzupełnienia wykształcenia w systemie zaocznym w szkołach dla dorosłych: Liceum, Szkołach Policealnych (w zawodach technik geodeta, technik urządzeń i systemów energetyki odnawialnej) oraz w ramach kwalifikacyjnych kursów zawodowych (KKZ) branży budowlanej i sanitarnej. Atrakcyjność takiej oferty polega na jej kompleksowości w odniesieniu do naszych absolwentów i uczniów. Absolwenci szkół zawodowych dla młodzieży mają możliwość równoległego uzupełnienia wykształcenia w zakresie ogólnym i zawodowym w systemie zaocznym, uczniowie i absolwenci technikum – zdobycia dodatkowych kwalifikacji i uzupełnienia wykształcenia na poziomie policealnym w „swojej” szkole. Dodatkowym plusem jest to, że mogą zdawać w niej również egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie, ponieważ jesteśmy Ośrodkiem Egzaminacyjnym dla nauczanych u nas zawodów.

Nowoczesna szkoła zawodowa to nowoczesna baza dydaktyczna. W roku 2013 nasza baza wzbogaciła się o nowe warsztaty (jeden z najnowocześniejszych tego typu obiektów w kraju) z siedmioma pracownikami specjalistycznymi, dwiema pracowniami komputerowymi do nauczania przedmiotów zawodowych, pomieszczeniami socjalnym dla uczniów i nauczycieli, salą konferencyjną oraz w sprzęt, narzędzia, urządzenia i inne wyposażenie. W ramach tej inwestycji miejskiej do dyspozycji uczniów oddane zostały też dwa boiska i siłownia zewnętrzna.

Realizując zadania szkoły, nie poprzestajemy na kształceniu wynikającym wyłącznie z programów nauczania. Staramy się wyposażać uczniów w dodatkowe kwalifikacje, organizując kursy i szkolenia, które podnoszą atrakcyjność naszych absolwentów na rynku pracy. Służy temu współpraca z pracodawcami, mająca również na celu wyjście naprzeciw ich potrzebom i oczekiwaniom. Wśród

pracodawców jest wiele firm znanych na rynku budowlanym, instalacyjnym czy usług geodezyjnych, m.in. GEBERIT, JUNKERS, KNAUF, GAMRAT, HERZ, TPI czy HL Hutterer & Lechner GmbH. Z kilkoma podpisaliśmy porozumienia dotyczące współpracy, podobnie jak z uczelniami wyższymi: Politechniką Warszawską Filia w Płocku oraz Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Płocku.

Spośród innych szkół zawodowych wyróżnia nas to, że uczniowie, ich rodzice oraz nauczyciele-wychowawcy mogą liczyć na wsparcie nie tylko szkolnego pedagoga, ale też psychologa i doradcy zawodowego.

Dzięki swoim działaniom szkoła uzyskała certyfikaty: Szkoły Przedsiębiorczości, Szkoły na Dobry Start, Szkoły Promującej Zdrowie, Szkoły bez Przemocy, Szkoły Promującej Honorowe Oddawanie Krwi. Możemy się również pochwalić licznymi osiągnięciami sportowymi.

W poszukiwaniu nowych możliwości

Mocną stroną szkoły jest jej kadra pedagogiczna, otwarta na nowości i chętnie podejmująca nowe wyzwania. To dzięki temu mogliśmy przystąpić do realizacji wielu projektów i programów edukacyjnych dotyczących zarówno kształcenia zawodowego, jak i ogólnokształcącego. W edukacji ekonomicznej sięgnęliśmy do programów Fundacji Młodzieżowej Przedsiębiorczości: „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo”, „Dzień Przedsiębiorczości”, „Tydzień Przedsiębiorczości” i „Moje finanse”. Testowane w szkole innowacje pedagogiczne (np. „Szkoła praktycznej ekonomii – młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo” – projekt Fundacji Młodzieżowej Przedsiębiorczości) czy pilotaże (np. „Lekcje z ZUS” – projekt ZUS pod patronatem MPiPS przy współpracy MEN) realizowane są dziś w wielu szkołach w Polsce.

Realizujemy również własne innowacje. W tym roku szkolnym są to: „Projektowanie architektoniczne z planowaniem przestrzennym”, „Nowoczesne techniki łączenia rur”, „Elementy kosmologii”.

Warto dodać, że wszyscy nauczyciele kształcenia zawodowego i zdecydowana większość nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących to aktywni egzaminatorzy OKE w Warszawie.

Sięgnęliśmy też do środków unijnych. Służyły temu autorskie projekty szkoły, których adresatami byli uczniowie, nauczyciele i kadra zarządzająca oświatą²:

- projekt „Nie jesteśmy gorsi” (2007-2008; Regionalny Program Operacyjny Województwa Mazowieckiego) dla uczniów ZSZ – między innymi zajęcia wyrównawcze z matematyki, kurs spawania, samochodowy, projektowania i kosztorysowania z wykorzystaniem technik komputerowych, warsztaty fotograficzne, zajęcia z wiedzy o kulturze i historii regionu i kraju,
- projekt „Chcemy być atrakcyjni na mazowieckim rynku pracy” (2009-2013; POKL) dla uczniów Technikum i ZSZ – kursy podnoszące kwalifikacje zawodowe (prawa jazdy kat. B i C, operatora wózków widłowych, spawania, informatyczne w zakresie projektowania i kosztorysowania), zajęcia specjalistyczne (nowoczesne metody tworzenia stron WWW, wykorzystanie arkusza kalkulacyjnego w działalności zawodowej), zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i pozalekcyjne, warsztaty psychologiczno-pedagogiczne dla uczniów i rodziców, miesięczne staże zawodowe u pracodawców branży budowlanej, zajęcia dotyczące prowadzenia działalności gospodarczej,
- 8 projektów staży zawodowych w Niemczech dla uczniów ZSZ i Technikum (2008-2016; LdV IVT – Uczenie się przez całe życie; Europejski Fundusz Społeczny POKL – priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty; ERASMUS+, Kształcenie i szkolenie zawodowe),
- projekt „Korzystajmy z doświadczeń – międzynarodowe partnerstwo w edukacji drogą do poprawy efektywności europejskiego szkolnictwa zawodowego” dla nauczycieli i kadry zarządzającej oświatą (2010-2011; LdV

² Zainteresowanych odsyłamy do publikacji: Chcemy być atrakcyjni na mazowieckim rynku pracy, ZSB nr 1 w Płocku, 2013; Korzystajmy z doświadczeń – międzynarodowe partnerstwo w edukacji drogą do poprawy efektywności europejskiego szkolnictwa zawodowego; Lepšie przygotowanie absolwenta do rynku pracy „Oświata Mazowiecka” nr 4(18)/2014 oraz informacji na stronie szkoły www.budowlanka.net

- VETPRO), którego podsumowaniem była konferencja wojewódzka pod patronatem Prezydenta Miasta Płocka i Mazowieckiego Kuratora Oświaty,
- projekt „Budujemy polsko-niemiecki most w edukacji zawodowej” dla nauczycieli i kadry zarządzającej oświatą (2013-2014; LdV – VETPRO);
- projekt „Nauczyciel doradcą w planowaniu europejskiej kariery zawodowej” dla nauczycieli i kadry zarządzającej oświatą (2013-2014; POKL – Priorytet III Wysoka Jakość Systemu Oświaty).

Przygoda z SAS-em

Szukając sposobów poprawy wizerunku szkoły w środowisku, postawiliśmy na program SAS, którego celem jest popularyzacja w Polsce koncepcji Community Schools³ (CS), czyli Szkół Aktywnych w Społeczności (SAS). Najważniejszą ideą SAS jest to, aby szkoła wpisywała się w potrzeby lokalnego środowiska, co okazało się zbieżne z naszymi priorytetami. Ponieważ w działaniach szkoły SAS nie chodzi o to, aby robić cokolwiek, ale o to, aby były one zgodne z faktycznymi potrzebami społeczności, postawiliśmy na naszą ofertę edukacyjną, bazę, dotychczasowe doświadczenia i gotowość podejmowania nowych wyzwań.

I tak zaczęła się nasza przygoda z SAS-em, której kilka odston prezentujemy poniżej.

Przedsięwzięciem o największym zasięgu i dużym organizacyjnym wyzwaniem był „Piknik Pasji i Nauk Wszelakich”, zorganizowany na terenie obiektów szkolnych. Jego ideą było ukazanie szkoły jako instytucji przyjaznej, otwartej na społeczność, atrakcyjnej wizerunkowo. Wykorzystaliśmy to, że brakuje w naszym mieście inicjatywy, dzięki której ludzie o czasach skrajnie różnych zainteresowaniach mogliby się nimi pochwalić, zaprezentować innym – taka refleksja pojawiła się w czasie pikniku (22-23 kwietnia 2016 roku), podczas którego zaprezentowało się 14 wystawców i odwiedziło nas ponad 400 osób, informacja o imprezie została przekazana w 10 lokalnych mediach.

³ Koncepcja community schools została opisana przez Ewę Kędracką-Feldman i Elżbietę Totwińską-Królikowską w artykule SAS jako azymut zmian: powiązać szkołę ze społecznością, „Meritum” nr 1/2016, s. 23-30.

Na odwiedzających czekały następujące atrakcje: pokaz agility, pokaz ratownictwa wysokościowego, prezentacja dużych modeli latających makiet samolotów, pokazy chemiczne, prezentacje najnowszych trendów w kosmetyce, animacje, gry, zabawy z książką dla najmłodszych, pokaz pierwszej pomocy, podręcznego sprzętu ratunkowego stosowanego w ratownictwie wodnym, pokaz judo i samoobrony, gry w badmintona oraz sprzętu do futbolu amerykańskiego, wystawa numizmatów, stoisko z gadami, płazami i innymi zwierzętami oraz pokaz motocykli i zabytkowych samochodów.

Piknik przyniósł wiele korzyści. Szkoła po raz kolejny pokazała się w środowisku, a swoim uczniom i innym zwiedzającym zaproponowała atrakcyjne formy spędzania wolnego czasu. Wystawcy mogli pochwalić się swoimi pasjami, uczniowie Budowlanki mieli zaś możliwość zaprezentowania swojej szkoły, pokazania pracowni warsztatowych, zaplecza dydaktycznego, opowiadania o kierunkach kształcenia. Wartością dodaną przedsięwzięcia była współpraca całej społeczności szkolnej: uczniów, rodziców, nauczycieli, pracowników administracji i obsługi. Na szczególną uwagę zasługuje zaangażowanie uczniów, którzy zachowywali się jak prawdziwi gospodarze, czy to opiekując się wystawcami, czy też oprowadzając po szkole przybyłych gości.

Warto dodać, że „Piknik Pasji i Nauk Wszelakich” w Budowlance został umieszczony w kalendarzu imprez miejskich.

Trudno wyobrazić sobie szkołę zawodową, która funkcjonuje bez współpracy z firmami. Nasza szkoła od lat sięga do wsparcia firm zarówno z rynku krajowego, jak i lokalnego. Współpraca polega przede wszystkim na organizacji zajęć praktycznych i praktyk zawodowych, organizacji szkoleń dla uczniów – często certyfikowanych, wymianie doświadczeń między przedsiębiorcami i nauczycielami zawodu oraz pozyskiwaniu materiałów do praktycznej nauki zawodu. W ramach takiej właśnie współpracy szkoła i firma HERZ zaproponowały szkolenie „Technika grzewcza i ekologiczne rozwiązania kotłowni z wykorzystaniem alternatywnych źródeł energii”, adresowane do przedsiębiorców, pracodawców, specjalistów działających w branży, nauczycieli, chętnych uczniów oraz innych słuchaczy. Cieszyło



Fotografia 2. Animacja dla dzieci do książki Stefana Themersona pt. „Pan Tom buduje dom” (Książnica Płocka, Noc Muzeów 14 maja 2016)

się ono dużym zainteresowaniem, a uczestnicy i organizatorzy dostrzegli potrzebę kontynuacji tej formy współpracy.

Kolejnym pomysłem, który powstał dzięki udziałowi szkoły w SAS, była organizacja przedsięwzięcia pod nazwą „Budowlanka radzi” – spotkanie mieszkańców Płocka i okolic z przedstawicielami firm, z którymi współpracujemy. Było ono okazją do poznania nowych materiałów i technologii w branży budowlanej i instalacyjnej, w szczególności w zakresie wykańczania i dekorowania wnętrz. Przedstawiciele firm KISAN, Tikkurila, Caparol, Instal-Gaz i Gaja prezentowali najnowsze trendy w budownictwie i udzielali zainteresowanym porad praktycznych. Firma TPI przygotowała prezentację sprzętu geodezyjnego, w której uczestniczyli również studenci Politechniki Warszawskiej Filia w Płocku.

Efektem tego przedsięwzięcia było ponadto nawiązanie współpracy z Firmą Leroy Merlin, która, zaproszona do udziału w imprezie, zaproponowała szkole objęcie patronatem klasy budowlanej i wdrożenie innowacji „Logistyka w budownictwie”.

Aby organizowane przez nas działania były odpowiedzią na potrzeby środowiska, wykorzystaliśmy

wydarzenia i przedsięwzięcia lokalne, między innymi organizowane przez Książnicę Płocką w ramach Nocy Muzeów. Szkoła przygotowała animację dla dzieci do książki Stefana Themersona pt. „Pan Tom buduje dom”. Owocem cennej współpracy uczniów i nauczycieli była ciekawa aranżacja poddasza biblioteki na plac budowy i zabawa z dziećmi połączona z promocją zawodów branży budowlanej i prezentacją oferty edukacyjnej szkoły.

Przedsięwzięcia realizowane w ramach programu SAS generują kolejne działania, nie zawsze zaplanowane, ale wpisujące się w idee programu. Skorzystaliśmy z zaproszenia kina Helios do współpracy w promowaniu cyklu filmów „Bob Budowniczy”. W ramach umowy barterowej nasz Miś Budowniczy (szkolna maskotka) prezentuje dzieciom odwiedzającym kino zawody branży budowlanej i instalacyjnej, ocieplając wizerunek szkoły i trudnych bądź co bądź zawodów, w których kształcimy.

Podjęliśmy również działania zmierzające do utworzenia w szkole profesjonalnego Klubu Wolontariatu. Systematyczny udział szkoły i uczniów w ogólnopolskich i lokalnych akcjach o tym charakterze oraz cykliczna organizacja przez szkołę (wspólnie z fundacją DKMS Polska) akcji rejestracji



PIKNIK PASJI I NAUK WSZELAKICH CZYLI DRZWI OTWARTE W BUDOWLANCE

SWOJE PASJE BĘDĄ PREZENTOWAĆ:
United For Sporting Dogs, Grupa Ratownicza Specjalistycznego OSP Płock Podolszyce, Płocka Grupa Modelarska RC Płock, Sekcja modelarska Aeroklubu Ziemi Mazowieckiej, Płockie Naukowe Koło Chemików – Politechnika Warszawska Filia w Płocku, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, Ochotnicze Straże Pożarne, Książnica Płocka Biblioteka dla dzieci im. Wandy Chotomskiej, Rejonowe Płockie Wodne Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe, Uczniowski Klub Sportowy "JUDO-KANO" Płock, Klub Sportowy Masovia, Polskie Towarzystwo Numizmatyczne Oddział Płock, hodowca gadów, pasjonaci motocykli i samochodów.

22 kwietnia 2016 roku godz. 11:00-15:00
23 kwietnia 2016 roku godz. 9:00-12:00

**ZESPÓŁ SZKÓŁ BUDOWLANYCH NR 1
W PŁOCKU UL. MOŚCICKIEGO 4**

WSTĘP WOLNY

ORGANIZATORZY:
 

PARTNERZY:


Plakat promujący Piknik Pasji i Nauk Wszelakich zorganizowany w Zespole Szkół Budowlanych nr 1 w Płocku (22-23 kwietnia 2016 roku)

dawców komórek macierzystych szpiku, w którą angażują się uczniowie, rodzice i nauczyciele, wskazuje na dużą możliwość utworzenia stałej szkolnej grupy wolontariatu. Do inicjatywy przekonaliśmy uczniów. Cztery uczennice klasy technikum ukończyły szkolenie organizowane przez Mazowiecki Okręg Polskiego Związku Niewidomych w ramach projektu „ABC wolontariatu” i nawiązały stałą

współpracę z tą organizacją. Ich postawa, zdobyte umiejętności i doświadczenie ułatwią utworzenie szkolnej grupy wolontariatu, której będą liderkami.

W ramach współpracy z rodzicami – poza włączaniem ich w organizowane przez szkołę działania – zaproponowaliśmy comiesięczne spotkania pod nazwą „Dzień wątpliwości – rodzice zgłaszają,

nauczyciele odpowiadają”, podczas których na bieżąco omawiane są problemy i wyjaśniane wszelkie wątpliwości i nieporozumienia między uczniem, rodzicem, wychowawcą czy nauczycielem. Wpłynęło to na poprawę klimatu w szkole, a rodzice i nauczyciele mogą poczuć się prawdziwymi partnerami w procesie edukacji.

Aktualnie pracujemy nad nowymi zadaniami, które są na różnym etapie realizacji:

- nawiązaliśmy współpracę z Radami Osiedla poprzez zaoferowanie lokalnej społeczności zajęć gimnastyki dla seniora (organizowane w szkolnej sali gimnastycznej przez nauczyciela wychowania fizycznego) oraz możliwość skorzystania z porad szkolnego psychologa, pedagoga i doradcy zawodowego (sobotnie dyżury),
- ustaliliśmy zasady współpracy i termin podpisania umowy z firmą Leroy Merlin,
- do programu promocji szkoły włączyliśmy projekt naszego ucznia – stypendysty programu „Mazowsze – Stypendia dla uczniów szkół zawodowych”, który prezentowany będzie podczas spotkań z uczniami okolicznych szkół podstawowych,
- przystąpiliśmy do ogólnopolskiego projektu „Wychować człowieka mądrego. Wprowadzenie modelu pracy wychowawczej resocjalizacyjnej z zastosowaniem metody tutoringu szkolnego jako profilaktyki pozytywnej problemów w polskiej szkole”;
- przygotowujemy kolejne działanie o zasięgu lokalnym, tym razem pod roboczym tytułem „Piknik różnorodności, czyli Budowlanka uczy, radzi, proponuje”. Prowadzone są rozmowy z wystawcami, i już widać, że będzie to naprawdę duże przedsięwzięcie, na które Państwa serdecznie zapraszamy⁴.

Podsumowanie

Z perspektywy prawie dwóch lat udziału szkoły w programie naszą „przygodę” z SAS-em oceniamy bardzo pozytywnie. Z jednej strony potwierdziła ona trafność określonych przez szkołę celów

i priorytetów oraz sposobów ich realizacji. Z drugiej – wskazała nam nowe kierunki i wyposażyta w nowe narzędzia umożliwiające sprostanie zmieniającym się potrzebom uczniów, rodziców, pracodawców i lokalnego środowiska, jak się okazuje bardzo zróżnicowanym i często wykraczającym poza obowiązkowe programy nauczania i wychowania.

Szczególnie cennym narzędziem okazały się Międzynarodowe Standardy Community Schools rozumiane jako wymagania opisane w poszczególnych obszarach. Przeprowadzona w oparciu o wskaźniki SAS wstępna samoocena szkoły pozwoliła nam odpowiedzieć na pytania:

- Co to znaczy dobra współpraca ze środowiskiem?
- Czy działania podejmowane przez nas dotychczas spełniają te wymagania?
- Jakie działania możemy jeszcze podjąć i w jaki sposób je realizować?

Efektem samooceny był plan działań szkoły na rok szkolny 2015/16 (opracowany przy udziale przedstawicieli wszystkich podmiotów szkolnych i lokalnego środowiska). Chociaż nie wszystko udało się zrealizować, to na konferencji podsumowującej realizację programu SAS na Mazowszu („SAS jako azymut zmian – powiązać szkołę ze społecznością”, 15 czerwca 2016) prezentacja naszych działań (Dobre praktyki) uznana została za jedną z ciekawszych.

Po roku udziału w programie dokonaliśmy ponownej samooceny, która służyła podsumowaniu dotychczasowych działań i ich efektów. Wnioski uwzględnione zostały w planie na rok 2016/2017⁵. Wiemy, że jest on bardzo ambitny, ale w tej kwestii odwołujemy się do motta niniejszego artykułu. Samoocena w ramach programu SAS stała się zatem jednym ze środków do osiągnięcia celu, jakim jest rozwój szkoły.

