

Kontynuacja przemian

RAPORT O STANIE EDUKACJI 2011

Redakcja merytoryczna:

*prof. IFiS PAN dr hab. Michał Federowicz
dr Anna Wojciuk*

Sekretarz redakcji:

Natalia Skipietrow

Recenzenci:

*prof. SGH dr Ewa Chmielecka, prof. dr hab. Jarosław Górniak, prof. dr hab. Krzysztof Konarzewski, prof. UW dr hab. Zbigniew Marciniak,
prof. dr hab. Maria Mendel, prof. dr hab. Jerzy Woźnicki, prof. dr hab. Marek Ziółkowski*

Autorzy:

*Paweł Bukowski
dr Agnieszka Chłóń-Domińczak
Horacy Dębowski
dr Elżbieta Drogosz-Zabłocka
Agnieszka Dziemianowicz-Bąk
dr Magdalena Dybaś
prof. IFiS PAN dr hab. Michał Federowicz
Dorota Holzer-Żelażewska
Małgorzata Kłobuszewska
dr Agnieszka Kopańska
Magdalena Krawczyk-Radwan
Anna Maliszewska*

*Wojciech Paczyński
Krzysztof Podwójcic
Marta Rucińska
Monika Siergiejuk
dr Stanisław Sławiński
Wojciech Stęchły
prof. UW dr hab. Urszula Sztanderska
Magdalena Tomasik
Katarzyna Trawińska-Konador
dr Dominika Walczak
dr Anna Wojciuk
dr Gabriela Ziewiec*

Redakcja językowa:

Zespół Upowszechniania IBE

Wydawca:

*Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl*

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012

ISBN 978-83-61693-09-3

Skład, druk:

*Drukarnia TINTA, Z. Szymański
ul. Żwirki i Wigury 22
13-200 Działdowo
www.drukarniatinta.pl*

*Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz
instytucjonalizacja zaplecza badawczego współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków
Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych*

Egzemplarz bezpłatny

W drodze do wiedzy. Kontynuacja przemian

Prezentujemy drugi przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych Raport o stanie edukacji. Kontynuacja przemian.

Pierwszym raportem włączyliśmy się w debatę o kondycji polskiej edukacji, proponując nową jakość dyskusji, zarówno poprzez Kongres Polskiej Edukacji, jak i cykl organizowanych przez instytut seminariów naukowych, a także konferencje, w trakcie których przedstawialiśmy naukowcom, nauczycielom, przedstawicielom samorządów i osobom odpowiedzialnym za polską edukację na rozmaitych szczeblach wyniki naszych badań, a w zamian uzyskując ich opinie, komentarze i formułowanie dalszych wyzwań. Nasze zadanie zamierzamy kontynuować, stąd też druga część tytułu tegorocznego raportu jest nam szczególnie bliska. Hasło z pierwszego raportu, że jesteśmy społeczeństwem „w drodze do wiedzy”, pozostaje aktualne i oznacza potrzebę dalszego podążania tą drogą.

Postaraliśmy się także, żeby ci, którym Raport 2010 służył za źródło wiedzy i danych dotyczących zmian w edukacji, nie czuli się zawiedzeni. Dlatego wprowadziliśmy do raportu na stałe część, w której będziemy aktualizować pochodzące z różnych źródeł dane opisujące tendencje w edukacji. Uzupełniliśmy ją o rozdział poświęcony zmianom w prawie, jakie zaszły w roku poprzedzającym wydanie raportu, w tym wypadku 2011. Zamierzamy aktualizować te dwa rozdziały w kolejnych edycjach raportu.

W Raporcie o stanie edukacji 2010 zebraliśmy informacje dotyczące zmian, jakie zaszły w edukacji, w ciągu ostatnich 15 lat, ze szczególnym naciskiem na edukację ogólną. W toku debaty na temat kondycji polskiej edukacji pojawiły się liczne głosy tych, którzy poczuli, że czegoś im w tym raporcie zabrakło, że ich apetyt na wiedzę w niektórych obszarach został zaledwie rozbudzony. Wśród tematów, których brak odczuwano, znalazło się szkolnictwo zawodowe oraz edukacja wyższa. Uznaliśmy, że Raport 2011 powinien właśnie tym obszarom edukacji poświęcić więcej uwagi, także dlatego, że zarówno dla szkolnictwa zawodowego, jak i wyższego, był to rok szczególnych zmian prawnych, istotnie modyfikujących ramy dalszego działania.

Potrzeba zmian w szkolnictwie zawodowym była od dawna powszechnie odczuwana. W przeszłości było ono podporządkowane potrzebom innej gospodarki, ulegając też jej dysfunkcjom. W latach dziewięćdziesiątych budowie instytucji gospodarki rynkowej, zmianom w gospodarce i rynku pracy nie towarzyszyły istotne zmiany instytucjonalne i programowe w szkolnictwie zawodowym. Nie wykształciły się też w wystarczającym stopniu powiązania między szkołami i innymi placówkami kształcenia zawodowego a przedsiębiorstwami. Kolejne rządy na rozmaity sposób szukały rozwiązania, dyskutowano nawet o możliwości likwidacji szkolnictwa zawodowego na poziomie szkolnictwa średniego. Rok szkolny 2011/2012 był ostatnim rokiem przed dużą zmianą, jaką przyniosła szkołom zawodowym długo wypracowywana nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach. Przystaną istnieć licea uzupełniające, technika uzupełniające oraz licea profilowane, stopniowo zmieni się sposób organizacji nauczania. Jest więc to dobry moment na portret stanu wyjściowego oraz przedstawienie bilansu zmian, jakie w znacznej mierze spontanicznie zaszły w nim od początku transformacji ustrojowej. W kolejnych raportach będziemy się do tej wiedzy odnosili, monitorując dynamikę zmian w tym ważnym segmencie edukacji w świetle stojących przed nim wyzwań zmieniającej się gospodarki.

W edukacji wyższej nowe zmiany weszły w życie 1 października 2011 r. na mocy nowelizacji przepisów z marca 2011. Uwzględniały nie tylko skutki ogromnego pędu do edukacji wyższej, jakie przejawili młodzi Polacy od początku lat 90., ale także zmianę podejścia do edukacji na świecie, jej przestawianie się z kontrolowania samego procesu kształcenia na bardziej wyraziste zdefiniowanie efektów kształcenia.

Dzięki Krajowym Ramom Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym, nad którymi pracowano od 2006 r., uczelnie zyskały większą autonomię w konstruowaniu programów studiów. Same mogą planować kierunki studiów – określać ich nazwę i program, ale też precyzować, co ma być rezultatem nauki, jaki efekt studiów obiecują swoim studentom i w jaki sposób zapewnią osiągnięcie tego efektu. Zmiany te przychodzą w ważnym dla uczelni momencie, w którym coraz bardziej muszą liczyć się one ze skutkami niżu demograficznego i zastanawiać nad swoją ofertą i strategiami rozwoju. Jest to jednocześnie i ogromna szansa, i wielkie wyzwanie, pytanie o poszukiwanie innych niż dotychczasowe rozwiązań w pracy ze studentami oraz budowanie ich „portfela kompetencji”. Także generalne pytanie o jakość kształcenia na poziomie wyższym po dwudziestoletnim okresie ilościowego boomu szkolnictwa wyższego.

Michał Federowicz
dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych

Spis treści

W drodze do wiedzy. Kontynuacja przemian.	3
0. Streszczenie	7
0.1. Analiza głównych zmian ilościowych w oświacie i szkolnictwie wyższym	7
0.2. Analiza zmian instytucjonalnych w oświacie i szkolnictwie wyższym	8
0.3. Monografia poświęcona szkolnictwu wyższemu	9
0.4. Monografia poświęcona szkolnictwu zawodowemu	9
CZĘŚĆ STAŁA	11
1. Tendencje zmian w polskiej edukacji	13
<i>Paweł Bukowski, Małgorzata Kłobuszewska, Agnieszka Kopańska, Monika Siergiejuk, Urszula Sztanderska</i>	
1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby	13
1.2. Finansowanie edukacji	32
1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe	44
1.4. Wykształcenie ludności	50
1.5. Wykształcenie ludności a rynek pracy	57
2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji	67
<i>Stanisław Sławiński</i>	
Wprowadzenie	67
2.1. Ustawa o systemie informacji oświatowej	68
2.2. Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty	71
2.3. Rozporządzenia wydane przez Ministra Edukacji Narodowej	75
2.4. Inne akty prawne zawierające przepisy dotyczące oświaty	89
2.5. Ustawa nowelizująca Prawo o szkolnictwie wyższym oraz inne ustawy dotyczące szkolnictwa wyższego	93
2.6. Rozporządzenia wydane przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego	97
2.7. Inne akty prawne zawierające przepisy dotyczące szkolnictwa wyższego	117
MONOGRAFIE TEMATYCZNE	119
3. Szkolnictwo wyższe	121
<i>Magdalena Dybaś, Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, Magdalena Krawczyk-Radwan, Dominika Walczak</i>	
Wprowadzenie	121
3.1. Przemiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i na świecie	122
3.2. Upowszechnienie	125
3.3. Geneza, założenia i cele Procesu Bolońskiego	129
3.4. Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie	148
3.5. Rankingi szkół wyższych	153
3.6. Szkolnictwo wyższe a uczenie się przez całe życie	160
Bibliografia	164

4. Edukacja zawodowa w Polsce	169
<i>Agnieszka Chłóń-Domińczak, Horacy Dębowski, Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Magdalena Dybaś, Dorota Holzer-Żelażewska, Anna Maliszewska, Wojciech Paczyński, Krzysztof Podwójcic, Marta Rucińska Wojciech Stęchły, Magdalena Tomasiak, Katarzyna Trawińska-Konador, Gabriela Ziewiec</i>	
4.1. Rys historyczny edukacji zawodowej	169
4.2. Szkolnictwo zawodowe, charakterystyka, stan obecny i zmiany	175
4.3. Kogo uczą szkoły?	185
4.4. Czego uczą szkoły?	191
4.5. Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych	208
4.6. Zapewnianie jakości i ewaluacja	223
4.7. Szkoły zawodowe – ocena funkcjonowania z perspektywy rynku pracy	230
4.8. Wyzwania dla szkolnictwa zawodowego w Polsce	234
Bibliografia	239
Aneks	249

0. Streszczenie

0.1. Analiza głównych zmian ilościowych w oświacie i szkolnictwie wyższym

Rozdział pierwszy raportu jest poświęcony analizie głównych zmian ilościowych zachodzących w oświacie oraz w kształceniu na poziomie wyższym. Jest to zarazem kontynuacja analiz podstawowych tendencji edukacyjnych zapoczątkowanych w „Raporcie o stanie edukacji” z poprzedniego roku. W rozdziale przedstawiono przede wszystkim zmiany liczby uczniów, nauczycieli, oddziałów i szkół na tle zmian demograficznych. Szczególną uwagę zwrócono na stopniowe powiększanie się odsetka dzieci objętych opieką przedszkolną, rosnącą koncentrację kształcenia dzieci w przedszkolach, szkołach podstawowych i gimnazjach (czemu sprzyja spadek demograficzny populacji w wieku do 12 lat), niewielki, ale niepokojący spadek skolaryzacji dokonujący się w ostatnich latach, zwłaszcza wśród młodzieży w wieku gimnazjalnym, stabilizację w ostatnich 5 latach liczby kształcących się w szkołach zawodowych na wcześniej obniżonym poziomie, redukcję roli szkół policealnych i to mimo niepodjmowania studiów przez znaczną część osób kończących kształcenie na poziomie średnim ogólnym, a więc bez zdobycia przygotowania zawodowego. Osobno uwagę poświęcono zmianom kształcenia na studiach wyższych, w tym malejącej liczbie studentów (z powodów demograficznych) i stopniowej dywersyfikacji kierunków kształcenia, przy czym zauważono, że struktura kształcenia wciąż dalece odbiega od spodziewanych kierunków rozwoju popytu na pracę. Podrozdział 1.2. poświęcono finansowaniu edukacji. Wykorzystując dostępne dane Ministerstwa Finansów, stwierdzono stopniowy wzrost nakładów na oświatę z budżetów samorządów gminnych i powiatowych, co powoduje przeznaczanie na nią coraz większych sum ze środków własnych jednostek samorządu terytorialnego (ponad wysokość uzyskanej subwencji oświatowej), głównie pod wpływem relatywnie wysokiej dynamiki wydatków na wynagrodzenia (efekt większej liczby nauczycieli w proporcji do liczby uczniów, osiągania przez nich wysokich stopni awansu służbowego i podwyżek płac). Z drugiej strony udział wydatków na oświatę w wydatkach samorządów ogółem maleje, co wskazuje na silne dążenie samorządów do zaspakajania innych potrzeb lokalnych niż oświatowe. Zauważono również tendencję do różnicowania wydatków oświatowych na jednego ucznia dodatkowo skorelowaną z zamożnością regionów, co może umacniać terytorialne różnice w wyposażeniu w kapitał ludzki. Przedstawiono też źródła i wysokość finansowania szkolnictwa wyższego, zwracając uwagę na wyraźne różnicowanie sytuacji uczelni publicznych (z dominacją dotacji budżetowej) i prywatnych (finansujących kształcenie głównie z opłat za studia), przy zaznaczeniu jednak tendencji rozszerzającej finansowanie uczelni niepublicznych poprzez system stypendialny i zwiększony dostęp do środków na badania. Finansowanie edukacji wyższej ze środków publicznych cechuje też duża nierównomierność w czasie – okresy wzrostu nakładów przeplatają się z okresami spadku, co, przy stosunkowo niskim poziomie finansowania tejże edukacji, może negatywnie wpływać na rozwój uczelni i jakość ich pracy.

W podrozdziale 1.3. syntetycznie przedstawiono wyniki sprawdzianu szóstoklasistów oraz egzaminu gimnazjalnego, które potwierdziły istnienie regionalnych różnic (najwyższe wyniki osiągają dzieci z większych miast i z Polski południowo-wschodniej). Regiony o stosunkowo małym zróżnicowaniu szkolnych wyników egzaminacyjnych cechuje też na ogół ich stosunkowo wysoki wynik średni. Wyniki egzaminów pozostają zróżnicowane w zależności od organu prowadzącego szkoły. W przypadku szkół niepublicznych na terenie wsi i małych miast ich wyniki egzaminacyjne były zbliżone lub tylko nieznacznie niższe niż uzyskiwane w szkołach publicznych, w dużych miastach zaś wyraźnie wyższe.

W wyniku głębokich ilościowych zmian kształcenia sięgających połowy pierwszego dziesięciolecia XXI wieku, których efekty utrzymały się przez ostatnie 5 lat, doszło do zdecydowanej zmiany struktury wykształcenia ludności, co opisuje rozdział 1.4. W zasobach ludności potencjalnie aktywnej ekonomicznie w wieku od 25 do 64 lat od 2000 r. drastycznie zmalała liczba osób nieposiadających nawet wykształcenia ponadgimnazjalnego (o blisko 1,6 mln osób), a wzrosła liczba osób z wyższym

wykształceniem (o 2,6 mln osób). Zwiększanie udziału osób wysoko wykształconych w populacji nie przebiegało równomiernie – w efekcie w 2010 r. więcej niż co czwarta kobieta i mniej niż co piąty mężczyzna posiadał wyższe wykształcenie, choć u progu drugiego tysiąclecia udziały te były zbliżone (w 1997 r. wręcz takie same), na wsi udział osób z wyższym wykształceniem był przeszło 3-krotnie niższy niż w dużym mieście. Widoczne były również różnice między poszczególnymi województwami, np. w opolskim udział ten wynosił 18,3% wobec 32,1% w mazowieckim. To różnicowanie jest wynikiem zdecydowanych zmian w kształceniu się młodej części ludności – widocznych zwłaszcza w porównaniu z poziomem wykształcenia ludności w wieku przedemerytalnym.

Podrozdział 1.6. opisuje zmiany w sytuacji na rynku pracy w zależności od wykształcenia, w tym zwłaszcza korzystniejszą od reszty populacji sytuację osób z wyższym wykształceniem mierzoną aktywnością na rynku pracy czy zatrudnialnością. Przewaga ta dotyczy całego okresu objętego analizą (od 2000 r.) i wciąż rośnie. Niskie wykształcenie wiąże się z podwójnie niekorzystnym oddziaływaniem rynku pracy – po pierwsze, skutkuje relatywnie wyższym bezrobociem (i niższym zatrudnieniem), po drugie, dużą zmiennością sytuacji na rynku pracy, zależnej od koniunktury gospodarczej. Wysokie wykształcenie okazuje się najlepszą ochroną przed tymi zagrożeniami. Obserwacja podstawowych wskaźników rynku pracy na tle wieku uprawnia do stwierdzenia, że początkowe trudności ze znalezieniem pracy po ukończeniu szkół mają głównie absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, co wydaje się zaskakujące w kontekście badania popytu na pracę, który jest szczególnie duży właśnie w grupie wykwalifikowanych pracowników niższego szczebla. Inną grupą w stosunkowo trudnej sytuacji na rynku pracy są absolwenci liceów ogólnokształcących niepodjęjący dalszej nauki. W obu tych grupach najtrudniej zdobyć pracę na terenach województw podkarpackiego i lubelskiego, częściowo również kujawsko-pomorskiego.

Podsumowując, cała część pierwsza raportu prezentuje dane odnoszące się do uczestnictwa w edukacji i do nakładów na edukację – w obu obszarach widoczny jest ogromny wysiłek wkładany w kształcenie i stopniowe zmiany, które dzięki niemu zachodzą w strukturze wykształcenia społeczeństwa i w zapotrzebowaniu na nie na rynku pracy.

0.2. Analiza zmian instytucjonalnych w oświacie i szkolnictwie wyższym

Rozdział drugi części stałej „Raportu o stanie edukacji 2011” to „Omówienie aktów prawnych z 2011 r. dotyczących edukacji”. Celem tego rozdziału jest przedstawienie przemian w polskiej edukacji od strony instytucjonalnej, a także ukazanie związków pomiędzy poszczególnymi, wydawanymi w danym roku aktami prawnymi, działaniami na rzecz modernizacji państwa oraz różnymi czynnikami (procesami i zjawiskami), które mają istotny wpływ na bieżącą działalność legislacyjną władz publicznych. Zebranie w jednym miejscu syntetycznych informacji o ustawach i rozporządzeniach pozwoli zainteresowanym w łatwy sposób raz na rok zaktualizować wiedzę na temat prawnych podstaw działania polskiej edukacji. Rozdział szczegółowo omawia przesłanki oraz treść Ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 r. o Systemie Informacji Oświatowej oraz Ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Szeroko komentowana jest także reforma szkolnictwa wyższego, w odniesieniu przede wszystkim do zmian w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Krótkie objaśnienia sporządzono dla trzech ustaw poświęconych innym obszarom polityki publicznej, w których znalazły się artykuły zmieniające niektóre przepisy dotyczące edukacji. Zwięźle odniesiono się także do 81 rozporządzeń wydanych przez Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Objaśniając najistotniejsze akty prawne, rozdział pokazuje genezę Systemu Informacji Oświatowej, jego dotychczasowe cele oraz funkcjonowanie. Zwraca uwagę na mankamenty w konstrukcji dotychczasowego SIO, które uniemożliwiały pozyskiwanie wiarygodnych danych, utrudniały kontrolę ich jakości, a tym samym powodowały ryzyko błędów przy podejmowaniu decyzji w polityce publicznej w oparciu o te dane.

Komentując drugą ustawę, autor rozdziału zwraca uwagę na poważne zmiany, jakie zachodzą w dziedzinie kształcenia zawodowego i ustawicznego. Szkolnictwo zawodowe od bardzo dawna było przedmiotem krytyki, a celem omawianego aktu prawnego jest poprawa jego jakości oraz modernizacja tego segmentu oświaty zgodnie z kierunkami polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Ustawa nowelizująca Prawo o szkolnictwie wyższym oraz inne ustawy dotyczące szkolnictwa wyższego stawia sobie za cel wprowadzenie rozwiązań w sposób ewolucyjny modyfikujących prawne otoczenie funkcjonowania uczelni w Polsce. Zmiany mają też na celu doprowadzenie do tego, aby polskie szkolnictwo wyższe wraz z kadrami akademickimi osiągało coraz lepszą pozycję w świecie. Ma to sprawić, że polskie uczelnie staną się atrakcyjnym miejscem prowadzenia badań dla uczonych z Polski i z zagranicy, a także atrakcyjnym miejscem zdobywania wiedzy dla polskich i zagranicznych studentów.

0.3. Monografia poświęcona szkolnictwu wyższemu

Cykl monografii tematycznych rozpoczyna rozdział poświęcony szkolnictwu wyższemu. Uwaga autorki monografii skupiona jest przede wszystkim na zewnętrznych impulsach zmian w obszarze kształcenia. W ich przekonaniu Proces Boloński stanowi wciąż jeszcze nie w pełni wykorzystany impuls do systemowych zmian w polskim szkolnictwie wyższym. Jednocześnie, jako wyraźnie zarysowujący się kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie, wskazane w rozdziale zostają Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Analiza wdrażania Procesu Bolońskiego została oparta w głównej mierze na przeglądzie dokumentów normatywnych i przekrojowych badaniach europejskich, w których próbuje się odpowiedzieć na trudne pytanie o wpływ Procesu Bolońskiego na przemiany szkolnictwa wyższego. Szczególny nacisk autorki położyły na transfer i akumulację osiągnięć, podział na studia pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia oraz ramy kwalifikacji jako narzędzia, które mają służyć m.in. zwiększaniu mobilności studentów i ich szans na rynku pracy czy promowaniu uczenia się przez całe życie.

W rozdziale przedstawione zostały także rozwiązania w zakresie zapewniania jakości kształcenia wypracowywane przez środowisko akademickie oraz wynikające z regulacji prawnych. Autorki zwracają uwagę, że wprowadzenie Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego stawia uczelnie oraz Polską Komisję Akredytacyjną przed koniecznością stworzenia mechanizmów, które przede wszystkim zapewnią jakość efektów kształcenia osiągniętych przez studentów.

Prezentowane zewnętrzne impulsy przemian polskiego szkolnictwa wyższego osadzone są w szerszym kontekście obserwowanego obecnie w Polsce upowszechnienia wyższego wykształcenia, historii przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce i na świecie w ostatnim pięćdziesięcioleciu i w odniesieniu do obserwowanych w Europie i na świecie trendów. Sygnalizowane są także zmiany, jakie do polskiego ładu akademickiego wprowadza nowelizacja ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym z marca 2011 roku.

0.4. Monografia poświęcona szkolnictwu zawodowemu

Monografia dotycząca edukacji zawodowej przedstawia system szkolnictwa zawodowego w Polsce i zmiany, jakie w nim będą zachodzić w najbliższych latach ze względu na obowiązującą od 1 września 2012 r. znowelizowaną ustawę o systemie oświaty, wprowadzającą między innymi nowe podstawy programowe kształcenia w zawodach. Identyfikuje też najważniejsze wyzwania, z którymi będzie się musiało zmierzyć szkolnictwo zawodowe w Polsce. W kolejnych częściach rozdział przedstawia rys historyczny edukacji zawodowej, podstawy prawne i system finansowania, charakterystykę uczniów wybierających tę ścieżkę kształcenia, sposób kształtowania oferty edukacyjnej, system walidacji efektów nauczania wraz z analizą wyników egzaminów w ostatnich latach oraz istniejące mechanizmy służące zapewnianiu jakości, a także patrzy na szkolnictwo zawodowe z perspektywy rynku pracy.

Rola szkolnictwa zawodowego w Polsce zmieniała się w czasie. O ile przed transformacją ustrojową większość uczniów w szkołach ponadpodstawowych wybierała szkoły zawodowe, o tyle po transformacji sytuacja się zmieniła. Po ukończeniu gimnazjum, szkoły zawodowe różnych typów wybiera obecnie około połowa uczniów (ok. 30% technika i blisko 20% zasadnicze szkoły zawodowe). Odsetek ten znacząco obniżył się w okresie 1990–2005, ale w ostatnich latach tendencja spadkowa zatrzymała się, co może wskazywać, że szkoły zawodowe zaczynają z powrotem być „szkołami pozytywnego wyboru”. W 2010 r. w różnych typach szkół zawodowych kształciło się niemal 1,2 mln osób, ponad 300 tys. osób zostało absolwentami. Blisko 30% kształcących się to dorośli, w zdecydowanej większości wybierający szkoły policealne. Zmiany demograficzne w Polsce najprawdopodobniej spowodują spadek liczby uczniów szkół zawodowych w ciągu najbliższej dekady.

System finansowania szkolnictwa zawodowego opiera się na: (1) środkach publicznych pozostających w gestii samorządów (przede wszystkim powiatowych); (2) funduszach UE; (3) środkach prywatnych firm i osób szkolących się. Cała sfera finansowania wymaga głębszej analizy i wypracowania bardziej efektywnych mechanizmów. Oferta szkolna może być daleka od optimum ze względu na brak mechanizmów wspierających samorządy w dbaniu o dopasowanie kierunków i jakości kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz daleko idącą decentralizację dysponowania środkami publicznymi.

Szkoły zawodowe (szczególnie zasadnicze szkoły zawodowe) wybierają uczniowie o zdecydowanie gorszych średnich wynikach w nauce niż uczniowie idący do liceów ogólnokształcących.

Szkoły zawodowe kształcą obecnie w ok. 200 zawodach. Ponad $\frac{2}{3}$ wszystkich uczniów kształci się w zawodach zaliczanych do czterech grup: inżynieryjno-technicznej, usług dla ludności, ekonomicznej i administracyjnej oraz architektury-budownictwa. Pracodawcy mają niezbyt dużą rolę w kształtowaniu oferty edukacyjnej. Jest potrzeba wypracowania skutecznych metod wsparcia wszechstronnej współpracy szkół i przedsiębiorstw. Ważnym zadaniem dla szkolnictwa zawodowego jest wyposażenie absolwentów nie tylko w kompetencje obecnie najbardziej poszukiwane na rynku pracy, ale także w takie, które ułatwią uczenie się przez całe życie. Instrumentem mogącym pomóc w mierzeniu się z tym wyzwaniem może zostać przygotowywana obecnie Polska Rama Kwalifikacji. Jest ona budowana wokół efektów uczenia się (bez względu na czas i miejsce nauki). Przeorientowanie całego systemu szkolnictwa zawodowego na efekty uczenia się jest jednym z zasadniczych wyzwań na najbliższe lata.

Podstawową formę walidacji kompetencji uzyskiwanych przez absolwentów szkół zawodowych stanowi zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Istnieją również inne rodzaje egzaminów (czeladnicze, sprawdzające), natomiast nie ma obecnie możliwości walidacji efektów nieformalnego uczenia się.

Większość absolwentów przystępuje do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, jednak zdaje go niecałe 60% przystępujących do egzaminów absolwentów techników (wyraźnie poniżej wskaźnika zdawalności matury w technikach) i ok. 80% absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. Jednym z powodów może być niedopasowanie starej podstawy programowej i sposobu nauczania do wymagań egzaminacyjnych, które eliminują wdrażane od 1 września 2012 r. zmiany. Jakość zasobów szkolnictwa zawodowego nie jest zbyt wysoka. Brakuje odpowiednio wykwalifikowanych i zmotywowanych do doskonalenia swoich kompetencji nauczycieli. Infrastruktura techniczna (np. wyposażenie pracowni i warsztatów do praktycznej nauki zawodu) też pozostawia wiele do życzenia. Mechanizmy zapewniania jakości w szkolnictwie zawodowym są na razie dość słabo rozwinięte.

Osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym radzą sobie na rynku pracy gorzej od osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym. Z kolei absolwenci techników i szkół policealnych radzą sobie podobnie, a w niektórych aspektach lepiej od osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym. Różnice te mogą w znacznej mierze wynikać z innych poziomów kompetencji uczniów wybierających różne typy szkół, choć mogą też odzwierciedlać niedopasowanie oferty i jakości kształcenia do wymagań rynku pracy.

CZĘŚĆ
STAŁA



1. Tendencje zmian w polskiej edukacji

Wprowadzenie

Autorzy:

Paweł Bukowski

Małgorzata Kłobuszevska

Agnieszka Kopańska

Monika Siergiejuk

Urszula Sztanderska

W *Raporcie o stanie edukacji 2010* zebraliśmy wyniki badań, akty prawne i dane odnoszące się do ostatnich 15 lat przemian w Polsce. Przemiany te są konsekwentnie kontynuowane, ale dane liczbowe zmieniają się z roku na rok. Choć można znaleźć aktualne informacje np. w Systemie Informacji Oświatowej, byłoby arogancją odsyłać tam czytelnika kolejnych edycji raportu, by samodzielnie szukał i aktualizował obraz polskiej edukacji. Dlatego podjęliśmy starania, by udostępnić te informacje w jednym z rozdziałów raportu. W kolejnych raportach będziemy ten rozdział aktualizować, by w każdej edycji można było znaleźć podstawowe informacje o całym systemie.

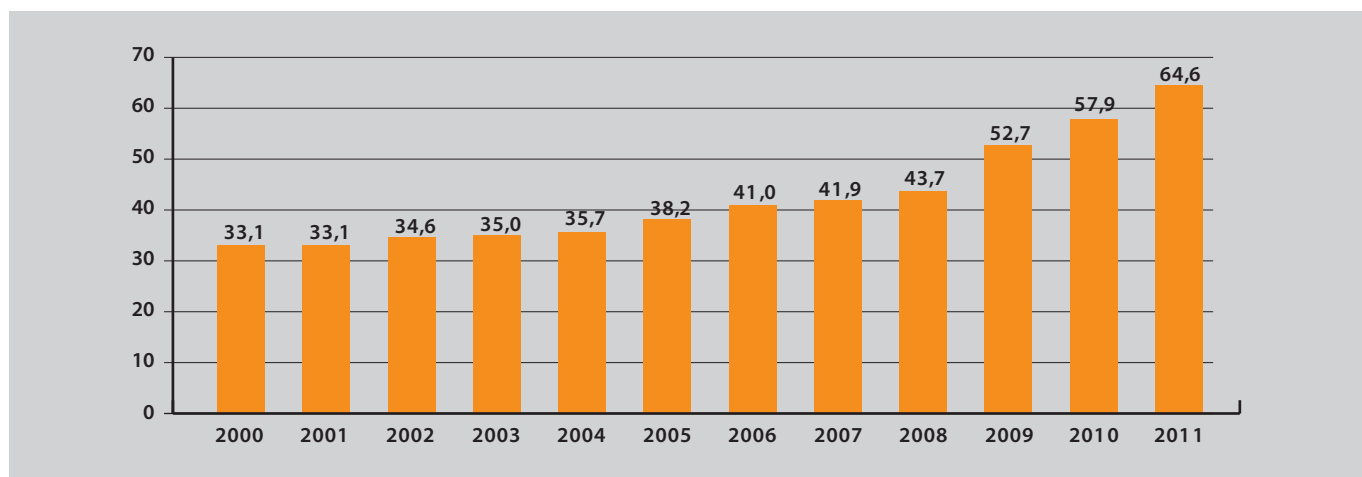
Jednym z celów *Raportu o stanie edukacji* jest bowiem systematyczny przegląd najważniejszych tendencji zachodzących w polskiej edukacji. Ten przegląd ma zapewnić tło do pogłębionych analiz poszczególnych problemów, zamieszczonych w następnej części raportu, co powinno pozwolić na zrozumienie ich szerszego kontekstu i to jest podstawowe zadanie niniejszego rozdziału. Z drugiej strony, ponieważ nie każda edycja raportu może zawierać pogłębione analizy poszczególnych problemów, bo nie jest to ani celowe (procesy edukacyjne mają wyraźną ciągłość i nie wymagają corocznych analiz), ani możliwe (raport przekraczałby dające się zaakceptować rozmiary), zatem celem prezentowanego tu rozdziału jest też skrótowa kontynuacja wątków podjętych w raporcie ubiegłorocznym.

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

1.1.1. Wychowanie przedszkolne

W ostatnich latach (po poważnym, trwającym do 1993 r. spadku) upowszechnia się wychowanie przedszkolne, przy czym największa zmiana w tym zakresie zaszła w ostatnich trzech latach. Zwiększenie liczby miejsc w przedszkolach i w innych placówkach przedszkolnych przy równoczesnym, stopniowym zmniejszeniu populacji dzieci w wieku 3–5 lat pozwoliło podnieść odsetek uczęszczających do nich dzieci w wieku 3–5 lat z 33,1% w roku 2000 do 64,6% w 2011 r. (wyk. 1.1.). Niemniej jednak Polska ciągle pod tym względem zdecydowanie ustępuje innym krajom Unii Europejskiej. W 2010 r. odsetek dzieci objętych różnymi formami opieki przedszkolnej wyniósł bowiem średnio w państwach UE 75,5% (*Education at a glance 2011*, OECD).

Wykres 1.1. Współczynnik skolaryzacji dzieci w wieku 3–5 lat w okresie 2000–2011.



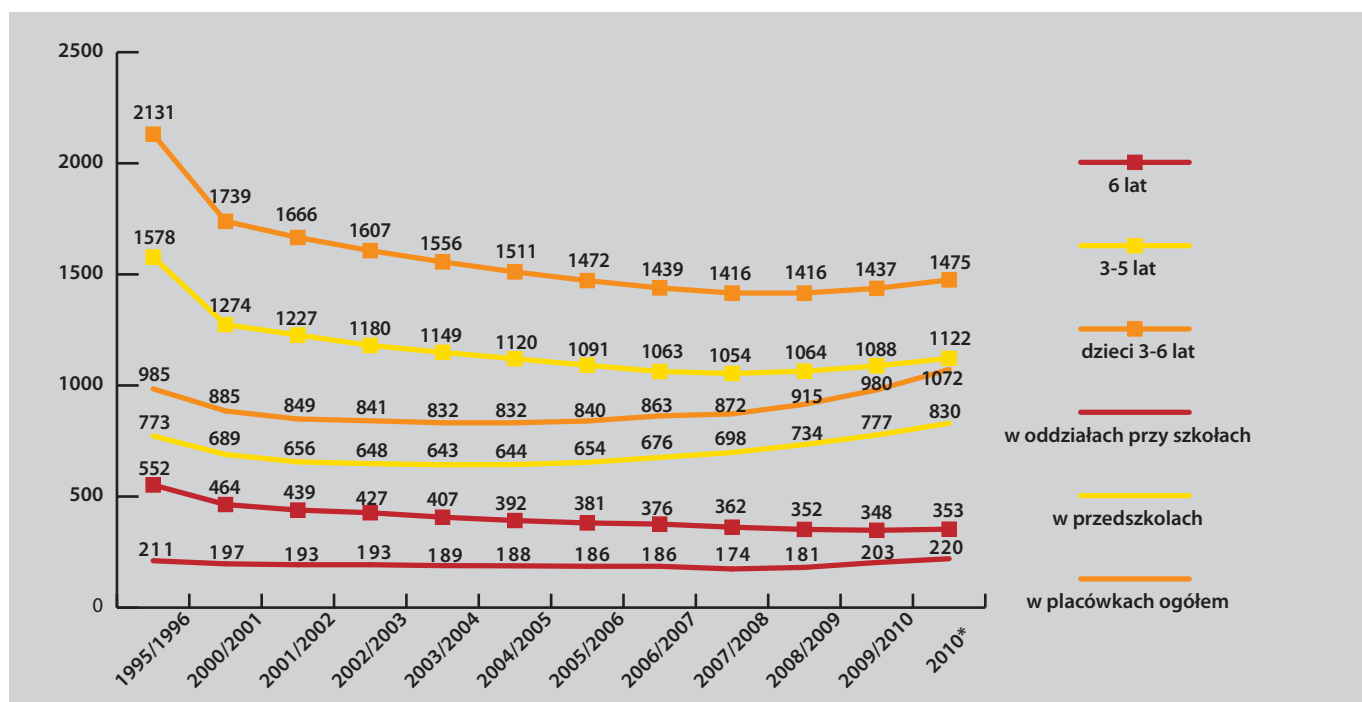
Źródło: Raport o stanie edukacji 2010, IBE, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011 GUS, s. 59.

1. Tendencje zmian w polskiej edukacji

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Wysiłek włożony w odtworzenie sieci placówek przedszkolnych przez samorządy i organizacje pozarządowe zapewnił od roku 2005/2006 wzrost liczby ich wychowanków o przeszło 30% (tj. o 311 tys., z czego tylko na ostatni rok przypadło 161 tys.). Liczba dzieci w samych przedszkolach, tzn. bez oddziałów ulokowanych przy szkołach podstawowych, bardzo zbliżyła się w 2010 r. do liczby dzieci w wieku 3–5 lat (wyk. 1.2.). Gdyby dzieci w wieku 6 lat podjęły naukę w szkołach, to potrzeby wychowania przedszkolnego mogłyby – ujmując globalnie – zostać niemal zaspokojone. Istnieje jednak problem terytorialnej nierównomierności sieci placówek przedszkolnych, zwłaszcza w przekroju miasto-wieś, a także w ujęciu regionalnym (*Raport o stanie edukacji 2010*), jak i pokrywania kosztów bieżących funkcjonowania tych placówek w dłuższej perspektywie (część z nich została otwarta przy wykorzystaniu funduszy unijnych i ma ograniczone w czasie podstawy finansowania z tego źródła).

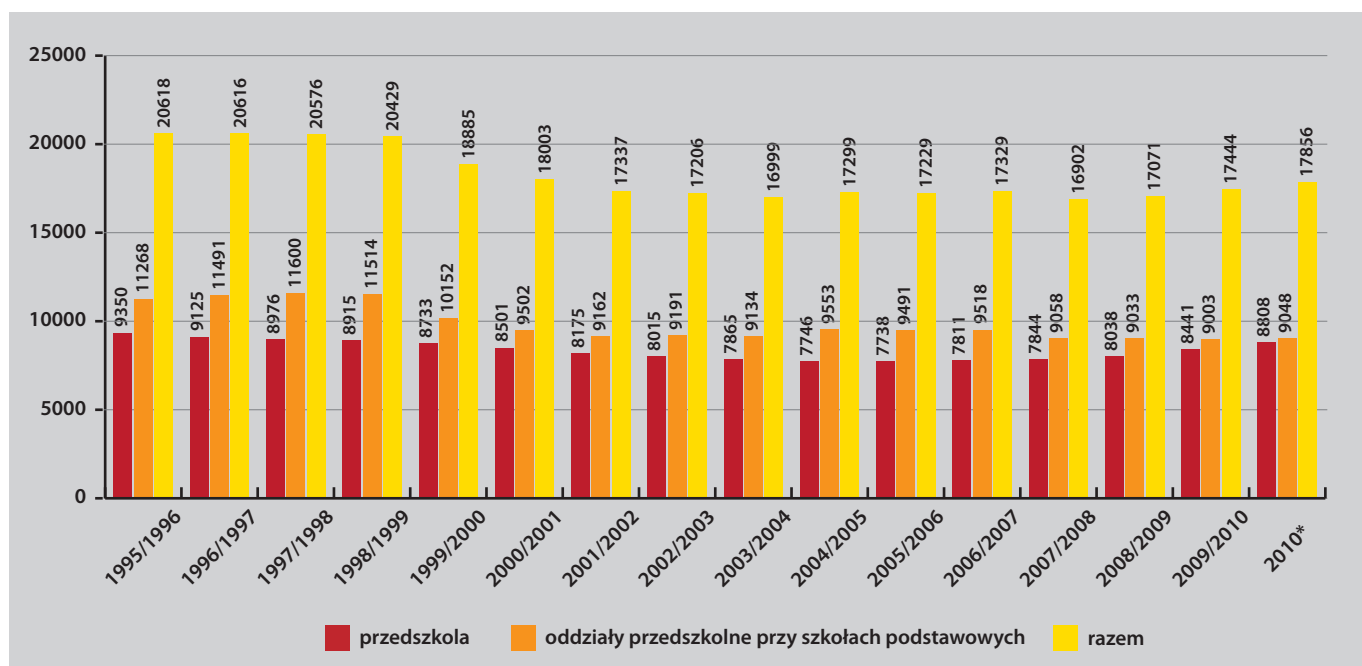
Wykres 1.2. Liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego oraz liczba dzieci w wieku przedszkolnym, w latach 1995–2010.



Źródło: obliczenia własne na podstawie *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010 GUS*, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011 GUS*.

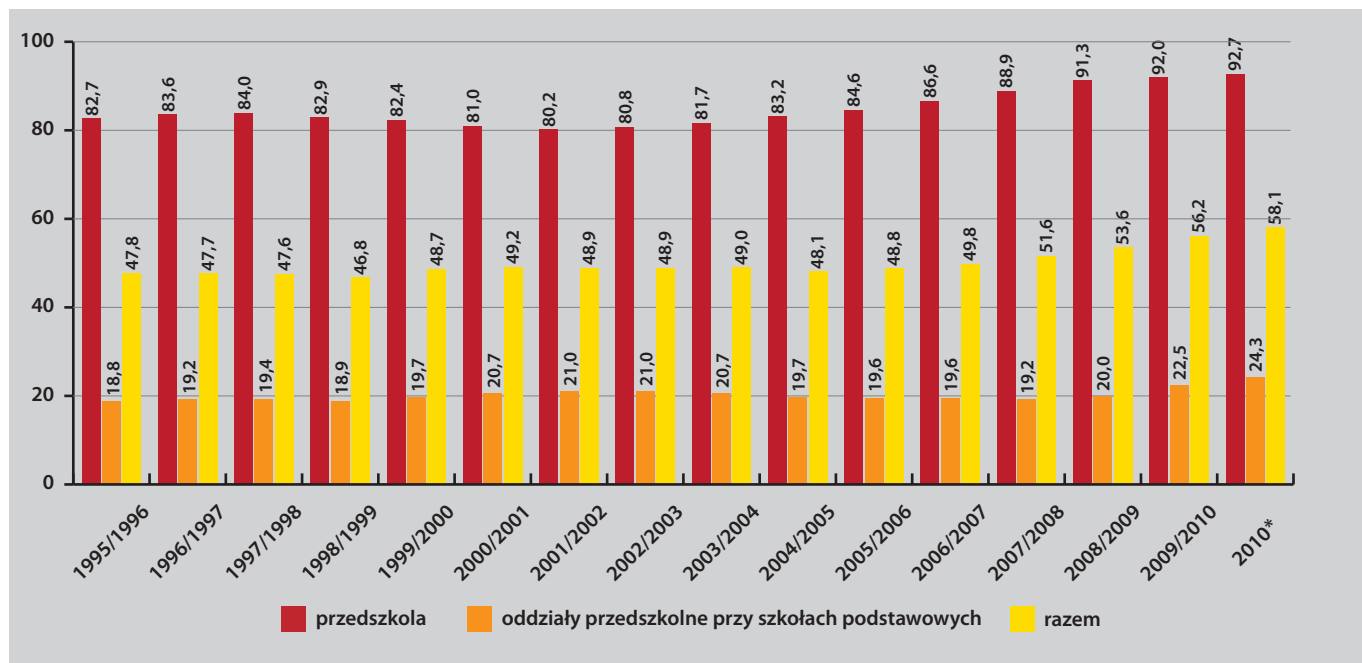
Zmiana dokonana się głównie dzięki tworzeniu nowych przedszkoli i zwiększaniu ich wielkości (wyk. 1.3. i 1.4.). W okresie 2005–2010 przybyło 1070 przedszkoli (z czego aż 367 w 2010 roku), a ubyły 443 oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych (tylko w 2010 roku przybyło 45 oddziałów, wcześniej ich liczba stale malała). Trzeba jednak zauważyć, że duży przyrost liczby przedszkoli w ostatnich latach był poprzedzony ich dużym spadkiem (w latach 2000–2005 zlikwidowano 763 przedszkola i 11 oddziałów przedszkolnych).

Wykres 1.3. Liczba placówek wychowania przedszkolnego według typu w latach 1995–2010.



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010 GUS, dane dla roku 2010 pochodzą z Banku Danych Lokalnych GUS.

Wykres 1.4. Średnia liczba dzieci w placówce wychowania przedszkolnego według typu w latach 1995–2010.



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010 GUS, dane dla roku 2010 pochodzą z Banku Danych Lokalnych GUS.

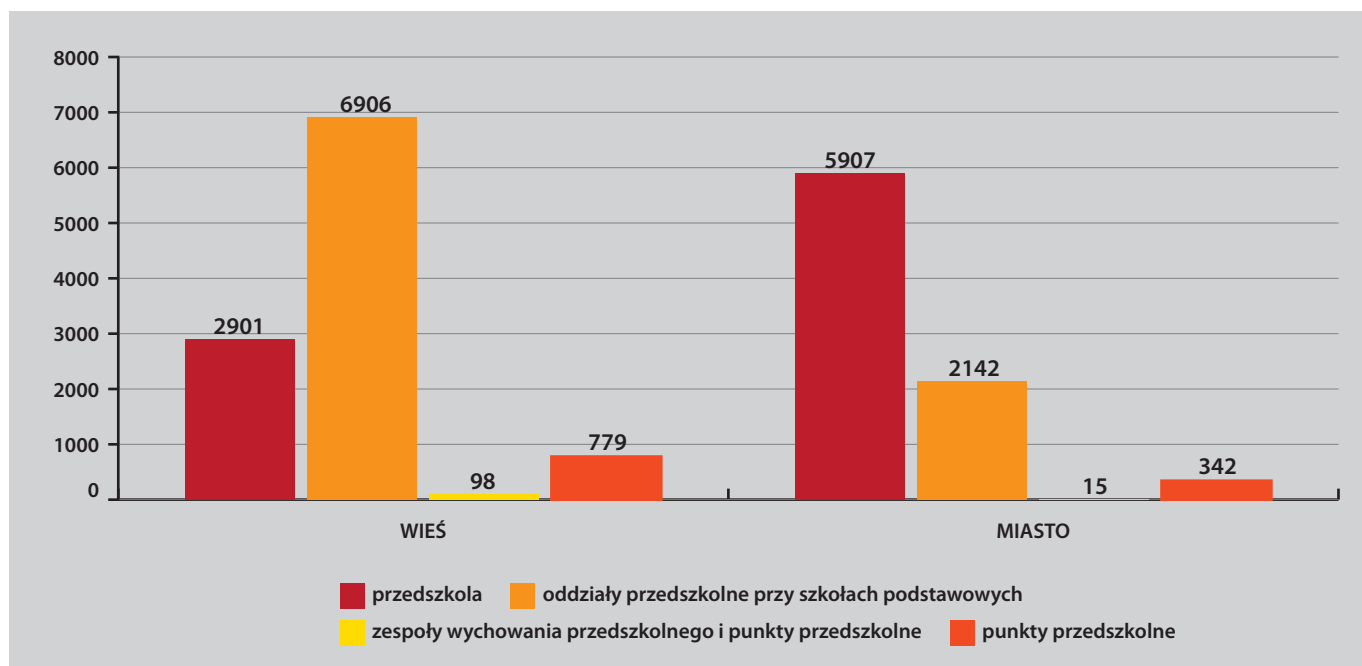
W efekcie w roku szkolnym 2010/2011 funkcjonowało 8808 przedszkoli i 9048 oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych. To w sumie mniejsza liczba placówek wychowania przedszkolnego niż 10 lat wcześniej (o 454). W ostatnim okresie zatem odbudowuje się zasoby placówek przedszkolnych, a jednocześnie rezygnuje z prowadzenia oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych, częściowo wskutek likwidacji niektórych tych szkół. Tym samym obserwujemy proces racjonalizacji sieci przedszkoli i zmniejszanie kosztów ich prowadzenia. Wiąże się to jednak z utrudnieniem

dostępu do przedszkoli na terenach wiejskich z rozproszoną siecią osiedleńczą, gdzie długość drogi małego dziecka do przedszkola, jeśli nawet nie rośnie, to przynajmniej się nie skraca.

Duże znaczenie dla przebiegu tego procesu mają koszty prowadzenia przedszkoli, które nie są samorządom refundowane w subwencji oświatowej (przynajmniej do bieżącego roku). Oszczędzanie na kosztach ich prowadzenia uzasadnia więc rezygnację z małych przedszkoli na terenach wiejskich, a wraz z utratą małej, lokalnej szkoły, także likwidację prowadzonych tam oddziałów przedszkolnych. W związku z tym średnia wielkość oddziału przedszkolnego zwiększyła się w ciągu ostatnich 5 lat o ponad 10 dzieci na jedną placówkę i obecnie wynosi 58 dzieci, przy czym oddział przedszkolny przy szkole podstawowej liczy przeciętnie 24 dzieci (również się powiększył – o 5 dzieci), a samodzielne przedszkole 93 (powiększenie o 8 dzieci).

Oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych są najbardziej popularne na terenach wiejskich (wyk. 1.5.). Liczba placówek na terenach wiejskich przewyższa liczbę placówek w miastach, co wprost wynika z sieci osiedleńczej. Za to ich wielkość jest mniejsza, a koszty prowadzenia z tego powodu większe. W miejsce części zlikwidowanych przedszkoli lub oddziałów przedszkolnych w szkołach na wsi powstają nowe formy opieki przedszkolnej – punkty przedszkolne czy zespoły wychowania przedszkolnego, działające czasem w ograniczonym wymiarze czasu, ale pełniące ważną misję zwiększenia dostępu do fachowej opieki przedszkolnej dla dzieci ze wsi.

Wykres 1.5. Liczba placówek według typu w podziale na miasto i wieś w roku szkolnym 2010/2011.



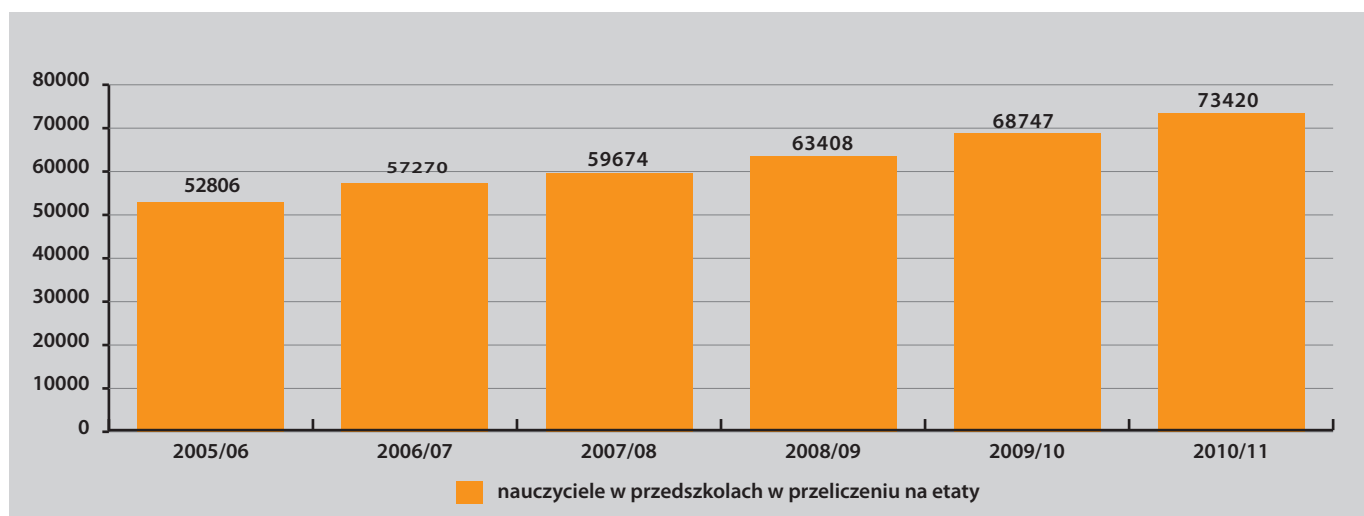
Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011, GUS.

Wzrostowi liczby placówek przedszkolnych i ich wychowanków towarzyszy w ostatnich latach wzrost zatrudnienia nauczycieli (wyk. 1.6.). W sumie od roku szkolnego 2005/2006 przybyło prawie 13 tys. zatrudnionych, z czego 11,7 tys. w pełnym wymiarze etatu, co pozwala nieco zmniejszyć proporcję wychowanków przedszkoli do zajmujących się nimi nauczycieli (z 16 do 14 dzieci na jednego nauczyciela).

1. Tendencje zmian w polskiej edukacji

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Wykres 1.6. Nauczyciele pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni w przeliczeniu na etaty w placówkach wychowania przedszkolnego w latach 2006/2007–2010/2011.

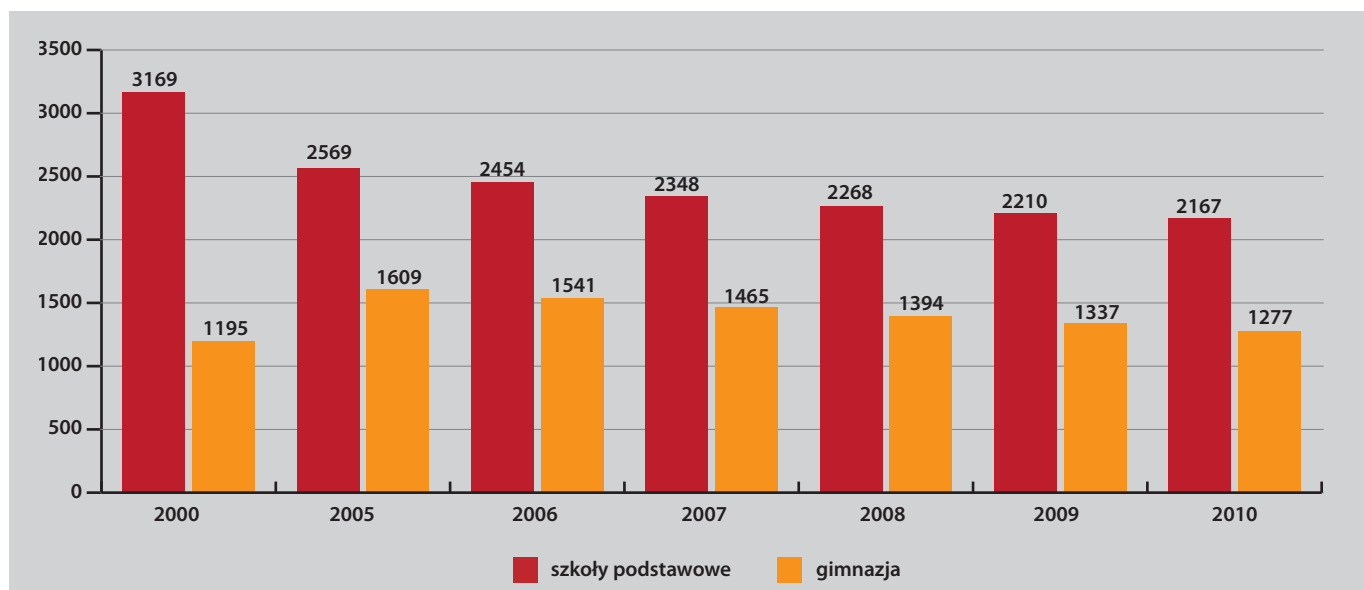


Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2010/2011, kolejne wydania i informacje Banku Danych Lokalnych GUS.

1.1.2. Szkoły podstawowe i gimnazja

W 2010 r. w szkołach podstawowych (bez specjalnych) uczyło się 2 167 tys. uczniów, a w gimnazjach 1 277 tys. (wyk. 1.7.). Zapewnienie warunków realizacji obowiązku szkolnego dla tej grupy dzieci ciąży na samorządach gminnych i na samorządach miast na prawach powiatu. Zadanie to nie było łatwe, ponieważ na lata 2000. przypadły bardzo gwałtowne zmiany: reforma skracająca liczbę lat nauki w szkołach podstawowych z 8 do 6 klas (wprowadzona z dniem 1 września 1999 r.) oraz powołująca do życia trzyklasowe gimnazja, które objęły nauką również jeden z roczników wcześniej uczęszczających do szkół średnich. Nastąpiło przesunięcie części dzieci i młodzieży między typami szkół, co samo w sobie było ogromnym wyzwaniem. Na to nałożyły się niekorzystne zmiany demograficzne powodujące, że liczba uczniów się kurczyła, zatem jednostkowy koszt nauki, bez redukcji nakładów i racjonalizacji sieci szkolnej, musiałby gwałtownie rosnąć.

Wykres 1.7. Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów w latach 2000–2010 (w tys.).



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2009/2010, GUS.

1. Tendencje zmian w polskiej edukacji

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Od roku 2000 liczba uczniów szkół podstawowych zmalała o 1 002 tys. czyli bez mała o 1/3 (dokładnie o 31,6%), przy czym większy spadek przypadł na okres do 2005 r. (o 600 tys.) (tabela 1.1.). W tym-że czasie w niedawno otworzonych gimnazjach uczniów początkowo przybywało – w latach 2000–2005 ich liczba wzrosła o 414 tys., jednak od 2005 r. również w gimnazjach demograficzny spadek liczby dzieci przeniósł się na spadek liczby uczniów, która zmalała o 332 tys. W sumie w pierwszym pięcioleciu zasadniczym problemem było przemieszczenie zasobów oświatowych do gimnazjów, w drugim zaś ich dostosowanie do malejącej (łącznie) liczby uczniów (o przeszło 1/5).

