

Kierunki rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego

Wybór tekstów
Krajowego Zespołu
Ekspertów ds. Kształcenia
i Szkolenia Zawodowego

Kierunki rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego. Tom I

Wybór tekstów Krajowego Zespołu Ekspertów ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego

Redakcja:	Karolina Kwiatosz
Korekta:	Marcin Grabski (mesem.pl)
Współpraca:	Małgorzata Hodyna
Zdjęcia:	Marianna Kulesza, Szymon Łaszewski
Layout:	Grzegorz Dębowski
Druk:	Top Druk Łomża
Wydawca:	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa www.frse.org.pl wydawnictwo@frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2024 (dodruk wydania 2022)

ISBN 978-83-66515-89-5

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

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: *Kierunki rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego. Tom I* (2022). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

ORGANIZACJA DLA NAUCZYCIELI
[języki:obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

eurodesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

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

Spis treści

Wstęp	4
Micro-credentials w szkolnictwie wyższym oraz w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego Jakub Brdulak, Jacek Lewicki	6
Poziom 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji: kształcenie specjalistyczne czy studia krótkiego cyklu? Katarzyna Olszewska	24
Zawody pomocnicze w szkole branżowej I stopnia – wstępna analiza i propozycje zmian Robert Wanic	30
Partnerstwo na rzecz podnoszenia jakości kształcenia zawodowego w regionach – czy trójstronny model jest nadal aktualny? Krzysztof Świerk	40
Rola inteligencji emocjonalnej w procesie podejmowania decyzji zawodowych Lilla Młodzik	44
Czy gramy już w zielone? Piotr Krzywda	54



Wstęp

W kwietniu 2021 r. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji zainauguowała działanie Zespołu Ekspertów ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (EVET). Jego skład powołało Ministerstwo Edukacji i Nauki, wskazując dziesięcioro specjalistów ds. edukacji oraz siedmioro związanych ze szkolnictwem wyższym. Na co dzień są dydaktykami, egzaminatorami, urzędnikami, badaczami i naukowcami ściśle związanymi z różnymi dziedzinami kształcenia zawodowego. Nie zabrakło także przedstawicieli rynku pracy, reprezentujących przedsiębiorstwa (prywatne i państwowe) oraz izbę branżową.

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

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

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

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

Zapraszamy do lektury!

Zespół Europass, Euroguidance i EVET

Skład Krajowego Zespołu Ekspertów ds. Kształcenia Zawodowego

Obszar oświaty (nominacja na 2022 r.):

- Lech Boguta, Ministerstwo Edukacji i Nauki
- Arleta Chorąży, KGHM Polska Miedź S.A.
- Piotr Krzywda, Kuratorium Oświaty we Wrocławiu
- Magdalena Popielewska, Zespół Szkół Budowlanych w Bydgoszczy
- Paweł Salamon, Zespół Szkół Gastronomicznych w Gorzowie Wielkopolskim
- Jędrzej Stasiowski, Instytut Badań Edukacyjnych
- Krzysztof Świerk, Polska Izba Motoryzacji
- Robert Wanic, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie
- Magdalena Wantoła-Szumera, Ministerstwo Edukacji i Nauki
- dr Ireneusz Wiśniewski, Centrum Kształcenia Zawodowego w Kędzierzynie-Koźlu

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

- Maria Bołtruszko, Ministerstwo Edukacji i Nauki
- dr hab. Jakub Brdulak, prof. SGH, Szkoła Główna Handlowa
- dr Jacek Lewicki, Szkoła Główna Handlowa
- dr Lilla Młodzik, Uniwersytet Zielonogórski
- dr Robert Musiałkiewicz, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych we Włocławku
- dr Katarzyna Olszewska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu
- Hanna Reczulska, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej

Micro-credentials w szkolnictwie wyższym oraz w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego

dr hab. Jakub Brdulak, prof. SGH

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

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



dr Jacek Lewicki

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

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



Edukacja zawodowa w kontekście uczenia się przez całe życie

W państwach Unii Europejskiej kształcenie i szkolenie zawodowe (ang. *vocational education and training*, VET) obejmuje podsystemy wstępnego kształcenia i szkolenia zawodowego (ang. *initial VET*, I-VET) oraz ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego (ang. *continuing VET*, C-VET). Zazwyczaj wstępne kształcenie przeprowadza się w szkole ponadpodstawowej lub policealnej, zanim uczniowie rozpoczną życie zawodowe. Nauka odbywa się w szkole lub w miejscu pracy (ośrodki szkoleniowe, firmy). Rozwiązania przyjęte w różnych państwach członkowskich różnią się między sobą ze względu na odmienne tradycje systemów edukacji lub struktury gospodarek. Według Komisji Europejskiej około połowy młodych Europejczyków w wieku 15–19 lat korzysta ze wstępnego kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie szkoły średniej. Jednak w poszczególnych krajach i regionach odsetek ten wynosi od 15% do nawet 70% (European Commission, *bdw.*). W Polsce w roku szkolnym 2019/2020 współczynnik skolaryzacji netto dla szkół branżowych I stopnia (grupa wieku 15–18 lat) wyniósł 12,4%, zaś dla techników (15–19 lat) – 34,9% (GUS, 2020).

Ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe odbywa się po wstępnym kształceniu i szkoleniu lub po rozpoczęciu życia zawodowego. Ma na celu podniesienie poziomu wiedzy, pogłębienie lub zdobycie nowych umiejętności dla dalszego rozwoju osobistego i zawodowego.

W dużej mierze ta forma nauki opiera się na pracy, a większość zadań wykonuje się w miejscu pracy (European Commission, *bdw.*).

W ujęciu historycznym kształcenie i szkolenie zawodowe często bywa identyfikowane z praktykami zawodowymi, które opierają się głównie na obserwacji i naśladowaniu, a nie na zdobywaniu wiedzy z podręczników czy nauce w salach lekcyjnych. Współcześnie kształcenie zawodowe częściej traktuje się w sposób opisany m.in. przez UNESCO – ma ono na celu nauczenie praktycznych umiejętności niezbędnych do podjęcia pracy w określonym zawodzie. W tym znaczeniu kształcenie zawodowe może obejmować elementy zarówno teoretyczne, jak i czysto praktyczne. Wielu autorów zwraca uwagę również na cel tego rodzaju kształcenia, który w porównaniu z edukacją ogólną lub wyższą jest bardziej instrumentalny (Moodie, 2002).

W praktyce w Polsce wstępne kształcenie i szkolenie zawodowe – realizowane w szkołach branżowych lub technikach – jest bardziej powiązane z edukacją ogólną.

Od 2002 r. państwa członkowskie Unii Europejskiej zacieśniają współpracę na rzecz kształcenia i szkolenia zawodowego w ramach tzw. procesu kopenhaskiego. Przede wszystkim zachęcają do korzystania z oferty kształcenia zawodowego przez całe życie. Tym, co ma przekonać

”

Micro-credentials to obecnie jeden z najczęściej dyskutowanych tematów w Europie. W artykule zarysowano wyzwania wynikające z rosnącej potrzeby wprowadzenia micro-credentials do systemów szkolnictwa wyższego oraz kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce.

do udziału i ułatwić uczestnictwo w ustawicznym kształceniu zawodowym są uniwersalne narzędzia służące do przenoszenia wcześniej zdobytych osiągnięć i uznawania kwalifikacji oraz poprawa systemu zapewniania jakości w obszarze edukacji zawodowej (*Ścisłejsza współpraca UE w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego*, bdw.).

Koncepcja uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*, LLL) odwołuje się do postulatu stałego uczenia się, głoszonego choćby przez Konfucjusza, Platona czy Senekę. Współcześnie swoją popularność zawdzięcza rozwojowi idei kształcenia ustawicznego. Proces uczenia się przez całe życie można analizować w trzech wymiarach:

- w pionie – czyli z punktu widzenia kolejnych szczebli edukacji formalnej,
- w poziomie – czyli z perspektywy rozwoju zainteresowań niezależnych od edukacji formalnej,
- w głębi – która jest związana z jakością podejmowanych procesów rozwojowych i wynika m.in. z motywacji do uczenia się, zdolności samokształcenia czy zainteresowań intelektualnych (Mikołajczyk, 2020).

Badania wskazują, że uczenie się przez całe życie wpływa nie tylko na pozycję zawodową osób uczących się, zwiększając ich szanse na zatrudnienie czy wzrost dochodów, lecz także na ich dobrostan (m.in. na zdrowie psychiczne). Przeważnie jest to wpływ pozytywny, choć mogą pojawiać się czynniki niepożądane, np. stres (Field, 2012). Nie powinien więc dziwić wysoki priorytet uczenia się przez całe życie dla rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy. Działania na rzecz promowania aktywności edukacyjnej w dorosłości są podejmowane od kilkudziesięciu lat przez największe ogólnoswiatowe instytucje i organizacje, jak UNESCO czy OECD (Mikołajczyk, 2020). Rok 1996 został ogłoszony Europejskim rokiem uczenia się przez całe życie. Szybko stało się ono istotnym elementem polityki Unii Europejskiej, konsekwentnie rozwijanej poprzez różne programy i inicjatywy w obszarach czterech głównych sektorów związanych z edukacją: oświaty, szkolnictwa wyższego, kształcenia zawodowego oraz kształcenia dorosłych (*Decyzja nr 1720/2006/WE... ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie*, 2006).



Związki między kształceniem zawodowym a szkolnictwem wyższym

Ukierunkowanie na uczenie się przez całe życie wzmacnia powiązania między różnymi sektorami edukacji formalnej i pozaformalnej. Na przykład po etapie edukacji obowiązkowej impulsami do wprowadzania zmian służących większemu umiędzynarodowieniu i ściślejszej współpracy placówek edukacyjnych są: proces boloński w systemie szkolnictwa wyższego oraz proces kopenhaski w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Wśród najważniejszych elementów tych procesów znalazło się wypracowanie wspólnych ram kwalifikacji, zasad zapewniania jakości oraz narzędzi umożliwiających uznawanie osiągnięć zdobytych w różnych systemach kształcenia. Komisja Europejska wsparła także opracowanie narzędzi, które ułatwiają mobilność edukacyjną i zawodową pomiędzy państwami, np. systemu transferu punktów (ECTS, ECVET), struktury poziomów kwalifikacji (Europejskie Ramy Kwalifikacji) czy zestawu dokumentów do prezentowania osiągnięć (EUROPASS).

Od 70 lat w europejskim szkolnictwie wyższym można zaobserwować znaczne zmiany, które sprawiają, że staje się ono bardziej powszechne i wewnętrznie zróżnicowane. Obok dynamicznie rozwijających się uczelni badawczych, nastawionych na konkurencję globalną, w wielu krajach funkcjonują ośrodki skupione na dydaktyce. Podział studiów jednolitych na licencjackie i magisterskie oraz nowe standardy oceny postępów w kształceniu wymagają nowych rozwiązań organizacyjnych. W niektórych krajach, np. w Niemczech, zmiany przyczyniły się do rozwoju systemu wyższego szkolnictwa zawodowego, które ofertą konkuruje z edukacją policealną. Podobne procesy „uzawodowienia” szkolnictwa wyższego wystąpiły w różnym stopniu w innych państwach (Powell i Solga, 2010). Zarazem w niektórych krajach zaczęto dyskutować nad dostępnością szkolnictwa wyższego dla absolwentów edukacji zawodowej kończącej się innymi egzaminami niż te, które dopuszczają do podjęcia studiów (por. Spöttl, 2013). W Polsce ten problem nie istnieje, ponieważ matura zdawana w technikumach to ten sam egzamin, jaki zdają licealiści. Pomysł przeprowadzania odrębnej matury w szkołach branżowych, której zdanie umożliwiłoby kształcenie na wybranych kierunkach studiów licencjackich, nie wszedł w życie (Wójcik, 2016). Absolwenci techników nadal przystępują do matury na zasadach ogólnych, zaś absolwenci szkół branżowych pierwszego stopnia mogą uzupełnić wykształcenie dopuszczające do matury w szkołach branżowych drugiego stopnia.

Warto zauważyć, że samo wprowadzenie studiów dwustopniowych w szkolnictwie wyższym pełni dwie główne funkcje:

- przygotowuje do zatrudnienia – funkcja pozioma,
- przygotowuje do rozpoczęcia następnego etapu kształcenia wyższego – funkcja pionowa (Wójcik, 2016).

Rozwiązania opracowane w ramach procesu bolońskiego starają się łączyć inkluzywność z wysoką jakością wykształcenia magisterskiego. W związku z tym wprowadzenie w polskim prawie dwóch profili kształcenia – ogólnoakademickiego i praktycznego – wynika bardziej z polityki zarządzania uprawnieniami do prowadzenia studiów przez różne typy uczelni niż z rzeczywistego charakteru oferowanych programów studiów.

W odróżnieniu od Stanów Zjednoczonych, gdzie kształcenie i szkolenie zawodowe zostało wyparte z systemu szkolnictwa wyższego, kraje europejskie opracowały szeroki model rozwijania kompetencji, obejmujący różne (pod)systemy lub formy edukacji: od uczenia się w miejscu pracy i w czasie wolnym po kształcenie w uczelniach badawczych (Powell, Bernhard i Graf, 2012).