Grażyna KANSY – nauczyciel i koordynator udziału szkoły w programie SAS

Małgorzata STRZEGOWSKA – szkolny doradca zawodowy, koordynator pracy komisji ds. promocji szkoły

⁴ 7-8 kwietnia 2017 roku, teren Zespołu Szkół Budowlanych nr 1 w Płocku, szczegóły będą dostępne na stronie www.budowlanka.net

⁵ Plan dostępny na stronie internetowej szkoły <http://budowlanka.net/news.php?readmore=147>.

Projekty edukacyjno-zawodowe w Technikum Ekonomicznym nr 5 w Warszawie w ramach doradztwa zawodowego

Anna OJRZYŃSKA

Czym jest doradztwo zawodowe w szkole ponadgimnazjalnej, a do tego zawodowej? Czy ma sens doradzanie wyboru zawodowego uczniom, którzy de facto dokonali takiego wyboru, choćby wstępnego?

Można przyjąć, że młodzież uczęszczająca do technikum wybrała już swój zawód i ma wytyczone ramy swojej przyszłej zawodowej aktywności. Jednak doradztwo zawodowe w szkole ponadgimnazjalnej nie ma konstrukcji sztywnej – wyznacza jej konkretną liczbą godzin czy określoną tematyką. Współpraca z uczniami i wychowawcą klasy zakłada, że staramy się dopasować wybory i propozycje zajęć do specyfiki danej klasy i specjalizacji. Wprowadzając do naszej placówki doradztwo zawodowe, skupiliśmy się na indywidualnych potrzebach uczniów oraz przekazaniu wiedzy o sytuacjach, które mają wpływ na środowisko pracy każdego człowieka. Częściowo tematyka ta poruszana jest w ramach przedmiotów zawodowych, ale trudno jest wtedy odpowiedzieć na konkretne potrzeby każdego ucznia.

Jestem pedagogiem i mam ukończone podyplomowe studia z doradztwa zawodowego. Daje mi to możliwości/narzędzia służące rozpoznawaniu sytuacji ucznia, który zgłosi się na konsultację. Rocznie jest to kilkudziesięciu uczniów, z których kilku wymaga pogłębionej diagnozy – choćby uwzględnienia stanu zdrowia, niepełnosprawności, sytuacji losowej, np. konieczności podjęcia pracy zarobkowej pomimo nauki w szkole dziennej.

Zdarza się, że konsultujemy swoje stanowisko z poradnią psychologiczno-pedagogiczną lub rodzicem.

W swojej pracy z konkretnym uczniem korzystam z narzędzi w postaci kwestionariusza zainteresowań zawodowych¹ lub wielowymiarowego kwestionariusza preferencji², ale podstawą jest rozmowa z zainteresowanym, analiza jego osiągnięć szkolnych, zainteresowań pozaszkolnych i pasji, a szczególnie sukcesów w danej dziedzinie. Testy dają możliwość diagnozy preferencji. Kwestionariusz składa się ze 133 stwierdzeń dotyczących siedmiu grup zainteresowań odnoszących się do typów wykonywanych czynności (zainteresowań językowych, matematyczno-logicznych, praktyczno-technicznych, praktyczno-estetycznych, opiekuńczo-usługowych, kierowniczo-organizacyjnych lub biologicznych) oraz preferowanych przez badanego warunków pracy: związanych z planowaniem bądź improwizowaniem, a także wymagających słabo bądź silnie stymulującego środowiska pracy. Kwestionariusz pozwala na diagnozę preferencji zainteresowań typami czynności oraz warunków pracy. Umożliwia poznanie preferowanych i odradzanych zawodów.

¹ Paszkowska-Rogacz A. *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, KOWEZiU, Warszawa 2002.

² Matczak A., Jaworowska A., Ciechanowicz A., Zalewska E., Stańczak J. *WKP – Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji*, Warszawa 2006.



Fotografia 1. Warsztaty z użyciem przedmiotów – makaronu i plasteliny

Czasami ważne jest okazanie wsparcia i realne pokazanie możliwości rozwoju choćby poprzez skontaktowanie ucznia niepełnosprawnego ruchowo z placówką, która organizuje naukę jazdy nietypowymi przystosowanymi samochodami oraz PFRON-em, który współfinansuje te kursy. Korzystam też z pomocy rozmaitych fundacji, które dają duże możliwości pomocy, szkoleń dla uczniów niepełnosprawnych lub są dobrym punktem wyjścia do określenia swoich zainteresowań.

W pracy z grupą skupiam się na przedstawieniu podstaw, które określam jako dobre praktyki. Polegają one na motywowaniu do podejmowania działań, określenia celu własnych działań i zrozumienia, czym dla każdego jest sukces. Działania te mają formę projektów – jednorazowych lub powtarzanych cyklicznie.

Od ośmiu lat prowadzę, we współpracy z psychologiem szkolnym i drugim doradcą zawodowym, warsztaty dla gimnazjalistów. Jest to inicjatywa nietypowa, oparta w dużej mierze na założeniu, że

uczniom dokonującym ważnych zmian w swoim życiu nie towarzyszy poczucie sprawczości i odpowiedzialności za wybory. Z rozmów z uczniami i kandydatami do szkół ponadgimnazjalnych wiem, że przy wyborze szkoły kierują się oni najczęściej liczbą punktów z testów gimnazjalnych, dobrym dojazdem lub chęcią przyłączenia się do wybranej osoby lub grupy.

Swoim działaniem obejmujemy corocznie kilkanaście szkół, głównie z dzielnicy Bielany i Bemowo oraz okolicznych podwarszawskich miejscowości jak Koczargi, Łomianki, Izabelin. W zajęciach uczestniczy młodzież pod opieką swoich wychowawców. Warsztaty opierają się o trzy podstawowe moduły: testy predyspozycji zawodowych – czyli wskazanie możliwości znalezienia wiedzy o samym sobie, motywacji – jako źródła podejmowania skutecznych działań i trwania w nich, oraz sukcesu, czyli określeniu poziomu dążeń i satysfakcji finansowej, ambicjonalnej i drogi awansu.



Fotografia 2. Tablica – pomoc dydaktyczna do przeprowadzenia warsztatów z doradztwa zawodowego. Opracowanie własne.

Praca z młodymi ludźmi nie może być wykładem, lecz powinna uwzględniać ich własne doświadczenia i emocje. Sami zainteresowani lepiej współpracują z prowadzącym zajęcia, jeśli mają możliwość aktywności, także ruchowej. Proponujemy serię zabaw i ćwiczeń z morałem – po to, by lepiej zobrazować pewne sytuacje. Do zabawy wykorzystujemy przedmioty codziennego użytku, jak plastelinę, sznurki czy makaron. W jednej z zabaw proponujemy uczniom, by w grupach wspólnie zbudowali wieżę z makaronu i plasteliny, ale każda grupa na kartce dostaje inny czynnik determinujący, np. liczy się czas wykonania, wysokość wieży, estetyka budowli. Potem wspólnie omawiamy, jak pracuje się pod presją czasu lub jakości i jak to wpływa na grupę, a także jak realnie odnosi się to dziś do ich życia i przyszłej pracy.

Wykorzystując sznurki, uczniowie połączeni dwójkami mają za zadanie rozplatać się ze wspólnej pary. Ponieważ istnieje tylko jedno prawidłowe rozwiązanie, które bardzo trudno jest znaleźć samodzielnie, uczestnicy szybko poddają się. Uczymy wtedy młodzież, czym jest motywacja i pokazujemy model rozwiązania, aby zmotywować ich do samodzielnego działania na przykładzie innych.

Ważne jest, by wprowadzić element rywalizacji pomiędzy grupami oraz pokazać, że w pracy zawodowej często nie sprawdza się reguła matematyczna jedyne poprawne rozwiązanie. Uświadomienie młodzieży, że mamy wiele modeli silników, nośników pamięci, leków czy rozwiązań jakiegoś problemu jest kluczem do sukcesu, uczniowie są bowiem przyzwyczajeni do sytuacji szkolnych, w których istnieje tylko jedno prawidłowe rozwiązanie i nie znając go, nie podejmują próby wymyślenia czegoś innego. Tymczasem sytuacje zawodowe wymagają często uruchomienia dodatkowych pomysłów, zmiany strategii lub odkrycia czy ulepszenia oczywistych rozwiązań.

Wymaga to od prowadzących dużej kreatywności, bo uczniowie potrafią przekazać rozwiązanie pozostałym klasom, zanim rozpoczną się następne warsztaty. Tworzymy więc autorskie pomoce dydaktyczne, np. tablice możliwości. Dają one szansę prowadzącemu na wykazanie różnic w pojmowaniu, czym dla różnych osób jest pojęcie kariery, sukcesu, dobrej pracy. Prosimy wtedy o pozostawienie na tablicy dziesięciu haseł, które będą dla każdego najważniejsze za kilka lat.

Kolejną inicjatywą był projekt dla klas hotelarskich „Art Decor – estetyka w pracy hotelarza”,

realizowany w ramach warszawskich inicjatyw edukacyjnych WIE. Projekt zakładał uaktywnienie młodzieży z naszej placówki i wyposażenie jej w umiejętności i wiedzę, dzięki której przy podejmowaniu pierwszej pracy będzie można się wyróżnić.

Wykorzystaliśmy możliwości estetycznego dekorowania potraw, stołów, tworzenia kompozycji kwiatowych i dekoracji świątecznych i okolicznościowych, w programie nauczania nie ma bowiem takich treści, a estetyka odgrywa ważną rolę w postrzeganiu każdego lokalu użytkowego. Uczniowie uczestniczyli w warsztatach z carvingu, czyli ozdabiania potraw i wycinania warzyw i owoców, ikebany oraz tworzenia dekoracji z serwetek i ręczników. Wspólnie tworzyli nastrojowe dekoracje stołów.

Projekt cieszył się ogromnym zainteresowaniem uczniów, zwłaszcza że przewidziany był konkurs na najciekawsze prace i zwycięzcy dostali atrakcyjne nagrody.

Staram się także podejmować współpracę z różnymi fundacjami, np. Polską Fundacją Dzieci i Młodzieży, która pozwala młodzieży na rozwój wiedzy typowo zawodowej, dając jej jednocześnie środki finansowe na uruchomienie własnych pomysłów

i inicjatyw. W ramach takiej współpracy nasi uczniowie zaplanowali, zakupili materiały i samodzielnie wyremontowali szatnię dla dzieci z bielańskiego ogniska. Daje to młodzieży możliwość sprawdzenia się w rolach zawodowych: planowaniu działań, rozdzielaniu obowiązków, rozliczaniu faktur i ustalaniu terminów zamierzonych czynności. Dodatkowym atutem takich działań jest wyjście poza szkołę, gdzie uczniowie mają możliwość nawiązania nowych kontaktów z pracodawcami, poznania realiów, choćby finansowych, działań, które wykonują.

Praca z młodzieżą inspirowała mnie do podążania za jej potrzebami. Cenię jej zapał, zaangażowanie, często nowe pomysły i inne spojrzenie na pracę. Staram się pokazywać młodym ludziom własnym przykładem, że wyznaczanie sobie nowych celów i pokonywanie trudności jest źródłem satysfakcji. Kończąc, dodam, że moim uczniom zawsze uświadomiam, że po raz pierwszy ich świadectwo szkolne będzie dla nich również dokumentem niezbędnym w poszukiwaniu pracy. Czy będzie ich atutem?

Anna OJRZYŃSKA – pedagog, nauczycielem dyplomowanym w Zespole Szkół nr 35 w Warszawie, doradca zawodowy

Fotografia 3. Dekoracje stołów



Michał Butkiewicz
z wnioskiem projektu
TRANS-FINECVET



Dobre praktyki we wdrożeniu modelu FINECVET w kształceniu formalnym i pozaformalnym w Finlandii

Michał BUTKIEWICZ

Artykuł dotyczy edukacji zawodowej, formalnej i pozaformalnej w Finlandii.

Dobre praktyki edukacyjne opisano na tle zasad ECVET wdrożonych powszechnie w edukacji w Finlandii od 2015 roku pod nazwą FINECVET. Szkoła zawodowa w Finlandii ma wysoką rangę i charakteryzuje się ścisłym związkiem z pracodawcami i rynkiem pracy. Model fińskiej szkoły zawodowej promuje wszechstronny rozwój uczniów. Często stosowany jest indywidualny tok kształcenia, a na szczególną uwagę zasługuje system samooceny uczniów. W Finlandii nie ma oddzielnego kształcenia teoretycznego i oddzielnego kształtowania umiejętności praktycznych.

Oba sposoby uzyskiwania kompetencji zawodowych łączą się i przeplatają.



Spotkanie zespołu projektowego w ITeE – PIB w Radomiu 2014

W ciągu dwóch lat, od września 2014 do września 2016 roku w ramach programu Erasmus+ realizowano projekt „Wdrożenie modelu FINECVET w kształceniu formalnym i pozaformalnym” (Implementation of the FINECVET model to the formal and nonformal education; projekt Nr 2014-1-PL01-KA202-003355) o akronimie TRANS-FINECVET. Problematyka projektu TRANS-FINECVET nawiązuje do rozwijania w krajach Unii Europejskiej systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training) oraz wdrażania rozwiązań programowych opracowanych z uwzględnieniem wymagań EQF/NQF i opisów efektów kształcenia (wiedza, umiejętności i kompetencje). Partnerstwo projektu objęło 3 kraje i 4 instytucje: z Polski – Edukacja i Praca (EP) – koordynator projektu oraz Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (ITeE-PIB), z Finlandii – Omnia, The Joint Authority of Education in Espoo Region (Omnia), z Hiszpanii – Fundación Equipo Humano (FEH).

Kluczowym celem partnerstwa był transfer europejskich dobrych praktyk we wdrażaniu do praktyki podejścia ECVET oraz rozwój i poprawa jakości kwalifikacji zawodowych w zawodach ważnych dla europejskiego rynku pracy, tj.: opiekunka dziecięca i opiekun medyczny. Działania i rezultaty projektu skierowane są do szerokiej grupy odbiorców, w tym do: metodyków i doradców zawodowych (szkolnych i rynkowych), instytucji badawczych zajmujących się rozwojem kwalifikacji, nauczycieli szkół zawodowych i trenerów ośrodków szkoleniowych, pracodawców oraz osób w wieku 50+, kobiet powracających na rynek pracy oraz nauczycieli zagrożonych utratą pracy. Rezultaty projektu objęły m.in.: międzynarodowe badania porównawcze standardów kompetencji zawodowych dla zawodów opiekunka dziecięca i opiekun medyczny (rezultat 01); opis dobrej praktyki dotyczący systemu ECVET (rezultat 02); międzynarodowe badania porównawcze systemu ECVET (rezultat 03); analiza porównawcza programów kształcenia w ww. zawodach (rezultat 04); opracowanie bazy opisów kwalifikacji i jednostek efektów kształcenia dla ww. zawodów (rezultat 05); narzędzie ICT do ewaluacji i aktualizacji efektów kształcenia w zawodach opiekunka

dziecięca i opiekun medyczny (rezultat 6); publikacja zawierająca rezultaty projektu (rezultat 07).

Projekt i jego rezultaty wpisują się w cele szczegółowe Programu Erasmus+, dotyczące zwłaszcza podnoszenia jakości, innowacyjności i internacjonalizacji instytucji edukacyjnych, modernizacji systemów edukacji poprzez wymianę dobrych praktyk i rezultatów oraz wykorzystania europejskich narzędzi ułatwiających uznawanie i przenoszenie kwalifikacji.

Potencjalne korzyści długofalowe projektu to m.in. internacjonalizacja działań partnerów projektu, placówek edukacyjnych, rozwój krajowych szkoleń opartych na efektach kształcenia i podejściu ECVET, zwiększenie możliwości zatrudnienia dla osób posiadających potwierdzone kwalifikacje w ww. zawodach w trybie edukacji formalnej i pozaformalnej.

Zasady ECVET wprowadzane są w państwach Unii Europejskiej zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 roku w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET)¹. W Zaleceniu określono definicje podstawowych pojęć, ścieżki wdrożenia oraz zasady i specyfikacje techniczne systemu ECVET. Proces transferu i akumulacji efektów kształcenia rozpoczął się w UE w systemie szkolnictwa wyższego. Europejski System Transferu Punktów rozpoczął działanie w 1987 roku, a w roku 2004 zmieniono nazwę systemu na Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów – ECTS. Szereg państw Unii Europejskiej wdrożyło lub rozpoczęło wdrażanie systemu ECVET. Państwa członkowskie mogą wprowadzać zasady ECVET zgodnie z własnymi decyzjami co do sposobu wdrażania. Komisja ustanowiła europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) jako ramy metodologiczne, które można stosować do opisywania kwalifikacji, w kategoriach jednostek efektów uczenia się, wraz ze związanymi z nimi punktami. ECVET umożliwia poświadczenie i zapis efektów uczenia się uzyskanych w różnych krajach, a także w różnych kontekstach: formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Efekty uczenia się podlegają transferowi do systemu

¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02).

macierzystego jednostki, gdzie zostają zaliczone do uzyskanych kwalifikacji.

Różnorodność systemów krajowych, które określają poziomy i zawartość kwalifikacji, nie sprzyja transnarodowej mobilności osób uczących się. ECVET stanowi w tej sytuacji rozwiązanie, ułatwiając mobilność wśród osób uczących się na terenie Europy. Państwa członkowskie mogą według własnej woli przyjąć to zalecenie i wprowadzić system w życie.

Celem systemu jest propagowanie mobilności transnarodowej i dostępu do uczenia się przez całe życie. Nie ma on zastąpić krajowych systemów kwalifikacji, a jedynie przyczynić się do zwiększenia porównywalności i spójności między nimi. ECVET ma zastosowanie do wszystkich indywidualnych efektów uczenia się uzyskanych na rozmaitych ścieżkach kształcenia i szkolenia, które podlegają następnie transferowi, uznaniu i akumulacji z uwagi na uzyskiwanie kwalifikacji. Dzięki tej inicjatywie obywatele europejscy mogą łatwiej uzyskać uznanie odbytych szkoleń, zdobytych umiejętności oraz wiedzy w innym państwie członkowskim.

Należy podkreślić, że system ECVET nie nadaje obywatelom żadnych nowych uprawnień do tego, aby efekty kształcenia i punkty ECVET były automatycznie uznawane. Jego zastosowanie do określonych kwalifikacji odbywa się zgodnie z ustawodawstwem obowiązującym w państwach członkowskich.

W ramach projektu w rezultacie dotyczącym dobrej praktyki w edukacji w Finlandii przeprowadzono warsztaty obejmujące system FINECVET. Uczestnicy warsztatów (8 osób) zapoznali się z procesem wdrożenia zasad FINECVET oraz wymaganiami koniecznymi dla wdrożenia systemu, a także z systemem fińskiej edukacji.

Edukacja zawodowa w Finlandii umożliwia kształcenie poprzez 3 następujące ścieżki kształcenia:

- dla młodzieży, która ukończyła szkołę podstawową i wtedy nauka trwa 3 lata,
- dla młodzieży, która ukończyła szkołę średnią i wtedy nauka trwa od 1,5 do 2 lat,

- jednoczesna nauka w szkole średniej ogólnokształcącej wraz z maturą i szkoły zawodowej u pracodawcy, nauka trwa 3 lata (czyli przyuczenie do zawodu u pracodawcy); matura w Finlandii ma bardzo wysoką rangę.

W Finlandii edukacja zawodowa ma wysoką rangę w społeczeństwie. Uczniowie uczestniczą w konkursach Word Skills i Euroskills. Bardzo poważany jest również zawód nauczyciela szkoły, w tym szkoły zawodowej. Istotną cechą systemu edukacji zawodowej jest jego elastyczność, umożliwiającą również indywidualną ścieżkę kształcenia. Duży nacisk kładzie się na kształcenie umiejętności w danych zawodach – nauka i doskonalenie umiejętności odbywa się w warunkach naturalnych. Uczeń uczy się od „mistrza”, który odpowiada za prawidłowe przygotowanie do zawodu. Ponadto grupa uczniów, którą zajmuje się instruktor, jest minimalna – 1 lub 2 osoby (w naszych szkołach jest to chyba nierealne?).