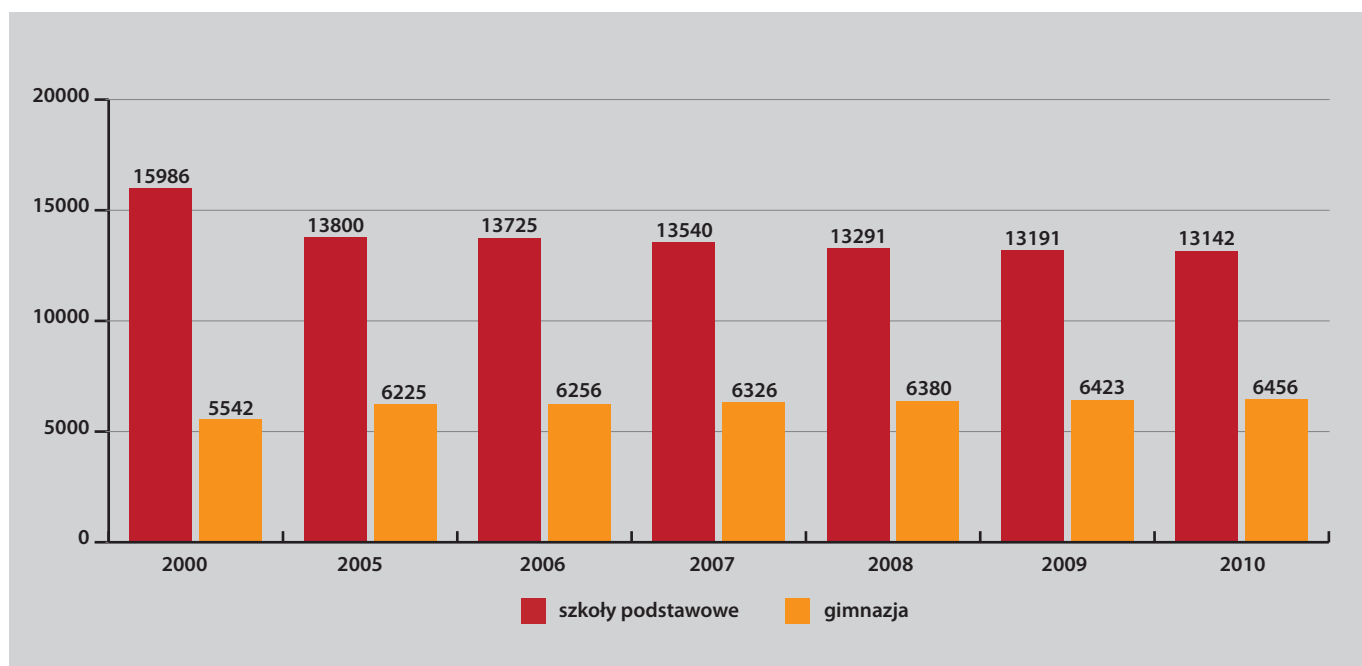
Tabela 1.1. Zmiana liczby uczniów szkół podstawowych i gimnazjów w latach 2000–2010 (w tys.).

Uczniowie	Lata 2000–2005	Lata 2005–2010	Razem: lata 2000–2010
w szkołach podstawowych	-600	-402	-1002
w gimnazjach	414	-332	82
Razem: w szkołach podstawowych i gimnazjach	-186	-734	-920

Źródło: obliczenia własne na podstawie Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2010/2011, GUS.

Tak poważna redukcja liczby uczniów musiała skłonić do zmniejszenia zasobów ulokowanych w szkolnictwie podstawowym: spadła liczba szkół podstawowych (w dziesięciolecie 2000–2010 o 2 844), w miejsce których powstało 914 gimnazjów (wyk. 1.8.).

Wykres 1.8. Liczba szkół podstawowych i gimnazjów w latach 2000–2010.



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2010/2011, GUS.

Największa skala likwidacji szkół podstawowych miała miejsce w pierwszym pięcioleciu – z mapy oświatowej zniknęło 2 186 szkół (aż 13,7%), w drugim zaś ubyło już „tylko” 658 szkół (4,8%). Tymczasem gimnazjów przybywało nie tylko w pierwszym wymienionym okresie, kiedy rosła liczba uczniów, ale także w drugim, kiedy liczba ta spadała. W sumie liczba placówek szkolnych prowadzących nauczanie podstawowe i gimnazjalne zmniejszyła się istotnie (tabela 1.2.), co łącznie powinno zmniejszyć koszty funkcjonowania oświaty, ale za cenę dowożenia uczniów i często za cenę konfliktów w społecznościach lokalnych powodowanych nie tylko zwiększeniem odległości pomiędzy

1. Tendencje zmian w polskiej edukacji

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

uczniem (zwłaszcza najmłodszym) a szkołą, lecz także utratą placówki ogniskującej różne działania lokalne, często wykraczające poza zadania oświatowe. Ponieważ likwiduje się szkoły podstawowe w najmniejszych miejscowościach, a gimnazja powołuje się w większych, następuje koncentracja placówek oświatowych.

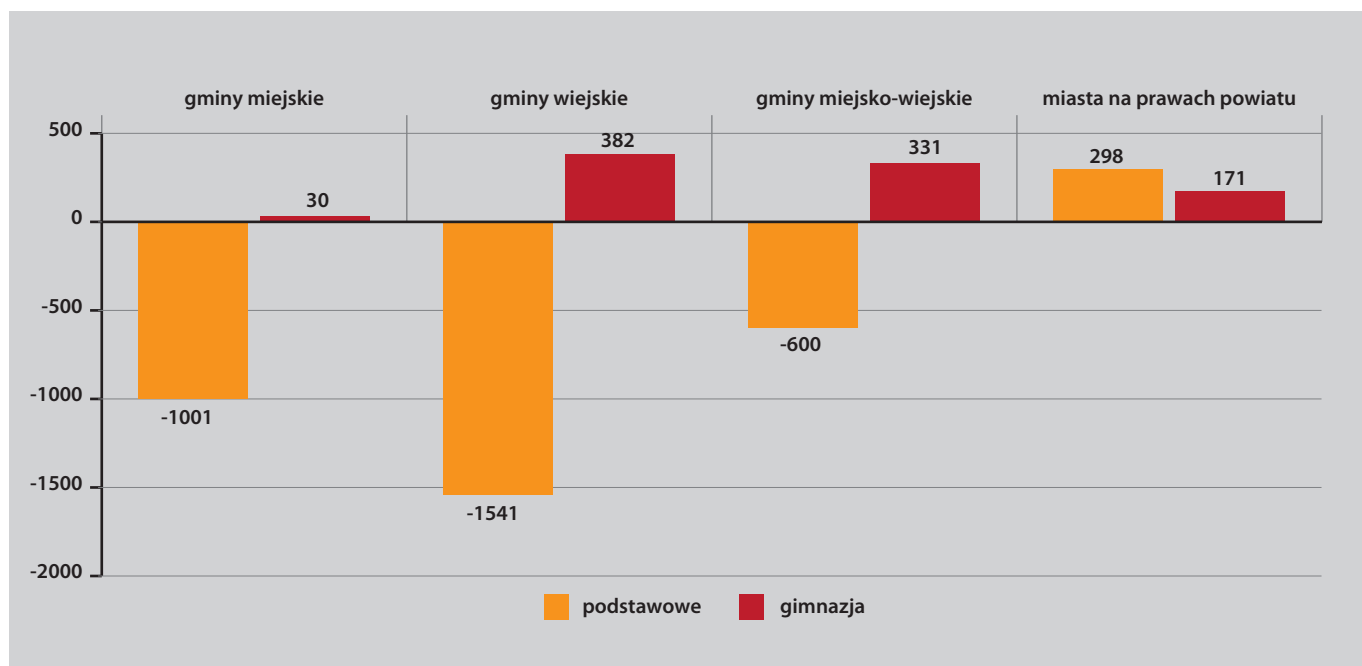
Tabela 1.2. Zmiana liczby szkół podstawowych i gimnazjów w latach 2000–2010 (w tys.).

Szkoły	Lata 2000–2005	Lata 2005–2010	Razem lata 2000–2010
podstawowe	-2186	-658	-2844
gimnazja	683	231	914
Razem	-1503	-427	-1930

Źródło: obliczenia własne na podstawie Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2010/2011, GUS.

Najwięcej szkół podstawowych zlikwidowano na terenie gmin wiejskich, a zarazem tam powołano do życia najwięcej gimnazjów (wyk. 1.9.). Likwidacja szkół podstawowych trwała przez całe dziesięciolecie, choć dynamika tego procesu osłabiła się w końcu lat 2000. W gminach miejsko-wiejskich natężenie likwidacji szkół podstawowych i zakładania gimnazjów rozciągnęło się na całe lata 2000. Z kolei w gminach miejskich po likwidacji ponad 1 tys. szkół podstawowych w pięcioleciu 2000–2005 sytuacja się ustabilizowała. W miastach na prawach powiatu nie redukowano liczby szkół, wręcz odwrotnie – ich liczba wzrosła, aczkolwiek głównie w pierwszej połowie lat 2000. Ostatnie lata cechowało zmniejszenie aktywności samorządów w odniesieniu do zakładania i likwidacji szkół podstawowych i gimnazjów, co – jak można sądzić – oznacza stopniowe zamykanie etapu dostosowywania sieci placówek do populacji uczniów i do możliwości finansowych samorządów.

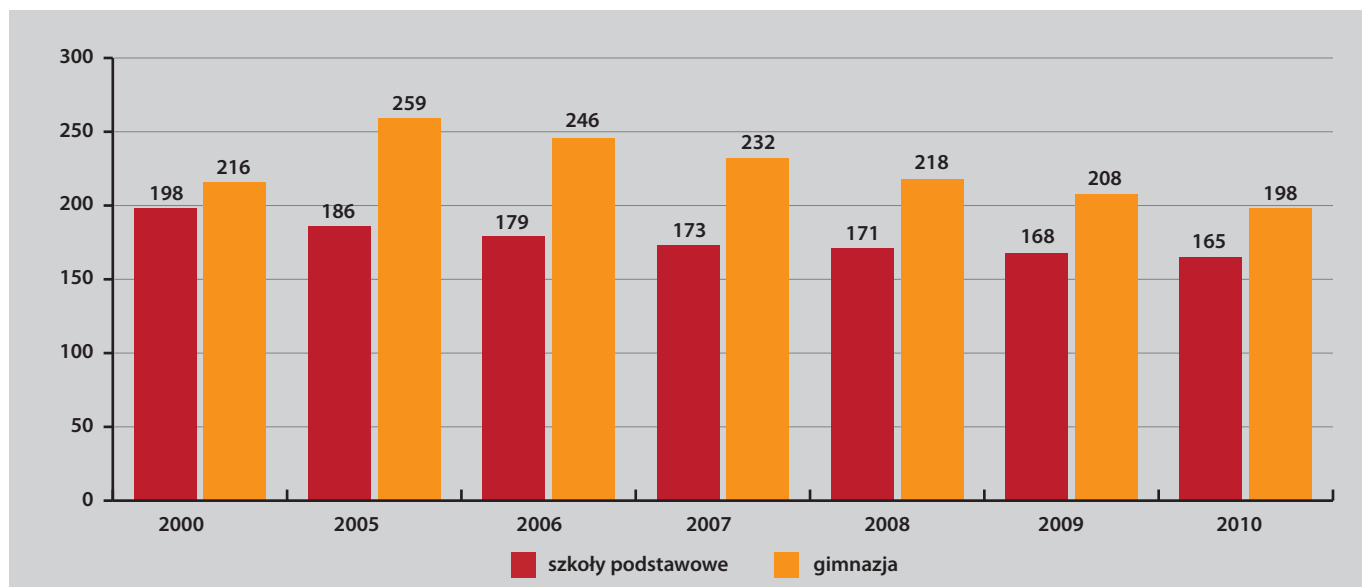
Wykres 1.9. Zmiana liczby szkół podstawowych i gimnazjów w latach 2000–2010 według typu samorządu.



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2010/2011, GUS.

Ponieważ zmiany liczby uczniów były szybsze niż zmiany liczby placówek szkolnych, średnia wielkość szkoły spadała. Jeszcze w 2000 r. szkoła podstawowa liczyła przeciętnie 198 uczniów, w 2010 r. tylko – 165, gimnazjum zaś skurczyło się w mniejszym stopniu, z 216 do 198 uczniów (wyk. 1.10.).

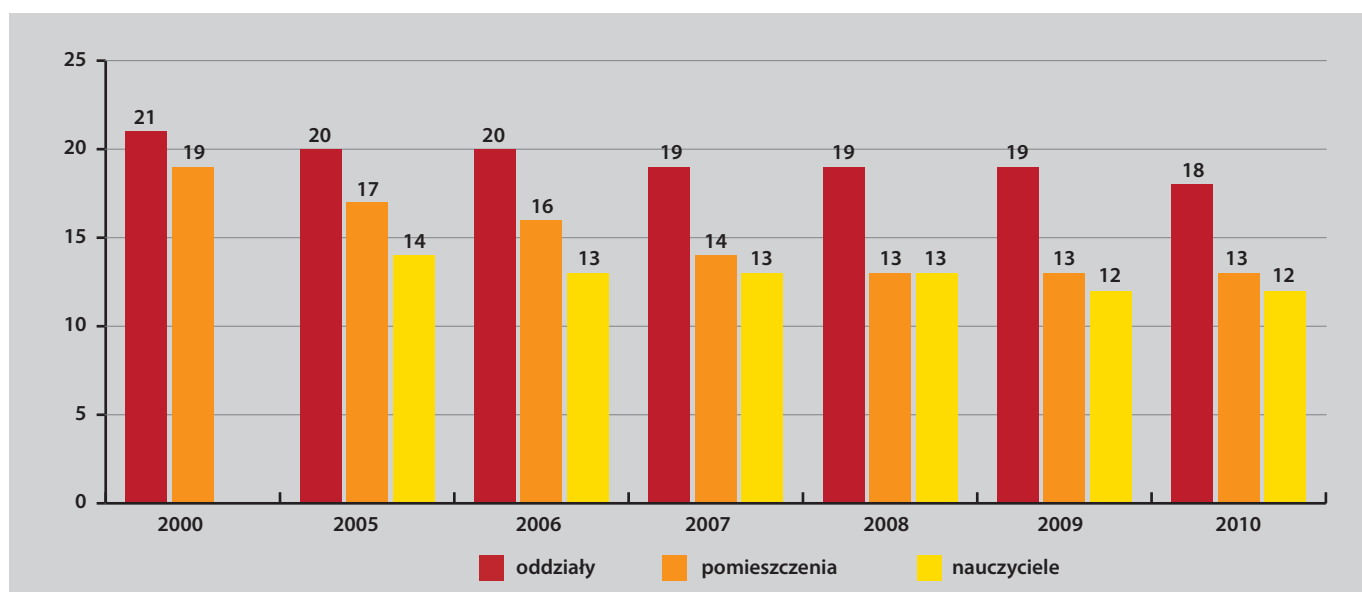
Wykres 1.10. Liczba uczniów przypadających na jedną szkołę w latach 2000–2010.



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2010/2011, GUS.

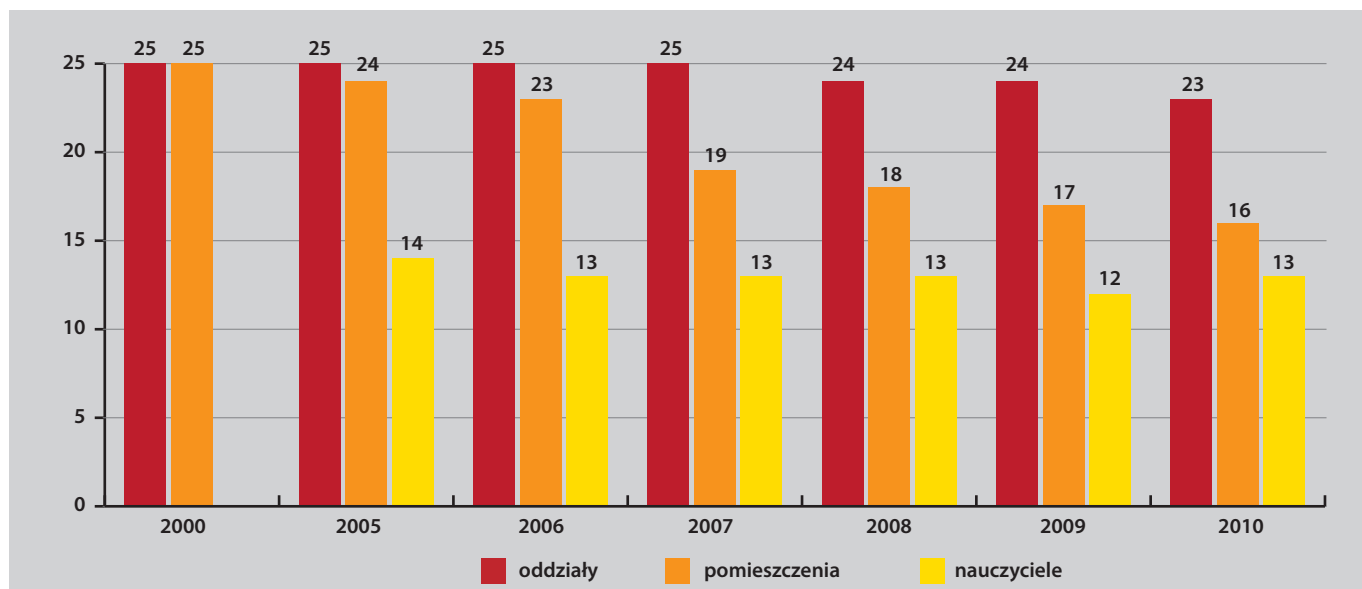
Zmniejszeniu liczby uczniów w szkole towarzyszyło również zmniejszenie liczby uczniów w oddziale szkolnym – w szkołach podstawowych przeciętny oddział liczył w 2000 r. 21 uczniów, a w 2010 tylko 18., w gimnazjach wielkość ta zmalała z 25 do 23. Średnio oddział gimnazjalny jest większy o 5 uczniów od oddziału w szkole podstawowej (wyk. 1.11. i 1.12.). Analogicznie na jedno pomieszczenie szkolne również przypadało coraz mniej uczniów, co wskazuje na lepsze warunki do nauki, ale i na jej wyższe koszty. Powszechniejsze stało się wyposażenie szkół w pracownie komputerowe – ich liczba jest większa o 6,7% od liczby szkół podstawowych i o 4,4% od liczby gimnazjów, co oznacza, że bywają (choć rzadko) sytuacje, iż szkoła dysponuje kilkoma pracownikami. Przybyło 2 230 pracowników w szkołach podstawowych i 920 w gimnazjach, z tym że głównie w pierwszej połowie lat 2000. To ciągle za mało, żeby narzędzia informatyczne stosować powszechnie w nauczaniu różnych przedmiotów.

Wykres 1.11. Liczba uczniów przypadających na 1 oddział/pomieszczenie/nauczyciela w szkołach podstawowych w latach 2000–2010.



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2010/2011, GUS.

Wykres 1.12. Liczba uczniów przypadających na 1 oddział/pomieszczenie/nauczyciela w gimnazjach w latach 2000–2010.

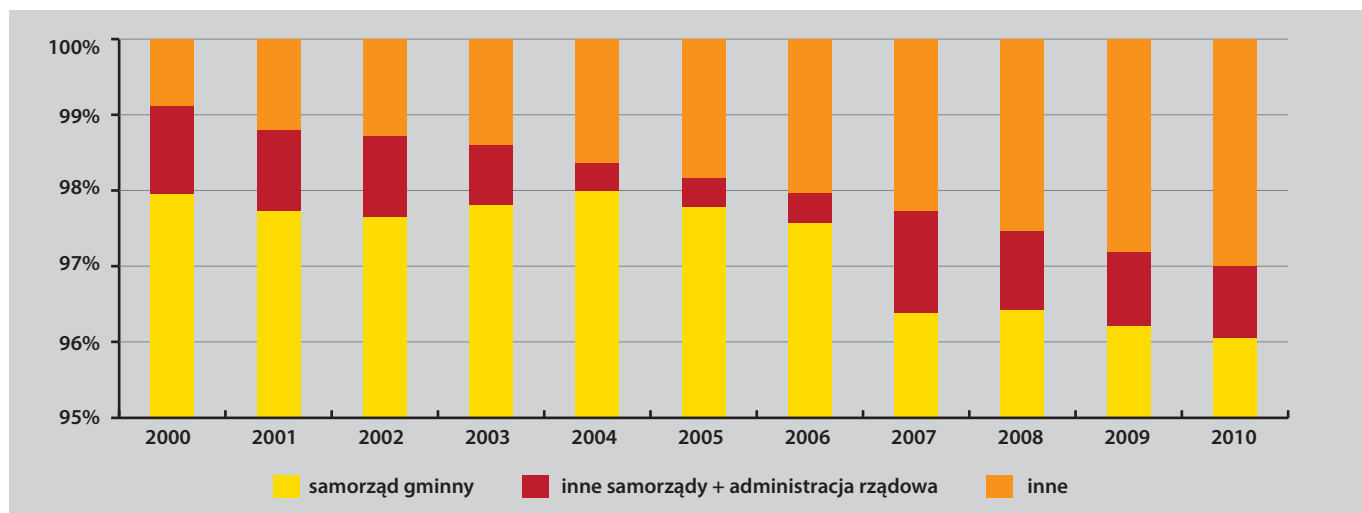


Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2010/2011, GUS.

Liczba nauczycieli także malała w ślad za liczbą uczniów. Jednak ów spadek był o wiele mniejszy, w rezultacie na jednego nauczyciela przypada coraz mniej uczniów. W szkołach podstawowych liczba ta spadła w latach 2000–2010 z 14 do 13 uczniów, w gimnazjach z 14 do 12. Zmiany demograficzne mogłyby sprzyjać zwiększeniu liczby zajęć oferowanych przez szkoły każdemu uczniowi – tym bardziej, że na tle innych krajów jest ich stosunkowo mało (*Education at a glance 2011*). Jednak tak się nie stało. Jednostki samorządu terytorialnego (JST) pod presją finansową starają się raczej zmniejszyć zatrudnienie i znaleźć sposoby, by ograniczyć koszty wynagrodzeń. W tym czasie ubyło 187 tys. etatów w szkołach podstawowych i 114 tys. w gimnazjach. Szkoły podstawowe i gimnazjalne tworzą jednak ciągle duży rynek pracy – znajduje w nich zatrudnienie ponad ćwierć miliona osób (z czego 178,4 tys. przypada na szkoły podstawowe a 110,3 tys. na gimnazja).

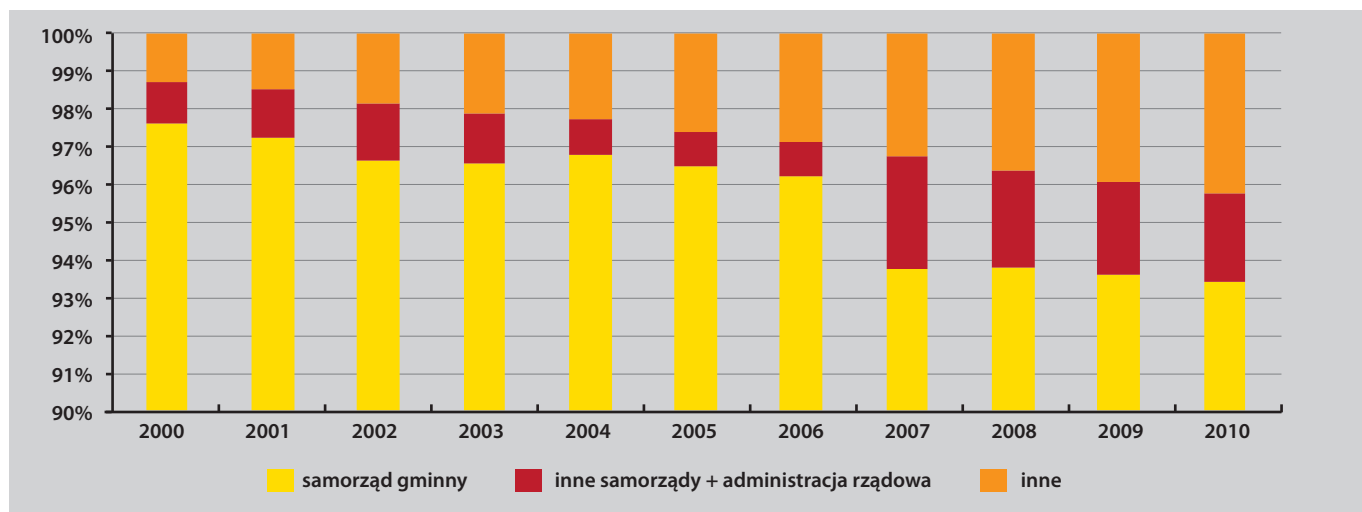
Zaledwie 3% uczniów szkół podstawowych i 4% uczniów gimnazjów uczęszcza do szkół, których organem założycielskim nie jest JST ani żaden organ państwowy. Niemniej jednak obserwujemy stopniowo rosnący udział niepublicznych podmiotów działających w oświacie na tym poziomie (wyk. 1.13. i 1.14.). Podmioty te swobodniej kształtują wielkość i strukturę zajęć ponad wymagane minimum, a także nakłady na nie, w tym zatrudnienie.

Wykres 1.13. Struktura uczniów szkół podstawowych według organu założycielskiego w latach 2000–2010.



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2010/2011, GUS.

Wykres 1.14. Struktura uczniów gimnazjów według organu założycielskiego w latach 2000–2010.



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007–2010/2011, GUS.

Niepokoï to, że w ostatnich latach doszło do spadku współczynników skolaryzacji (tab. 1.3.). Na obywatelskim poziomie kształcenia jest on wciąż wysoki, ale np. 3,5% dzieci w wieku typowym dla uczęszczania do szkoły podstawowej nie chodzi do szkoły i ten odsetek zwiększył się od 2003 r. ponad dwu-, trzykrotnie. Analogicznie, przybyło również dzieci w wieku gimnazjalnym niechodzących do szkoły – w 2010 r. było ich już 6,1%, podczas kiedy w 2003 r. tylko 4,8%. Można przypuszczać, że za rosnącymi odsetkami dzieci nie uczęszczających do szkół kryją się ich nieuwjęte w statystykach ludności opartych na danych administracyjnych migracje za granicę w ślad za rodzicami, którzy wyjechali do pracy. Jednak nie znamy ani ich skali, ani ich nie monitorujemy, istnieje więc niebezpieczeństwo, że z pola obserwacji polityki oświatowej umyka zjawisko istotne dla późniejszych losów całej generacji. Jest to problem wymagający pogłębionych badań. Aktualnie wiemy tylko, że 11% wśród emigrantów stanowią dzieci w wieku 0–14 lat, z czego 3/4 urodziło się w Polsce (Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011, GUS).

Tabela 1.3. Współczynniki skolaryzacji brutto i netto w latach 2003–2010 według jednostek samorządu terytorialnego (w %).

Jednostka terytorialna	WSPÓŁCZYNNIKI BRUTTO							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	szkoły podstawowe							
POLSKA	100,05	99,93	99,64	99,12	98,24	98,04	98,68	99,36
gminy miejskie	103,94	103,91	103,67	103,15	102,14	101,83	102,66	103,68
gminy miejsko-wiejskie	99,83	99,69	99,35	98,73	97,84	97,77	98,15	98,44
gminy wiejskie	95,31	95,14	94,83	94,37	93,66	93,48	94,00	94,44
	gimnazja							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	szkoły podstawowe							
POLSKA	100,96	101,23	101,26	101,25	101,04	100,77	100,78	100,66
gminy miejskie	107,55	108,14	108,54	108,92	109,54	109,85	110,26	110,65
gminy miejsko-wiejskie	100,70	100,71	100,47	100,42	100,22	99,64	99,66	99,39
gminy wiejskie	92,00	92,36	92,45	92,23	91,10	90,38	89,96	89,41
	WSPÓŁCZYNNIKI NETTO							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	szkoły podstawowe							
POLSKA	98,48	98,40	98,13	97,58	96,78	96,56	96,68	96,49

1. Tendencje zmian w polskiej edukacji

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Jednostka terytorialna	WSPÓŁCZYNNIKI NETTO							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	szkoły podstawowe							
gminy miejskie	101,92	101,94	101,75	101,19	100,30	99,94	100,18	100,09
gminy miejsko-wiejskie	98,29	98,16	97,79	97,18	96,36	96,31	96,30	95,94
gminy wiejskie	94,29	94,14	93,87	93,37	92,70	92,48	92,49	92,21
POLSKA	gimnazja							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	gimnazja							
gminy miejskie	100,38	100,73	100,87	101,05	101,45	101,21	100,95	100,86
gminy miejsko-wiejskie	95,42	95,42	95,27	94,99	94,58	93,90	93,50	93,04
gminy wiejskie	89,05	89,47	89,60	89,27	88,24	87,42	86,80	86,09

Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Obserwujemy też przesunięcia uczniów z terenów wiejskich i miejsko-wiejskich do szkół w gminach miejskich (tab. 1.3.), co odnosi się zwłaszcza do gimnazjalistów. Zapewne wiąże się to z identyfikowanymi w jakiś sposób przez rodziców korzyściami, jakie wiążą z posyłaniem dzieci do szkół poza gminą zamieszkania. Istotne jest to, jaki stosunek do zmiany lokalizacji edukacji dziecka mają JST, zarówno przyjmujące, jak i oddające „swoje dzieci”, jak to wpływa na koszty utrzymania placówek oświatowych oraz na warunki i jakość kształcenia.

1.1.3. Szkoły ponadgimnazjalne

Liczba uczniów szkół ponadgimnazjalnych skurczyła się w ostatnich pięciu latach o 191 tys., a w poprzednim pięcioleciu nawet o 740 tys. (tabela 1.4.). Podłożem tych zmian był spadek populacji w wieku 16–19 lat.

Tabela 1.4. Zmiana liczby uczniów szkół ponadgimnazjalnych w latach 2000–2010 (w tys.).

Typ szkoły	2000–2005	2005–2010	Razem 2000–2010
licea profilowane	14,1	-167,5	-153,4
technika	-269,6	42,3	-227,3
zasadnicze szkoły zawodowe	-299,8	-1,4	-301,2
licea ogólnokształcące	-185,0	-65,4	-250,4
Razem	-740,4	-191,9	-932,3

Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Wprawdzie już w ostatnim pięcioleciu te negatywne zmiany nie dotyczyły szkolnictwa zawodowego – liczba uczniów szkół zasadniczych bowiem w zasadzie pozostała bez zmian, liczba uczniów techników nawet się nieco zwiększyła (o 42,3 tys.). Ale w latach 2000–2005 spadki uczniów w szkołach zasadniczych i technikach miały wielką skalę – wyniosły aż 569,4 tys. osób. To oznacza również gwałtowne zahamowanie napływu ich absolwentów w ostatnich latach na rynek pracy. Kompletne fiasko poniosło kształcenie w liceach profilowanych, które – w momencie ich zakładania i wkrótce potem – wyparły właściwe szkoły zawodowe. Ich rolą miało być łączenie kształcenia ogólnego z profilowaniem zawodowym, okazało się jednakże, iż nie spełniają dobrze żadnej z tych ról. Ich absolwenci nie byli przygotowani ani do podjęcia studiów wyższych, ani do wykonywania zawodu. W rezultacie poparcie władz oświatowych oraz JST dla tego pomysłu topniało. Malala również liczba uczniów liceów ogólnokształcących – nie wszyscy

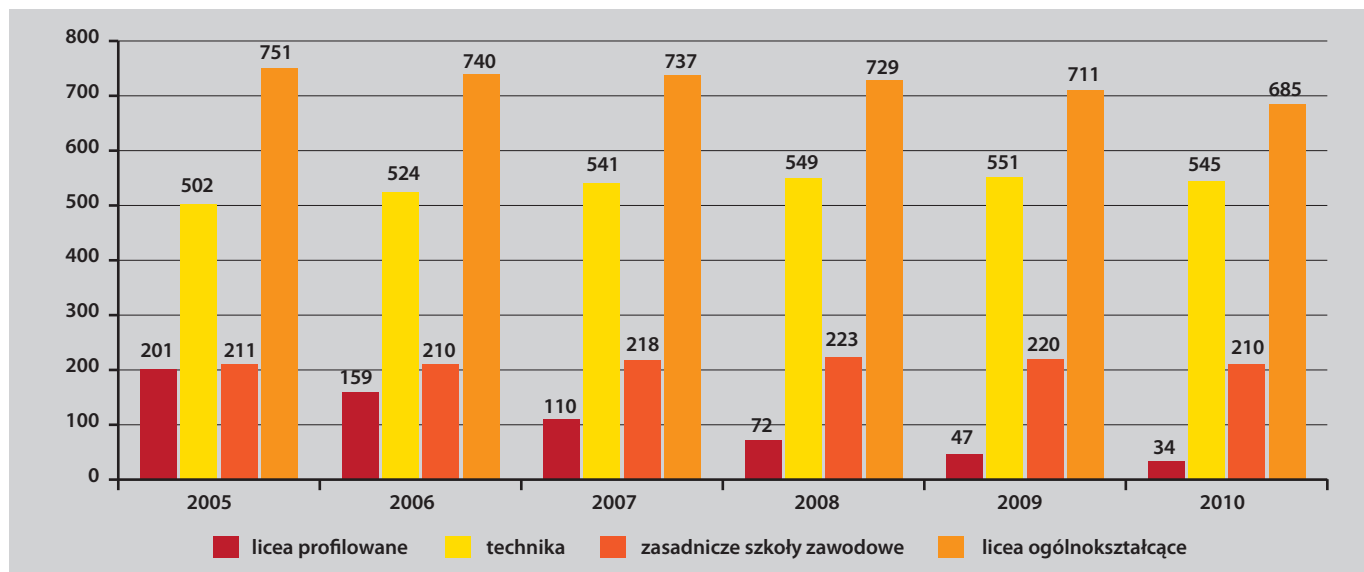
1. Tendencje zmian w polskiej edukacji

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

absolwenci mieli szansę na dalszą, zwłaszcza bezpłatną naukę (liczba miejsc dla kandydatów na studia stacjonarne w uczelniach publicznych pozostawała mniejsza od liczby maturzystów z liceów ogólnokształcących), a ci, którzy jej nie podjęli, nader często wpadali w pułapkę bezrobocia.

W sumie w 2010 r. w ponadgimnazjalnych szkołach uczyło się 1 473 tys. młodych osób, z czego najwięcej, bo przeszło 685 tys. (46,5%), w liceach ogólnokształcących. Udział liceów w zapewnieniu nauki po gimnazjum pozostał prawie niezmienny (zwiększenie zaledwie o 1,4 pkt. proc.), chociaż liczba uczniów w nich zmalała (wyk. 1.15.). Na spadku liczby licealistów zaważyła zatem w większym stopniu spadkowa tendencja demograficzna aniżeli odwrót młodzieży od kształcenia się w tych szkołach.

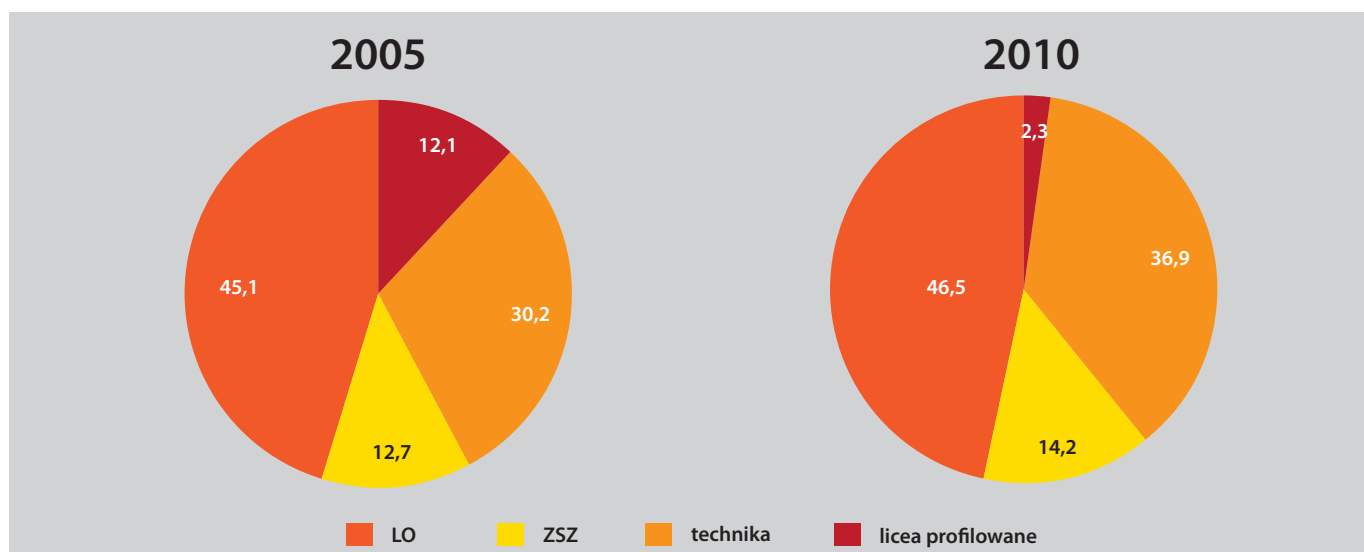
Wykres 1.15. Liczba uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych według ich typów w latach 2005–2010 (w tys.)



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Także w niewielkim stopniu podniósł się udział młodych kształcących się w zasadniczych szkołach zawodowych (o 1,5 pkt. proc.). Wyraźnie natomiast wzrosło znaczenie kształcenia w technikach kosztem liceów profilowanych. Łącznie zdecydowaną większość stanowią uczniowie szkół kończących się maturą, a więc takich, po których możliwe jest studiowanie (wyk. 1.16.).

Wykres 1.16. Struktura kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych (według liczby uczniów) w latach 2005 i 2010.

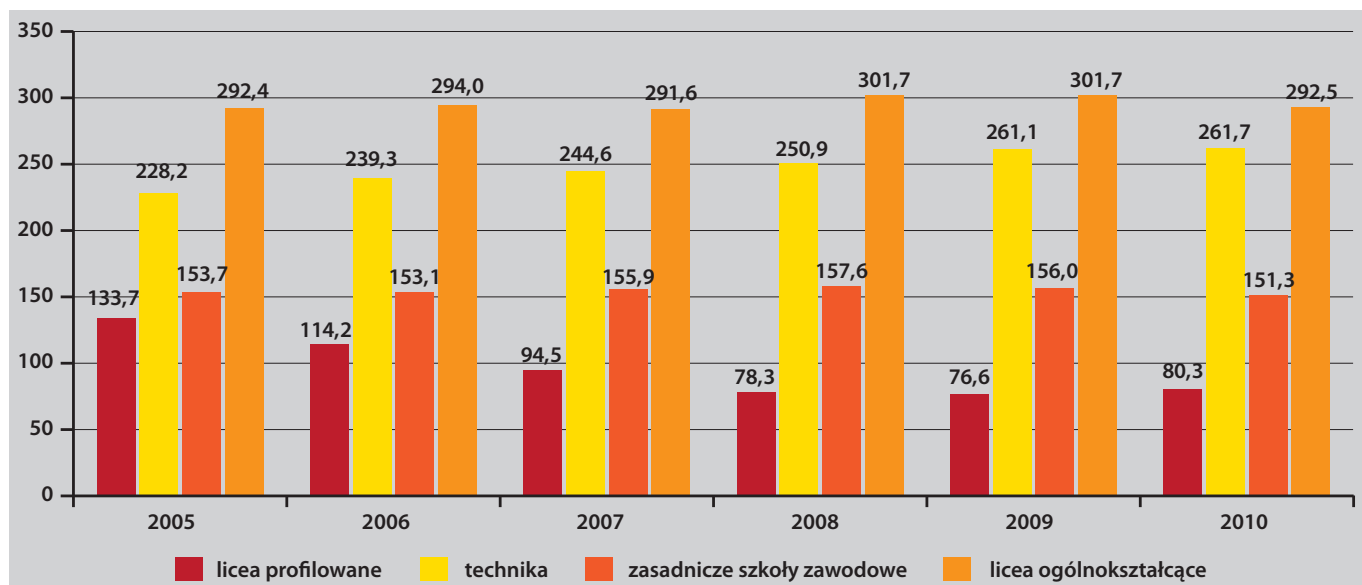


Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Współczynniki skolaryzacji dla wymienionych rodzajów szkół (liceów ogólnokształcących, profilowanych, techników i zasadniczych szkół zawodowych) natomiast wskazują, że część młodzieży w wieku 16–18 lat, a więc przypadającym na okres kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych, jednak się w nich nie kształci, udział takich osób rośnie z 9,8% w 2005 r. do 10,7% w 2010 r., i to pomimo objęcia ich obowiązkiem szkolnym. Można przypuszczać, iż część z nich uczy się w szkołach specjalnych, ale chociaż odsetek osób uczących się w tych szkołach zwiększył się w populacji 16–18 lat z 0,3% do 0,7%, to jest on zbyt niski, by wyjaśnić, dlaczego w szkołach ponadgimnazjalnych brakuje około 10% osób w wieku 16–18 lat.

Liczba szkół ponadgimnazjalnych w latach 2005–2010 zmieniła się w niewielkim stopniu – ubyło 18,5% placówek. Oczywiście silnie zredukowano liczbę liceów profilowanych (o przeszło 72%). Najpopularniejszych szkół, tj. liceów ogólnokształcących i techników, ubyło niewiele (odpowiednio: 8,7% i 5,5%), odnotowano mikroskopijny przyrost zasadniczych szkół zawodowych (poniżej 1%). Te zmiany prowadziły do wzrostu przeciętnej wielkości techników i utrzymania średniej wielkości pozostałych szkół ponadgimnazjalnych, nie licząc zmniejszania się liceów profilowanych wskutek wygaszania w nich nauki (wyk. 1.17.). Powiększanie wielkości szkół zawodowych może sprzyjać obniżeniu jednostkowych kosztów kształcenia, lepszemu wykorzystaniu bazy kształcenia zawodowego, zwłaszcza służącej praktycznej nauce zawodu i lepszemu wykorzystaniu kadry nauczającej przedmiotów zawodowych. Ten trend współwystępuje z coraz silniejszym różnicowaniem kształcenia zawodowego wewnątrz szkół, m.in. wyrażającym się w tworzeniu klas wielozawodowych (*Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru*, 2010). Rozproszenie struktury gospodarczej wymusza z jednej strony bowiem bardziej zdywersyfikowane kształcenie zawodowe (w skali powiatów rzadko można znaleźć regularny popyt na absolwentów jednego zawodu w liczbie równej całej klasie), z drugiej strony specjalizacja zawodowa i postęp technologiczny podnoszą koszty kształcenia w zawodzie. Zwiększanie średniej wielkości szkół zawodowych i uczenie w nich wielu zawodów o przynajmniej częściowo wspólnej podstawie programowej jest jednym z możliwych dostosowań do tej sytuacji.

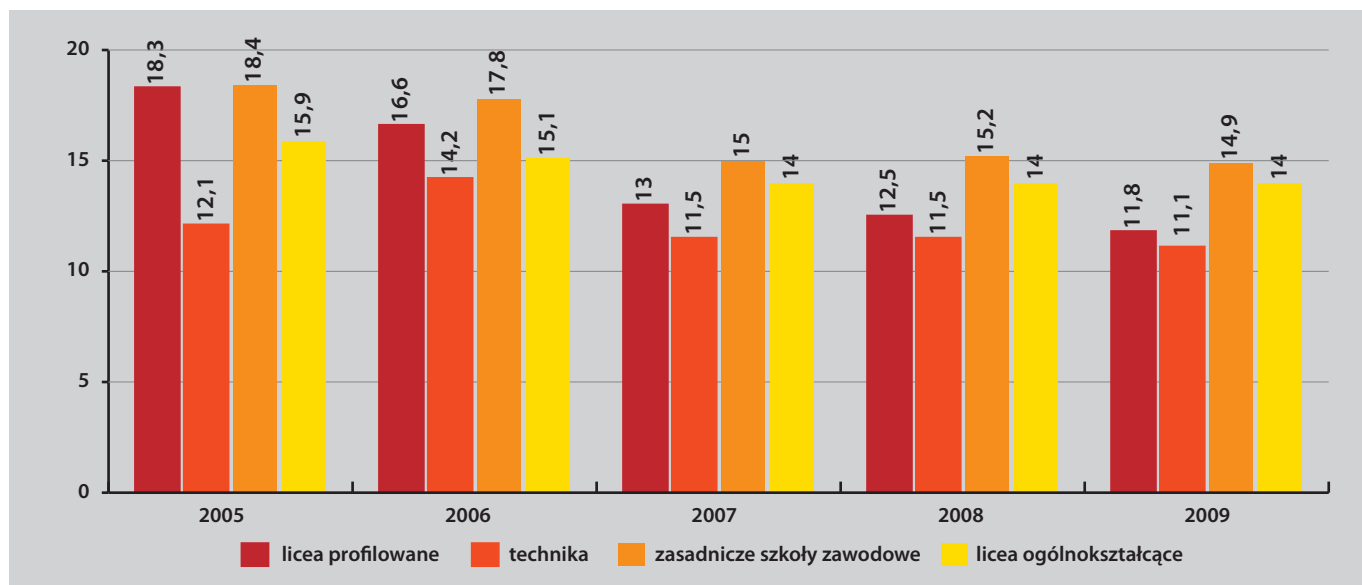
Wykres 1.17. Wielkość szkół ponadgimnazjalnych w latach 2005–2010 (liczba uczniów/1 szkołę).



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS, Oświata i wychowanie 2005/2006–2009/2010, GUS.

Warto zauważyć, że bardziej liczne od techników są licea ogólnokształcące. W przeciętnym liceum uczy się 293 uczniów, w szkole podstawowej 198, a w gimnazjum 165. Różnica skali sprzyja oszczędnościom kosztów stałych związanych z prowadzeniem szkoły; pytanie tylko, czy ma to jakiś wpływ na jakość edukacji. Badania tego problemu podjęto w ostatnim okresie, na ich wyniki przyjdzie jednak poczekać.

Wykres 1.18. Liczba uczniów przypadających na 1 nauczyciela pełnozatrudnionego w latach 2005–2010.



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS, Oświata i wychowanie 2005/2006–2009/2010, GUS.

W szkolnictwie ponadgimnazjalnym pracuje 129 tys. nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty). Liczba etatów w ostatnim pięcioleciu zwiększyła się nawet o 7%, chociaż zmalała liczba uczniów (w tym okresie o 11,5%). Dzięki temu na jednego pełnozatrudnionego nauczyciela przypada teraz mniej uczniów niż kilka lat wcześniej. Biorąc pod uwagę łącznie wszystkie typy szkół ponadgimnazjalnych, liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela zmalała z 15 do 12,8. (rys. 1.18). Ponadto proporcje między uczniami a nauczycielami są bardziej zbliżone w różnych typach szkół – ta relacja uległa poprawie zwłaszcza w szkołach zasadniczych zawodowych, co prawdopodobnie wynika z większej różnorodności kształcenia zawodowego w porównaniu z kształceniem wyłącznie ogólnym.

Dla zdecydowanej większości szkół ponadgimnazjalnych organem założycielskim jest (i był) samorząd. Najwięcej szkół prowadzonych przez inne podmioty pojawia się wśród liceów ogólnokształcących, jednak nawet w tym przypadku odsetek uczniów uczęszczających do nich wynosi jedynie 5,3% (najwięcej od 2000 roku).

1.1.4. Szkoły policealne

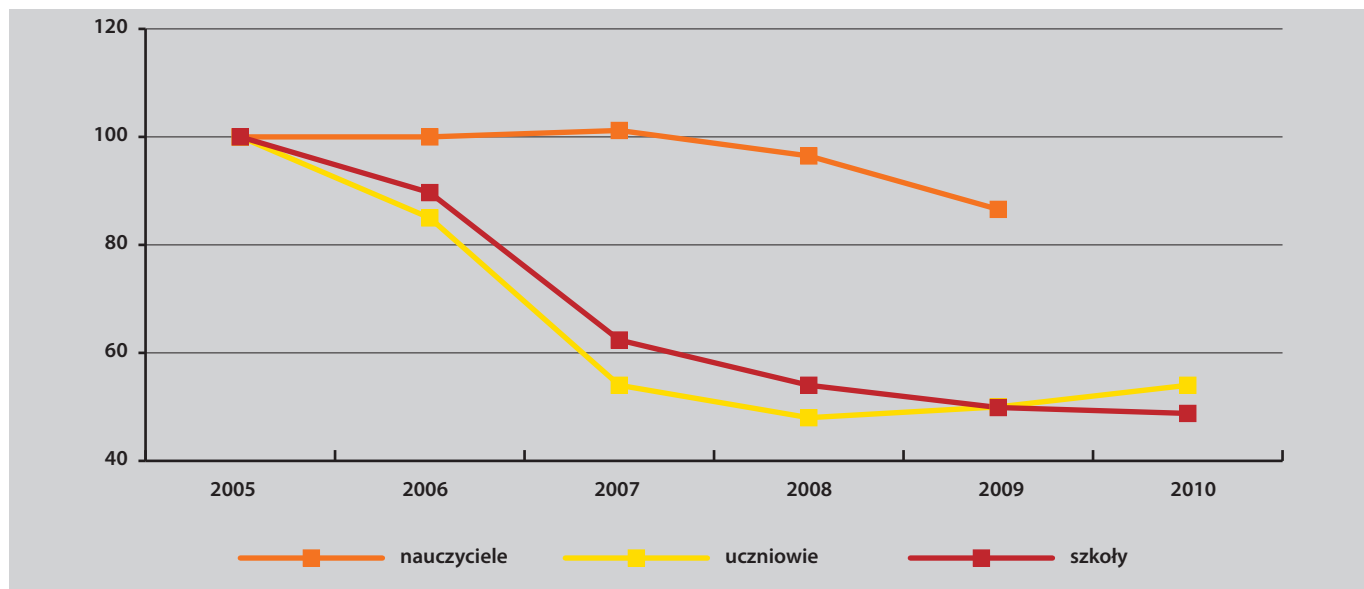
Po ukończeniu szkoły średniej absolwenci znajdują się w wieku, w którym nie ma już obowiązku szkolnego, czyli ani państwo, ani władze samorządowe nie są zobowiązane do zagwarantowania dalszej edukacji. Podstawowymi możliwościami kształcenia po zakończeniu szkoły ponadgimnazjalnej jest studiowanie¹ (co odnosi się do osób, które zdały maturę) albo nauka w szkołach policealnych dla osób (odnosi się to głównie do absolwentów liceów), które nie uzyskawszy zawodu mają problem z podjęciem pracy zawodowej lub nie zdawszy matury nie mogą podjąć studiów. Dyplom ukończenia szkoły policealnej odpowiada poziomowi wykształcenia zawodowego w technikum.

W szkołach policealnych zatem kształcą się osoby ze średnim wykształceniem, które nie podjęły studiów i mają potrzebę zdobycia zawodu. Ich liczba jest stosunkowo niewielka – w 2010 r. było to zaledwie 35,8 tys. osób (dla porównania w technikach kształciło się 554 tys.). W ostatnim pięcioleciu liczba kształcących się w szkołach policealnych dodatkowo silnie zmalała, w 2010 r. uczniowie tych szkół stanowili zaledwie 54% liczby uczniów z 2005 r., zapewne dzięki zwiększeniu dostępności szkół wyższych, ale przede wszystkim z powodu 9% spadku liczby kształcących się w liceach

¹ Obecnie można studiować na studiach licencjackich lub magisterskich jednolitych, przy czym ta ostatnia możliwość jest zastrzeżona dla nielicznych tylko kierunków: medycznych, weterynaryjnych, prawa, psychologii, architektury.

ogólnokształcących i radykalnego, bo 83% spadku kształcących się w liceach profilowanych. Na tle spadku liczby uczących się w liceach (ogólnokształcących i profilowanych) wynoszącego 259 tys., zmniejszenie liczby uczniów szkół policealnych wydaje się skromne – wyniosło tylko 30 tys. W tym czasie o 14% zmniejszyła się też liczba nauczycieli, (wyk. 1.19.). Opisywany spadek też przekłada się na zmniejszenie dostępności kształcenia zawodowego dla osób, które ukończywszy liceum nie podejmują studiów.

Wykres 1.19. Dynamika liczebności szkół policealnych, ich uczniów oraz nauczycieli w latach 2005–2010 w %.



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS, Oświata i wychowanie 2005/2006–2010/2011, GUS.

1.1.5. Szkolnictwo wyższe

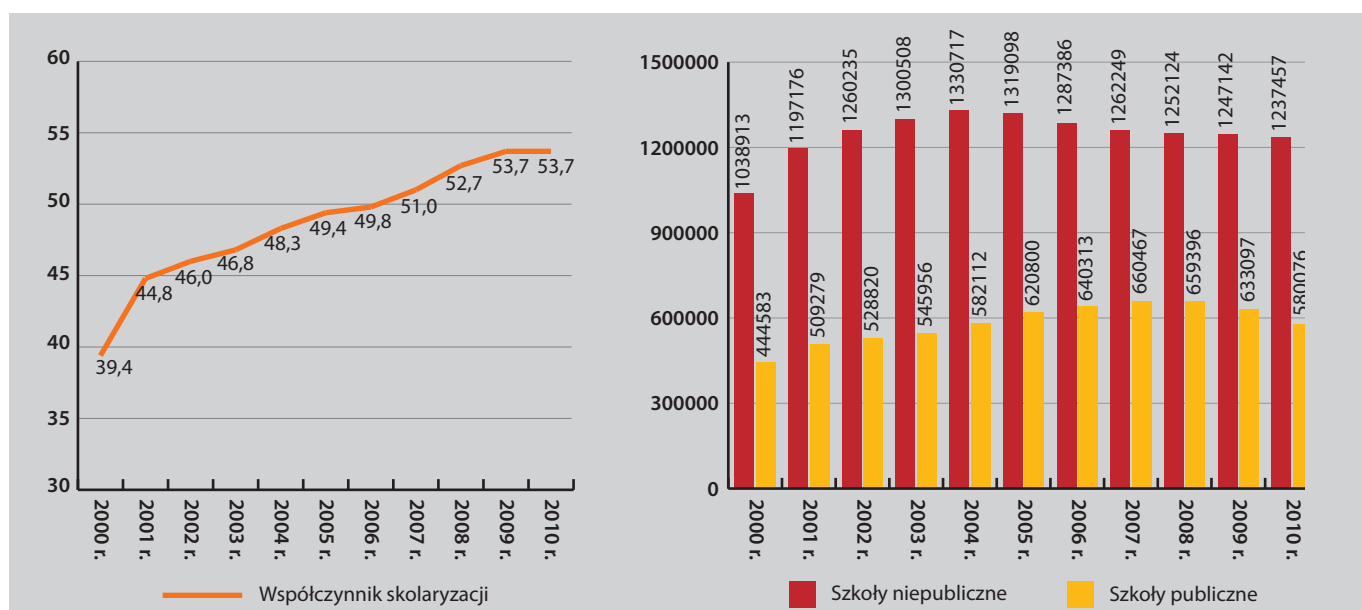
Studiować mogą osoby, które ukończyły szkołę średnią – tak ogólnokształcącą, jak i zawodową – i zdały maturę. Oferta studiów jest szeroka – liczba wolnych miejsc na studiach przewyższa liczbę maturzystów, ale nie dla wszystkich wystarcza miejsc na studiach bezpłatnych, dlatego część musi podjąć studia płatne, dostępne w uczelniach publicznych i niepublicznych. Zatem, choć oferta jest szeroka, to jednak nie dla wszystkich dostępna. Selekcja na studia odbywa się głównie na podstawie wyników egzaminów maturalnych, w niektórych tylko przypadkach uczelnie – za zgodą ministra – stosują dodatkowe sprawdziany predyspozycji do podjęcia studiów na danym kierunku (głównie uczelnie artystyczne).

Liczba studentów szkół wyższych systematycznie rosła od początku transformacji aż do 2005 r., zarówno wskutek znacznego wzrostu liczby osób w wieku 19–24 lat i zwiększenia zainteresowania studiami, jak i zdecydowanego rozszerzenia oferty studiów – uczelnie stworzyły więcej, bardziej różnorodnych miejsc studiowania. W szczytowym 2005 roku studiowało 1 940 tys. osób, z czego 1 319 tys. w uczelniach publicznych, a 621 tys. w niepublicznych. Od 2005 r. liczba studentów zaczęła maleć pod wpływem demograficznego spadku liczby osób w wieku typowym dla studiowania, pomimo że nieprzerwanie zwiększał się odsetek osób podejmujących studia (współczynnik skolaryzacji brutto w latach 2000–2010 zwiększył się z 39,4% do 53,7% (wyk. 1.20.)). W 2010 r. było 1 818 tys. studentów, z czego 1 237 tys. w uczelniach publicznych i 580 tys. w niepublicznych.