Między procesami bolońskim a kopenhaskim istnieją różnice, choćby w odniesieniu do zakładanych celów. Proces boloński skupia się na rozwoju nauki i współpracy międzynarodowej w ramach europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, podczas gdy w procesie kopenhaskim priorytetami są zatrudnialność oraz wzajemne uznawanie kwalifikacji krajowych. Elementem wspólnym jest zaś chęć wzmocnienia europejskiej konkurencyjności gospodarczej poprzez edukację (Powell i in., 2012). W praktyce od instytucji funkcjonujących zarówno w systemie kształcenia i szkolenia zawodowego, jak i w szkolnictwie wyższym oczekuje się kształcenia kompetencji potrzebnych na rynku pracy.

Omawiając związki między szkolnictwem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym w Europie, należy zasygnalizować jeszcze jeden obszar, jakim jest edukacja na poziomie 5. krajowych ram kwalifikacji. Kształcenie na tym poziomie w poszczególnych krajach znacznie się różni. W Polsce poziom 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji w praktyce nie istnieje, gdyż rozwiązania prawne ograniczyły tzw. kształcenie specjalistyczne na tym poziomie do wyższych szkół zawodowych, i to w formie odpłatnej dla słuchacza¹.

”

Badania wskazują, że uczenie się przez całe życie wpływa nie tylko na pozycję zawodową osób uczących się, zwiększa ich szanse na zatrudnienie czy wzrost dochodów, lecz także na ich dobrostan (m.in. na zdrowie psychiczne).

¹ Więcej na ten temat w tekście Katarzyny Olszewskiej (str. 24).

Tymczasem w wielu innych krajach taka oferta szkół wyższych stanowi tzw. krótki cykl przygotowujący absolwenta do pracy zawodowej, a przy tym ułatwiający ewentualne podjęcie studiów I stopnia, np. poprzez uznawanie części efektów uczenia się (por. Chmielecka i Kraśniewska, 2017). W praktyce poziom 5. znacznie powszechniej występuje w ofercie kształcenia i szkolenia zawodowego, choć nie zawsze jest on formalnie przypisany do krajowych ram kwalifikacji.

Definicja micro-credentials

Przed omówieniem głównego tematu tego artykułu warto zestawić znaczenie pojęcia „mikropoświadczenie” z terminami zbliżonymi, np. „poświadczenie” czy „kwalifikacja”, co zostało przedstawione w Tabeli 1.

Komisja Europejska przyjęła, że angielski termin *micro-credentials* tłumaczy się na język polski jako „mikropoświadczenia” (*Wniosek: Zalecenie Rady w sprawie indywidualnych rachunków szkoleniowych*, 2021). Jednak definicje przedstawione w tabeli wskazują, że taka elastyczność może prowadzić do pewnych nieporozumień, dlatego w tym artykule posługujemy się terminem *micro-credential*.

Warto zauważyć, że pojęcie *micro-credential* jest stosowane w odniesieniu do edukacji formalnej na poziomie wyższym. Z kolei w odniesieniu do edukacji pozaformalnej (np. ustawicznego kształcenia zawodowego) stosuje się takie pojęcia, jak *digital badges*, *open badges* czy po prostu certyfikaty lub zaświadczenia o odbyciu określonych szkoleń lub kursów (zob. Stęchły i Chmielecka, 2021).

”

Omawiając związki między szkolnictwem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym w Europie, należy zasygnalizować jeszcze jeden obszar, jakim jest edukacja na poziomie 5. krajowych ram kwalifikacji. W Polsce ten poziom w praktyce nie istnieje, gdyż rozwiązania prawne ograniczyły tzw. kształcenie specjalistyczne do wyższych szkół zawodowych, i to w formie odpłatnej dla słuchacza.

Tabela 1. Porównanie definicji terminu „mikroświadczanie” z terminami zbliżonymi

Termin	Definicja	Uwagi
Poświadczenie (ang. <i>credential</i>)	Dokument potwierdzający uzyskanie efektów uczenia się lub innych osiągnięć (ang. <i>achievements</i>) przez daną osobę.	Poświadczenie to potwierdzenie efektów uczenia się lub osiągnięć osoby uczącej się. Powinno być postrzegane jako część procesu uznawania efektów wcześniejszego uczenia się.
Mikroświadczanie (ang. <i>micro-credential</i>)	Mikro-, mezo-, mini- czy nanoświadczanie to podjednostki świadczania, które dana osoba może gromadzić w celu uzyskania pełnego świadczania lub tworzenia własnego portfolio.	W niektórych językach (np. litewskim, włoskim) występuje problem z tłumaczeniem terminu „mikroświadczanie”.
Kwalifikacja (ang. <i>qualification</i>)	Jest to formalny wynik procesu oceny i walidacji, który uzyskuje się wówczas, gdy wyznaczona instytucja stwierdzi, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami. Kwalifikacje są na ogół spójne z Europejską Ramą Kwalifikacji.	W świetle przyjętych definicji kwalifikacje stanowią podzbiór świadczeń, choć bywają nazywane „makroświadczaniami”.
Mikrokwalifikacja (ang. <i>micro-qualification</i>)	To podjednostka kwalifikacji, nazywana również „kwalifikacją cząstkową” (ang. <i>partial qualification</i>).	Na ogół mikrokwalifikacje nie są odnoszone do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Taką możliwość dopuszczają niektóre kraje wdrażające ramy kwalifikacji (np. Malta, Singapur).

Źródło: microcredentials.eu/terminology, za: Stęchły i Chmielecka (2021).

U podstaw różnych sposobów definiowania *micro-credentials* leżą dwa projekty europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, prowadzone odrębnie przez Komisję Europejską oraz Zespół Boloński (projekt „Microbol”):

Definicja Komisji Europejskiej:

[...] „mikroświadczczenia” oznaczają dokumentację poświadczającą efekty uczenia się uzyskane w wyniku nauki w małym wymiarze. Te efekty uczenia się zostały ocenione w oparciu o przejrzyste i jasno określone standardy. Kursy prowadzące do uzyskania mikroświadczczeń są opracowywane tak, aby osoba ucząca się zdobyła konkretną wiedzę, umiejętności i kompetencje, które odpowiadają na potrzeby społeczne, osobiste, kulturowe lub na potrzeby rynku pracy. Mikroświadczczenia należą do osoby uczącej się i mogą być udostępniane i przenoszone. Mogą stanowić samodzielny dokument lub element większych świadczeń. Mikroświadczczenia opierają się na procedurze zapewnienia jakości według uzgodnionych standardów w odpowiednim sektorze lub obszarze działalności.

(Wniosek: Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikroświadczeń..., 2021, s. 16)

Definicja „Microbol”:

Micro-credential to niewielka ilość nauki zakończonej poświadczaniem. W europejskim obszarze szkolnictwa wyższego może być częścią oferty uczelni lub może być przez nie uznawana przy zastosowaniu procedur uznawania osiągnięć zgodnych z konwencją o uznawaniu procedur lub potwierdzaniu efektów uczenia się. Micro-credential poświadczą określoną wiedzę, umiejętności lub kompetencje osoby uczącej się, które są spójne z potrzebami społecznymi, osobistymi, kulturowymi lub potrzebami rynku pracy. Mikrokwalfikacje obejmują wyraźnie określone efekty uczenia się, powiązane z odpowiednim poziomem Europejskiej lub krajowej ramy kwalifikacji, informacje dotyczące nakładu pracy wyrażone w punktach ECTS, metody oraz kryteria oceny, które podlegają systemowi zapewniania jakości zgodnie z ESG².

(Źródło: microcredentials.eu, tłum. własne)

² Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego (ang. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area).

W Polsce dyskusja nad *micro-credentials* dopiero się rozpoczyna, podczas gdy w Europie rozmowy są już dość ugruntowane. W dniu 10 grudnia 2021 r. został przedstawiony projekt zaleceń Rady Unii Europejskiej w sprawie definiowania mikrokwalifikacji w odniesieniu do uczenia się przez całe życie i wzrostu zatrudnienia. W tym dokumencie można znaleźć definicję, tożsamą z wyżej przytoczoną definicją Komisji Europejskiej.

Cechy *micro-credentials*

Komisja Europejska przygotowała propozycję zestawienia elementów *micro-credential*:

- identyfikacja osoby uczącej się,
- tytuł *micro-credential*,
- państwo/region organu wydającego,
- organ wydający,
- data wydania,
- efekty uczenia się,
- domyślny nakład pracy potrzebny do osiągnięcia efektów uczenia się (zgodnie z europejskim systemem transferu i akumulacji punktów, jeżeli to możliwe),
- poziom (i cykl, w stosownych sytuacjach) doświadczenia edukacyjnego prowadzącego do uzyskania mikropoświadczenia (europejskie ramy kwalifikacji, ramy kwalifikacji dla europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego),
- rodzaj oceny,
- forma uczestnictwa w doświadczeniu edukacyjnym,
- metoda zapewnienia jakości stosowana jako podstawa mikropoświadczenia,
- warunki, jakie należy spełnić, aby uczestniczyć w doświadczeniu edukacyjnym*,
- nadzór i weryfikacja tożsamości podczas oceny (bez nadzoru i bez weryfikacji tożsamości / pod nadzorem bez weryfikacji tożsamości / pod nadzorem internetowym lub z weryfikacją tożsamości na miejscu)*,
- uzyskany stopień*,
- opcje integracji/łączenia (samodzielne, niezależne mikropoświadczenia/zintegrowane, możliwe do połączenia z innymi poświadczeniami)*,
- informacje dodatkowe*.

* Pozycje nieobowiązkowe (Źródło: *Wniosek: Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń...*, 2021, załącznik II).

W czerwcu 2022 r. Rada Unii Europejskiej przyjęła zalecenie w sprawie indywidualnych rachunków szkoleniowych (zob. *Wniosek: Zalecenie Rady w sprawie indywidualnych rachunków szkoleniowych*, 2021). W tym dokumencie wskazano na potrzebę wspierania kształcenia przez całe życie także poprzez prowadzenie indywidualnych rachunków szkoleniowych, które umożliwiają „osobom gromadzenie i wykorzystywanie uprawnień do szkoleń przez pewien czas, który zostanie określony na poziomie krajowym, tak aby osoby te były w stanie podejmować dłuższe lub bardziej kosztowne szkolenia lub odbywać szkolenia w czasie pogorszenia koniunktury gospodarczej, stosownie do pojawiającego się zapotrzebowania na umiejętności” (pkt 16). Rada proponuje, aby wszystkim osobom przyznawać pewną pulę środków na szkolenia (z limitem dostępnych godzin szkoleń), a osobom ze specjalnymi potrzebami ten wymiar nawet zwiększyć. Indywidualne rachunki szkoleniowe mogłyby także wspierać dostęp do walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Zaleca się również, aby w ramach działań dostosowujących wsparcie dla różnych grup państwa członkowskie zachęcały do wydawania mikropoświadczeń, w stosownych sytuacjach popartych zidentyfikowanymi potrzebami (pkt 19). Tym samym *micro-credentials* zostały włączone przez polityki europejskie do szerokiego zakresu narzędzi mających wspierać rozwój kompetencji, szczególnie osób będących w trudnej sytuacji zawodowej.

Micro-credentials w praktyce

W praktyce za *micro-credentials* można uznać wszelkie osiągnięcia edukacyjne, np. ukończenie kursu, zdanie egzaminu językowego. Ważne, aby zaświadczenie lub certyfikat poświadczający ukończenie danego kursu miały cechy wskazane w przytoczonych definicjach, tzn.:

- odnosiły się do poziomu krajowej ramy kwalifikacji: np. studia licencjackie to poziom 6. Polskiej Ramy Kwalifikacji, studia magisterskie – poziom 7,
- wskazywały nakład pracy, jaki był konieczny do uzyskania *micro-credential*: może być on mierzony liczbą punktów ECTS, ale wystarczy też informacja o liczbie godzin,
- jasno opisywały, jakie efekty uczenia się uzyskała osoba ucząca się: np. w ramach edukacji formalnej w Polsce efekty uczenia się są przedstawiane w formie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych,
- były objęte systemem zapewniania jakości.

Z systemowego punktu widzenia najwięcej wątpliwości budzi ostatni punkt. W europejskim obszarze szkolnictwa wyższego zapewnianie jakości jest domeną wyspecjalizowanych podmiotów (ang. *quality assurance agencies*), niezależnych od uczelni. W Polsce jest to Polska Komisja Akredytacyjna, wpisana do Europejskiego Rejestru Agencji Akredytacyjnych (European Quality Assurance Register, EQAR). Jednakże zadania Polskiej Komisji Akredytacyjnej skupiają się na zapewnianiu jakości studiów wyższych, która jest obciążona oceną programową, przez

co nie jest to, w naszej opinii, instytucja, która byłaby w stanie udźwignąć zapewnianie jakości *micro-credentials*.