W Finlandii szkoła zawodowa wpisuje się w rozwój regionalnej i lokalnej społeczności i poprzez to wpływa na rozwój gospodarki. Model fińskiej szkoły zawodowej kładzie nacisk na kształtowanie umiejętności, przedsiębiorczości, zachowania proekologiczne, silną więź ze środowiskiem lokalnym, a także samoocenę uczniów. Podczas zajęć tutor wraz uczniem sprawdza mocne i słabe strony posiadanych umiejętności, w konsekwencji uczniowie biorą udział w procesie oceny i są zobowiązani do samooceny. Samoocenę przygotowuje uczeń, a następnie, co 6 tygodni, omawia ją wspólnie z tutorem (instruktorem/nauczycielem). Po 6 tygodniach uczeń musi zdać sprawdzian praktyczny. Skala oceny wynosi od 1 do 3. Sprawdzenie uważa się za zaliczone za otrzymanie oceny 1. Podczas spotkania identyfikowane są cele już osiągnięte oraz takie, których osiągnięcie wymaga jeszcze pracy. Następnie, wspólnie, ustalone są kolejne zadania edukacyjne, jakie powinny być wykonane w kolejnym etapie kształcenia. W konsekwencji można stwierdzić, że w fińskiej szkole brak jest ciągłego sprawdzania wiedzy i testowania uczniów. Nauczyciele koncentrują się na uczniu, a nie na dokumentowaniu wszystkiego. Samoocena ucznia w Finlandii to znacznie więcej niż tylko ocena osiągnięć – to bardzo istotny element wychowania uczciwego i rzetelnego obywatela, co jednoznacznie wpływa na całokształt rozwoju gospodarczego

na długie lata. Zaufanie do przeprowadzonej samooceny jest zatem jednym z kluczowych elementów oceny kształcenia i szkolenia zawodowego.

Bardzo istotną cechą edukacji zawodowej w Finlandii jest niska absencja uczniów podczas zajęć. Zajęcie są interesujące i powiązane z realnymi warunkami w przyszłym środowisku pracy. Kładzie się nacisk na estetykę, stosowanie nowych technologii oraz poszukiwanie dla wytwarzanych produktów i usług nowych zastosowań zarówno w lokalnej społeczności, jak i na szerszym rynku.

Generalnie rekomenduje się powszechniejszy udział szkół w projektach unijnych, zwłaszcza Erasmus+. Udział szkół w wymianie uczniów oraz uczestnictwo w innych programach pozwala na zapoznanie się kadry pedagogicznej z poszczególnymi elementami systemu ECVET, takimi jak np. porozumienia o partnerstwie, porozumienia o programie zajęć, transfer i uznawanie efektów uczenia się, akumulacja efektów uczenia się, opracowanie indywidualnych ścieżek kształcenia oraz walidacja jednostek efektów kształcenia. Dzięki temu wdrożenie zasad ECVET było w Finlandii relatywnie łatwe.

Świetnym przykładem wielozawodowej szkoły w Finlandii jest szkoła w Espoo. Jest ona znakomicie rozwiązana pod względem architektonicznym. Wyposażenie pracowni i stosowanie nowych technologii zapewnia uczniom optymalne warunki dla zdobycia umiejętności. W szkole mieści się także

szkoła przedsiębiorczości, w której uczniowie mają możliwość od strony praktycznej nauczyć się prowadzenia własnej firmy (inkubator przedsiębiorczości). Ponadto mieści się tu sklep, w którym można kupić produkty wytworzone przez uczniów. Przedmioty wyprodukowane przez uczniów stanowią również wyposażenie niektórych pracowni. Szkoła jest miejscem spotkań ludzi biznesu, mieszkańców miasta, uczniów, seniorów – jest otwarta na potrzeby różnych grup społecznych, ale przede wszystkim promuje wszechstronny rozwój uczniów.

W kształceniu formalnym oraz pozaformalnym podział na kształcenie teoretyczne i praktyczne jest trudny, gdyż uczniowie mają indywidualne ścieżki kształcenia – każdy uczeń może budować swój własny sposób na skompletowanie swoich kwalifikacji. Wiedzę uczniowie mogą zdobyć w bardzo różnych środowiskach, w tym w pracy – realizując określony projekt, poprzez długie praktyki, w szkole i w warsztatach szkolnych, w laboratorium. Niektórzy uczniowie prawie cały proces kształcenia mogą odbyć w miejscach pracy, a niektóre zagadnienia opanowują zgodnie z tradycyjną ścieżką kształcenia, tj. w szkole. Również można stwierdzić, że uczniowie kompetencje teoretyczne mogą uzyskać podczas zajęć praktycznych (tak się dzieje bardzo często). W Finlandii nie ma oddzielnego kształcenia teoretycznego i oddzielnego kształtowania umiejętności praktycznych. Oba sposoby uzyskiwania kompetencji zawodowych łączą się i przeplatają.



Konferencja kończąca projekt FINECVET, Warszawa 2016 r.



Konferencja kończąca projekt FINECVET, Warszawa 2016 r.

Ważną kwestią w systemie edukacji jest sytuacja nauczycieli. Poza wykształceniem zawodowym muszą oni odbyć kurs przygotowania pedagogicznego, trwający prawie rok. Zawód nauczyciela jest szanowany i jest jednym z najbardziej cenionych przez społeczeństwo. Wynagrodzenie nauczycieli jest satysfakcjonujące. Za dodatkową pracę nauczyciele otrzymują dodatkowe wynagrodzenie. Podobnie wysoką rangę ma edukacja zawodowa. Absolwenci szkół zawodowych są chętnie przyjmowani do pracy.

Ważne miejsce w procesie edukacji i kształtowania umiejętności odgrywają pracodawcy i społeczności lokalne. Przedsiębiorcy odwiedzają szkołę, znają dobrze proces kształcenia i uczestniczą w procesie kształtowania umiejętności zawodowych. Szkoła wpaja zasady ekologii, rozwoju przedsiębiorczości, estetyki, stosowania nowoczesnych środków przekazu, nowych technologii, zastosowania produktów w świecie pracy, nadto etyki oraz współżycia w społeczeństwie i lokalnej społeczności.

Analiza porównawcza ECVET w krajach partnerskich Finlandii, Hiszpanii i Polsce wskazuje, że tylko w Finlandii wdrożone zostały już wszystkie elementy systemu ECVET, w tym opis kwalifikacji, transfer, uznawanie efektów uczenia się, akumulacja osiągnięć oraz indywidualne ścieżki kształcenia i dotyczy to zarówno edukacji formalnej, jak i pozaformalnej.

W Hiszpanii i w Polsce funkcjonują tylko niektóre elementy systemu ECVET. Przede wszystkim podstawy programowe dla edukacji formalnej opisują kwalifikacje w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Transfer i uznawanie efektów uczenia się odbywa się w edukacji formalnej, a tylko częściowo w pozaformalnej i nieformalnej. Poza tym funkcjonują takie elementy jak akumulacja efektów uczenia się oraz walidacja jednostek efektów kształcenia.

We wszystkich państwach partnerskich można zdobyć odpowiednie materiały informacyjne, w tym broszury, przewodniki i prezentacje ekspertów nt. systemu ECVET. W Polsce na szczególną uwagę zasługują działania FRSE oraz IBE.

W Finlandii wdrażanie systemu ECVET nie było obciążeniem finansowym dla szkół, które otrzymywały dodatkowe środki z Finnish National Board of Education (FNBE). Natomiast jako barierę we wdrażaniu systemu FINECVET wskazano negatywne nastawienie pracowników i obawę przed zmianami. Eksperti hiszpańscy wskazali, że nie ma barier technicznych dla wdrożenia systemu ECVET, istotną natomiast przeszkodą jest niski udział uczniów w projektach mobilności, co z kolei związane jest ze słabą znajomością języków obcych.

Jeśli chodzi o wdrażanie zasad ECVET, to przykład Finlandii wskazuje, jak bardzo istotna jest współpraca między ośrodkami edukacji i rynkiem pracy, w tym z przedstawicielami branż potrafiącymi określić wymagane potrzeby edukacyjne.

W kwestii punktów ECVET warto przypomnieć, że w notatce USERS' Group z 2014 eksperci stwierdzili, że obliczanie punktów ECVET jest bardzo trudne i nieprzydatne dla organizacji szkoleniowych, które stosują system ECVET, dlatego, na tym etapie, wydają się, „drugoplanowe i marginalne”². Także Komisja Europejska stwierdziła, że należy skoncentrować się na tym, jak oceniać efekty uczenia się i jednostki efektów uczenia się, a nie na punktach kredytowych. Dodatkowo Komisja uznała, że powinno się opracować nowe jasne zasady przyznawania punktów kredytowych jednostkom efektów uczenia się i ich wykorzystania w procesie akumulacji oraz wyjaśnienie ich głównym zainteresowanym stronom i beneficjentom końcowym, w tym instytucjom szkoleniowym³.

Jak wskazuje przykład Finlandii, reforma edukacji nie musi oznaczać zwolnień nauczycieli, a rozpowszechnienie indywidualnych ścieżek kształcenia. Istotny jest także powszechny udział szkół w projektach unijnych, zwłaszcza Erasmus+. Udział szkół w wymianie uczniów oraz uczestnictwo w innych programach umożliwia zapoznanie się kadry pedagogicznej z poszczególnymi elementami systemu ECVET, takimi jak np. porozumienia o partnerstwie, porozumienia o programie zajęć, transfer i uznawanie efektów uczenia się, akumulacja efektów uczenia się, opracowanie indywidualnych ścieżek kształcenia oraz walidacja jednostek efektów kształcenia. Dzięki temu przyszłe wdrożenie systemu ECVET będzie znacznie łatwiejsze.

Wdrażanie systemu ECVET jest procesem długotrwałym. Dlatego rekomenduje się, aby w Polsce i Hiszpanii stworzono warunki dla wdrożenia zasad ECVET. Jednym z nich jest dobra znajomość wśród

nauczycieli i kadry kierowniczej szkół i ośrodków szkoleniowych Europejskich Ram Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji oraz powiązanego z nimi systemu ECVET. W Polsce wiedza ta jest znikoma pomimo szkoleń i rozpowszechniania informacji o PRK. Tak więc wdrożenie systemu ECVET musi odbywać się stopniowo.

Z punktu widzenia poszczególnych grup docelowych rekomenduje się, aby wdrażanie systemu ECVET odbywało się etapowo, a dla każdego z etapów wyznaczano cele operacyjne. Przykład Finlandii wskazuje, że jest to dobra i już sprawdzona metoda. Więcej o projekcie TRANS-FINECVET na stronie głównej projektu www.trans-finecvet.eu.

Bibliografia

1. Butkiewicz M., Symela K. [red.] *Wdrożenie modelu FINECVET w kształceniu formalnym i pozaformalnym*, Warszawa – Radom – Helsinki – Walencja 2016.
2. FINECVET AS A PIONIER. From Piloting to Implementation. Finish National Board of Education. 2012:15.
3. Implementation of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). Final report. 4 July 2014. European Commission. Education and Training. s. 77, 78.
4. Note to the members of the ECVET Users Group (Subject: The first evaluation of ECVET and its follow up). Brussels, 7.5.2014. s. 9. Annex to the invitation letter of 14.4.2014 ARES(2014)1170349.
5. Saarenkylä M. *Implementation of ECVET system in Finland – FINECVET projects piloted the system*, 2016.
6. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02).

² Note to the members of the ECVET Users Group (Subject: The first evaluation of ECVET and its follow up). Brussels, 7.5.2014. s. 9. Annex to the invitation letter of 14.4.2014 ARES(2014)1170349.

³ Implementation of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). Final report. 4 July 2014. European Commission. Education and Training. s. 77, 78.

Dr Michał BUTKIEWICZ – dyrektor Centrum Badańczo-Rozwojowego EDUKACJA I PRACA, członek Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk



SZKOŁA
ZAWODOWA
NAJWYŻSZEJ
JAKOŚCI

Szkoła Zawodowa Najwyższej Jakości

3 marca wystartowała II edycja wyjątkowego konkursu – Szkoła Zawodowa Najwyższej Jakości. Głównym celem tego przedsięwzięcia jest zidentyfikowanie, wybór i rozpowszechnienie najciekawszych rozwiązań podnoszących jakość edukacji zawodowej w Polsce. Organizatorem konkursu jest Fundacja Fundusz Współpracy, wspierana przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Mazowieckiego Kuratora Oświaty oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Jakość kształcenia zawodowego jest od kilku lat czołowym wyzwaniem i priorytetem w europejskiej i polskiej polityce edukacyjnej. Na poziomie unijnym utworzono kilka inicjatyw służących

ustanawianiu i promowaniu standardów jakości kształcenia zawodowego, m. in. CQAF, EQARF, EQAVET. W Polsce powstał dokument pn. Standardy Jakości Kształcenia Zawodowego, wspierający dyrektorów szkół i nauczycieli w zadaniach związanych z zapewnianiem jakości. Do tej pory nie było jednak opracowań pokazujących, co tak naprawdę szkoły zawodowe robią w kwestii podwyższania jakości swojej pracy. Tę lukę postanowiła wypełnić Fundacja Fundusz Współpracy, która w 2016 roku w ramach projektu Erasmus + „Europejskie rozwiązania w zapewnianiu jakości” razem z Mazowieckim Kuratorium Oświaty zorganizowała ogólnopolski konkurs dla szkół zawodowych „Szkoła zawodowa najwyższej jakości”.



Szkoła Zawodowa Najwyższej Jakości – Edycja 2016

Celem konkursu było zebranie i promowanie przykładów dobrych praktyk w zakresie zapewniania jakości w szkołach zawodowych, przy czym dobrą praktykę rozumiano jako sprawdzoną, godną naśladowania inicjatywę, często przetwarzającą dotychczasowe schematy postrzegania pewnych kwestii, nastawioną na rozwiązanie problemu (lub jego części), wykazującą duży stopień skuteczności, a także pewne nowatorstwo i prostotę. Praktyki te mogły dotyczyć różnych obszarów zapewniania jakości, m.in. rozwoju kadry pedagogicznej, programów i metod nauczania, praktyk zawodowych, zaspokajania indywidualnych potrzeb ucznia, poradnictwa i doradztwa zawodowego, współpracy z otoczeniem szkoły. Oceniano m.in. ich efektywność, oryginalność i innowacyjność, kompleksowość rozwiązania, zaangażowanie partnerów, a także możliwość realizacji zgłoszonej praktyki przez inne szkoły lub placówki.

Pierwsza edycja konkursu spotkała się z dużym zainteresowaniem ze strony szkół. Zgłoszono w sumie 86 praktyk, z których 42 uznano za dobre praktyki w zakresie zapewniania jakości. Wyłoniono 13 finalistów, którzy otrzymali statuetki i tytuł „Szkół zawodowej najwyższej jakości”, przyznano 3 nagrody główne (laptopy) i 2 wyróżnienia (tablety). Konkurs zwieńczyła uroczysta Gala zorganizowana w czerwcu 2016 roku w siedzibie Związku Nauczycielstwa Polskiego. Relacja z Gali oraz wykaz nagrodzonych szkół dostępne są na stronie www.esqa.pl, w zakładce KONKURS.

Konkurs spotkał się z bardzo pozytywnym przyjęciem w środowisku. Dyrektorzy i nauczyciele nagrodzonych w I edycji szkół podkreślali, że jest to dla nich bardzo cenny wyraz uznania ich wysiłków, ale i mobilizacja do dalszego rozwoju – powiedziała pani Agnieszka Luck, kierowniczka Działu Projektów Edukacyjnych Fundacji Fundusz Współpracy. Dodatkowo, konkurs jest unikalną okazją do tego, aby pochwalić się osiągnięciami w szerszym gronie i pokazać kształcenie zawodowe w pozytywnym świetle. To właśnie było głównym argumentem dla Fundacji, aby kontynuować konkurs już poza projektem, zapraszając do współpracy nie tylko Kuratorium, ale również Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Ośrodek Rozwoju Edukacji – podsumowała. Druga edycja

konkursu wystartowała w marcu 2017 roku. Na potrzeby konkursu powstała strona internetowa www.najlepszazawodowa.pl, gdzie można znaleźć wszelkie informacje, przykłady dobrych praktyk z zeszłorocznej edycji, a także materiały na temat zapewniania jakości w szkołach zawodowych.

Udział w konkursie „Szkola zawodowa najwyższej jakości” wart jest wysiłku, jaki trzeba włożyć w przygotowanie zgłoszenia, nie tylko z powodu samych nagród. Jest to doskonała okazja, aby pochwalić się tym, co szkoła robi, nowatorskimi pomysłami nauczycieli, ciekawymi inicjatywami i osiągnięciami uczniów czy kompleksową współpracą z pracodawcami i innymi partnerami szkoły. Konkurs motywuje nauczycieli i dyrektorów szkół do refleksji nad tym, czym jest jakość pracy szkoły, w jakich obszarach odnoszą sukcesy, a w jakich nie mają osiągnięć i warto nad nimi popracować. Przyznane nagrody i wyróżnienia są formą promocji nie tylko jakości szkoły zawodowej, ale przede wszystkim samych szkół. Akcja promocyjna związana z konkursem pokazuje, że w szkołach zawodowych dużo się dzieje i stanowią one atrakcyjną ścieżkę edukacyjną, a tym samym przyczynia się do zwiększania zainteresowania młodych ludzi szkolnictwem zawodowym i poszczególnymi szkołami. Jest to istotne z punktu widzenia pozyskiwania kandydatów w dobie niżu demograficznego. Dlatego zapraszamy do udziału w II edycji konkursu „Szkola zawodowa najwyższej jakości”.

Harmonogram konkursu

3.03.2017 – Ogłoszenie Konkursu Szkoła Zawodowa Najwyższej Jakości
13.03. – 14.04.2017 – Nabór zgłoszeń
15.04 – 15.05.2017 – Ocena zgłoszeń Szkoła Zawodowa Najwyższej Jakości
8.06.2017 – Gala Konkursu, wręczenie nagród i wyróżnień

Organizator konkursu

Fundacja Fundusz Współpracy – www.cofund.org.pl

Współorganizatorzy

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli – www.centrum.mscdn.pl
Mazowiecki Kurator Oświaty – www.kuratorium.waw.pl
Ośrodek Rozwoju Edukacji – www.ore.edu.pl

Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2010-2016 na temat: EDUKACJA ZAWODOWA

Katarzyna WALCZAK

Wydawnictwa zwarte

1. Anatolevna Irina Surina, *Edukacja w obliczu przemian społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
2. Baraniak Barbara, *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2013.
3. Danilewicz Dariusz, *Przewodnik po szkolnictwie zawodowym dla uczniów*, Wojewódzki Urząd Pracy, Warszawa 2012.
4. Dubis Małgorzata, *Młodzież wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów z Podkarpacia)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
5. Furmanek Waldemar, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Rzeszów 2014.
6. Gerlach Ryszard, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych*, Bydgoszcz 2012.
7. Iżycka Halina, Marszałek Anna, *Europejska klasyfikacja umiejętności, kompetencji, kwalifikacji i zawodów*, Warszawa 2011.
8. Jakubiec Marcin, Kurowska-Pysz Joanna, *Jakość kształcenia zawodowego na pograniczu polsko-czeskim jako determinanta konkurencyjności przedsiębiorstw*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2013.
9. Jarosz Elżbieta et al. [red.] *W drodze do polskiej ramy kwalifikacji: dobre praktyki w systemie kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
10. Konkol Szymon et al. [oprac.] *Program doskonalenia zawodowego dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu branży spożywczej i gastronomicznej dla zawodów: cukiernik, piekarz, kucharz*, Mazowiecka Izba Rzemiosła i Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.
11. Krawczyk-Blicharska Małgorzata, Miko-Giedyk Justyna, Kowalski Stanisław [red. nauk.] *Kształcenie zawodowe w perspektywie współczesnych uwarunkowań społecznych*, Uniwersytet Jana Kochanowskiego: Zakład Doskonalenia Zawodowego, Kielce 2015.
12. Kyriazopoulou Mary, Weber Harald [red.] *Europejskie wzorce dobrej praktyki kształcenia i szkolenia zawodowego: uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawni, w systemie kształcenia i szkolenia zawodowego*, Europejska Agencja

- Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense 2013.
13. Łozowiecka Walentyna, Jagodzińska Małgorzata, Przybyszewska Kinga, Wiśniewska Ewa [red.] *Edukacja a rynek pracy: od procesów do efektów kształcenia*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock 2012.
 14. Łozowiecka Walentyna, Jagodzińska Małgorzata, Przybyszewska Kinga, Wiśniewska Ewa [red.] *Edukacja a rynek pracy: kompetencje społeczno-zawodowe determinantem gotowości człowieka do efektywnej adaptacji zawodowej*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock 2013.
 15. Mikulski Kazimierz, *Elementy cyfryzacji edukacji z elementami modyfikacji kształcenia zawodowego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
 16. *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
 17. *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
 18. *Szkoła z zawodem: książka z filmem edukacyjnym*, Wydawnictwo WAM – Studio Inigo (prod. 2015), Kraków 2016.
 19. Szlosek Franciszek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2015.
 20. Sztumski Janusz, *Czy człowiek musi pracować?* [w:] Franciszek Szlosek, Henryk Bednarczyk [red.] *Edukacja – Praca – Kariera*, Warszawa – Radom 2013.
 21. Szymański Mirosław J. *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014.
 22. Tomaszewska-Lipiec Renata [red.] *Professional education in the context of knowledge based economy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.
 23. Wiśniewska-Paź Barbara [red.] *Wyzwania rynku edukacyjnego wobec rynku pracy – wymiary lokalne, regionalne i ponadregionalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015.
 24. Wołk Zdzisław, *Aktywizacja społeczna i przygotowanie młodzieży na rynek pracy*, Zielona Góra 2014.
 25. Wołk Zdzisław, *Zawodownictwo. Wiedza o współczesnej pracy*, Warszawa 2013.
 26. Wołosz Beata, Nowak Marian [red.] *Kształcenie zawodowe i ustawiczne a potrzeba rynku*, Wydawnictwo PSW JPIL, Biała Podlaska 2012.