1. Tendencje zmian w polskiej edukacji

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

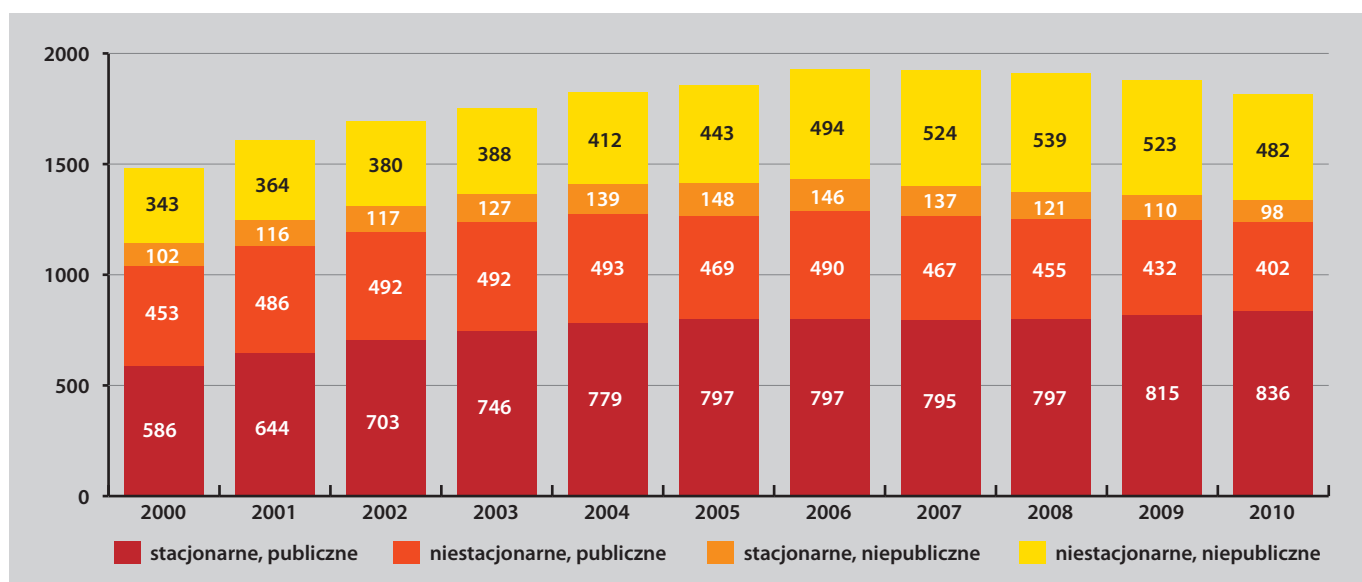
Wykres 1.20. Współczynnik skolaryzacji brutto młodzieży w wieku 19–24 lata (w %) i liczba studentów (w tys.) szkół wyższych, publicznych i niepublicznych w latach 2000–2010.



Źródło: Bank Danych Lokalnych GUS.

Uczelnie wyższe zanotowały spadek liczby studentów w stosunkowo niewielkiej skali – w pięcioleciu 2005–2010 ich liczba zmniejszyła się zaledwie o 122 tys., czyli o 6,3%. W porównaniu ze zmianami uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych spadek ten był stosunkowo mały i – na razie – nie wywołał żadnych dostosowań w sieci szkół wyższych (wyk. 1.21.).

Wykres 1.21. Liczba studentów szkół wyższych według formy studiów i typu uczelni w latach 2000–2010 (w tys.).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Bank Danych Lokalnych GUS.

Cechą charakterystyczną polskiego szkolnictwa wyższego jest masowe kształcenie w systemie studiów niestacjonarnych. Najczęściej są to studia z ograniczoną liczbą zajęć², w tym głównie wprowadzone w trybie zaocznym, na których zajęcia odbywają się na ogół tylko w weekendy (zwykle

² Wyjątek stanowią studia płatne organizowane przez uczelnie publiczne razem ze studiami niepłatnymi na tych samych kierunkach, według identycznych programów i planów – ich zasięg nie jest duży – statystyka publiczna nie pozwala jednak zidentyfikować ich skali.

co drugi), co powoduje, że faktyczne zaangażowanie studentów w zorganizowane kształcenie jest znacznie mniejsze niż studentów ze studiów stacjonarnych. Koszty ich prowadzenia także są niższe. Jednak w ostatnich latach udział niestacjonarnych studentów zmniejszył się z 53,6% w roku akademickim 2000/2001 do 49,1% w roku 2005/2006 i taki, prawie bez zmian, pozostał 2009/2010 (48,6%). Zmiany liczby studentów nie były równomierne. Dostosowanie w uczelniach publicznych polegało głównie na zwiększaniu oferty studiów stacjonarnych, czyli bezpłatnych³. W ten sposób uczelnie publiczne starają się wykorzystać utworzony w ostatnich latach potencjał edukacyjny. Uczelnie niepubliczne oferują zaś więcej miejsc na studiach niestacjonarnych, głównie zaocznych, w których mogą brać udział osoby pracujące nawet w pełnym wymiarze czasu pracy (tab. 1.5.). W tle tych dostosowań pojawia się motyw finansowy. Uczelnie publiczne starają się uzyskać środki z dotacji na dodatkową liczbę studiujących stacjonarnie, wprowadzając mniejsze niż zapewniają opłaty za studia niestacjonarne, ale i tak jest to lepsze rozwiązanie niż nieuzyskiwanie dochodów z powodu braku chętnych na studia niestacjonarne (płatne). Uczelnie niepubliczne, konkurując o studentów, powiększają ofertę studiów prowadzonych w ograniczonym wymiarze czasu, a więc tańszych. W wyniku tego procesu następuje swoista specjalizacja – z jednej strony coraz więcej studentów ma dostęp do studiów bezpłatnych, prowadzonych w pełnym wymiarze przez uczelnie publiczne (są to osoby, które przeszły przez selekcję opartą na ocenie wyników egzaminu maturalnego), a z drugiej strony rośnie liczba studiujących w ograniczonym wymiarze i na kierunkach płatnych na uczelniach niepublicznych (zwykle nieselekcjonowanych w żaden sposób poza zdolnością do pokrycia kosztów studiów).

Tabela 1.5. Zmiana liczby studentów w latach 2000–2010 (w tys.).

Uczelnie	Forma studiów	2000–2005	2005–2010	2000–2010
publiczne		280	-82	199
	stacjonarne	210,5	39,3	250
	niestacjonarne	16,5	-67,7	-51
niepubliczne		138	-41	97
	stacjonarne	46,1	-49,7	-4
	niestacjonarne	151,3	38,5	190
Razem		418	-122	295

Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

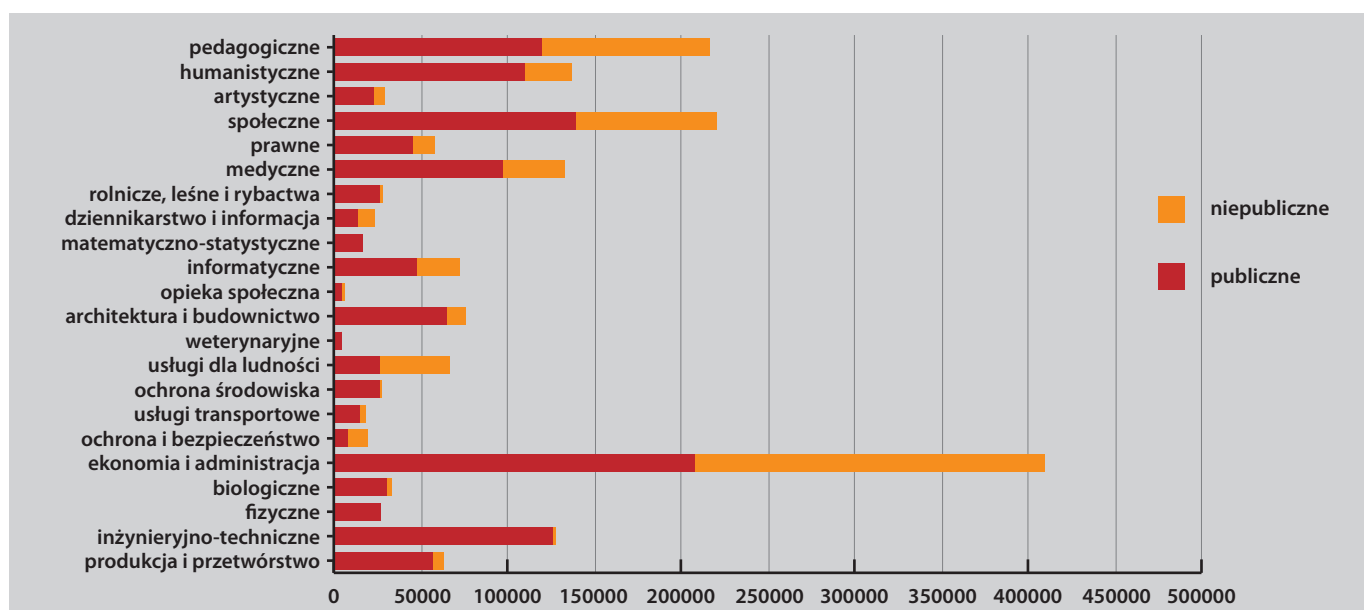
Wraz ze zmianą proporcji kształcących się w uczelniach publicznych i niepublicznych oraz proporcji między studentami stacjonarnymi i niestacjonarnymi w uczelniach publicznych rósł w ostatnich latach udział studentów niepłacących za swoją naukę. W 2010 r. udział takich studentów sięgał 46,0%, podczas gdy 5 lat wcześniej wynosił jeszcze 42,9%, a 10 lat wcześniej – 39,5%.

Największą grupę studentów stanowią studium kierunki ekonomiczne oraz administracyjne – łącznie 22,5%, prawie tyle samo jest ich na uczelniach publicznych, co w niepublicznych (wyk. 1.22.). Wziąwszy pod uwagę, że uczelnie publiczne są liczebniejsze, dominacja tego kierunku nie jest w nich aż tak wyraźna – 16,8%, podczas gdy na uczelniach niepublicznych udział osób studiujących na wymienionych kierunkach jest ponad dwukrotnie wyższy, sięga 34,8%. Drugą z kolei najbardziej liczną grupą są studenci kierunków społecznych – 12,2% w populacji studentów ogółem, w tym 11,3% wśród studentów uczelni publicznych i 14,1% niepublicznych. Trzecią grupę

³ Studia stacjonarne w uczelniach publicznych to studia bezpłatne prowadzone w tzw. systemie dziennym. Płatnymi są natomiast studia niestacjonarne, które mogą odbywać się w systemie wieczorowym, zaocznym, ale także dziennym. Istnieją nawet studia prowadzone razem – stacjonarne i niestacjonarne – z tą różnicą, że dla jednej grupy studentów uzyskano dotacje (nazywają się wówczas stacjonarnymi), a od drugiej grupy pobiera się opłaty (czyli są studiami niestacjonarnymi). W uczelniach niepublicznych wszystkie studia są płatne, a stacjonarne są po prostu dziennymi, pozostałe sposoby studiowania określa się jako studia niestacjonarne.

stanowią studenci kierunków pedagogicznych z 11,9% udziałem, w tym 9,7% udział mają wśród studentów uczelni publicznych i 16,7% wśród studentów uczelni niepublicznych. Łącznie te trzy grupy studentów stanowią niemal połowę, bo 46,6% ogółu studiujących (37,8% na uczelniach publicznych i 65,6% w niepublicznych). Kolejne pod względem liczebności grupy to studenci kierunków humanistycznych, medycznych (szeroko rozumianych), inżynieryjno-technicznych, wśród których udział studentów uczelni niepublicznych jest dużo mniejszy (w inżynieryjno-technicznych zgoła śladowy). Także niektóre grupy kierunków studiów występują prawie wyłącznie na uczelniach publicznych, np. matematyczno-statystyczne, ochrony środowiska, fizyczne, biologiczne, rolnicze. Większy udział uczelni niepublicznych jest natomiast wśród kształcących się na kierunkach związanych z usługami dla ludności i informatycznych.

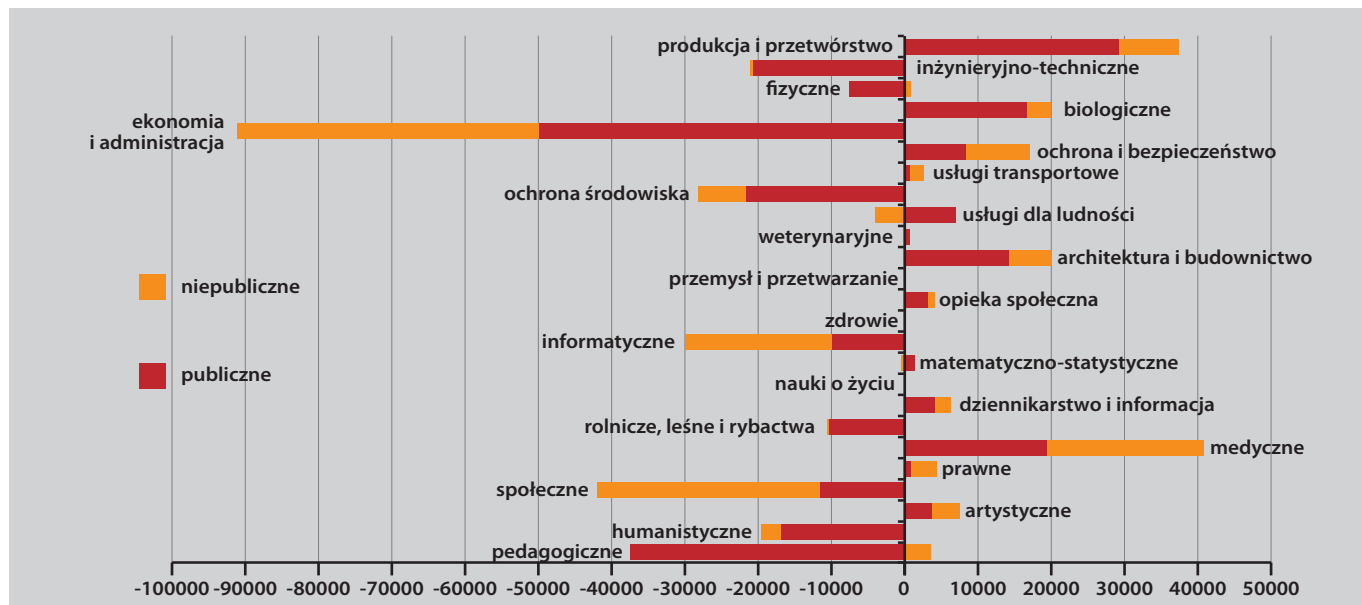
Wykres 1.22. Studenci według grup kierunków studiów w uczelniach publicznych i niepublicznych w 2010 roku.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Kierunkowa struktura studiów ulega pewnym zmianom. W ostatnim pięcioleciu najbardziej spadła liczba studentów na kierunkach ekonomiczno-administracyjnych, co wpisuje się w dłuższy trend spadkowy; w 2002 r. studenci tej grupy stanowili jeszcze 21,3% w uczelniach publicznych i aż 46,7% w niepublicznych, podczas gdy w 2010 r. było ich odpowiednio 16,8% i 34,8%. W pięcioleciu 2005–2010 ubyło 90,6 tys. studiujących na tych kierunkach (wyk. 1.23.). Znaczny spadek nastąpił też na kierunkach społecznych – o 42,8 tys. i pedagogicznych – o 33,3 tys. Zmniejsza się zatem liczba studentów głównie na tych kierunkach, które wcześniej dominowały w strukturze kształcenia, a ona sama staje się bardziej zrównoważona. Wzrosła liczba studiujących przede wszystkim na kierunkach medycznych – o 41,1 tys., architekturze i budownictwie – o 20,2 tys. oraz biologicznych – o 20 tys. W większość wymienionych zmian wpisuje się domniemanie oczekiwań związanych z rynkiem pracy (np. dotyczące rozwoju opieki medycznej, budownictwa, ograniczenia popytu na pracę nauczycieli w związku z niżem demograficznym). Wśród zmian są jednak i takie, które z tej perspektywy zupełnie zaskakują. O ile wyraźnie ubywało studiujących na kierunkach pedagogicznych na uczelniach publicznych, o tyle wciąż ich przybywało na uczelniach prywatnych. Wprawdzie wzrosła liczba studiujących na kierunkach określanych jako produkcja i przetwórstwo, ale zadziwiająco spadła na inżynieryjno-technicznych. Zmniejszyła się też liczba studiujących na kierunkach informatycznych i ochrony środowiska, a zwiększyła na kierunkach związanych z ochroną i bezpieczeństwem.

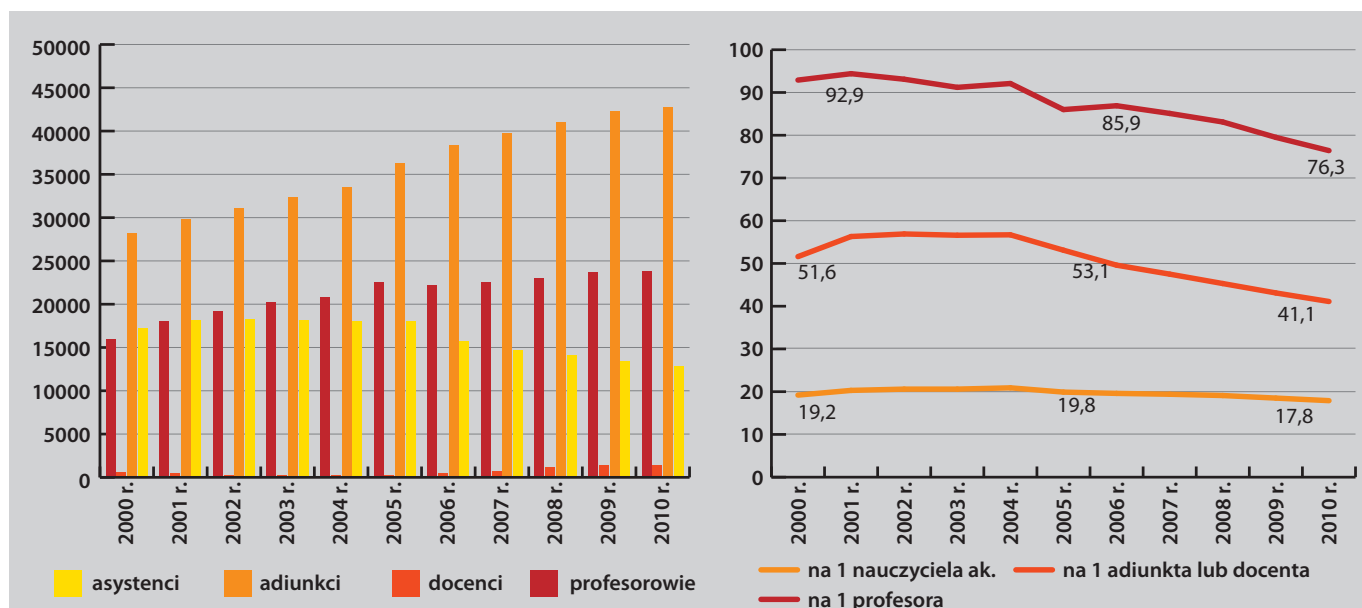
Wykres 1.23. Zmiany liczby studentów uczelni publicznych i niepublicznych według kierunku studiów w okresie od 2005 do 2010.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Przez całe lata wzrost liczby studentów wyprzedzał rozwój bazy szkół wyższych, zwłaszcza zasobów kadrowych. W ostatnim okresie jednak, po części na skutek wzrostu zatrudnienia jak i spadku liczby studentów, poprawiła się relacja między nauczycielami a studentami, zwłaszcza między samodzielnymi pracownikami naukowymi (profesorami) a studentami (wyk. 1.24.). Podczas gdy w pięcioleciu 2005–2010 liczba studentów spadła o 6,4%, liczba wykładowców wzrosła o 4,0% (w tym profesorów o 5,4%). Zauważyć jednak można wyhamowanie tendencji wzrostowej zatrudnienia – w poprzednim pięcioleciu, kiedy studentów przybywało, zatrudnienie nauczycieli akademickich zwiększyło się o 31,5%.

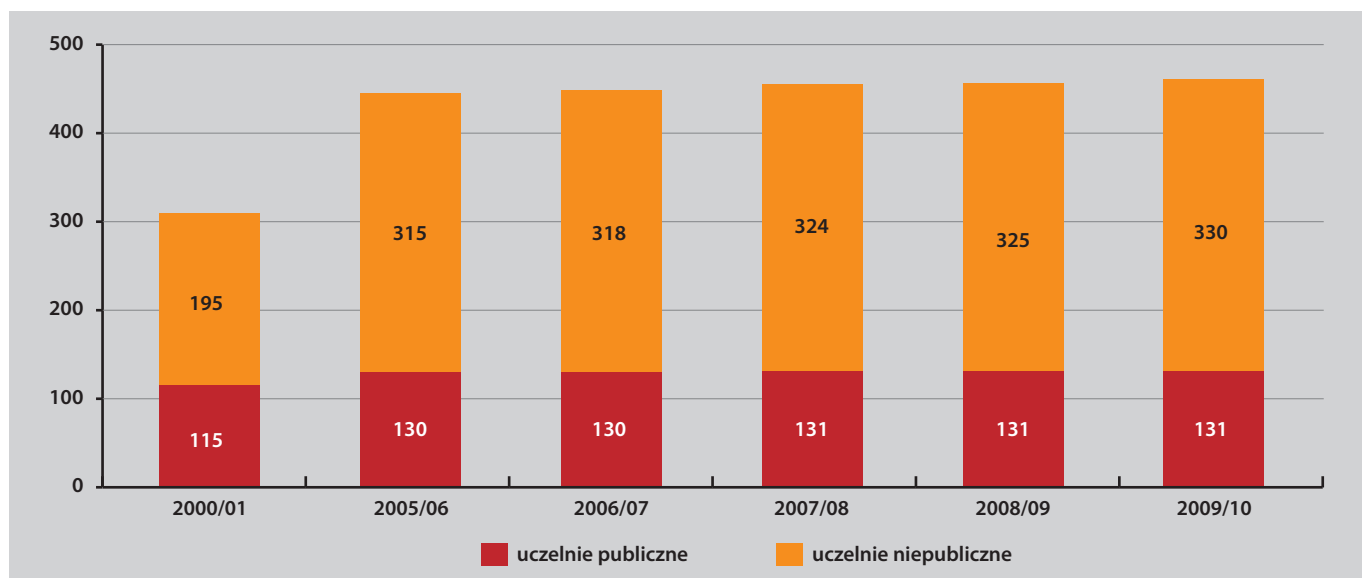
Wykres 1.24. Nauczyciele akademicki w latach 2000–2010 (liczba – lewy wykres, liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego – prawy wykres).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Studenci kształcą się aż w 461 uczelniach, z czego aż 330 to uczelnie prywatne (wyk. 1.25.). Liczba uczelni publicznych jest ustabilizowana, ostatni wzrost tych placówek był spowodowany zakładaniem publicznych wyższych szkół zawodowych. Inny powód ich wzrostu to przekształcanie filii w samodzielne uczelnie. Jednak tego rodzaju procesy nie dokonują się na dużą skalę, podczas gdy działalność założycielska w obrębie uczelni prywatnych wciąż trwa, choć ma mniejszą dynamikę niż w poprzednich latach.

Wykres 1.25. Liczba uczelni publicznych i niepublicznych w latach 2000/2001–2009/2010.



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, różne wydania.

W efekcie szkół niepublicznych przybywa, a ich średnia wielkość maleje. O ile w roku akademickim 2000/2001 przeciętna uczelnia niepubliczna liczyła 2 422 studentów, o tyle w roku 2009/2010 było ich 1 911. W tym samym czasie przeciętna liczba studentów dla uczelni publicznych wahała się wokół poziomu 9 600 studentów (z wyjątkiem największego boomu studenckiego z lat 2005/2006 i 2006/2007, kiedy była jeszcze wyższa). Problem utrzymania, czy zamykania tych uczelni jeszcze nie zaistniał, ale w sytuacji dalszego wzrostu liczby szkół przy malejącej populacji staje się coraz bardziej realny.

1.2. Finansowanie edukacji

W dominującej mierze edukacja jest finansowana ze środków publicznych. Państwo przeznacza środki na edukację wszystkich poziomów, finansując bezpośrednio działalność placówek edukacyjnych i pośrednio wspomagając kształcenie odbywające się w placówkach prywatnych. W przypadku szkół niepublicznych, samorządy kierują do nich część subwencji oświatowej (w przeliczeniu na ucznia, który podejmuje naukę poza placówkami publicznymi), i w przypadku uczelni wyższych, zaś państwo przyznaje środki na stypendia w takim samym zakresie dla uczelni niepublicznych, co dla publicznych oraz środki na projekty, rozdzielane poza główną dotacją podmiotową.

Mechanizm finansowania zadań oświatowych – od przedszkola do szkoły policealnej – jest odmienny od finansowania edukacji na poziomie wyższym. W tym pierwszym przypadku zadania oświatowe finansują samorządy na podstawie własnych decyzji, korzystając ze środków przyznanych im w subwencji ogólnej, której podstawowy element stanowi część oświatowa (*Raport o stanie edukacji 2010*). Algorytm podziału dotacji kładzie nacisk na finansowanie zadań oświatowych zależnie od liczby uczniów, ich zamieszkania na terenach wiejskich (ponieważ tam sieć szkolna jest bardziej rozproszona, a przez to bardziej kosztowna niż w mieście), poziomu nauczania (szkoły ponadgimnazjalne

uzyskują wyższe finansowanie), prowadzenia nauki zawodu (kosztowniejszego niż kształcenie ogólne), kształcenia artystycznego (z tego samego powodu). W części algorytm uwzględnia też „jakość” kadry nauczycielskiej, ze względu na jej stopień awansu zawodowego. Algorytm przydziela środki na naukę objętą obowiązkiem szkolnym, a więc bez przedszkoli dla dzieci w wieku poniżej 6 lat i bez szkół policealnych. Te zaś były finansowane wyłącznie ze środków własnych samorządów. Środki prywatne dla funkcjonowania szkół od podstawowych do ponadgimnazjalnych mają znaczenie wyłącznie uzupełniające, ponieważ stosunkowo nieduża część dzieci uczy się poza placówkami publicznymi (tam zaś najczęściej pobierane są opłaty za naukę), w szkołach publicznych zaś opłat się nie pobiera, ale rodzice finansują zakup podręczników i niektóre zajęcia dodatkowe lub pomoce naukowe, niezbędne do pracy własnej ucznia. Wydatki prywatne nie są monitorowane⁴. Szkoły policealne częściej od pozostałych są niepubliczne, ich uczniowie częściej więc wnoszą opłaty za naukę. Powszechnie natomiast pobiera się opłaty za przedszkola, także publiczne, te bowiem nie tylko pełnią funkcje edukacyjne, ale i w szerokim zakresie świadczą opiekę, zapewniając także dzieciom posiłki (od roku szkolnego 2011/2012 pięć godzin dziennie pobytu dziecka w przedszkolu jest obligatoryjnie bezpłatne). Zasady ustalania płatności za przedszkola publiczne określają samorządy terytorialne, biorąc pod uwagę m.in. kryteria socjalne (uzależniając wysokość opłat od dochodów rodziny dziecka).

Kształcenie wyższe z kolei w dużo większym stopniu zależy od środków prywatnych, bowiem niemal połowa (a w niektórych wcześniejszych latach nawet więcej) studentów opłacało swoją naukę. Bezpłatnie uczą się studenci studiów stacjonarnych w uczelniach publicznych i w pięciu uczelniach katolickich. Ich kształcenie jest finansowane głównie przez podział dotacji bezpośrednio pomiędzy wyższe uczelnie na podstawie liczby studentów i wskaźników: kosztowności kształcenia zależnych od kierunku studiów, liczebności kadry naukowo-dydaktycznej, zaangażowania w projekty badawczo-rozwojowe oraz uczestnictwa w wymianie zagranicznej (*Raport o stanie edukacji 2010*). Podział dotacji jest dwustopniowy, tzn. wydzielane są osobne pule środków dla uczelni zawodowych i akademickich, podobnie osobno ustala się środki dla uczelni nadzorowanych przez inne ministerstwa niż Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (w tym znaczące szczególnie jest wyodrębnienie nakładów na kształcenie w akademiach medycznych, wojskowych, bezpieczeństwa wewnętrznego). Publiczne środki są dostępne studentom wszystkich uczelni i form studiów w postaci stypendiów (zależnych od sytuacji socjalnej, od wyników w nauce i sporcie), pożyczek (o relatywnie niskim oprocentowaniu, umarzanych w części dla najlepszych absolwentów), jak i specjalnej pomocy na tzw. kierunkach zamawianych (realizowanych na podstawie konkursów finansowanych ze środków europejskich). Samorządy niekiedy na podstawie własnych decyzji partycypują w niektórych wydatkach na szkolnictwo wyższe – odnosi się to głównie do samorządów wojewódzkich i ich wydatków inwestycyjnych.

1.2.1. Wydatki samorządów na edukację

Oświata i wychowanie oraz szerzej edukacja publiczna⁵ stanowią jedno z podstawowych zadań własnych samorządów poszczególnych szczebli. Udział wydatków na edukację w budżetach samorządów nieznacznie maleje, ale wciąż jest duży – średnio wynosi $\frac{1}{3}$ ich wydatków ogółem (tabela 1.6.). Nie dziwi zatem szczególne wyczulenie JST na najmniejsze nawet inicjatywy legislacyjne powodujące zmiany w finansowaniu oświaty.

⁴ Pewne szacunki były zaprezentowane w *Raporcie o stanie edukacji 2010*, są one jednak niekompletne, ponieważ nie ma dostatecznych danych pierwotnych dla ich przeprowadzenia.

⁵ W niniejszym opracowaniu w wydatkach samorządów z zakresu edukacji ujęte zostały wydatki z trzech działów klasyfikacji budżetowej: 801 Oświata i wychowanie, 803: szkolnictwo wyższe oraz 854: edukacyjna opieka wychowawcza, przy czym zasadniczą większość w tak określonych wydatkach na edukację publiczną (ponad 90%) stanowią wydatki z działu oświata i wychowanie.

Tabela 1.6. Udział wydatków na edukację w budżetach samorządów gminnych i powiatowych w latach 2006–2010.

Typy JST	2006	2007	2008	2009	2010
gminy miejskie	33,7%	34,2%	33,5%	32,7%	32,3%
gminy wiejskie	40,0%	40,6%	39,4%	38,0%	35,2%
gminy miejsko-wiejskie	38,3%	38,7%	37,6%	36,3%	34,9%
powiaty ziemskie	41,5%	41,3%	38,7%	36,5%	34,4%
powiaty grodzkie	32,6%	31,4%	31,2%	30,4%	30,5%
Razem	36,4%	36,1%	35,2%	34,0%	33,0%

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Ministerstwa Finansów.

Jednocześnie samorzady nominalnie wydają na edukację coraz więcej (tabela 1.7.). Dynamika tych wzrostów jest niejednolita zarówno w czasie, jak i w odniesieniu do poszczególnych typów samorządów. W ciągu 4 analizowanych lat najsilniej zwiększyły się wydatki edukacyjne w gminach miejsko-wiejskich i w miejskich – o ponad 21%, licząc nominalnie, czyli realnie o ponad 6%, podczas gdy nominalny wzrost tych wydatków w gminach wiejskich wyniósł tylko nieco ponad 11%, co oznacza, że realnie zmniejszyły się one tam o blisko 3%. Populacja uczniów w tym czasie w szkołach podstawowych i gimnazjach zmalała o 13,8%, a w szkołach ponadgimnazjalnych o 9,8%).

Tabela 1.7. Dynamika nominalnych i realnych wydatków na edukację samorządów gminnych i powiatowych w latach 2006–2010 (w %).

Typy JST	2007/2006		2008/2007		2009/2008		2010/2009	
	nominalna	realna	nominalna	realna	nominalna	realna	nominalna	realna
gminy miejskie	4,7	2,1	5,5	1,2	4,6	1,1	5	2,3
gminy wiejskie	3,6	1,1	3,8	-0,4	4	0,5	5,6	2,9
gminy miejsko-wiejskie	4,8	2,2	5,2	1,0	4,1	0,6	6,2	3,5
powiaty ziemskie	0,2	-2,2	1,4	-2,7	6,3	2,7	3,5	0,9
powiaty grodzkie	4,5	2,0	6,3	2,0	3,5	0,0	2,7	0,1

Uwaga: wydatki realne obliczone przy użyciu indeksu cen wyrobów i usług konsumpcyjnych GUS.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Ministerstwa Finansów.

Różnice udziału bieżących wydatków w przekroju według samorządów i województw są stosunkowo niewielkie, relatywnie najmniej ważą te wydatki w budżetach powiatów grodzkich. W przekroju regionalnym największą część wydatków ogółem absorbują wydatki na edukację w gminach i powiatach województwa lubelskiego, a najmniejszą w województwie mazowieckim (tabela 1.8.). Częściowo wytłumaczeniem tych różnic jest zamożność poszczególnych JST – w bogatszych oświata nie ma tak wysokiej wagi w strukturze wydatków niż w biedniejszych. Oświata bowiem jest własnym i stosunkowo sztywnym wydatkiem samorządów, tam więc, gdzie dochody ogółem (a zatem i wydatki ogółem) są mniejsze, wydatki oświatowe stanowią (zwykle) większą część budżetów. Zarazem jednak regiony bogatsze wydają na jednego ucznia relatywnie więcej niż regiony biedniejsze (najwięcej wydaje najbogatsze Mazowsze). Jest to zależność stosunkowo silna (współczynnik korelacji między wydatkami oświatowymi JST na 1 ucznia a ich dochodami na 1 mieszkańca wynosi -0,65), co nie znaczy, że ujemna zależność występuje w każdym przypadku, np. województwo świętokrzyskie należy do najbiedniejszych, a i udział wydatków na edukację wśród ogółu wydatków pozostaje tam stosunkowo niski (tylko 31,5%), co daje mu trzecią od końca pozycję wśród wszystkich województw, podczas gdy wydatki na jednego ucznia plasują je na stosunkowo wysokim, siódmym miejscu w kraju.

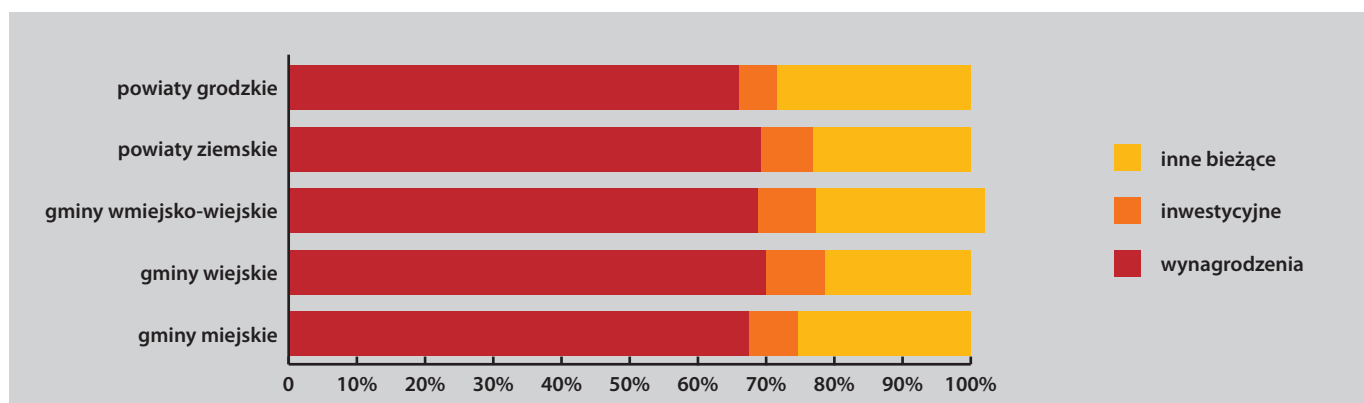
Tabela 1.8. Udział wydatków na edukację w budżetach samorządów gminnych i powiatowych (w %) i wydatki na jednego ucznia (w zł) w przekroju województw w latach 2006–2010.

Województwo	Udział wydatków na edukację w budżetach gminnych i powiatowych JST (w %)					Wydatki na 1. ucznia ponoszone przez gminne i powiatowe JST (w zł)				
	2006	2007	2008	2009	2010	2006	2007	2008	2009	2010
dolnośląskie	32,4	31,9	31,2	30,1	29,6	6813	7403	8162	8560	8826
kujawsko-pomorskie	37,4	38,2	35,9	35,8	33,9	6452	6929	7281	7788	8153
lubelskie	41,7	42,4	41,0	39,6	36,0	6402	6958	7281	7804	8458
lubuskie	36,6	37,1	37,8	34,2	33,1	6504	6784	7390	7860	8394
łódzkie	34,6	34,6	33,5	32,4	33,1	6339	6869	7351	7857	8485
małopolskie	39,2	38,2	37,6	36,5	35,9	6413	6924	7322	7784	8377
mazowieckie	31,9	31,1	30,2	29,8	29,2	7471	7927	8619	8986	9244
opolskie	38,8	38,3	39,2	38,2	35,7	6912	7274	7812	8411	8896
podkarpackie	41,1	40,9	40,6	38,7	35,9	6136	6506	7093	7718	8470
podlaskie	39,8	41,1	40,3	35,1	33,1	6317	6743	7304	7668	8273
pomorskie	36,1	34,9	34,0	33,4	32,2	6707	7177	7677	8026	8684
śląskie	36,3	36,1	35,3	34,1	35,0	6496	6924	7381	7928	8475
świętokrzyskie	37,8	39,4	37,9	34,3	31,5	6411	6647	7125	7760	8527
warmińsko-mazurskie	39,1	39,2	38,1	36,3	33,6	6751	7183	7638	8157	8768
wielkopolskie	38,3	37,3	36,3	35,6	34,2	6283	6591	6993	7482	7909
zachodniopomorskie	35,9	35,7	34,2	33,6	32,9	6713	7127	7785	8345	8946

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Ministerstwa Finansów.

Zasadnicza część wydatków JST na edukację jest związana z wynagrodzeniami. Wydatki bieżące, inne niż wynagrodzenia, odgrywają relatywnie większą rolę tam, gdzie jest więcej placówek oświatowych generujących koszty związane z ich utrzymaniem (powiaty grodzkie i gminy miejskie). Inwestycje natomiast stanowiły stosunkowo niedużą część wydatków samorządów na edukację (w 2010 r. około 7–8%, por. wyk. 1.26.). I w tym przypadku również na terenach miast (powiatów grodzkich i gmin miejskich) ich udział jest stosunkowo większy niż na terenach wiejskich (powiaty ziemskie, gminy wiejskie i miejsko-wiejskie). JST posiadające więcej własnych dochodów przeznaczają więcej na edukację pojedynczego ucznia, zwiększając szczególnie nakłady pozapłacowe (zaopatrzenie placówek edukacyjnych, inwestycje).

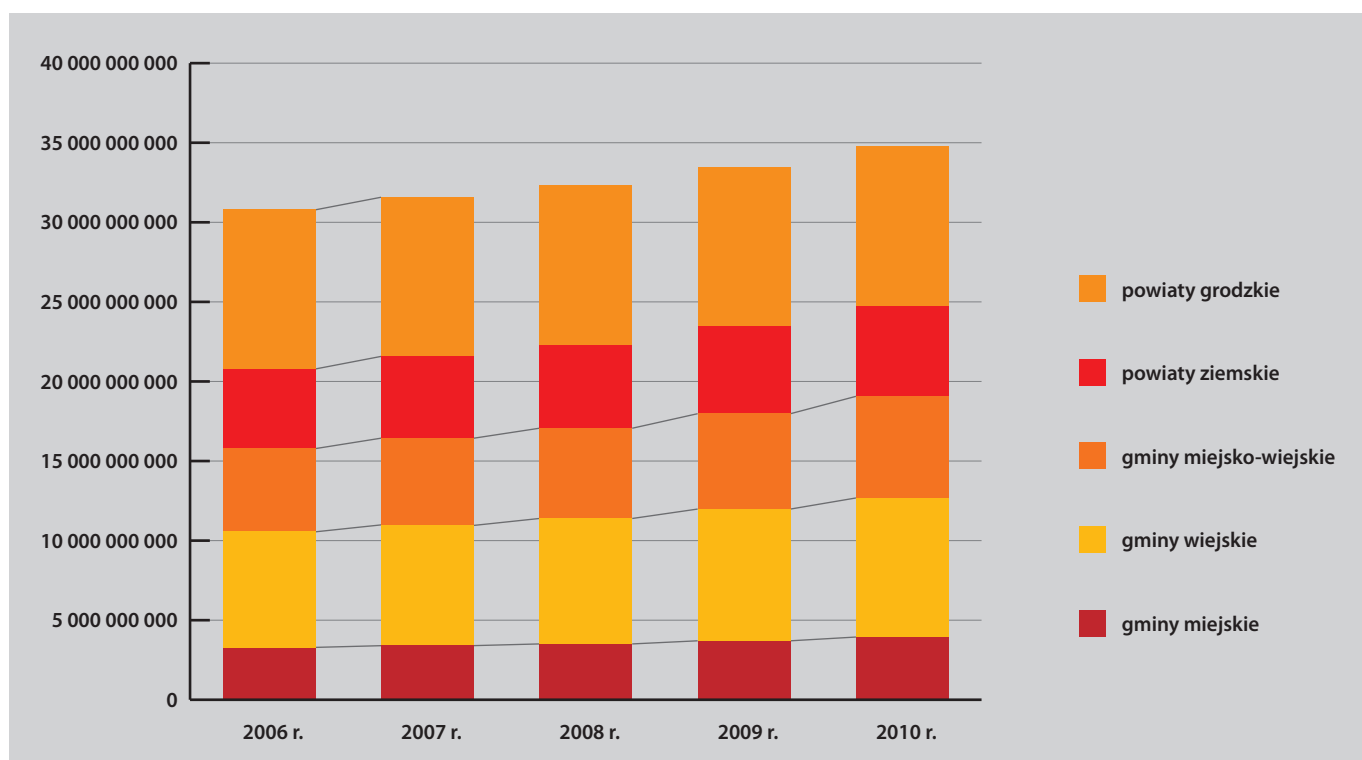
Wykres 1.26. Struktura wydatków gmin i powiatów na edukację w 2010 roku.



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Ministerstwa Finansów.

Stały i stabilny wzrost wydatków edukacyjnych we wszystkich typach samorządów dotyczy tylko jednej kategorii – wynagrodzeń; w latach 2009 i 2010 nastąpiło w niej nawet zwiększenie dynamiki (z 3,5% w 2008 r. w stosunku do 2007 r., do 4,8% w 2009 r. i 5,2% w 2010 r.). Wynika to wprost ze zmian w Karcie Nauczyciela, która na 2009 rok i kolejne lata przewidywała większe podwyżki płac. Wzrost wynagrodzeń nastąpił w nieco większym stopniu w gminach (w 2010 r. odpowiednio: 6,6% wzrost w gminach miejsko-wiejskich, 6,4% w miejskich i 5,6% w wiejskich) niż w powiatach (w powiatach grodzkich w 2010 r. o 4,5% w stosunku do 2009 r., a w ziemskich jedynie o 4%) (wyk. 1.27.). Przy silniejszym spadku liczby nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych i gimnazjalnych niż w ponadgimnazjalnych, może to świadczyć o większych problemach z finansowaniem zadań oświatowych przez powiatowe JST (*Raport o stanie edukacji 2010*).

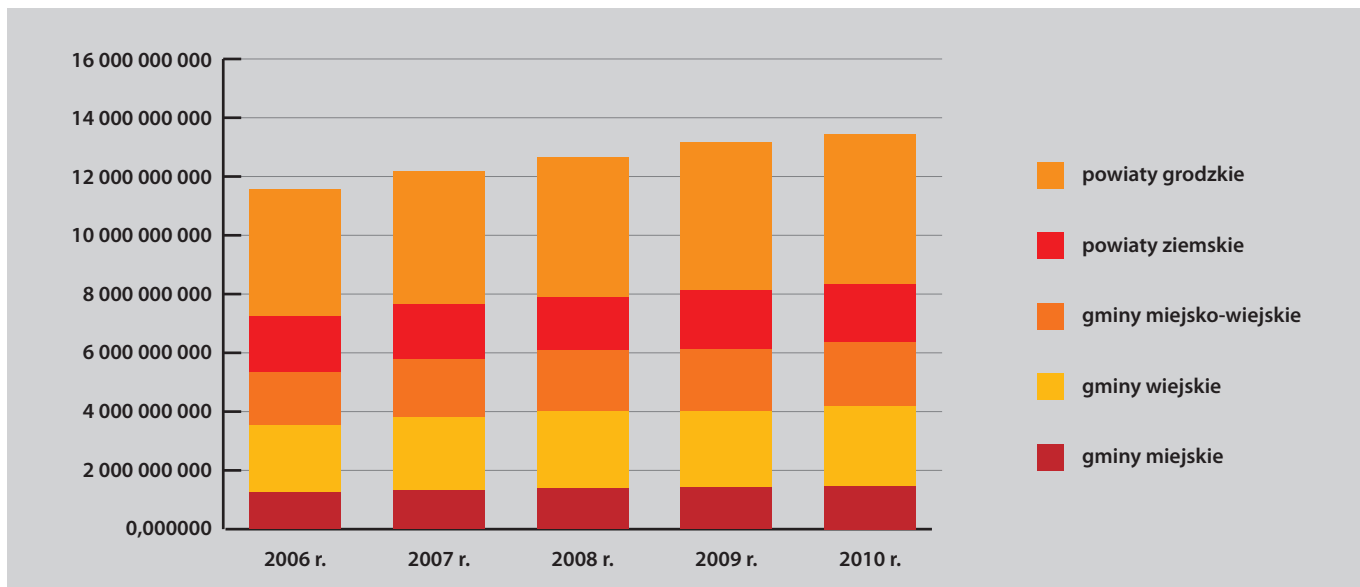
Wykres 1.27. Dynamika zmian wydatków na wynagrodzenia w edukacji samorządów gminnych i powiatowych w latach 2006–2010.



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Ministerstwa Finansów.

Pozostałe typy wydatków są mniej stabilne (wyk. 1.28.). W 2010 r. wydatki bieżące, inne niż wynagrodzenia, spadły w powiatach ziemskich (o 2,3%), a niemal nie zmieniły się w grodzkich (wzrost o 0,9%). Ponieważ ta kategoria wydatków (finansująca takie zadania, jak utrzymanie placówek, stypendia dla uczniów, zakup pomocy naukowych) jest najbardziej elastyczna i daje samorządom pewną swobodę wydatkową, wspomniany spadek wydatków może oznaczać poczynione przez samorządy oszczędności. Niemniej jednak w gminach w 2010 r. nastąpił wzrost tych wydatków, ale wolniejszy niż wzrost wynagrodzeń (o około 3%, czyli poniżej inflacji). W 2010 r. samorządy nadal odczuwały kryzys, a więc zahamowanie wzrostu dochodów własnych, a ponieważ jednocześnie zwiększały wydatki inwestycyjne (szczególnie związane z transportem czy kulturą fizyczną i sportem) ze względu na możliwość skorzystania z programów unijnych, i wydatki na obsługę długu, oszczędzały na tych bieżących wydatkach oświatowych, które nie są normowane.

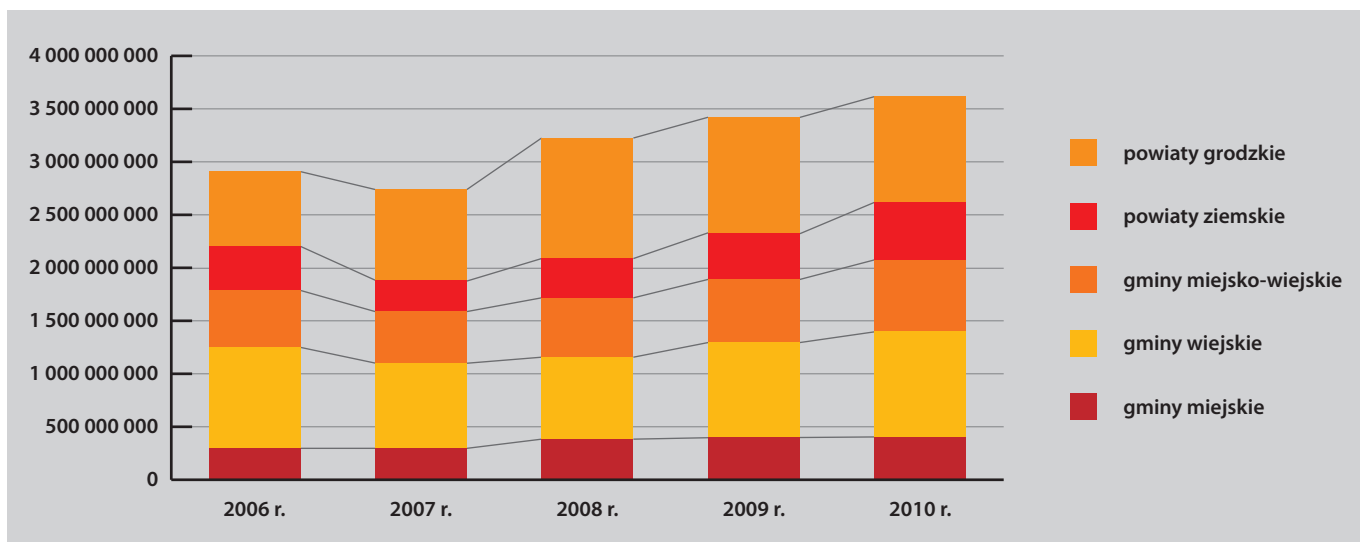
Wykres 1.28. Wydatki bieżące inne niż wynagrodzenia samorządów gminnych i powiatowych na edukację w latach 2006–2010.



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Ministerstwa Finansów.

Największe zróżnicowanie pomiędzy typami JST występuje w wydatkach inwestycyjnych na edukację (wyk. 1.29.). Powiaty grodzkie w 2010 r. zdecydowanie zmniejszyły zakres inwestycji w edukacji (o 8,5% w stosunku do roku poprzedniego), również gminy miejskie ograniczyły ich wzrost (wyniósł tylko 1,8%). Natomiast w pozostałych JST przyrost wydatków inwestycyjnych na edukację był bardzo silny. W powiatach ziemskich sięgał aż 23%, w gminach wiejskich 10%, a miejsko-wiejskich 14%. Część z tych wydatków związana jest ze środkami unijnymi oraz z budową orlików.

Wykres 1.29. Wydatki inwestycyjne samorządów gminnych i powiatowych na edukację w latach 2006–2010.



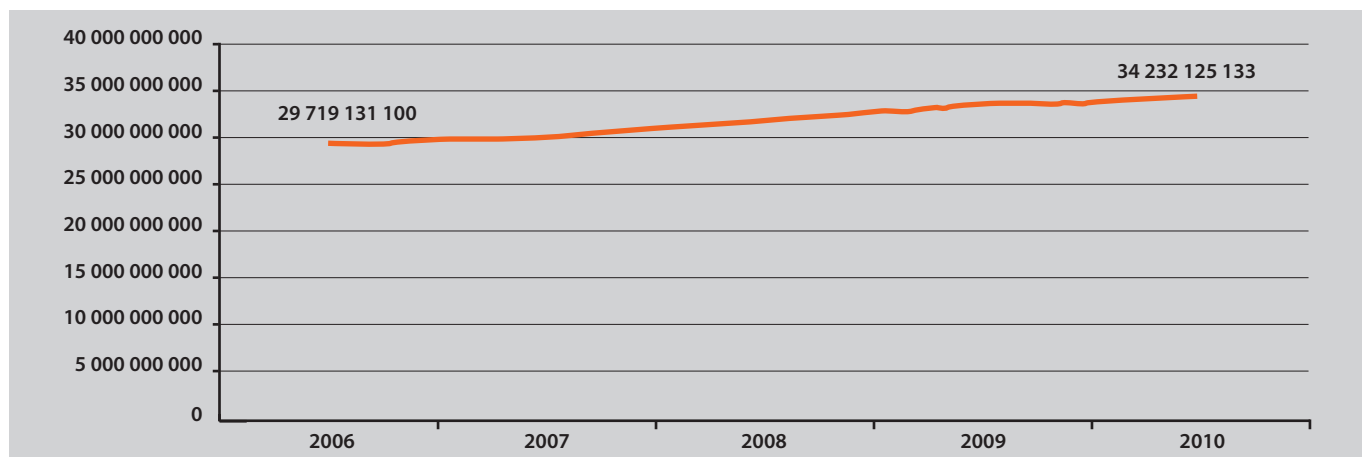
Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Ministerstwa Finansów.

1.2.2. Źródła finansowania samorządowych wydatków oświatowych

Podstawowym źródłem finansowania zadań edukacyjnych samorządów, w szczególności oświatowych, jest subwencja oświatowa, rozdzielana na podstawie algorytmu szacującego potrzeby wydatkowe samorządów w zakresie niektórych zadań edukacyjnych. Wielkość tej subwencji jest co

roku wyższa, w 2010 r. nominalnie przewyższała wartość z 2006 r. o 15,5%, jednak realnie oznaczała zwiększenie środków tylko o 1,0% (wyk. 1.30.).

Wykres 1.30. Zmiany wielkości subwencji oświatowej kierowanej do gmin i powiatów w latach 2006–2010.



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Ministerstwa Finansów.

Subwencja nie pokrywa wszystkich wydatków samorządów na oświatę i wychowanie (tabela 1.9.). Największy udział ma ona w finansowaniu wydatków w powiatach ziemskich (około 90%), a najmniejszy w gminach miejskich (50%). W kolejnych latach nastąpił nieznaczny, jednak, choć zauważalny, spadek udziału subwencji w finansowaniu wydatków edukacyjnych samorządów, co jest równoznaczne z coraz większym zaangażowaniem środków własnych JST w pokrycie kosztów realizacji zadań edukacyjnych. Owo większe finansowanie zadań edukacyjnych ze środków własnych prowadzi do ich uzależnienia od zamożności JST i ich priorytetów, powoduje więc dywersyfikację nakładów na oświatę w skali kraju.

Tabela 1.9. Udział subwencji oświatowej w pokryciu wydatków na edukację ponoszonych przez JST w latach 2006–2010 (w %).

Typy JST	2006	2007	2008	2009	2010
POLSKA	65,4	64,8	65,2	65,3	63,9
gminy miejskie	53,6	52,7	52,2	51,7	50,5
gminy wiejskie	67,3	66,6	67,7	67,0	64,6
gminy miejsko-wiejskie	60,1	59,1	59,2	59,1	57,1
powiaty ziemskie	87,5	89,7	92,4	91,4	89,7
powiaty grodzkie	59,6	58,7	58,5	59,6	59,6

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Ministerstwa Finansów.

Najmniej wydatków edukacyjnych pokrywa oświatowa część subwencji w województwie mazowieckim (57%), a najwięcej w kujawsko-pomorskim (69%), podkarpackim i świętokrzyskim (tabela 1.10.). Istnieje dodatnia, ale słaba, korelacja pomiędzy udziałem subwencji w finansowaniu wydatków edukacyjnych ogółem a udziałem tych wydatków w całkowitych wydatkach JST, co wskazuje, że samorządy posiadające własne, wydajne źródła dochodów w stosunkowo większym stopniu „dokładają” się z nich również do finansowania zadań oświatowych. Nie jest to jednak zależność dominująca, wyraźnie są również inne czynniki obiektywne, takie jak: demograficzne, związane ze strukturą osiedleńczą, stanem bazy edukacyjnej oraz subiektywne, np.: sposób zarządzania oświatą, struktura kształcenia (zwłaszcza ponadgimnazjalnego), zakres zadań oświatowych przyjętych do realizacji przez samorząd. Wpływają one zarówno na poziom wydatków, jak i na źródła ich pokrycia.

Tabela 1.10. Udział subwencji oświatowej w sumie wydatków na edukację gminnych i powiatowych JST w przekroju województw w latach 2006–2010 (w %).

Województwo	2006	2007	2008	2009	2010
dolnośląskie	63	61	59	60	60
kujawsko-pomorskie	68	67	69	69	69
lubelskie	70	67	69	69	67
lubuskie	66	66	65	64	63
łódzkie	67	66	66	66	63
małopolskie	70	68	69	70	67
mazowieckie	57	57	56	57	57
opolskie	64	64	65	65	64
podkarpackie	72	72	72	71	69
podlaskie	70	68	68	69	67
pomorskie	66	65	66	68	66
śląskie	61	61	62	62	60
świętokrzyskie	70	72	73	72	69
warmińsko-mazurskie	68	68	69	69	67
wielkopolskie	67	68	68	68	67
zachodniopomorskie	64	64	64	64	62

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Ministerstwa Finansów.