Przewiduje się, że *micro-credentials* zostaną włączone do europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego do końca 2025 r. Jest to jedno z działań wspierających tworzenie europejskiego obszaru edukacji, o czym informuje komunikat Komisji Europejskiej z 20 września 2020 r. (notabene w polskiej wersji językowej tego dokumentu termin *micro-credentials* został przetłumaczony jako „mikroreferencje”³):

Sektor szkolnictwa wyższego wykazał się odpornością [...] w trakcie pandemii COVID-19. Kryzys spotęgował jednak również wyzwania związane z transformacją cyfrową, innowacyjnymi metodami pedagogicznymi, włączeniem i dobrostanem, wsparciem dla studentów, naukowców i pracowników, mobilnością i finansowaniem. Celem europejskich systemów szkolnictwa wyższego powinny być [...] – Automatyczne uznawanie kwalifikacji i okresów nauki za granicę do celów dalszego uczenia się, zapewnienie jakości wspólnych działań transnarodowych oraz uznawanie i możliwość przenoszenia krótkich kursów prowadzących do uzyskania mikroreferencji. Pozwoliłoby to państwom członkowskim na zacieśnienie współpracy i szybsze jej nawiązywanie w porównaniu z tym, co są w stanie robić obecnie w kontekście procesu bolońskiego. Europejski obszar edukacji może stanowić siłę napędową procesu bolońskiego, inspirując i wspierając inne państwa członkowskie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, aby korzystały z podobnego rozwiązania.

(Komunikat Komisji... w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r., 2020, s. 12–13)

Przytoczony dokument omawia *micro-credentials* w szkolnictwie zawodowym, wskazując m.in. na konieczność dostosowania zarówno szkolnictwa wyższego, jak i szkolnictwa zawodowego do lepszego wspierania uczenia się przez całe życie i docierania „do bardziej różnorodnego grona studentów”. Jednym ze sposobów takiego dostosowania jest według Komisji Europejskiej „opracowanie europejskiego podejścia do *micro-credentials*”. W dokumencie zwraca się także

³Należy zauważyć, że tłumaczenia dokumentów Komisji Europejskiej nie są weryfikowane pomiędzy państwami członkowskimi.

uwagę na współpracę wielu podmiotów szkolnictwa wyższego nad takimi rozwiązaniami, mimo braku „wspólnej definicji oraz wspólnego podejścia do ich walidacji i uznawania”.

Wybrane wyzwania związane z wprowadzeniem micro-credentials w Polsce

Kraje, które zamierzają uznawać *micro-credentials*, będą musiały w najbliższej przyszłości wprowadzić zmiany prawne. Mogą one oddziaływać na dotychczasową tradycję i postrzeganie procesów kształcenia w poszczególnych krajach i ich systemach edukacji. Przykładowo w Polsce wprowadzanie *micro-credentials* w szkolnictwie wyższym silnie ograniczają bariery prawne związane z potwierdzaniem efektów uczenia się. Artykuł 71 *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* mówi:

[1.] *Uczelnia może potwierdzić efekty uczenia się uzyskane w procesie uczenia się poza systemem studiów osobom ubiegającym się o przyjęcie na studia na określonym kierunku, poziomie i profilu [...]*

[5.] *W wyniku potwierdzenia efektów uczenia się można zaliczyć nie więcej niż 50% punktów ECTS przypisanych do zajęć objętych programem studiów*

[7.] *Liczba studentów, którzy zostali przyjęci na studia na podstawie potwierdzenia efektów uczenia się, nie może być większa niż 20% ogólnej liczby studentów na danym kierunku, poziomie i profilu.*

Powyższe zapisy uniemożliwiają potwierdzenie przez uczelnie efektów uczenia się zdobytych w ramach pozauczelnianego kursu lub szkolenia, które student odbył w czasie studiów. Uczelnia nie może więc uznać zewnętrznie uzyskanego przez studenta certyfikatu, a zatem przenieść części realizacji programu studiów na podmiot zewnętrzny. Tymczasem tego typu mechanizmy potwierdzania efektów uczenia się są szeroko stosowane w innych krajach, np. w Holandii, Wielkiej Brytanii czy we Francji.

Z drugiej strony powyższy przepis jest częściowo uzasadniony lokalnymi warunkami. W Polsce dość powszechnie występuje zjawisko „drukarni dyplomów”. Jest ono rozpoznawane przez różne narodowe systemy szkolnictwa wyższego. Na stronie EQAR można znaleźć szczegółowe informacje na temat cech „drukarni dyplomów i stopni”⁴.

Ustawodawca, tworząc przytoczone przepisy, kierował się intencją, że jeśli pozwoli się uczelniom dopuszczającym się „drukowania dyplomów” potwierdzać efekty uczenia się bez żadnych

⁴ Przedstawiając informacje na temat „drukarni”, EQAR unika używania słowa „uczelnia” (ang. *higher education institutions*) – używa słowa „organizacja” (por. *Accreditation and diploma mills*, bdw.).

ograniczeń, to w skrajnych przypadkach dyplom ukończenia studiów będzie można uzyskać bez uczęszczania na zajęcia, a uczelnie nie będą musiały oferować jakichkolwiek programów studiów, tylko potwierdzać efekty uczenia się. Tego typu dylematy powinny zostać systemowo przedyskutowane, aby zapobiec wykluczeniu Polski z europejskiego obszaru edukacji z powodu niewłączenia *micro-credentials* do krajowego systemu szkolnictwa wyższego, a przy tym powstrzymać erozję procesu kształcenia formalnego.

Dodatkowe (poza formalnymi) ograniczenia w uznawaniu efektów uczenia się są związane z funkcjonowaniem poszczególnych uczelni. Mogą one wynikać m.in. z programów studiów opartych na rozdrobnionych przedmiotach czy ze stanu przygotowania kadry do poprawnego rozpoznawania i oceniania osiągnięć zdobytych spoza studiami (por. Lewicki, 2016). W tym wątku nie można nie wspomnieć o roli autonomii programowej szkół wyższych ani ich odpowiedzialności za wydawane dyplomy.

Micro-credentials w szkolnictwie wyższym mogą mieć jeszcze inne zastosowania, np. potwierdzanie osiągnięć niewchodzących w skład programów studiów, ale będących ważnym elementem aktywności studenckiej (np. działalności w kołach naukowych, studenckich organizacjach kulturalnych, sportowych, charytatywnych). Z kolei w ramach programów studiów można wyróżniać grupy efektów uczenia się składające się na mniejsze, ale spójne całości wyróżniane ze względu np. na potrzeby rynku pracy. Już teraz niektóre programy studiów oferują uzyskanie równoległe do dyplomu studiów dodatkowej kwalifikacji pozaformalnej, np. branżowego certyfikatu lub zwolnienia z części wymagań przy staraniu się o taką kwalifikację poza uczelnią.

Należy także zwrócić uwagę, że oferta uczelni nie ogranicza się do studiów licencjackich, magisterskich, doktoranckich czy podyplomowych. Współczesne szkoły wyższe oferują także kursy i szkolenia oraz wiele działań edukacyjnych ukierunkowanych na różne grupy, np. dzieci, młodzież czy seniorów. Uczelnie prowadzą otwarte kursy online, które w wielu krajach cieszą się dużą popularnością i mogą stanowić pole rozwoju *micro-credentials* (European project MICROBOL..., 2020).

W Polsce *micro-credentials* mogą także stanowić przydatne narzędzie w rozwijaniu oferty edukacyjnej na poziomie 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji, co w przyszłości może zaowocować rozwojem oferty zdobywania kwalifikacji w ramach krótkiego cyklu kształcenia.

W obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego *micro-credentials* mogą stać się narzędziem ułatwiającym rozwijanie kształcenia praktycznego (np. dualnego). Dużo więcej zastosowań mogą wnieść do kształcenia ustawicznego, zwłaszcza gdy odbywa się ono na styku różnych branż lub w ramach wyższej edukacji zawodowej. W kształceniu zawodowym ważna jest bowiem elastyczność i możliwość podnoszenia kompetencji pracowników w stosunkowo krótkim czasie. *Micro-credentials* mogą wspierać taką mobilność zawodową oraz podnoszenie kompetencji w celu uzyskania nowych kwalifikacji.

”

W obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego micro-credentials mogą stać się narzędziem ułatwiającym rozwijanie kształcenia praktycznego (np. dualnego). Dużo więcej zastosowań mogą wnieść do kształcenia ustawicznego, zwłaszcza gdy odbywa się ono na styku różnych branż lub w ramach wyższej edukacji zawodowej.

Bibliografia

- Chmielecka, E. i Kraśniewska, N. (red.). (2017). *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich. https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5%20podsumowanie_2017%20ost.pdf
- *Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie* (2006). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=PL>
- *Accreditation and diploma mills* (bdw.). <https://www.eqar.eu/kb/accreditation-mills/#how-to-recognise-a-diploma-and-degree-mill>
- European Commission (bdw.). *Vocational education and training initiatives*. https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_en
- *European project MICROBOL. Micro-credentials linked to the Bologna Key Commitments* (2020). <https://eua.eu/downloads/publications/microbol%20desk%20research%20report.pdf>
- Field, J. (2012). Is lifelong learning making a difference? Research-based evidence on the impact of adult learning. W: D. Aspin, J. Chapman, K. Evans i R. Bagnall (red.), *Second international handbook of lifelong learning* (t. 26, s. 887–897). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2360-3_54
- Główny Urząd Statystyczny (2020). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20192020,1,15.html>
- *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r.* (2020). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=PL>
- Lewicki, J. (2016). Nowe wyzwania walidacji w polskich uczelniach – potwierdzanie efektów uczenia się osiągniętych poza szkolnictwem wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 47(1), 145–162. <https://doi.org/10.14746/nsw.2016.1.6>
- Microbol [strona internetowa]. microcredentials.eu
- Mikołajczyk, K. (2020). *Co to jest lifelong learning? Dlaczego warto uczyć się przez całe życie?* <https://gazeta.sgh.waw.pl/po-prostu-ekonomia/lifelong-learning-dlaczego-warto-uczyc-sie-przez-cale-zycie>
- Moodie, G. (2002). Identifying vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(2), 250–254. <https://doi.org/10.1080/13636820200200197>
- Powell, J. i Solga, H. (2010). Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: a comparative-institutional framework. *Studies in Higher Education*, 35(6), 706–707. <https://doi.org/10.1080/03075070903295829>

- Powell, J., Bernhard, N. i Graf, L. (2012). The emergent European model in skill formation: comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen processes. *Sociology of Education*, 85(3), 240–258. <https://doi.org/10.1177/0038040711427313>
- Ściślejsza współpraca UE w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego (bdw.). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0018>
- Spöttl, G. (2013). Permeability between VET and higher education – a way of human resource development. *European Journal of Training and Development*, 37(5), 454–471. <https://doi.org/10.1108/03090591311327286>
- Stęchły, W. i Chmielecka, E. (2021). *Rozmowy przy drugiej kawie: czym są microcredentials?* <https://gazeta.sgh.waw.pl/konferencje-debaty-spotkania/rozmowy-przy-drugiej-kawie-czym-sa-microcredentials>
- *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018 r., poz. 1668., z późn. zm.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>
- *Wniosek: Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikroświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zdolności do zatrudnienia* (2021). https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:10b78e47-59aa-11ec-91ac-01aa75ed71a1.0019.02/DOC_1&format=PDF
- *Wniosek: Zalecenie Rady w sprawie indywidualnych rachunków szkoleniowych* (2021). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0773&from=EN>
- Wójcik, K. (2016). *Matura dla absolwentów szkół branżowych taka sama jak dla licealistów*. <https://www.rp.pl/prawo-dla-ciebie/art3229771-matura-dla-absolwentow-szkol-branzowych-taka-sama-jak-dla-licealistow>



Poziom 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji: kształcenie specjalistyczne czy studia krótkiego cyklu?

dr Katarzyna Olszewska

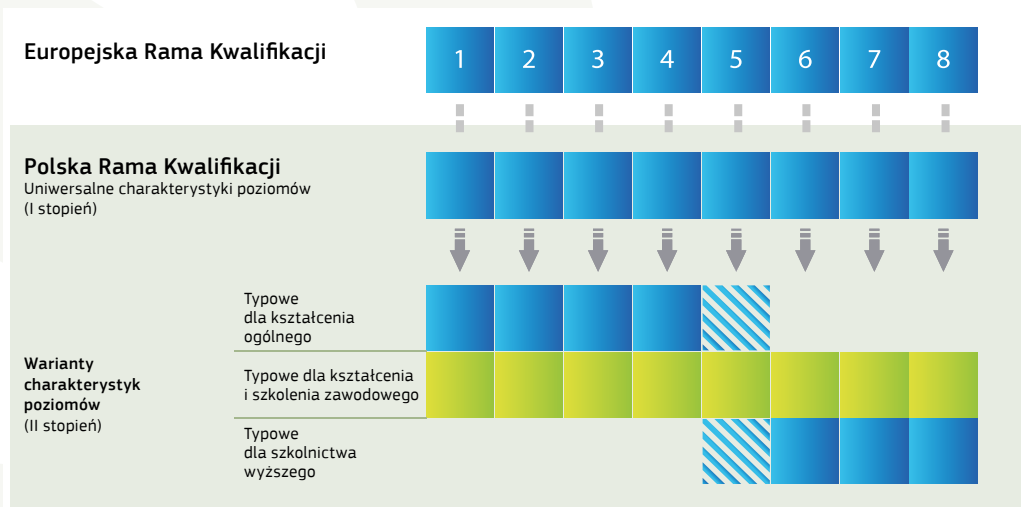
Akademia Nauk Stosowanych w Elblągu

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości. Jest adiunktem w Akademii Nauk Stosowanych w Elblągu, gdzie pełni funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Ekonomicznego ds. Kształcenia. W latach 2019–2021 brała udział w pracach Zespołu ECVET jako ekspert ds. rozwoju systemu edukacji zawodowej. Od 2002 do 2014 r. była nauczycielem przedmiotów zawodowych w Zespole Szkół Handlowych w Elblągu. Pracowała w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży jako egzaminator egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie technik handlowiec. Realizuje lub koordynuje projekty we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych, Fundacją Rektorów Polskich i firmą Pearson Central Europe. Jest autorką kilkunastu publikacji naukowych.