Artykuły z czasopism

1. Ambroży Jerzy, *Edukacja a rynek pracy – problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4/2012, s. 87-99.
2. Ambroży Jerzy, *Edukacja zawodowa i praca zawodowa w regionie gdańskim w pierwszej dekadzie XXI wieku*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2015, s. 81-92.
3. Baraniak Barbara, *Aksjologiczne wymiary pracy i edukacji zawodowej* [w:] Karpińska Anna, Borawska-Kalbarczyk Katarzyna [red. nauk.] *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, Difin, Warszawa 2011, s. 62-86.
4. Baraniak Barbara, *Przyszłość szkolnictwa zawodowego w Polsce*, Nowa Szkoła nr 9/2016, s. 10-21.
5. Bartosiak Małgorzata, *Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy*, Edukacja Dorosłych nr 4/2014, s. 125-138.

6. Bednarczyk Henryk, Figurski Janusz, *Idea, organizacja i technologia modułowej, ustawicznej edukacji zawodowej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2013, s. 30-43.
7. Bednarczyk Henryk, *Innowacyjne technologie: nowe kwalifikacje zawodowe przyszłości*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4/2010, s. 97-106.
8. Bednarczyk Henryk, Woźniak Ireneusz, *Standardy kompetencji zawodowych w aktywizacji rynku pracy*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4/2013, s. 42-59.
9. Berek Janusz, *Wykorzystanie e-learningu w kształceniu zawodowym*, IT w Edukacji nr 1/2015, s. 62-64.
10. Binswanger Elżbieta, *Żeby zawód nie zawiódł*, Edukacja i Dialog nr 5(6)/2014, s. 56-58.
11. Bogaj Andrzej, *O pewnych dysfunkcjach kształcenia zawodowego*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2010, s. 17-24.
12. Budziak Ewa, Kantowicz Ewa, *Z doświadczeń wychowawcy klasy przysposabiającej do zawodu*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze nr 7/2014, s. 10-17.
13. Chojecki Jarosław, *Kształtowanie kompetencji społecznych w obecnym systemie edukacji zawodowej oraz ich znaczenie dla funkcjonowania młodych ludzi na rynku pracy – raport z badań Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży*, Meritum nr 1/2011, s. 12-20.
14. Ciepucha Elżbieta, *Badania rynku pracy wsparciem dla kształcenia zawodowego*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2012, s. 93-105.
15. Czyż Anna, *Szkolnictwo zawodowe w Polsce: czy zapowiada się wielki powrót?* Edukacja i Dialog nr 5(6)/2014, s. 51-54.
16. Dybaś Magdalena, *Nieformalne uwarunkowania rozwoju systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć w polskim kształceniu zawodowym i ustawicznym*, Kultura i Edukacja nr 4/2013, s. 111-134.
17. Furmanek Waldemar, *Edukacja zawodowa a rynek pracy: myśli niedokończone*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2012, s. 15-20.
18. Furmanek Waldemar, *Pilna potrzeba reorientacji w teorii edukacji zawodowej*, Pedagogika Pracy t.51/2007, s. 20-27.
19. Gerlach Ryszard, *Edukacja zawodowa wobec zmiany cywilizacyjnej*, Edukacja nr 2/2011, s. 5-14.
20. Giesko Tomasz, *Zastosowanie projektowania aksjomatycznego do opracowania modułowych programów kształcenia*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4/2012, s. 112-119.
21. Gumowska Paulina, *Debata o szkolnictwie zawodowym*, Dyrektor Szkoły nr 12/2013, s. 10-14.
22. Hernik Danuta, *Debata o szkolnictwie zawodowym*, Dyrektor Szkoły nr 2/2015, s. 10-12.
23. Hogeforster Jürgen, rozm. przepr. Elżbieta Piotrowska-Albin, *Inwestujmy w najwyższą jakość*, Dyrektor Szkoły nr 3/2016, s. 10-13.
24. Iwańska Małgorzata, Szelewa Stanisław, *Dolnośląski sposób na modernizację kształcenia zawodowego*, Dyrektor Szkoły nr 5/2010, s. 35-38.
25. Jastrzębska Lidia, *Nie tylko rok szkoły zawodowców...* Nowa Szkoła nr 1/2015, s. 3-7.
26. Jeruszka Urszula, *Kształcenie zawodowe – diagnoza i postulowane kierunki zmian*, Polityka Społeczna nr 9/2014, s. 24-31.

27. Kabaj Mieczysław, *Główne bariery wdrożenia dualnego systemu kształcenia zawodowego w Polsce*, Polityka Społeczna nr 9/2016, s. 15-23.
28. Kaczmarek Maria, Kowalik Dagmara, *Walidacja efektów uczenia się w kształceniu zawodowym*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4/2010, s. 54-63.
29. Koprowska Dorota, Religa Jolanta, *Międzynarodowe projekty ustawicznej edukacji zawodowej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 3/2012, s. 29-40.
30. Kowalik Dagmara, *Modyfikacja modułowych programów kształcenia zawodowego*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 3/2011, s. 90-98.
31. Kozłowski Mieczysław, *Szkoła zawodu, cz. 1*, Remedium nr 2/2016, s. 32.
32. Kozłowski Mieczysław, *Szkoła zawodu, cz. 2*, Remedium nr 2/2016, s. 32.
33. Książek Wojciech, *Zawód dla dzieci ulicy („bezprizornych”)*, Dyrektor Szkoły nr 5/2010, s. 16-17.
34. Kular Elżbieta, *W stronę edukacji modułowej: kształcenie zawodowe w Wielkiej Brytanii i w Polsce*, Edukacja i Dialog nr 5(6)/2014, s. 66-72.
35. Kulpa-Puczyńska Aleksandra, *Współpraca szkół zawodowych ze środowiskiem biznesu: od teorii do dobrej praktyki*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4/2012, s. 77-86.
36. Lis Maciej, Miazga Agata, *Ocena jakości polskiego systemu kształcenia zawodowego z perspektywy potrzeb rynku pracy*, Edukacja nr 1/2016, s. 5-22.
37. Łucyk Jędrzej Ignacy, *Innowacyjność w kształceniu*, Przegląd Oświatowy nr 4/2010, s. 6-8.
38. Nawrot Dorota, *Metoda DELTA w przygotowaniu młodzieży do zawodu: doświadczenia z projektu „CLL – Uczenie się poprzez karierę jako czynnik sukcesu w uczeniu się przez całe życie”*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2013, s. 98-110.
39. Nguyen Thi Hang, *Edukacja zawodowa w walce z ubóstwem*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2/2012, s. 67-73.
40. Noga Henryk, *Edukacja zawodowa wobec wyzwań współczesności*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2012, s. 43-44.
41. Oblączek Agata, *Szkolnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych*, Niepełnosprawność i Rehabilitacja nr 3/2011, s. 44-55.
42. Pasierbek Elżbieta, *Edukacja zawodowa – gorsza forma kształcenia?*, Polityka Społeczna nr 11(12)/2011, s. 22-25.
43. Pawłowska Monika, *Wychowanie do elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy współczesnego ucznia i pracownika*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych t. 1/2011, s. 66-72.
44. Piwowarczyk Sławomir, *Trening kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich – propozycja dla edukacji zawodowej*, Meritum nr 2/2014, s. 57-62.
45. Pogorzelska Anna, *Problem aktywności uczniów szkół zawodowych w kontekście wymagań rynku pracy* [w:] Karpińska Anna, Borawska-Kalbarczyk Katarzyna, [red. nauk.] *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, Difin, Warszawa 2011, s. 87-96.
46. Potoński Andrzej, *Nauczanie zawodu wymaga zmian*, Dyrektor Szkoły nr 2/2015, s. 13-16.
47. Potoński Andrzej, *Sama reforma to za mało*, Dyrektor Szkoły nr 12/2013, s. 14-16.

48. Rollnik-Sadowska Ewa, *Dobre praktyki w zakresie rozwiązań systemowych w kształceniu zawodowym na przykładzie niemieckiego systemu dualnego*, Polityka Społeczna nr 5(6)/2015, s. 26-32.
49. Rubiniec Jolanta, *Łączenie teorii z praktyką: dualny system edukacji zawodowej w Niemczech*, Edukacja i Dialog nr 5(6)/2014, s. 77-80.
50. Sak Mariusz, *Szansa czy iluzja?: o kształceniu zawodowym specjalnym dla uczniów głuchych i słabosłyszących*, Niepełnosprawność i Rehabilitacja nr 2/2012, s. 40-45.
51. Sarzyńska-Mazurek Ewa, Wosik-Kawala Danuta, *(Nie)dostatki zasadniczej szkoły zawodowej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2015, s. 45-57.
52. Skrok Marek, *Narzędzia IT w szkole technicznej*, IT w Edukacji nr 1/2015, s. 65-66.
53. Stawecka Iwona, *Jak zdobywa się wiedzę i doświadczenie zawodowe w Anglii: spostrzeżenie polskiego imigranta*, Edukacja i Dialog nr 5(6)/2014, s. 73-75.
54. Stawińska Katarzyna, Dombalova Liliana, *Units of learning outcomes in the chemical industry*, Edukacja Dorosłych nr 4/2014, s. 109-124.
55. Smarzewska Agnieszka, Melaniuk Ewelina, Dymicka Agnieszka, Szepeluk Adam, *Wpływ profilu kształcenia na bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów/The influence of the profile of education on the educational safety of graduates*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2016, s. 84-95.
56. Stasiowski Jędrzej, Kłobuszewska Małgorzata, Drogosz-Zabłocka Elżbieta, *Wiele zawodów – jedna waga? O zróżnicowaniu kosztów kształcenia zawodowego*, Edukacja nr 1/2016, s. 23-43.
57. Stochmiatek Jerzy, *Edukacja zawodowa i rynek pracy w perspektywie teoretycznej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2012, s. 32-36.
58. Symela Krzysztof, *Potrzeby i oczekiwania radomskich pracodawców w zakresie rozwoju kształcenia zawodowego/Needs and expectations of Radom employers in terms of vocational education development*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2016, s. 38-51.
59. Symela Krzysztof, *Rozwój dualnego systemu kształcenia w polskiej przestrzeni szkolnictwa zawodowego i rynku pracy*, Polityka Społeczna nr 9/2016, s. 10-14.
60. Szelewa Stanisław, *Bez przełomu w kształceniu zawodowym*, Dyrektor Szkoły nr 11/2011, s. 17-19.
61. Szelewa Stanisław, *Edukacja zawodowa w ocenie NIK*, Dyrektor Szkoły nr 12/2016, s. 22-26.
62. Szelewa Stanisław, *Kształcenie zawodowe w rok po reformie*, Dyrektor Szkoły nr 9/2013, s. 14-17.
63. Szelewa Stanisław, *Planowanie zmian w kształceniu zawodowym*, Dyrektor Szkoły nr 8/2016, s. 18-21.
64. Szelewa Stanisław, *Pozaszkolne formy kształcenia zawodowego, czyli o szansach na dostosowanie do potrzeb rynku pracy*, Dyrektor Szkoły nr 3/2012, s. 12-14.
65. Troc-Rezaiguia Magdalena, *Formacja profesjonalna we Francji na przykładzie liceum zawodowego Les Canuts*, Edukacja i Dialog nr 5(6)/2014, s. 60-65.
66. Tylewska-Nowak Beata, *Młodość z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ponadgimnazjalnej* [w:] Buchnat Marzena, Tylewska-Nowak Beata [red.] *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, Warszawa, 2012, s. 123-133.

67. Tylewska-Nowak Beata, *Młodzież z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie ponadgimnazjalnym* [w:] Buchnat Marzena, Tylewska-Nowak Beata [red.] *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, Warszawa 2012, s. 134-148
68. Wiatrowski Zygmunt, *Edukacja zawodowa w kontekście niedookreślonego rynku pracy*, Pedagogika Pracy nr 51/2007, s. 28-32.
69. Wojciechowska Jolanta, *Kształcenie zawodowe niepełnosprawnych intelektualnie*, Dyrektor Szkoły nr 9/2013, s. 18-22.
70. Wołk Zdzisław, *Antynomie edukacji – rynek pracy*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2012, s. 25-27.
71. Woźniak Ireneusz, *Edukacja zawodowa w krajach arabskich*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2/2011, s. 34-46.
72. Woźniak Ireneusz, Nowakowski Michał, *Budowanie jednostek efektów uczenia się dla celów systemu ECVET w edukacji formalnej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2/2013, s. 86-99.
73. Wójcicki Tomasz, *Model wspomagania podnoszenia kompetencji zawodowych z wykorzystaniem systemów rzeczywistości rozszerzonej* [w:] Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/2013, s. 111-120.
74. Zolotareva Natalya, Oleynikova Olga, *Trends and challenges in vocational education in Russia*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2/2014, s. 7-14.
75. Zolotareva Natalya, Oleynikova Olga, *VET – Diverse Facet of Globalisation/Kształcenie i szkolenie zawodowe – oblicza globalizacji*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2/2015, s. 7-17.

Netografia

1. Baraniak Barbara, *Edukacja zawodowa w kreowaniu zmian szkolnictwa ponadgimnazjalnego i wyższego zorientowanych na rynek pracy*, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Forum_Pedagogiczne/Forum_Pedagogiczne-r2015-t1-s71-87/Forum_Pedagogiczne-r2015-t1-s71-87.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Forum_Pedagogiczne/Forum_Pedagogiczne-r2015-t1/Forum_Pedagogiczne-r2015-t1-s71-87/Forum_Pedagogiczne-r2015-t1-s71-87.pdf) (dostęp: 02.03.2017).
2. Baza standardów kompetencji/kwalifikacji zawodowych i modułowych programów szkoleń, <ftp://kwalifikacje.praca.gov.pl/> (dostęp 9.03.2017).
3. <http://www.ibe.edu.pl> – interesujące publikacje, raporty, badania.
4. Klimczuk Andrzej, Skarzyński Michał, Hogerforster Jürgen, *Przyszłość edukacji zawodowej: kierunki reorientacji i nowe obszary aktywności zawodowej nauczycieli zawodu*, http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/49432/ssoar-2015-klimczuk_et_al-Przyszosc_edukacji_zawodowej_kierunki_reorientacji.pdf?sequence=1 (dostęp 2.03.2017).
5. Kształcenie zawodowe, <http://www.koweziu.edu.pl/kz> – linki do wielu ważnych i ciekawych materiałów: publikacji, raportów, informatorów i poradników, (dostęp 9.03.2017).
6. *Modernizacja oferty kształcenia zawodowego w powiązaniu z potrzebami lokalnego/regionalnego rynku pracy*. Projekt Innowacyjne szkolnictwo zawodowe na Mazowszu Płockim, <http://www.innowacyjneszkolnictwo.pl> (dostęp 9.03.2017).
7. *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/?database=biblioteka-krk

Katarzyna WALCZAK – pracownik Biblioteki Pedagogicznej w Radomiu

Wszystkie książki mówią...

czyli bibliograficzne inspiracje nauczycieli

Alina KARAŚKIEWICZ

*Wszystkie książki mówią i mówią jednocześnie.
Przemawiają wszystkimi językami świata...*

Jan Parandowski

Wszystkie książki mówią, każda niesie jakąś wiadomość, którą chce przekazać w najdalsze pokolenia. Myśl tę sformułował wybitny polski pisarz międzywojnia i okresu po II wojnie światowej, eseista, tłumacz literatury, absolwent uniwersytetu we Lwowie – **Jan Parandowski (1895-1978)**. Autor między innymi kanonicznego dzieła „Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian”¹ czy wysublimowanej „Alchemii słowa”², postać o barwnym życiorysie, wpisanym w najważniejsze wydarzenia geopolityczne i społeczne XX wieku³.

Słowa Jana Parandowskiego nie bez powodu stanowią przesłanie niniejszego artykułu, wywołanego pośrednio za przyczyną realizowanego w roku szkolnym 2016/2017 podstawowego kierunku polityki oświatowej państwa, jakim jest *upowszechnianie czytelnictwa, rozwijanie kompetencji czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży*⁴.

Po pierwsze, myśl tę sformułował twórca, któremu bliskie były wartości europejskie, takie jak kultura (znawca kultury starożytnej, propagator wielkich tradycji europejskiego humanizmu), nauka (doktor *honoris causa* Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego za zasługi na polu literatury i nauki) oraz prawa człowieka (sygnatariusz „Listu 34” w obronie wolności słowa w okresie PRL-u).

Po drugie, Jan Parandowski jest autorem detalicznego opisu warsztatu pracy pisarza („Alchemia słowa”) i nie ma to znaczenia, że rozważania dotyczą wielkich europejskich twórców, gdyż pojawiają się tam myśli uniwersalne. W jednym z rozdziałów, zatytułowanym „Natchnienie”, pisał: *Jesteśmy dziś dalszym ciągiem tej stosunkowo młodej tradycji, która starożytne natchnienie zastąpiła innymi bóstwami: Pracą, Cierpliwością, Wolą*. Natomiast w rozdziale „Praca” zwrócił uwagę na trud pracy: *Nie idzie, nie rusza się, jestem bardziej wyczerpany niż gdybym góry przewracał, dyscyplinę pracy: Buffon, Goethe, Walter Scott, Wiktor Hugo, Balzac, Flaubert zasiadali do pracy z punktualnością urzędników, a gdyby wymienić wszystkich, którzy mieli ten sam zwyczaj, w takim rejestrze znalazłaby się większość sławnych nazwisk, czy też na fizjologię pracy*⁵.

¹ Parandowski J. *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Wydawnictwo Puls, Warszawa 2006.

² Parandowski J. *Alchemia słowa*, Wydawnictwo Pruszyński i Spółka, Warszawa 1998.

³ W okresie I wojny światowej internowany w Rosji, w okresie II wojny światowej uczestnik konspiracyjnego życia kulturalnego. Jego całe archiwum pisarskie spłonęło w czasie powstania warszawskiego. Sygnatariusz „Listu 34” w obronie wolności słowa, uhonorowany za całokształt twórczości przez Radio Wolna Europa, doktor honoris causa Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej KUL.

⁴ Dz.U. z 2016 r. poz. 1943, z późn. zm. Minister Edukacji Narodowej 24 stycznia 2017 roku sformułował następujące podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej: Upowszechnianie czytelnictwa, rozwijanie kompetencji czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży; Rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach; Kształtowanie postaw; Wychowanie do wartości; Podniesienie jakości kształcenia zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez angażowanie pracodawców w proces dostosowania kształ-

cenia zawodowego do potrzeb rynku pracy; Przygotowanie do wdrożenia od roku szkolnego 2017/2018 nowej podstawy programowej.