1.2.3. Wydatki budżetu państwa na edukację

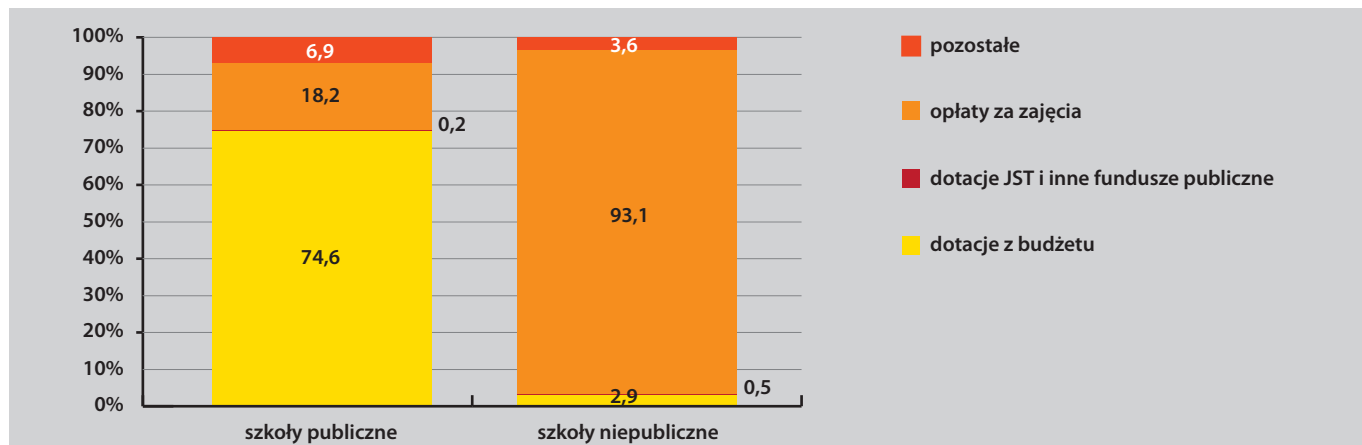
1.2.3.1. Finansowanie szkolnictwa wyższego

Podstawowa dotacja podmiotowa trafiająca do uczelni publicznych (oraz pięciu katolickich: Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Papieskiej Akademii Teologicznej, Papieskich Wydziałów Teologicznych w Warszawie i we Wrocławiu oraz Akademii Ignatianum w Krakowie) ma sfinansować zadania związane z kształceniem studentów studiów stacjonarnych, uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich i kadr naukowych oraz utrzymaniem uczelni, łącznie z remontami (art. 94 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym)⁶. Dotacje są też przeznaczane na zadania związane z działalnością obronną (uczelnie wojskowe), odnoszącą się do porządku publicznego (uczelnie podległe Ministerstwu Spraw Wewnętrznych), kulturalną (uczelnie podlegające Ministerstwu Kultury i Ochrony Dziedzictwa Narodowego), kształceniem kadr dla gospodarki morskiej (podlegające Ministerstwu Transportu i Gospodarki Morskiej), lotnictwa cywilnego (uczelnie wojskowe podlegające Ministerstwu Obrony Narodowej), publicznych usług medycznych i kształcenia kadr medycznych (Ministerstwo Zdrowia). W budżecie państwa wyodrębnia się środki na finansowanie szkolnictwa wyższego w każdym z wymienionych resortów osobno. Zasadnicza dotacja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest ustalana w ustawie budżetowej. Prawo zakłada jej coroczną waloryzację, uwzględniającą wzrost cen w odniesieniu do wydatków nie dotyczących wynagrodzeń oraz waloryzację dotacji przeznaczonej na finansowanie wynagrodzeń, co najmniej w skali wynikającej ze średniorocznego wskaźnika wzrostu wynagrodzeń w państwowej sferze budżetowej, ustalonego w ustawie budżetowej na dany rok. Kluczowymi decyzjami prowadzącymi do podziału środków między uczelnie jest ustalenie kryteriów i wag im przypisanych, według których rozdziela się dotację, jak również tzw. współczynników kosztochłonności studiów, tj. wskazania, jakie są względne koszty kształcenia pojedynczego studenta w zależności od kierunku studiów. Dodatkowo, środki z dotacji podmiotowej są

⁶ W odniesieniu do szkół nadzorowanych przez innych ministrów niż minister właściwy ds. szkolnictwa wyższego dotacja jest też przeznaczona na zadania związane z obronnością, bezpieczeństwem obywateli, działalnością kulturalną, utrzymaniem statków szkolnych i specjalistycznych ośrodków kształcenia kadr morskich, kształcenie personelu lotniczego dla lotnictwa cywilnego, ze świadczeniami zdrowotnymi.

uzupełniane środkami na tzw. kierunki zamawiane, środkami na bezzwrotną pomoc materialną dla studentów, finansowanie systemu pożyczek dla studentów, kierowanymi zarówno do uczelni lub studentów z uczelni publicznych, jak i niepublicznych. Uczelnie mogą też być wspierane przez środki pochodzące z JST – najczęściej są to środki na inwestycje – a ich przydział nie jest w żaden sposób prawnie gwarantowany. Z kolei prywatne środki na kształcenie w szkołach wyższych wynikają z pobierania opłat od studentów, głównie czesnego, ale i innych, pomniejszych usług, zwykle związanych z powtarzaniem zajęć, bądź etapów studiów (wyk. 1.31.).

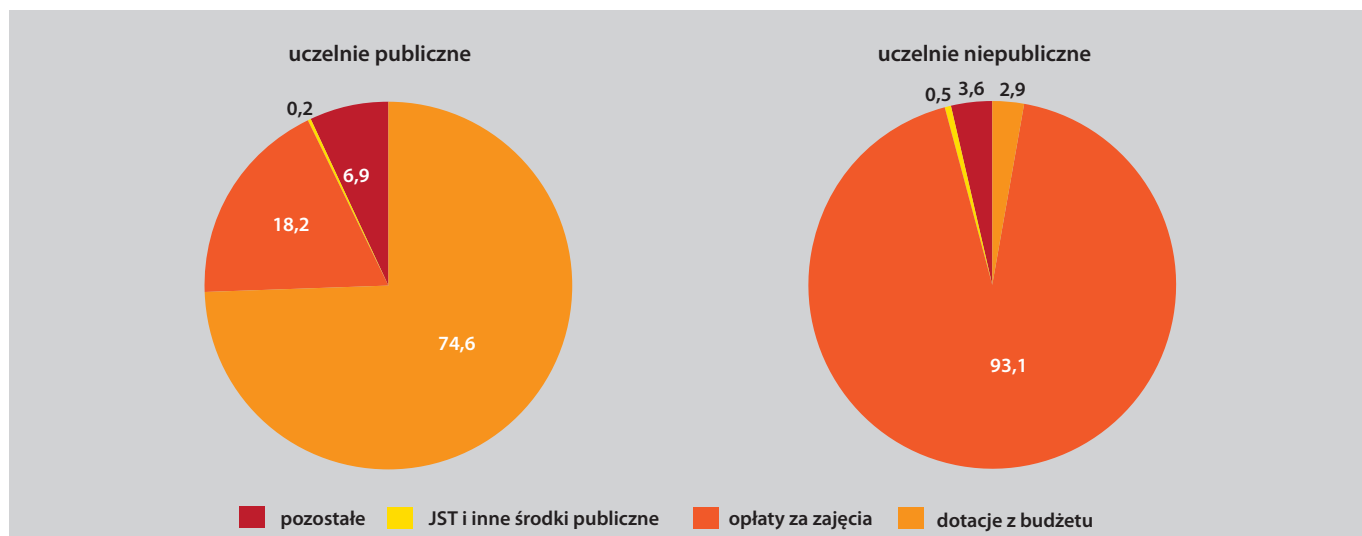
Wykres 1.31. Źródła publiczne i prywatne finansowania szkolnictwa wyższego w 2009 roku (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r., GUS.

Dla uczelni publicznych dotacje z budżetu państwa mają podstawowe znaczenie – bez mała $\frac{3}{4}$ ich dochodów pochodzi z tego źródła, dotacje JST mają w tym finansowaniu znikomy udział, wynoszący zaledwie 0,2%. Szkoły niepubliczne zaś uzyskiwały tylko 3,6% całości dochodów ze źródeł publicznych, w tym od JST 0,5% (wyk. 1.32.).

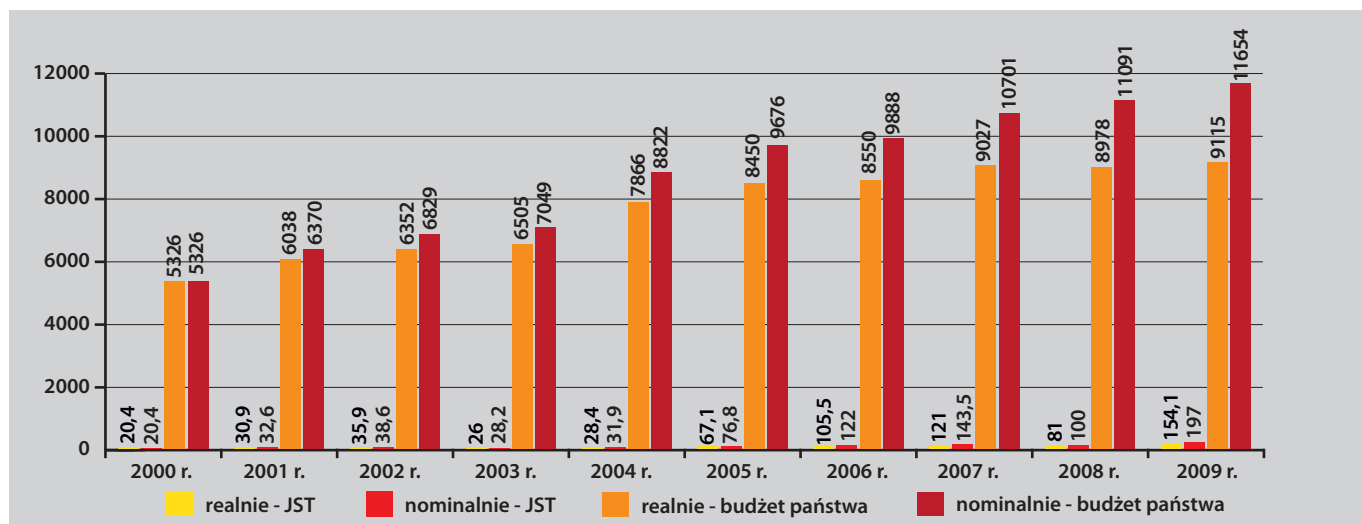
Wykres 1.32. Struktura przychodów szkolnictwa wyższego w 2009 r. w podziale na uczelnie publiczne i prywatne (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r., GUS.

W okresie od 2000 r. publiczne wydatki na szkolnictwo wyższe zwiększyły się. Nominalnie ten wzrost wyniósł prawie 2,2 razy, realnie jednak był mniejszy: o 74,2% (rys.1.33.). Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB w tych latach zwiększył się o 0,16 % (z 0,72% do 0,88%), co oznacza pewne, choć małe, zwiększenie wysiłku ponoszonego przez państwo na finansowanie kształcenia na tym poziomie (Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r., GUS).

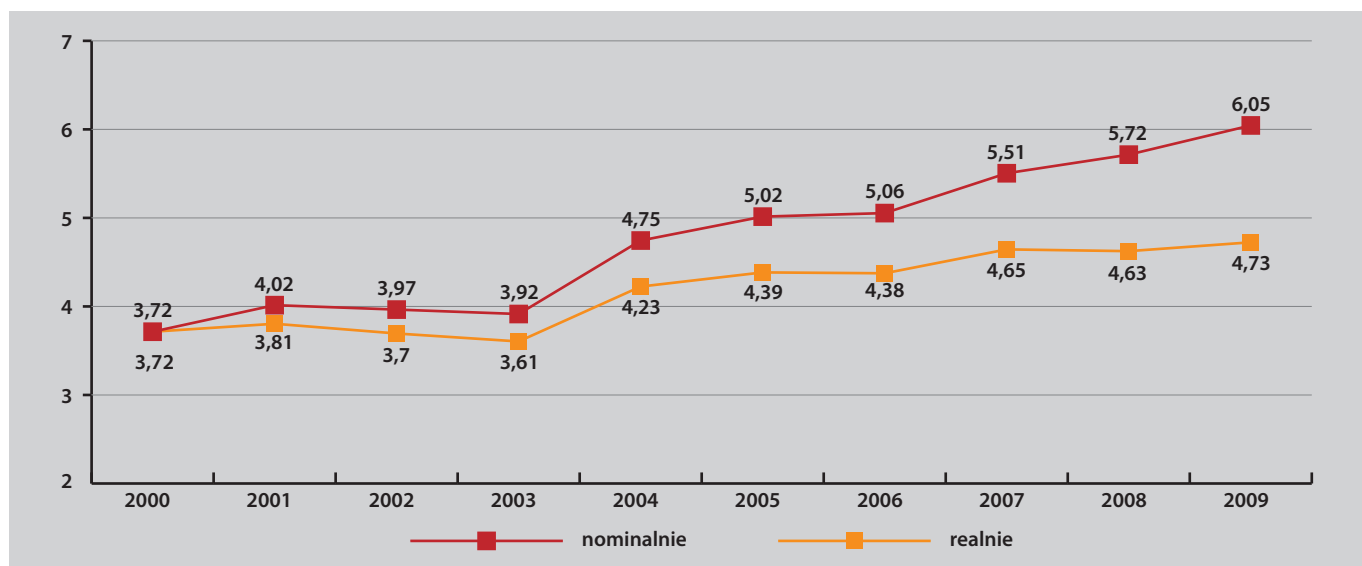
Wykres 1.33. Publiczne nakłady na szkolnictwo wyższe w latach 2000–2009 r. (w mld zł).



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Szkoły wyższe i ich finanse* i *Rocznik Statystyczny*, GUS – różne wydania.

Publiczne wydatki na kształcenie wyższe nie w każdym okresie wyprzedzały przyrost liczby studentów – odnosi się to zwłaszcza do lat 2001–2003 w ujęciu nominalnym i do 2006 i 2008 r. w ujęciu realnym. Bilans za całe lata 2000–2009 jest jednak dodatni, przybyło bowiem 35% studentów, a publiczne nakłady na szkolnictwo wyższe zwiększono realnie o 73% (wyk. 1.34.). W skali jednostkowej wzrost ten był jednak dużo niższy – na jednego kształcącego wyniósł realnie ok. 27% i to – przypomnijmy – po okresie wyraźnego spadku nakładów w poprzedniej dekadzie (*Raport o stanie edukacji 2010*). Wziąwszy pod uwagę, że decycentem i dysponentem środków jest w tym przypadku państwo – można stwierdzić, że to ono, czyniąc niemały wysiłek finansowy, nie było jednak w stanie zabezpieczyć interesów związanych ze szkolnictwem wyższym. Tymczasem w ocenach międzynarodowych szkolnictwo to cechuje się zdecydowanie rosnącymi kosztami kształcenia, związanymi z technologiami, które wykorzystuje, których naucza i które wytwarza. Bez tego skazane jest na porażkę – odtwarzanie „zużytej moralnie” wiedzy. Polska według danych OECD (*Education at a glance 2011*) wydaje na jednego studenta stosunkowo najmniej wśród krajów europejskich (podobnej skali wydatki mają jeszcze tylko Węgry i Słowacja, lecz już w zestawieniu z PKB na 1 mieszkańca wydatki w Polsce są niższe).

Wykres 1.34. Publiczne nakłady na 1 studenta w latach 2000–2009 r. (w tys. zł).

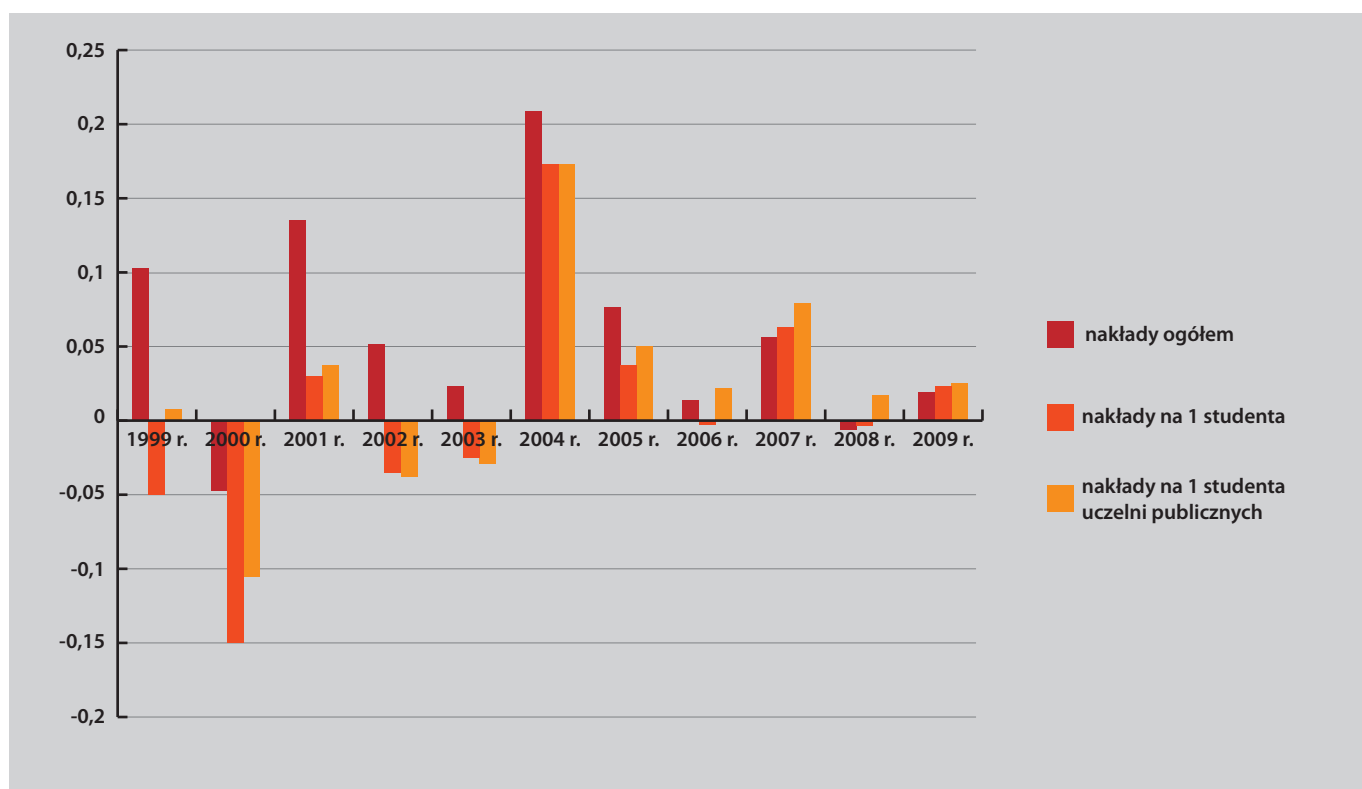


Uwaga: wydatki realne obliczone przy użyciu indeksu cen wyrobów i usług konsumpcyjnych GUS.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Szkoły wyższe i ich finanse* i *Rocznik Statystyczny*, GUS – różne wydania.

Inną charakterystyczną cechą finansowania kształcenia wyższego ze środków publicznych była jego niestabilność. W wymiarze realnym nakłady silnie wahały się od 4,6% spadku w ujęciu globalnym i 15,1% spadku, w przeliczeniu na jednego studenta w 2000 r., po 20,9% wzrostu ogółem i 17,1% wzrostu w przeliczeniu na jednego studenta w 2004 r. (wyk. 1.35.). Nominalnie zaś we wszystkich latach następowało ich zwiększenie. Swoistym amortyzatorem zmiennych, realnych nakładów była kadra akademicka; w okresach spadku nakładów realnych czy ich stagnacji, wynagrodzenia były zamrożone, skokowe wzrosty nakładów publicznych wiązały się z „odrabianiem” zaległości płacowych. W takich warunkach korzystanie z publicznych źródeł finansowania kształcenia wyższego jest obciążone dużym ryzykiem i brakiem możliwości długookresowego planowania kierunków rozwoju, zwłaszcza młodej kadry, która musi podjąć decyzje o profesjonalizacji na konkurencyjnym rynku pracy w momencie, kiedy własne inwestycje w rozwój zawodowy są stosunkowo niewielkie i kapitał specyficzny dla szkolnictwa wyższego niezbyt silnie rozwinięty; alternatywne zatrudnienie jest więc bardziej konkurencyjne.

Wykres 1.35. Realne, publiczne wydatki na szkolnictwo wyższe w latach 1999–2009.

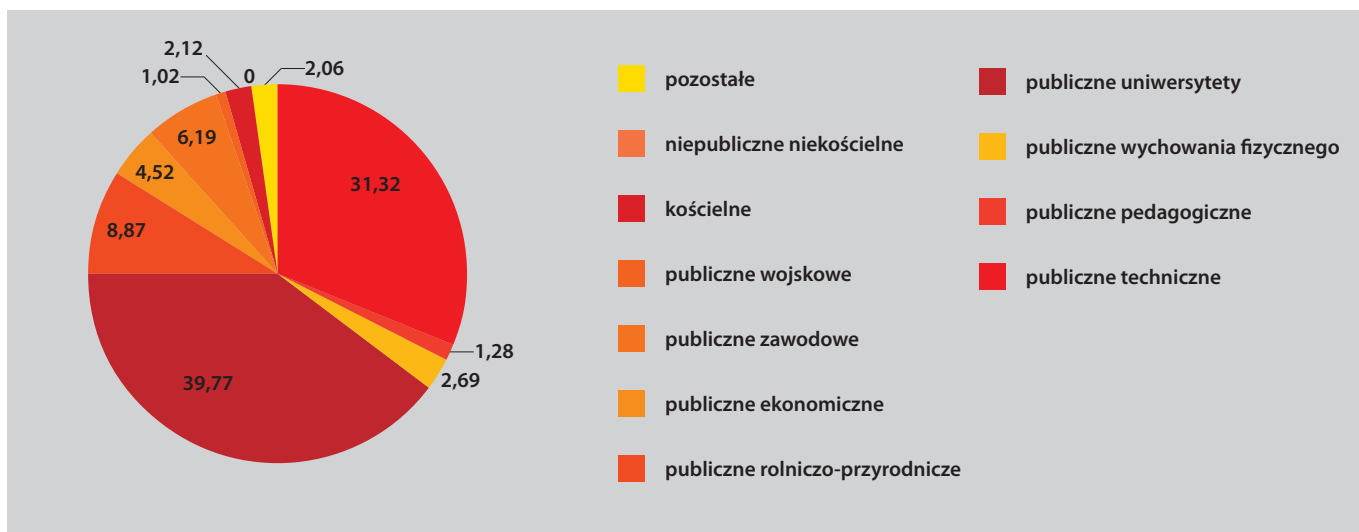


Uwaga: wydatki realne obliczone przy użyciu indeksu cen wyrobów i usług konsumpcyjnych GUS.

Źródło: opracowanie na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse, GUS – różne wydania.

Państwo, sterując parametrami algorytmu i wyodrębnionymi kwotami środków przydzielanych poszczególnym grupom uczelni, wpływa na warunki studiowania i możliwości rozwoju uczelni oraz oferowanych przez nią miejsc dla studentów studiów niepłatnych. W ramach uczelni podległych Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego (w tymże ministerstwie do dyspozycji pozostaje 78% ogólnych nakładów przewidzianych na szkolnictwo wyższe) największa część dotacji trafia do publicznych uniwersytetów i uczelni technicznych – łącznie ponad 70% (wyk. 1.36.). W stosunkowo dużym stopniu są też finansowane publiczne, wyższe uczelnie przyrodnicze (dawniej rolnicze), wyższe szkoły zawodowe i uczelnie ekonomiczne.

Wykres 1.36. Realne, publiczne wydatki na szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2009/2010.



Uwaga: wydatki realne obliczone przy użyciu indeksu cen wyrobów i usług konsumpcyjnych GUS.

Źródło: obliczenia własne na podstawie Szkół wyższe i ich finanse, GUS – różne wydania.

Poza środkami na szkolnictwo wyższe do uczelni trafiają również środki na badania. Nie zasilają one bezpośrednio działań edukacyjnych, ale są z nimi sprzężone. Przeszło 60% środków pozyskiwanych przez uczelnie jest przekazywanych z zasobów publicznych, z czego 5/6 jest związana z działalnością dydaktyczną, a 1/6 z badawczą (tab. 1.11.). Uderzające jest to, że uczelnie stosunkowo niewiele dochodów uzyskują ze źródeł komercyjnych, niezwiązanych z kształceniem. Pozostała działalność przynosi zaledwie 6,5% przychodów, co świadczy o słabości finansowania nauki ze źródeł prywatnych oraz o niskiej zdolności uczelni do bezpośredniego działania na rzecz gospodarki. Jest to zresztą nie tylko bolączka polska, lecz i europejska, choć w krajach starej UE nie występuje w aż takim natężeniu jak u nas.

Tabela 1.11. Udział wybranych środków, w tym publicznych, w przychodach uczelni wyższych w 2009/2010 r. (w %).

	Przychody ze sprzedaży usług edukacyjnych	Przychody z budżetu	
		na działalność dydaktyczną	na działalność badawczą
Razem	31,2%	50,8%	11,5%
szkoły publiczne	20,4%	59,9%	13,5%
szkoły niepubliczne	88,4%	2,6%	1,4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkół wyższe i ich finanse w 2009, GUS.

Zasadniczym przeznaczeniem środków pozyskanych przez uczelnie są wypłaty wynagrodzeń, które wraz z pochodnymi (składką na ubezpieczenie społeczne) stanowią aż 70,7% ogółu kosztów bieżących, więcej w uczelniach publicznych (72,2%) niż prywatnych (62,2%), co wynika z kolei z mniejszej liczby studentów przypadających na nauczyciela akademickiego w tych pierwszych i z jednoczesnego zatrudniania części tej samej kadry w tych drugich (tzw. wieloletowość) (tab. 1.12.). Nie zmienia to faktu, że pierwszoplanowym wydatkiem uczelni w obu sektorach są wynagrodzenia pracowników wraz z pochodnymi. Każda konieczność podwyższenia wynagrodzeń musi wywoływać daleko idące konsekwencje dla finansów szkół wyższych. W uczelniach publicznych wynagrodzenia są regulowane bardzo szczegółowo przez odpowiednie rozporządzenia, które określają grupy zaseregowania pracowników i należne im wynagrodzenia określone przedziałowo⁷. W przypadku szkół

⁷ Nowa ustawa zapowiada określenie minimalnych stawek płac, a rozporządzenie ustala je od roku 2012.

prywatnych podwyżki mogą być dostosowane do polityki firmowej zależnej od sytuacji zarówno na rynku usług edukacyjnych, jak i na rynku pracy. To umożliwi znacznie większą elastyczność polityki kadrowej i finansowej.

Tabela 1.12. Udział głównych pozycji kosztów w wydatkach bieżących uczelni publicznych i prywatnych w roku akademickim 2009/2010 (w %).

	amortyzacja	zużycie materiałów	usługi obce	wynagrodzenia	w tym osobowe	ubezpieczenia społeczne i świadczenia na rzecz pracowników	w tym składka ubezpieczeń społecznych	aparatura specjalna
Razem	4,4	6,7	9,0	58,2	48,3	12,5	9,1	2,1
szkoły publiczne	4,4	6,9	7,7	58,7	50,5	13,5	9,6	2,4
szkoły niepubliczne	4,9	5,2	16,3	55,0	36,2	7,2	6,3	0,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse w 2009, GUS.

Na podstawie tych samych danych można stwierdzić, że budżet uzyskiwany przez uczelnie na działalność dydaktyczną stanowił ok. 85% całości dotacji na szkolnictwo wyższe, resztę pochłaniały stypendia (bez form pomocy studiującym w uczelniach zawodowych, wojskowych) oraz finansowanie utrzymania urządzeń socjalnych (domów akademickich, stołówek). Stypendia socjalne wraz ze stypendiami przeznaczonymi na mieszkanie i wyżywienie były skierowane głównie do studentów nisko zamożnych, ale stanowiły mniejszość wydatków funduszu pomocy materialnej (tabela 1.13.). Nowe regulacje prawne, obowiązujące od 2011 r., mają zmienić ten stan rzeczy, ograniczając sumę środków wypłacanych w formie stypendiów promujących wyniki studiów.

Tabela 1.13. Struktura wydatków z funduszu pomocy materialnej w roku akademickim 2009/2010 (w %).

	stypendia socjalne	stypendia specjalne dla niepełnosprawnych	stypendia za wyniki w nauce	zapomogi	stypendia na wyżywienie i mieszkanie
Razem	25,75%	2,69%	30,28%	1,06%	7,12%
publiczne	22,62%	2,20%	28,35%	0,94%	6,84%
niepubliczne	41,64%	5,11%	40,62%	1,70%	10,94%

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse w 2009, GUS.

1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

1.3.1. Sprawdzian szóstoklasisty

Ogólne informacje o sprawdzianie szóstoklasistów.

Sprawdzian szóstoklasistów jest to powszechny i obowiązkowy egzamin dla uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej przeprowadzany w kwietniu. Oznacza to, że muszą do niego przystąpić wszyscy uczęszczający do szkół podstawowych, w tym słuchacze szkół podstawowych dla dorosłych⁸. Ponieważ gimnazja

⁸ Z obowiązku pisania sprawdzianu zwolnieni są uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz, w szczególnych przypadkach, uczniowie, którzy wystąpią z taką prośbą.

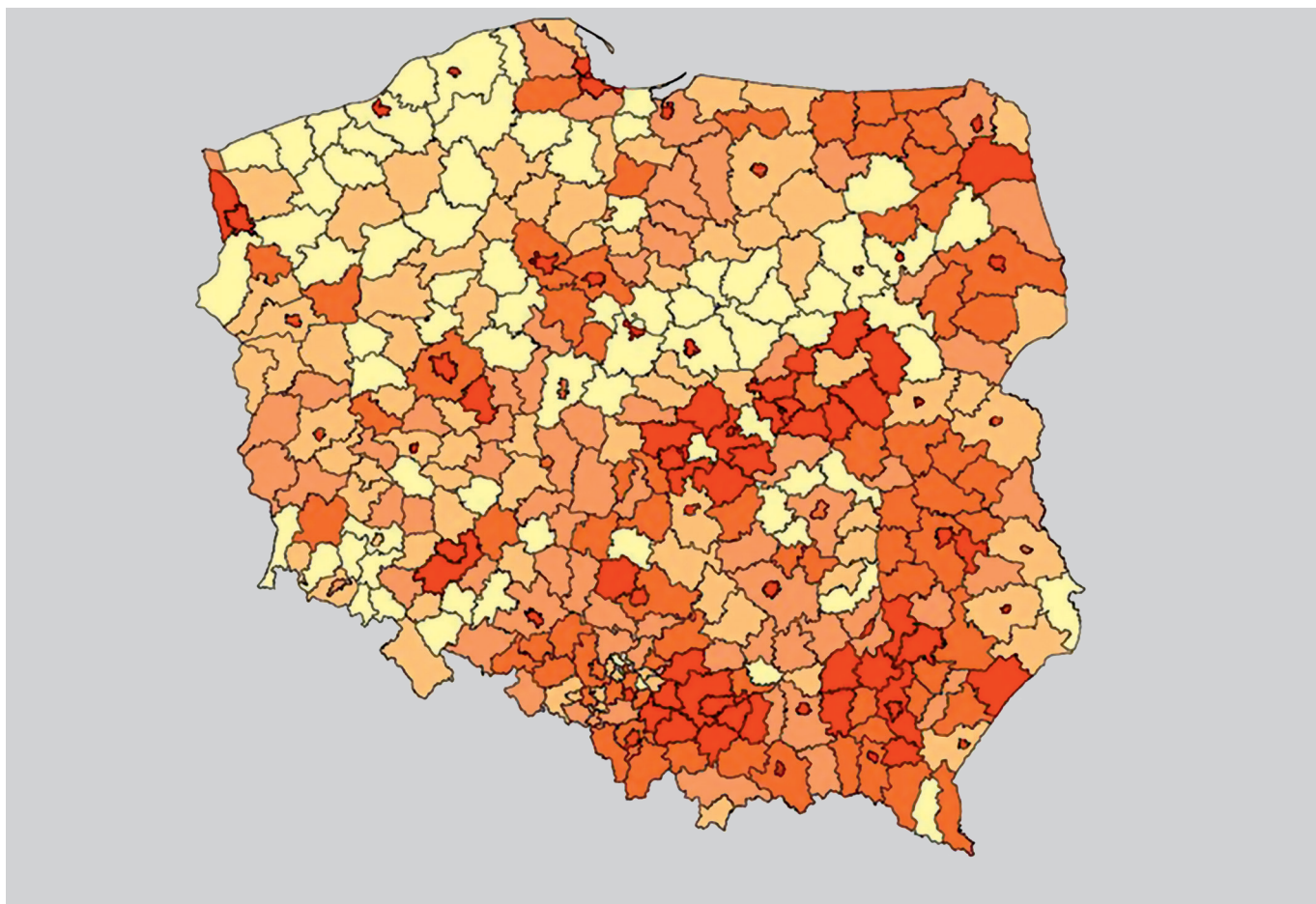
mają obowiązek przyjąć każdego ucznia (który nie ukończył 16. roku życia) z odpowiadającego im rejonu, wyniki sprawdzianu nie mają funkcji selekcyjnej oraz nie można go nie zdać.

Celem sprawdzianu szóstoklasistów jest ewaluacja umiejętności ucznia w pięciu obszarach: czytania, pisania, rozumowania, korzystania z informacji oraz wykorzystywania wiedzy w praktyce. Wynik sprawdzianu to suma punktów z zadań otwartych i zamkniętych, maksymalnie można otrzymać 40 punktów. Wyniki sprawdzianu są nieporównywalne w czasie.

Sprawdzian, który odbył się 5 kwietnia 2011 roku, pisało 367 158 uczniów. Średni uzyskany wynik to 25,27 punktów, a odchylenie standardowe wynosi 7,5 punktów. Wykres 1.37. przedstawia geograficzne zróżnicowanie wyników w przekroju powiatów.

Powiatem o najniższym średnim wyniku – 21,91 punktów – jest powiat białogardzki w województwie zachodniopomorskim. Natomiast najwyższym wynikiem może się pochwalić Warszawa, gdzie uczniowie średnio napisali egzamin na 28,6 punktów.

Wykres 1.37. Wyniki sprawdzianu dla szóstoklasistów w powiatach w 2011 roku.



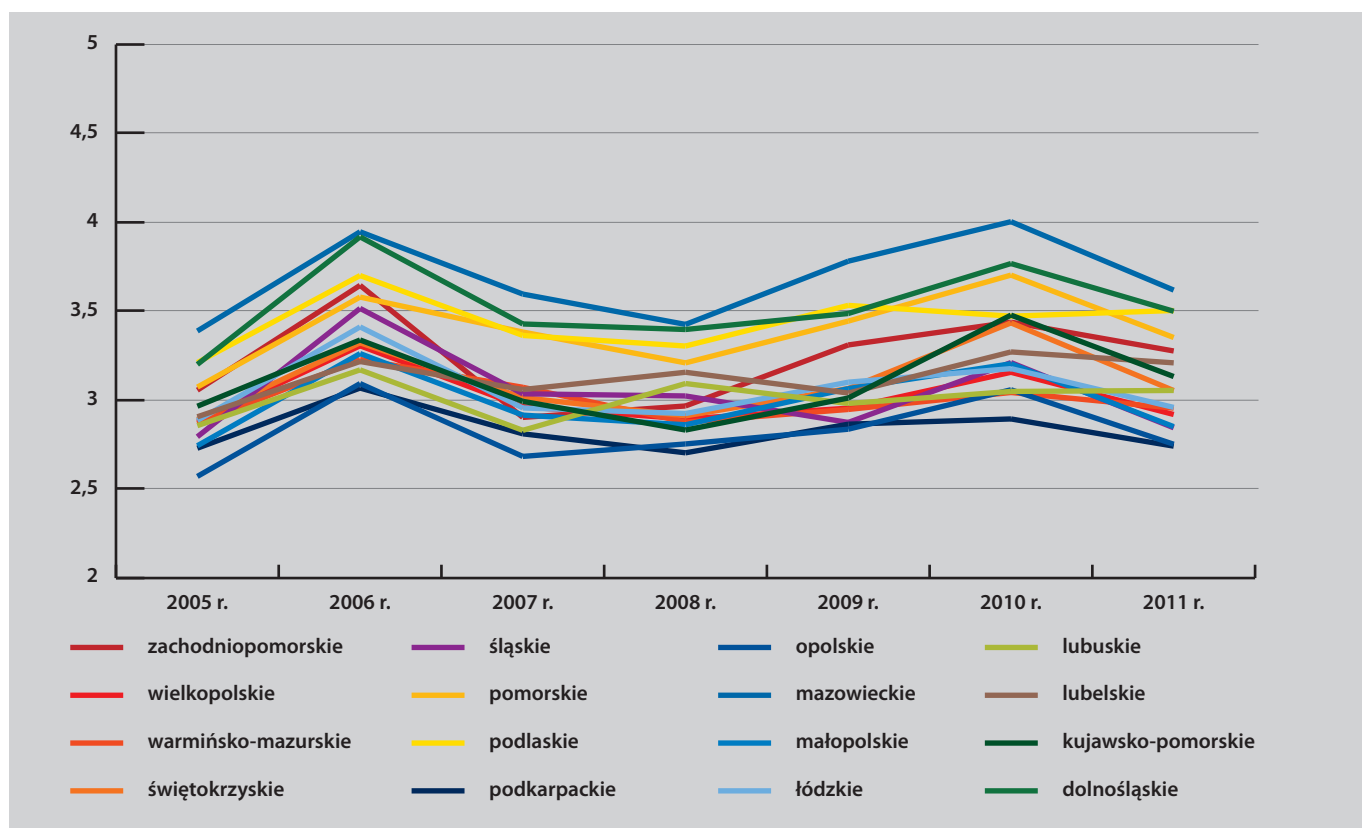
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Na podstawie mapy można sformułować następujące wnioski dotyczące wyników sprawdzianu: duże ośrodki miejskie (takie jak: Warszawa, Łódź, Trójmiasto, Kraków, Poznań, Szczecin, Bydgoszcz i Toruń) oraz powiaty do nich przyległe mają z reguły wyższe wyniki niż powiaty ziemskie oddalone od miast oraz mniejsze powiaty grodzkie.

Generalnie można wnioskować, że im dalej na południowy-wschód, tym wyższe średnie wyniki w powiatach. W szczególności wyróżnia się na tym tle województwo małopolskie, ze średnim wynikiem 26,17 punktów oraz województwo podkarpackie – 25,8 punktów. Wysoką średnią ma również województwo mazowieckie – 25,96 punktów, jest to jednak w dużej mierze zasługa aglomeracji warszawskiej. Najniższe wyniki odnajdujemy w Polsce północno-zachodniej, województwo

zachodniopomorskie wypadło najgorzej w kraju ze średnim wynikiem 24,43 punktów. Niewiele lepiej wygląda sytuacja w województwie wielkopolskim, gdzie typowy uczeń uzyskał 24,7 punktów. Wykres 1.38. obrazujący wielkość i zmiany zmienności międzyszkolnej (mierzonej jako odchylenie standardowe wyników) ukazuje stopień zróżnicowania osiągnięć uczniów dla poszczególnych województw. Im wyższa zmienność, tym większe wewnątrzwojewódzkie nierówności pomiędzy powiatami, terenami miejskimi a wiejskimi. Wielkość odchylenia standardowego zależy jednak od konkretnego egzaminu. Tym samym, ponieważ sprawdzian szóstoklasistów jest nieporównywalny w czasie, należy zwracać przede wszystkim uwagę na zmiany w hierarchii województw, a nie na zmiany wartości zróżnicowania. Nietrudno jednak zauważyć, że w niektórych latach (2006 i 2010) egzamin był tak skonstruowany, że różnice między szkołami zdecydowanie się uwypuklały.

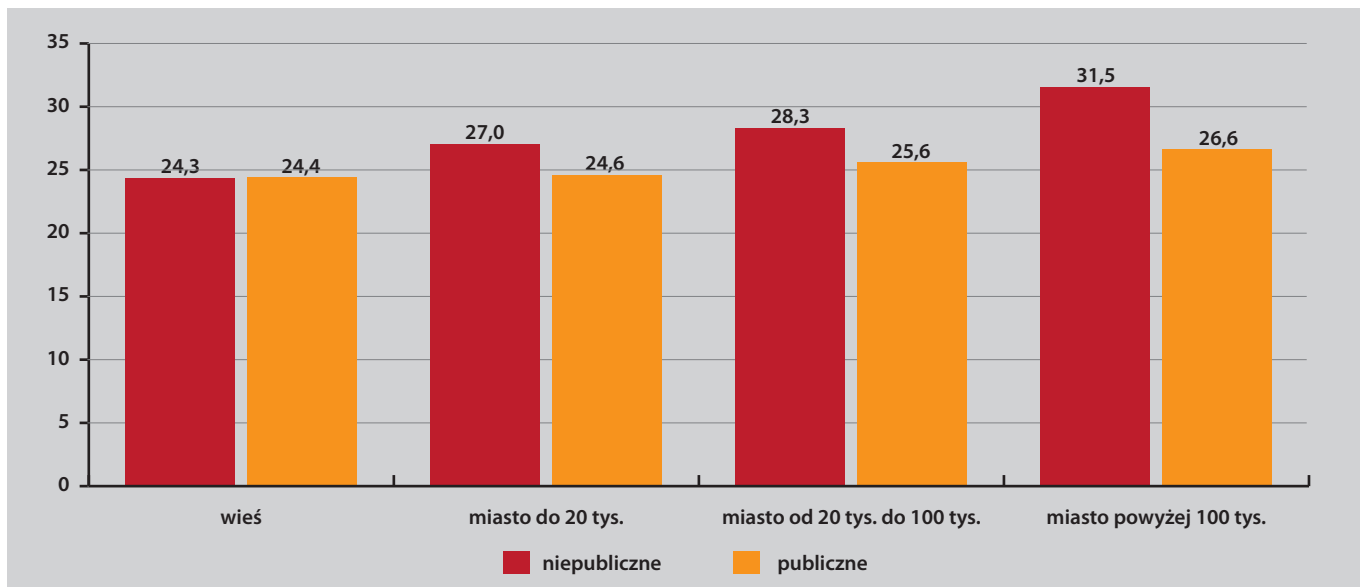
Wykres 1.38. Zróżnicowanie międzyszkolne (odchylenie standardowe) wyników sprawdzianu dla szóstoklasistów w podziale na województwa, w latach 2005–2011.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Odchylenie standardowe wyników sprawdzianu w latach 2005–2011 waha się pomiędzy 2,6 a 4 punktami procentowymi. Biorąc pod uwagę rząd wielkości średniej (średnia w 2011 – 25,3 punktów) zróżnicowanie wyników sprawdzianu okazuje się niezbyt duże. Szczyt hierarchii województw (najwyższe zróżnicowanie) jest względnie stały; zajmują je województwa: mazowieckie, podlaskie, dolnośląskie oraz pomorskie. W przypadku tego pierwszego jest to prawdopodobnie efekt różnicy pomiędzy aglomeracją warszawską a peryferyjnymi gminami Mazowsza. W przypadku województw dolnośląskiego oraz pomorskiego występuje podobne zjawisko. Powiaty ziemskie mają najniższe wyniki, natomiast powiaty grodzkie, np. Szczecin, Wrocław czy Słupsk (i niektóre powiaty do nich przyległe) plasują się w najwyższym przedziale wyników. Województwa o najniższym zróżnicowaniu to: opolskie, podkarpackie, małopolskie oraz od 2007 roku również śląskie. Województwa małopolskie oraz podkarpackie mają również najwyższą średnią wyników, co przy małym zróżnicowaniu świadczy o sukcesie edukacyjnym uczniów szkół podstawowych w całym regionie południowo-wschodniej Polski.

Wykres 1.39. Średnie wyniki sprawdzianu dla szóstoklasistów w zależności od klasy miejscowości i rodzaju szkoły w 2011 roku.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Na wykresie 1.39. przedstawiono dane dotyczące średnich wyników sprawdzianu szóstoklasistów dla 2011 roku, w zależności od klasy miejscowości oraz rodzaju szkoły. Wyniki są tym wyższe, z im większych miejscowości pochodzą uczniowie, co dotyczy bardziej szkół niepublicznych (różnica pomiędzy wsią a miastem powyżej 100 tys. mieszkańców wynosi ponad 7 punktów), ale ma miejsce również w szkołach publicznych (różnica 2 punktów).

Wszędzie, z wyjątkiem wsi, szkoły niepubliczne osiągają lepsze wyniki niż publiczne, przy czym różnica ta rośnie wraz ze wzrostem miejscowości. I tak na wsi typowy uczeń ze szkoły publicznej osiąga wynik lepszy od ucznia ze szkoły niepublicznej o niecałe 0,2 punktu, natomiast w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców to ten drugi zdobywa średnio prawie 5 punktów więcej. Spowodowane jest to zapewne odmiennym charakterem szkół niepublicznych w zależności od wielkości miejscowości. We wsiach szkoły niepubliczne są głównie małymi szkołami prowadzonymi przez np. stowarzyszenia rodziców, powstałymi na skutek likwidacji małych szkół publicznych, podczas gdy w miastach, niepublicznymi szkołami podstawowymi mogą być np. elitarne szkoły z wysoko wykwalifikowaną kadrą nauczycielską, rozszerzonym programem zajęć itp.

1.3.2. Egzamin gimnazjalny

Do egzaminu gimnazjalnego, który odbył się w dniach 12–14 kwietnia 2011 roku w 7 160 gimnazjach w całej Polsce, przystąpiło 409 171 uczniów klas trzecich gimnazjum. Średni uzyskany wynik z części matematyczno-przyrodniczej wynosił 23,61 punktów (przy odchyleniu 9,4 punktów), a z części humanistycznej 25,3 punktów (przy odchyleniu 9,35 punktów). Rysunek 1.40. przedstawia geograficzne zróżnicowanie wyników dla powiatów.

Ogólne informacje o egzaminie gimnazjalnym.

Podobnie jak sprawdzian szóstoklasistów, egzamin gimnazjalny jest powszechny i obowiązkowy⁹. Przeprowadza się go corocznie w kwietniu (pierwszy egzamin odbył się w 2002 roku) wśród uczniów klas III gimnazjum. Ma on formę pisemną i składa się z trzech części: humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej oraz językowej¹⁰. Każda z części sprawdza wiedzę oraz umiejętności zawarte

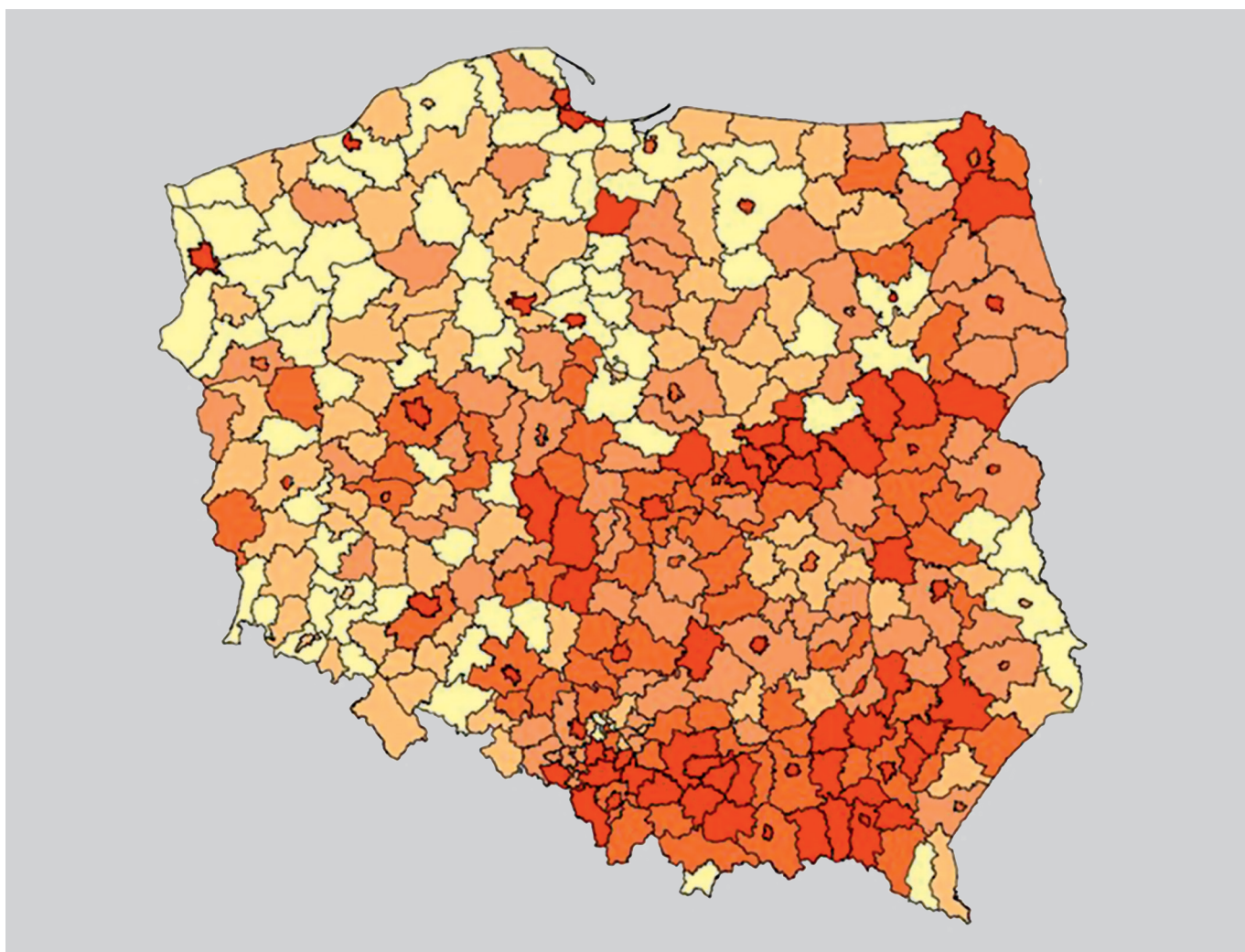
⁹ Dopuszcza się jednak możliwość zwolnienia niektórych uczniów z obowiązku przystąpienia do niego.

¹⁰ Część językową wprowadzono od roku szkolnego 2008/2009.

w wymaganiach określonych w podstawie programowej dla każdego przedmiotu. Uczniowie mogą zdobyć maksymalnie 50 punktów z każdej części. Wyniki egzaminu są nieporównywalne w czasie. Wprawdzie samego egzaminu nie można nie zdać, jednak jego wyniki są wykorzystywane przez szkoły ponadgimnazjalne w procesie rekrutacji, tak więc pełni on funkcję selekcyjną. Od roku szkolnego 2011/2012 zmieniona została formuła egzaminu gimnazjalnego. Jedną ze zmian jest na przykład zastąpienie wyniku punktowego procentami.

Najniższe średnie wyniki, zarówno z części matematyczno-przyrodniczej – 19,47 punktów, jak i humanistycznej – 20,52 punktów, odnotowano w powiecie myśliborskim (woj. zachodniopomorskie). Natomiast najwyższe, również z obydwu części – 28,05 punktów z matematyczno-przyrodniczej oraz 31,38 punktów z humanistycznej, w powiecie grodzkim Krosno.

Wykres 1.40. Wyniki egzaminu gimnazjalnego, części matematyczno-przyrodniczej (lewa strona) i humanistycznej (prawa strona) w powiatach w 2011 roku.

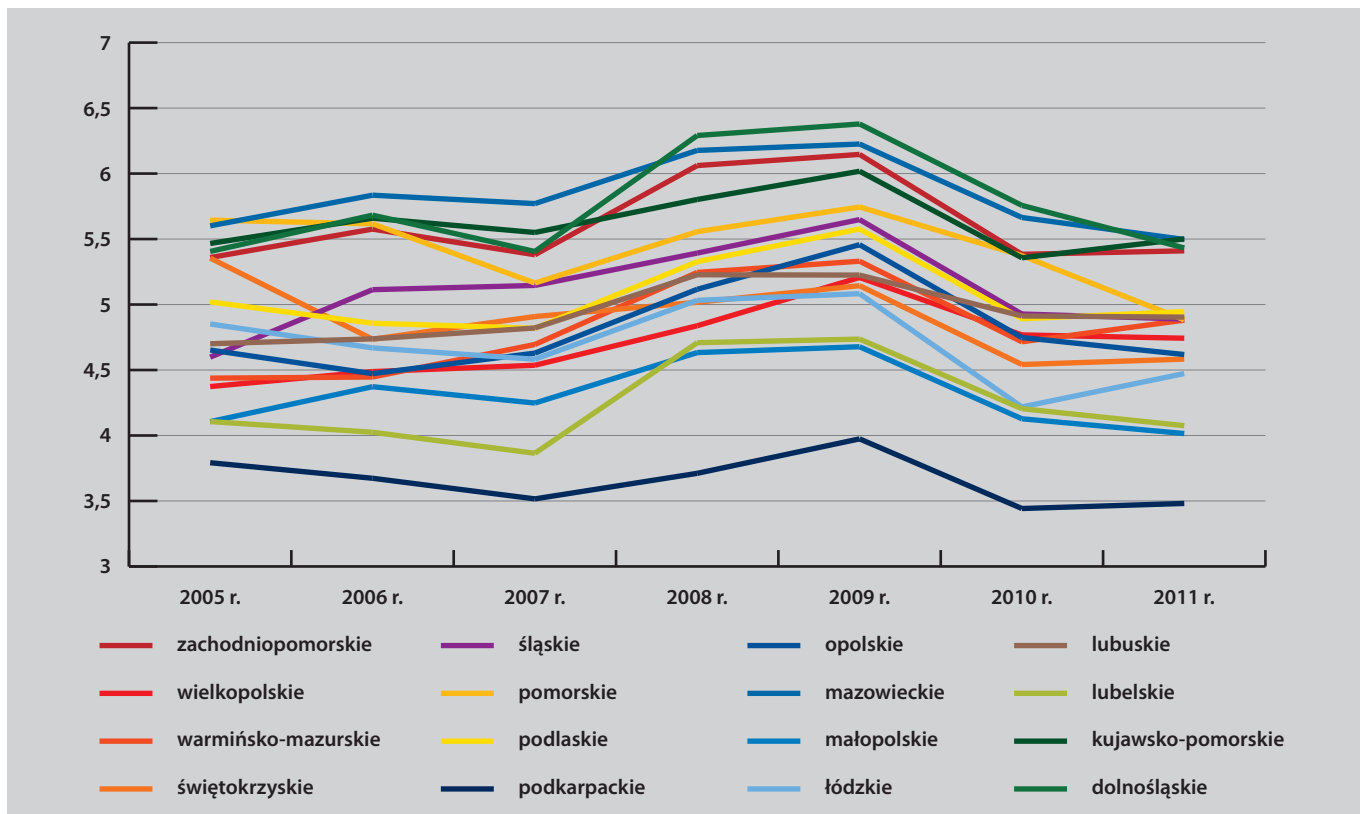


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Wysokie wyniki uzyskują przede wszystkim uczniowie z dużych ośrodków miejskich i z terenów sąsiadujących z nimi. Odnosi się to zwłaszcza do części matematycznej. Generalnie, najwyższe wyniki osiągnęły powiaty z południowo-wschodniej i centralnej Polski, najgorzej plasują się powiaty północnej i zachodniej części kraju. Szczególnie jest to widoczne w przypadku części humanistycznej, w której najwyższe średnie wyniki osiągnęły województwa: mazowieckie – 27,3 pkt., podkarpackie – 27,0 pkt., małopolskie – 26,7 pkt. oraz lubelskie – 26,4 pkt., natomiast najniższe: pomorskie – 23,4

pkt., wielkopolskie – 23,7 pkt. i zachodniopomorskie – 23,7 pkt. W przypadku części matematycznej wyraźnie słabsza jest północna część kraju. Najwyższe wyniki notuje się w województwach: małopolskim – 24,9 pkt., mazowieckim – 24,5 pkt., podkarpackim 24,4 pkt., najniższe zaś: zachodniopomorskim – 22,2 pkt., kujawsko-pomorskim – 22,6 pkt. oraz warmińsko-mazurskim – 22,8 pkt.

Wykres 1.41. Zróżnicowanie międzyszkolne (odchylenie standardowe) wyników egzaminu gimnazjalnego dla części matematyczno-przyrodniczej w podziale na województwa w latach 2005–2011.

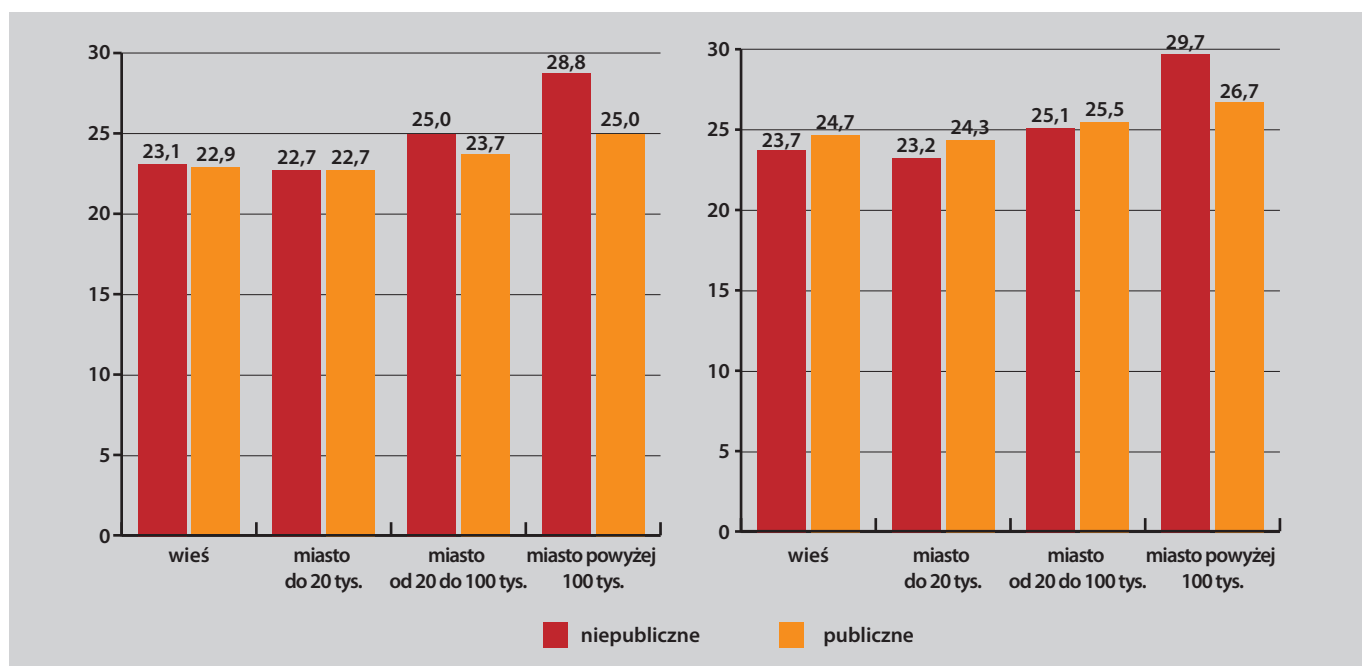


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Zróżnicowanie wyników egzaminu waha się od około 3,3 do 6,3 punktów, co przy skali od 0 do 50 i średniej 23,61 punktów nie świadczy o dużej dyspersji. Wielkość odchylenia standardowego zależy od konkretnego egzaminu (np. w latach 2009 i 2010 różnice były największe w części matematyczno-przyrodniczej).