W globalnej gospodarce jednym z głównych źródeł konkurencyjności jest kapitał ludzki. Systematyczne podnoszenie jego jakości jest jednym z warunków rozwoju społeczno-ekonomicznego. Kapitał intelektualny i uczenie się przez całe życie stały się elementami strategii rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji, której jednym z narzędzi jest rama kwalifikacji.

Polska Rama Kwalifikacji (PRK) stanowi układ odniesienia dla kwalifikacji nadawanych w Polsce. Każdy z jej ośmiu poziomów został opisany za pomocą ogólnych charakterystyk zakresu i stopnia skomplikowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jakie są wymagane od osób, które zdobyły kwalifikacje na danym poziomie. W opisie PRK uwzględniono charakterystyki typowe dla kwalifikacji nadawanych w kształceniu ogólnym, zawodowym i w szkolnictwie wyższym (Rysunek 1).

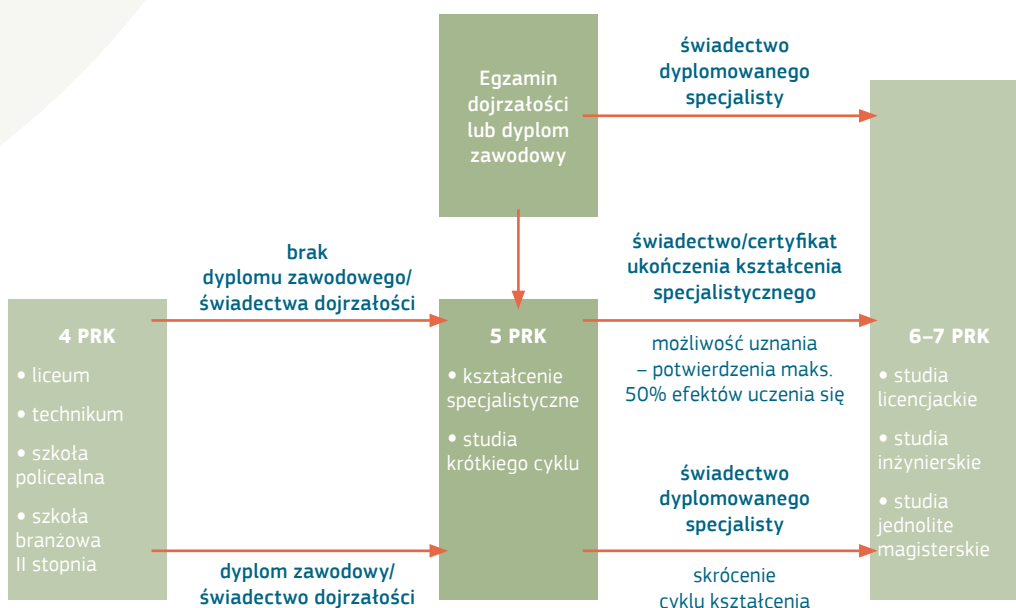
Rysunek 1. Poziomy i struktura Polskiej Ramy Kwalifikacji



Źródło: prk.men.gov.pl

Kwalifikacje poziomu 5. PRK stanowią pomost pomiędzy kwalifikacjami uzyskiwanymi na poziomie oświatowym, czyli po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej czy kształcenia lub szkolenia zawodowego, a kwalifikacjami na poziomie szkolnictwa wyższego, które uzyskuje się w wyniku ukończenia studiów I stopnia. Z punktu widzenia rynku pracy kwalifikacje te odgrywają bardzo ważną rolę: ułatwiają znalezienie zatrudnienia, wspomagają rozwój zawodowy, jak również umożliwiają kontynuację kształcenia na poziomie wyższym (Rysunek 2).

Rysunek 2. Znaczenie kwalifikacji na poziomie 5. PRK dla możliwości kontynuowania nauki



Opracowanie własne.

W Polsce oferta kształcenia na poziomie 5. PRK jest dostępna od 1 października 2018 r., czyli od wejścia w życie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Kształcenie na tym poziomie prowadzą jednostki szkolnictwa wyższego. Zgodnie z zapisami art. 15 przedmiotowej ustawy do kształcenia specjalistycznego zostały uprawnione uczelnie zawodowe. Ponadto przewidziano nie krótszy niż trzyletni okres kształcenia, którego program zajęć powinien obejmować kształtowanie umiejętności praktycznych (art. 161), co pozwoli uzyskać świadectwo dyplomowanego specjalisty, czy też świadectwo lub certyfikat ukończenia kształcenia specjalistycznego tym kandydatom, którzy nie mają dyplomu zawodowego na poziomie 4. PRK ani świadectwa dojrzałości.

Oznacza to, że kształcenie na poziomie tzw. pomostu między edukacją obowiązkową a studiami powinno przygotować absolwenta do sprawnego i samodzielnego wykonywania założonych zadań zawodowych, często z zastosowaniem specjalistycznych metod i procedur właściwych dla danej branży (Chmielecka i Kraśniewska, 2017). Jednocześnie powinno ono umożliwiać wejście do systemu szkolnictwa wyższego oraz uznanie efektów uczenia się zdobytych w ramach nauki, co skutkowałoby skróceniem cyklu kształcenia na poziomie 6. PRK.

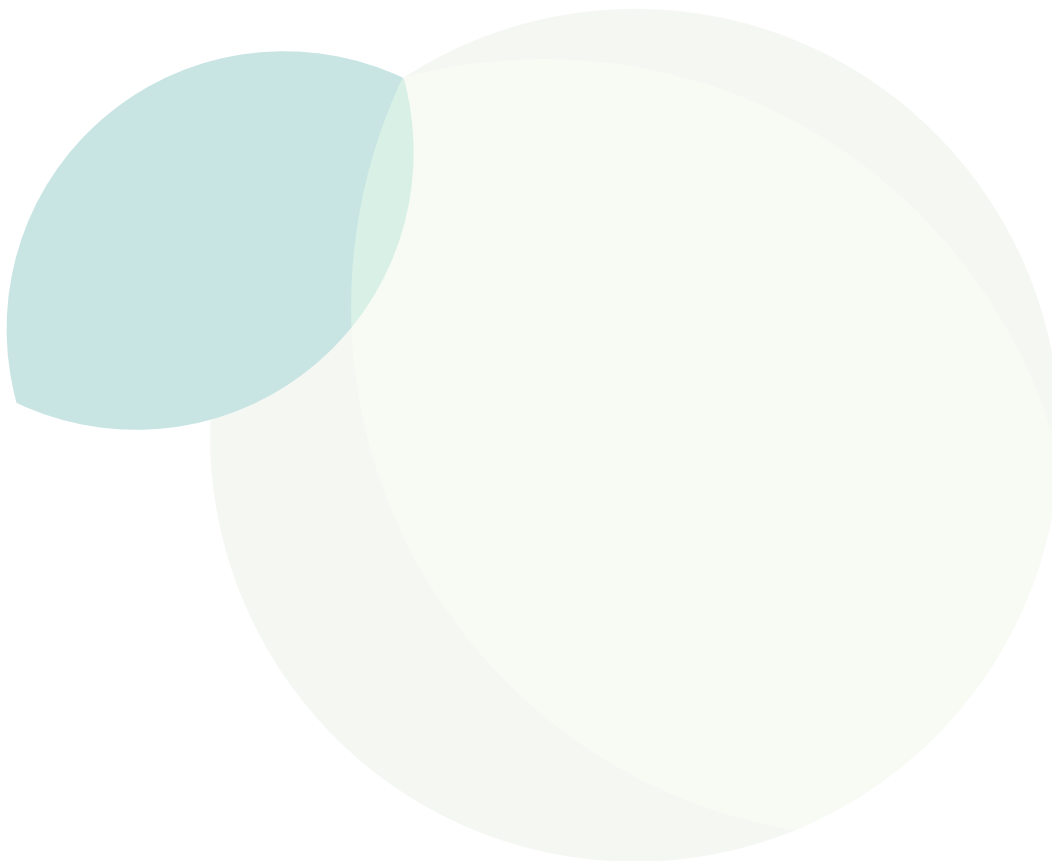
Jeśli zatem kształcenie na poziomie 5. PRK będzie prowadziła jednostka szkolnictwa wyższego, to czy nie powinno ono zostać nazwane studiami krótkiego cyklu? Zapewne byłoby to bardziej zachęcające do podjęcia studiów, przede wszystkim przez kandydatów, którym nie udało się uzyskać pozytywnego wyniku z egzaminu dojrzałości. Rozpoczęcie kształcenia na uczelni ułatwiłoby zdobywanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności na określonym kierunku oraz przygotowanie się do ponownego podejścia do egzaminu dojrzałości. W przyszłości student, który przeszedłby tę drogę, mógłby kontynuować naukę na skróconych studiach licencjackich, inżynierskich czy jednolitych magisterskich.

”

Koncepcja uczenia się przez całe życie (ang. lifelong learning) stanowi czołowy element strategii lizbońskiej, zgodnie z którą edukacja stanowi jedną z najważniejszych składowych prowadzących do tego, aby gospodarka Unii Europejskiej stała się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie, a ludność stała się społeczeństwem wiedzy. Problematyka ta dotyczy wzrostu kompetencji i kwalifikacji, mieści się w ramach realizacji „Długookresowej strategii rozwoju kraju – Polska 2030”, a dodatkowo pozwala osiągnąć cele wskazane w strategicznym dokumencie Unii Europejskiej – „Europa 2020” (Dehmel, 2006).

Bibliografia

- Chmielecka, E. i Kraśniewska, N. (red.). (2017). *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich. https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5%20podsumowanie_2017%20ost.pdf
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Journal Comparative Education*, 42(1), 49–62.
- Punkt Koordynacyjny ds. Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji [strona internetowa]. <https://prk.men.gov.pl>
- *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018 r. poz. 1668. z późn. zm.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>





Zawody pomocnicze w szkole branżowej I stopnia – wstępna analiza i propozycje zmian



Robert Wanic

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie

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

Edukacja w szkole branżowej I stopnia służy przygotowaniu uczniów do uzyskania kwalifikacji zawodowych. Szkoła, realizując kształcenie ogólne i zawodowe, ma również przygotować uczniów do pracy i życia w warunkach współczesnego, zmieniającego się świata. Realizacja podstawy programowej w tego typu szkole ma za zadanie wyposażyć uczniów w odpowiedni zasób wiedzy ogólnej, która jest fundamentem wykształcenia, umożliwiającym zdobywanie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych podczas dalszej nauki oraz kontynuowanie kształcenia w zawodzie w szkole branżowej II stopnia.

Zawody szkolnictwa branżowego zostały wyodrębnione na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r.* oraz przyporządkowane do branż, które uwzględniają specyfikę umiejętności zawodowych lub zakres, w jakim umiejętności są wykorzystywane podczas wykonywania zadań zawodowych. W klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego wyodrębniono 32 branże. Wśród nich występują zawody jednokwalifikacyjne, nauczane głównie w szkole branżowej I stopnia, oraz zawody dwukwalifikacyjne, które dominują w technikach. W celu zachowania jednolitego nazewnictwa w tym opracowaniu używa się pojęcia „zawód pełny” dla zawodów, z których zostały wyodrębnione „zawody pomocnicze”, oraz omawia się sytuację odnoszącą się do podstawy programowej z 2019 r. i egzaminu zawodowego.

W klasyfikacji tej wyodrębniono również zawody, w których kształcą się wyłącznie osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Jest to siedem zawodów jednokwalifikacyjnych:

- Pracownik pomocniczy stolarza (symbol cyfrowy zawodu: 932918), kwalifikacja: *Wytwarzanie prostych wyrobów z drewna i materiałów drewnopochodnych* (oznaczenie kwalifikacji: DRM.03.);
- Pracownik pomocniczy fryzjera (932920), kwalifikacja: *Wykonywanie fryzjerskich prac pomocniczych* (FRK.02.);
- Pracownik pomocniczy gastronomii (941203), kwalifikacja: *Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi gastronomiczne* (HGT.04.);

- Pracownik pomocniczy obsługi hotelowej (911205), kwalifikacja: *Wykonywanie prac pomocniczych w obiektach świadczących usługi hotelarskie* (HGT.05.);
- Pracownik pomocniczy mechanika (932916), kwalifikacja: *Montaż i obsługa prostych elementów maszyn i urządzeń* (MEC.06.);
- Pracownik pomocniczy ślusarza (932917), kwalifikacja: *Wykonywanie i naprawa elementów wyrobów oraz prostych części maszyn, urządzeń i narzędzi* (MEC.07.);
- Pracownik pomocniczy krawca (932915), kwalifikacja: *Wykonywanie prostych wyrobów odzieżowych* (MOD.07.).

”

W klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego wyodrębniono 32 branże, w których wyróżnia się zawody dwu- i jednokwalifikacyjne. Do tych ostatnich zalicza się siedem zawodów pomocniczych. Kształcą się w nich wyłącznie osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Wszystkie zawody pomocnicze są przeznaczone wyłącznie dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi nauka w zawodach pomocniczych jest organizowana w szkole branżowej I stopnia.