⁵ Fizjologia pracy jest działem fizjologii stosowanej praktycznej, której przedmiotem badań jest wpływ pracy na człowieka.

Przywołane wyżej wartości europejskie – kultura, nauka i prawa człowieka – są nadal pielęgnowane i wzmacniane. Przykładem mogą być zalecone przez Parlament Europejski w roku 2006 kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie⁶, rozumiane jako wiedza, umiejętności, postawy odpowiednie do sytuacji – *potrzebne do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia*. Kompetencje porozumiewania się w języku ojczystym i porozumiewania się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne; umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna – uznane zostały za niezbędne w życiu współczesnego człowieka.

Niedawno minęło dziesięć lat od pojawienia się zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych. Warto zatem postawić pytanie, czy i w jakim stopniu udaje się kształcić wymienione kompetencje.

W roku 2013 ukazał się raport EURYDICE pt. „Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie – wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej”⁷. W raporcie tym wskazano na cztery główne wyzwania, *którym należy stawić czoła, aby program kompetencji kluczowych odniósł sukces, przyczynił się w znacznym stopniu do wzrostu gospodarczego i tworzenia miejsc pracy oraz pomógł krajom europejskim w nadążaniu za*

zmieniającymi się wymaganiami w zakresie umiejętności. Są to:

1. Dążenie do bardziej strategicznego podejścia do poprawy kompetencji uczniów.
2. Potrzeba dalszego wspierania rozwoju kompetencji przekrojowych.
3. Poprawa słabych wyników dotyczących umiejętności podstawowych (język ojczysty, matematyka oraz nauki przyrodnicze i ścisłe).
4. Zwiększenie motywacji uczniów do nauki matematyki, nauk przyrodniczych, ścisłych i techniki oraz zachęcanie ich do wybierania zawodów w tych dziedzinach.

Analiza szczegółowych informacji na temat umocowania kompetencji kluczowych w politykach edukacyjnych poszczególnych państw Europy dostarcza wielu interesujących obserwacji, szczególnie dotyczących rozwoju kompetencji przekrojowych⁸.

Kompetencje przekrojowe mają charakter interdyscyplinarny, co oznacza, że wszystkie poszczególne obszary nauki oraz przedmioty składające się na program nauczania powinny przyczyniać się do nabywania przez uczniów określonych kompetencji⁹. Jak wynika z raportu EURYDICE, w polskim systemie edukacji (podobnie jak w systemach innych państw) kompetencje przekrojowe określone są w krajowych programach nauczania. Podejście do realizacji przekrojowych kompetencji kluczowych w naszym kraju przedstawia tabela 1.

KOMPETENCJE	informatyczne		społeczne i obywatelskie		inicjatywność i przedsiębiorczość	
	ISCED 1	ISCED 2-3	ISCED 1	ISCED 2-3	ISCED 1	ISCED 2-3
są uwzględnione w określonych przedmiotach	+	+	+	+	+	+
stanowią oddzielny przedmiot nauczania	+	+		+		+
posiadają status interdyscyplinarny	+	+	+	+		

Tabela 1. Realizacja przekrojowych kompetencji kluczowych w Polsce – opracowanie własne na podstawie analizy fragmentów raportu „Rozwijanie kompetencji kluczowych. Rozdział 1. W jaki sposób kraje wspierają rozwój kompetencji kluczowych”.

⁶ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

⁷ Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej (Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy), Raport Eurydice, Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2012.

⁸ Autorzy raportu spośród kompetencji kluczowych wyodrębniają umiejętności podstawowe – język ojczysty, język obcy, matematyka, nauki przyrodnicze oraz umiejętności przekrojowe – społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, umiejętności w zakresie technik informacyjno-komunikacyjnych.

⁹ Rozwijanie kompetencji kluczowych..., op. cit., s. 22.

Z powyższego zestawienia wynika, że zarówno na poziomie kształcenia podstawowego (ISCED 1)¹⁰, jak i średniego (ISCED 2-3) kompetencje informatyczne uwzględnione zostały w określonych przedmiotach, stanowią oddzielny przedmiot oraz posiadają status interdyscyplinarny. Takie podejście niewątpliwie wzmacnia umiejętności posługiwania się technikami informacyjno-komunikacyjnymi w procesie nauczania-uczenia się, co bezpośrednio wpisuje się w idee społeczeństwa wiedzy i czas dominacji technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Jednak autorzy raportu zwracają uwagę na pojawiającą się (także w krajach z wysoką dostępnością komputerów) tendencję niskiego zintegrowania kompetencji informatycznych z przedmiotami: język ojczysty, języki obce, matematyka i przedmioty przyrodnicze. Kompetencje społeczne i obywatelskie co prawda nie stanowią oddzielnego przedmiotu na podstawowym poziomie edukacji, ale zachowany jest ich status interdyscyplinarny. To także potwierdza odpowiedzialne podejście w polityce edukacyjnej państwa.

Zupełnie inaczej natomiast przedstawia się pozycja kompetencji inicjatywność i przedsiębiorczość (tabela 1). Okazuje się, że w realizacji tej przekrojowej kompetencji kluczowej w szkołach podstawowych i średnich nie uwzględniono statusu interdyscyplinarnego, co oznacza, że wszystkie poszczególne obszary nauki oraz przedmioty składające się na program nauczania nie przyczyniają się do nabywania przez uczniów tejże właśnie kompetencji. W rezultacie osłabia to możliwości dobrego startu oraz funkcjonowania absolwentów polskich szkół na rynku pracy oraz utrudnia budowanie postawy innowacyjności¹¹.

¹⁰ Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (International Standard Classification of Education, w skrócie ISED) została opracowana przez UNESCO. Podstawową jednostką klasyfikacji w ISCED jest program kształcenia. Klasyfikacja ISCED' 97 wyróżnia 7 poziomów edukacyjnych.

¹¹ W badaniach EURYDICE prowadzonych w latach 2014/2015 wykazano, że kraje, które posiadają odrębne strategie nauczania przed-

W rekomendacjach zawartych w raporcie „Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie – wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej” podkreślono dwie istotne kwestie. Po pierwsze, należałoby precyzyjnie określić, czym są efekty kształcenia kompetencji przekrojowych w każdym obszarze programu nauczania. Po drugie, powinny być określone szczegółowe wytyczne oraz wsparcie udzielone nauczycielom, aby w większym stopniu uwzględniali kompetencje przekrojowe w innych przedmiotach.

Wracając do słów Jana Parandowskiego na temat pracy, przywołanych w tym artykule, należy zadać jeszcze jedno ważne pytanie: Co można powiedzieć o warsztacie pracy współczesnego nauczyciela? W obszernym opracowaniu pt. „Warsztat pracy nauczyciela początku XXI stulecia”¹² P. Kowolik, po szczegółowej analizie wielu definicji terminu „warsztat pracy zawodowej” wskazuje na materialne środowisko dydaktyczno-wychowawcze (przedmioty i urządzenia, których użycie

pozwała aktywizować działalność poznawczą uczniów, np. klasopracownia wraz z wyposażeniem, biblioteka) oraz czynniki osobowe warunkujące przebieg pracy (wiedza nauczyciela i stopień jej zinstrumentalizowania, umiejętności dydaktyczno-wychowawcze, postawy zawodowe). Istotnymi elementami warsztatu pracy nauczyciela w dobie globalizacji i cyfryzacji okazują się być: biblioteczka metodyczna nauczyciela (tradycyjna i multimedialna), biblioteczka ucznia, pomoce demonstracyjne, pomoce indywidualne dla uczniów, narzędzia służące do przygotowania pomocy naukowych. W konkluzji opracowania P. Kowolik podkreśla, że *poziom i efekty pracy nauczyciela uzależnione są*

siębiorczości, tj. Dania, Szwecja, Finlandia oraz Norwegia, dominują w międzynarodowych rankingach innowacyjności. Z badań wynika także, że Polska nie posiada ani strategii przedsiębiorczości, ani strategii innowacyjności. Pełen tekst raportu jest dostępny na stronie internetowej www.eurydice.org.pl.

¹² [bazhum.muzhp.pl/.../Nauczyciel_i_Szkola-r2006-t1_2_\(30_31\)-s216-228.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/.../Nauczyciel_i_Szkola-r2006-t1_2_(30_31)-s216-228.pdf)

między innymi od wzorcowo zorganizowanego warsztatu pracy¹³.

Umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu (przy użyciu nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania, przetwarzania informacji oraz materiałów) to jeden z ogólnych efektów kształcenia zapisanych w „Standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela”¹⁴. Dokument ten wymieniał inne ważne efekty kształcenia, które określają, co potencjalny nauczyciel powinien wiedzieć i umieć, a także do czego powinien być zdolny po zakończeniu procesu kształcenia. Za niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela uznano posiadanie:

- wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, która ułatwi rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania-uczenia się,
- wiedzy z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej,
- umiejętności i kompetencji niezbędnych do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów,
- umiejętności komunikowania się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami, które współdziałają w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces.

Natomiast postawę zawodową stanowić powinny: wrażliwość etyczna, empatia, otwartość, refleksyjność, partycypacja społeczna, poczucie odpowiedzialności, profesjonalizm, wytrwałość w realizacji indywidualnych i zespołowych zadań wynikających z roli nauczyciela, gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych, rozumienie potrzeby ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego.

W „Standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela” znajduje się tylko jeden zapis dotyczący fizjologii pracy (*nauczyciel w zakresie emisji głosu posiada podstawową wiedzę o funkcjonowaniu i patologii narządu mowy oraz wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy*)¹⁵. Biorąc pod uwagę, że fizjologia pracy zajmuje się całym spektrum procesów zachodzących w układach i narządach wewnętrznych człowieka podczas wysiłku oraz czynnikami kształtującymi zdolność organizmu ludzkiego do pracy, optyka patrzenia na fizjologię pracy nauczyciela wydaje się być mocno ograniczona.

Jeszcze raz warto odwołać się do efektów kształcenia zapisanych w „Standardach...”: *nauczyciel potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności związane z działalnością pedagogiczną (dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą), korzystając z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii*¹⁶. Zapis ten stanowi sedno powyższego artykułu, który mieści się w dziale SAMOKSZTAŁCENIE. Jak twierdzą znawcy przedmiotu, proces samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności z jednej strony ułatwia przystosowanie się do zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości¹⁷, z drugiej zaś stanowi inspirację do rozwoju i kreowania rzeczywistości. Z analizy danych statystycznych dotyczących zatrudnienia nauczycieli w Polsce (wysoki poziom wskaźnika – liczba lat przepracowanych w zawodzie) wynika, że samokształcenie to także konieczność uzupełniania kompetencji (wiedzy i umiejętności) przez wielu czynnych zawodowo nauczycieli. Okazuje się, że znaczna ich część przygotowywała się do wykonywania zawodu jeszcze przed tym, gdy zaczęto wdrażać postanowienia Deklaracji Bolońskiej¹⁸ czy też określono w roku 2004 standardy kształcenia nauczycieli.

¹⁵ Op. cit., s. 3. Załącznik Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

¹⁶ Op. cit., s. 2.

¹⁷ Na przykład S. Ścisłowski w artykule *Koncepcja samokształcenia permanentnego* („Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 1(1)/1992, s. 193) definiuje samokształcenie jako „całociągłe osiągnięcie przez podmiot wszechstronnego wykształcenia w trakcie mniej lub bardziej samodzielnego, podlegającego autokontroli, samoocenie i autokorekcie, procesu sprawnego podejmowania, planowania i realizowania nowych prospołecznych zadań dalekich, podejmowanych w celu dostosowania się do ciągłego rozwoju świata lub (i) wywołania w swoim otoczeniu określonych zmian”.

¹⁸ www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html.

¹³ Kowolik P. Warsztat pracy nauczyciela początku XXI stulecia, „Nauczyciel i Szkoła” nr 1-2(30-31)/2006, s. 228.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z dnia 6 lutego 2012 r.).

Należy nadmienić, że nie istnieje jedna określona strategia samokształcenia. To podmiot samokształcenia, decydując o przedmiocie, celach, treściach, sposobach, formach, środkach udoskonalania się, tworzy własne strategie pozyskiwania, przetwarzania, gromadzenia, wykorzystywania informacji oraz doświadczeń. Autorka poniższego tekstu proponuje przyjęcie jednej z klasyfikacji kompetencji nauczycieli jako kierunku tworzenia własnej strategii samokształcenia. Interesującą klasyfikację, wychodzącą naprzeciw idei kluczowych kompetencji uczenia się przez całe życie, przedstawił np. S. Dylak, autor jednego z haseł w „Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku”¹⁹. Podzielił on kompetencje na trzy grupy:

Pierwsza grupa – bazowe kompetencje nauczyciela, czyli kardynalne, najważniejsze, podstawowe, zapewniające minimalny poziom profesjonalizmu zawodowego (zdolności interpersonalne oraz zdolności do przyswajania określonych zasad etycznych i społecznych). Druga grupa – konieczne kompetencje nauczyciela, czyli takie, które pozwalają fachowo, profesjonalnie wypełniać zadania edukacyjne (dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze).

Trzecia grupa – pożądane kompetencje nauczyciela, czyli zdolności, zainteresowania, pasje nauczyciela, takie jak muzyka, literatura, sztuka, teatr, kino, sport itp.

Wymienione kompetencje są głównie wynikiem samokształcenia i samorozwoju. Żaden z doskonałych nauczycieli akademickich, edukatorów czy trenerów nie wyręczy nauczyciela w dochodzeniu do pozycji interpretatora świata, animatora procesu kształcenia, intelektualisty dokonującego samodzielnych wyborów, twórcy osobistej wiedzy i własnej sylwetki zawodowej²⁰. Szczególną wagę w samokształceniu nauczyciele powinni przykładąć do kształtowania kompetencji pożądanych, ściśle

związanych z kluczową kompetencją uczenia się przez całe życie, a mianowicie świadomości i ekspresji kulturalnej. Posiadanie i pielęgnowanie kompetencji pożądanych może ułatwić porozumiewanie się z uczniami, budowanie wspólnych kodów kulturowych, wspólnych systemów wartości, znajdowanie wspólnych obszarów zainteresowań.

W związku z tym warto, budując własną strategię samokształcenia, przyjąć jako dewizę jeszcze inne ważne słowa Jana Parandowskiego z „Alchemii słowa” – *Wszystkie książki mówią i mówią jednocześnie. Przemawiają wszystkimi językami świata...*

Dr Alina KARAŚKIEWICZ – nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie, zajmuje się innowacjami pedagogicznymi i badaniami w edukacji, doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki; humanistka współpracująca z gronem pedagogów pracy skupionych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie



Jan Parandowski (1895-1978)

¹⁹ Dylak S. *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe* [w:] Pilch T. [red.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 553-567.

²⁰ Ibidem, s. 559.



Zawód: INFORMATYK

Ewa KĘDRACKA-FELDMAN

W powszechnej opinii „informatyk” to świetny zawód – gwarantujący ciekawą, dobrze płatną pracę na rynku polskim i międzynarodowym, teraz i w przyszłości. *W Europie brakuje miliona informatyków* – specjaliści mogą liczyć na bardzo dobre warunki pracy i płacy – czytamy w artykule z 27 lutego 2014 roku¹.

To wyzwanie jak najbardziej dotyczy szeroko rozumianej edukacji. Wyrażnie naprzeciw tym potrzebom rynku pracy i oczekiwaniom społecznym próbują wychodzić obecnie proponowane zmiany systemowe w polskiej edukacji. Ba – ale co to znaczy „informatyk”? A jeszcze wcześniej „informatyka”? Czy różni się i jeśli tak, to czym od teleinformatyki? A co mają do tego technologie informacyjno-komunikacyjne?... Kogo właściwie można uznać za informatyka? Czy programista i informatyk to to samo? Co ma wspólnego, a czym różnią się informatyk – specjalista od tzw. hardware'u i elektronik?... Spróbujmy nieco uporządkować tę dżunglę i pomóc w odszukaniu odpowiedzi na pytania, które nurtują zarówno młodych ludzi wybierających swoją drogę rozwoju edukacyjno-zawodowego, jak i osoby je wspierające – rodziców i nauczycieli: Informatyk – co to za zawód? Jakich wymaga predyspozycji? Jakie drogi do niego wiodą? Jak zdobyć tę wartościową profesję? Zaczniemy, próbujmy choć trochę rozwiązać nieporozumienia wynikające z panującego chaosu pojęciowego.

Co to znaczy „informatyk”?

Wg Wikipedii²: *Informatyk (łac. informare, -atum: obrazowo opisać) – osoba, która wykształciła się na specjalistę w dziedzinie nauk komputerowych, posiadającego wiedzę i umiejętności na temat ogółu metod tworzenia, przetwarzania i przekazu informacji oraz znającego budowę i zasady działania urządzeń komputerowych, a także potrafiącego tworzyć, przekształcać i przekazywać dane za pomocą programów komputerowych, wykorzystujących umieszczone w nich informacje do określonych działań. Zwykle jest to osoba o wysokim stopniu świadomości ogólnych i szczegółowych zasad tworzenia urządzeń i tworzenia oprogramowania, znająca języki programowania i potrafiąca stosować wiedzę teoretyczną w praktyce. Zwykle informatyk specjalizuje się w określonej dziedzinie nauk komputerowych. **Pojęcie „informatyk” niewiele już dziś znaczy bez przymiotnika lub konkretnego określenia.***

Klasyfikacja Zawodów i Specjalności Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wymienia następujące specjalizacje związane z informatyką: specjaliści ds. sieci komputerowych, baz danych, bezpieczeństwa informacji, oprogramowania oraz systemów teleinformatycznych; programiści i testerzy oprogramowania komputerowego i mobilnego; administratorzy systemów komputerowych; projektanci gier komputerowych. Absolwenci kierunków informatycznych mogą również pracować

¹ <http://www.pulshr.pl/rekrutacja/w-europie-brakuje-miliona-informatykow,18092.html>

² <https://pl.wikipedia.org/wiki/Informatyk>

w zespołach interdyscyplinarnych, przykładowo jako specjaliści systemów rozpoznawania mowy, informatycy medyczni, a nawet bioinformatycy.

A czy projektant elektronicznego układu cyfrowego, opracowywanego na podstawie algorytmu przedstawianego na poziomie systemowym i opisywanego w języku programowania jest informatykiem, czy (tylko) elektronikiem?... Może w lepszym uporządkowaniu wiedzy i zrozumieniu zawodów informatycznych pomoże odpowiedź na pytanie – co to znaczy „informatyka”?

Co to znaczy „informatyka”?

„Phi, przecież to wszyscy wiedzą!” A jednak...

„Informatyka – nauka, sztuka czy rzemiosło?” – tak zatytułował prof. Marian Adamski³ swój wykład inaugurujący rok akademicki 2002/2003 na Uniwersytecie Zielonogórskim – tak, tak, ponad 14 lat temu! Pytanie „czym jest informatyka” nazwał prowokacyjnym – lata mijają, a pytanie jest coraz bardziej... prowokacyjne! Wg wykładowcy informatykę można rozpatrywać jako:

- *samodzielną dyscyplinę naukową,*
- *narzędzie wykorzystywane przez inne nauki,*
- *gałąź techniki,*
- *przemysł wytwarzający sprzęt i oprogramowanie.*

Szczegółowość informatyki jako dyscypliny naukowej polega na tym, że podczas gdy inne dyscypliny naukowe, takie jak fizyka, chemia, mechanika oraz energetyka badają prawa rządzące przetwarzaniem mas i energii, to dyscyplina naukowa informatyka zaczęła po raz pierwszy badać prawa rządzące przetwarzaniem informacji. (...) Głównymi pojęciami współtworzącymi pojęcie informatyki i współokreślającymi jej zakres są pojęcia algorytmu i komputera.

Jeszcze raz sięgnijmy do Wikipedii⁴: *Określenie „informatyka” ma swój odpowiednik w języku*

angielskim: computer science – dosłownie: „nauka o komputerze”, co może być mylące⁵.

W języku polskim termin ten zaproponował w październiku 1968 Romuald Marczyński w Zakopanem na ogólnopolskiej konferencji poświęconej „maszynom matematycznym” na wzór (fr.) *informatique* i (niem.) *Informatik*.