Hierarchia województw jest mniej więcej zachowana na przestrzeni całego analizowanego okresu (wyk. 1.41.). Najwyższe zróżnicowanie obserwujemy w województwach: mazowieckim, dolnośląskim, zachodniopomorskim, kujawsko-pomorskim oraz pomorskim. Sytuację Mazowsza można tłumaczyć bardzo wysokimi wynikami w aglomeracji warszawskiej i umiarkowanymi w powiatach peryferyjnych. Pozostałe województwa położone są na tzw. Ziemiach Odzyskanych, czyli terenach przyłączonych do Polski po II wojnie światowej. Są to również tereny z niskimi średnimi wynikami egzaminu, co wskazuje, że konieczne są tam działania mające na celu poprawę rezultatów. Najniższe zróżnicowanie występuje w województwach: podkarpackim, lubelskim oraz małopolskim, czyli na południowym wschodzie. Nie dość, że wyniki są tutaj najwyższe, to zróżnicowanie międzyszkolne jest najniższe. Ten sukces (tym większy, że poparty również wysokimi wynikami sprawdzianu szósto-klasistów) jednak zależy od wielu czynników, nie tylko od bezpośrednio związanych z funkcjonowaniem systemu edukacji, takich jak aspiracje edukacyjne rodzin, czy stabilność środowiska społecznego i uwarunkowań kulturowych.

Wykres 1.42. Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego, część matematyczno-przyrodnicza (po lewej) i humanistyczna (po prawej stronie) w zależności od klasy miejscowości i rodzaju szkoły w 2011 roku.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

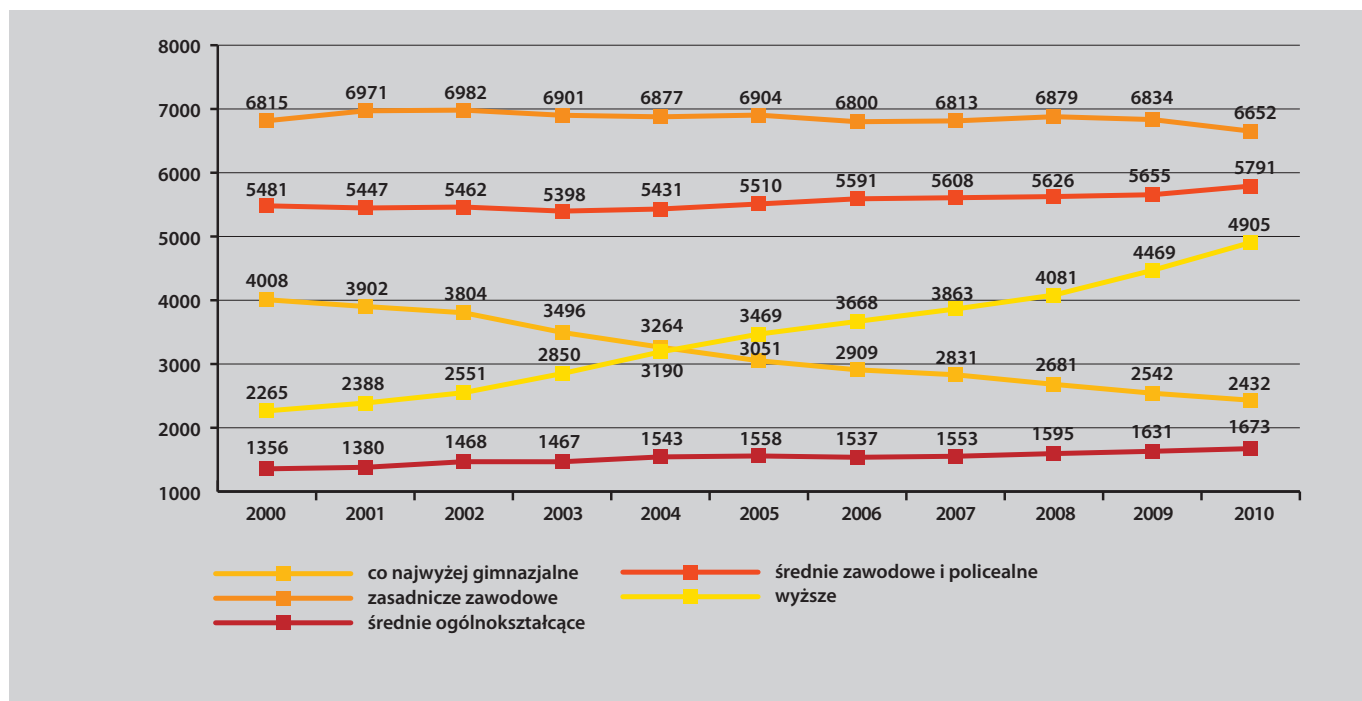
Większe miasta mają średnio wyższe wyniki niż mniejsze miejscowości (co było również widoczne na mapach średnich wyników). Różnica pomiędzy wsią a miastem liczącym powyżej 100 tys. mieszkańców dla części matematycznej wynosi ponad 2 punkty w przypadku szkół publicznych i ponad 5,6 punktu w przypadku niepublicznych (wyk. 1.42.). Podobnie jak w przypadku sprawdzianu szósto-klasistów, wielkość miejscowości ma o wiele większy wpływ na wyniki dla szkół niepublicznych niż publicznych. Warto również zauważyć, że przeciwnie do sprawdzianu, uczniowie ze szkół wiejskich osiągnęli nieco wyższe wyniki na egzaminie gimnazjalnym niż uczniowie pochodzący z najmniejszych miast (do 20 tys. mieszkańców). Szkoły niepubliczne uzyskały generalnie wyższe wyniki niż szkoły publiczne (aczkolwiek inaczej jest w części humanistycznej na wsi i w miastach do 20 tys. mieszkańców), przy czym te różnice są szczególnie duże w największych miastach. Typowy uczeń ze szkoły publicznej napisał część matematyczno-przyrodniczą gorzej o niecałe 3,8 punktu, a część humanistyczną o niecałe 3 punkty od rówieśnika ze szkoły niepublicznej.

1.4. Wykształcenie ludności

1.4.1. Zmiany struktury wykształcenia

Zdecydowany wzrost liczby kształcących się na poziomie wyższym i duża popularność wyboru dalszej nauki po zakończeniu gimnazjum stopniowo skutkuje zmianą poziomu wykształcenia ludności. Ta zmiana dotyczy głównie wzrostu populacji osób posiadających ukończone studia wyższe i zmniejszenia populacji tych, którzy legitymują się najwyższym wykształceniem gimnazjalnym (wyk. 1.43.).

Wykres 1.43. Ludność w wieku 25–64 według poziomu wykształcenia w latach 2000–2010.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Banku Aktywności Ekonomicznej Ludności.

W sumie w ostatnich pięciu latach przybyło 1 436 tys. osób z wyższym wykształceniem w wieku 25–64 lata, a w okresie dziesięciu lat aż 2 640 takich osób (tabela 1.14.). Tym samym w 2010 r. osób z wyższym wykształceniem jest o 41,4% więcej niż w 2005 i o 116% razy więcej niż w 2000 r. Na przeciwnym biegunie lokują się osoby z wykształceniem podstawowym, gimnazjalnym lub niższym – stosunkowo najczęściej wchodziły (i wchodzi) one w wiek emerytalny, przekraczając granicę 64 lat, tym samym stopniowo wycofując się z rynku pracy (o ile nie uczyniły tego wcześniej). Ich populacja skurczyła się od 2005 r. o 618 tys. (o 20,3%) a od 2000 r. łącznie o 1576 tys. (39,3%). Zmiany udziału osób z innymi („środkowymi”) poziomami wykształcenia są znacznie mniej spektakularne, niemniej jednak również polegają na podniesieniu poziomu wykształcenia – w ostatnich pięciu latach ubyło 251 tys. osób posiadających wykształcenie zasadnicze zawodowe, niejako zastąpionych przez wykształconych zawodowo na poziomie średnim, których przybyło 282 tys. Ewolucja struktury wykształcenia ma swoje konsekwencje w postaci sytuacji osób, które skończyły licea ogólnokształcące i nie podjęły dalszej nauki, a tym samym nie posiadają zawodu. Liczba takich osób wzrosła o 310 tys. w ostatnim dziesięcioleciu, przy czym główny przyrost przypadł na ostatnie 5 lat.

Tabela 1.14. Zmiana liczby osób o podanym poziomie wykształcenia w populacji 25–64 lata w latach 2000–2010 (w tys.)

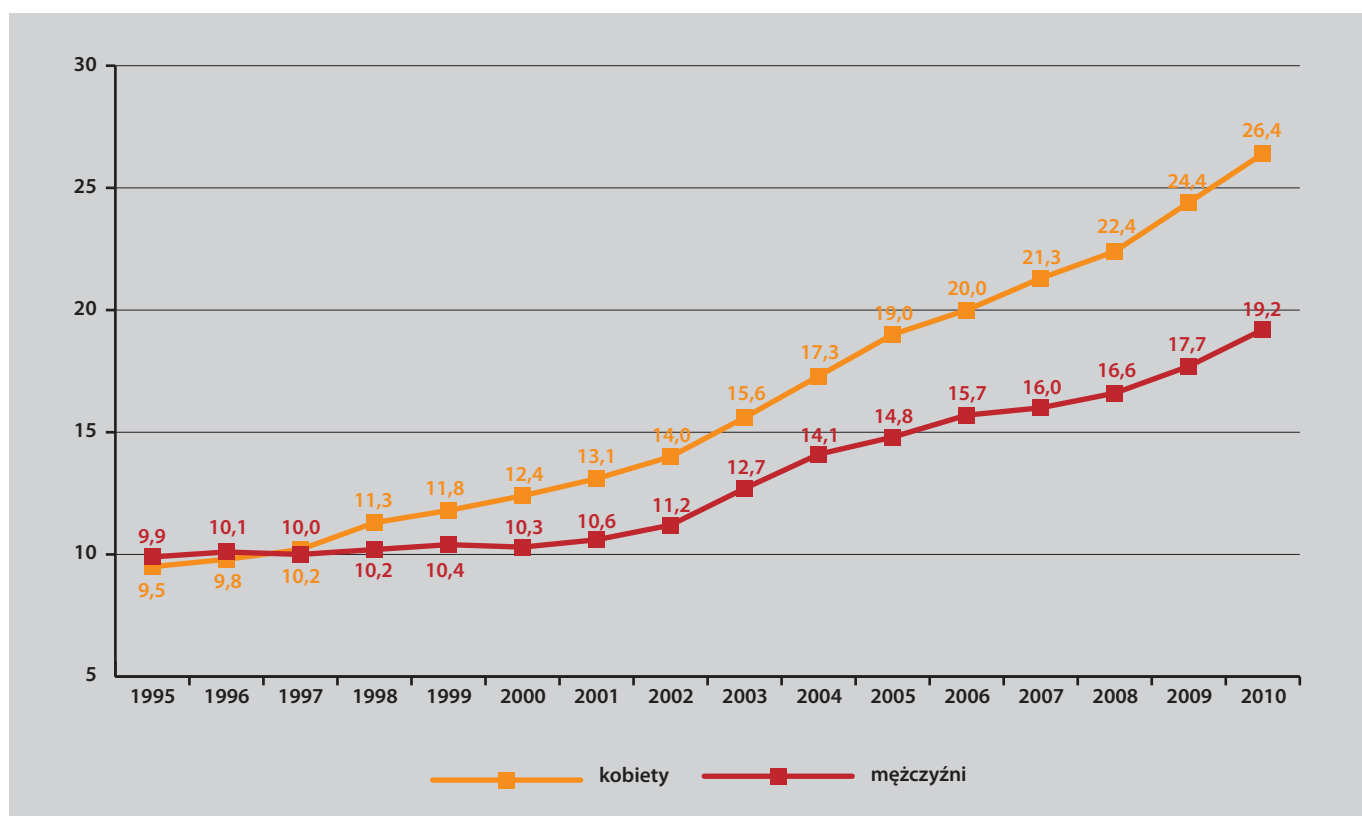
Poziom wykształcenia	2000–2005	2005–2010	Razem: lata 2000–2010
wyższe	1204	1436	2640
średnie zawodowe i policealne	28	282	310
średnie ogólnokształcące	202	115	317
zasadnicze zawodowe	89	-251	-162
co najwyżej gimnazjalne	-958	-618	-1576
Razem: populacja 25–64 lata	565	964	1529

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

W dorosłej, potencjalnie aktywnej zawodowo, populacji ludności Polski zaszła tym samym kolosalna zmiana. W latach 2000. podwoił się udział osób z wyższym wykształceniem (z 11,4% do 22,9%), skurczył niemal o połowę udział osób z wykształceniem najwyżej gimnazjalnym (z 20,1% do 11,3%). Udziały innych grup zaś pozostały na zbliżonym poziomie.

Zmiana ta zachodziła nierównomiernie wśród osób obu płci (wyk. 1.44.). Jeszcze w 1997 r. udziały osób z wyższym wykształceniem w przybliżeniu były takie same wśród mężczyzn i kobiet (10% mężczyzn i 10,2% kobiet), ale już w 2000 r. różnica udziałów wynosiła 2,2 pkt. proc. na korzyść kobiet, by w 2005 r. wzrosnąć do 4,2 pkt. proc. i do 7,2 pkt. proc. w 2010. Aktualnie więcej niż co czwarta kobieta i mniej niż co piąty mężczyzna ma wyższe wykształcenie.

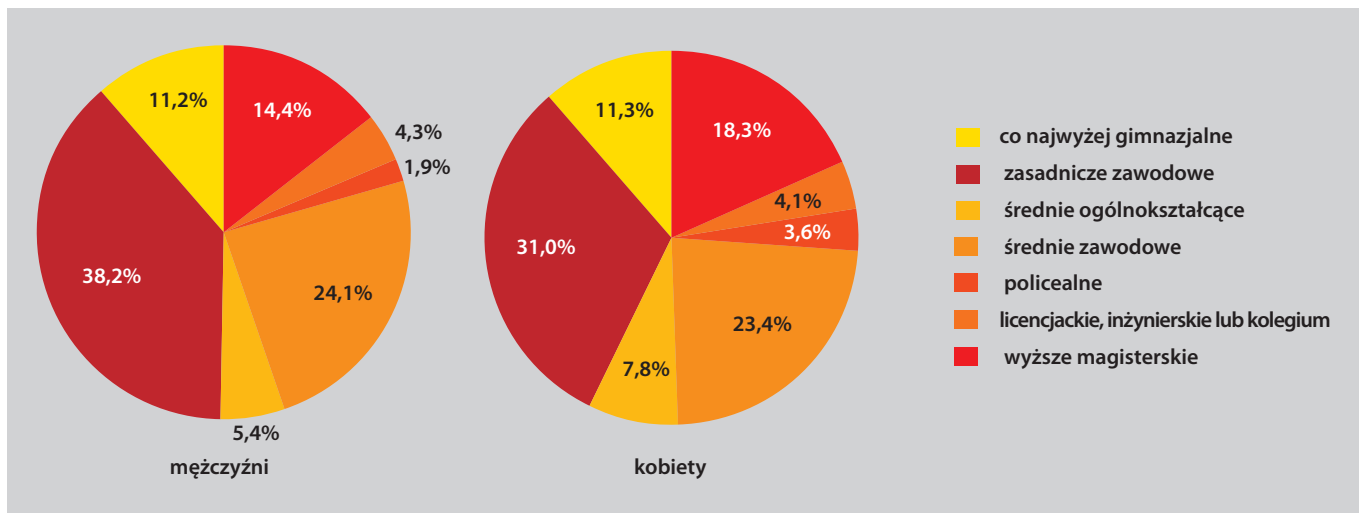
Wykres 1.44. Udział osób z wyższym wykształceniem w wieku 25–64 lata (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Tym samym ukształtowała się zdecydowanie zróżnicowana struktura wykształcenia kobiet i mężczyzn i – co istotne – te różnice wciąż się pogłębiają. Są one wynikiem znacznie częstszego kształcenia się dziewcząt w szkołach ogólnokształcących, co po pierwsze, ułatwia start na studia, zwłaszcza bezpłatne (licea ułatwiają przygotowanie do egzaminu maturalnego, ten zaś jest główną podstawą selekcji kandydatów na studia stacjonarne w uczelniach publicznych), a po drugie, skłania do kontynuacji nauki ze względu na nieprzygotowanie zawodowe i związane z tym trudności z wejściem na rynek pracy. W konsekwencji kobiety przeważają wśród osób z wykształceniem co najmniej wyższym magisterskim (stanowią 61,1% osób z tym wykształceniem) wśród posiadających wykształcenie policencjackie (74,1%) i średnie ogólnokształcące (66,0%) (wyk. 1.45.). Wśród posiadających wykształcenie licencjackie lub inżynierskie bądź skończone kolegium nauczycielskie jest ich prawie tyle samo co mężczyzn (48,4%), wśród osób ze średnim wykształceniem zawodowym podobnie (49,4%) i minimalnie więcej wśród tych, którzy zakończyli edukację na gimnazjum albo najniższym poziomie (51,7%). Kobiety natomiast stanowią wyraźną mniejszość wśród posiadaczy dyplomów zasadniczych szkół zawodowych (39,5%). To jest wyraźny sygnał postępującej segregacji edukacyjnej i w następstwie również segregacji zawodowej ze względu na płeć.

Rysunek 1.45. Struktura wykształcenia mężczyzn (lewa strona) i kobiet (prawa strona) w wieku 25–64 lata (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

1.4.2. Terytorialne różnice wykształcenia

Wykształcenie ludności jest wyraźnie zróżnicowane terytorialnie. Przede wszystkim różnią się struktury wykształcenia ludności miast i wsi, a także miast dużych, liczących 100 tys. mieszkańców lub więcej i miast mniejszych (tabela 1.15.). Im większa miejscowość, tym więcej w niej osób z wyższym wykształceniem i ze średnim ogólnokształcącym, a mniej z zasadniczym zawodowym i gimnazjalnym, podstawowym oraz bez wykształcenia. Na wsi wśród osób w wieku 15–64 lata ciągle więcej jest tych, których edukacja zakończyła się na najniższym poziomie niż tych, którzy legitymują się dyplomem studiów wyższych. Najliczniej zaś reprezentowane jest wykształcenie zawodowe, głównie zasadnicze, ale również w blisko $\frac{1}{4}$ populacji średnie. Łącznie osoby z zawodowym wykształceniem reprezentują $\frac{2}{3}$ potencjalnych zasobów pracy na wsi. W dużym mieście największy udział mają osoby z wyższym wykształceniem, a następnie ze średnim zawodowym.

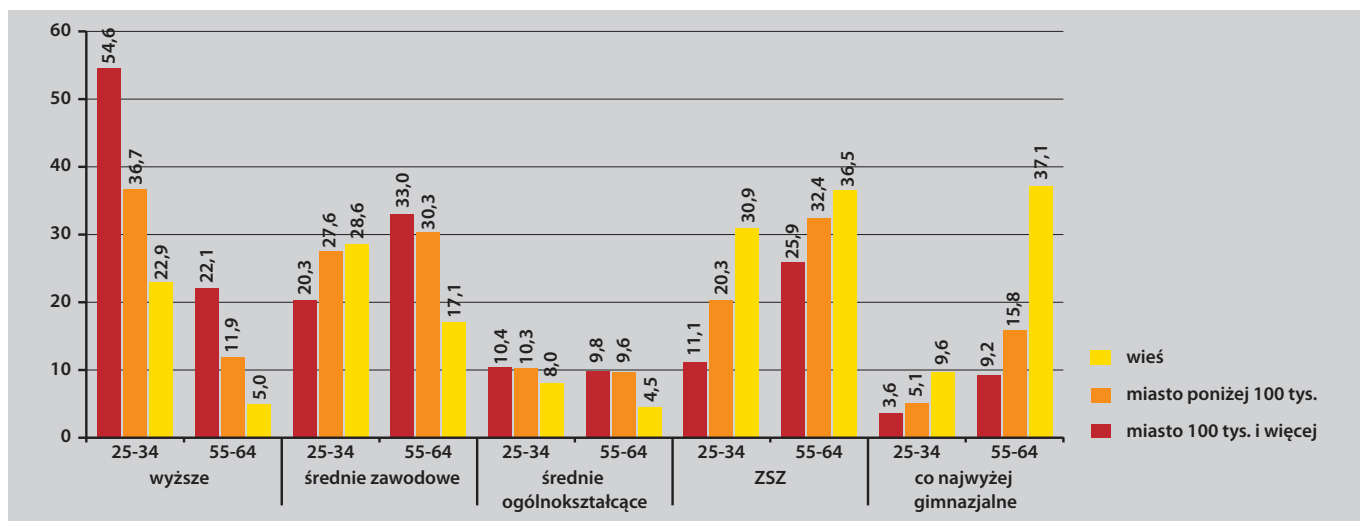
Tabela 1.15. Struktura wykształcenia ludności w wieku 25–64 lata w 2010 r. w przekroju województw (w %).

Klasa miejscowości	Wykształcenie				
	wyższe	średnie zawodowe i policealne	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	co najwyżej gimnazjalne
miasto 100 tys. i więcej	36,6	27,7	9,4	20,6	5,7
miasto poniżej 100 tys.	22,3	30,1	8,9	30,2	8,6
wieś	12,2	23,7	5,5	40,2	18,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

W populacji osób młodych, 25–34-latków z dużych miast, udział posiadających wyższe wykształcenie sięga prawie 55%, czyli niemal o 30 pkt. proc. więcej niż wśród 55–64-latków (różnica 2,5 – krotna) (wyk. 1.46.). Na wsi z kolei odsetek tychże osób w grupie wieku 25–34 lat, choć dużo niższy (wynosi prawie 23%) zwiększył się jeszcze bardziej – o 18 pkt. proc., co oznacza aż 4,6-krotny wzrost w stosunku do poziomu sprzed 30 lat. W obrębie wykształcenia wyższego, zasadniczego zawodowego i najniższego, czyli gimnazjalnego lub poniżej gimnazjalnego, zmiany struktury wykształcenia na wsi i w mieście podążały w tym samym kierunku. Natomiast o ile na wsi zwiększenie roli wykształcenia średniego zawodowego wciąż stanowiło awans edukacyjny, o tyle w miastach już nie.

Wykres 1.46. Struktura wykształcenia grup w wieku 25–34 lata i 55–64 lata według klasy miejscowości zamieszkania (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Województwa najbardziej różnicuje udział osób najniżej wykształconych, tj. z wykształceniem najwyżej gimnazjalnym – współczynnik zmienności (równy relacji odchylenia standardowego do średniej) wynosi 20,8% oraz z wyższym wykształceniem – współczynnik zmienności osiąga 15,0%. Podobny natomiast udział ma w każdym z województw wykształcenie średnie zawodowe (współczynnik zmienności równy 6,2%) (tabela 1.16.).

Tabela 1.16. Struktura wykształcenia ludności w wieku 25–64 lata w 2010 r. w przekroju województw (w %).

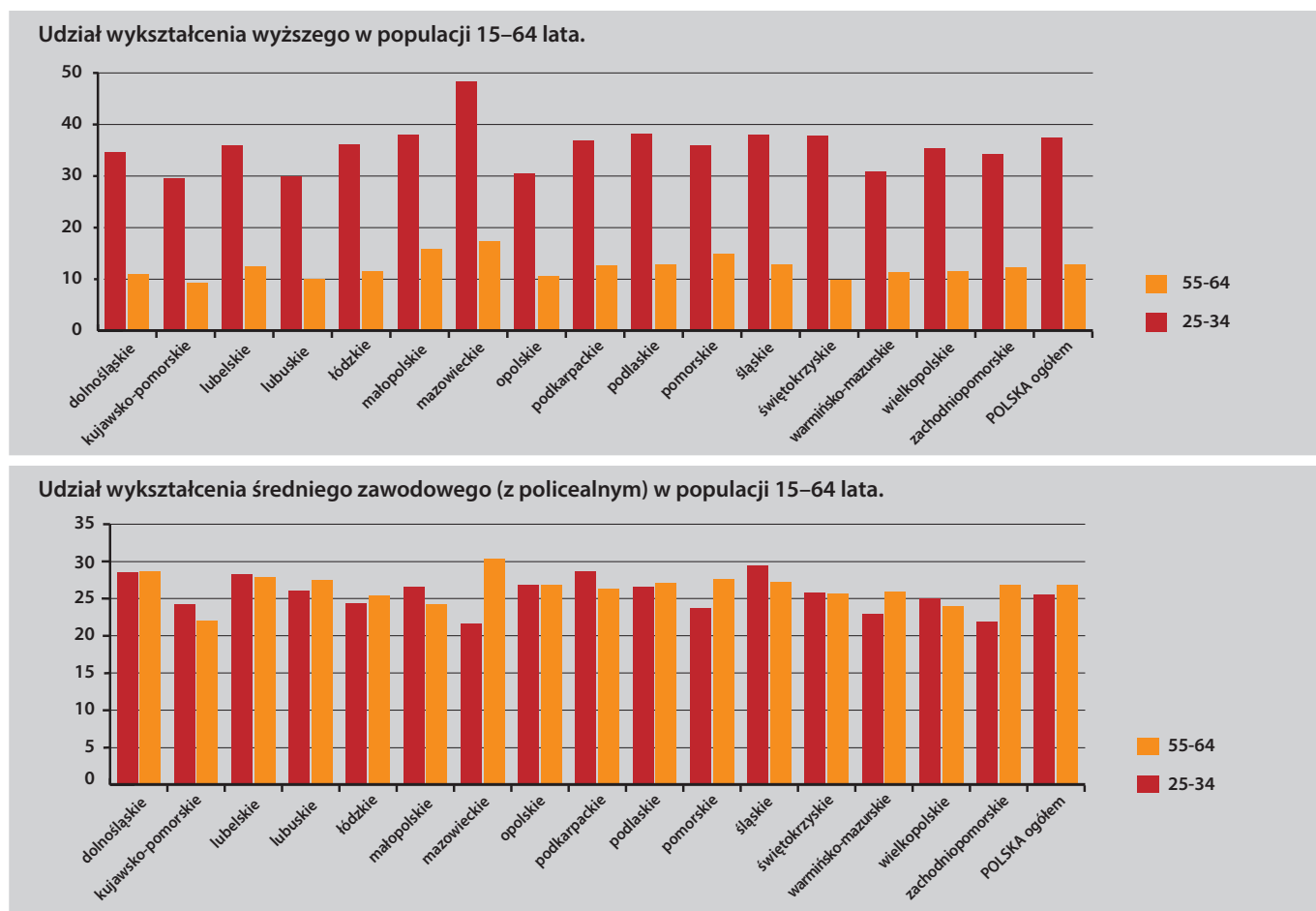
Województwo	Wykształcenie				
	wyższe	średnie zawodowe i policealne	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	co najwyżej gimnazjalne
dolnośląskie	21,6	28,5	8,3	30,7	10,8
kujawsko-pomorskie	17,4	24,5	8,1	35,9	14,1
lubelskie	21,9	30,2	6,7	28,3	12,9
lubuskie	18,3	27,8	9,2	33,2	11,5
łódzkie	21,7	26,3	9,4	29,0	13,6
małopolskie	23,5	26,4	8,1	33,1	8,9
mazowieckie	32,1	26,7	8,4	22,8	10,0
opolskie	18,3	27,4	7,1	36,5	10,7
podkarpackie	21,3	27,7	6,7	33,6	10,7
podlaskie	23,0	28,6	7,7	25,8	14,9
pomorskie	23,1	25,7	8,8	30,5	11,8
śląskie	22,1	28,8	7,4	34,3	7,5
świętokrzyskie	21,7	25,9	6,9	32,9	12,5
warmińsko-mazurskie	20,0	24,2	6,9	31,2	17,8
wielkopolskie	20,7	25,6	6,4	36,2	11,2
zachodniopomorskie	21,1	25,5	8,1	31,2	14,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Osób z wykształceniem co najmniej gimnazjalnym jest ciągle sporo – średnio powyżej 11%, a na terenie województwa warmińsko-mazurskiego nawet 17,8%, podczas gdy w województwie śląskim już tylko 7,5%. Wysoki udział wykształcenia co najmniej gimnazjalnego (w grupie 25–64 lata jest nim najczęściej wykształcenie podstawowe) występuje przede wszystkim na terenach z wysokim udziałem rolnictwa indywidualnego i odnosi się głównie do osób z najstarszych roczników. Wykształcenie zasadnicze zawodowe relatywnie często spotyka się na terenie województw ze znacznym udziałem przemysłu: małopolskiego, opolskiego, śląskiego, wielkopolskiego. Duży udział wyższego wykształcenia wiąże się zaś z występowaniem dużych aglomeracji i ich oddziaływaniem na otoczenie – zwłaszcza Warszawy. To dzięki aglomeracji wyraźnie wyróżnia się województwo mazowieckie, w którym już 32% ludności (niemal co trzecia osoba) w wieku 25–64 lata ma wykształcenie wyższe i łącznie przeszło 67% wykształcenie co najmniej średnie. Udział ten jest zdecydowanie wyższy niż na terenie pozostałych województw, lecz trzeba pamiętać, że taki poziom odpowiada zaledwie średniej europejskiej (*Education at a glance 2011*). Po drugiej stronie lokują się takie województwa, jak: kujawsko-pomorskie z zaledwie 17,4% osób z wyższym wykształceniem i 50% średnim i wyższym łącznie oraz warmińsko-mazurskie, w którym wyższe wykształcenie ma wprawdzie 20% osób, ale co najmniej średnie tylko 51%.

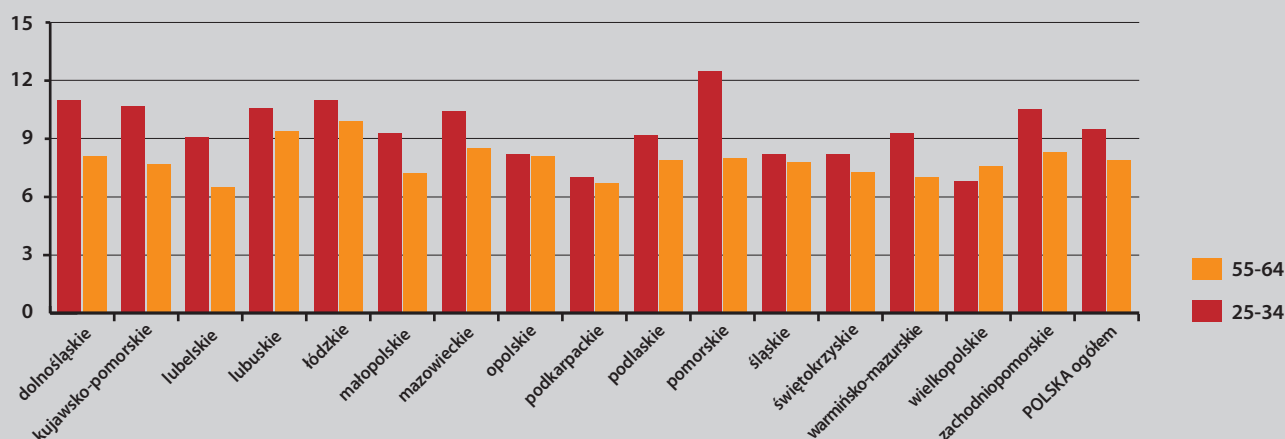
Bieżąca struktura wykształcenia ludności jest zarówno rezultatem zmian strukturalnych, jakie zaszły w systemie kształcenia w ostatnich latach, jak również dziedzictwem przeszłości. Porównanie wykształcenia relatywnie młodszych roczników (25–34 lata, a więc w wieku, kiedy formalna edukacja szkolna jest w zasadzie zakończona) z wykształceniem osób starszych (55–64 lata, czyli w ostatniej dziesięcioletniej kohorcie wieku produkcyjnego¹¹), uświadcza, jak wielkie zmiany pod względem poziomu wykształcenia zachodzą w polskim społeczeństwie, ale także, jak nierówno one przebiegają (wyk. 1.47.).

Wykres 1.47. Struktura wykształcenia ludności w wieku 25–34 lata i 55–64 lata w 2010 r. w przekroju województw (w %):

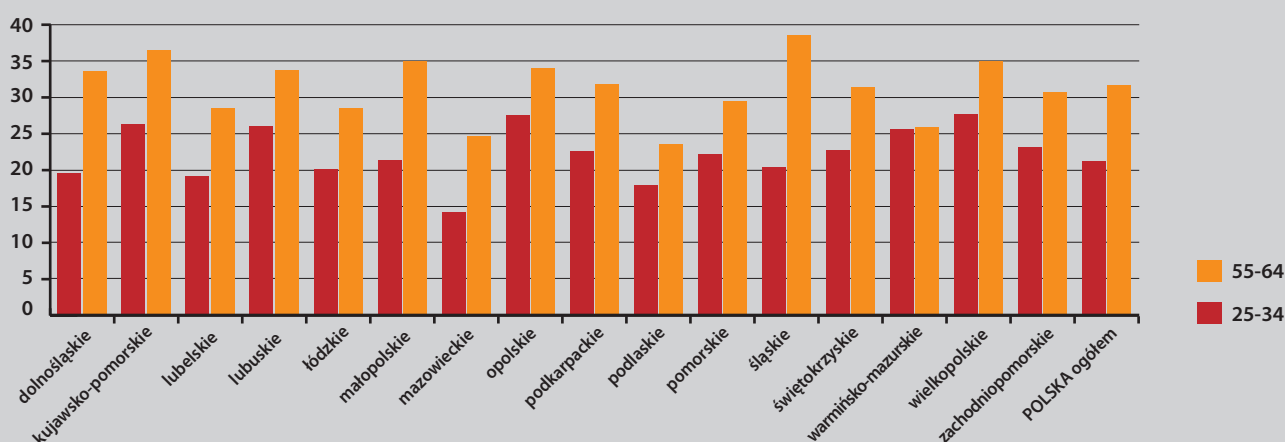


¹¹ W zasadzie za wiek produkcyjny przyjmuje się 18–59 lat dla kobiet i 18–64 lata dla mężczyzn. Górną granicę wyznaczają uprawnienia do przejścia na emeryturę. Dla potrzeb porównania wykształcenia osób obu płci korzystniejsze jest posługiwanie się jednakowymi przedziałami wieku.

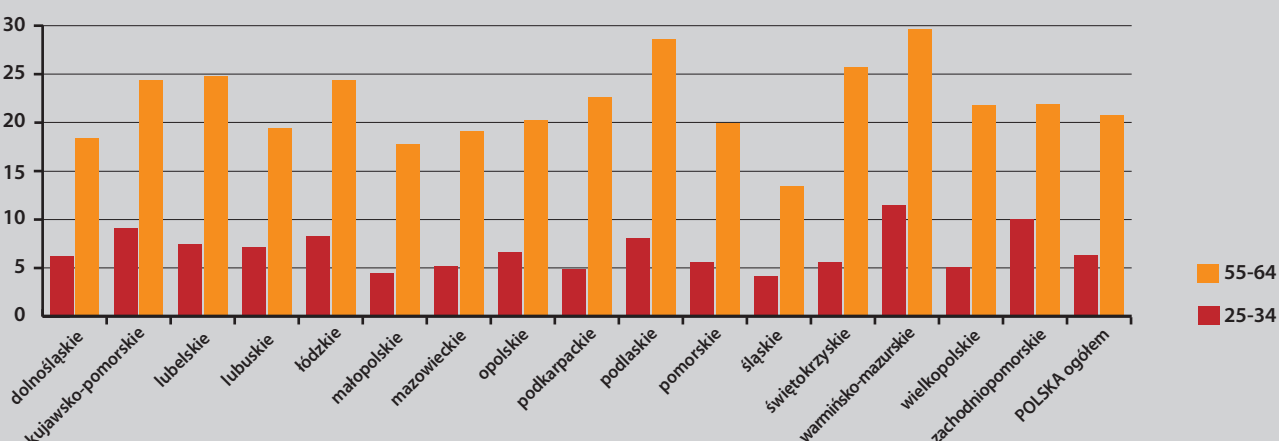
Udział wykształcenia średniego ogólnokształcącego w populacji 15–64 lata.



Udział wykształcenia zasadniczego zawodowego w populacji 15–64 lata.



Udział wykształcenia gimnazjalnego lub niższego w populacji 15–64 lata.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Po pierwsze, udziały osób w wieku 25–34 lat z wykształceniem wyższym w przekroju województw są wyraźnie skorelowane z tymi samymi udziałami w populacji 55–64 lata (współczynnik korelacji jest równy 0,79). Największe zmiany w międzywojewódzkich proporcjach udziałów osób z wykształceniem wyższym odnoszą się do jego ponadprzeciętnego wzrostu w województwie świętokrzyskim (3,8 razy przy średniej 2,9), kujawsko-pomorskim (3,2 razy) i dolnośląskim (wzrost 3,2 razy) oraz do stosunkowo wolnego zwiększenia odsetków posiadających wyższe wykształcenie w woj. małopolskim i pomorskim (w obu przypadkach 2,4 razy).

Po drugie, inna dominująca zmiana, jaka dokonała się w poziomie wykształcenia, tj. bardzo silny ubytek osób z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym, odzwierciedla również w znacznym stopniu międzywojewódzką strukturę z przeszłości (współczynnik korelacji udziału osób z takim wykształceniem w populacjach 25–34 lata i 55–64 lata wynosi 0,68). Jednakże na ziemiach północnych i zachodnich zmniejszanie tej grupy osób zachodziło dużo wolniej – odnosi się to przede wszystkim do województw zachodniopomorskiego, warmińsko-mazurskiego, kujawsko-pomorskiego i lubuskiego.

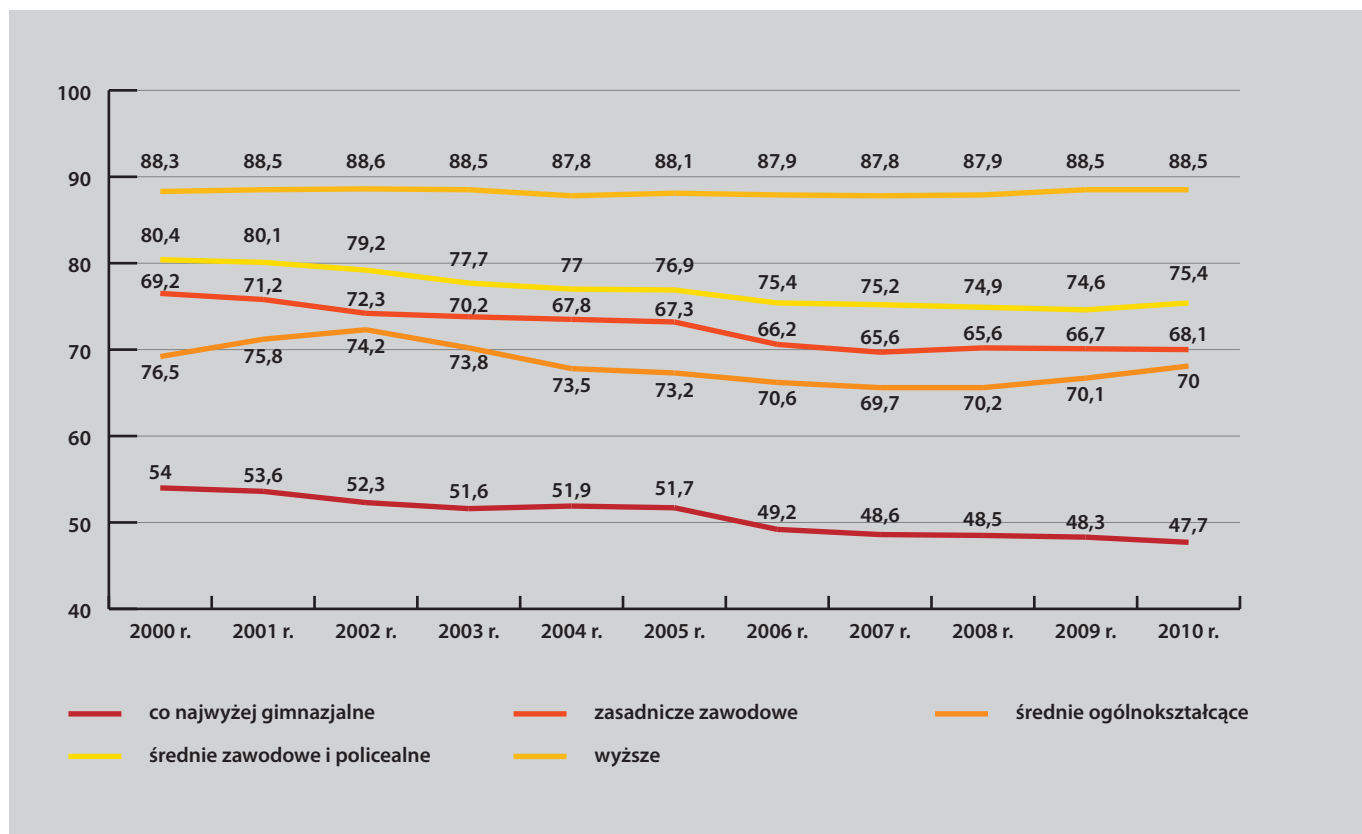
Po trzecie, współzależność wykształcenia na średnim poziomie, posiadanego przez młodsze i starsze roczniki w przekroju województw, jest wyraźnie mniejsza, a już w odniesieniu do średniego wykształcenia zawodowego nie ma jej w ogóle. Z kolei niekoniecznie tam, gdzie w przeszłości najwięcej było osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym i ogólnokształcącym, najwięcej ich również przybyło w ostatnich latach. W odniesieniu do wykształcenia ogólnokształcącego wyróżnia się województwo pomorskie, w którym udział osób posiadających to wykształcenie wśród 25–34-latków w porównaniu z 55–64-latkami wzrósł 1,6 razy (średnia ogólnopolska 1,2). Na drugim biegunie jest województwo wielkopolskie, w którym udział takich osób zmalał (to jedyne takie województwo) o 11%. W populacji 25–34-latków udział osób z zasadniczym wykształceniem jest mniejszy aż o 33% w stosunku do odpowiedniego udziału w populacji w wieku 55–64 lata. Jednak w województwie śląskim międzygeneracyjny spadek udziału osób z wykształceniem zawodowym zasadniczym wyniósł prawie 50% i niemal 40% w dolnośląskim i mazowieckim, podczas kiedy w warmińsko-mazurskim pozostał właściwie bez zmian. Zatem choć zmiany w obrębie średnich poziomów wykształcenia nie były łącznie w Polsce bardzo duże, to na terenie poszczególnych województw zachodziły niekiedy szybko i nie zawsze w tym samym kierunku. To może rodzić wyraźne napięcia na lokalnych rynkach pracy, jak np. wspomniany spadek osób kończących szkoły zawodowe na Śląsku.

1.5. Wykształcenie ludności a rynek pracy

1.5.1. Zmiany poziomu wykształcenia ludności z perspektywy rynku pracy

Wraz ze zmianami poziomu wykształcenia ludności w wieku produkcyjnym zmienia się też struktura jej zatrudnienia. Opłacalność wykonywania pracy jest różna dla różnych poziomów wykształcenia. Relatywnie wysokie zarobki wysoko wykształconych są silnym bodźcem do podjęcia pracy, potencjalnie niskie zarobki w przypadku niskiego wykształcenia i braku przygotowania zawodowego powodują częstsze wycofywanie się z rynku pracy. Jest to szczególnie widoczne w przypadku osób z wykształceniem gimnazjalnym lub podstawowym albo jeszcze niższym (wyk. 1.48.). Aktywnych zawodowo w wieku 25–64 lata w tej grupie jest zaledwie 47,7% i ich aktywność systematycznie maleje, nawet w czasie względnego ożywienia na rynku pracy. Paradoksalnie spada też aktywność zawodowa osób z wykształceniem zawodowym średnim i zasadniczym – różnica w okresie minionych 10 lat wynosi w obu przypadkach około 5 pkt. proc. Bardzo wysoką aktywność zawodową utrzymują natomiast osoby z wyższym wykształceniem, systematycznie przekracza ona 88%. O około 20 pkt. proc. niższą aktywnością zawodową cechują się osoby ze średnim wykształceniem ogólnokształcącym (bez szkolnego przygotowania zawodowego); ich aktywność bardziej niż innych grup wykształcenia wahała się w czasie – w relatywnie dobrym okresie pod względem koniunktury lat 2001–2002 wzrosła nawet do 72%, ale i w ostatnim, nie najlepszym roku pozostawała na poziomie 68,1%.

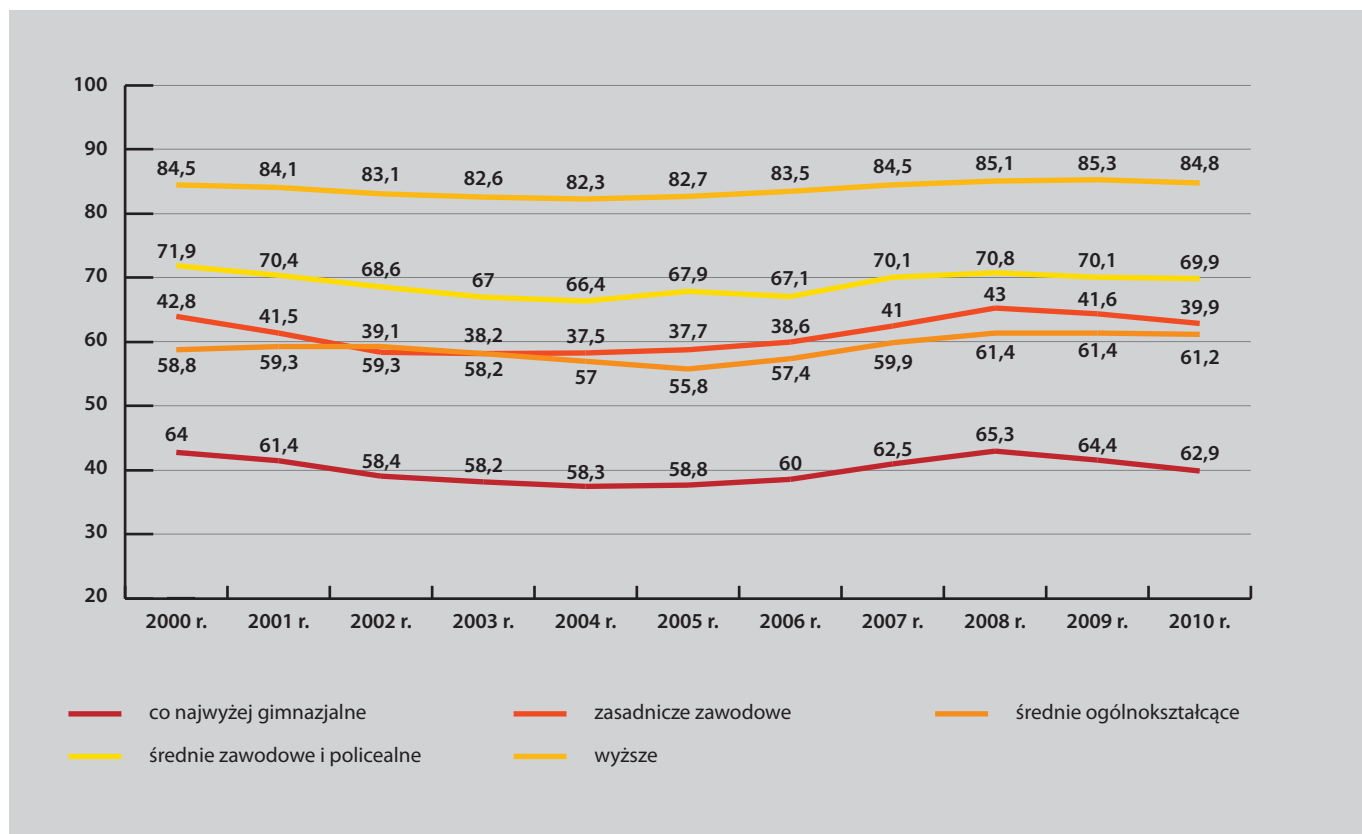
Wykres 1.48. Aktywność zawodowa populacji 25–64 lata w zależności od wykształcenia w 2010 roku (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEŁ.

Zetknięcie się podaży pracy z popytem na nią skutkuje określonym poziomem zatrudnienia i bezrobocia. Gdyby zmiany wykształcenia podążały w innym kierunku niż wymaga tego popyt na pracę, spadałaby zatrudnialność i rosła stopa bezrobocia. Tymczasem w Polsce wielka zmiana wykształcenia raczej odpowiada oczekiwaniom rynku pracy – zdecydowanie najwyższą zatrudnialność zapewnia wyższe wykształcenie (w 2010 r. współczynnik zatrudnienia sięga w populacji 25–64 lata 84,8%), najbardziej chroni też przed bezrobociem (w tym samym roku stopa bezrobocia wynosiła 4,2%) (wyk. 1.49). Druga pod względem stosunkowo korzystnej pozycji na rynku pracy – grupa, czyli osoby ze średnim wykształceniem zawodowym, w całym dziesięcioleciu 2000–2010 cechowała się niższą o około 15 pkt. proc. zatrudnialnością w porównaniu z osobami z wyższym wykształceniem. Osoby z zasadniczym wykształceniem zawodowym i ze średnim ogólnokształcącym były pracujące w jeszcze mniejszym stopniu, różnica w ich przypadku sięgała przeciętnie 22,6 pkt. proc. – 24,8 pkt. proc. w porównaniu do posiadających wyższe wykształcenie. Posiadających wykształcenie wyższe z jednej strony i wykształcenie co najwyżej gimnazjalne z drugiej dzieli – pod względem szans na zatrudnienie – prawdziwa przepaść: różnica współczynników zatrudnienia wynosi 43,8 pkt. proc. . Wahania koniunktury mają oczywiście wpływ na możliwość podjęcia pracy, ale w zasadzie nie zmieniają hierarchii grup wykształcenia w szansach na znalezienie i utrzymanie pracy. Koniunkturalna zmienność współczynników zatrudnienia jest zresztą największa wśród najniżej wykształconych i to nie tylko posiadających wykształcenie ogólne (gimnazjalne lub podstawowe), ale i również zasadnicze zawodowe, co wiąże się ze specyfiką sektorową reagowania na zjawiska kryzysowe w gospodarce. Na zmiany koniunkturalne bowiem bardziej reaguje zatrudnienie w przemyśle, budownictwie i transporcie, a tam właśnie przede wszystkim znajdują zatrudnienie osoby z wykształceniem zasadniczym, zawodowym (robotnicy wykwalifikowani) oraz z podstawowym i gimnazjalnym (robotnicy niewykwalifikowani).

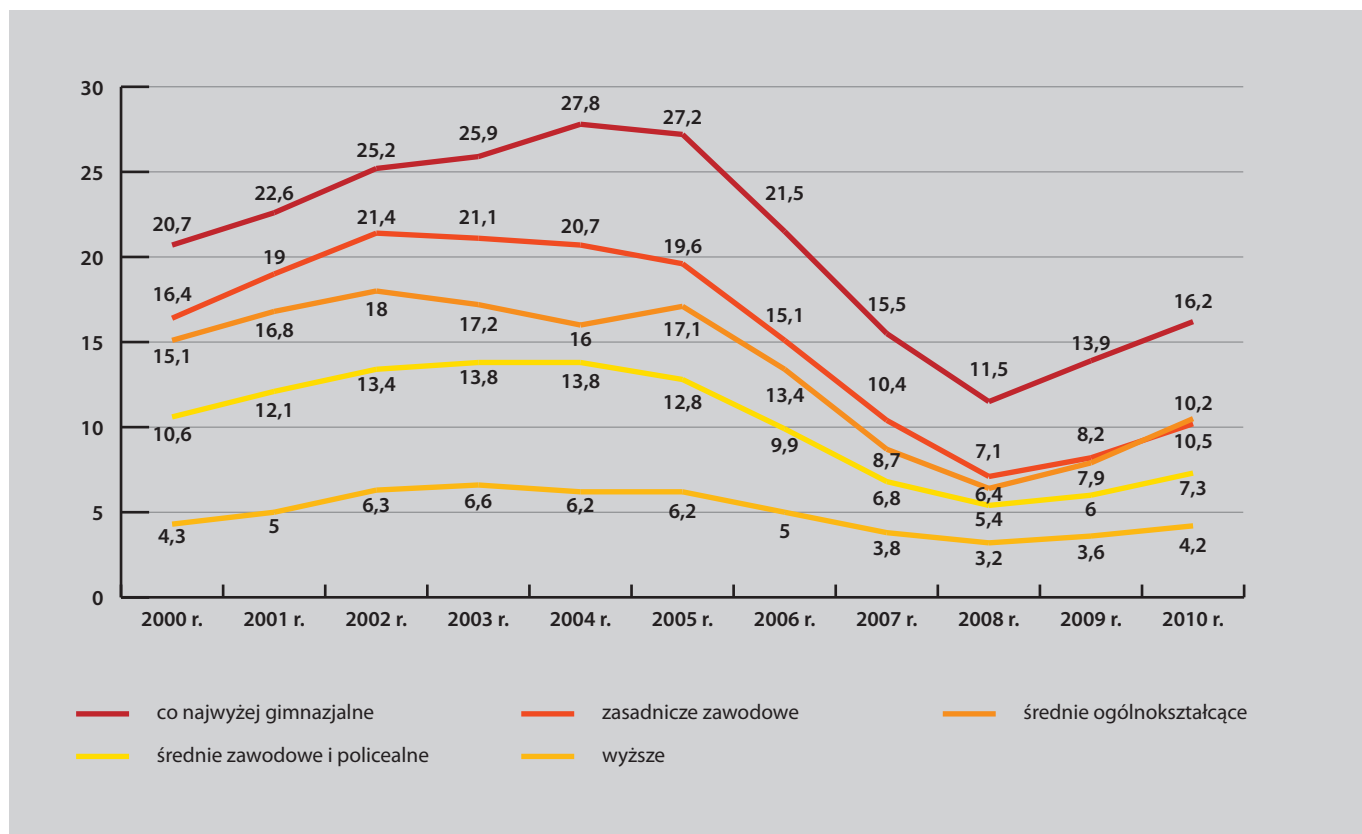
Wykres 1.49. Stopa zatrudnienia w populacji 25–64 lata w zależności od wykształcenia w 2010 roku (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Niemal symetrycznym odzwierciedleniem zmian w zatrudnieniu są zmiany bezrobocia. Stopa bezrobocia osób z najniższym poziomem wykształcenia jest czterokrotnie wyższa od stopy bezrobocia osób z wyższym wykształceniem, i to pomimo tego, że osoby nisko wykształcone są około dwukrotnie rzadziej aktywne zawodowo (wyk. 1.50.). W okresach kryzysowych różnice te nasilają się, w lepszych maleją, ale w każdej sytuacji dystans między skrajnymi grupami wykształcenia pozostaje duży. Generalnie, im niższe wykształcenie, tym bezrobocie wyższe – wyjątek stanowią osoby z wykształceniem średnim ogólnym bardziej narażone na bezrobocie niż osoby z zasadniczym wykształceniem zawodowym. O ich wyższym bezrobociu przesądza brak przygotowania zawodowego (tylko w niektórych okresach bezrobocie tych dwóch grup bywa takie samo – tak było w 1997 r. i w końcu 2010 r.). Wahania stopy bezrobocia są relatywnie najsłabsze wśród osób z wyższym wykształceniem (odchylenie standardowe w okresie 2000–2010 wyniosło 1,23), najsilniejsze wśród posiadających co najwyżej wykształcenie gimnazjalne (odchylenie standardowe na poziomie 5,65). Niskie wykształcenie naraża na podwójnie niekorzystne oddziaływanie rynku pracy – skutkuje relatywnie wyższym bezrobociem (i niższym zatrudnieniem), a w dodatku dużą zmiennością sytuacji. Wysokie wykształcenie najbardziej chroni przed tymi niekorzystnymi sytuacjami.

Wykres 1.50. Stopa bezrobocia w populacji 25–64 lata w zależności od wykształcenia w 2010 roku (w %).