Zawodem pomocniczym, w którym od wielu lat odbywa się kształcenie, jest pracownik pomocniczy obsługi hotelowej. Cieszy się on sporą popularnością wśród młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Każdego roku w tym zawodzie kształcą się wielu uczniów. Przez lata ugruntował swoją pozycję na rynku pracy, a pracodawcy zgłaszają duże zapotrzebowanie na tego rodzaju pracowników. W celu poszerzenia oferty do klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego zostały wpisane nowe zawody pomocnicze.

Tego rodzaju kształcenie z założenia służy aktywizowaniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ułatwianiu im zdobywania zawodu i usamodzielniania się. Pracownicy pomocniczy są przygotowani do projektowania i wytwarzania prostych wyrobów, ich naprawy oraz wykonywania prostych czynności i zabiegów.

Nauka w zawodach pomocniczych trwa trzy lata i kończy się egzaminem zawodowym, dostosowanym do indywidualnych możliwości i potrzeb psychofizycznych ucznia z niepełnosprawnością. Osoba zdająca egzamin zawodowy przystępuje do części pisemnej oraz części praktycznej.

Pierwsza z nich ma formę testu pisemnego z wykorzystaniem elektronicznego systemu przeprowadzania egzaminu zawodowego przy komputerze. Zdający ma 60 minut na rozwiązanie 40 zadań zamkniętych, zawierających cztery odpowiedzi do wyboru, z których tylko jedna jest poprawna. W wypadku osób, które wymagają dostosowania warunków, do egzaminowania można wykorzystać drukowany arkusz egzaminacyjny.

Część praktyczna polega na wykonaniu zadania lub zadań egzaminacyjnych, których rezultatem jest wyrób, usługa lub dokumentacja. W wypadku zadań pomocniczych najczęściej jest to wyrób lub usługa. Egzamin w części praktycznej w zawodach pomocniczych jest przeprowadzany w modelu „w” – wykonanie. Podczas egzaminu w modelu „w” prace zdającego obserwuje i ocenia egzaminator. Czas trwania tej części waha się od 120 do 240 minut i jest dostosowany do konkretnej kwalifikacji. Ponadto zdający ma dodatkowe 10 minut na zapoznanie się z treścią zadania zawartego w arkuszu oraz na wyposażenie stanowiska egzaminacyjnego, których nie wlicza się do czasu trwania egzaminu.

”

Obecnie uczeń kształcący się w zawodzie pomocniczym nie może kontynuować kształcenia w szkole branżowej II stopnia. Jeżeli chciałby do niej zdawać, to musi kształcić się w zawodzie, w którym wyodrębniono kwalifikację wspólną dla zawodu nauczanego szkole branżowej I i II stopnia.

Aby zdać egzamin zawodowy, zdający musi zdobyć co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania w części pisemnej (czyli minimum 20 poprawnie rozwiązanych zadań), a w części praktycznej – co najmniej 75% punktów możliwych do uzyskania. Wynik egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie ustala i przekazuje okręgowa komisja egzaminacyjna.

Na podstawie art. 9a *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej przedstawia w komunikacie informację o szczegółowych sposobach dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu zawodowego do potrzeb zdających ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Według komunikatu dostosowanie formy egzaminu polega na przygotowaniu odrębnych arkuszy egzaminacyjnych. Dostosowanie warunków przeprowadzania egzaminu zawodowego polega odpowiednio na:

- zminimalizowaniu ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym ucznia, słuchacza albo absolwenta,
- zapewnieniu miejsca pracy odpowiedniego do potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych zdającego,
- wykorzystaniu odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych,
- odpowiednim przedłużeniu czasu przewidzianego na przeprowadzenie egzaminu zawodowego,
- zapewnieniu w czasie egzaminu zawodowego obecności i pomocy specjalisty odpowiednio z zakresu: danego rodzaju niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, jeżeli jest to niezbędne do uzyskania właściwego kontaktu z uczniem lub absolwentem albo do pomocy w obsłudze sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych.

Zgodnie z komunikatem dyrektora Centralnej Komisji Edukacyjnej zdający z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nie mają dostosowanej formy egzaminu, lecz mogą mieć dostosowane warunki przeprowadzania egzaminu. Podstawą takiego dostosowania jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub zaświadczenie potwierdzające występowanie takiej dysfunkcji, wydane przez lekarza.

W części pisemnej i części praktycznej dostosowanie egzaminu zawodowego do tej kategorii zdających może polegać na przedłużeniu czasu egzaminowania nie więcej niż o 30 minut, umożliwieniu korzystania ze sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, z których zdający korzysta na co dzień (np. z komputera), lub zapewnieniu obecności specjalisty z zakresu niepełnosprawności.

Zdający, który nie zdał egzaminu zawodowego, otrzymuje informację o wynikach. Zdający, który zda egzamin w zawodzie pomocniczym (egzamin z jednej kwalifikacji), otrzyma certyfikat kwalifikacji zawodowej. Dokument wydaje okręgowa komisja egzaminacyjna. Po ukończeniu szkoły branżowej i zdanym egzaminie absolwent otrzyma dyplom zawodowy. Do dyplomu otrzymuje również dokument Europass – Suplement do Dyplomu Zawodowego.

Obecnie uczeń kształcący się w zawodzie pomocniczym nie może kontynuować kształcenia w szkole branżowej II stopnia. Jeżeli chciałby do niej zdawać, to musi kształcić się w zawodzie, w którym wyodrębniono kwalifikację wspólną dla zawodu nauczanego szkole branżowej I i II stopnia.

Ukończenie szkoły branżowej II stopnia umożliwia uzyskanie dyplomu zawodowego w zawodzie nauczanym na poziomie technika, po zdaniu egzaminu zawodowego w danym zawodzie oraz uzyskaniu świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, a następnie kontynuowanie nauki na studiach.

Nowe zawody pomocnicze (nie wliczając pracownika pomocniczego obsługi hotelowej) cieszą się obecnie umiarkowanym zainteresowaniem. Być może jeszcze nie upowszechniły się w świadomości uczniów i rodziców szkół podstawowych. Niewielka liczba osób kształcących się w tych zawodach może mieć również inne przyczyny, np. brak możliwości nauki szkole branżowej II stopnia lub decyzja rodziców i uczniów, że warto kształcić się w pełnym zawodzie ze względu na większe szanse na rynku pracy.

Oprócz zawodów pomocniczych, które poszerzają ofertę kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, mimo intelektualnej lub fizycznej niepełnosprawności wiele osób kształci się na równi z osobami w pełni sprawnymi w liceach ogólnokształcących, szkołach branżowych lub technikach w takich zawodach, jak technik informatyk, technik administracji, technik ekonomista.

Warto przyjrzeć się możliwościom zmian w systemie kształcenia branżowego lub egzaminowania, które jeszcze bardziej uatrakcyjnią ofertę dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Propozycja pierwsza

Najprostsze rozwiązanie obowiązujących przepisów prawnych zawodów pomocniczych polegałoby na rozwinięciu listy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, w których zadania egzaminacyjne w części praktycznej egzaminu zawodowego byłyby jawne. Ujawnienie części praktycznej umożliwiłoby wcześniejsze zapoznanie się uczniów z treścią zadań i przećwiczenie ich w określonych ramach czasowych, dbając o zachowanie ładu i porządku na stanowisku pracy oraz przestrzeganie bezpieczeństwa i higieny pracy.

Doświadczenie pokazuje, że część praktyczna egzaminu sprawia zdającym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mniej trudności niż część pisemna. W wypadku części pisemnej przepisy nie uwzględniają możliwości opublikowania zadań.

Propozycja druga

Ułatwieniem dla zdających egzamin zawodowy w części pisemnej byłoby zmniejszenie liczby możliwych odpowiedzi (dystraktorów) z czterech do trzech. Zmniejszenie o jedną liczbę odpowiedzi w zadaniach zamkniętych statystycznie zwiększa szanse zdającego na „wybór” prawidłowej odpowiedzi, ale przede wszystkim zmniejsza liczbę informacji, które zdający musi przeczytać i przetworzyć w celu podjęcia decyzji o wyborze poprawnej lub najlepszej odpowiedzi. Zmniejszenie liczby dystraktorów przełożyłoby się na wydłużenie czasu analizowania zadania w celu podania poprawnego rozwiązania. Takie rozwiązanie nie wymaga dużych zmian prawnych, jednak wiązałoby się z koniecznością zmiany sposobu wczytywania wyników egzaminu w systemach informatycznych okręgowych komisji. Konieczne byłoby również uaktualnienie informatorów w tych zawodach.

Propozycja trzecia

Zawody pomocnicze odgrywają swoją rolę wobec osób z dysfunkcjami, ułatwiają im zdobywanie zawodu i usamodzielnianie się na rynku pracy. Brak możliwości kształcenia w szkole branżowej II stopnia może stanowić sporą barierę w rozwijaniu i poszerzaniu dalszych możliwości zawodowych tej grupy absolwentów.

Zawody pomocnicze zostały opisane w podstawach programowych jako „mniejszy” zbiór zawodu, z którego powstały. Trzecia propozycja udrożnienia ścieżki dalszego kształcenia zawodowego dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uwzględnia możliwość wyboru przez ucznia po szkole podstawowej jednego z dwóch wariantów. Pierwszy to rozpoczęcie kształcenia w zawodzie „pomocniczym”, np. jako pomocnik ślusarza, drugi – rozpoczęcie kształcenia w zawodzie „pełnym”, np. ślusarza.

Zawód „pełny” zawierałby również zawód „pomocniczy”. Nauczyciele w szkole branżowej indywidualnie pomagiliby dopasować uczniowi treści i wymagania do realizacji programu kształcenia, w zależności od możliwości intelektualnych i psychofizycznych wynikających z niepełnosprawności, np. spowolnionego i niedokładnego procesu spostrzegania, nietrwącej uwagi, braku samodzielności i inicjatywy w działaniu, trudności w efektywnym organizowaniu sobie pracy, zaburzenia orientacji w nowym środowisku lub w sytuacjach złożonych. Uczeń mógłby poznawać cały zakres materiału „pełnego” zawodu, a jeżeli nie byłby w stanie go opanować, to mógłby zapoznać się z węższym zakresem materiału, który dziś występuje w „zawodzie pomocniczym”.

Takie rozwiązanie może zwiększyć szanse na rozwój intelektualny ucznia ze względu na przebywanie w środowisku z innymi uczniami, którzy nie mają dysfunkcji. Uczeń miałby możliwość przyswojenia „większego” lub nieco „mniejszego” zakresu materiału w zależności od jego indywidualnych możliwości. W kształceniu zawodowym nauka polega na obserwacji i odtwarzaniu umiejętności poprzez naśladowanie. Bardzo ważną rolę w tej nauce odgrywają instruktorzy praktycznej nauki zawodu, ale także rówieśnicy. Uczniowie z dysfunkcjami będą starać się „równać w górę” do swoich rówieśników bez dysfunkcji.

Z punktu widzenia rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kształcenie w zawodzie „pełnym” mogłoby być korzystniejsze. Pozostaje jednak element końcowy kształcenia, czyli sprawdzenie wiedzy i umiejętności na egzaminie zawodowym. W tym wypadku można rozważyć dwa rozwiązania.

Pierwszym mogłoby być pozostawienie uczniowi wyboru, czy przystępuje do egzaminu w zawodzie „pełnym”, np. ślusarza, czy w zawodzie „pomocniczym”, np. pomocnika ślusarza. Oczywiście taka decyzja nigdy nie jest prosta, ale pomoc psychologa szkolnego, nauczycieli oraz doradcy zawodowego, a także analiza osiągnięć ucznia w trakcie kształcenia mogłyby dać szansę na podjęcie decyzji o podejściu do trudniejszego lub łatwiejszego egzaminu. Uczeń wraz z rodzicem i opiekunem miałby wybór.

Drugim rozwiązaniem może być przeprowadzenie egzaminu z zawodu „pełnego”, np. ślusarza, dla wszystkich. W przypadku nieosiągnięcia przez zdającego pułapu zaliczenia egzaminu na poziomie 50% z części pisemnej i 75% z części praktycznej można rozważyć zastosowanie innego progu zaliczenia dla zawodu pomocniczego (np. 40% część pisemna i 60% część praktyczna).

”

W kształceniu zawodowym nauka polega na obserwacji i odtwarzaniu umiejętności poprzez naśladowanie. Bardzo ważną rolę w tej nauce odgrywają instruktorzy praktycznej nauki zawodu, ale także rówieśnicy. Uczniowie z dysfunkcjami będą starać się „równać w górę” do swoich rówieśników bez dysfunkcji.

Obecnie zdający, który nie zda egzaminu, kończy szkołę i trafia na rynek pracy bez żadnego dokumentu. Gdyby uczeń otrzymał niższy wynik niż obecnie obowiązujące progi zaliczenia, wówczas mógłby otrzymać zawód „pomocniczy” i rozpocząć pracę zawodową. Kształcenie w „pełnym” zawodzie umożliwiłoby jednak kontynuowanie kształcenia w szkole branżowej II stopnia.

Zdający jako absolwent mógłby zawsze przystąpić ponownie do egzaminu zawodowego oraz uzyskać certyfikat i dyplom z zawodu „pełnego”, w którym się kształcił. Część zdających z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest w stanie nabyć wszystkie umiejętności teoretyczne i praktyczne, jednak jest to kwestia dłuższego czasu.