Współczesna informatyka jest obecnie bardzo szeroką dziedziną. Jest zarówno dyscypliną naukową, podobnie jak fizyka lub chemia, a także jest mocno powiązana z działalnością gospodarczą i wieloma innymi dziedzinami życia. Bardziej znane i popularne działy informatyki to przede wszystkim (w kolejności alfabetycznej):

- *administracja sieciowa – zarządzanie siecią komputerową,*
- *administracja systemem – zarządzanie systemem informatycznym,*
- *algorytmika – tworzenie i analizowanie algorytmów. Podstawowa, najstarsza dyscyplina informatyki,*
- *architektura procesorów – projektowanie procesorów, bez których nie byłoby komputerów,*
- *bezpieczeństwo komputerowe – dyscyplina łącząca informatykę z telekomunikacją w celu zapewnienia poufności i bezpieczeństwa danych,*
- *grafika komputerowa – wykorzystuje technikę komputerową w celu wizualizacji rzeczywistości,*
- *informatyka afektywna – budowa systemów rozpoznających emocje użytkowników oraz reagujących na nie,*
- *informatyka medyczna – metoda tworzenia systemów przetwarzających informacje wykorzystywane w opiece zdrowotnej,*
- *informatyka śledcza – dostarczająca cyfrowych środków dowodowych dotyczących*

³ „Uniwersytet Zielonogórski” – Miesięcznik Społeczności Akademickiej, 30 września 2002.

⁴ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Informatyka>

⁵ Dla dociekliwych: Według ACM (*The Association for Computing Machinery*), tradycyjny polski termin informatyka odpowiada angielskiemu terminowi *computing*, obejmującemu zarówno *computer science* (informatykę teoretyczną i inżynierię oprogramowania), jak i *computer engineering* (inżynierię komputerową). Z tego względu określanie całości informatyki (*computer science and computer engineering*) tylko poprzez pierwszy termin *computer science* jest uważane za niefortunne [Jan Węglarz] – czytamy w wykładzie prof. M. Adamskiego.

przestępstw popełnionych cyfrowo lub przy użyciu systemów elektronicznych,

- inżynieria oprogramowania – produkcja oprogramowania,
- języki programowania – tworzenie języków programowania. Wyróżniająca się, podstawowa dyscyplina informatyki,
- programowanie komputerów – czyli tworzenie kodu źródłowego programów komputerowych. Najpopularniejsza dyscyplina informatyki,
- sprzęt komputerowy – komputery i ich urządzenia peryferyjne,
- symulacja komputerowa – komputerowa symulacja z wykorzystaniem modelowania matematycznego,
- systemy informatyczne – tworzenie systemów informatycznych w celach użytkowych,
- sztuczna inteligencja – komputerowe symulowanie inteligencji,
- teoria informacji – dyscyplina zajmująca się problematyką informacji, w tym teorią przetwarzania i przesyłania informacji,
- webmastering – projektowanie, programowanie i publikacja serwisów internetowych.

Zdecydowanie każdą z osób o specjalności z powyższej listy nazwiemy informatykiem – i słusznie. Ale wachlarz wiedzy i umiejętności w każdym przypadku pozwala na wniosek – to są zupełnie inne zawody! To co to ostatecznie znaczy być informatykiem?! Skwitujmy powyższą (ciągle rosnącą) listę żartobliwymi słowami prof. R. Tadeusiewicza: *W przekonaniu adwersarzy prawdziwą informatyką jest głównie to, czym oni sami się aktualnie zajmują.*

Może niepotrzebnie próbujemy ogarnąć ocean możliwości jednym pojęciem?...

W USA, a wszak to macieznik dziedziny nas tu interesującej, taki jest podział pojęć w obszarze informatyki:

- *Computer Science* – to studia podstawowe,
- *Computer Engineering* – sprzęt komputerowy,
- *Software Engineering* – oprogramowanie,
- *Information Systems* – systemy informacyjne,
- *Information Technology* – zastosowania.

Wróćmy do wykładu prof. Adamskiego, który zwrócił uwagę na wagę rozróżnienia informatyki teoretycznej i informatyki stosowanej: *Większość potrzeb praktyki mogą zaspokajać specjaliści znający dogłębnie zasady używania określonych urządzeń informatycznych (np. administratorzy sieci komputerowych), programiści – wykwalifikowani użytkownicy standardowego oprogramowania, a nie wyłącznie twórcy nowych koncepcji naukowych i związanych z nimi algorytmów i oprogramowania. Algorytm to abstrakcyjny przepis opisujący działanie, które może być wykonane przez człowieka, przez komputer lub w inny sposób. Korzyści odnosimy jednak przede wszystkim wówczas, gdy opisane algorytmem działanie ma wykonać komputer. Algorytmika tworzy tylko „podmurówkę” (fundament) informatyki, ale jej nie zastępuje [Dawid Harel].*

I jeszcze raz prof. Tadeusiewicz: *Nawet jeśli w renomowanych uczelniach jesteśmy bardzo dumni z tego, że kształcimy znakomitych informatyków, prawdziwą elitę tego zawodu, to jednak społeczeństwa informacyjnego – czymkolwiek by nie było! - nie da się stworzyć wyłącznie dla elity i nie może ono działać wyłącznie przez elity. (...) Konieczna jest także inicjatywa kształcenia ludzi, będących specjalistami w zastosowaniach informatyki w różnych dziedzinach.*

Jak zdobyć zawód informatyka?

Potrzebne jest „wykształcenie informatyczne” – w znakomitej większości kojarzone z poziomem wyższym. To ogromny wachlarz możliwości... Według tradycyjnych poglądów, wykształcenie informatyczne, mimo wspólnego rdzenia (kanon) ma swoje specyficzne cechy, w zależności od typu wyższej uczelni, w której zostało uzyskane. Uniwersytety kładą nacisk na aspekty teoretyczne, takie jak na przykład algorytmika, metody numeryczne, teoria obliczalności itp. Politechniki kształcą w studentach umiejętność projektowania, tworzenia i oprogramowywania złożonych systemów informatycznych. Akademie ekonomiczne preferują nauczanie różnorodnych metod stosowania komputerów w gospodarce, w tym szczególnie internetu.

W polskim systemie edukacji od pewnego czasu możliwe jest wykształcenie informatyczne na poziomie średnim, które cieszy się dużym prestiżem i zainteresowaniem, choć do łatwych kształcenie w tym zawodzie nie należy. Przyjrzyjmy się temu kształceniu pokrótce.

Technik informatyk

Tytuł technika informatyka uzyskuje absolwent technikum oraz absolwent szkoły policealnej (na poziomie ISCED 3) oraz absolwent szkoły policealnej (na poziomie ISCED 4) o kierunku technik informatyk⁶ po zdaniu zewnętrznego egzaminu zawodowego.

Uzupełniając – uprawnienia technika informatyka można też uzyskać, jeśli ma się średnie wykształcenie, zdając egzaminy z odpowiednich trzech kwalifikacji po zaliczeniu kursów kwalifikacyjnych lub eksternistycznie, np. po dwóch latach udokumentowanej pracy w zawodzie.

Technik informatyk potrafi:

- *sprawnie posługiwać się systemami operacyjnymi,*
- *pracować w różnych strukturach sieci komputerowych,*
- *projektować i wykonywać małą sieć komputerową opartą o różne technologie,*
- *konfigurować urządzenia sieciowe typu router-router,*
- *posługiwać się językiem obsługi wybranych rodzajów baz danych, w tym językiem SQL,*
- *korzystać z języków programowania,*
- *obsługiwać oprogramowanie użytkowe,*
- *skonfigurować sprzęt i oprogramowanie,*
- *obsługiwać urządzenia peryferyjne (UPS, skanery, drukarki, plotery, kamery cyfrowe.*

Technik informatyk po zdaniu trzech państwowych egzaminów potwierdzających jego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymaniu świadectwa ukończenia szkoły otrzymuje dyplom technika oraz suplement do dyplomu objaśniający jego zdobyte

umiejętności. Po ukończeniu nauki technik informatyk mógłby pracować w:

- *zakładach pracy wykorzystujących technologie informatyczne zaimplementowane na stanowiskach pracy,*
- *firmach administrujących sieci komputerowe,*
- *działach obsługi informatycznej dowolnego przedsiębiorstwa,*
- *firmach tworzących oprogramowanie komputerowe,*
- *punktach serwisowych,*
- *sklepach komputerowych*
oraz
- *prowadzić własną działalność gospodarczą w zakresie podstawowych usług informatycznych⁷.*

Aktualna podstawa programowa dla zawodu technik informatyk, z którą powinien obowiązkowo zapoznać się każdy kandydat do zawodu, jest dostępna pod adresem http://www.koweziu.edu.pl/pp_zawod.php?nr_zawodu=351203. Jak wspomniano wyżej – zawód technik informatyk składa się z trzech kwalifikacji:

E.12. Montaż i eksploatacja komputerów osobistych oraz urządzeń peryferyjnych

E.13. Projektowanie lokalnych sieci komputerowych i administrowanie sieciami

E.14. Tworzenie aplikacji internetowych i baz danych oraz administrowanie bazami, co oznacza konieczność zdania trzech egzaminów zawodowych⁸.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na dwa inne zawody pokrewne. Technik teleinformatyk poza kwalifikacją E.13 powinien zdać egzamin potwierdzający kwalifikacje:

E.15. Uruchamianie oraz utrzymanie terminali i przyłączy abonentkich

E.16. Montaż i eksploatacja sieci rozległych

Technik tyfloinformatyk tożsamy jest z jedną kwalifikacją:

⁶ Obecnie odpowiada to IV poziomowi PRK, czyli poziomowi Polskiej Ramy Kwalifikacji dla kwalifikacji pełnej, o której mowa w art. 8 pkt 3-6 ustawy z dnia 22 grudnia 2015 roku o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji [przyp. redakcji].

⁷ https://pl.wikipedia.org/wiki/Technik_informatyk

⁸ Zadania egzaminacyjne od 2006 roku można znaleźć m.in. na stronie <http://technikinformatyk.pl/>

E.11. Obsługa oprogramowania i sprzętu informatycznego wspomagających użytkownika z niepełnosprawnością wzrokową.

Zdecydowanie zdobywanie zawodu technika informatyka to zadanie dla osób ambitnych, o specjalnych predyspozycjach. Czyżby informatyka była tylko dla wybranych?... Przecież wszyscy żyjemy w cyfrowym świecie!

Oczywiste jest, że najlepszy nawet użytkownik informatyki to nie jest informatyk. I równie oczywiste jest, że na informatyce znają się/powinni się znać wszyscy!

Informatyka w podstawie programowej kształcenia ogólnego

Skupiając uwagę na kształceniu zawodowym, nie można zapomnieć o kształceniu ogólnym (to dwie strony tej samej – wartościowej! – „monety”). Do szkoły zawodowej przychodzi absolwent gimnazjum, szkoły podstawowej, a przedtem przedszkola. Liceum daje bazę do wyboru kierunku studiów wyższych... Każdy, absolutnie każdy człowiek musi być obecnie alfabetą cyfrowym. Prof. Maciej Sysło od ponad 10 lat postuluje: *Każdy nauczyciel jest nauczycielem TIK (jak jest nauczycielem pisania, czytania i rachowania).*

Pojawia się tu termin TIK jako odpowiednik ang. ICT – jak się ma do informatyki? Poza edukacją ICT jest tłumaczone jako teleinformatyka: *Teleinformatyka, ICT (akronim od ang. information and communication technologies) – pojęcie obejmujące szeroki zakres wszystkich technologii umożliwiających manipulowanie i przesyłanie informacji*⁹.

Zmieniana obecnie podstawa programowa kształcenia ogólnego oczywiście obejmuje edukację informatyczną i/lub TIK w kształceniu ogólnym. Konsultacje podstawy programowej, której projekt opublikowano 30 grudnia 2016 roku, skończyły się 2 lutego br., a 14 lutego rozporządzenie zostało podpisane przez ministra edukacji narodowej i zapewne wkrótce zostanie opublikowane.

Podobnie jak było przy poprzedniej zmianie¹⁰, tak i tym razem Czytelnicy „Meritum” mogą liczyć na omówienie nowej podstawy programowej w jednym z kolejnych numerów kwartalnika. Zdecydowanie eksponowane w niej jest pojęcie programowania, które ma być powszechne.

Na łamach Edunews 4 lutego pojawił się artykuł „Robotyka w nauczaniu wczesnoszkolnym, czy to w ogóle możliwe?” Autor Sylwester Zasoński pisze m.in.: *Obecnie w polskiej edukacji coraz częściej pojawiają się terminy: kodowanie, programowanie, robotyka czy nawet mechatronika. Wszyscy wydają się dostrzegać trend nauki programowania od najmłodszych lat. Polski rząd zapowiada zmiany, a coraz większa ilość nauczycieli doskonalili się w tych dziedzinach na własną rękę [i wg własnego rozumienia informatyki – przyp. EK] (...) W ostatnim roku na rynku pojawił się ponad tuzin aplikacji do nauki programowania dla dzieci, choć słowo programowanie używane jest tu trochę na wyrost. Wszak nie o to chodzi, aby 7- czy 10-latek potrafił napisać i debugować czysty kod, z którego później powstanie zaawansowany program czy gra. Programowanie („programowanie w szkole”) ma uczyć kluczowych umiejętności, niezbędnych we współczesnym świecie: kreatywnego myślenia, samodzielnego dochodzenia do rozwiązań, wyciągania logicznych wniosków, także ważnej współpracy w grupie.*

Programowanie to pojęcie nie tylko używane na wyrost (najczęściej przez utożsamianie niestusznie z rozdzielanym kiedyś wyraźnie kodowaniem), ale niekiedy zaczyna niektórym zastępować w całości pojęcie informatyki. Tymczasem według Donalda Knutha dobry programista powinien:

- *orientować się, jak działa komputer cyfrowy,*
- *umieć wyrażać rozwiązania problemów w sposób na tyle prosty, aby komputer był w stanie je „zrozumieć”,*
- *dysponować pewną wiedzą na temat podstawowych technik obliczeniowych,*
- *rozumieć choć trochę żargon komputerowy (pamięć, rejestry, bity, zmiennopozycyjny...).*

⁹ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Teleinformatyka>

¹⁰ <http://meritum.edu.pl/owemeritumfront/web/umery/umer?id=15>

Prawda, że nie każdy informatyk jest programistą i vice versa?

Takich raf jest więcej. Kilka z nich ilustrują przykładowe pytania: Czy przedmiot wprowadzający w świat komputerów powinien nazywać się informatyką czy są to zajęcia komputerowe? Dlaczego nie wszyscy absolwenci kierunku technik informatyk zdają z sukcesem maturę z informatyki? Dlaczego od nauczyciela informatyki nie powinno się oczekiwać obsługi sprzętu informatycznego w szkole? Na ile myślenie komputacyjne (dawniej – algorytmiczne) ma być kształcone w ramach oddzielnego przedmiotu (informatyka), a na ile na wszystkich innych przedmiotach? Itd., itp.

Chyba zabrakło nam czasu na konsultacje i zapoznanie się z głosem nauczycieli – refleksyjnych praktyków. A ich głos jest znaczący. Oto przykład. W swojej opinii na temat projektu podstawy spisanej przez jednego z bardzo doświadczonych nauczycieli informatyki Sławomira Baturo¹¹ pyta (dobrze ilustrując nasze problemy wynikające z niejednoznaczności pojęć związanych z informatyką: *dramatyczne pytanie* – „Czy w dzisiejszych czasach informatyka musi równać się algorytmice?”.

Zapewne jest tak dlatego, że w kraju odnoszącym ogromne sukcesy międzynarodowe w kształceniu programistów (z Międzynarodową Olimpiadą Informatyczną¹² – konkursem programistyczno-algorytmicznym na czele) o informatyce szkolnej decydują przede wszystkim przedstawiciele kierunków uniwersyteckich.

Przeczytajmy dalej: *...wymaganie na poziom gimnazjalny: „Uczeń charakteryzuje sieć Internet, jej budowę i funkcjonowanie (protokoły). Opisuje podstawowe topologie sieci komputerowej, przedstawia i porównuje zasady działania i funkcjonowania sieci komputerowej typu klient-serwer, peer-to-peer.” Ale o co chodzi? Topologie sieciowe... Zapytacie Państwo, cóż to takiego? Otóż są to pytania zadane podczas obrony inżynierskiej pracy dyplomowej na kierunku informatyka oraz... wymagania w stosunku do ucznia szkoły*

ponadgimnazjalnej w propozycji nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla przedmiotu informatyka. I to na poziomie podstawowym. A jest to jedno z łatwiejszych wymagań.

Przypomnijmy – prawdziwą informatyką jest głównie to, czym oni sami się aktualnie zajmują.

Jaka może być najlepsza droga ku zawodowi informatyka? Dwugłos odszukany w sieci

1

Tekst opracowany w oparciu o artykuł „12 IT skills that employers can't say no to” autorstwa Mary Brandel¹³.

Przedsiębiorstwa mają duże problemy ze znalezieniem pracowników posiadających określone umiejętności. Informatyka zmienia się w takim tempie, że uczelnie [techniczne] i sami poszukujący pracy często nie nadążają za ewolucją rynku i nowymi wymaganiami. Praca dla osób z wykształceniem informatycznym jest i będzie, ale tylko dla tych, którzy posiadają odpowiednie kwalifikacje. (...) [Na naszych oczach] zmienia się rola działów informatycznych przedsiębiorstw, zmienia się również podejście do wykształcenia informatycznego, które staje się bardziej uniwersalne. Widać to na wielu europejskich i amerykańskich uczelniach, gdzie młodzi ludzie, zamiast ścisłego wyspecjalizowania, chętniej wybierają kierunki z pogranicza kilku dziedzin.

Przed wszystkim jednak, w całej branży IT (i nie tylko), potrzebni są pracownicy samodzielni, posiadający umiejętność analitycznego myślenia, szybkiego przyswajania wiedzy i analizy procesów biznesowych. Wielu pracodawców twierdzi, że właśnie o te cechy wśród kandydatów jest najtrudniej.

¹¹ http://www.superbelfrzy.edu.pl/edu-refleksje_owa-podstawa-programowa-dla-informatyki-pod-lupa/

¹² https://pl.wikipedia.org/wiki/Mi%C4%99dzynarodowa_olimpiada_informatyczna

¹³ http://www.computerworld.pl_ews/117932_1/12.najbardziej.przyzlosciowych.umiejetnosci.IT.html

Znalezione na FB

Jakub Chabik. 19 stycznia 2017

Przez ćwierć wieku naoglądałem się trochę informatyków nie po informatyce i doszedłem do wniosku, że wykształcenie ma znaczenie. Najwyżej cenię fizyków. Nie matematyków, nie inżynierów elektroników czy automatyków/robotyków, ale właśnie fizyków. Zastanawiałem się dlaczego i doszedłem do wniosku, że fizyka świetnie przygotowuje do mierzenia się z informatyką. Po pierwsze, bardzo solidna podstawa nauk ścisłych i przyrodniczych – systematyczne myślenie, dekompozycja problemów, racjonalne rozumowanie, radzenie sobie ze złożonością. Po drugie, fizyka wymaga oprzyrządowania informatycznego. Obycie z narzędziami, nowoczesnym, skomputeryzowanym sprzętem laboratoryjnym, dużo obliczeń, nawet tworzenie prostych programów – to wszystko pozwala fizykom „otrząść” się z IT.

Ale to wszystko mają również matematycy. A jednak więcej niż raz widziałem, jak fizycy rozwiązywali problemy, przy których matematycy wymiękali. Dlaczego tak jest?

Ano, bo – po trzecie – fizyka, w odróżnieniu od matematyki, a tak jak informatyka, musi radzić sobie z fizycznością świata. Teoria może być fajna, ale w świecie realnym wchodzi zakłócenia, inne zjawiska, tarcie, opór powietrza – i fizyk rozumie, że model, choć poprawny, może być nieprzydatny. I że czasami lepiej model uprościć, ale zweryfikować. Tak jak algorytm obliczeniowy, który lepiej, żeby dawał przybliżone wyniki, ale szybciej, niż dokładne, za to w dalekiej przyszłości. I czwarte – definition of done. Matematyk poprzestanie na dowodzie i modelu. Fizyk sprawdza ten model poprzez doświadczenie. Kiedy słyszałem od developera po matematyce „zrobione”, to wiedziałem, że znaczy „wymyśliłem algorytm i chyba go dobrze zakodowałem”. U fizyka

to zawsze znaczyło „wymyśliłem algorytm, zakodowałem i jeszcze sprawdziłem na paru przypadkach”.