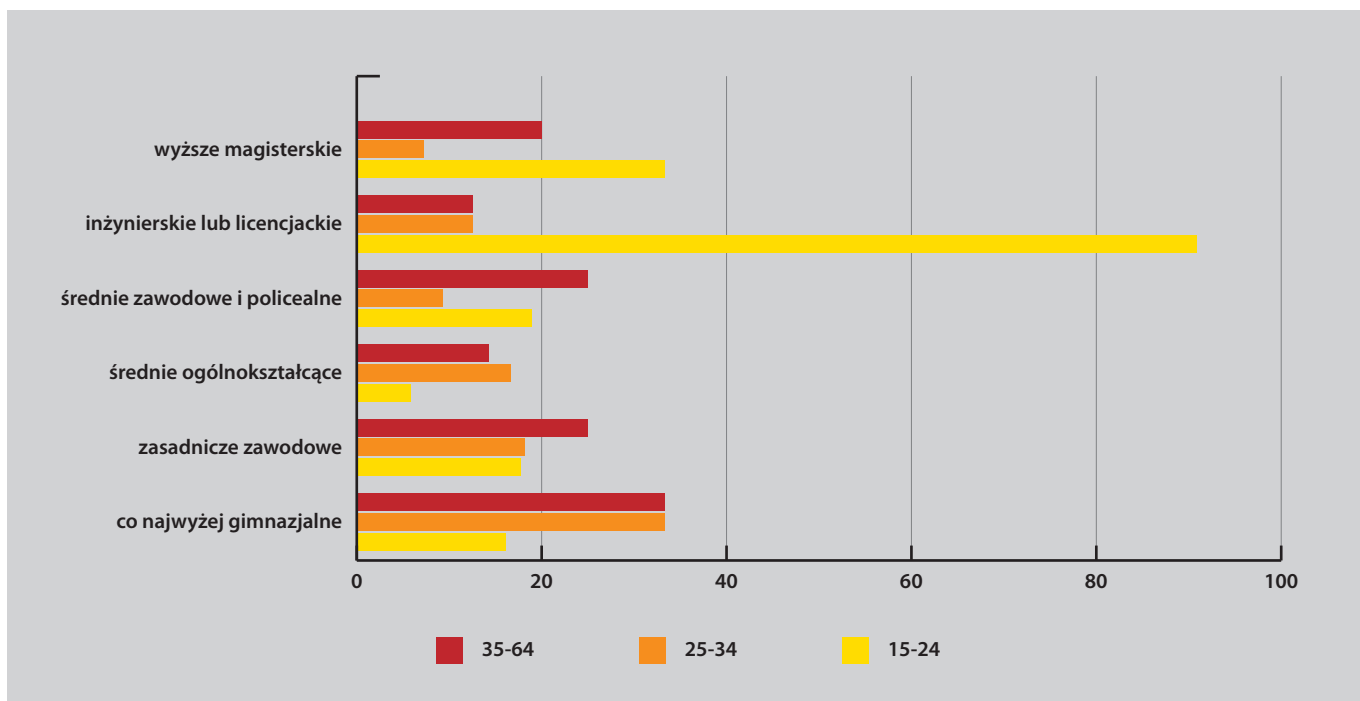
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEŁ.

Niestety, nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy zróżnicowana sytuacja na rynku pracy osób o różnym wykształceniu jest wynikiem takich zmian struktury gospodarczej, które nakręcają popyt na wysokie kwalifikacje, czy też wynika z bardziej szczegółowych niedopasowań zawinionych przez system kształcenia. Za niezbyt dobre położenie na rynku pracy osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym może odpowiadać nie brak popytu na wykwalifikowanych robotników (bo taki popyt w licznych badaniach zgłaszają pracodawcy), a brak właściwych kompetencji, a więc zarówno dopasowania w ujęciu zawodowym, jak i szczegółowych umiejętności potrzebnych w ramach danego zawodu.

1.5.2. Sytuacja młodych osób na rynku pracy

Głębokie zmiany poziomu wykształcenia ludności w wieku produkcyjnym są efektem wchodzenia w dorosłe życie kolejnych roczników coraz lepiej wykształconej młodzieży. Podobnie jak w wielu krajach, pierwsze zetknięcie z rynkiem pracy często skutkuje przynajmniej przejściowym bezrobociem, co wiąże się z procesem poszukiwania pierwszej pracy i z brakiem doświadczenia zawodowego, czynnikami niezależnymi od poziomu uzyskanego wykształcenia. Porównanie sytuacji młodych osób na rynku pracy z sytuacją osób starszych może uwidoczniać, czy te przeszkody są długotrwałe i czy opuszczenie szkoły lub uczelni w nieodległym czasie jest atutem, czy cechą dyskryminującą na rynku pracy. Pośrednio świadczy też o przystosowaniu absolwentów do rynku pracy wyniesionym z systemu edukacji.

Wykres 1.51. Stopa bezrobocia według wykształcenia* i wieku w 2010 roku (w %).



Uwaga: Dane dla osób w wieku 35–64 z wykształceniem licencjackim lub inżynierskim są mało liczne, obliczone na ich podstawie wskaźniki mogą być niereprezentatywne.

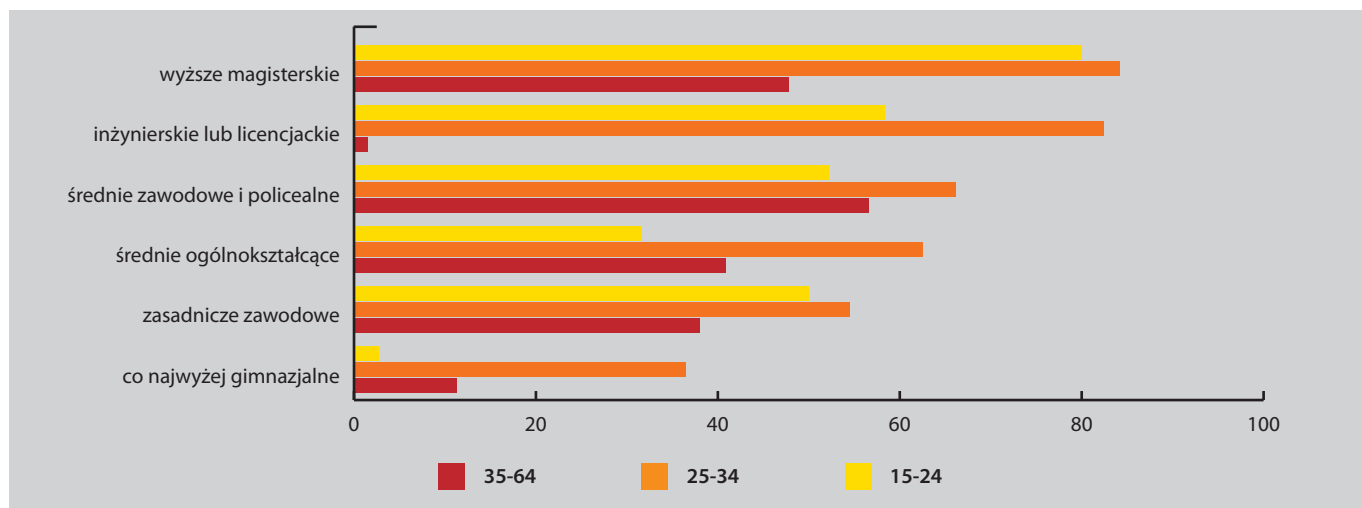
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Bezrobocie osób młodych w wieku 25–34 lat przyjmuje podobne wartości do bezrobocia populacji starszej w wieku 35–64 lat, relacja między nimi zależy jednak silnie od poziomu wykształcenia (rys. 1.51.). Nieodległy termin uzyskania wykształcenia wyższego lub średniego zawodowego wydaje się atutem na rynku pracy, bezrobotnych jest bowiem wśród młodych, aktywnych zawodowo o około $\frac{2}{3}$ mniej niż w starszych rocznikach. Natomiast zakończenie nauki w zasadniczej szkole zawodowej albo w liceum ogólnokształcącym i ubieganie się na tej podstawie o pracę sytuuje młodych na gorszej pozycji niż zajmują starsi z tym samym wykształceniem. To może sugerować duże znaczenie praktyki zawodowej dla tych grup wykształcenia jako warunku posiadania pracy.

Z kolei stopa zatrudnienia osób w wieku 25–34 lat, zestawiona ze stopą zatrudnienia osób w starszym wieku produkcyjnym, tj. 35–64 lat, wyraźnie dowodzi, że osoby młodsze znacznie częściej znajdują zatrudnienie, i to bez względu na poziom wykształcenia (wyk. 1.52.)¹². Wyższe bezrobocie zatem osób młodych z wykształceniem zasadniczym zawodowym i średnim ogólnokształcącym przy jednocześnie wyższej ich stopie zatrudnienia pokazuje, że w porównaniu ze starszymi znacznie częściej szukają oni pracy i chociaż częściej udaje im się tę pracę podjąć, to jednak wśród poszukujących pracy też jest ich nieco więcej.

¹² Pomijamy największą różnicę, jaką zdołano zauważyć wśród osób z wykształceniem licencjackim lub inżynierskim, ze względu na niemal całkowity brak takich osób w starszym wieku (sporadyczność występowania tego poziomu kształcenia w odległej przeszłości) w próbie BAEL.

Wykres 1.52. Stopa zatrudnienia według wykształcenia* i wieku w 2010 roku (w %).



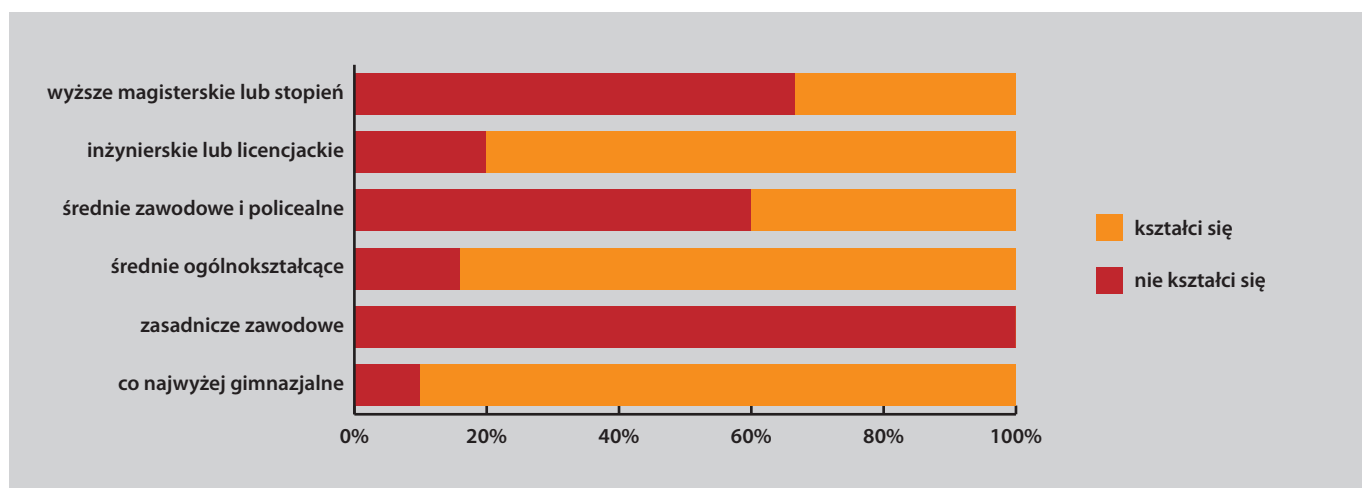
Uwaga: Dane dla osób w wieku 35–64 z wykształceniem licencjackim lub inżynierskim są mało liczne, obliczone na ich podstawie wskaźniki mogą być niereprezentatywne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Średnia stopa zatrudnienia osób w wieku 25–34 lata wynosi 70,0%, a w wieku 35–64 jest ponad dwukrotnie mniejsza – 31,6%. Różnice dla osób z wyższym wykształceniem magisterskim sięgają nawet 36,4 pkt. proc., z co najwyżej gimnazjalnym 25,1 pkt. proc., ze średnim ogólnokształcącym 21,7 pkt. proc. Osoby, które nie skończyły 25 lat, stosunkowo rzadko mają już wyższe wykształcenie, ale jeśli się to zdarzy, ich zatrudnienie pozostaje wysokie. Osoby z niższymi poziomami wykształcenia w wieku 15–24 lata wyraźnie początkowo rzadziej pracują od osób starszych – poza tymi, którzy ukończyli zasadnicze szkoły zawodowe, gdyż ich stopa zatrudnienia jest wyraźnie wyższa od stopy zatrudnienia osób w wieku 35–64 lat i niewiele niższa od osób w wieku 25–34 lat.

Wyjaśnia tę sytuację fakt, że młodzi absolwenci zasadniczych szkół zawodowych z reguły się dalej nie kształcą (wyk. 1.53.), podstawową zatem formą ich aktywności jest praca zawodowa. Z tego punktu widzenia 50% pracujących w populacji osób w wieku 15–24 to bardzo mało. Relatywnie niski udział pracujących w wieku 15–24 lat wśród osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym i wyższym licencjackim lub inżynierskim jest natomiast wynikiem ich dalszej nauki – aż 84% absolwentów liceów ogólnokształcących i 80% absolwentów studiów licencjackich uczy się dalej. Wśród osób z wykształceniem średnim zawodowym odsetek ten jest o połowę mniejszy – to 40%.

Wykres 1.53. Udział osób w wieku 15–24 lata kształcących się i niekształcących się formalnie w grupach ludności zróżnicowanych pod względem posiadanego poziomu wykształcenia w 2010 r. (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Osób, które nie kształcą się i zarazem nie pracują, jest w populacji w wieku 15–24 lat 13,4%, z tym, że ten odsetek jest zdecydowanie nierówno rozłożony – odnosi się głównie do osób, które ukończyły szkoły zawodowe – zasadnicze i średnie (wraz z policealnymi), co może wskazywać, że wejście na rynek pracy tych właśnie osób zaraz po ukończeniu nauki jest obecnie stosunkowo najtrudniejsze (tabela 1.17).¹³

Tabela 1.17. Wykonywanie pracy i kształcenie się w populacji 15–24 lata według poziomu uzyskanego wykształcenia (w %).

Poziom wykształcenia	niekształcący się	kształcący się	niekształcący się	kształcący się	Razem
	pracujący		niepracujący		
wyższe magisterskie lub stopień	33,3	0,0	33,3	33,3	100,0
inżynierskie lub licencjackie	20,0	20,0	0,0	60,0	100,0
średnie zawodowe i policealne	20,0	10,0	40,0	30,0	100,0
średnie ogólnokształcące	8,0	16,0	8,0	68,0	100,0
zasadnicze zawodowe	50,0	0,0	50,0	0,0	100,0
co najwyżej gimnazjalne	2,0	0,0	8,0	90,0	100,0
Razem	9,3	6,2	13,4	71,1	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Po pewnym czasie jednak stopa zatrudnienia posiadających wykształcenie zawodowe wzrasta (bardziej wśród posiadających wykształcenie średnie zawodowe niż zasadnicze) powyżej stopy zatrudnienia osób starszych (35–64 lata), co – przynajmniej intuicyjnie – świadczyłoby o ich przewadze konkurencyjnej na rynku pracy. Mogą jednak występować także inne, liczne czynniki wpływające na zatrudnialność młodych – ich większa mobilność zawodowa, terytorialna, podejmowanie pracy poza zawodem wyuczonym (przy braku przywiązania do zawodu wykonywanego, występującego wśród starszych), bardziej dostosowana do współczesnych realiów struktura zawodowa czy brak możliwości uzyskania świadczeń sprzyjających dezaktywacji i inne (*Analiza dopasowania kwalifikacji do oczekiwań pracodawców 2008*). Sama jakość pracy szkoły zawodowej w zakresie przygotowania do pracy jest tylko jednym z wielu czynników potencjalnie wpływających na sytuację absolwentów na rynku pracy.

1.5.3. Terytorialne różnice na rynku pracy osób młodych

Międzywojewódzkie różnice na rynku pracy pod pewnymi względami są raczej małe, np. aktywność zawodowa osób o tym samym poziomie wykształcenia różni się niewiele, zwłaszcza wśród osób relatywnie młodszych. Zupełnie znikome są różnice w aktywności zawodowej młodych osób (w wieku 25–34 lat) z wyższym wykształceniem (współczynnik zmienności wynosi zaledwie 1% dla posiadających wykształcenie magisterskie i 3% dla inżynierów i licencjatów). Oczywiście pewne różnice istnieją – w woj. warmińsko-mazurskim aktywność młodych magistrów sięga aż 96%, podczas gdy w lubelskim wynosi 91%. Wyraźnie większe zróżnicowanie obserwuje się w aktywności osób, które poprzestały na wykształceniu gimnazjalnym lub niższym (współczynnik zmienności na poziomie 16%), a rozpiętość pomiędzy województwami, w których ta aktywność jest największa, tj. podlaskim i lubelskim (70%), a tym, w którym jest najmniejsza, czyli pomorskim (54%), sięga 16 pkt. proc. Znacznie głębsze różnice występują jednak pomiędzy aktywnością zawodową ze względu na poziom wykształcenia wewnątrz poszczególnych województw.

Stopy zatrudnienia osób w wieku 25–34 lata są bardziej zróżnicowane – współczynnik zmienności między województwami sięga od 3% dla wykształcenia wyższego magisterskiego do 12% dla

¹³ Niepracujących i nieuczących się jest też stosunkowo dużo wśród osób z wyższym wykształceniem magisterskim, z tym że takich osób w populacji jw. w wieku do 24 lat jest nieznaczna liczba.

wykształcenia poniżej średniego. Różnica między stopą zatrudnienia magistrów wynosi 9 pkt. proc. (od 91% w woj. warmińsko-mazurskim do niespełna 82% w woj. lubelskim), osób zaś, które mają co najwyżej wykształcenie gimnazjalne 20 pkt. proc. (od prawie 60% w woj. warmińsko-mazurskim do 40% w woj. opolskim). Różnice pomiędzy grupami wykształcenia wewnątrz województw w odniesieniu do zatrudnienia również są zdecydowanie wyższe niż pomiędzy województwami.

Największe międzywojewódzkie różnice dotyczą bezrobocia. W tym przypadku współczynnik zmienności jest mniejszy dla nisko wykształconych (18%) niż dla najwyżej wykształconych (25%). Nieukończenie przynajmniej szkoły zasadniczej, zawodowej powodowało największe zagrożenie bezrobociem. Zarazem przy tym najwyższym poziomie stopy bezrobocia wynoszącym średniorocznie w 2010 r. dla osób z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym aż 25%, jego natężenie tylko w 2 województwach nie sięgało 20%, tj. w lubelskim i podlaskim, gdzie – jak można sądzić – osoby bez wykształcenia podejmowały pracę głównie w indywidualnym rolnictwie (tab. 1.18.). A w 3 województwach obejmowało aż 30% aktywnych zawodowo (w kujawsko-pomorskim, zachodniopomorskim i opolskim, czyli na terenach, gdzie prywatne rolnictwo nie tworzyło dużej liczby miejsc pracy niskokwalifikowanej). Wszędzie zatem było bardzo dotkliwe. Aktywne zawodowo osoby z wykształceniem wyższym magisterskim przeciętnie były bezrobotne w blisko 7% – najrzadziej w woj. mazowieckim (4,7%), najczęściej w lubelskim i podkarpackim (powyżej 10%). Jeszcze większe różnice bezrobocia w przekroju województw dotyczą posiadających licencjat lub stopień inżyniera (współczynnik zmienności 39%) – stopy bezrobocia wahają się od 4,7% w woj. mazowieckim aż do 19% w woj. podkarpackim. Stosunkowo wysokie rozpiętości bezrobocia osób z wyższym wykształceniem mogą być motorem migracji międzywojewódzkich. Nisko wykształceni z powodu wysokiego i mało zróżnicowanego zagrożenia bezrobociem mają słabsze bodźce do migrowania wewnątrz kraju. Odnosi się to także do bezrobotnych z wykształceniem zasadniczym, zawodowym.

Tabela 1.18. Średnioroczne stopy bezrobocia osób w wieku 25–34 lata w 2010 r. w przekroju województw (w %).

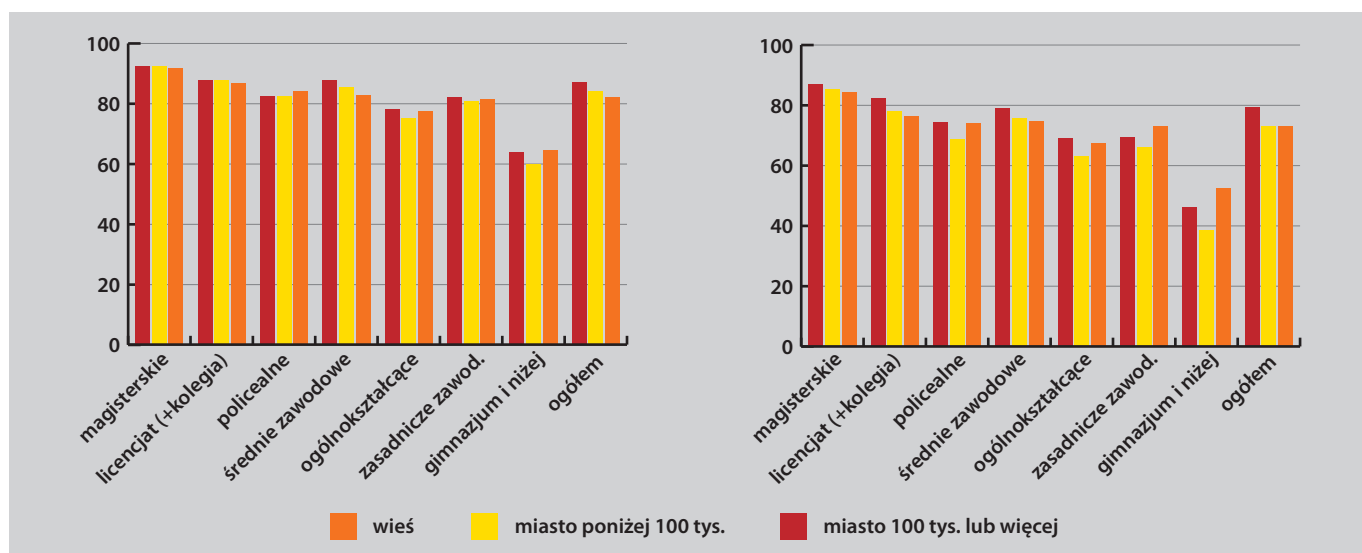
Województwo	Wykształcenie						
	wyższe magisterskie	wyższe licencjackie lub inżynierskie	policealne	średnie zawodowe	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	co najwyżej gimnazjalne
dolnośląskie	7,1	10,7	11,2	10,1	13,1	13,2	26,9
kujawsko-pomorskie	6,8	6,8	14,5	11,6	17,3	15,2	30,9
lubelskie	10,0	13,0	13,1	13,4	19,0	16,2	19,0
lubuskie	5,5	15,4	10,5	10,9	13,1	10,8	28,4
łódzkie	6,2	9,1	15,9	11,3	13,0	13,7	23,7
małopolskie	8,9	12,2	11,7	8,9	10,6	11,7	21,1
mazowieckie	4,7	4,7	8,2	8,0	12,7	13,5	22,2
opolskie	6,2	6,2	12,6	11,3	12,2	12,4	29,8
podkarpackie	10,6	19,0	10,8	16,7	21,7	17,3	23,2
podlaskie	9,4	12,5	16,1	14,0	19,8	13,0	14,6
pomorskie	6,9	6,1	16,6	7,1	13,4	10,7	23,0
śląskie	5,9	8,1	13,0	10,0	8,1	15,4	27,2
świętokrzyskie	8,9	16,5	20,1	13,2	22,7	15,2	28,3
warmińsko-mazurskie	5,5	8,7	16,9	7,8	10,0	13,5	24,3
wielkopolskie	5,2	8,7	15,5	10,0	10,7	10,9	24,1
zachodniopomorskie	7,3	8,0	7,7	7,4	11,7	17,2	29,9
Razem	6,8	9,4	12,9	10,5	13,4	13,7	24,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Stopy bezrobocia osób młodych w przekroju województw są silnie skorelowane ze stopami bezrobocia wszystkich osób o takim samym wykształceniu w tych województwach (współczynnik korelacji wynosi 0,91). To zatem, co decyduje o bezrobociu wszystkich osób w wieku produkcyjnym z danym poziomem wykształcenia w konkretnym województwie, oddziałuje podobnie również na poziom bezrobocia osób młodych, tak samo wykształconych. Z drugiej strony w przekroju województw nie występuje korelacja między zwiększonym bezrobociem osób młodych o danym wykształceniu a tym, jak zmieniał się udział tego wykształcenia w populacji tychże województw. Nie można zatem wysnuć wniosku, że zdecydowanie szybszy, bądź gdzie indziej wolniejszy, wzrost poziomu edukacji w znaczący sposób wpływa na powstanie bezrobocia młodych osób. Możliwe natomiast, że szybsze zmiany struktury edukacji przekroju województw odpowiadały za silniej zmieniającą się strukturę popytu na pracę. Dobrym przykładem tej zależności może być województwo mazowieckie, w którym udział wysoko wykształconych idzie w parze z ich relatywnie niskim bezrobociem. Nie ma jednak podstaw, by odpowiedzieć na kluczowe pytanie, czy to zmieniający się popyt na pracę skutkował dostosowaniami struktury wykształcenia, czy też działał na odwrót – powstawały takie miejsca pracy, które wymagały kwalifikacji lokalnie dostępnych.

Również w przekroju miejscowości zamieszkania różnice w zakresie aktywności zawodowej i udziału zatrudnionych w populacji osób z tym samym poziomem wykształcenia są stosunkowo małe, choć w przypadku zatrudnienia nieco wyraźniejsze niż w zakresie aktywności zawodowej (wyk. 1.54.). Od ogólnej prawidłowości obniżania się aktywności i zatrudnienia w miarę spadku poziomu wykształcenia odbiegają dwie proporcje: większe szanse na aktywność i pracę mają osoby z wykształceniem średnim zawodowym niż policealnym oraz osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym niż ze średnim ogólnokształcącym. Zatem ścieżka edukacyjna wiodąca przez liceum ogólnokształcące i nie kończąca się ukończeniem studiów pogarsza szanse na pracę młodych osób w porównaniu z ukończeniem przez nie szkoły zawodowej – zwłaszcza średniej (Badania aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji programu „Pierwsza praca”).

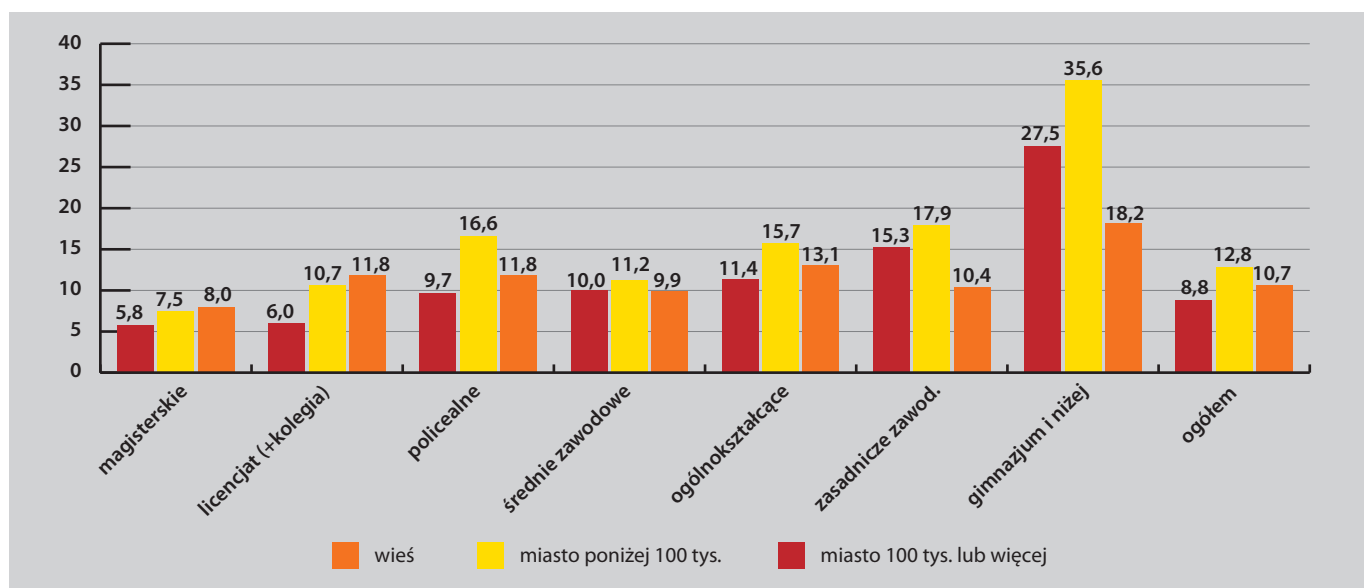
Wykres 1.54. Udział osób aktywnych zawodowo i pracujących w populacji w wieku 25–34 lata zamieszkałej w różnych typach miejscowości według poziomu wykształcenia w 2010 roku (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Mieszkanie w dużym mieście poprawia możliwości uzyskania i utrzymania pracy wszystkich młodych osób z wyjątkiem tych, które ukończyły co najwyżej szkołę zasadniczą i średnią szkołę zawodową (wyk. 1.55.). Perspektywy posiadania pracy w ich przypadku są najlepsze na wsi, aczkolwiek w tej właśnie grupie występują największe międzywojewódzkie różnice wskaźnika zatrudnienia na wsi od 67% pracujących w woj. podlaskim i 64% w lubelskim po zaledwie 36% w woj. śląskim i 38% w pomorskim.

Wykres 1.55. Stopa bezrobocia w populacji w wieku 25–34 lata zamieszkałej w różnych typach miejscowości według poziomu wykształcenia w 2010 roku (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Najmniej korzystnym miejscem zamieszkania dla wszystkich „gorzej wykształconych” młodych osób jest małe miasto. Odnosi się to do niższego niż gdzie indziej prawdopodobieństwa posiadania pracy, jak i – co zrozumiałe – do większego zagrożenia bezrobociem. Małe miasto naraża na wysokie bezrobocie właściwie wszystkich młodych ludzi z wyjątkiem tych, którzy ukończyli studia. O ile zatem w przeszłości dojazd ze wsi do sąsiedniego małego miasta stwarzał szansę znalezienia pracy przez osoby z wykształceniem średnim, o tyle w 2010 r. pozostało to dobrym rozwiązaniem wyłącznie dla posiadających wyższe wykształcenie. Możliwe, że jest to efekt oddziaływania kryzysu, na który bardziej są narażeni młodzi (firmy w pierwszej kolejności ograniczają rekrutację, co najbardziej uderza w młodych) i posiadający przygotowanie do pracy w przemyśle, ponieważ tam spadki produkcji są większe, a przymus racjonalizacji zatrudnienia największy. Tak można częściowo tłumaczyć niektóre trudności w uzyskaniu pracy przez osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym i średnim technicznym w małych ośrodkach miejskich, gdzie są ulokowane liczne drobne firmy przemysłowe. To zjawisko należy śledzić ze szczególną uwagą w kolejnych latach, ponieważ nie wiadomo, czy ma ono charakter przejściowy, związany z kryzysem, czy jest zapowiedzią pewnej trwalszej tendencji.

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

Wprowadzenie

Autor:
Stanisław Sławiński

Począwszy od tej edycji w przygotowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych raportach będzie rozdział poświęcony zmianom w przepisach regulujących funkcjonowanie edukacji w Polsce. Zebranie w jednym miejscu syntetycznych informacji o ustawach i rozporządzeniach pozwoli zainteresowanym osobom w łatwy sposób aktualizować swoją wiedzę na temat prawnych podstaw działania polskiej edukacji.

Przedstawienie tego, co w minionym roku wydarzyło się w prawie dotyczącym edukacji, służyć ma nie tylko celom praktycznym. Celem jest także ukazanie związków pomiędzy wydawanymi w danym roku aktami prawnymi a długofalowymi działaniami modernizacyjnymi państwa oraz różnymi czynnikami (procesami i zjawiskami), które mają istotny wpływ na bieżącą działalność legislacyjną władz publicznych.

Rok 2011 przyniósł wiele zmian w prawie regulującym funkcjonowanie polskiej edukacji. Sejm uchwalił 3 stosunkowo szerokie zakresowo ustawy dotyczące różnych obszarów edukacji. W odniesieniu do oświaty są to:

- Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej,
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.

W obszarze szkolnictwa wyższego szeroko zakrojone zmiany wprowadziła:

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

Ponadto w 3 ustawach poświęconych innym zagadnieniom znalazły się także artykuły zmieniające niektóre przepisy dotyczące edukacji. Wydano też 81 różnych rozporządzeń.

Poniżej przedstawiono wybór informacji o wszystkich wydanych w 2011 r. aktach prawnych zawierających przepisy dotyczące edukacji. Omówiono łącznie 87 aktów prawnych (tab. 2.1. – 2.87.). Omówienie trzech najważniejszych ustaw dodatkowo poprzedzono komentarzem wprowadzającym.

Informacje o aktach prawnych przedstawiono w następującym porządku:

- Ustawy w całości dotyczące spraw oświaty (tab. 2.1. i 2.2.),
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (tab. 2.3.–2.29.),
- Inne akty prawne zawierające przepisy dotyczące oświaty (tab. 2.30.–2.40.),
- Ustawa o zmianie ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego (tab. 2.41.),
- Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (tab. 2.42.–2.84.),
- Inne akty prawne zawierające przepisy dotyczące szkolnictwa wyższego (tab. 2.85.–2.87.).

2.1. Wydane w 2011 roku przepisy dotyczące oświaty dotyczą:

Modernizacji systemu informacji oświatowej	tab. 2.1.
Reformy szkolnictwa zawodowego	tab. 2.2., 2.26., 2.29.
Zmian w przepisach dotyczących klasyfikowania, oceniania i egzaminowania	tab. 2.5., 2.20., 2.32.
Kwestii związanych z wynagrodzeniami nauczycieli	tab. 2.11., 2.14.

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.1. Ustawa o systemie informacji oświatowej

Spraw związanych z obsadą stanowiska dyrektora szkoły	tab. 2.23., 2.24.
Różnych zagadnień związanych z opieką i wychowaniem	tab. 2.7., 2.8., 2.16., 2.28., 2.33., 2.34., 2.37., 2.38.
Zmian w sferze organizacji i zarządzania	tab. 2.12., 2.17., 2.18., 2.19., 2.22., 2.25., 2.27., 2.30., 2.31., 2.35., 2.36., 2.39., 2.40.

Reforma szkolnictwa wyższego została wprowadzona poprzez nowelizację ustaw (tab. 2.41.) i wielu powiązanych z nią rozporządzeń. Reforma ta jest powiązana z uchwalonymi przed 2011 rokiem ustawami dotyczącymi nauki.

2.2. Wydane w 2011 roku rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz inne akty prawne regulują:

Kwestie związane z kształceniem i programami studiów	tab. 2.50., 2.60., 2.62., 2.68., 2.69., 2.74., 2.76., 2.79., 2.80., 2.81.
Sprawy dotyczące kadry	tab. 2.43., 2.52., 2.53., 2.56., 2.65., 2.67., 2.72., 2.86., 2.87.
Zagadnienia organizacyjne i finansowe	tab. 2.42., 2.45., 2.46., 2.47., 2.49., 2.54., 2.55., 2.57., 2.63., 2.64., 2.70., 2.73., 2.75., 2.77., 2.82., 2.83., 2.84., 2.85.
Sprawy dotyczące studentów i doktorantów	tab. 2.44., 2.48., 2.50., 2.58., 2.59., 2.61., 2.66., 2.71., 2.74., 2.78.

2.1. Ustawa o systemie informacji oświatowej

System informacji oświatowej (SIO) utworzono na podstawie ustawy z dnia 19 lutego 2004 r. System ten wprowadził nową jakość w zakresie gromadzenia danych statystycznych w dziedzinie oświaty i stopniowo zastępuje gromadzenie danych przy pomocy papierowych formularzy opracowywanych przez GUS i MEN. Dane zbierane w systemie informacji oświatowej są używane do kreowania polityki oświatowej oraz racjonalizacji wydatkowania środków publicznych na oświatę. Stanowią one podstawę m.in. dla wyliczania wysokości części oświatowej subwencji ogólnej, kształtowania wynagrodzeń nauczycieli oraz przygotowywania analiz, opinii i informacji dla Sejmu i organów administracji państwowej. Ponadto, na podstawie pochodzących z SIO danych GUS opracowuje publikacje statystyczne z obszaru oświaty oraz przekazuje dane o polskiej oświacie do statystyki międzynarodowej prowadzonej przez Europejski Urząd Statystyczny (Eurostat).

Rozwiązania dotyczące organizacji i zasad działania SIO zawarte w poprzedniej ustawie, w istotny sposób ograniczają korzystanie z możliwości, jakie stwarzają obecnie nowoczesne technologie gromadzenia i przetwarzania danych w systemach teleinformatycznych. Funkcjonujący na podstawie ustawy z 2004 r. SIO jest więc narzędziem coraz bardziej nieefektywnym z punktu widzenia realizacji celów, dla jakich został powołany. System w tej postaci nie jest też w stanie wychodzić naprzeciw nowym potrzebom w dziedzinie zarządzania oświatą w sferze finansowej i organizacyjnej, które pojawiają się w związku z zachodzącymi w Polsce procesami modernizacyjnymi.

Zgodnie z postanowieniami ustawy z 2004 r. scalone dane, które otrzymywał minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, były wynikiem procesu przekazywania danych pochodzących ze szkół i placówek oświatowych oraz innych instytucji za pośrednictwem samorządów, a następnie kuratorów oświaty i innych ministrów. Dane w bazach danych oświatowych są aktualizowane i przekazywane każdego roku według stanu na dzień 31 marca, 10 września i 30 września, a w odniesieniu do niektórych placówek – według stanu na dzień 10 października. Przekazywanie danych w SIO następuje w postaci przesłania dokumentu elektronicznego, transmisji danych lub przesłania ich za pomocą informatycznych nośników danych z aktualnego oprogramowania oraz przekazania dokumentu papierowego w formie zestawienia zbiorczego potwierdzonego podpisem upoważnionej

osoby. Przy tego rodzaju wieloszczeblowej organizacji przekazywania danych nie jest możliwe uzyskiwanie aktualnych informacji z całego kraju wtedy, gdy są one najbardziej potrzebne. Dużym mankamentem jest też zbieranie informacji w postaci danych zbiorczych, co w znaczącym stopniu ogranicza możliwości prowadzenia pogłębionych analiz.

Problemem, którego nie można było w dotychczasowym systemie rozwiązać, jest rzetelność danych. Obowiązek weryfikowania przez jednostki samorządu terytorialnego i kuratoria oświaty poprawności danych zgromadzonych w SIO jest realizowany w niedostatecznym stopniu, przede wszystkim ze względu na brak możliwości zastosowania nowoczesnych narzędzi informatycznych. Dostępne sposoby weryfikacji danych nie gwarantują skutecznej poprawy jakości danych w SIO. Ponadto wykrycie błędu w danych źródłowych wiąże się każdorazowo z czynnością wprowadzenia przez uprawnione podmioty poprawek, a następnie – zgodnie z wieloszczeblowym sposobem przekazywania danych – ponownego przesłania do MEN pełnego zbioru poprawionych danych. Weryfikacja zgromadzonych danych oraz korygowanie wykrytych błędów są więc bardzo skomplikowane i czasochłonne.

Uregulowania zawarte w ustawie o SIO z 2004 r. utrudniają również skuteczne kontrolowanie kompletności zbieranych danych. System nie jest wyposażony w efektywne narzędzia sprawdzania, czy wszystkie szkoły i placówki oświatowe dostarczyły swoje zestawienia danych. W praktyce nie można łatwo stwierdzić, czy szkoła lub placówka oświatowa, która nie przekazała zestawienia zbiorczego, została zlikwidowana, czy też nie wywiązuje się z nałożonych na nią obowiązków związanych z funkcjonowaniem SIO. Dlatego gromadzenie w ten sposób danych obarczone jest wysokim ryzykiem błędu. Warto dodać, że dotychczasowa organizacja i zasady działania SIO uniemożliwiają przekazywanie niektórych danych do statystyki europejskiej (np. danych o uczniach migrujących). Tworzenie statystyki dotyczącej edukacji w Unii Europejskiej odbywa się w ten sposób, że państwa członkowskie dostarczają regularnie, w terminach określonych przez Komisję Europejską, dane z dziedziny edukacji danego państwa. Statystyka UE dotycząca edukacji jest tworzona w oparciu o system spójnych pojęć i porównywalnych danych, co umożliwia budowanie zintegrowanego europejskiego systemu informacji statystycznej na temat kształcenia, szkolenia i uczenia się. Oznacza to, że dane przekazywane przez Polskę dla celów statystyki międzynarodowej muszą być dostosowywane do wspólnych kategorii, co w niektórych przypadkach stwarza problemy ze względu na zakres gromadzonych w SIO danych oświatowych oraz sposób ich przetwarzania.

Skuteczne realizowanie przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania zadań ustrojowych nie jest możliwe bez dysponowania rzetelnymi danymi dotyczącymi oświaty. Celem nowej ustawy o SIO, uchwalonej w 2011 r., jest wyposażenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w udoskonalone narzędzie pozyskiwania danych dotyczących oświaty. Konstrukcja nowego SIO pozwoli na korzystanie z tego systemu jako instrumentu służącego poprawie efektywności zarządzania oświatą nie tylko na poziomie krajowym, ale również regionalnym i lokalnym. W szczególności utworzenie Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych (RSPO) pozwoli na gromadzenie, udostępnianie oraz bieżące aktualizowanie informacji o wszystkich jednostkach organizacyjnych systemu oświaty. Modernizacja SIO umożliwi też przygotowywanie i publikowanie za pośrednictwem ogólnodostępnego portalu internetowego wielu raportów tematycznych prezentujących różnorodne aspekty funkcjonowania systemu oświaty. Rozwiązania zaproponowane w nowym SIO zapewnią wszystkim obywatelom i zainteresowanym instytucjom dostęp do informacji dotyczących oświaty. Ogólna charakterystyka tych rozwiązań przedstawiona jest w drugiej części rozdziału. Po uchwaleniu nowej ustawy o SIO pojawiło się wiele głosów krytycznych. Zgłaszano wątpliwości, czy zbieranie tych danych jest uzasadnione, głośno wyrażano obawy o bezpieczeństwo danych, które dotyczą konkretnych osób¹⁴. Słabo przebijała się natomiast do mediów informacja, że te same informacje zbierane są w oświacie od lat i że przewidziane w nowym SIO metody zabezpieczania

¹⁴ W związku z tym 27 lipca 2012 r. ustawa została znowelizowana, żeby zwiększyć poziom anonimowości gromadzonych w SIO danych dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej przez przedszkola, szkoły i placówki oświatowe, w tym poradnie psychologiczno-pedagogiczne (Dz.U. z 20 sierpnia 2012 poz. 941).

danych zapewnią wyższy poziom ich bezpieczeństwa niż w innych już funkcjonujących w Polsce centralnych bazach danych. Do opinii publicznej nie przebiły się także informacje, że dostęp do danych jednostkowych w nowym SIO (konkretnych informacji o uczniach i nauczycielach) będą miały tylko te same osoby, które miały je dotychczas, i że po wdrożeniu nowych rozwiązań ustanie potrzeba wielokrotnego przysyłania tych samych danych do bazy prowadzonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, albowiem do systemu przekazywane będą jedynie informacje o zmianie w stanie faktycznym. Należy również zaznaczyć, że w nowym SIO przewiduje się przekazywanie danych do bazy prowadzonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania za pomocą oprogramowania wykorzystywanego w szkołach i placówkach oświatowych do celów zarządzania i administrowania. Zniesie to konieczność tworzenia dodatkowego zbioru danych prowadzonego wyłącznie na potrzeby sprawozdawczości w ramach SIO.

Tabela 2.1.

Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej	<i>Dz. U. Nr 139, poz. 814 z późn. zm.</i>
<p>W porównaniu z dotychczasowym stanem prawnym projektowana ustawa zmienia strukturę, organizację oraz zasady działania SIO.</p> <p>Zbieranie danych</p> <p>Proponowany w ustawie nowy sposób zbierania danych polega na odejściu od formuły gromadzenia przez SIO danych zbiorczych na rzecz zbierania danych jednostkowych. Ponieważ gromadzone w nowym SIO dane jednostkowe dotyczące uczniów i nauczycieli będą danymi osobowymi w rozumieniu art. 6 ustawy z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych (tekst jedn.: Dz. U. z 2002 r. Nr 101, poz. 926 z późn. zm.¹⁵), dla zagwarantowania bezpieczeństwa tych danych wprowadza się określone warunki techniczne przekazywania, pozyskiwania i przetwarzania danych w SIO. Warunki te, łącznie z wymogami wynikającymi z ustawy o ochronie danych osobowych oraz z ustawy o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne, będą kształtowały standard bezpieczeństwa i komunikacji SIO. Wszystkie dane gromadzone i przetwarzane w SIO – dane uczniów, nauczycieli, szkół i placówek oświatowych – będą danymi jednostkowymi. Taka formuła gromadzenia danych będzie stanowiła gwarancję rzetelności i kompletności danych oświatowych w nowym SIO. Dostęp do danych zgromadzonych w nowym SIO, rozumiany jako możliwość przekazywania danych do bazy danych SIO, pozyskiwania danych dziedzinowych z bazy danych SIO oraz pozyskiwania danych ze zbioru PESEL za pośrednictwem bazy danych SIO, nie oznacza możliwości samodzielnego przeszukiwania zasobów zgromadzonych w bazie danych SIO. Kierownik podmiotu zobowiązanego do przekazywania danych do SIO (lub wyznaczony przez niego pracownik), wobec którego przeprowadzono procedurę weryfikacji dostępu, ma jedynie dostęp do danych zgromadzonych w lokalnej bazie danych SIO, czyli do danych, do których miał dostęp również przed uchwaleniem ustawy. Dla celów przygotowywania raportów i analiz wykorzystywane będą dane zanonimizowane.</p> <p>Zakres podmiotów, których dane będą gromadzone i przetwarzane w SIO, uregulowano mając na celu uwzględnienie całego spektrum odbiorców usług edukacyjnych (uczniów, wychowanków, słuchaczy, absolwentów) oraz jednostek organizacyjnych i osób w nich zatrudnionych, które wykonują określone zadania oświatowe bezpośrednio na rzecz uczniów czy też pełnią ogólnie rozumianą rolę obsługową i kontrolną.</p> <p>Nowe pojęcia</p> <p>Należy zwrócić uwagę na pojęcia wprowadzone do siatki pojęciowej właściwej wyłącznie dla niniejszej ustawy, takie jak „placówka oświatowa” i „inne jednostki wykonujące zadania z zakresu oświaty”. Przez pojęcie „placówka oświatowa” na gruncie</p>	

¹⁵ Zmiany tekstu jednolitego wymienionej ustawy zostały ogłoszone (W:) Dz. U. z 2002 r. Nr 153, poz. 1271, z 2004 r. Nr 25, poz. 219 i Nr 33, poz. 285, z 2006 r. Nr 104, poz. 708 i poz. 711, z 2007 r. Nr 165, poz. 1170 i Nr 176, poz. 1238 oraz z 2010 r. Nr 41, poz. 233.

niniejszej ustawy należy rozumieć jednostki organizacyjne systemu oświaty wymienione w art. 2 pkt 1, pkt 3–11 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Przykładowo, w rozumieniu niniejszej ustawy placówką oświatową będzie także przedszkole, inna forma wychowania przedszkolnego czy poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Natomiast przez pojęcie „inne jednostki wykonujące zadania z zakresu oświaty” należy rozumieć wymienione w art. 3 ust. 1 pkt 2 ustawy o SIO jednostki organizacyjne pełniące w oświacie zadania obsługowe lub kontrolne (jednostki samorządu terytorialnego, ministrów prowadzących szkoły i placówki oświatowe, jednostki obsługi ekonomiczno-administracyjnej, jednostki nadzoru pedagogicznego, jednostki przeprowadzające egzaminy zewnętrzne itd.).

Przez „nauczycieli” należy w tej ustawie rozumieć nie tylko adresatów ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, ale również osoby niebędące nauczycielami, o których mowa w art. 7 ust. 1a–1d ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, dyrektorów niebędących nauczycielami, o których mowa w art. 36 ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, a także osoby, które wykonują zadania nauczycieli na podstawie umów cywilnoprawnych.

Rejestr szkół i placówek oświatowych

Zmiana zasady działania SIO w odniesieniu do sposobu gromadzenia danych o szkołach i placówkach oświatowych polega na utworzeniu rejestru publicznych i niepublicznych szkół i placówek oświatowych (RSPO), stanowiącego część nowej bazy danych SIO. RSPO będzie miał status krajowego rejestru urzędowego, w którym gromadzone będą publicznie dostępne informacje o szkołach i placówkach oświatowych. Stworzenie dostępnego publicznie, aktualizowanego na bieżąco jednolitego katalogu szkół i placówek oświatowych pozwoli na stabilizowanie informacji o stanie instytucjonalnej bazy oświatowo-wychowawczej. Źródło wiedzy o szkołach i placówkach oświatowych, jakim będzie RSPO, należy ocenić jako szczególnie przydatne w wykonywaniu obowiązków nie tylko przez organy nadzoru pedagogicznego, organy prowadzące szkoły i placówki oświatowe oraz organy odpowiedzialne za zarządzanie oświatą na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym, ale również przez wszystkie instytucje i osoby zainteresowane oświatą, w tym przez uczniów i rodziców.

Koszty SIO

Realizacja zmodernizowanej wersji SIO zgodnie z przepisami nowej ustawy zdecydowanie zmienia sposób wydatkowania środków na utrzymanie systemu. Rozwiązanie, w którym system jest zlokalizowany przy ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania, skutkuje ponoszeniem większych kosztów na utrzymanie centralnej części systemu i jednocześnie zmniejsza takie koszty po stronie odbiorców systemu. Zmiana sposobu zbierania danych w zmodernizowanej wersji SIO znacząco obniży nakład pracy, wykonywanej obecnie przez jednostki samorządu terytorialnego i kuratoria oświaty przy „ręcznym” scalaniu danych. Pozwoli to na efektywniejsze wykonywanie zadań przez jednostki samorządu terytorialnego i kuratoria oświaty oraz zmniejszy obciążenia biurokratyczne tych podmiotów związane z funkcjonowaniem obecnego SIO.

Ustawa jest zgodna z prawem Unii Europejskiej.

Ustawa weszła w życie z dniem 30 kwietnia 2012 r. z tym, że przepisy art. 128 ust.1 wchodzi w życie z dniem ogłoszenia a art. 102, art. 103, i art. 121 wejdą w życie 1 sierpnia 2012 r.

Rozwiązania nowego SIO określone w ustawie z 15 kwietnia 2011 r. były wprowadzane stopniowo do 15 maja 2012 r., zgodnie z harmonogramem opisanym w art. 119–124 ustawy.

Nowy SIO rozpocznie funkcjonowanie w pełnym zakresie od 9 kwietnia 2013 r.

2.2. Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty

Ustawa wprowadza dosyć duże zmiany w dziedzinie kształcenia zawodowego i ustawicznego. Szkolnictwo zawodowe od bardzo dawna było przedmiotem krytyki. Zarzuty dotyczyły anachroniczności szkół zawodowych, które, dysponując odpowiadającymi wymaganiom współczesności warsztatami szkolnymi, opierając się na przestarzałych programach nauczania, nie przygotowywały swoich uczniów do wymagań rynku pracy. W publicznych debatach na temat edukacji często wyrażano nie w pełni sprawiedliwe opinie, że szkolnictwo zawodowe „produkuje głównie bezrobotnych”. W licznych wypowiedziach padały stwierdzenia, że tradycyjne szkoły zawodowe straciły już rację bytu,

ponieważ we wszystkich dziedzinach działalności tempo zmian w technologii i w organizacji pracy jest tak szybkie, że o przydatności zawodowej decydować będzie przede wszystkim umiejętność uczenia się nowych rzeczy, a nie konkretne umiejętności zdobywane w toku nauki w szkole zawodowej. W ramach przeprowadzonej w 1999 r. reformy ustroju szkolnego minister Mirosław Handke zlikwidował niemal całkowicie tradycyjne szkolnictwo zawodowe, proponując objęcie większości uczniów szkół ponadgimnazjalnych zreformowanym kształceniem licealnym i przesunięcie kształcenia zawodowego do szkół policealnych. Jego następczyni minister Krystyna Łybacka wycofała się jednak z tych decyzji i dostosowała tradycyjne szkoły zawodowe do nowego ustroju szkolnego¹⁶. Wprowadzone wówczas i w następnych latach zmiany w kształceniu zawodowym i ustawicznym nie doprowadziły do istotnego przełomu. Nadal zasadą było wyraźne rozdzielanie edukacji ustawicznej osób dorosłych od edukacji zawodowej w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży, co wiązało się z pewnym rozproszeniem infrastruktury kształcenia zawodowego¹⁷. Zastrzeżenia budziła zarówno klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego, jak i rozwiązania w dziedzinie programów kształcenia. Pracodawcy często kwestionowali przydatność nadanych kwalifikacji zawodowych i wiarygodność egzaminów zawodowych. Generalnie, szkolnictwo to nadal oceniane jest bardzo krytycznie¹⁸.

Na początku poprzedniej kadencji Ministerstwo Edukacji Narodowej określiło 7 głównych celów zmian w oświacie, które miały być realizowane w latach 2008–2011. Między innymi była wśród nich poprawa jakości kształcenia zawodowego i modernizacja tego segmentu oświaty zgodnie z kierunkami polityki na rzecz uczenia się przez całe życie¹⁹. Cel ten ma być osiągnięty przez zmiany określone w tegorocznej ustawie nowelizującej ustawę o systemie oświaty. Główną ideą tej modernizacji jest dostosowanie kształcenia zawodowego i ustawicznego do potrzeb rynku pracy i wymogów gospodarki opartej na wiedzy. Celem wprowadzonych zmian jest zwiększenie skuteczności i efektywności systemu kształcenia zawodowego i ustawicznego poprzez systemowe powiązanie tego szkolnictwa z rynkiem pracy oraz zwiększenie dostępności tego typu kształcenia dzięki włączeniu szkół zawodowych w system edukacji ustawicznej poprzez zawodowe kursy kwalifikacyjne.

Zgodnie z nowymi przepisami organy prowadzące będą mogły tworzyć centra kształcenia zawodowego i ustawicznego, w których powinna być przynajmniej jedna szkoła zawodowa. Nowy model ustroju szkolnego w zakresie edukacji zawodowej umożliwi wytworzenie powiązań pomiędzy kształceniem w szkołach ponadgimnazjalnych i kształceniem ustawicznym dla dorosłych. Należy przy tym dodać, że w nowym modelu kształcenia osoby dorosłe będą miały możliwość uzyskania (lub uzupełnienia) kwalifikacji zawodowych na poziomie odpowiadającym kwalifikacjom zdobywanym w ZSZ lub technikum tylko w formach kursowych. Szkoły dla dorosłych będą oferować jedynie możliwość uzyskania wyższego poziomu wykształcenia ogólnego. Uwolnienie części potencjału technodydaktycznego dzięki likwidacji szkół zawodowych dla dorosłych ułatwi rozwój oferty kwalifikacyjnych kursów zawodowych dla dorosłych prowadzonych przez szkoły zawodowe (dla młodzieży) oraz inne podmioty.

Obok przekształceń strukturalnych ważne zmiany dotyczą kwestii programowych kształcenia zawodowego, w tym klasyfikacji zawodów. Wprowadzono nowy sposób opisywania zawodów. W ramach zawodów wyodrębniono po kilka (2–3) kwalifikacje, każda kwalifikacja będzie potwierdzana oddzielnie w systemie egzaminów zewnętrznych. Wyodrębnienie w zawodach poszczególnych kwalifikacji ma kluczowe znaczenie dla podniesienia jakości kształcenia zawodowego oraz zbliżenia

¹⁶ W miejsce systemu 8–4 w 1999 r. wprowadzono w Polsce system 6-3-3.

¹⁷ Centra kształcenia ustawicznego, w skład których mogły wchodzić szkoły dla dorosłych, działały jako jednostki samodzielne lub w zespółach z centrami kształcenia praktycznego albo ośrodkami dokształcania i doskonalenia zawodowego. Natomiast zasadnicze szkoły zawodowe i technika często wchodziły w skład zespołów z liceum ogólnokształcącym.

¹⁸ Szerzej omawia to rozdział poświęcony szkolnictwu zawodowemu: str. 160

¹⁹ Unowocześnienie systemu kształcenia zawodowego w oświacie jest kolejną sekwencją cyklu działań reformujących, których pierwszym ogniwem było wydanie rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. wprowadzającego nowe podstawy programowe kształcenia ogólnego napisane w języku efektów uczenia. Te nowe podstawy zaczęły obowiązywać od 1 września 2009 r. równocześnie w pierwszej klasie szkoły podstawowej oraz w pierwszej klasie gimnazjum. 1 września 2012 r. pierwszy rocznik absolwentów gimnazjum rozpoczął naukę w szkołach ponadgimnazjalnych, w zmodernizowanym tą ustawą szkolnictwie zawodowym.

go do rynku pracy. Rozwiązanie to umożliwi uelastycznienie procesu kształcenia, tym samym lepsze dostosowanie go do indywidualnych potrzeb i możliwości uczących się, ułatwi też reagowanie szkolnictwa zawodowego na zmieniające się potrzeby rynku pracy. W wypadku pojawienia się popytu na określoną kwalifikację możliwe będzie szybkie zorganizowanie kształcenia w określonym zakresie na kwalifikacyjnym kursie zawodowym.