Podsumowanie

Wskazane są analiza i dalszy rozwój pomocy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wynika to przede wszystkim z konieczności zapewnienia tej grupie młodzieży realnej możliwości uzyskania zawodu, który w przyszłości mogliby wykonywać, a przy tym uzyskać samodzielność zawodową na rynku pracy, niezależność finansową i pełniejszą akceptację społeczeństwa, którego są pełnoprawnymi członkami.

Bibliografia

- Centralna Komisja Egzaminacyjna [strona internetowa]. <https://cke.gov.pl>
- Niepełnosprawni.pl [strona internetowa]. <http://www.niepelnosprawni.pl>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. z 2019 r. poz. 316, z późn. zm.).
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000316>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425>





Partnerstwo na rzecz podnoszenia jakości kształcenia zawodowego w regionach – czy trójstronny model jest nadal aktualny?



Krzysztof Świerk

Polska Izba Motoryzacji

Prezes Zarządu Promet Trans Sp. z o.o., dyrektor ds. edukacji i kompetencji w sektorze motoryzacyjnym Polskiej Izby Motoryzacji, główny specjalista ds. współpracy z pracodawcami Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, członek Sektorowej Rady ds. Kompetencji w przemyśle motoryzacyjnym z uwzględnieniem elektromobilności. W przeszłości wieloletni dyrektor szkoły technicznej, kierownik szkolenia praktycznego, autor i koordynator międzynarodowych projektów dotyczących podnoszenia jakości kształcenia i szkolenia zawodowego, a także wspierania uczniów z małych miejscowości w zakresie aktywizowania ich na rynku pracy. Inicjator działań ukierunkowanych na rozwój kwalifikacji rynkowych oraz dodatkowych umiejętności zawodowych.

Inicjator budowy Centrum Kwalifikacji we współpracy z ogólnopolskimi organizacjami pracodawców oraz pierwszego w Europie akredytowanego Centrum Rolnictwa Precyzyjnego.

Dotychczas większość porozumień na rzecz kształcenia zawodowego służyła budowaniu modelu trójstronnej współpracy, który najczęściej wydawał się idealnym rozwiązaniem dla lokalnego rynku pracy. Interesariuszami porozumienia na rzecz rozwoju kształcenia zawodowego w regionie byli przeważnie lokalni pracodawcy, organy prowadzące oraz szkoły kształcące w danym zawodzie. W większych aglomeracjach miejskich współpraca rozszerzana była również o uczelnie techniczne. W Polsce istnieją zarówno konsorcja skupione na kształceniu w wybranym kierunku, często na potrzeby jednego pracodawcy, obejmujące odpowiednio: szkołę kształcącą w zawodzie – organ prowadzący – pracodawcę, jak i partnerstwa bardziej przekrojowe, obejmujące kilka zawodów, często kilka zakładów pracy. Można nawet spotkać przykłady współpracy obejmującej kilka szkół, w tym kilka organów prowadzących. Te bardziej rozbudowane modele, skupiające nieraz kilku pracodawców położonych w osobnych powiatach, wskazują obecnie drogę rozwoju dotychczasowej trójstronnej współpracy. To one pokazały, jak ważne jest dziś zaangażowanie pracodawców skupionych w danym sektorze, którzy reprezentowaliby poziom nie tylko lokalny, ale przede wszystkim ogólnokrajowy.

Ważnym aspektem współpracy interesariuszy w obrębie rozwoju kształcenia zawodowego jest odpowiedni podział ról i obowiązków. Właściwe obciążenie partnerów oraz ich wzajemne korzyści muszą pozostać w równowadze, tylko wtedy mamy szansę na długotrwałą współpracę i wypracowanie odpowiednich rezultatów dla wszystkich stron. Na kolejnej stronie zostały wymienione podstawowe zadania, na które należy zwrócić uwagę podczas budowania partnerstwa. Są one jedynie przykładem, który może stanowić punkt wyjścia.

Przykładowe role partnerów:

- organ prowadzący – finansowanie zadań oświatowych, nadzór nad szkołą i procesem współpracy, wsparcie finansowe w dodatkowych działaniach podnoszących dotychczasową jakość kształcenia zawodowego, inwestycje w bazę techniczno-dydaktyczną, poszukiwanie najlepszych kadr dla podległych szkół,
- szkoła kształcąca w zawodzie – jakościowa rekrutacja i promocja kształcenia zawodowego, modernizacja programów nauczania zgodnie z potrzebami pracodawców, projekty podnoszące jakość kształcenia zawodowego, modernizacja infrastruktury techniczno-dydaktycznej zgodnie z potrzebami pracodawców,
- pracodawcy – wsparcie w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, organizacja praktycznej nauki zawodu dla uczniów, wsparcie w wyposażeniu szkoły w pomoce techniczno-dydaktyczne.

”

Poza systemem kształcenia formalnego pojawiły się nowe formy doskonalenia, których jakość została zabezpieczona za pomocą rozwiązań centralnych. Mowa tutaj m.in. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, w ramach którego podmioty gospodarcze mogą tworzyć i wpisywać do systemu kwalifikacje rynkowe.

Wszystkie wyżej wymienione działania oraz inne aktywności realizowane w tym obszarze mają na celu urynkowanie kształcenia zawodowego. Szczególnie ważne stają się: uniwersalność i „zwinność” adaptacyjna absolwentów systemu oświaty, podnoszenie jakości kształcenia zawodowego oraz weryfikacji umiejętności i kompetencji, przyspieszenie reakcji systemu oświaty na potrzeby rynku pracy, a także zwiększenie poziomu odpowiedzialności partnerów za system kształcenia obywateli oraz podniesienie świadomości wagi kształcenia zawodowego w społeczeństwie.

W całości problemów związanych z kształceniem zawodowym należy podnieść również istotę i rangę zasięgu, w jakim odbywa się ta współpraca. Partnerstwa lokalne są ważne, jednak rozwiązania skalowane na poziom ogólnokrajowy, wynikające ze zmian systemowych, mają kluczowe znaczenie. W tym miejscu warto podkreślić, że w ostatnich latach system nabywania kompetencji w kształceniu i szkoleniu zawodowym ulegał transformacji. Poza systemem kształcenia formalnego pojawiły się nowe formy doskonalenia, których jakość zabezpieczona została za pomocą rozwiązań centralnych. Mowa tutaj m.in. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, w ramach którego podmioty gospodarcze mogą tworzyć i wpisywać do systemu kwalifikacje rynkowe. Oczywiście system się rozwija, a dzięki dotychczasowym analizom zostały już zdiagnozowane pewne wady tego rozwiązania, które systematycznie będą usuwane. Należy jednak podkreślić, że system jest

rozwiązaniem służącym poniesieniu jakości nabywania kompetencji zawodowych zgodnie z potrzebami rynku pracy i jego dalszy rozwój doskonale wpisuje się w strategię zwiększania udziału pracodawców w rozwoju systemu doskonalenia i doksztalcenia zawodowego. Kolejnym doskonałym pomysłem wydają się branżowe centra umiejętności, które co do zasady mają powstawać we współpracy z branżowymi organizacjami pracodawców. To pierwszy projekt angażujący na taką skalę podmioty sektorowe, które mają bardzo często ogólnopolską reprezentatywność. Niejednokrotnie to właśnie organizacje pracodawców branżowych, w tym m.in. samorządy i izby gospodarcze, izby rzemieślnicze, stowarzyszenia oraz samorządy zawodowe, a także rady sektorowe, dysponują największą wiedzą w zakresie obecnych i przyszłych potrzeb pracowniczych oraz prowadzą we własnym zakresie badania luk kompetencyjnych wśród obecnych pracowników przedsiębiorstw. To dzięki takim projektom, jak branżowe centra umiejętności, które zaangażują szerszą grupę pracodawców zorganizowanych w danej branży, mogą powstać rozwiązania systemowe na skalę ogólnokrajową. Trójstronne porozumienia są nadal skuteczną odpowiedzią na potrzeby lokalnej strategii rozwoju kompetencji w kształceniu i szkoleniu młodzieży, jednak pracodawcy dostrzegają dziś konieczność wspierania rozwiązań opartych na wzmocnieniu roli i zadań organizacji branżowych, które będą przyjmować rolę podmiotów odpowiedzialnych za podnoszenie jakości kształcenia zawodowego. Wsparcie tych rozwiązań zaplanowanymi działaniami systemowymi w obszarze diagnozowania potrzeb kompetencyjnych, w tym również opracowania strategii uaktualniania podstaw programowych i budowania elastycznych form kształcenia i doskonalenia zawodowego, stanowi dziś wyzwanie stawiane Ministerstwu Edukacji i Nauki. Jeśli resort wraz z organizacjami sektorowymi stworzy modelowe projekty branżowych centrów umiejętności, w których to pracodawcy będą odpowiedzialni za organizację praktycznej nauki zawodu, doskonalenie kadry nauczycieli, mapowanie potrzeb kompetencyjnych, zapewnienie jakości nabywanych kwalifikacji oraz doradztwo zawodowe, to dotychczasowe problemy związane z kształceniem zawodowym uczniów i młodocianych pracowników mogą stać się wspomnieniem z przeszłości.

Rola inteligencji emocjonalnej w procesie podejmowania decyzji zawodowych

dr Lilla Młodzik

Uniwersytet Zielonogórski

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



Deficyty emocjonalne są dziś poważnym i powszechnym problemem. Dotyczy on osób wywodzących się z różnych środowisk, bez względu na dzielące je różnice materialne i edukacyjne. Dzieci i młodzież obciążone takimi deficytami wykazują rosnącą skłonność do (Goleman, 2012; Moroń, 2022):

- zamykania się w sobie albo nieprzystosowania do życia społecznego: wolą przebywać same, są małomówne, ponure albo nadąsane, brakuje im energii, czują się nieszczęśliwie i są nadmiernie uzależnione behawioralnie,
- odczuwania niepokoju lub wpadania w depresję: czują się samotne i niekochane, gnębą je przeróżne lęki i obawy, odczuwają potrzebę dążenia do perfekcyjności, są nerwowe, smutne albo przygnębione,
- popadania w kłopoty z uwagą i myśleniem: nie potrafią skupić uwagi ani siedzieć spokojnie, śnią na jawie, postępują bezmyślnie, są zbyt nerwowe, aby się skoncentrować, w szkole osiągają marne wyniki, nie potrafią pozbyć się natrętnych myśli,
- chuligaństwa i agresywności: zadają się z młodzieżą, która weszła w konflikt z prawem, kłamią i oszukują, są kłótlive, odnoszą się źle do innych, starają się znaleźć w centrum uwagi, są uparte i nieposłuszne w domu i w szkole, mają napady złego humoru, za dużo mówią, drażnią się z innymi, są wybuchowe, niszczą rzeczy będące własnością innych.

Warto rozważyć, czym właściwie są kompetencje emocjonalne – jakie miejsce zajmują pośród innych umiejętności i jaką rolę odgrywają w procesie podejmowania decyzji o wyborze zawodu.

Układ kompetencji przyszłości zaproponowany przez Stefana Kwiatkowskiego (2018) obejmuje kompetencje ogólne, ogólnozawodowe, zawodowe (w tym specyficzne dla danego zawodu) oraz społeczne (ogólne i osobiste). Ten podstawowy podział można bardziej uszczegóławiać, tworzyć nowe kategorie i rozbudowywać ich strukturę. W centrum uwagi tego artykułu znajdują się ostatnie z wymienionych przez Kwiatkowskiego – kompetencje społeczne. Obejmują one m.in.: empatię, umiejętność rozwiązywania problemów, kreatywność, elastyczność myślenia, inteligencję emocjonalną, dojrzałość moralną, etyczność, odwagę, otwartość na zmiany, zarządzanie czasem, umiejętność uczenia się oraz przewodzenie (Kwiatkowski, 2018).

W zaprezentowanej przez Stefana Kwiatkowskiego klasyfikacji znalazły się różne składowe inteligencji emocjonalnej, a ona sama została wymieniona jako oddzielna kompetencja. Należy zatem przytoczyć jedną z jej definicji: „[inteligencja emocjonalna] są to zdolności rozpoznawania przez nas naszych własnych uczuć i uczuć innych, zdolności motywowania się i kierowania emocjami zarówno naszymi własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi” (Goleman, 2012, s. 33). Nie są to więc cechy wrodzone. Można je kształtować w uczniach lub studentach, aby potrafili właściwie wykorzystać swoje zdolności do osiągnięcia życiowego sukcesu. Składniki inteligencji emocjonalnej zostały zaprezentowane w Tabeli 2.

Tabela 2. Składniki inteligencji emocjonalnej przejawianej w szkole, pracy, na uczelni

Składnik	Definicja	Wskaźniki
Samoświadomość	<ul style="list-style-type: none"> → zdolność rozpoznawania i rozumienia własnych nastrojów, emocji, pragnień oraz ich wpływu na innych. 	<ul style="list-style-type: none"> → zaufanie do samego siebie, → realistyczna samoocena, → dystans do siebie, → umiejętność żartowania z własnych słabości.
Samoregulacja	<ul style="list-style-type: none"> → umiejętność kontrolowania impulsywnych reakcji i nastrojów, → skłonność do zawieszania oceny, czyli myślenia przed działaniem. 	<ul style="list-style-type: none"> → zaufanie i integracja osobowości, → tolerancja niepewności, → otwartość na zmiany.
Motywacja	<ul style="list-style-type: none"> → zaangażowanie w naukę i pracę wykraczające poza motywy finansowe, → skłonność do energicznego i uporczywego osiągnięcia celów. 	<ul style="list-style-type: none"> → silna potrzeba osiągnięć, → optymizm, nawet w obliczu porażki, → podporządkowanie celom działania.
Empatia	<ul style="list-style-type: none"> → zdolność do rozumienia stanów emocjonalnych innych ludzi, → umiejętność traktowania ludzi zgodnie z reakcjami emocjonalnymi. 	<ul style="list-style-type: none"> → umiejętność kreowania i wykorzystywania talentów, → wrażliwość na problemy innych kultur.
Umiejętności społeczne	<ul style="list-style-type: none"> → profesjonalne kierowanie relacjami społecznymi, → zdolność do identyfikowania własnych potrzeb. 	<ul style="list-style-type: none"> → efektywne kierowanie zmianą, → umiejętność przekonywania, → umiejętne budowanie zespołów i kierowanie nimi.