Szanuję i cenię wszystkich, ale fizyków najbardziej.

Zdecydowanie – informatyka (jak miłość i jako miłość) nie jedno ma imię ☺ I do zdobycia jednego z wielu zawodów informatycznych prowadzi wiele różnych dróg.

Podsumowując

To zaledwie wierzchołek góry lodowej problemów ze zrozumieniem kształcenia zawodowego w obszarze informatyka i wpływu tego rozumienia na ramy prawne i szkolną praktykę. Problemów jest znacznie więcej. Miejmy nadzieję, że to porządkowanie pojęć i praktyki nauczania informatyki będzie postępowało. Bo przecież realizacja tej podstawy w szkołach będzie miała ogromne znaczenie dla rekrutacji właściwych ludzi do zawodów informatycznych – różnych, nie tylko programistów i na dodatek programistów gier (do czego ograniczają rozumienie informatyki coraz liczniejsze medialne kampanie promocyjne).

Warto, by zmiany systemowe w kształceniu ogólnym (informatyka, doradztwo) oraz w kształceniu zawodowym (szkoły branżowe) pozwoliły zachować najlepsze doświadczenia dotyczące kształcenia informatycznego, również w zawodzie technik informatyk, i pomogły odpowiednim osobom wybrać odpowiednią ścieżkę edukacyjną na rynek pracy.

Zawód informatyk to szczególne wyzwanie dla szkolnego doradztwa edukacyjno-zawodowego. Wybierając taki zawód – warto pamiętać o jednej z zasad TQM – **zrozum całość, do której należy część, w której zamierzasz pracować** i wtedy dobierz optymalną ścieżkę kształcenia i rozwoju zawodowego.

Ewa KĘDRACKA-FELDMAN – nauczyciel konsultant w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie



TIK w pracy nauczyciela przedmiotów zawodowych

Marlena ZABORNIAK

TIK oznacza technologię informacyjno-komunikacyjną (ang. information and communication technologies – ICT), a więc przetwarzanie, gromadzenie i przesyłanie informacji w postaci elektronicznej. W dobie rozwoju społeczeństwa informacyjnego, globalizacji, „kurczenia się” świata należy nie tylko w biznesie, ale również w edukacji korzystać z dobrodziejstw TIK.

Nauczyciele, w tym nauczyciele przedmiotów zawodowych, powinni posiadać wiedzę na temat TIK i umieć ją zastosować w praktyce, np. poprzez różnorodne formy procesu dydaktycznego, takie jak¹:

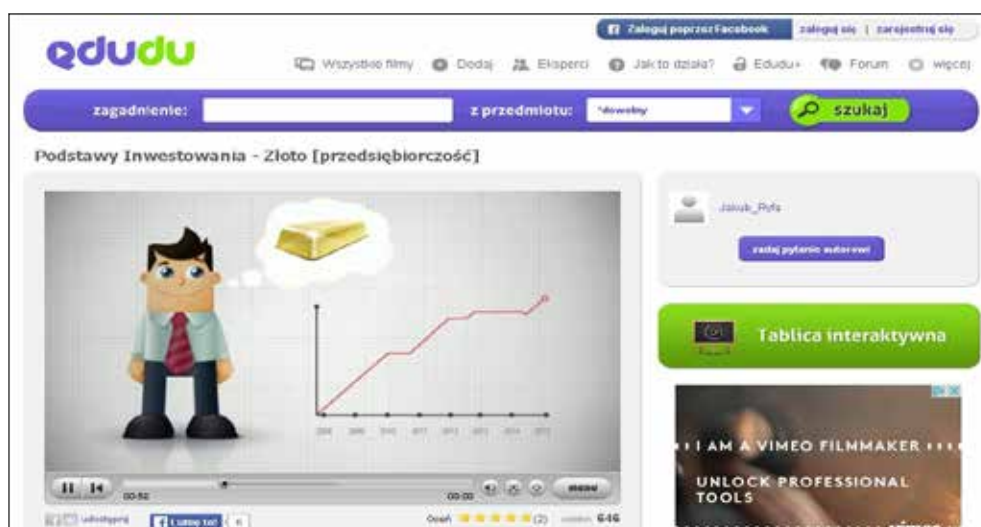
- **blended learning** – proces dydaktyczny realizowany częściowo w sposób tradycyjny, a częściowo za pośrednictwem Internetu,
- **e-learning** – proces dydaktyczny, który odbywa się w całości za pośrednictwem Internetu,
- **mobile learning** – uczenie się z wykorzystaniem przenośnego, bezprzewodowego sprzętu, takiego jak np. laptop, palmtop, smartfon,
- **wspomaganie (wspieranie)** – całość procesu dydaktycznego odbywa się w formie tradycyjnej, a nowoczesne metody i techniki kształcenia na odległość służą jedynie uzupełnieniu i wsparciu tego procesu.

Jako nauczyciel podstaw przedsiębiorczości oraz przedmiotów zawodowych (ekonomicznych i pokrewnych), borykający się niekiedy z problemem braku podręczników szkolnych, uwzględniam w swojej pracy wspomaganie oraz blended learning. Obie formy przynoszą wiele korzyści zarówno uczniom, jak i nauczycielom, bo np.:

- są przystępnymi oraz efektywnymi formami zdobywania wiedzy i umiejętności,
- pozwalają na znaczne oszczędności finansowe,
- są wygodną i elastyczną formą uczenia się oraz nauczania,
- uczą efektywnego zarządzania czasem,
- są bardzo atrakcyjną formą, ze względu na swoją interaktywność,
- rozwijają kreatywność uczniów oraz nauczycieli,
- umożliwiają stosowanie oceniania kształtującego, w tym przekazanie konstruktywnej informacji zwrotnej oraz prowadzenie tzw. lekcji odwróconej.

Na zajęciach z podstaw przedsiębiorczości oraz przedmiotów ekonomicznych i pokrewnych (podstawy zarządzania personelem, podstawy działalności gospodarczej, podstawy marketingu, podstawy psychologii i socjologii, prawo i etyka zawodowa, komunikacja rynkowa, *public relations*, kultura zawodu) – uwzględniając oczywiście prawo autorskie – korzystam z poniżej wymienionych zasobów dostępnych w Internecie.

¹ W artykule wykorzystano zasoby KOWEziU.

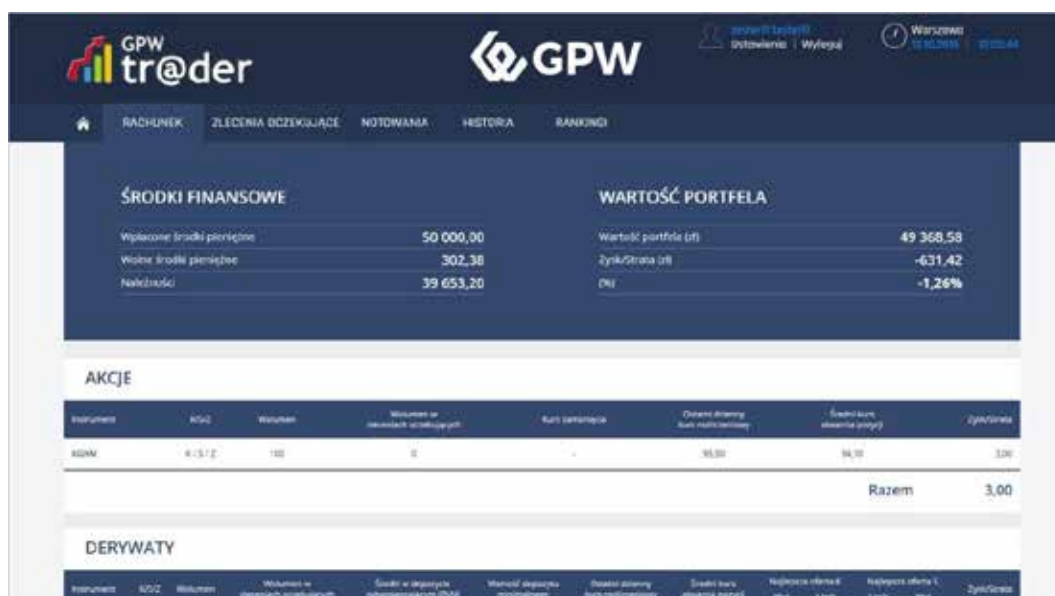


1. Multimedialne portale e-learningowe

- **edudu.pl**, zawierający m.in. testy, krótkie filmy edukacyjne, tzw. educasty. Przykładowy film dydaktyczny pt. „Podstawy inwestowania – złoto”, należący do serii filmów Akademia Wielkiej Kasy, wykorzystują zarówno na zajęciach podstaw przedsiębiorczości, jak i podstaw działalności gospodarczej.
- **nbportal.pl**, zawierający lekcje multimedialne NBP, szkolenia, publikacje, konkursy, educasty oraz dostęp do Centralnej Biblioteki. NBP podejmuje działania służące upowszechnieniu tematyki ekonomicznej, zrozumieniu zasad funkcjonowania gospodarki rynkowej oraz promuje przedsiębiorczość. Uczniowie

za pomocą wyszukiwarki korzystają z zasobów Centralnej Biblioteki NBP, która posiada unikalne zbiory z zakresu nauk ekonomicznych, w szczególności z dziedziny bankowości, finansów, zarządzania, a także marketingu, prawa i wiedzy o Unii Europejskiej. Zasoby portalu NBP, w szczególności educasty i zasoby Centralnej Biblioteki NBP wykorzystują na zajęciach podstaw przedsiębiorczości, podstaw marketingu, podstaw działalności gospodarczej oraz jako materiał przygotowujący uczniów do Olimpiady Przedsiębiorczości czy Olimpiady Wiedzy Ekonomicznej. W celu utrwalenia materiału uczniowie rozwiązują krzyżówki o tematyce ekonomicznej, a w wolnej chwili czytają wirtualne komiksy oraz mogą wziąć udział w proponowanych przez portal NBP grach.





2. Projekt edukacyjny Szkolna Internetowa Gra Giełdowa (SIGG) – www.sigg.org.pl

- **Symulacyjna gra inwestycyjna (SIGG)**, która uczy młodych ludzi inwestowania na Warszawskiej Giełdzie Papierów Wartościowych (WGPW). Organizatorem gry jest Fundacja im. Lestawa A. Pagi. SIGG przeznaczona jest dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, którzy to tworzą zespoły 2-4 osobowe. Każdy zespół na początku gry otrzymuje do dyspozycji wirtualne środki w kwocie 20 tys. zł, może kupować i sprzedawać posiadane akcje, fundusze ETF lub zawierać kontrakty terminowe w godzinach trwania sesji giełdowej na WGPW. Zasady udziału uczniów w grze SIGG są szczegółowo

określone w regulaminie. Gra SIGG odbywa się pod nadzorem nauczyciela.

- **Platforma e-learningowa.** Kurs e-learningowy przeznaczony jest dla uczniów biorących udział w SIGG. Cały kurs składa się z 11 lekcji poświęconych poszczególnym zagadnieniom związanym z funkcjonowaniem GPW. W trakcie poszczególnych lekcji uczniowie, w zależności od wyników, uzyskują tytuły: praktykanta, stażysty, asystenta maklera, maklera, dyrektora biura maklerskiego, a nawet „geniusza inwestowania”. Najlepsi uczniowie-kursanci uzyskują trofea: medale, puchary, laury, czerwone szelki maklera oraz nagrody specjalne.



3. **Bezpłatny e-podręcznik**, który powstał w ramach projektu „Jestem przedsiębiorczy – innowacyjny program nauczania podstaw przedsiębiorczości i ekonomii w praktyce”, realizowanego przez Fundację Wrota Edukacji – EduGate² oraz Centrum Kompetencji Grupa Szkoleniowo-Doradcza A. Gawrońska Sp. J.³ Podręcznik dostępny jest pod adresem WWW.podrecznik.edugate.pl.



są na powyższym zdjęciu, a ich ceny są zróżnicowane, rzędu około 200-800 zł.

4. **Prezi** – program do tworzenia prezentacji online na tzw. wirtualnym płótnie.

5. **Artykuły online** – przykładowe strony WWW zawierające artykuły wykorzystywane przeze mnie na zajęciach public relations i komunikacja rynkowa:

- <http://swiatmarketingu.pl/>
- <https://sprawnymarketing.pl/>

6. **Generator testów udostępniony przez stronę WWW wydawnictw Operon⁴**. Generator umożliwia nie tylko samodzielne tworzenie testów, ale również korzystanie z testów gotowych, udostępnionych przez innych nauczycieli.

• **narzędzia diagnostycznego**, którym jest program komputerowy Młodzieżowy Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych MŁOKOZZ, służący do diagnozy zainteresowań oraz predyspozycji zawodowych uczniów.

Program ten wraz z podręcznikiem metodycznym oraz arkuszami odpowiedzi można pobrać m.in. ze stron:

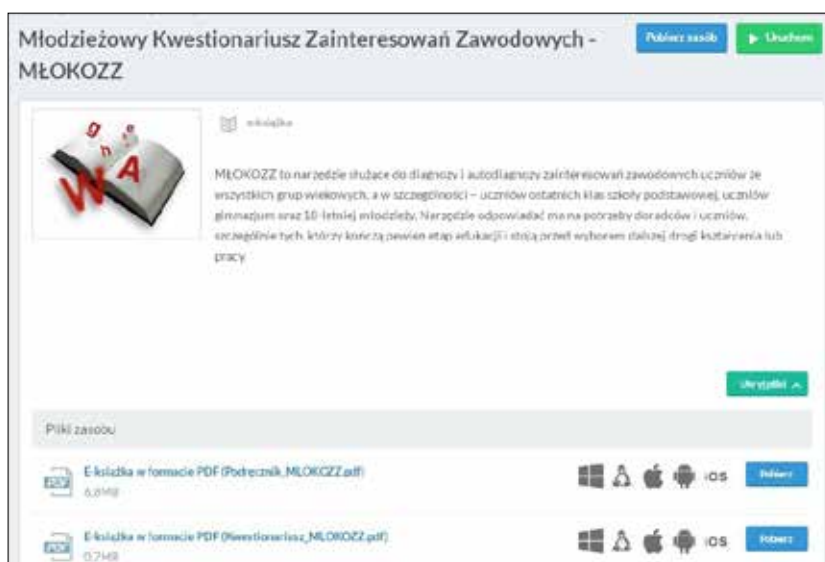
- <http://scholaris.pl/zasob/104019>
- http://www.interaktywnaeducacja.pl/?attachment_id=424

Wykorzystuję program komputerowy MŁOKOZZ – obok innych narzędzi diagnostycznych – zarówno jako koordynator doradztwa edukacyjno-zawodowego w pracy z uczniami klas maturalnych, jak

Ponadto na swoich zajęciach – poza Internetem – korzystam m.in. z:

- **płatnych filmów edukacyjnych** dostępnych na płytach DVD/CD, zakupionych głównie w firmie SYNERGIA⁵.

Przykładowe tytuły filmów dydaktycznych przedstawione



² <http://edugate.pl>

³ <http://centrum-kompetencji.pl>

⁴ <https://www.operon.pl>

⁵ www.synergia.com.pl

i lider Szkolnego Zespołu Wspierających Uzdolnionych w pracy z uczniami zdolnymi. Diagnozowany uczeń otrzymuje wynik badania w formie wydruku zawierającego stopień zainteresowań: metodycznych, innowacyjnych, kierowniczych, artystycznych, przedmiotowych oraz społecznych.

- **tablicy multimedialnej**, wykorzystywanej nie tylko do wyświetlania prezentacji i zasobów Internetu, analizy ocen i frekwencji, ale również do urozmaicenia zajęć przez wprowadzenie elementów zabawowych (przesuwanie elementów, pisanie po tablicy itp.).
- **programów pakietu MS** (Word, Excel, Power Point itd.), stosowanych przeze mnie do przygotowywania zasobów dydaktycznych wykorzystywanych podczas lekcji tematycznych, sprawdzania wiedzy uczniów oraz prezentowania np. wyników ewaluacji podjętych przeze mnie działań.

W szkole, w której pracuję, korzystamy z dziennika elektronicznego Librus Synergia, którego funkcjonalność wykracza daleko poza proces standardowego dokumentowania przebiegu nauczania. Za jego pośrednictwem:

- przesyłam uczniom treść pracy domowej z podanym terminem wykonania oraz możliwością odesłania jej za pośrednictwem Internetu; platforma umożliwia sprawdzenie pracy pisemnej przez system antyplagiatowy,
- udostępniam uczniom zasoby, które są widoczne na tablicy interaktywnej podczas lekcji oraz w domu (wystarczy dostęp do Internetu),
- informuję uczniów o tzw. średniej ważonej oraz frekwencji,
- wgrywam rozkłady materiałów wraz z efektami, a dzięki temu mam ułatwiony podgląd postępu w realizacji programu nauczania,
- przesyłam oraz odbieram wiadomości z załącznikami do/od rodziców, uczniów oraz nauczycieli,

- umieszczam ogłoszenia oraz informacje o terminach prac klasowych i kartkówek.

Uważam, że rola TIK nie powinna ograniczać się tylko i wyłącznie do realizacji celów uczenia się uczniów. Powinna również służyć do dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi nauczycielami, „chwalenia się” tzw. dobrymi praktykami, a przede wszystkim zapewniać nieustanny rozwój zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Konieczne jest jednak przestrzeganie przez nauczycieli prawa autorskiego oraz postępowanie zgodnie z zasadami netykiety obowiązującej w Internecie i przekazywanie tych zasad uczniom.

Cechą społeczeństwa informacyjnego, w którym żyjemy, jest przenikanie informacji do wszystkich dziedzin życia. Niezwykle ważnymi umiejętnościami stają się: wyszukiwanie, gromadzenie i selekcjonowanie informacji, a najcenniejszą wartością – edukacja, w której to nauczyciele odgrywają najważniejszą rolę. Nowoczesna edukacja, szczególnie zawodowa, powinna w pełni wykorzystywać możliwości TIK, tak aby w jak najwyższym stopniu przygotować absolwentów szkół kształcących w zawodach do wejścia na rynek pracy.

W dzisiejszych czasach trudno wyobrazić sobie współczesną szkołę, w której nie wykorzystywałoby się nowoczesnych technologii. TIK wzbogaca edukację zawodową, czyni ją bowiem atrakcyjniejszą, pobudza kreatywność, zwiększa efektywność nauczania, zapewnia przyrost wiedzy, nabycie nowych umiejętności oraz kształtowanie postaw.

Należy jednak starać się pogodzić TIK z bezpośrednim kontaktem face to face ucznia z nauczycielem, gdyż tylko taki zapewnia właściwe relacje międzyludzkie oraz rozwój kompetencji miękkich niezbędnych w dzisiejszych czasach.

Dr Marlena ZABORNIAC – nauczyciel dyplomowany, wykładowca, egzaminator OKE w zawodzie technik ekonomista, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. awansu zawodowego nauczycieli, członek Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty



Oczekiwania pracodawcy – Miejskiego Przedsiębiorstwa Wodociągów i Kanalizacji m.st. Warszawy S.A. – od absolwentów szkół w zakresie posługiwania się TI

Sławomir WASILEWSKI

Stosowanie technologii informatycznych ma olbrzymi wpływ na efektywność i konkurencyjność firmy na rynku. Zaawansowane i dobrze wdrożone rozwiązania informatyczne znacznie ułatwiają obsługę i kontrolę procesów biznesowych spółki. Warto podkreślić, że dynamika zmian zachodzących w obszarze TI wymusza ciągłe podnoszenie kwalifikacji personelu firmy, a także zwiększa wymagania w stosunku do absolwentów rozpoczynających karierę zawodową.