Minister Edukacji Narodowej wydał nowe rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach²⁰. Szczególne znaczenie ma określenie warunków realizacji kształcenia w zawodzie, co stworzy możliwość nabywania przez uczniów umiejętności praktycznych w kontakcie z nowoczesną technologią. Nowe rozporządzenie w sprawie podstawy programowej zastępuje wcześniejsze rozporządzenia, które ustalały oddzielną podstawę programową dla każdego zawodu (także te, które wydano w 2011 roku – tab. 2.3., 2.4., 2.6., 2.9., 2.10., 2.13., 2.15., 2.21.).

Bardziej uproszczono i uporządkowano system egzaminów zawodowych, które będą zadaniem okręgowych komisji egzaminacyjnych, zachowując jednak możliwość przeprowadzania egzaminów czeladniczych i mistrzowskich przez izby rzemieślnicze.

W przekonaniu autorów nowych rozwiązań wprowadzony obecnie pakiet zmian reformujących kształcenie zawodowe i ustawiczne otworzy drogę do unowocześnienia tej dziedziny edukacji i stworzy lepsze warunki dla upowszechnienia się w Polsce uczenia przez całe życie. Ocena efektów tych decyzji będzie jednak możliwa dopiero po kilku latach.

Tabela 2.2.

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw	<i>Dz. U. Nr 205, poz. 1206</i>
<p>Ustawa (wraz z powiązаныmi z nią rozporządzeniami) wprowadza pakiet zmian otwierających drogę do poważnej modernizacji kształcenia zawodowego i ustawicznego. Najważniejsze zmiany systemowe w tej dziedzinie dotyczą:</p> <ul style="list-style-type: none">• klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego,• podstawy programowej kształcenia w zawodzie,• cyklu kształcenia w zasadniczej szkole zawodowej,• struktury szkolnictwa,• kształcenia zawodowego dorosłych,• egzaminów zawodowych. <p>Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego</p> <p>Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi w drodze rozporządzenia klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego i wyodrębnionych w nich kwalifikacji²¹ z uwzględnieniem klasyfikacji zawodów i specjalności występujących w gospodarce narodowej²². Zmodyfikowana klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wskazuje:</p> <ul style="list-style-type: none">• zawody i wyodrębnione w nich kwalifikacje,• zawody w których nie wyodrębnia się kwalifikacji,• typy szkół ponadgimnazjalnych, w których może odbywać się kształcenie w danym zawodzie,• zawody i kwalifikacje, w których kształcenie może być prowadzone na kwalifikacyjnych kursach zawodowych,• ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów,• obszary kształcenia, do których przypisane są zawody (także kwalifikacje w zawodzie)²³.	

²⁰ Zob. omówienie rozporządzeń MEN: str. 85, tab. 2.29.

²¹ Patrz art. 24 ustawy o systemie oświaty.

²² Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania (Dz. U. Nr 82, poz. 537).

²³ Patrz w części tego rozdziału dotyczącej rozporządzeń: str. 80–82.

Utrzymane zostały dotychczasowe uprawnienia stowarzyszeń zawodowych, samorządów gospodarczych i innych organizacji w zakresie inicjowania kształcenia w nowych zawodach.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach

Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi w drodze rozporządzenia nową podstawę programową kształcenia w zawodach. Nowa podstawa programowa ma opisywać efekty kształcenia dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach. Tym samym ten dokument określa jednocześnie standard wymagań egzaminacyjnych dla poszczególnych kwalifikacji wyodrębnionych w ramach zawodu²⁴.

Jednolity cykl kształcenia w ZSZ

W ustawie wprowadzono przepis ustalający jednolity 3-letni cykl kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych²⁵. Wiąże się to z wdrażaną już od 2009 r. reformą kształcenia ogólnego – edukacja w zasadniczej szkole zawodowej (tak samo jak w technikum i liceum) zamykać będzie rozpoczęty w gimnazjum cykl, który ma zapewnić uczniom solidne podstawy wykształcenia ogólnego.

Struktura

W wyniku wprowadzenia nowych przepisów struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego obejmuje:

- zasadniczą szkołę zawodową (3 lata nauki),
- technikum (4 lata nauki),
- liceum ogólnokształcące (3 lata nauki),
- szkołę policealną (okres nauczania nie dłuższy niż 2,5 roku),
- szkołę specjalną przysposabiającą do pracy (3 lata nauki).

Wygaszane będą natomiast:

- licea profilowane,
- uzupełniające licea ogólnokształcące dla absolwentów ZSZ²⁶,
- uzupełniające technika dla absolwentów ZSZ,
- zasadnicze szkoły zawodowe dla dorosłych,
- technika dla dorosłych.

W skład centrum kształcenia zawodowego i ustawicznego mogą wchodzić:

- szkoły zawodowe dla młodzieży,
- szkoły dla dorosłych,
- centrum kształcenia ustawicznego (prowadzące kształcenie w formach pozaszkolnych),
- centrum kształcenia praktycznego (prowadzące zajęcia praktyczne),
- ośrodek dokształcania i doskonalenia zawodowego (prowadzący dokształcanie teoretyczne młodocianych).

Kwalifikacyjne kursy zawodowe

W związku z ustaleniem nowej struktury szkół ponadgimnazjalnych dla dorosłych, którzy będą chcieli kształcić się, aby zdobyć dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe (lub świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie), przewidziano kursową formę kształcenia. Kwalifikacyjne kursy zawodowe będą mogły być prowadzone przez różne podmioty:

- szkoły publiczne (w zakresie zawodów, w których kształcą),
- szkoły niepubliczne z uprawnieniami szkół publicznych (w zakresie zawodów, w których kształcą),
- centra kształcenia zawodowego i ustawicznego,
- instytucje rynku pracy prowadzące działalność edukacyjno-szkoleniową²⁷,

²⁴ Patrz art. 22 ust. 2 pkt 2a ustawy o systemie oświaty.

²⁵ Patrz art. 9 ust. 1 pkt 3 lit. a ustawy o systemie oświaty.

²⁶ Absolwenci ZSZ będą mogli kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych.

²⁷ Są to instytucje, o których mowa w art. 6 ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy.

- osoby prawne i fizyczne prowadzące działalność edukacyjną nie obejmującą prowadzenia szkoły lub placówki²⁸.

Program nauczania kursu kwalifikacyjnego musi być realizowany w wymiarze nie niższym niż minimalna liczba godzin w odpowiedniej podstawie programowej. Osoby, które ukończą taki kurs, będą mogły przystąpić do egzaminu zawodowego.

Egzaminy zawodowe

Dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe będzie mogła otrzymać osoba, która posiada poziom wykształcenia wymagany dla danego zawodu (zasadnicze lub średnie) oraz zda egzaminy z zakresu wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie niezależnie od tego, w jakiej formie nabyła wiedzę i umiejętności zawodowe (nauka w szkole, ukończenie kwalifikacyjnego kursu zawodowego, doświadczenie praktyczne w danym lub zbliżonym zawodzie). Dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe wydaje się wraz z suplementem opisującym nabytą wiedzę, umiejętności i kompetencje. Egzaminy przeprowadzają i dyplomy wydają okręgowe komisje egzaminacyjne. Tak jak dotychczas do egzaminu na tytuły czeladnika i mistrza można będzie przystąpić przed komisjami egzaminacyjnymi izb rzemieślniczych.

Wszystkie zmiany dotyczące struktury szkolnictwa, jego organizacji i treści nauczania pozostają poza zakresem regulacji prawa Unii Europejskiej. Odniesienia do unijnych aktów normatywnych wymagały jedynie przepisy odnoszące się do kwestii dofinansowania pracodawcom kosztów kształcenia młodocianych pracowników²⁹.

Ustawa weszła w życie z dniem 1 września 2012 r., z tym, że przepisy art.1 pkt 4 i pkt 13 oraz art. 7 ust. 4 weszły w życie po upływie 14 dni od jej ogłoszenia, a art.1 pkt 31 lit. a wejdzie w życie 1 stycznia 2013 r.

2.3. Rozporządzenia wydane przez Ministra Edukacji Narodowej

Tabela 2.3.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 stycznia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe	<i>Dz. U. Nr 35, poz. 177</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 10 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie, z dnia 10 marca 2010 r.</p> <p>Rozporządzenie utraciło aktualność z dniem 1 września 2012 r. w związku z nowym rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012 r. Nowe regulacje dotyczące podstawy programowej stanowią jeden z istotnych elementów reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r. Zmiana rozporządzenia ma na celu określenie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodach niedawno wprowadzonych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego:</p> <ul style="list-style-type: none">• blacharz izolacji przemysłowych,• monter izolacji przemysłowych,• opiekun osoby starszej,• technik dźwięku,• technik realizacji dźwięku,• technik sztukatorstwa i kamieniarstwa artystycznego,• technik transportu drogowego i wiertacz odwiertów eksploatacyjnych i geofizycznych.	

²⁸ Podejmowaną na zasadach określonych w przepisach ustawy z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej.

²⁹ Wypłacane na podstawie art. 70b ustawy o systemie oświaty.

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.3. Rozporządzenia wydane przez Ministra Edukacji Narodowej

Standardy zostały opracowane przez zespoły specjalistów, składających się z przedstawicieli ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów, nauczycieli szkół prowadzących kształcenie w zawodach pokrewnych do ww. wymienionych i pracowników Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Tabela 2.4.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 stycznia 2011 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: asystent osoby niepełnosprawnej, florysta, kucharz małej gastronomii, operator maszyn leśnych, opiekun medyczny, pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, sprzedawca, technik handlowiec, technik organizacji usług gastronomicznych, technik przetwórstwa mlecznego i technik weterynarii	<i>Dz. U. Nr 49, poz. 254</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. d Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie utraciło aktualność z dniem 1 września 2012 r. w związku z nowym rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012 r. Nowe regulacje dotyczące podstawy programowej stanowią jeden z istotnych elementów reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.</p> <p>Rozporządzenie ustala podstawy programowe dla następujących 11 zawodów występujących w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124, poz. 860, z 2008 r. Nr 144, poz. 903 oraz z 2010 r. Nr 60, poz. 374):</p> <ul style="list-style-type: none">• asystent osoby niepełnosprawnej,• florysta,• kucharz małej gastronomii,• operator maszyn leśnych,• opiekun medyczny,• pracownik pomocniczy obsługi hotelowej,• sprzedawca,• technik handlowiec,• technik organizacji usług gastronomicznych,• technik przetwórstwa mleczarskiego,• technik weterynarii. <p>Przedstawione podstawy programowe zostały opracowane przez zespoły specjalistów, składające się z przedstawicieli pracodawców i Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej oraz uzyskały akceptację ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów. Opracowanie podstaw programowych kształcenia w poszczególnych zawodach przez specjalistów – znawców zawodów we współpracy z pracodawcami pozwala na lepsze dostosowanie oferty programowej do potrzeb rynku pracy. Dotychczas programy kształcenia w tych zawodach tworzone uwzględniały projekty podstaw programowych lub podstawy, które utraciły moc. Regulacja ma więc przede wszystkim na celu formalne uporządkowanie tej sytuacji.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.5.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lutego 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych	<i>Dz. U. Nr 35, poz. 178</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 4 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie, z dnia 30 kwietnia 2007 r.</p> <p>Nowelizacja rozporządzenia wprowadza zmiany w § 105 ust. 1 tego rozporządzenia, umożliwiając absolwentom, którzy w roku szkolnym 2009/2010 nie zdali egzaminu maturalnego z określonego przedmiotu (lub przedmiotów) albo przegrali egzamin maturalny i deklarują zamiar ponownego przystąpienia do egzaminu maturalnego z tego przedmiotu (lub przedmiotów), a także przyszłym absolwentom, którzy znajdują się w takiej sytuacji, podwyższenie wyników egzaminów ze zdanych przedmiotów obowiązkowych i zdawanych przedmiotów dodatkowych, jak również przystąpienie do egzaminów z nowych przedmiotów dodatkowych. Możliwość taką mieli absolwenci, którzy nie uzyskali świadectwa dojrzałości i przystępowali do egzaminu maturalnego do roku szkolnego 2009/2010 włącznie.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.6.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 2011 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: blacharz izolacji przemysłowych, monter izolacji przemysłowych, operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych, opiekun osoby starszej, technik energetyk, technik gazownictwa, technik przeróbki kopalin stałych, technik sztukatorstwa i kamieniarstwa artystycznego, technik tyfłoinformatyk i technik urządzeń i systemów energetyki odnawialnej	<i>Dz. U. Nr 100, poz. 582</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. d Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie utraciło aktualność z dniem 1 września 2012 r. w związku z nowym rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012 r. Nowe regulacje dotyczące podstawy programowej stanowią jeden z istotnych elementów reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.</p> <p>Rozporządzenie ustala podstawy programowe dla następujących 10 zawodów występujących w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124, poz. 860, z 2008 r. Nr 144, poz. 903 oraz z 2010 r. Nr 60, poz. 374):</p> <ul style="list-style-type: none">• blacharz izolacji przemysłowych,• monter izolacji przemysłowych,• operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych,• opiekun osoby starszej,• technik energetyk,• technik gazownictwa,• technik przeróbki kopalin stałych,• technik sztukatorstwa i kamieniarstwa artystycznego,• technik tyfłoinformatyk,	

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.3. Rozporządzenia wydane przez Ministra Edukacji Narodowej

- technik urządzeń i systemów energetyki odnawialnej.

Podstawy programowe zostały opracowane przez zespoły specjalistów, składające się z przedstawicieli pracodawców i Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej oraz uzyskały akceptację ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Tabela 2.7.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie sposobu realizacji środków towarzyszących służących zapewnieniu skutecznego wykonania programu „Owoce w szkole”	<i>Dz. U. Nr 103, poz. 594</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 19c Ustawy z dnia 19 grudnia 2003 r. o organizacji rynków owoców i warzyw, rynku chmielu, rynku tytoniu, rynku suszu paszowego oraz rynków lnu i konopi uprawianych na włókno (tekst jedn.: Dz. U. z 2008 r. Nr 11, poz. 70, Nr 52, poz. 303 i Nr 158, poz. 989 oraz z 2010 r. Nr 228, poz. 1486).</p> <p>Rozporządzenie zobowiązuje dyrektorów szkół, które w roku szkolnym 2010/2011 uczestniczą w programie „Owoce w szkole” do organizowania zajęć edukacyjno-wychowawczych, wzbogacających wiedzę uczniów o zdrowych nawykach żywieniowych”</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 7 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.8.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach	<i>Dz. U. Nr 109, poz. 631</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 71 ust. 1 pkt 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie MENiS o tej samej nazwie, z dnia 7 marca 2005 r.</p> <p>Rozporządzenie określa:</p> <ol style="list-style-type: none">1) rodzaje i szczegółowe zasady działania publicznych:<ul style="list-style-type: none">• placówek oświatowo-wychowawczych,• młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych oraz specjalnych ośrodków wychowawczych dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania,• ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego oraz obowiązku szkolnego i obowiązku nauki,• placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania,2) warunki pobytu dzieci i młodzieży w placówkach,3) wysokość i zasady odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w placówkach. <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2011 r.</p>	

Tabela 2.9.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 czerwca 2011 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: dekarz, monter budownictwa wodnego, monter systemów rurociągowych, murarz, technik budownictwa, technik budownictwa wodnego, technik geodeta, technik geofizyk, technik urządzeń sanitarnych, technolog robót wykończeniowych w budownictwie i wiertacz odwiertów eksploatacyjnych i geofizycznych	<i>Dz. U. Nr 141, poz. 826</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. d Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie utraciło aktualność z dniem 1 września 2012 r. w związku z nowym rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012 r. Nowe regulacje dotyczące podstawy programowej stanowią jeden z istotnych elementów reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.</p> <p>Rozporządzenie ustala podstawy programowe dla następujących 11 zawodów występujących w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124, poz. 860, z 2008 r. Nr 144, poz. 903 oraz z 2010 r. Nr 60, poz. 374):</p> <ul style="list-style-type: none">• dekarz,• monter budownictwa wodnego,• monter systemów rurociągowych,• murarz,• technik budownictwa,• technik budownictwa wodnego,• technik geodeta,• technik geofizyk,• technik urządzeń sanitarnych,• technolog robót wykończeniowych w budownictwie,• wiertacz odwiertów eksploatacyjnych i geofizycznych. <p>Przedstawione podstawy programowe zostały opracowane przez zespoły specjalistów, składające się z przedstawicieli pracodawców i Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej oraz uzyskały akceptację ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów. Opracowanie podstaw programowych kształcenia w poszczególnych zawodach przez specjalistów – znawców zawodów we współpracy z pracodawcami pozwala na lepsze dostosowanie oferty programowej do potrzeb rynku pracy.</p> <p>Dotychczas programy kształcenia w tych zawodach tworzone, uwzględniając projekty podstaw programowych lub podstawy, które utraciły moc. Regulacja ma więc przede wszystkim na celu formalne uporządkowanie tej sytuacji.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.10.

<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 czerwca 2011 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych, technik cyfrowych procesów graficznych, technik dźwięku, technik elektronik, technik organizacji produkcji filmowej i telewizyjnej, technik organizacji reklamy, technik realizacji dźwięku, technik teleinformatyk, technik telekomunikacji, technik urządzeń audiowizualnych i technik usług pocztowych i finansowych</p>	<p><i>Dz. U. Nr 141, poz. 827</i></p>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. d Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie utraciło aktualność z dniem 1 września 2012 r. w związku z nowym rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012 r. Nowe regulacje dotyczące podstawy programowej stanowią jeden z istotnych elementów reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r. Rozporządzenie ustala podstawy programowe dla następujących 11 zawodów występujących w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124, poz. 860, z 2008 r. Nr 144, poz. 903 oraz z 2010 r. Nr 60, poz. 374):</p> <ul style="list-style-type: none"> • monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych, • technik cyfrowych procesów graficznych, • technik dźwięku, • technik elektronik, • technik organizacji produkcji filmowej i telewizyjnej, • technik organizacji reklamy, • technik realizacji dźwięku, • technik teleinformatyk, • technik telekomunikacji, • technik urządzeń audiowizualnych, • technik usług pocztowych i finansowych. <p>Przedstawione podstawy programowe zostały opracowane przez zespoły specjalistów, składające się z przedstawicieli pracodawców i Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej oraz uzyskały akceptację ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów. Opracowanie podstaw programowych kształcenia w poszczególnych zawodach przez specjalistów – znawców zawodów we współpracy z pracodawcami pozwala na lepsze dostosowanie oferty programowej do potrzeb rynku pracy. Dotychczas programy kształcenia w tych zawodach tworzone uwzględniając projekty podstaw programowych lub podstawy, które utraciły moc. Regulacja ma więc przede wszystkim na celu formalne uporządkowanie tej sytuacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.11.

<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu opracowywania sprawozdania z wysokości średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego w szkołach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego</p>	<p><i>Dz. U. Nr 143, poz. 838</i></p>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 30a ust. 7 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie z dnia 13 stycznia 2010 r.</p>	

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.3. Rozporządzenia wydane przez Ministra Edukacji Narodowej

Rozporządzenie dotyczy zmiany wzoru sprawozdania.
Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.
Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Tabela 2.12.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania	<i>Dz. U. Nr 143, poz. 839</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 14a ust. 7 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie, z dnia 31 sierpnia 2010 r.</p> <p>Konieczność dokonania zmian wynika z wejścia w życie z dniem 1 września 2011 r. obowiązku odbycia przez pięcioletnia rocznego przygotowania przedszkolnego. Nowelizacja zapewni adekwatność przepisów prawa dotyczących minimalnego tygodniowego wymiaru godzin zajęć. Jednocześnie zmniejszono normy w odniesieniu do liczby dzieci w poszczególnych grupach.</p> <p>Odpowiada to postulatowi wnoszonym przez organizacje i stowarzyszenia zajmujące się edukacją przedszkolną i organizacje związkowe oraz przez Rzecznika Praw Dziecka podczas kolejnych konsultacji społecznych już od momentu projektowania tego rozporządzenia, na przełomie 2007 i 2008 r.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2011 r.</p>	

Tabela 2.13.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 lipca 2011 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: technik awionik, technik budownictwa okrętowego, technik eksploatacji portów i terminali, technik logistyk, technik mechanik lotniczy, technik mechanik okrętowy, technik nawigator morski, technik spedytor i technik żeglugi śródlądowej	<i>Dz. U. Nr 167, poz. 998</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. d Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie utraciło aktualność z dniem 1 września 2012 r. w związku z nowym rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012 r. Nowe regulacje dotyczące podstawy programowej stanowią jeden z istotnych elementów reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.</p> <p>Rozporządzenie ustala podstawy programowe dla następujących 9 zawodów występujących w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124, poz. 860, z 2008 r. Nr 144, poz. 903 oraz z 2010 r. Nr 60, poz. 374):</p> <ul style="list-style-type: none">• technik awionik,• technik budownictwa okrętowego,• technik eksploatacji portów i terminali,• technik logistyk,• technik mechanik lotniczy,• technik mechanik okrętowy,	

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.3. Rozporządzenia wydane przez Ministra Edukacji Narodowej

- technik nawigator morski,
- technik spedytor,
- technik żeglugi śródlądowej.

Przedstawione podstawy programowe zostały opracowane przez zespoły specjalistów, składające się z przedstawicieli pracodawców i Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej oraz uzyskały akceptację ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów. Opracowanie podstaw programowych kształcenia w poszczególnych zawodach przez specjalistów – znawców zawodów we współpracy z pracodawcami pozwala na lepsze dostosowanie oferty programowej do potrzeb rynku pracy.

Dotychczas programy kształcenia w tych zawodach tworzone, uwzględniając projekty podstaw programowych lub podstawy, które utraciły moc. Regulacja ma więc przede wszystkim na celu formalne uporządkowanie tej sytuacji.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Tabela 2.14.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lipca 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy	<i>Dz. U. Nr 161, poz. 967</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 30 ust. 5, art. 33 ust. 3 oraz art. 34 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.) zmienia rozporządzenie MENiS o tej samej nazwie, z dnia 31 stycznia 2005 r.</p> <p>Rozporządzenie ustala wysokość minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli obowiązujących od 1 września 2011 r.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2011 r.</p>	

Tabela 2.15.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lipca 2011 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodzie technik rybołówstwa morskiego	<i>Dz. U. Nr 194, poz. 1147</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. d Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie utraciło aktualność z dniem 1 września 2012 r. w związku z nowym rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012 r. Nowe regulacje dotyczące podstawy programowej stanowią jeden z istotnych elementów reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.</p> <p>Rozporządzenie ustala podstawę programową dla zawodu technik rybołówstwa morskiego znajdującego się w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124, poz. 860, z 2008 r. Nr 144, poz. 903 oraz z 2010 r. Nr 60, poz. 374).</p>	

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.3. Rozporządzenia wydane przez Ministra Edukacji Narodowej

Opracowanie podstawy programowej przez specjalistów – znawców zawodu we współpracy z pracodawcami pozwala na lepsze dostosowanie tego kształcenia do potrzeb rynku pracy.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Tabela 2.16.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lipca 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach	<i>Dz. U. Nr 161, poz. 968</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 95a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie z dnia 31 grudnia 2002 r.</p> <p>Konieczność dokonania zmian wynika z potrzeby rozszerzenia katalogu przesłanek umożliwiających zawieszenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych w szkołach lub placówkach oraz nadania uprawnień w tym zakresie organom prowadzącym szkoły lub placówki.</p> <p>W poprzednio obowiązującym stanie prawnym dyrektor mógł, za zgodą organu prowadzącego, zawiesić zajęcia na czas oznaczony w przypadku wystąpienia niskich temperatur zewnętrznych lub w przypadku wystąpienia zdarzeń, które mogą zagrozić zdrowiu uczniów.</p> <p>Nowelizacja wprowadza dodatkowy przepis upoważniający organ prowadzący do zawieszenia zajęć, w przypadku gdy na danym terenie może wystąpić zagrożenie bezpieczeństwa uczniów związane z utrudnieniem w dotarciu do szkoły (lub placówki) lub z utrudnieniem w organizacji zajęć w związku z organizacją i przebiegiem imprez ogólnopolskich lub międzynarodowych. Przepis umożliwia zawieszenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych w tych miastach, w których odbywać się będą takie wydarzenia, jak na przykład mecze piłki nożnej podczas finałowego turnieju mistrzostw Europy w piłce nożnej EURO 2012.</p> <p>Należy zaznaczyć, że w czasie, gdy będą zawieszane zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, organ prowadzący szkołę lub placówkę, jeśli zaistnieje taka potrzeba, powinien zorganizować opiekę dla uczniów i wychowanków, którym zawieszono zajęcia.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2011 r.</p>	

Tabela 2.17.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2011 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego	<i>Dz. U. Nr 175, poz. 1042</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 13a ust. 3 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie MEN z dnia 19 sierpnia 2009 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji dwóch godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego.</p> <p>W rozporządzeniu zostały wymienione formy realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, spośród których wyróżnia się zajęcia klasowo-lekcyjne oraz zajęcia do wyboru przez uczniów, realizowane jako zajęcia sportowe, zajęcia sprawnościowo-zdrowotne, zajęcia taneczne i aktywne formy turystyki (§ 1 ust. 1 pkt 2).</p> <p>Pojęcie „zajęcia klasowo-lekcyjne” oznacza, że uczniowie szkoły podzieleni są na grupy zwane „klasami” i odbywają zajęcia w formie „lekcji” zgodnie z tygodniowym planem nauczania. Zajęcia wychowania fizycznego nie mogą być prowadzone w sali lekcyjnej. Mogą być one realizowane jedynie w sali sportowej, gimnastycznej, na boisku szkolnym lub innym obiekcie sportowym, do którego szkoła ma dostęp. Zajęcia do wyboru przez uczniów są tzw. alternatywnymi formami wychowania fizycznego i mogą być organizowane np. w grupie międzyklasowej jako kilkugodzinne zajęcia odbywające się poza szkołą.</p>	

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.3. Rozporządzenia wydane przez Ministra Edukacji Narodowej

W rozporządzeniu określono minimalny tygodniowy wymiar godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, które będą mogły być realizowane jako zajęcia klasowo-lekcyjne. Wymiar ten nie może być mniejszy niż 2 godziny lekcyjne w tygodniu dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów i 1 godzina lekcyjna w tygodniu dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Oznacza to, że szkoła może realizować zajęcia do wyboru przez uczniów jako dwie godziny zajęć w tygodniu, jako jedną godzinę lub wcale.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2011 r.

Tabela 2.18.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą	<i>Dz. U. Nr 176, poz. 1050</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 1 pkt 3 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie z dnia 31 sierpnia 2010 r.</p> <p>Nowelizacja ma na celu poprawienie efektywności organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą, koordynowanego przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG) z siedzibą w Warszawie.</p> <p>W szkołach i szkolnych punktach konsultacyjnych przy przedstawicielstwach dyplomatycznych i wojskowych (oraz przy urządach konsularnych) dopuszcza się możliwości nierealizowania niektórych przedmiotów. Z uwagi na niewielką liczbę godzin przeznaczonych w planie nauczania na te zajęcia trudno znaleźć odpowiednich kandydatów do pracy (nauczycieli z Polski), którzy wyrażają zainteresowanie podjęciem pracy w niewielkim wymiarze godzin.</p> <p>Nowelizowane rozporządzenie wprowadziło wiele zmian w funkcjonowaniu szkół i szkolnych punktów konsultacyjnych za granicą. Biorąc pod uwagę liczbę i skalę zmian, w celu zapewnienia sprawnego funkcjonowania szkolnictwa polskiego za granicą wydłużono o rok okres dostosowania się do nowych warunków.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 29 sierpnia 2011 r.</p>	

Tabela 2.19.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki	<i>Dz. U. Nr 176, poz. 1051</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 6 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie z dnia 9 kwietnia 2002 r.</p> <p>Nowelizacja znosi nałożony na szkoły obowiązek przekazywania władzom w terminie do 31 marca (roku poprzedzającego rok szkolny, w którym planowane jest rozpoczęcie innowacji) uchwały rady pedagogicznej w sprawie wprowadzenia innowacji.</p> <p>Nowelizacja ma szczególne znaczenie w sytuacji uczestniczenia przez szkołę w realizacji programów innowacyjnych opracowywanych i wdrażanych w ramach projektów współfinansowanych ze środków unijnych. Udział w tego typu innowacyjnych programach wymaga od szkół elastyczności, jeżeli chodzi o termin przystąpienia szkoły do wdrożenia takiego programu.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2011 r.</p>	

Tabela 2.20.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 sierpnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych	<i>Dz.U. Nr 179, poz. 1063</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 4 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie, z dnia 30 kwietnia 2007 r. Nowelizacja m.in. modyfikuje niektóre przepisy, które miały wejść w życie 1 września 2011 r. w brzmieniu nadanym w nowelizacji tegoż rozporządzenia z dnia 20 sierpnia 2010 r.</p> <p>Od 1 września 2009 r. w szkołach rozpoczęto wdrażanie nowych podstaw programowych kształcenia ogólnego. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego określa cele i treści nauczania, umiejętności uczniów oraz zadania wychowawcze szkoły w postaci wymagań, które powinien spełniać uczeń kończący dany etap edukacyjny. Zastępuje tym samym standardy wymagań egzaminacyjnych, które dotychczas były określone w drodze odrębnego rozporządzenia.</p> <p>Zmiana podstawy programowej powoduje konieczność opracowania nowych zasad przeprowadzania sprawdzianu w VI klasie szkoły podstawowej, egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminu maturalnego. Z uwagi na stopniowe wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego na razie opracowane zostały nowe zasady przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego. Rozporządzenie MEN z dnia 20 sierpnia 2010 r. (Dz. U. Nr 156, poz. 1046) określiło zasady przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego, który w nowej formule zostanie przeprowadzony po raz pierwszy w roku szkolnym 2011/2012.</p> <p>Egzamin gimnazjalny nadal będzie składał się z trzech części:</p> <ul style="list-style-type: none">• humanistycznej (wiedza i umiejętności uczniów z dwóch zakresów: z zakresu języka polskiego oraz z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie),• matematyczno-przyrodniczej (wiedza i umiejętności ucznia z zakresu matematyki oraz z zakresu przedmiotów przyrodniczych: biologii, geografii, fizyki i chemii),• języka obcego nowożytnego (począwszy od roku szkolnego 2011/2012 na dwóch poziomach: podstawowym i rozszerzonym). <p>Wprowadzone tą nowelizacją zmiany dotyczą szczegółowych zagadnień organizacyjnych związanych z przeprowadzaniem trzeciej części egzaminu gimnazjalnego (z języka obcego).</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2011 r.</p>	

Tabela 2.21.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 września 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe	<i>Dz. U. Nr 216, poz. 1275</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 10 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie z dnia 10 marca 2010 r.</p> <p>Rozporządzenie utraciło aktualność z dniem 1 września 2012 r. w związku z nowym rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012 r. Nowe regulacje dotyczące podstawy programowej stanowią jeden z istotnych elementów reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.</p> <p>Zmiana rozporządzenia ma na celu określenie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodach niedawno wprowadzonych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego:</p>	

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.3. Rozporządzenia wydane przez Ministra Edukacji Narodowej

- technik przeróbki kopalin stałych,
- technik energetyk,
- technik gazownictwa,
- technik urządzeń i systemów energetyki odnawialnej,
- technik tyfłoinformatyk,
- operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych.

Standardy zostały opracowane przez zespoły specjalistów, składające się z przedstawicieli ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów, nauczycieli szkół prowadzących kształcenie w zawodach pokrewnych do ww. wymienionych i pracowników Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Tabela 2.22.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie szkoły lub placówki publicznej przez osobę prawną lub osobę fizyczną	<i>Dz. U. Nr 224, poz. 1343</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 58 ust. 5 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) zmienia rozporządzenie MENiS o tej samej nazwie, z dnia 4 marca 2004 r.</p> <p>Rozporządzenie uchyla przepis, który stał się bezprzedmiotowy w związku ze zniesieniem obowiązku uzyskiwania pozytywnej opinii kuratora przed wydaniem przez organ samorządu zezwolenia na założenie szkoły publicznej przez osobę prawną (inną niż jednostka samorządu terytorialnego) lub przez osobę fizyczną.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.23.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 października 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej	<i>Dz. U. Nr 254, poz. 1525</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 36a ust. 12 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie z dnia 8 kwietnia 2010 r.</p> <p>Rozporządzenie zmodyfikowało treść obowiązkowego oświadczenia osoby ubiegającej się o stanowisko dyrektora szkoły o tym, że nie toczy się przeciwko niej postępowanie karne lub dyscyplinarne oraz postępowanie o ubezwłasnowolnienie. W nowym brzmieniu treść oświadczenia zawężono do postępowań o przestępstwa ścigane z oskarżenia publicznego oraz postępowań dyscyplinarnych.</p> <p>Ponadto wprowadzono korekty o charakterze redakcyjnym związane ze zmianami w innych przepisach.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.24.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek	<i>Dz. U. Nr 254, poz. 1526</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 36 ust. 3 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie MEN o tej samej nazwie z dnia 27 października 2009 r.</p> <p>Rozporządzenie wprowadza szereg nowych uregulowań dotyczących dyrektorów szkół i szkolnych punktów konsultacyjnych za granicą, które określają odmiennie wymagania, jakie musi spełnić osoba ubiegająca się o takie stanowisko. Wynika to z potrzeby uwzględnienia szczególnych warunków, w jakich pracują szkoły i szkolne punkty konsultacyjne przy polskich placówkach dyplomatycznych.</p> <p>Rozporządzenie zmodyfikowało także przepis, w myśl którego przeciwko dyrektorowi – w związku z tym także kandydatowi na to stanowisko – nie może toczyć się postępowanie karne lub postępowanie o ubezwłasnowolnienie. Działanie tego przepisu zawężono wyłącznie do postępowań o przestępstwa ścigane z oskarżenia publicznego.</p> <p>W rozporządzeniu wprowadzono także kilka korekt o charakterze porządkowym.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.25.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 grudnia 2011 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2012	<i>Dz. U. r., Nr 288, poz. 1693</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 28 ust. 6 Ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (tekst jedn.: Dz. U. z 2010 r. Nr 80, poz. 526 z późn. zm.) było poprzedzone rozporządzeniem MEN z dnia 16 grudnia 2010 w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2011.</p> <p>Przepisy rozporządzenia odnoszą się do całego obszaru zadań oświatowych, które realizują jednostki samorządu terytorialnego. W rozporządzeniu zmodyfikowano niektóre przepisy odpowiednio do zmian w przepisach prawa oświatowego, uwzględniając także niektóre wnioski zainteresowanych środowisk oświatowych.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2012 r.</p>	

Tabela 2.26.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego	<i>Dz. U. z 2012 Nr 0, poz. 7</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 24 ust. 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie MEN o tej samej nazwie z dnia 26 czerwca 2007 r. Nowe regulacje dotyczące klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego stanowią jeden z istotnych elementów reformy tego szkolnictwa w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.</p> <p>Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego jest ściśle powiązana z klasyfikacją zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, określaną przez ministra właściwego do spraw pracy. Zgodność pomiędzy klasyfikacją zawodów szkolnictwa</p>	

zawodowego a klasyfikacją zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy przejawia się przyjęciem wspólnego nazewnictwa dla zawodów w nich ujętych.

Klasyfikacja określa typy szkół ponadgimnazjalnych, w których może odbywać się kształcenie w danym zawodzie, kwalifikacje wyodrębnione w zawodzie, zawody, w których nie wyodrębnia się kwalifikacji, wnioskodawcę (ministra właściwego w zakresie zawodu) oraz obszary kształcenia, do których są przypisane zawody, a także kwalifikacje w zawodzie, których kształcenie może być prowadzone na kwalifikacyjnych kursach zawodowych.

Punktem wyjścia do zasadniczej modyfikacji klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego jest wyodrębnienie w ramach określonych zawodów poszczególnych kwalifikacji, z których każda obejmuje określony zasób wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych opisanych w podstawie programowej kształcenia w zawodach³⁰.

W nowej klasyfikacji, przy współpracy właściwych ministrów dokonano zmian w liście zawodów przez połączenie lub skreślenie niektórych z dotychczas istniejących w poprzedniej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.

Tabela 2.27.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji roku szkolnego	<i>Dz. U. Nr 296 poz. 1754</i>
<p>Rozporządzenie zmienia rozporządzenie MENIS o tej samej nazwie z dnia 18 kwietnia 2002 r.</p> <p>Rozporządzenie dostosowuje przepisy w związku z ustaleniem 6 stycznia (święto Trzech Króli) dniem wolnym od pracy.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.28.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 2011 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym	<i>Dz. U. Nr 296 poz. 1755</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 81 Ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (tekst jedn.: Dz. U. z 2010 r. Nr 33, poz. 178 oraz z 2011 r. Nr 112, poz. 654, Nr 149, poz. 887 i Nr 191, poz. 1134) było poprzedzone rozporządzeniem MENIS z dnia 26 lipca 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym.</p> <p>Rozporządzenie zostało wydane w związku ze zmianami w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich. Po tych zmianach sądy rodzinne będą mogły orzekać o umieszczeniu nieletniego tylko w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, natomiast umieszczenie w młodzieżowym ośrodku socjoterapii będzie następować wyłącznie na wniosek rodziców (opiekunów) na podstawie odpowiedniego orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zmiana ta wynika stąd, że podstawą oddziaływań w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii jest dobrowolny udział i współpraca wychowanka z terapeutą.</p> <p>Rozporządzenie powtarza rozwiązania w zakresie zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Ponadto w rozporządzeniu doprecyzowano i uporządkowano niektóre zapisy, uwzględniając zmiany w prawie oświatowym dotyczące kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które wprowadzono w latach 2010 i 2011.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia.</p>	

³⁰ Patrz tab. 2.29.

Tabela 2.29.

<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach³¹</p>	<p><i>Dz. U. z 2012, poz. 184</i></p>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).</p> <p>Zastępuje rozporządzenia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach wydawane sukcesywnie w okresie od 2003 r. do 2011 r. Nowe regulacje dotyczące podstawy programowej stanowią jeden z istotnych elementów reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.</p> <p>Podstawa programowa kształcenia w zawodach jest przedstawiona w załączniku do rozporządzenia. Dokument obejmuje wszystkie zawody szkolnictwa zawodowego i dlatego ma ponad 600 stron tekstu. Całość składa się z trzech części:</p> <ul style="list-style-type: none"> • część I określa ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego oraz obejmuje tabelę zawierającą wykaz kwalifikacji wraz z ich powiązaniem z zawodami i efektami kształcenia, • część II określa efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia³² stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, • część III określa opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawierający: nazwy i symbole cyfrowe zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach³³, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.</p>	

2.4. Inne akty prawne zawierające przepisy dotyczące oświaty

Tabela 2.30.

<p>Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lutego 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji roku szkolnego w publicznych szkołach i placówkach artystycznych</p>	<p><i>Dz. U. Nr 36, poz. 184</i></p>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 32a ust. 4 i art. 22 ust. 2 pkt 7 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie Ministra Kultury o tej samej nazwie z dnia 6 kwietnia 2004 r.</p> <p>W nowelizacji określono, które dni w roku szkolnym są wolne oraz które dni i na jakich zasadach mogą decyzją władz lokalnych zostać uznane w danym rejonie za wolne od zajęć szkolnych.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia.</p>	

³¹ Rozporządzenie wydane z datą 7 lutego 2012 r. włączono do wykazu aktów prawnych za 2011 r. z uwagi na to, że stanowi ono jeden z najważniejszych elementów nowego rozwiązania systemowego w zakresie kształcenia zawodowego, którego wdrażanie rozpoczęto w 2011 r.

³² Uwzględniając Polską Klasyfikację Działalności wyodrębniono 8 obszarów kształcenia: administracyjno-usługowy (A), budowlany (B), elektryczno-elektroniczny (E), mechaniczny i górniczo-hutniczy (M), rolniczo-leśny z ochroną środowiska (R), turystyczno-gastronomiczny (T), medyczno-społeczny (Z), artystyczny (S).

³³ Patrz tab. 2.26

Tabela 2.31.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 25 lutego 2011 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkołach artystycznych programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników dla szkół artystycznych	<i>Dz. U. Nr 52, poz. 268</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22a ust. 8 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zastąpiło rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 31 stycznia 2005 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników dla szkół artystycznych.</p> <p>Rozporządzenie określa:</p> <ul style="list-style-type: none">• szczegółowe warunki i tryb dopuszczania programów nauczania do użytku w szkole artystycznej,• szczegółowe warunki, jakie muszą spełniać podręczniki dopuszczane do użytku szkolnego,• szczegółowe warunki i tryb dopuszczania podręczników do użytku szkolnego,• warunki, jakie muszą spełniać osoby wpisywane na listę rzeczoznawców, oraz warunki i tryb skreślenia z listy rzeczoznawców,• wysokość i tryb wnoszenia opłat w postępowaniu o dopuszczenie podręcznika do użytku szkolnego, a także warunki wynagradzania rzeczoznawców. <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.32.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 marca 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych	<i>Dz. U. Nr 71, poz. 377</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 32a ust. 4 i art. 22 ust. 2 pkt 4 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie Ministra Kultury o tej samej nazwie z dnia 8 kwietnia 2008 r.</p> <p>Dnia 1 września 2009 r. w szkołach rozpoczęto wdrażanie nowych podstaw programowych kształcenia ogólnego. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego określa cele i treści nauczania, umiejętności uczniów oraz zadania wychowawcze szkoły w postaci wymagań, które powinien spełniać uczeń kończący dany etap edukacyjny. Zastępuje tym samym standardy wymagań egzaminacyjnych, które dotychczas były określone w drodze odrębnego rozporządzenia. Zmiana podstawy programowej powoduje konieczność opracowania nowych zasad przeprowadzania sprawdzianu w VI klasie szkoły podstawowej, egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminu maturalnego.</p> <p>Egzamin gimnazjalny, który w nowej formule zostanie przeprowadzony po raz pierwszy w roku szkolnym 2011/2012, nadal będzie składał się z trzech części:</p> <ul style="list-style-type: none">• humanistycznej (wiedza i umiejętności uczniów z dwóch zakresów: z zakresu języka polskiego oraz z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie),• matematyczno-przyrodniczej (wiedza i umiejętności ucznia z zakresu matematyki oraz z zakresu przedmiotów przyrodniczych: biologii, geografii, fizyki i chemii),• języka obcego nowożytnego (począwszy od roku szkolnego 2011/2012 na dwóch poziomach: podstawowym i rozszerzonym). <p>Wprowadzone tą nowelizacją zmiany dotyczą również zasad zdawania języka obcego na maturze, precyzują także szereg szczegółowych kwestii związanych z ocenianiem i klasyfikowaniem.</p>	

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.4. Inne akty prawne zawierające przepisy dotyczące oświaty

Nowelizacja wprowadza także dla starszych uczniów szkół artystycznych obowiązek realizacji zespołowego projektu edukacyjnego. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2011 r.

Tabela 2.33.

Ustawa z dnia 25 marca 2011 r. o ograniczaniu barier administracyjnych dla obywateli i przedsiębiorców	<i>Dz. U. Nr 106, poz. 622 z późn. zm.</i>
<p>W art. 10 wyżej wymienionej ustawy zapisano, że wnioskodawca występujący o przyznanie szkolnego stypendium socjalnego lub zasiłku może (według własnego wyboru) zamiast zaświadczenia złożyć oświadczenie o korzystaniu ze świadczeń pieniężnych z pomocy społecznej. Oświadczenie składane jest pod rygorem odpowiedzialności karnej.</p> <p>Poprzednio zgodnie z art. 90n Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty do wniosku należało dołączyć zaświadczenie o wysokości dochodów lub o korzystaniu ze świadczeń pieniężnych z pomocy społecznej.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Ustawa weszła w życie z dniem 1 lipca 2011 r.</p>	

Tabela 2.34.

Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej	<i>Dz. U. Nr 112, poz. 654 z późn. zm.</i>
<p>W art. 135 wyżej wymienionej ustawy dokonano odpowiednich korekt w zakresie terminologii i form organizacyjno-prawnych w przepisach Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Ustawa weszła w życie z dniem 1 lipca 2011 r.</p>	

Tabela 2.35.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 18 kwietnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznych szkół i placówek artystycznych	<i>Dz. U. Nr 89, poz. 511</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 60 ust. 2 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie Ministra Kultury o tej samej nazwie z dnia 31 sierpnia 2005 r. Rozporządzenie wprowadza nowe brzmienie niektórych paragrafów w załącznikach nr 1 i nr 2. Publiczne szkoły i placówki artystyczne muszą dostosować swoje statuty do wymogów wynikających z nowelizacji rozporządzenia do dnia 31 maja 2011 r. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.4. Inne akty prawne zawierające przepisy dotyczące oświaty

Tabela 2.36.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 5 maja 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne	<i>Dz. U. Nr 104, poz. 608</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 32a ust. 4 i art. 22 ust. 2 pkt 6 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 7 września 1999 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne. W rozporządzeniu określono obowiązkowy sposób postępowania szkoły w przypadku podejmowania innowacji lub eksperymentu oraz rolę Centrum Edukacji Artystycznej. Decyzję o podjęciu innowacji podejmuje rada pedagogiczna, prowadzenie eksperymentu w szkole wymaga zgody ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.37.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 25 maja 2011 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników	<i>Dz. U. Nr 111, poz. 652</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 90u ust. 4 pkt 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Rozporządzenie określa szczegółowe warunki udzielania pomocy uczniom objętym Rządowym programem pomocy uczniom w 2011 r. „Wyprawka szkolna”, ustanowionym uchwałą nr 68/2011 Rady Ministrów z dnia 25 maja 2011 r. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.38.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej	<i>Dz. U. Nr 149, poz. 887 z późn. zm.</i>
<p>W art. 204 wyżej wymienionej ustawy dokonano odpowiednich korekt w zakresie terminologii i form organizacyjno-prawnych w przepisach ustawy z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela związanych z wyłączeniem spod tej ustawy pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych. W art. 210 dokonano analogicznych korekt w przepisach ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Ustawa weszła w życie 1 stycznia 2012 r.</p>	

Tabela 2.39.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 czerwca 2011 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych	<i>Dz. U. Nr 142, poz. 831</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 32a ust. 4 i art. 22 ust. 1 pkt 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki o tej samej nazwie z dnia 7 września 1999 r.</p> <p>Rozporządzenie szczegółowo określa sposoby rekrutacji w publicznym szkolnictwie artystycznym.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia (z wyjątkiem przepisów dotyczących przyjmowania do szkoły 6-latków, które weszły w życie 1 września 2012 r.).</p>	

Tabela 2.40.

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 18 listopada 2011 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej	<i>Dz. U. Nr 248 poz. 1480</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 33 ust. 1 i 1a Ustawy z dnia 8 sierpnia 1996 r. o Radzie Ministrów (tekst jedn.: Dz. U. z 2003 r. Nr 24, poz. 199 z późn. zm.), określa zakres działania Ministra Edukacji Narodowej.</p> <p>Zgodnie z tym rozporządzeniem minister ten kieruje działem administracji rządowej – oświata i wychowanie oraz jest dysponentem części 30 budżetu państwa.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia.</p>	

2.5. Ustawa nowelizująca Prawo o szkolnictwie wyższym oraz inne ustawy dotyczące szkolnictwa wyższego

Szkolnictwo wyższe w Polsce jest jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów życia społecznego. W ciągu dwudziestu ostatnich lat przeszło gwałtowne ilościowe oraz instytucjonalne przemiany. Umożliwiono powstanie niepublicznych szkół wyższych, rozwinęło się kształcenie w systemie niestacjonarnym, przez co liczba studentów wzrosła prawie pięciokrotnie. Temu olbrzymiemu wzrostowi ilościowemu, podkreślanemu w wielu międzynarodowych raportach, nie towarzyszyła dotychczas polityka ukierunkowana na znaczącą poprawę wskaźników jakościowych. Najbardziej widoczną konsekwencją tego zaniedbania jest brak polskich uczelni w gronie instytucji słynących w świecie z doskonałej jakości badań oraz dydaktyki³⁴. W uzasadnieniu do ustawy wskazano następujące słabości polskiego systemu szkolnictwa wyższego:

- brak mechanizmów pro jakościowych w systemie finansowania,
- niski stopień umiędzynarodowienia studiów – w Polsce liczba obcokrajowców to mniej niż 1% studentów³⁵,

³⁴ Patrz rozdział o szkolnictwie wyższym: str. 114.

³⁵ Patrz rozdział o szkolnictwie wyższym: str. 114.

- niewłaściwą strukturę kierunków kształcenia – zbyt mało jest absolwentów kierunków ścisłych, technicznych oraz związanych ze zdrowiem, Polska zajmuje dopiero 19. miejsce w UE pod względem stopnia dostosowania systemu szkolnictwa wyższego do potrzeb gospodarki,
- skomplikowaną ścieżkę kariery naukowej – pracownicy nauki uzyskują samodzielność w bardzo późnym wieku, deficyt młodej kadry akademickiej jest szczególnie widoczny w zestawieniu ze wzrostem liczby studentów,
- system zarządzania uczelniami – niemal wszystkie raporty międzynarodowych organizacji, takich jak OECD i Bank Światowy, dokonujących cyklicznych ewaluacji polskiego szkolnictwa wyższego, podkreślają konieczność modernizacji ustroju uczelni, który w obecnej formie nie sprzyja budowaniu ich silnej pozycji międzynarodowej,
- słabe powiązanie uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym – oferta dydaktyczna większości polskich uczelni ma charakter podażowy, jest nieelastyczna oraz rzadko podlega zewnętrznej ewaluacji pod względem efektów kształcenia.

Uchwalona w marcu tego roku nowelizacja wprowadza mechanizmy pozwalające na zmianę tych niekorzystnych właściwości polskiego systemu szkolnictwa wyższego. W przekonaniu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nowe przepisy powinny doprowadzić do efektów, które będą w pełni spójne z celami strategicznymi określonymi w przyjętym przez Radę Ministrów dokumencie *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*.

Pierwszy etap prac zmierzających do osiągnięcia tych celów został już dokonany w przyjętych przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 18 marca 2010 r. sześciu ustawach reformujących system nauki. Z uwagi na fakt, że nieco ponad 65% polskich naukowców pracuje w uczelniach, niezbędne było uzupełnienie tych reform o nowelizację ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Wprowadzenie rozwiązań ustalonych w tej nowelizacji pozwoli uzyskać efekt synergii z przyjętymi już ustawami reformującymi system nauki. Ponadto zaproponowane zmiany służą wdrożeniu najistotniejszych założeń Deklaracji Bolońskiej, której Polska jest jednym z sygnatariuszy.

Przyjęte rozwiązania, w sposób ewolucyjny modyfikujące prawne otoczenie funkcjonowania uczelni w Polsce, mają na celu doprowadzenie do tego, aby polskie szkolnictwo wyższe wraz z kadrami akademicką osiągało coraz lepszą pozycję w świecie. Ma to sprawić, że polskie uczelnie staną się atrakcyjnym miejscem prowadzenia badań dla uczonych z zagranicy, a także atrakcyjnym miejscem zdobywania wiedzy dla zagranicznych studentów. Ten ostatni czynnik nabiera istotnego znaczenia w świetle zbliżającego się głębokiego niżu demograficznego. Wdrożenie zmian systemowych ma na celu zapewnienie polskim studentom wyższej jakości kształcenia, a zatem lepszego przygotowania do dynamicznie zmieniających się warunków gospodarczych, polskim uczynom stworzenie szans szerszego uczestnictwa w największych międzynarodowych przedsięwzięciach badawczych, a polskim uczelniom umożliwienie systematycznego rozwoju i stałego powiększania potencjału badawczo-dydaktycznego.

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydał w 2011 r. 43 rozporządzenia wykonawcze – zdecydowaną większość z nich w związku z omawianą nowelizacją ustaw z dnia 18 marca 2011 r. Stanowią one istotne uzupełnienie przepisów ustawowych, rozwijając i precyzując zasady i warunki wdrażania nowych rozwiązań systemowych.

Dyskusja na temat reformy szkolnictwa wyższego toczyła się przez cały okres prac nad przygotowaniem nowych rozwiązań systemowych. W dyskusji tej nie brakowało uwag krytycznych, wiele kwestii budzi różnego rodzaju wątpliwości. Część kadry nauczycieli akademickich jest niechętna wprowadzonym zmianom, jednakże w debatach i konsultacjach, zwłaszcza w różnych gremiach reprezentujących kadrę kierowniczą uczelni, ostatecznie przeważały głosy aprobowujące zmiany. Wdrożenie nowych rozwiązań będzie procesem wymagającym dużej mobilizacji całego środowiska akademickiego.

Tabela 2.41.

Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw	<i>Dz. U. Nr 84, poz. 455 z późn. zm.</i>
<p>Wprowadzane zmiany zmierzają do odejścia od dotychczasowego zarządzania szkolnictwem wyższym na poziomie krajowym oraz instytucjonalnym w kierunku zwiększenia autonomii uczelni, zwłaszcza tych o dużym potencjale naukowym i dydaktycznym. Zmiany dotyczą trzech zasadniczych zagadnień i mają w efekcie przynieść:</p> <ul style="list-style-type: none">• efektywny model zarządzania szkolnictwem wyższym,• dynamiczny model kariery naukowej,• skuteczny model kształcenia.	
<p>Finansowanie projakościowe</p> <p>Dotychczasowy system finansowania uczelni publicznych został uzupełniony o dotacje podmiotowe na finansowanie zadań projakościowych, która zasilana będzie przez wzrost wydatków państwa na szkolnictwo wyższe. Dotacje te będą przeznaczone na finansowanie najlepszych jednostek organizacyjnych uczelni publicznych i niepublicznych, które uzyskają status Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących (KNOW), na wspieranie finansowe działań projakościowych w innych jednostkach i rozwoju młodej kadry naukowej. KNOW-y będą wyłaniane w drodze konkursów. Liczba KNOW-ów funkcjonujących w jednym obszarze wiedzy nie będzie większa niż trzy, by zapewnić koncentrację środków publicznych pozwalającą osiągnąć efekty o znaczącej skali. Finansowanie KNOW-u w formie dotacji celowej pochodzącej z dotacji „projakościowej” trwać będzie 5 lat z możliwością przedłużenia o kolejne 5 lat. Jednostki, które uzyskają status KNOW, będą miały swobodę wyboru przeznaczenia środków uzyskanych z dotacji.</p>	
<p>Zwiększenie autonomii programowej</p> <p>Utraci moc rozporządzenie o standardach kształcenia, w którym minister definiuje proces kształcenia dla zamkniętej listy kierunków studiów. Podstawowe jednostki organizacyjne uczelni będą mogły same określać i uruchamiać nowe kierunki studiów. Jednostki posiadające uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego będą mogły to czynić całkowicie samodzielnie; pozostałe – po uzyskaniu decyzji ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego wydanej po zasięgnięciu opinii ministra nadzorującego uczelnię i PKA. Możliwość swobodnego tworzenia kierunków nie będzie dotyczyła jedynie zawodów regulowanych, w tym regulowanych zawodów medycznych, gdyż w tym zakresie obowiązują w Polsce przepisy Unii Europejskiej, obejmujące także reguły procesu kształcenia.</p> <p>Kierunek studiów będzie zdefiniowany przez program kształcenia, który będzie zawierał opis założonych efektów kształcenia oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów. Efekty kształcenia dla danego kierunku muszą być zgodne z opisem efektów kształcenia dla odpowiednich obszarów kształcenia, opisanych w odpowiednim rozporządzeniu ministra (Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego)³⁶. Zostaną także przygotowane wzorcowe opisy efektów kształcenia dla istniejących dotychczas kierunków studiów; uczelnia przygotowująca program kształcenia może wykorzystać taki wzorcowy opis bądź też przygotować swój opis autorski.</p>	
<p>Zarządzanie uczelnią</p> <p>Znowelizowane prawo przewiduje dwie alternatywne procedury powoływania rektora, kierowników podstawowych jednostek organizacyjnych, a także ich zastępców: w drodze wyborów albo w drodze konkursu. Zwiększone zostaną również kompetencje rektora w zakresie opracowania i realizacji strategii, tworzenia/likwidacji podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni oraz zbywania lub obciążania mienia uczelni o wartości do 250 tys. EUR. Wprowadzona zostanie zasada zasiadania w senacie uczelni i konwencie przez nie więcej niż dwie następujące po sobie kadencje.</p>	

³⁶ Patrz rozdział o szkolnictwie wyższym: str. 65.