Opracowanie własne na podstawie: Goleman (2012).

Wybór zawodu czy – szerzej – zarządzanie karierą obejmuje określenie ścieżki kariery, planowanie kariery, pomoc w rozwoju zawodowym oraz doradztwo. Są to zarazem płaszczyzny rozwijania inteligencji emocjonalnej, ponieważ współcześnie coraz trudniej mówić o rozwoju

zawodowym bez związku z rozwojem emocjonalnym. Kompetencje emocjonalne nabierają znaczenia w związku ze zmianami zachodzącymi na rynku pracy. Charakteryzują je następujące zjawiska:

- Na rynku pracy pojawiają się wymagający pracownicy, którzy nie są skłonni z ufnością przyjmować wszystkiego za dobrą monetę, ale mają własne potrzeby odnośnie do wykonywanego zawodu.
- Rozwój struktur sieciowych skutkuje upowszechnianiem się elastycznego zatrudnienia.
- Zatrudnianie sytuacyjne (na czas określony) wąskiej grupy kluczowych pracowników (renomowanych fachowców).
- Pracownicy przejmują odpowiedzialność za własny rozwój i swoją karierę zawodową.
- Przedsiębiorczość intelektualna wyraża się w zarządzaniu chaosem, do czego potrzeba i wiedzy, i odwagi.

”

Model stylów decyzyjnych w ujęciu Kennetha Thomasa i Ralpa Kilmanna przedstawia pięć strategii relacyjnych. Można je dość uniwersalnie stosować, w wielu obszarach dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego, także w odniesieniu do kompetencji społecznych.

W szerszym ujęciu kompetencje społeczne są przejawami postaw, podzielnego systemu wartości. Są wykorzystywane przez każdego ucznia, studenta, a następnie pracownika – bez względu na typ placówki lub miejsca pracy. Należy dodać, że oddziaływanie inteligencji emocjonalnej nie ogranicza się jedynie do obszaru pracy zawodowej. Odgrywa ona istotną rolę również w codziennym funkcjonowaniu człowieka w sferze zarówno osobistej, jak i społecznej.

Warto przyjrzeć się w tym miejscu kwestii podejmowania decyzji czy – szerzej – tzw. kapitałowi decyzyjnemu, zaliczanemu w literaturze przedmiotu do kapitału profesjonalnego. Model stylów decyzyjnych w ujęciu Kennetha Thomasa i Ralpa Kilmanna przedstawia pięć strategii relacyjnych (np. Roszkowska i Wachowicz, 2016). Można je dość uniwersalnie stosować, w wielu obszarach dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego, także w odniesieniu do kompetencji społecznych. Strategie te opierają się na wykorzystaniu różnych kompetencji cząstkowych, spośród których najważniejsze są dwie: gotowość do współpracy i asertywność. W zależności od stopnia natężenia tych cech Thomas i Kilmann wyróżnili pięć strategii: rywalizację, współdziałanie, kompromis, unikanie, przystosowanie się.

Oto krótka charakterystyka tych strategii z punktu widzenia emocji uczestników:

- Rywalizacja (wysoki poziom asertywności, niski poziom współpracy) – cechuje osoby, które poszukują konfrontacji, wykazują wojowniczy charakter, bywają konfliktowe i mają silną potrzebę dominacji.

- Współdziałanie (wysokie poziomy asertywności i współpracy) – najbardziej optymalny styl, oparty na akceptacji pragnień oraz celów drugiej osoby przy jednoczesnym braku przymusu rezygnacji z własnych aspiracji i dążeń. Niekiedy ten typ działania wynika ze zmęczenia rywalizacją lub dążenia do kompromisu, które nie przyniosły skutków, lub jest efektem ingerencji „trzeciej siły”, np. osoby spoza układu oddziaływania.
- Kompromis (średnie poziomy asertywności i współpracy) – prowadzi do odczuwania niepełnej satysfakcji, ponieważ wymusza zrezygnowanie z części swoich żądań oraz ustępstwa na rzecz drugiej strony. Osoby skłonne do kompromisów poszukują różnych możliwości podjęcia decyzji prowadzących do wyjścia z konfliktu.
- Unikanie (niskie poziomy asertywności i współpracy) – cechuje jednostki mniej asertywne, które konieczność podjęcia trudnej decyzji traktują jako zagrożenie. W wyniku negatywnych doświadczeń uważają, że podczas konfliktów ponoszą ogromne koszty, przez co unikają okazji do konfrontacji. Ich celem nadrzędnym jest pozorne niedostrzeganie sytuacji konfliktowej, odwlekanie bądź ignorowanie konfliktu oraz kontynuowanie współpracy mimo trudnych warunków.
- Przystosowanie się (niski poziom asertywności, wysoki poziom współpracy) – opiera się na chęci utrzymania odpowiednich relacji społecznych oraz na harmonizowaniu, równoważeniu stosunków z innymi ludźmi. W tym stylu dominuje potrzeba przynależności, która znacznie wpływa nawet na skłonność do rezygnacji z zaspokajania swoich potrzeb i osiągania własnych celów w warunkach konfliktu. Osoby o takim usposobieniu chętnie służą innym pomocą, co może doprowadzić do sytuacji, w której będą wykorzystywane.

Najtrudniejszy do osiągnięcia, a zarazem najbardziej korzystny, jest styl współdziałania, który wymaga umiejętności kierowania emocjami oraz dużej dojrzałości. W praktyce o dojrzałości jednostki świadczą m.in. wykształcone umiejętności zawodowe oraz gotowość do przejmowania odpowiedzialności za powierzane zadania. Wysoki poziom obu tych cech zależy również od inteligencji emocjonalnej.

W procesie podejmowania decyzji znaczenie mogą również mieć style rozwiązywania problemów, sklasyfikowane przez Andrzeja Strzałeckiego (1989):

1. Aktywny stosunek do problemu – wyrażany przede wszystkim:

- poszukiwaniem nowych problemów,
- wydzieleniem głównych elementów problemu,
- podejmowaniem prób znalezienia nowej interpretacji problemu,
- dostrzeganiem wszystkich uwarunkowań problemu,
- gotowością odejścia od problemu na tyle daleko, na ile będą tego wymagały okoliczności.

2. Transgresja – odzwierciedlają ją następujące reguły:

- niehamowanie swojej fantazji,
- rozpatrywanie nawet niekompletnych pomysłów,
- nieprzerywanie przedwcześnie procesu poszukiwania pomysłu,
- niezaniechanie myślenia intuicyjnego,
- pozwalanie na łączenie w wyobraźni najbardziej niedorzecznych pomysłów,
- restrukturyzowanie podanych elementów zagadnienia w przypadku braku możliwości rozwiązania problemu.

3. Odpowiedzialność – wymagająca postępowania zgodnie z następującymi regułami:

- dążenie do dostrzegania wszystkich argumentów przemawiających za i przeciw,
- trzymanie się tak blisko problemu, jak tylko jest to możliwe,
- niepostęgiwanie się tylko jedną skalą wartości,
- dokładne przyglądanie się metodzie, która doprowadziła do celu,
- znajdowanie ważnych elementów tej metody oraz wykorzystywanie jej do rozwiązywania innych problemów,
- poszukiwanie najlepszego rozwiązania,
- refleksja nad tym, czy sposób rozwiązania problemu wzbogacił system wartości poznawczych, emocjonalnych, moralnych.

4. Otwartość – reprezentowana przez następujące wymogi:

- szukanie analogii oraz dodatkowych informacji w innych dziedzinach w ramach dochodzenia do rozwiązania problemu,
- uwzględnianie wszystkich możliwych źródeł informacji o problemie,
- łączenie pomysłów z różnych dziedzin,
- okazywanie tolerancji wobec sprzecznych informacji,
- nadawanie sensu zjawiskom nietypowym.

5. Obiektywizm – przejawia się w następujących zasadach:

- dostrzeganie i rozważanie nowych obszarów wiedzy o problemie,
- skupianie się na całym zadaniu,
- dążenie do wypracowania rozwiązania pełnego, spójnego i jednoznacznego na każdym etapie mierzenia się z problemem,
- odkrywanie luk w problemie i poszukiwanie dla niego najlepszych rozwiązań,
- unikanie myślenia życzeniowego,
- dostosowywanie rozwiązań do konkretnego problemu.

6. Poszukiwanie analogii – styl wyznaczany przez następujące reguły heurystyczne:

- formułowanie możliwie jak największej liczby pomysłów na rozwiązania o zróżnicowanej jakości,
- analiza rozwiązań podobnych problemów,
- nieporzucanie pomysłów, które okazały się nieefektywne, ponieważ w przyszłości mogą one okazać się przydatne,
- sprawdzanie, czy rozwiązany problem nie jest częścią bardziej złożonej całości,
- stawianie tego, co znane, ponad tym, co jest gorzej rozpoznane.

7. Myślenie intuicyjne – opierające się na następujących zasadach:

- nadawanie nietypowości zjawiskom dobrze znanym,
- stosowanie różnych metod koncentracji na problemie,
- przełamywanie stałości funkcji obiektów związanych z problemem,
- poszukiwanie nietypowych źródeł informacji,
- analizowanie znanych metafor,
- wykorzystywanie biologicznych, ekologicznych, chemicznych, fizycznych, a nawet fantastycznych analogii.

8. Postawa systemowa – charakteryzuje ją spełnienie następujących wymogów:

- dostrzeganie wszystkich uwarunkowań problemu,
- patrzeć na problem oraz jego otoczenie jak na system,
- niepostulowanie się jedną skalą wartości,
- wyolbrzymianie konsekwencji danego rozwiązania,
- analizowanie oddziaływania możliwych rozwiązań na otoczenie,
- zbadanie, czy dane rozwiązanie zaspokaja potrzeby ludzi.

9. Elastyczność – wobec następujących reguł:

- niezastanawianie się przedwcześnie, czy możliwe jest osiągnięcie idealnego wyniku końcowego,
- nieodrzucać własnego wycucia sytuacji,
- samodzielne analizowanie sytuacji problemowej w celu poszukiwania rozwiązania,
- nieuleganie wpływom innych osób,
- dążenie do dopasowania swojego działania do zmieniających się warunków.

10. Myślenie redukcyjne – wywodzi się z koncepcji Kartezjusza, a odzwierciedlają je następujące reguły:

- pogładowe postrzeganie problemu,
- wyodrębnianie głównych części problemu,
- poszukiwanie znanych schematów w analizowanym problemie,
- uwalnianie problemu od zbędnych pojęć i sprowadzanie go do najprostszej postaci,
- upewnianie się, czy wszystkie pojęcia tworzące problem są zrozumiałe,
- skupianie się na analizie celu przed przystąpieniem do analizy sytuacji.

11. Myślenie modułowe – wymaga stosowania poniższych zasad:

- wydzielenie głównej części problemu,
- wydzielenie elementów istotnych dla całego zagadnienia, którego dotyczy problem,
- rozkładanie problemu na kilka podproblemów,
- analizowanie problemu z możliwie wielu perspektyw,
- dążenie do rozwiązania problemu zamiast doskonalenia jego strony formalnej.

Wybór poszczególnych stylów zależy m.in. od pracy nauczyciela lub doradcy zawodowego, którzy uczą tych metod swoich uczniów, studentów lub pracowników. Z punktu widzenia prezentowanych rozważań, obejmujących kwestie szkolnictwa zawodowego, nauczyciele lub doradcy mogą wobec swoich podopiecznych odgrywać role przywódców lub koordynatorów (Bieńkowska i Sikorski, 2016). Podstawowa różnica polega na sposobie traktowania uczniowskich potrzeb związanych z bezpieczeństwem, pewnością czy ze stopniem identyfikacji. Przywódca zaspokaja wymienione potrzeby, dostarczając wzory, z którymi uczniowie mogą się utożsamiać, podczas gdy koordynator nie musi tego robić.

Przekładając ujęcie teoretyczne na praktykę: jeśli nauczyciel zaspokaja wymienione potrzeby swoich uczniów i dąży do utrwalenia relacji opartej na emocjach, to jest nauczycielem działającym emocjonalnie i przykładającym mniejszą wagę do kształtowania społecznej dojrzałości u podopiecznych. Jeśli stara się ich usamodzielniać pod tym względem, to staje się doradcą racjonalnym.