Miejskie Przedsiębiorstwo Wodociągów i Kanalizacji w m. st. Warszawie S.A. jest spółką komunalną świadczącą usługi zbiorowego zaopatrzenia w wodę i zbiorowego odprowadzania ścieków na terenie m.st. Warszawy, Pruszkowa i Piastowa oraz niektórych gmin województwa mazowieckiego (Michałowice, Nieporęt, Raszyn, Serock, Wieliszew, Brwinów). Spółka uzdatnia w ciągu doby ponad 300 tys. m³ wody oraz oczyszcza ponad 500 tys. m³ ścieków komunalnych. Przedsiębiorstwo eksploatuje ponad 4000 km sieci wodociągowej oraz sieć kanalizacyjną podobnej długości. W spółce zatrudnionych jest blisko 2200 pracowników. W 2016 roku firma obchodziła 130-lecie swojej działalności.

Krótką historia TI w naszej spółce

Wprowadzanie technologii informatycznych rozpoczęło się w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Na początku firma nie miała sprecyzowanej wizji tego, jak zaadaptować możliwości rozwiązań TI na gruncie biznesowym, a wykorzystanie sprzętu komputerowego polegało głównie na wspieraniu podstawowych czynności, takich jak tworzenie dokumentów i prostych zestawień w programie Excel, wówczas jeszcze w wersji 5.0. Należy również wspomnieć, że w latach dziewięćdziesiątych komputery były bardzo drogie, więc ich liczba w naszej firmie była niewielka. Ponadto możliwość wykorzystywania dostępnej wówczas funkcjonalności sprzętu była ograniczona z uwagi na brak odpowiednio przeszkolonych pracowników. Na rynku pracy próżno było szukać osób o odpowiednich umiejętnościach posługiwania się technologią informatyczną. Prym wiedli wówczas pasjonaci, którzy stopniowo odkrywali możliwości, jakich dostarczały zwykłe komputery. Pracownicy ci dzielili się swoimi „odkryciami” z pozostałą kadrą, zachęcając do korzystania z technologii informatycznych. Niezależnie od problemów związanych z kompetencjami pracowników, w naszej firmie stopniowo rozbudowywano sieci komputerowe i włączano do nich zakupione stacje robocze. Z punktu widzenia

procesów zarządzania firmą była to słuszna decyzja, choć prawdopodobnie nie spodziewano się nadchodzącego boomu na rozwój technologii informatycznych. Rozproszone obiekty spółki nie były jeszcze połączone pomiędzy sobą w rozległą sieć komputerową. Kadra kierownicza zastanawiała się, w jaki sposób wykorzystać, wówczas jeszcze ograniczone, możliwości technologii informatycznych, wspierając podstawowe i pomocnicze procesy biznesowe. Wdrożonych zostało kilka systemów informatycznych w obszarze księgowości, kadr oraz ewidencji prac wykonywanych na sieci wodociągowej i kanalizacyjnej, a w firmie stopniowo zaczęto doceniać korzyści płynące z ich użytkowania. Z każdym kolejnym rokiem rynek informatyczny rozwijał się coraz dynamiczniej, a ceny rozwiązań informatycznych stawały się przystępniejsze. Stopniowo pojawiały się także nowe rozwiązania TI dla różnych obszarów biznesowych. Podsumowując, największy rozwój TI w spółce nastąpił w połowie pierwszej dekady XXI wieku i proces ten trwa do dziś. W związku z pomyślnym wdrożeniem kolejnych nowoczesnych rozwiązań informatycznych tygodnik informatyczny „Computerworld” przyznał firmie w 2014 roku prestiżową nagrodę Lidera Informatyki za trzy kluczowe systemy:

- Mobilny System GIS (ang. *Geographic Information System*),
- System wspierający zarządzanie transportem,
- System zdalnego odczytu wodomierzy.

Jakich korzyści dostarczają technologie informatyczne naszej spółce?

Technologie informatyczne mają olbrzymie znaczenie dla działalności naszej spółki. Przede wszystkim zwiększają efektywność organizacji, znacznie przyspieszając wykonywanie zadań przez pracowników. Skala produktywności pracownika z początku lat dziewięćdziesiątych, nieużywającego wówczas TI, jest nieporównywalna z osiąganą obecnie wydajnością. Te same zadania są teraz wykonywane kilkakrotnie szybciej niż 20 lat temu, a część z nich jest obecnie realizowana przez zawansowane systemy informatyczne, których poprawne działanie monitorują pracownicy. Należy pokreślić, że olbrzymią korzyścią, jakiej dostarczają systemy informatyczne,

jest wszechstronna możliwość komunikacji. Czas komunikacji pomiędzy pracownikami skrócił się diametralnie i obecnie nie sprowadza się wyłącznie do kontaktów telefonicznych, natomiast dane wymieniane pomiędzy pracownikami zawierają szczegółowe raporty i informacje. Poczta elektroniczna pozwala na powiadomienie wszystkich pracowników o kluczowym zdarzeniu w tym samym czasie. Z kolei systemy informatyczne za jej pomocą wysyłają automatycznie generowane raporty lub alarmy dotyczące istotnych procesów biznesowych spółki. Spotkania mogą się obecnie odbywać za pomocą systemu wideokonferencji, który pozwala zarówno na transmisję obrazu i głosu, jak i umożliwia automatyczne prezentowanie danych oraz raportów bezpośrednio z komputera. Taka funkcjonalność pozwala m.in. na oszczędność czasu, jaki pracownicy musieliby przeznaczyć na dojazd w miejsce rzeczywistego spotkania. Istotną zaletą wynikającą ze stosowania systemów informatycznych jest gromadzenie olbrzymiej ilości danych i ewidencjonowanie informacji z prawie każdego rodzaju procesu biznesowego. W tym celu nie jest już konieczne archaizowanie danych w przepastnych segregatorach, jak to miało miejsce wcześniej. Część młodszych pracowników nawet już nie pamięta okresu, kiedy jedyną metodą gromadzenia informacji był papier. Czas poświęcony na rejestrację danych w systemach informatycznych rekompensowany jest łatwym i szybkim dostępem do kluczowych informacji, co osiągnięte jest praktycznie w kilka minut lub sekund. Dane uzyskiwane bezpośrednio z systemów mogą być prezentowane w sposób syntetyczny, wskazując jednocześnie na trendy kluczowych wskaźników efektywności firmy. Kierownictwo spółki może w każdej chwili uzyskać interesujące je informacje dostownie od ręki. Na dane nie trzeba już czekać tygodniami, nawet jeśli dotyczą one szerokiego przedziału czasowego, np. roku lub dwóch lat. Systemy informatyczne stają się podstawowym źródłem podejmowania decyzji przez kierownictwo spółki. Obecnie większość dyspozycji opiera się na danych uzyskiwanych z systemów. Systemy informatyczne wdrażane w naszej spółce staramy się projektować w sposób ograniczający możliwość popełniania błędów przez obsługujących je operatorów. Jednym z celów implementowanych rozwiązań jest automatyzacja procesów, w tym podczas rejestracji danych,

co pozwala na skrócenie czasu poświęcanego na te czynności przez pracowników. Zintegrowane rozwiązania, takie jak systemy ERP (ang. enterprise resource planning), pozwalają na korzystanie z już raz wprowadzonych danych przez różne obszary spółki. Jednocześnie każdy proces wdrożenia informatycznego związany jest ze standaryzacją i „czyszczeniem” danych oraz stosowaniem ogólnie rozumianego nazewnictwa. Dzięki temu użytkowane TI pozwalają na uzyskiwanie coraz lepszej jakości ewidencjonowanych informacji. Jest to ważne z tego względu, że są one źródłem decyzji związanych bezpośrednio z działalnością spółki. Integracja w szerokim zakresie, jaka jest obecnie stosowana w naszych rozwiązaniach, pozwala na monitorowanie procesów biznesowych w czasie rzeczywistym na różnych płaszczyznach. Nadzorowanie procesu produkcyjnego związanego z uzdatnianiem wody i oczyszczaniem ścieków odbywa się za pomocą systemów SCADA (ang. *Supervisory Control And Data Acquisition*), które monitorują przebieg całego procesu produkcyjnego. W systemie SCADA znajdują się m.in. funkcje zbierania aktualnych danych (pomiarów), ich wizualizacji, sterowania procesem, alarmowania. Gromadzone w ten sposób informacje są przetwarzane na formę bardziej przystępną dla użytkownika (user friendly). Podsumowując, technologie informatyczne w znaczny sposób ułatwiają funkcjonowanie spółki, poprawiają efektywność pracy załogi oraz dostarczają istotnych informacji niezbędnych w procesie zarządzania przedsiębiorstwem.

użytkowane i złożone rozwiązania TI wymagają ciągłego podnoszenia kwalifikacji przez pracowników spółki, zwiększając tym samym wymagania wobec nowo przyjmowanej kadry

Jakich standardowych umiejętności w posługiwaniu się technologią informatyczną oczekuje pracodawca od pracowników?

Umiejętności podstawowe. Użytkowane i złożone rozwiązania TI wymagają ciągłego podnoszenia kwalifikacji przez pracowników spółki, zwiększając tym samym wymagania wobec nowo przyjmowanej kadry. W zależności od komórek organizacyjnych naszego przedsiębiorstwa, wymagania związane z technologiami informatycznymi są zróżnicowane. Zdarzają się jednak przypadki, że kandydaci

nie są w stanie swobodnie obsługiwać powszechnie stosowanych programów, w tym np. edytora tekstu Word wykorzystywanego także w codziennej pracy w firmie. Część absolwentów nie umie korzystać z funkcji związanych z tworzeniem strukturalnych dokumentów zawierających odwołania czy samodzielnym zdefiniowaniem stylu oraz funkcji związanych z porównywaniem dokumentów lub

łączeniem zmian w dokumentach edytowanych przez różnych autorów. Powszechna wiedza sprowadza się jedynie do umiejętności rejestracji tekstu. Kolejnym narzędziem informatycznym wykorzystywanym w naszej firmie jest arkusz kalkulacyjny Microsoft Excel. W zakresie standardowych umiejętności wymagamy od absolwentów umiejętności pracy na listach danych, umiejętności związanych z podstawową analizą danych, ich prezentowaniem w postaci wykresów, pracy z podstawowymi formułami. Oczekujemy także praktycznej wiedzy dotyczącej pracy grupowej, w tym np. edycji zespołowej dokumentów, arkuszy kalkulacyjnych udostępnianych za pomocą narzędzia Microsoft SharePoint. Z uwagi na dynamiczny rozwój naszej spółki często powstają zespoły projektowe opracowujące różnego rodzaju dokumenty, których edycja odbywa się na poziomie kilku użytkowników, wobec czego pożądane są umiejętności pracy na różnych

wersjach dokumentów, w tym weryfikacji zatwierdzonych zmian w zależności od wersji danego dokumentu. W firmie korzystamy także z produktu Microsoft Visio, w związku z czym od kandydatów wymagamy przede wszystkim umiejętności budowania prostych schematów przebiegu procesów biznesowych, schematów połączeń pomiędzy urządzeniami, np. elektrycznymi czy urządzeniami automatyki przemysłowej. Narzędzie to pozwala również zobrazować pewne zależności biznesowe, zależności pomiędzy różnymi bytami fizycznymi. Duża liczba realizowanych przez spółkę projektów wiąże się z koniecznością korzystania w naszej pracy programu Microsoft Project. Dlatego od przyszłych pracowników wymagamy umiejętności samodzielnego tworzenia harmonogramów projektów zawierających kamienie milowe, przypisane zasoby ludzkie i finansowe, umiejętności porównywania wersji harmonogramu z planem bazowym. Od absolwentów oczekujemy także umiejętności postugiwania się oprogramowaniem typu CAD (ang. Computer Aided Design). Narzędzi tych używamy przy opracowywaniu rodzaju dokumentacji technicznej oraz weryfikacji dostarczanych projektów inżynierskich. Tworzone dzięki CAD schematy naszej infrastruktury wykorzystywane są podczas procesu inwestycyjnego.

Miejskie Przedsiębiorstwo Wodociągów i Kanalizacji w m. st. Warszawie S.A. wykorzystuje zintegrowany system zarządzania przedsiębiorstwem klasy ERP (ang. enterprise resource planning), które jest rozwiązaniem dostarczoną przez szwedzką firmę IFS. W związku z tym od przyszłych pracowników oczekujemy doświadczenia w pracy w systemach ERP, nie tylko z systemem IFS Applications. Pożądana jest wiedza z obsługi modułów dotyczących obszaru finansów, księgowości, logistyki, HR (ang. human resources) i zarządzania transportem. Kolejnym kluczowym narzędziem użytkowanym w spółce jest system GIS (ang. Geographic Information System), który przedstawia grafy sieci wodociągowej i kanalizacyjnej. Dzięki temu rozwiązaniu każdy z pracowników firmy zna dokładne umiejscowienie eksploatowanej przez przedsiębiorstwo infrastruktury na terenie Warszawy. Ponadto w systemie rejestrowane są wszystkie prace wykonywane na obydwu sieciach. Dodatkowo dostęp

do danych GIS i prac na sieci jest możliwy z urządzeń mobilnych, jak tablet czy telefon. Ponieważ system GIS jest jednym z najważniejszych systemów użytkowanych w naszym przedsiębiorstwie, wymagamy umiejętności prowadzenia wektoryzacji sieci wodociągowej i kanalizacyjnej w tym środowisku wraz z rejestracją danych opisowych. Funkcjonujący w naszej spółce system GIS jest oparty o rozwiązania światowego lidera w tej dziedzinie, firmy ESRI Inc.

Kolejnym istotnym rozwiązaniem, z którego korzysta nasze przedsiębiorstwo, są systemy SCADA służące do monitoringu i sterowania automatyką przemysłową. Ponieważ działalność produkcyjna spółki jest w dużej mierze oparta o te rozwiązania, oczekujemy podstawowej umiejętności diagnostyki pracy systemów SCADA.

W zakresie zaawansowanych umiejętności związanych ze stosowaniem technologii informacyjnych od absolwentów wymagamy szerszego wykorzystania arkusza kalkulacyjnego Excel, tj. stosowania zaawansowanych funkcji, tworzenia skomplikowanych formuł obliczeniowych, umiejętności pracy z tabelami i wykresami przestawnymi, formatowania warunkowego, stosowania zaawansowanych filtrów przeszukujących dane, umiejętności pracy z arkuszem w połączeniu z zewnętrznymi bazami danych. W ramach rozszerzonej znajomości systemu GIS oczekujemy umiejętności analizy danych przestrzennych, zdarzeń powstających w przestrzeni geograficznej, na której działa firma. W tym celu wymagana jest wiedza na temat postugiwania się systemami do analizy danych przestrzennych uwzględniających topologiczne, geometryczne lub geograficzne właściwości infrastruktury spółki lub zdarzeń występujących w obrębie tej infrastruktury. Wyniki tych analiz dostarczają szeregu wniosków, na podstawie których podejmowane są określone działania zwiększające niezawodność funkcjonowania elementów sieci wodociągowej i kanalizacyjnej.

Z uwagi na szerokie wykorzystanie w naszej infrastrukturze sterowników przemysłowych, na zaawansowanym poziomie obsługi tego typu urządzeń oczekujemy praktycznej wiedzy z zakresu

ich programowania. Ta umiejętność jest pożądana w pracy w naszej spółce i znacznie zwiększa szanse zatrudnienia, tak jak wiedza z zakresu projektowania systemów SCADA wraz z ich parametryzacją, z naciskiem na platformę systemową Wonderware.

Z uwagi na to, że firma pozyskuje coraz bardziej zawansowany sprzęt wspierający jej podstawową działalność, coraz bardziej istotna staje się umiejętność obsługi urządzeń wykorzystywanych do monitoringu sieci wodociągowej i kanalizacyjnej, a także różnego rodzaju urządzeń pomiarowych. Obsługa i sterowanie nowym sprzętem odbywa się za pomocą komputera, w związku z czym także pracownicy fizyczni muszą umieć postugiwac się najnowszymi technologiami. Dostęp do map sieci wodociągowej i kanalizacyjnej odbywa się za pomocą urządzeń mobilnych. Zrezygnowano w zasadzie z wykorzystywania przez ekipy pracujące w terenie drukowanych map przedstawiających przebieg infrastruktury technicznej.

Kluczowe aspekty edukacyjne

Coraz bardziej z informatyzowany świat wymusza kształcenie uczniów sprawnie wykorzystujących technologie informacyjne. Używa ich każda firma, począwszy od standardowych narzędzi po zaawansowane systemy wspierające zarządzanie i monitoring działalności przedsiębiorstwa. Co istotne, umiejętność praktycznego postugiwania się narzędziami informatycznymi zwiększa konkurencyjność absolwentów na rynku pracy. Ważnym elementem staje się tu odpowiednia edukacja i doświadczenie. Bardzo dobre efekty uzyskamy, jeśli wiedza teoretyczna z danej dziedziny zostanie wsparta narzędziami informatycznymi właściwymi dla danego obszaru. Jest wiele systemów informatycznych wspierających takie dziedziny, jak matematyka, statystyka, fizyka, chemia itp. Uczniowie lepiej przyswajają wiedzę teoretyczną, utrwalając ją poprzez zastosowanie narzędzi informatycznych, tworząc np. modele matematyczne, fizyczne lub rozwiązując zadania za pomocą specjalnego oprogramowania. Istotny jest także sposób przekazywania wiedzy w sposób praktyczny. Rozwiązanie określonych problemów czy zadań powinno

odnosić się do przykładów, z którymi uczniów spotka się w życiu codziennym. Metody kształcenia uczniów z uwzględnieniem tych aspektów pozwolą absolwentom lepiej spełniać oczekiwania rynku pracy. Powyższe umiejętności dotyczą także pracowników posiadających już doświadczenie zawodowe. Lepsze efekty w procesie kształcenia można osiągnąć również poprzez kooperację pracodawców i producentów TI ze szkołami. Takie działanie jest w interesie wszystkich stron. Producenci mogą propagować swoje technologie wśród uczniów, zaś pracodawcy, dzięki wsparciu szkół oraz poprzez odpowiednie programy praktyk mogą wspierać potencjalną przyszłą kadrę. Ważna jest także wiedza o możliwościach danego narzędzia informatycznego, która może zostać praktycznie wykorzystana w pracy zawodowej. Zdarza się, że niektórzy pracownicy, używając przez wiele lat danego narzędzia informatycznego nie wiedzą, jak w pełni wykorzystywać jego możliwości. W ten sposób ograniczają swoją efektywność i skuteczność w realizacji określonych zadań służbowych.

Niestety, same sprawne postugiwanie się technologiami informatycznymi nie zastąpi niezbędnych umiejętności absolwentów, w tym np. analitycznego myślenia. Z punktu widzenia pracodawcy istotne są także odpowiednio wykształcone predyspozycje do rozwiązywania problemów, samodzielność pracownika, samoorganizacja pracy, umiejętność poszukiwania rozwiązań i wiedzy oraz jej konieczna weryfikacja, zwłaszcza jeśli jej źródłem jest Internet. W obecnych czasach kluczowe są także umiejętność pracy w zespole, wspólna realizacja określonych przedsięwzięć, projektów czy zadań. Pamiętajmy, że technologie TI są tylko narzędziem wykorzystywanym do realizacji zadań, nie zastępują wiedzy merytorycznej z danej dziedziny lub branży. To wiedza branżowa jest podstawą użycia technik TI.

Sławomir WASILEWSKI – kierownik Działu Technik Informatycznych w Miejskim Przedsiębiorstwie Wodociągów i Kanalizacji m.st. Warszawy S.A.; ma wieloletnie doświadczenie związane z funkcją kierownika projektu w zakresie IT



Koszt rocznej prenumeraty „Meritum”
wynosi **50,00 zł** (w tym koszt przesyłki)

1. Dane zamawiającego:

- » dokładny, czytelny adres placówki lub adres prywatny
.....
- » e-mail
- » numer telefonu
- » NIP
- » liczba egzemplarzy

Zamawiający potwierdza jednocześnie, że jest uprawniony do złożenia zamówienia i przyjęcia faktury VAT oraz zgadza się na wystawianie faktury VAT bez podpisu Zamawiającego.

2. Zamawiający przelewa należną kwotę na konto MSCDN:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
NIP 525-249-20-11
Nr rachunku: 20 1020 1026 0000 1002 0232 8086

Zapewniamy, że po złożeniu zamówienia i uiszczeniu należnej kwoty prześlemy fakturę oraz dostępne numery „Meritum”, które ukazały się przed Państwa prenumeratą.

3. Zamówienie należy przestać na adres:

Redakcja „Meritum”
Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
lub na adres e-mail: mscdn@mscdn.edu.pl
lub faks: 22 536 60 01