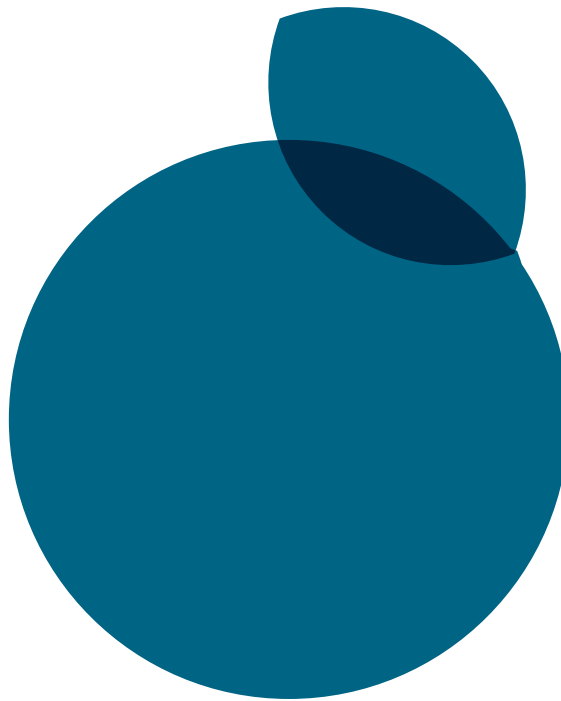
Kierowanie się emocjami wyzwala bardziej gwałtowne reakcje niż chłodna analiza. Pod wpływem emocji często przystępuje się do działania bez zastanowienia się nad konsekwencjami, a emocjonalne oceny mogą być pochopne lub po prostu błędne. Bez zadbania o odpowiednią edukację emocjonalną uczniów nie uda się wykształcić u nich zdrowego repertuaru uczuć i postaw, które korzystnie wpłyną na proces dojrzewania mózgu. W tym sensie kształtowanie kompetencji społecznych, także inteligencji emocjonalnej, jest równie ważne, jak kształcenie ogólne czy zawodowe. Warto zwracać baczną uwagę na jedno z najważniejszych w życiu umiejętności.

”

Bez zadbania o odpowiednią edukację emocjonalną uczniów nie uda się wykształcić u nich zdrowego repertuaru uczuć i postaw, które korzystnie wpłyną na proces dojrzewania mózgu.

Bibliografia

- Bieńkowska, J. i Sikorski, C. (2016). *Ewolucja zarządzania. Dyktat struktury, strategii i kultury*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Kwiatkowski, S. M. (red.). (2018). *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Moroń, M. (2022). *Rok z covidem: jak nie oszaleć?* [Talk-show.] <https://us.edu.pl/instytut/ip/2021/03/18/rok-z-covid-19-jak-nie-oszalec-spotkanie-z-drmarcinem-moroniem-scena-premier-naukowych-naukowy-talk-show> [dostęp: 20.06.2022 r.]
- Roszkowska, E. i Wachowicz, T. (red.). (2016). *Negocjacje. Analiza i wspomaganie decyzji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Strzałecki, A. (1989). *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych: ujęcie prakseologiczne*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.





Czy gramy już w zielone?



Piotr Krzywda

Kuratorium Oświaty we Wrocławiu

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

Według Paula Crutzena żyjemy w epoce antropocenu (Chakrabarty, 2014). Jej głównymi cechami są silny wpływ człowieka na funkcjonowanie środowiska naturalnego, duża liczebność populacji ludzi, nadmierna eksploatacja paliw kopalnych, zanieczyszczenie środowiska oraz emisja gazów cieplarnianych. Wszystkie te czynniki prowadzą do gwałtownych zmian klimatycznych i wywołują obserwowane dzisiaj powszechnie skutki, takie jak ocieplenie klimatu czy zanieczyszczenie środowiska. Niezbyt optymistycznie wypowiedział się na ten temat geolog prof. Jan Zalesiewicz: „[...] Można więc sobie wyobrazić różne scenariusze przyszłości – od wymarcia naszego gatunku, przez równie przerażające załamanie się ludzkiej populacji oraz zniszczone środowisko naturalne Ziemi, po umiejętność znalezienia sposobu na rozwój zrównoważony” (Ulanowski, 2016). Konieczne jest wykonanie przełomowego zwrotu w polityce eksploatacji złóż naturalnych w kierunku dbania o dobrostan planety. To wiąże się z przestawianiem ekspansywnego rozwoju cywilizacji na rozwój zrównoważony, zastąpieniem rozwoju opartego na paliwach kopalnych i surowcach nieodnawialnych – zieloną gospodarką opartą na środowisku, zapewniającą właściwe relacje pomiędzy nią a ekosystemami (Ryszawska, 2013).

Tabela 3. Porównanie cech gospodarki opartej na eksploatacji z cechami zielonej gospodarki

Gospodarka oparta na paliwach kopalnych i surowcach nieodnawialnych	Zielona gospodarka
<ul style="list-style-type: none">→ nieograniczony wzrost gospodarczy,→ oparcie na paliwach kopalnych,→ intensywne zużywanie zasobów naturalnych,→ emisja gazów cieplarnianych,→ niszczenie bioróżnorodności,→ globalne nierówności społeczne,→ nadkonsumpcja,→ brak odpowiedzialności,→ osłabienie zaufania społecznego.	<ul style="list-style-type: none">→ oddzielenie wzrostu gospodarczego od zużycia zasobów naturalnych,→ odnawialne źródła energii,→ efektywność energetyczna,→ czysta produkcja,→ ochrona bioróżnorodności,→ zrównoważona konsumpcja,→ sprawiedliwość międzypokoleniowa i międzyregionalna,→ społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw i inwestorów.

Źródło: Ryszawska (2013).

Funkcjonowanie zielonej gospodarki opiera się na zrównoważonym rozwoju. Zgodnie z tym podejściem decyzyjność produkcyjna (a zatem i wzrost gospodarczy) odbywa się z poszanowaniem środowiska naturalnego, dbaniem o zasoby naturalne, dobrostan i potrzeby przyszłych pokoleń. W tym ujęciu koncepcja zielonej gospodarki zyskuje wymiar ekonomiczny, społeczny i ekologiczny. Coraz częściej takie ujęcie jest obecne w strategicznych dokumentach Unii Europejskiej, w których zielona gospodarka jest definiowana jako: „umożliwiająca rozwój, tworzenie miejsc pracy i eliminację ubóstwa poprzez inwestycje i zachowanie możliwości płynących z kapitału naturalnego, od których zależy przetrwanie naszej planety w perspektywie długoterminowej” (European Environmental Agency, 2013, tłum. własne).

Rozwój zielonej gospodarki implikuje zmiany w strukturze produkcji oraz w udziale poszczególnych sektorów gospodarki w tworzeniu produktu krajowego brutto.

To z kolei bezpośrednio wpływa na strukturę zatrudnienia i wymusza poszukiwanie nowych kierunków inwestycji oraz odmiennego profilowania specjalizacji zawodowych. Szacuje się, że wdrożenie zielonej gospodarki będzie miało wpływ na co najmniej połowę zasobów światowej siły roboczej. Według raportu przygotowanego przez organizację Green Jobs Initiative transformacja w kierunku zielonej gospodarki w ciągu najbliższych dwóch dekad może stworzyć od 15 do 60 mln dodatkowych miejsc pracy na całym świecie. Sektory o największym potencjale to (Kryk, 2014):

- czysta energia, nowe, czystsze technologie i recykling,
- energia na obszarach wiejskich, energia odnawialna i zrównoważone pozyskiwanie biomasy,
- zrównoważone rolnictwo, w tym rolnictwo ekologiczne,
- infrastruktura służąca wykorzystaniu zasobów ekosystemów,
- ograniczanie emisji dwutlenku węgla wskutek ograniczenia lub zaprzestania wycinania i degradacji lasów,
- budowanie zrównoważonych miast, w tym planowanie przestrzenne, transport miejski oraz zrównoważone budownictwo.

Strategicznym elementem zielonej gospodarki są zielone umiejętności (ang. *green skills*), będące fundamentem ekologicznej transformacji. Zaliczają się do nich umiejętności ekorozwojowe, techniczne kompetencje, wiedza, wartości i postawy, które wspierają zrównoważony rozwój biznesu, przemysłu i społeczeństwa. Na co dzień są postrzegane jako zestaw kompetencji potrzebnych do życia i pracy w sposób przyjazny naturze, przyczyniający się do niwelowania zmian klimatycznych.

”

Podstawowym założeniem zielonej gospodarki jest dążenie do poprawy dobrobytu ludzi i zwiększenie sprawiedliwości społecznej przy jednoczesnym zmniejszaniu ryzyka środowiskowego i zużycia zasobów naturalnych.

Niedawno opublikowane badanie prognozuje, że współcześnie 10% pracowników wykonuje zawód, na który będzie rosnąć zapotrzebowanie, 70% pracuje w zawodach, w których zmianie ulegną sposoby wykonywania czynności, a 20% wykonuje pracę mechaniczną, która do 2030 r. zostanie zastąpiona przez roboty (Bakhshi, Downing, Osborne, Schneider, 2017). Omawiany raport wskazuje również, że zmiany zachodzące na świecie będą miały wpływ na wiele grup społecznych. Do czterech grup, mających kluczowe znaczenie dla efektywności kształcenia, w tym dla przyszłej mobilności absolwentów na rynku pracy (Pearson, *bdw.*), zaliczają się:

- uczeń (student) – rozwija umiejętności niepoddające się automatyzacji lub cyfryzacji, poznaje i testuje różne metody nauki, zadaje pytania i aktywnie szuka rozwiązań problemów lub zadań,
- rodzic – motywuje swoje dziecko do aktywnej nauki, inspiruje i udostępnia mu wszelkie możliwe narzędzia, dba o kształcenie umiejętności postępowania się językami obcymi, szuka wsparcia w procesie kształcenia dziecka w postaci szkoleń, platform edukacyjnych oraz rozwojowych inicjatyw lokalnych,
- nauczyciel – stale podwyższa kwalifikacje, rozwija swój warsztat nauczania, uwzględniając zachodzące zmiany, wykorzystuje różnorodne formy i metody nauczania, w tym metody oparte na nowych technologiach,
- pracodawca – dba o efektywne wykorzystanie technologii w swojej branży, rozwój pracowników oraz wsparcie szkół w procesie edukacji zawodowej.

Pedagog pracujący z młodzieżą ma bezpośredni wpływ na kształtowanie ekologicznego społeczeństwa. Jego zadaniem w tym zakresie jest:

- wyrabianie nawyków zrównoważonego stylu życia,
- uczenie krytycznego myślenia,
- ćwiczenie umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania wyzwań,
- kształtowanie odpowiedzialnych zachowań w stosunku do środowiska naturalnego.

Widać więc wyraźnie, że w dobie dynamicznych zmian rola nauczyciela uległa przeobrażeniu. Po pierwsze, współczesny nauczyciel musi zrezygnować z podawczych metod nauczania na rzecz metod aktywizujących, nierzadko opartych na technologiach informacyjno-komunikacyjnych. Po drugie, wobec swoich podopiecznych powinien pełnić funkcję mentora, tutora, coacha – osoby wskazującej sposoby rozwiązywania problemów, a zarazem kreującej proces uczenia się.

Mimo wielu ograniczeń związanych z kształceniem zawodowym można w szkołach technicznych lub branżowych stworzyć obszary pozwalające wyposażyć przyszłego absolwenta w zielone umiejętności. W obecnym stanie prawnym dyrektorzy szkół prowadzących kształcenie zawodowe mogą wygospodarować przestrzeń pozwalającą na rozwijanie u uczniów kompetencji społecznych – czyli dodatkowych umiejętności, które wspierają teoretyczną i praktyczną podbudowę kwalifikacji zawodowych. Wyrabianie postaw ekologicznych będzie wyjściem naprzeciw dynamicznym zmianom na rynku zawodowym, które wywołała zielona transformacja.

Dyrektorzy tego typu szkół coraz częściej będą musieli reagować na zmiany systemowe wynikające z ekspansji zielonej gospodarki do przemysłu i sfery publicznej. Z czasem powinni planować zmiany umożliwiające stopniowe wyłączenie z oferty edukacyjnej kształcenia zawodów, które mogą zostać zdigitalizowane, zadbać o ścisłe relacje z pracodawcami i świadomie wykorzystywać możliwości, jakie dają zagraniczne staże zawodowe realizowane w ramach programu Erasmus+, czy też możliwość walidacji i certyfikowania dodatkowych umiejętności w ramach kwalifikacji rynkowych.

Czy gramy już w zielone?


Bibliografia

- Chakrabarty, D. (2014). Klimat historii. Cztery tezy. Tłum. M. Szcześniak. *Teksty Drugie*, 5, 168–199.
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M. i Schneider, P. (2017). *The future of skills: employment in 2030*. London: Pearson and Nesta.
- European Environmental Agency (2013). *Towards a green economy in Europe. EU environmental policy targets and objectives 2010–2050*.
<https://www.eea.europa.eu/publications/towards-a-green-economy-in-europe>
- Kryk, B. (2014). Czas na zielone kołnierzyki. *Ekonomia i Środowisko*, 50(3), 10–20.
- Pearson (bdw.). Umiejętności 2030. www.umiejetnosci2030.pl
- Ryszawska, B. (2013). Koncepcja zielonej gospodarki jako odpowiedź na kryzys gospodarczy i środowiskowy. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 318, 47–56.
- Ulanowski, T. (2016). Antropocen. Zaczęła się era człowieka.
<https://wyborcza.pl/7,145452,19565691,antropocen-zaczela-sie-era-czlowieka.html?disableRedirects=true>

Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności

Edukacja, Szkolenia, Młodzież





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

www.ekspercivet.org.pl