Zniesiono wymóg zatwierdzania regulaminów studiów i statutów uczelni przez ministra. Nadano szersze kompetencje rektorowi w zakresie tworzenia, przekształcania i likwidacji podstawowych jednostek organizacyjnych oraz tworzenia zamiejscowych jednostek organizacyjnych uczelni (filii i podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni). Dopuszczono możliwość konsolidacji podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni przy zachowaniu uprawnień naukowych oraz dydaktycznych. Uczelnie zostały zobowiązane do opracowania i przyjęcia regulaminów ochrony własności intelektualnej oraz zasad komercjalizacji wyników badań naukowych.

Praca na dodatkowym etacie będzie możliwa jedynie za zgodą rektora, przy jednoczesnym swobodnym kształtowaniu przez rektora wysokości pensum, w przypadku osób realizujących wysokiej jakości granty badawcze. Wprowadzona została zasada zatrudniania nauczycieli akademickich wyłącznie w drodze konkursów. Nowe rozwiązania wprowadzają również obowiązek oceny działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej nauczycieli akademickich nie rzadziej niż co dwa lata, a profesorów mianowanych raz na cztery lata, przy wykorzystaniu opinii studentów i doktorantów jako jednego z kryteriów oceny.

Awans naukowy

Osoby ubiegające się o nadanie stopnia doktora będą miały możliwość przedkładania rozprawy doktorskiej i obrony w języku obcym. Wzmocnione zostaną także reguły jawności doktoratów przez wprowadzenie wymogu publikacji treści doktoratu oraz recenzji na stronie internetowej uczelni lub instytutu prowadzących przewód doktorski. W przypadku nauk technicznych i sztuki dopuszczone zostanie złożenie rozprawy w formie pracy projektowej, konstrukcyjnej, technologicznej lub artystycznej – autorskiej lub współautorskiej.

Uproszczona i skrócona została procedura habilitacyjna. Odstępuje się od kolokwium i wykładu habilitacyjnego oraz obowiązku przedstawiania rozprawy habilitacyjnej w dotychczasowej formie. Zwiększona została rola samego kandydata przez wprowadzenie zasady indywidualnego trybu składania wniosków do CK o wszczęcie procedury. Zwiększony został udział recenzentów zewnętrznych w ocenie osiągnięć habilitanta. Sama procedura została skrócona z 11 do 4 miesięcy. Bardzo ważne jest wprowadzenie wymogu jawności osiągnięć aplikanta, obowiązkowe uzasadnianie decyzji, publikacja harmonogramu przebiegu postępowania oraz decyzji rady naukowej i składu komisji powołanej do rozpatrzenia sprawy. Cudzoziemcy i obywatele polscy, którzy uzyskali stopień doktora w Polsce lub za granicą i podczas pracy za granicą przez minimum pięć lat kierowali samodzielnie zespołami badawczymi oraz posiadają znaczący dorobek i osiągnięcia naukowe, mogą otrzymać pełnię uprawnień naukowych i dydaktycznych, które przysługują w Polsce doktorom habilitowanym, o ile CK nie wyrazi uzasadnionego sprzeciwu.

Ciała reprezentujące środowiska naukowe

Członkostwo w Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA), Radzie Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (RGNiSW) oraz Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów (CK) ograniczone zostało do najwyżej dwóch następujących po sobie kadencji. Wprowadzony został zakaz łączenia członkostwa w RGNiSW oraz w CK z członkostwem w organizacjach przedstawicielskich szkolnictwa wyższego i nauki, z pełnieniem funkcji jednoosobowych organów uczelni oraz instytutów naukowych PAN i instytutów badawczych, a także kanclerza uczelni i założyciela uczelni niepublicznej. Bierne prawo wyborcze w wyborach do RGNiSW, CK oraz PKA przysługuje do ukończenia 70. roku życia. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego przekształcona została w Radę Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Integracja z otoczeniem społeczno-gospodarczym

Ustawa wprowadza możliwość kształcenia przy udziale pracodawcy, a także kształcenia na jego zamówienie. Przewiduje się włączenie praktyków reprezentujących organizacje gospodarcze, publiczne i społeczne do procesu dydaktycznego na kierunkach o profilu praktycznym przy tworzeniu programów studiów, realizacji procesu kształcenia oraz ocenie jego efektów. Z kolei systemy oceny jakości kształcenia w uczelniach, zwłaszcza na kierunkach o profilu praktycznym (po wprowadzeniu KRK) będą uwzględniać kryteria mierzące stopień powiązania kształcenia z potrzebami otoczenia społeczno-gospodarczego. Obowiązkowe stanie się również tworzenie konwentów w publicznych wyższych szkołach zawodowych.

Deregulacje

Nowelizacja ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw wprowadziła następujące deregulacje:

- statuty uczelni nie będą zatwierdzane przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, a także odpowiednio przez ministrów nadzorujących uczelnie,
- regulaminy studiów również nie będą wymagały zatwierdzenia przez ministra,
- jednostka powstała z połączenia podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni nie będzie musiała występować o zgodę ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego na prowadzenie kierunku studiów w ramach uprawnień posiadanych przez łączone jednostki,
- podział podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni również nie będzie związany z koniecznością występowania do ministra o zgodę na prowadzenie kształcenia w ramach wcześniej posiadanych uprawnień, o ile wydzielona jednostka samodzielnie spełnia stosowne wymagania,
- podział kompetencji między senatem uczelni a rektorem zostanie określony w statucie uczelni,
- zostaną zlikwidowane standardy kształcenia na kierunkach studiów określonych przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, których projekt przedkłada Rada Główna Szkolnictwa Wyższego,
- nie będzie wymagana procedura nostryfikacyjna wobec osób, które uzyskały dyplom ukończenia studiów wyższych w państwach członkowskich Unii Europejskiej, Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) lub Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – stron umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym, poziom ich wykształcenia będzie uznany z mocy ustawy,
- terminy pozwoleń na utworzenie uczelni niepublicznych i tym samym na ich funkcjonowanie będą z mocy prawa zmienione na czas nieokreślony,
- doprecyzowane i uelastycznione zostały opisy uprawnień do używania nazw: „uniwersytet”, „uniwersytet techniczny”,
- zawarcie porozumienia o wspólnym kształceniu i wydanie dyplomu nie będzie wymagało zgody ministra,
- prowadzenie studiów podyplomowych nie będzie wymagało opinii Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz zgody ministra, o ile mieszczą się one w obszarze kształcenia, w którym dana jednostka prowadzi choć jeden kierunek studiów,
- kształcenie prowadzone przez podstawową jednostkę organizacyjną uczelni w obiektach położonych w tym samym co siedziba uczelni obszarze metropolitalnym nie będzie wymagało tworzenia zamiejscowej jednostki organizacyjnej i zgody ministra.

Projekt ustawy jest zgodny z prawem Unii Europejskiej.

Wejście w życie ustawy nastąpiło z dniem 1 października 2011 r., z tym że przepisy wskazane w art. 39 pkt 1 obowiązują od 1 stycznia 2012 r., a przepisy wskazane w art. 39 pkt 2 – od 1 października 2012 r.

2.6. Rozporządzenia wydane przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Tabela 2.42.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 stycznia 2011 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na naukę przeznaczonych na finansowanie współpracy naukowej z zagranicą	<i>Dz. U. Nr 20, poz. 103</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 23 ust. 2 Ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz. U. Nr 96, poz. 615 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie MNiSW o tej samej nazwie z dnia 25 września 2007 r.</p> <p>Rozporządzenie określa kryteria i tryb przyznawania środków finansowych w ramach konkretnych rodzajów finansowania współpracy naukowej z zagranicą. W związku z wejściem w życie ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki konieczne było wydanie nowego aktu wykonawczego.</p> <p>Rozporządzenie określa sposób oceny wniosków o finansowanie, a także zasady wykorzystania i rozliczania otrzymanych środków finansowych na naukę. Integralną częścią rozporządzenia są także wzory wniosków o finansowanie oraz wzory raportów rocznych i końcowych z realizacji zadań.</p> <p>Regulacja jest zgodna z prawem Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.43.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 kwietnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej	<i>Dz. U. Nr 88, poz. 498</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 151 ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie MNiSW o tej samej nazwie z dnia 22 grudnia 2006 r.</p> <p>Rozporządzenie wprowadza nowe stanowiska pracy, podwyższenie kategorii zaszerzegowania dla kilku stanowisk w różnych grupach pracowniczych oraz korekty zapisów budzących wątpliwości interpretacyjne. W rozporządzeniu porządkuje się również regulację w zakresie wymagań kwalifikacyjnych pracowników bibliotecznych oraz wprowadza możliwość dalszego zatrudniania na dotychczasowym stanowisku kustoszy bibliotecznych, starszych bibliotekarzy oraz starszych dokumentalistów, mimo niespełnienia przez nich formalnych wymagań kwalifikacyjnych przewidzianych w rozporządzeniu z 2006 r.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.44.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 kwietnia 2011 r. w sprawie maksymalnej wysokości opłat za postępowanie związane z przyjęciem na studia w roku akademickim 2011/2012	<i>Dz. U. Nr 110, poz. 645</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 98 ust. 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p> <p>Maksymalna wysokość opłaty za postępowanie związane z przyjęciem na studia w roku akademickim 2011/2012 wynosi:</p> <ul style="list-style-type: none">• 150 zł – jeżeli przeprowadza się sprawdzian uzdolnień artystycznych,• 100 zł – jeżeli przeprowadza się sprawdzian sprawności fizycznej,• 85 zł – wszystkie pozostałe. <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.45.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 maja 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wskaźników kosztochłonności poszczególnych kierunków, makrokierunków i studiów międzykierunkowych studiów stacjonarnych oraz stacjonarnych studiów doktoranckich w poszczególnych dziedzinach nauki	<i>Dz. U. Nr 110, poz. 646</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 98 pkt 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie MNiSW o tej samej nazwie z dnia 2 kwietnia 2007 r.</p> <p>Rozporządzenie ma zastosowanie do określenia wskaźników kosztochłonności począwszy od dnia 1 stycznia 2011 r.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.46.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 maja 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych	<i>Dz. U. Nr 125, poz. 710</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 96 pkt 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie MNiSW o tej samej nazwie z dnia 9 maja 2008 r.</p> <p>Nowelizacja zmienia brzmienie załączników 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13.</p> <p>Nowelizacja wprowadza nowe, korzystniejsze regulacje w zakresie pomocy stypendialnej dla studentów uczelni publicznej i niepublicznej.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia z mocą od dnia 1 stycznia 2011 r. (z wyjątkiem załącznika dotyczącego zasad podziału dotacji dla uczelni publicznych na dofinansowanie lub finansowanie kosztów realizacji inwestycji, który wszedł w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia).</p>	

Tabela 2.47.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 czerwca 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na naukę na finansowanie działalności statutowej	<i>Dz. U. Nr 130, poz. 753</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 19 ust. 7 Ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz. U. Nr 96, poz. 615 oraz z 2011 r. Nr 84, poz. 455), zmienia rozporządzenie MNiSW o tej samej nazwie z dnia 5 listopada 2010 r.</p> <p>Rozporządzenie reguluje niektóre szczegółowe kwestie związane z przyznawaniem dotacji na działalność statutową, w niedostatecznym stopniu rozwiązane i doprecyzowane w obowiązującym rozporządzeniu.</p> <p>Wprowadzono regulację umożliwiającą określenie wysokości dotacji bazowej dla jednostki, której kategoria została ustalona po raz pierwszy (jednostka nowa lub utworzona w wyniku podziału, wydzielenia lub połączenia jednostek istniejących), a także jednostki, której w wyniku oceny parametrycznej zmieniono kategorię, z uwagi na fakt, że zasadniczą część dotacji na utrzymanie potencjału badawczego stanowi kwota przeniesienia dotacji otrzymanej przez jednostkę w roku poprzedzającym rok przyznania dotacji, wysokość środków uzyskiwanych na ten cel przez jednostki, które nie otrzymywały dotąd dotacji, w sposób rażąco odbiegająca od średniego poziomu dotacji otrzymywanej przez jednostki posiadające taką samą kategorię naukową, należące do tego samego rodzaju jednostek i prowadzące badania naukowe w tej samej dziedzinie.</p> <p>Wprowadzono przepis zobowiązujący jednostki, które otrzymują dotację na działalność statutową, do informowania ministra o terminie przeprowadzenia audytu. Nowy przepis umożliwia ministrowi wstrzymanie finansowania lub nawet żądanie zwrotu przyznanych środków w przypadku nieprzeprowadzenia audytu w ustawowym terminie.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.48.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 lipca 2011 r. w sprawie warunków przyznawania stypendiów osobom, którym wszczęto przewód doktorski	<i>Dz. U. Nr 160, poz. 956</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.), było poprzedzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 25 maja 2005 r. w sprawie stypendiów doktorskich i habilitacyjnych (Dz. U. Nr 115, poz. 965). Zgodnie z rozporządzeniem stypendia doktorskie mogą otrzymywać osoby, którym wszczęto przewód doktorski i uzyskały pozytywną opinię kierownika jednostki, w której jest prowadzony przewód.</p> <p>Mogą to być pracownicy uczelni, jednostek naukowych lub każdej innej instytucji (np. banku, sądu itp.), osoby pozostające bez zatrudnienia, również osoby, które odbywają studia doktoranckie.</p> <p>W rozporządzeniu określono organy przyznające stypendia, tj. pracodawcę osoby ubiegającej się o uzyskanie stopnia doktora, w tym rektora uczelni i dyrektora jednostki naukowej oraz osoby prawne (np. fundacje, stowarzyszenia, jednostki samorządu terytorialnego) i osoby fizyczne.</p> <p>Osoby, które pobierały stypendia doktorskie, są zobowiązane do zwrotu całości pobranych stypendiów. Odnosi się to do przypadku, gdy w okresie dwóch lat od dnia upływu okresu, na który stypendia zostały przyznane, nie przystąpiły do obrony rozprawy doktorskiej albo cofnięto im stypendia ze względu na brak dostatecznych postępów w pracy naukowej.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.49.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 lipca 2011 r. w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych oraz jednostek naukowych na pomoc materialną dla studentów i doktorantów	<i>Dz. U. Nr 160, poz. 957</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 96 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.) zastępuje od dnia 1 stycznia 2012 r. uregulowania zawarte w załączniku nr 9 dotychczas obowiązującego rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2008 r. w sprawie zasad podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych (Dz. U. Nr 89, poz. 544 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie dostosowuje dotychczas obowiązujące zasady podziału dotacji do znowelizowanych przepisów ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz doprecyzowuje te zasady w celu zwiększenia przejrzystości i ujednolicenia sposobu podziału dotacji przez dysponentów części budżetowych.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2012 r.</p>	

Tabela 2.50.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 lipca 2011 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach	<i>Dz. U. Nr 160, poz. 958</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 162 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje uregulowania zawarte w rozporządzenia MNiSW z dnia 8 czerwca 2006 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach niespełniających wymagań określonych w art. 56 ust. 2 lub art. 58 ust. 4 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 120, poz. 832).</p> <p>Rozporządzenie określa warunki, jakim muszą odpowiadać regulaminy studiów uchwalane przez senat uczelni, tym samym zobowiązuje wszystkie uczelnie do określenia w regulaminie studiów m.in. organizacji roku akademickiego oraz warunków i trybu odbywania studiów, a także stosowanych skal ocen, w tym punktowych metod wyrażania osiągnięć studenta, zgodnie z Europejskim Systemem Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS). Regulamin studiów winien również określać warunki dopuszczenia do egzaminu dyplomowego i składania tego egzaminu oraz sposób obliczania ostatecznego wyniku studiów, a także warunki ukończenia studiów.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.51.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych	<i>Dz. U. Nr 179, poz. 1065</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 3 ust. 1 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.), zastępuje uchwałę Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów z dnia 24 października 2005 r. w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (M. P. Nr 79, poz. 1120 z późn. zm.).</p> <p>W rozporządzeniu ustalono nowy podział dziedzin i dyscyplin. Wyróżniono osiem obszarów wiedzy:</p> <ul style="list-style-type: none">• obszar nauk humanistycznych z 2 dziedzinami: dziedziną nauk humanistycznych i dziedziną nauk teologicznych,• obszar nauk społecznych z 3 dziedzinami: dziedziną nauk społecznych, dziedziną nauk ekonomicznych i dziedziną nauk prawnych,• obszar nauk ścisłych z 3 dziedzinami: dziedziną nauk matematycznych, dziedziną nauk fizycznych i dziedziną nauk chemicznych,• obszar nauk przyrodniczych z 2 dziedzinami: dziedziną nauk biologicznych i dziedziną nauk o Ziemi,• obszar nauk technicznych z dziedziną nauk technicznych,• obszar nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych z 3 dziedzinami: dziedziną nauk rolniczych, dziedziną nauk leśnych i dziedziną nauk weterynaryjnych,• obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej z 4 dziedzinami: dziedziną nauk medycznych, dziedziną nauk farmaceutycznych, dziedziną nauk o zdrowiu i dziedziną nauk o kulturze fizycznej,• obszar sztuki z 4 dziedzinami: dziedziną sztuk filmowych, dziedziną sztuk muzycznych, dziedziną sztuk plastycznych oraz dziedziną sztuk teatralnych. <p>Wśród wyszczególnionych w rozporządzeniu dziedzin została określona nowa w stosunku do obowiązującego stanu prawnego dziedzina – dziedzina nauk społecznych z dyscyplinami: nauki o bezpieczeństwie, nauki o obronności, nauki o polityce, nauki o polityce publicznej, nauki o poznaniu i komunikacji społecznej, nauki o mediach, pedagogika, psychologia i socjologia. Regulacja jest zgodna z prawem Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.52.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie trybu zgłaszania wniosków o przyznanie uprawnienia do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego	<i>Dz. U. Nr 179, poz. 1066</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 7 ust. 1 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu o tej samej nazwie z dnia 27 stycznia 2004 r. (Dz. U. Nr 21, poz. 194).</p> <p>Rozporządzenie ustala jednolity tryb zgłaszania wniosków o przyznanie uprawnienia do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego przez kierownika jednostki organizacyjnej. Wzór wniosku określono w załączniku do rozporządzenia.</p> <p>Rozporządzenie określa dokumenty i informacje, jakie należy dołączyć do wniosku, w tym imienny wykaz osób posiadających tytuł profesora lub stopień doktora habilitowanego, osób, które uzyskały kwalifikacje II stopnia w zakresie sztuki i dyscyplin artystycznych oraz osób, które nabyły uprawnienia równoważne z uprawnieniami doktora habilitowanego, zatrudnionych w tej jednostce w pełnym wymiarze czasu pracy, dla których ta jednostka jest podstawowym miejscem pracy oraz imienny skład rady jednostki.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.53.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie nostryfikacji stopni naukowych i stopni w zakresie sztuki uzyskanych za granicą	<i>Dz. U. Nr 179, poz. 1067</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 24 ust. 5 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu o tej samej nazwie z dnia 3 czerwca 2005 r. (Dz. U. Nr 104, poz. 874 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie uwzględnia doświadczenia wynikające ze stosowania poprzednio obowiązującego rozporządzenia oraz zmiany wprowadzone do znowelizowanej ustawy o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki.</p> <p>W rozporządzeniu określono między innymi:</p> <ul style="list-style-type: none">• organy przeprowadzające postępowanie nostryfikacyjne,• rodzaje dokumentów, których przedłożenie jest konieczne do przeprowadzenia postępowania nostryfikacyjnego,• terminy, w których powinno być przeprowadzone postępowanie nostryfikacyjne,• przebieg postępowania nostryfikacyjnego,• przypadki uzasadniające konieczność odmowy uznania stopnia naukowego uzyskanego za granicą. <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.54.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie trybu udzielania oraz zasad i trybu rozliczania dotacji na dofinansowanie lub finansowanie kosztów realizacji inwestycji uczelni publicznej	<i>Dz. U. Nr 179, poz. 1068</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 96 ust. 1 pkt 3 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie określa tryb udzielania oraz zasady i tryb rozliczania dotacji celowej na dofinansowanie lub finansowanie kosztów realizacji inwestycji, w tym służących kształceniu studentów i doktorantów będących osobami niepełnosprawnymi (art. 94 ust. 1 pkt 10 PSW), realizowanych w szczególności z udziałem środków pochodzących z:</p> <ul style="list-style-type: none">• budżetu państwa,• państwowych funduszy celowych,• środków rozwojowych pochodzących z Unii Europejskiej,• innych źródeł zagranicznych, o których mowa w ustawie z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju. <p>Oceną złożonych wniosków zajmować się będzie powołany przez ministra zespół, który będzie sporządzał propozycję dotyczącą wysokości dotacji lub odmowy przyznania dotacji wraz z uzasadnieniem. Przygotowane przez zespół opinie nie będą wiążące, jednakże na tej podstawie właściwy minister będzie podejmował decyzję o udzieleniu dotacji celowej.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2012 r.</p>	

Tabela 2.55.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 sierpnia 2011 r. w sprawie kryteriów, warunków i trybu ubiegania się o nadanie statusu Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego	<i>Dz. U. Nr 192, poz. 1142</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 84b ust. 5 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p> <p>Kreowana dotychczas polityka w zakresie szkolnictwa wyższego w Polsce cechowała się niewielkim stopniem uwzględniania potrzeb zróżnicowania instytucjonalnego. Była ukierunkowana na finansowanie procesualne, w niewystarczającym stopniu biorąc po uwagę efekty badań naukowych, prowadzonej dydaktyki, czy współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Rozwiązania dotyczące Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących, wpisują się w przeprowadzoną reformę nauki i równocześnie reformę szkolnictwa wyższego, wprowadzając do polskiego szkolnictwa wyższego mechanizmy, który mają promować i wspierać działania projakościowe. Między innymi wprowadzono dotację podmiotową na dofinansowanie zadań projakościowych. Jednym z celów obu reform jest tworzenie i wspieranie jednostek wyróżniających się jakością prowadzonych badań naukowych i dydaktyki w skali międzynarodowej.</p> <p>Ustawa reformująca szkolnictwo wyższe (z 18 marca 2011 r.) wprowadziła możliwość ubiegania się o nadanie statusu Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego (KNOW). O status Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego może ubiegać się podstawowa jednostka organizacyjna uczelni, centrum naukowe utworzone przez uczelnię na podstawie umowy z innymi uczelniami i instytutami naukowymi Polskiej Akademii Nauk oraz instytutami badawczymi, w tym również z zagranicznymi jednostkami naukowymi, centrum naukowe działające w strukturze uczelni oraz konsorcjum naukowe. KNOW będzie wyłaniany w drodze konkursu ogłoszonego przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego oraz ministra właściwego do spraw nauki.</p>	

Uzyskanie statusu KNOW otwiera możliwość otrzymywania dodatkowych środków finansowych. Jednostki, które uzyskają ten status, będą miały swobodę wyboru przeznaczenia środków uzyskanych z dotacji. Będą mogły przeznaczyć je na przykład na dofinansowanie wynagrodzeń pracowników. Nadanie statusu KNOW będzie także uwzględniane przy ubieganiu się przez podmiot o środki finansowe z budżetu państwa, a także środki z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej, w celu sfinansowania zakupu aparatury badawczej czy rozwoju potencjału dydaktycznego.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.

Tabela 2.56.

<p>Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego</p>	<p><i>Dz. U. Nr 196, poz. 1165</i></p>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 24 ust. 5 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie jest jednym z aktów prawnych wpisujących się w reformę szkolnictwa wyższego, która ma na celu, m.in. zmotywowanie do rozwoju i wspomaganie awansu naukowego, poprzez uproszczenie i skrócenie procedury ubiegania się o stopień doktora habilitowanego, a także poprzez wykluczenie pozamerytorycznych aspektów oceny habilitanta.</p> <p>W rozporządzeniu przyjęto, iż przy ocenie osiągnięć i dorobku habilitanta bierze się pod uwagę osiągnięcia naukowo-badawcze, dorobek dydaktyczny i popularyzatorski, współpracę międzynarodową oraz otrzymane nagrody.</p> <p>W rozporządzeniu określono kryteria oceny w zakresie osiągnięć naukowo-badawczych habilitanta we wszystkich obszarach oraz kryteria dostosowane do specyfiki określonych obszarów wiedzy (nauk humanistycznych, nauk społecznych, nauk ścisłych, nauk technicznych, nauk przyrodniczych, nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych oraz nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, sztuki).</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.57.

<p>Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie sposobu obsługi administracyjnej i finansowej Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, komisji dyscyplinarnej i Rzecznika Praw Absolwenta oraz wysokości wynagrodzenia członków Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Polskiej Komisji Akredytacyjnej i komisji dyscyplinarnej, wyznaczanych przez nie recenzentów i ekspertów, rzeczników dyscyplinarnych przy komisji dyscyplinarnej oraz Rzecznika Praw Absolwenta</p>	<p><i>Dz. U. Nr 196, poz. 1166</i></p>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 15 ust. 3 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie MNiSW z dnia 25 maja 2006 r. w sprawie sposobu obsługi administracyjnej i finansowej prac Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i komisji dyscyplinarnej przy Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego, wysokości wynagrodzenia członków Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Państwowej Komisji Akredytacyjnej i komisji dyscyplinarnej przy Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego oraz wyznaczanych przez nie recenzentów, a także innych świadczeń przysługujących ich członkom i recenzentom (Dz. U. Nr 107, poz. 728).</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.58.

<p>Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu</p>	<p><i>Dz. U. Nr 196, poz. 1167</i></p>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 167 ust. 3 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie MNiSW z dnia 19 grudnia 2008 r. w sprawie rodzajów tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów i wzorów dyplomów oraz świadectw wydawanych przez uczelnie (Dz. U. z 2009 r. Nr 11, poz. 61 i Nr 47, poz. 387).</p> <p>Rozporządzenie określa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tytuły zawodowe nadawane absolwentom: <ul style="list-style-type: none"> – studiów pierwszego stopnia, – studiów drugiego stopnia, – jednolitych studiów magisterskich, • warunki wydawania i niezbędne elementy: <ul style="list-style-type: none"> – dyplomów ukończenia studiów, potwierdzających kwalifikacje pierwszego stopnia oraz kwalifikacje drugiego stopnia, wydawanych po uzyskaniu określonych efektów kształcenia, w tym dyplomów wspólnych, – świadectw ukończenia studiów podyplomowych, potwierdzających kwalifikacje podyplomowe, wydawanych po uzyskaniu określonych efektów kształcenia na studiach podyplomowych, • wzór suplementu do dyplomu. <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.59.

<p>Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie nostryfikacji dyplomów ukończenia studiów wyższych uzyskanych za granicą</p>	<p><i>Dz. U. Nr 196, poz. 1168</i></p>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 191a ust. 8 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki o tej samej nazwie, z dnia 24 lutego 2006 r. (Dz. U. nr 37, poz. 255 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie uwzględnia doświadczenia wynikające ze stosowania poprzednio obowiązującego rozporządzenia oraz zmiany wprowadzone do nowelizowanej ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym.</p> <p>W rozporządzeniu doprecyzowano pojęcie organu uprawnionego do przeprowadzenia postępowania nostryfikacyjnego oraz określono cel i przebieg postępowania nostryfikacyjnego.</p> <p>Odmienne uregulowano terminy prowadzenia postępowania nostryfikacyjnego. Określenie maksymalnych terminów podejmowania przez radę uchwał ma na celu uniknięcie sytuacji, w której postępowanie jest bezzasadnie przedłużane.</p> <p>Rozporządzenie nie zawiera dotychczasowych przepisów o możliwości zwalniania z nostryfikacji posiadaczy zagranicznych dyplomów pragnących kontynuować naukę w polskich uczelniach – kwestie te uregulowane zostały w art. 191a ust. 1–4 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.60.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych	<i>Dz. U. Nr 196, poz. 1169</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 201 ust. 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie określa reguły kształcenia na studiach doktoranckich opracowane zgodnie z nowym podejściem do tworzenia i realizowania programów studiów bazującym na wykorzystaniu efektów kształcenia. Forma ta jest stosowana w praktyce międzynarodowej dla studiów pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia.</p> <p>Określone w rozporządzeniu efekty kształcenia stanowią – odniesioną do warunków krajowych – interpretację efektów kształcenia dla studiów trzeciego stopnia, zawartych w tak zwanych deskryptorach dublińskich, właściwych dla ram kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Dokonany w rozporządzeniu podział efektów kształcenia jest umowny i kategorie te wzajemnie się uzupełniają.</p> <p>Rozporządzenie pozostawia jednostce prowadzącej studia doktoranckie znaczną swobodę w określeniu szczególnych efektów kształcenia, związanych ze specyfiką dziedziny i dyscypliny naukowej, w której prowadzone są studia, z uwzględnieniem własnej koncepcji kształcenia doktorantów oraz innych uwarunkowań, oraz znaczną swobodę w ustalaniu programu studiów (wymiaru i charakteru zajęć dydaktycznych), a także pełną swobodę w zakresie ustalania zawartości treści programowych.</p> <p>Program studiów doktoranckich powinien być na tyle elastyczny, aby umożliwiał realizację części zajęć w innych jednostkach. Służy temu wykorzystanie systemu ECTS do oceny nabytych kompetencji. Reguły kształcenia na niestacjonarnych studiach doktoranckich są takie same jak na studiach stacjonarnych, dlatego projekt rozporządzenia nie określa odrębnych wymagań dla poszczególnych form studiów doktoranckich.</p> <p>W rozporządzeniu znalazł się przepis przejściowy, który umożliwia uczelniom i jednostkom naukowym, które w dniu 1 października 2011 r. prowadziły te studia, kontynuację ich na dotychczasowych zasadach.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.61.

Rozporządzenie Ministra Nauki i szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie szczegółowych warunków i trybu przyznawania oraz wypłacania studentom stypendiów ministra za wybitne osiągnięcia	<i>Dz. U. Nr 214, poz. 1270</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 187 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 sierpnia 2006 r. w sprawie szczegółowych warunków i trybu przyznawania oraz wypłacania stypendium ministra za osiągnięcia w nauce oraz stypendium ministra za wybitne osiągnięcia sportowe (Dz. U. Nr 153, poz. 1093 z późn. zm.).</p> <p>Stypendium ministra za wybitne osiągnięcia będzie miało bardziej prestiżowy charakter, gdyż ranga osiągnięć została ustalona w nowym rozporządzeniu na wyższym niż poprzednio poziomie, przy jednoczesnym zwiększeniu wysokości stypendium.</p> <p>Przepis przejściowy umożliwia rozpatrzenie po wejściu w życie nowego rozporządzenia wniosków, które zostaną przekazane przez rektorów na podstawie poprzedniego rozporządzenia w okresie od dnia 1 lipca 2012 r. do dnia 30 września 2012 r.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2012 r.</p>	

Tabela 2.62.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2011 r. w sprawie warunków i trybu przenoszenia zajęć zaliczonych przez studenta	<i>Dz. U. Nr 201, poz. 1187</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 165 ust. 3 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie MNiSW z dnia 3 października 2006 r. w sprawie warunków i trybu przenoszenia osiągnięć studenta (Dz. U. Nr 187, poz. 1385).</p> <p>Rozporządzenie ustala reguły przenoszenia zajęć zaliczonych przez studenta wyrażanych w punktach zaliczeniowych ECTS, zgodnie z zasadami systemu przenoszenia osiągnięć – Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS). Wprowadzane obecnie zmiany są uzasadnione zakresem nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym dokonanej przez ustawę z dnia 18 marca 2011 r.</p> <p>Podstawową zmianą jest wyraźne powiązanie przenoszenia zajęć zaliczonych przez studenta i otrzymanych przez niego punktów ECTS z efektami kształcenia osiąganymi poprzez realizację programu kształcenia. Liczba otrzymanych punktów ECTS nie zależy od uzyskanej oceny, wskazuje natomiast indywidualny (średni) nakład pracy, który student powinien wnieść, by uzyskać zakładane efekty kształcenia.</p> <p>W rozporządzeniu podkreślono związek systemu przyznawania punktów ECTS i przenoszenia zajęć zaliczonych przez studenta z programem kształcenia rozumianym jako opis określonych przez uczelnię, spójnych efektów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego oraz opis procesu kształcenia prowadzącego do osiągnięcia tych efektów.</p> <p>W rozporządzeniu wprowadzono przepis przejściowy, który umożliwi rozpatrzenie spraw dotyczących przeniesienia osiągnięć niezakończonych do dnia wejścia w życie rozporządzenia zgodnie z przepisami dotychczasowymi.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.63.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2011 r. w sprawie dokumentacji przebiegu studiów	<i>Dz. U. Nr 201, poz. 1188</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 192 ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie MNiSW o tej samej nazwie z dnia 2 listopada 2006 r. (Dz. U. Nr 224, poz. 1634 z późn. zm.).</p> <p>Wydanie nowego rozporządzenia wiąże się z nowelizacją ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (18 marca 2011 r.), która rozszerzyła upoważnienie zawarte w art. 192 tej ustawy.</p> <p>Rozporządzenie określa sposób prowadzenia przez uczelnie dokumentacji przebiegu studiów, dokonywania sprostowań i wydawania duplikatów, legalizacji dokumentów przeznaczonych do obrotu prawnego z zagranicą oraz wysokość i sposób pobierania opłaty za wykonywanie tych czynności, a także za wydanie indeksu, legitymacji studenckiej, dyplomu i dokumentów stwierdzających ukończenie studiów.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.64.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2011 r. w sprawie włączenia Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Gliwicach do Politechniki Śląskiej	<i>Dz. U. Nr 201, poz. 1189</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 261a ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p>	

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.6. Rozporządzenia wydane przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Pracownicy i słuchacze NKJO zostali włączeni w strukturę utworzonej w 2010 r. podstawowej jednostki organizacyjnej Politechniki Śląskiej o nazwie „Kolegium Języków Obcych”, prowadzącej kierunek studiów „filologia”.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.

Tabela 2.65.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2011 r. w sprawie wysokości i warunków wypłacania wynagrodzenia promotorowi oraz za recenzje i opinie w przewodzie doktorskim, postępowaniu habilitacyjnym oraz postępowaniu o nadanie tytułu profesora	<i>Dz. U. Nr 206, poz. 1219</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 24 ust. 5 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 października 2003 r. w sprawie wysokości i warunków wypłacania wynagrodzenia promotorowi oraz za recenzje i opinie w przewodzie doktorskim lub habilitacyjnym, a także w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz. U. Nr 178, poz. 1741).</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2012 r.</p>	

Tabela 2.66.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2011 r. w sprawie szczegółowych warunków i trybu przyznawania oraz wypłacania doktorantom stypendiów ministra za wybitne osiągnięcia	<i>Dz. U. Nr 214, poz. 1271</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 199c ust. 3 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p> <p>Regulacje zawarte w rozporządzeniu są zbliżone do regulacji dotyczących przyznawania studentom stypendiów ministra za wybitne osiągnięcia.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2012 r.</p>	

Tabela 2.67.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 września 2011 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodach doktorskich, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora	<i>Dz. U. Nr 204, poz. 1200</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 31 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministerstwa Edukacji</p>	

Narodowej i Sportu z dnia 3 października 2003 r. w sprawie szczegółowego trybu przeprowadzania czynności w przewodach doktorskim i habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz. U. Nr 15, poz. 128 z późn. zm.).

Wprowadzone zmiany dotyczą głównie postępowań habilitacyjnych i mają na celu zwiększenie liczby promocji habilitacyjnych przy jednoczesnym podwyższeniu wymogów co do jakości osiągnięć naukowych, będących ich podstawą, i obniżeniu wieku uzyskiwania samodzielnej pozycji naukowej. Realizacji tych celów będą służyć następujące działania:

- ograniczenie roli macierzystej rady wydziału lub rady naukowej w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego,
- ustanowienie jako warunku rozpoczęcia procedury habilitacyjnej udokumentowania aktywności badawczej lub artystycznej, prowadzonej po otrzymaniu stopnia doktora, stanowiącej znaczny wkład autora w rozwój określonej dyscypliny naukowej lub artystycznej,
- wprowadzenie indywidualnego trybu składania przez habilitantów wniosków do Centralnej Komisji o wszczęcie procedury habilitacyjnej oraz wskazywania przez nich rady właściwej do nadania stopnia,
- odstąpienie od kolokwium, wykładu habilitacyjnego oraz obowiązku przedstawiania rozprawy habilitacyjnej,
- wprowadzenie zasady jasnego określania terminów zakończenia poszczególnych etapów procedury habilitacyjnej.

Rozporządzenie wprowadza wymóg załączania do wniosku o wszczęcie postępowania habilitacyjnego lub o nadanie tytułu profesora autoreferatu i wykazu prac w języku angielskim. Jest to związane ze zmianą polegającą na zniesieniu ograniczeń w udziale zagranicznych recenzentów w postępowaniu habilitacyjnym i wprowadzeniu możliwości powołania recenzentów w postępowaniu o nadanie tytułu profesora spośród naukowców pochodzących z zagranicy.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.

Tabela 2.68.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej	<i>Dz. U. Nr 207, poz. 1232</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 9 ust. 3 pkt 3 i pkt 4 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p> <p>Konieczność wydania rozporządzenia wynikała z nowelizacji wyżej wymienionej ustawy, która wprowadziła nowe rozwiązania dotyczące autonomii programowej i Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Ma to wpływ na kształtowanie programów kształcenia, na warunki, jakie musi spełnić jednostka organizacyjna uczelni, aby prowadzić studia oraz na system zapewniania jakości kształcenia.</p> <p>Polska Komisja Akredytacyjna, stosując przepisy rozporządzenia, będzie prowadziła ocenę programową, podobną do obecnie realizowanej, lecz ukierunkowaną na efekty kształcenia oraz ocenę instytucjonalną, dotyczącą podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni, skoncentrowaną na wewnętrznym systemie zapewniania jakości kształcenia.</p> <p>Przy ocenie programowej Polska Komisja Akredytacyjna będzie oceniała nie tylko spełnienie wymagań dotyczących minimum kadrowego, ale również kwalifikacji wszystkich nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia dydaktyczne na określonym kierunku studiów.</p> <p>Ocena instytucjonalna obejmie w szczególności: związek strategii rozwoju jednostki ze strategią rozwoju uczelni, funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia, jego konstrukcję i oddziaływanie na rzecz doskonalenia jakości kształcenia, a także jakość kształcenia na studiach podyplomowych i jakość procesu kształcenia na studiach doktoranckich oraz współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym.</p> <p>Przy dokonywaniu oceny programowej i oceny instytucjonalnej będzie uwzględniany stopień umiędzynarodowienia procesu kształcenia oraz akredytacje dokonywane przez inne agencje akredytacyjne, a w przypadku studiów drugiego stopnia i jednolitych studiów magisterskich oraz studiów doktoranckich również współpraca międzynarodowa w zakresie badań naukowych.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.69.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: weterynarii i architektury	<i>Dz. U. Nr 207, poz. 1233</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9b ust. 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie MNiSW z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz. U. Nr 164, poz. 1166 oraz z 2009 r. Nr 180, poz. 1407).</p> <p>Rozporządzenie dostosowuje wymogi dotyczące kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu lekarza weterynarii i architekta do przepisów dyrektywy 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz. Urz. UE L 255 z 30.09.2005, str. 22 z późn. zm.), która jest podstawowym dokumentem regulującym kształcenie na kierunkach architektura oraz weterynaria w krajach członkowskich Unii Europejskiej.</p> <p>Studenci przyjęci na studia przed dniem 1 października 2011 r. oraz w roku akademickim 2011/2012 studiują według programów opracowanych na podstawie poprzednich przepisów (standardów kształcenia) do końca okresu studiów przewidzianego w programie i planie studiów. <i>De facto</i> kształcenie studentów według nowych standardów rozpocznie się dopiero od roku akademickiego 2012/2013.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.70.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie sposobu prowadzenia oraz szczegółowego trybu udostępniania rejestru uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych	<i>Dz. U. Nr 207, poz. 1234</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 29 ust. 7 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenia:</p> <ul style="list-style-type: none">• MEiN z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie szczegółowego trybu udostępniania rejestru uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych sporządzania i wydawania odpisów, wyciągów i zaświadczeń oraz wysokości opłat za ich wydawanie (Dz. U. Nr 25, poz. 187 oraz z 2007 r. Nr 52, poz. 349) oraz• MNiSW z dnia 6 marca 2007 r. w sprawie sposobu prowadzenia rejestru uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych (Dz. U. Nr 52, poz. 348). <p>Wydanie nowego aktu wykonawczego było konieczne ze względu na potrzebę dostosowania przepisów do elektronicznej formy prowadzenia rejestru, wymaganej przepisami ustawy z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne (Dz. U. Nr 64, poz. 565 z późn. zm.).</p> <p>Z uwagi na fakt, że oba przepisy upoważniające dotyczą tego samego przedmiotu, zdecydowano uregulować wszystkie kwestie z tym związane w jednym akcie wykonawczym. Stosowanie poprzednio obowiązujących przepisów nie stwarzało w praktyce większych trudności, dlatego w nowym rozporządzeniu uwzględniono nie tylko większość rozwiązań przyjętych w poprzedzających rozporządzeniach, lecz także zastosowano podobny układ i kolejność przepisów. Wprowadzano też szereg zmian redakcyjnych oraz doprecyzowujących poprzednie brzmienie przepisów, w szczególności zastąpiono niejasne i niejednoznaczne do tej pory sformułowania bardziej precyzyjnymi zwrotami.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.71.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie wzoru oświadczenia studenta o spełnianiu warunków do podjęcia i kontynuowania studiów stacjonarnych w uczelni publicznej bez wnoszenia opłat	<i>Dz. U. Nr 207, poz. 1235</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 29 ust. 7 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.72.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie centralnego wykazu nauczycieli akademickich i pracowników naukowych	<i>Dz. U. Nr 207, poz. 1236</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 129a ust. 5 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p> <p>Centralny wykaz nauczycieli akademickich i pracowników naukowych będzie obejmował osoby zatrudnione w uczelniach, instytutach naukowych i pomocniczych jednostkach naukowych Polskiej Akademii Nauk, instytutach badawczych, państwowych jednostkach organizacyjnych podległych Ministrowi Sprawiedliwości, prowadzących działalność naukową i badawczo-rozwojową oraz międzynarodowych instytutach naukowych utworzonych na podstawie odrębnych przepisów, działających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.</p> <p>Centralny wykaz nauczycieli akademickich i pracowników naukowych będzie prowadzony przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego w formie elektronicznej bazy danych w ramach Systemu Informacji o Szkolnictwie Wyższym, zgodnie z art. 34a ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym.</p> <p>Rozporządzenie wpisuje się w znaczące zmiany na akademickim rynku pracy, które wprowadza nowelizowana ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym (18 marca 2011 r.), w tym odejście od wieloletowości, które ma być impulsem dla poprawy jakości kształcenia i stworzenia warunków dla zatrudniania młodej kadry nauczycieli akademickich.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.73.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie przeprowadzania audytu zewnętrznego wydatkowania środków finansowych na naukę	<i>Dz. U. Nr 207, poz. 1237</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 23 ust. 2 Ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz. U. Nr 96, poz. 615 oraz z 2011 r. Nr 84, poz. 455 i Nr 185, poz. 1092), zastępuje rozporządzenie MNiSW z dnia 5 września 2007 r. w sprawie sposobu i trybu przeprowadzania audytu zewnętrznego wydatkowania środków finansowych na naukę (Dz. U. Nr 170, poz. 1197).</p> <p>Rozporządzenie określa sposób i tryb przeprowadzania audytu zewnętrznego wydatkowania środków finansowych na naukę w ramach poszczególnych projektów, audytu jednostki naukowej, która otrzymuje środki finansowe na działalność statutową, audytu Narodowego Centrum Nauki oraz audytu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 2 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.74.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie studiów doktoranckich oraz stypendiów doktoranckich	<i>Dz. U. Nr 225, poz. 1351</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 201 ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.) zastępuje rozporządzenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MNiSW z dnia 19 grudnia 2006 r. w sprawie studiów doktoranckich prowadzonych przez placówki naukowe (Dz. U. z 2007 r. Nr 1, poz. 2) oraz • MNiSW z dnia 19 grudnia 2006 r. w sprawie studiów doktoranckich prowadzonych przez jednostki organizacyjne uczelni (Dz. U. z 2007 r. Nr 1, poz. 3). <p>Wprowadzone nowelizacją ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (18 marca 2011 r.) ujednolichenie warunków prowadzenia studiów doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych spowodowało wydanie nowych przepisów wykonawczych. Zachowano jednak niektóre z dotychczasowych regulacji, dostosowując je do zmian wynikających z nowelizacji ustawy. Zmiany te mają charakter precyzujący, redakcyjny lub porządkujący.</p> <p>Z rozporządzenia wynika, że stypendium doktoranckie jest przyznawane niezależnie od:</p> <ul style="list-style-type: none"> • świadczeń z funduszu na pomoc materialną (art. 199 ust. 1 pkt 1–4 p.s.w.), • stypendium za wybitne osiągnięcia (art. 199 ust. 1 pkt 5 p.s.w.), • stypendiów doktorskich (art. 22 ust. 1 ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki). <p>Stypendium doktoranckie może otrzymywać tylko uczestnik stacjonarnych studiów doktoranckich (art. 200 ust. 1 p.s.w.). Stypendium doktoranckie jest związane z osiąganiem wysokich wyników egzaminów oraz postępowaniem w pracy naukowej i w przygotowaniu rozprawy doktorskiej w trakcie studiów doktoranckich.</p> <p>Stypendium doktorskie może być przyznane osobie przygotowującej rozprawę doktorską, jeżeli wszczęto jej przewód doktorski.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.75.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie zakresu i trybu realizacji programu naprawczego prowadzącego do uzyskania równowagi finansowej uczelni publicznej	<i>Dz. U. Nr 243, poz. 1446</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 100a ust. 8 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p> <p>Uwarunkowania demograficzne wskazują, że w ciągu najbliższych kilkunastu lat nastąpi znaczący spadek – nawet o 30% – liczby maturzystów, a więc potencjalnych kandydatów na studia. W tej sytuacji uczelnie, które nie dostosują swojej oferty dydaktycznej do potrzeb rynku pracy i oczekiwań społecznych, mogą mieć trudności z pozyskaniem odpowiedniej do ich potencjału naukowo-dydaktycznego liczby studentów. Znaczące ograniczenie naboru na studia w wielu przypadkach będzie równoznaczne z ograniczeniem poziomu finansowania z budżetu państwa, jak i z innych źródeł. Wdrożenie programu naprawczego będzie więc konieczne dla dalszego bytu uczelni, która w kilkuletniej perspektywie będzie ponosić znaczne straty.</p> <p>Zgodnie z art. 100a ust. 1 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym uczelnia publiczna ma obowiązek opracowania programu naprawczego w przypadku, gdy suma strat netto w okresie nie dłuższym niż pięć ostatnich lat przekracza 25% kwoty dotacji z budżetu państwa otrzymanej w roku poprzedzającym bieżący rok budżetowy na zadania, o których mowa w art. 94 ust. 1 pkt 1 tej ustawy.</p> <p>W rozporządzeniu wśród elementów programu naprawczego wymieniono: szczegółową diagnozę stanu finansów uczelni publicznej, działania planowane w celu zrównoważenia kosztów działalności uczelni publicznej z jej przychodami wraz z harmonogramem ich wdrażania oraz uzasadnienie wyboru zastosowanych środków naprawczych. Program naprawczy ma na</p>	

celu odzyskanie równowagi finansowej uczelni w okresie nie dłuższym niż trzy lata, poprzez zrównoważenie planowanych kosztów działalności z przychodami uczelni.

Za realizację programu naprawczego odpowiada rektor, który może wyznaczyć pełnomocnika do spraw programu naprawczego albo osoby odpowiadające za realizację poszczególnych działań. Rektor jest obowiązany składać przed senatem uczelni, co najmniej raz na kwartał, sprawozdanie z realizacji programu naprawczego. Rektor przedkłada okresowe sprawozdanie z wykonania programu naprawczego ministrowi nadzorującemu uczelnię.

Rozporządzenie jest zgodne z prawem Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2012 r.

Tabela 2.76.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia	<i>Dz. U. Nr 243, poz. 1445</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9 ust. 1 pkt 1 oraz ust. 3 pkt 1, pkt 2 i pkt 5 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenia:</p> <ul style="list-style-type: none">• MNiSW z dnia 27 lipca 2006 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. Nr 144, poz. 1048 i z 2009 r. Nr 163, poz. 1299) oraz• MNiSW z dnia 28 marca 2007 r. w sprawie szczegółowych warunków tworzenia i funkcjonowania filii, zamiejscowej podstawowej jednostki organizacyjnej oraz zamiejscowego ośrodka dydaktycznego uczelni (Dz. U. Nr 69, poz. 459). <p>Wydanie nowego rozporządzenia wynika z nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (z 18 marca 2011), która wprowadziła nowe rozwiązania dotyczące autonomii programowej i Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Ma to wpływ na kształtowanie programów kształcenia i w konsekwencji na warunki jakie musi spełnić jednostka organizacyjna uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku, poziomie i profilu lub profilach kształcenia, w tym także w zakresie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia. Dotyczy to także funkcjonowania zamiejscowych jednostek organizacyjnych uczelni.</p> <p>Rozporządzenie określa:</p> <ul style="list-style-type: none">• warunki, jakie musi spełniać program kształcenia oraz opis kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia;• warunki, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku studiów oraz poziomie kształcenia;• liczbę i kwalifikacje nauczycieli akademickich zaliczanych do minimum kadrowego oraz proporcje tego minimum kadrowego do liczby studentów na danym kierunku studiów;• warunki tworzenia i funkcjonowania zamiejscowych jednostek organizacyjnych uczelni. <p>Program kształcenia dla określonego kierunku i poziomu kształcenia oraz dla określonego profilu lub profili kształcenia obejmuje opis zakładanych efektów kształcenia i program studiów, stanowiący opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania tych efektów. W programie studiów określa się m.in.: liczbę semestrów i liczbę punktów ECTS konieczną do uzyskania kwalifikacji odpowiadających poziomowi studiów, moduły kształcenia (zajęcia lub grupy zajęć) wraz z przypisaniem do każdego modułu zakładanych efektów kształcenia oraz liczby punktów ECTS, sposoby weryfikacji zakładanych efektów kształcenia osiągniętych przez studenta, a także plany studiów stacjonarnych lub niestacjonarnych.</p> <p>Określając warunki prowadzenia studiów, zakłada się możliwość dokonywania zmian zajęć dydaktycznych, za które student może uzyskać łącznie nie więcej niż 30% punktów ECTS bez uzyskiwania zgody ministra oraz opinii Polskiej Komisji Akredytacyjnej, o ile zmiany te nie powodują zmian efektów kształcenia w programie kształcenia dla danego kierunku studiów. Przepisy te będą miały wpływ na decyzje ministra nadające uprawnienia do prowadzenia kierunku studiów.</p> <p>Rozporządzenie określa również warunki uzyskania kwalifikacji pierwszego stopnia lub drugiego stopnia dla określonego kierunku studiów poświadczonych dyplomem jako osiągnięcie wszystkich założonych w programie kształcenia efektów kształcenia, uwzględniających efekty kształcenia odpowiednio dla kwalifikacji pierwszego stopnia lub drugiego stopnia, odnoszące się do dziedzin nauki lub sztuki i dyscyplin naukowych lub artystycznych właściwych dla danego kierunku studiów i poziomu kształcenia, opisane w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.</p>	

2. Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji

2.6. Rozporządzenia wydane przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

W rozporządzeniu podwyższono wymagania określające stosunek liczby nauczycieli akademickich stanowiących minimum kadrowe dla danego kierunku studiów do liczby studentów na tym kierunku.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Tabela 2.77.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej	<i>Dz. U. 2011 Nr 243, poz. 1447</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 151 ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie MNiSW o tej samej nazwie z dnia 22 grudnia 2006 r. (Dz. U. Nr 251, poz. 1852).</p> <p>W konsekwencji zmian w ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym (z 18 marca 2011 r.) w rozporządzeniu ustalono jedynie wysokość stawki minimalnej w odniesieniu do poszczególnych stanowisk, co stanowi odejście od poprzednio obowiązującej zasady ustalania także maksymalnej wysokości stawek.</p> <p>Rozporządzenie jest zgodne z prawem Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2012 r.</p>	

Tabela 2.78.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 października 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad, trybu i kryteriów udzielania, spłacania oraz umarzania kredytów i pożyczek studenckich	<i>Dz. U. Nr 225, poz. 1352</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 15 ust. 1 Ustawy z dnia 17 lipca 1998 r. o pożyczkach i kredytach studenckich (Dz. U. Nr 108, poz. 685 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego o tej samej nazwie z dnia 18 maja 2010 r. (Dz. U. Nr 87, poz. 560 i Nr 241, poz. 1619).</p> <p>Wprowadzone zmiany dotyczą szczegółowych przepisów i mają na celu dostosowanie uregulowań do nowych przepisów ustawowych, bieżącej sytuacji oraz usunięcie nieścisłości i niespójności.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia z mocą od dnia 1 października 2011 r.</p>	

Tabela 2.79.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość	<i>Dz. U. Nr 246, poz. 1470</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 164 ust. 4 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego o tej samej nazwie z dnia 25 września 2007 r. (Dz. U. Nr 188, poz. 1347 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie dostosowuje uregulowania do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (z 18 marca 2011 r.).</p>	

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami kształcenie z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, tak jak poprzednio, będzie mogło być prowadzone na wszystkich kierunkach studiów pod warunkiem uzyskania zakładanych efektów kształcenia. Przyjęto, że uczelnia przeprowadza weryfikację wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych studentów tak, aby zapewnić porównanie uzyskanych efektów z zakładanymi w procesie kształcenia.

Kształcenie praktyczne, w tym zajęcia laboratoryjne, terenowe i warsztatowe, powinno się jednak odbywać w warunkach rzeczywistych, przy udziale nauczycieli akademickich i studentów.

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Tabela 2.80.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego	<i>Dz. U. Nr 253, poz. 1520</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 9 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).</p> <p>Rozporządzenie określa Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, w tym ogólny opis efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego oraz dla profilu praktycznego w 8 obszarach kształcenia w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none">• nauk humanistycznych,• nauk społecznych,• nauk ścisłych,• nauk przyrodniczych,• nauk technicznych,• nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej,• nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych,• sztuki. <p>Ponadto rozporządzenie określa ogólny opis efektów kształcenia niezbędnych dla inżynierów.</p> <p>Opisy efektów kształcenia (które ujęte od strony studenta będą efektami uczenia się) zostały dokonane w 3 kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W opisach uwzględniono poziomy kwalifikacji (pierwszego i drugiego stopnia). Opisy efektów kształcenia w poszczególnych obszarach różnią się odpowiednio do ich specyfiki. Opis efektów kształcenia prowadzącego do uzyskania kompetencji inżynierskich jest przedstawiony oddzielnie, ponieważ kompetencje inżynierskie dotyczą nie tylko studiów prowadzonych w obszarze kształcenia w zakresie nauk technicznych.</p> <p>Opis efektów kształcenia dla poszczególnych jego obszarów stanowi podstawę do opracowywania przez jednostki organizacyjne uczelni programu kształcenia dla danego kierunku studiów. Jeżeli kierunek studiów będzie prowadzony w jednym obszarze kształcenia, to jego program odniesie się do opisu efektów kształcenia w tym obszarze. Natomiast jeżeli dany kierunek studiów prowadzony będzie w więcej niż jednym obszarze kształcenia, to program kształcenia takich studiów odniesie się do zestawu efektów kształcenia, który został skompletowany z odpowiedniej liczby efektów właściwych dla każdego obszaru (w którym dany kierunek studiów jest w pewnej części realizowany).</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.81.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia	<i>Dz. U. Nr 253, poz. 1521</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 9 ust. 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.)</p> <p>Wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku studiów są przykładowym opracowaniem, które zainteresowana jednostka uczelni może wykorzystać, opracowując program kształcenia dla prowadzonego przez nią kierunku studiów. Stosowanie wzorcowych efektów kształcenia określonych przez MNiSW w drodze rozporządzenia nie ogranicza możliwości samodzielnego opracowywania przez jednostki zestawu efektów kształcenia dla kierunków studiów (które dana jednostka prowadzi).</p> <p>Rozporządzenie przedstawia wzorcowe efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla następujących kierunków studiów:</p> <ul style="list-style-type: none">• pedagogika,• filozofia,• matematyka,• instrumentalistyka,• elektronika. <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.82.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 2011 r. w sprawie zakresu danych i informacji objętych wnioskiem o wydanie pozwolenia na utworzenie uczelni niepublicznej oraz sposobu pobierania i wysokości opłaty na wydatki związane z kosztami postępowania opiniodawczego	<i>Dz. U. Nr 268, poz. 1584</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 maja 2006 r. w sprawie zakresu danych i informacji objętych wnioskiem o wydanie pozwolenia na utworzenie uczelni niepublicznej oraz sposobu pobierania i wysokości opłaty na wydatki związane z kosztami postępowania opiniodawczego (Dz. U. Nr 99, poz. 689).</p> <p>Rozporządzenie określa zakres danych i informacji potrzebnych we wniosku o wydanie pozwolenia na utworzenie uczelni niepublicznej. Ponadto określa sposób pobierania i wysokość opłat.</p> <p>W stosunku do poprzedniej regulacji rozszerzono zakres informacji – wprowadzono wymóg określenia wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia oraz przedstawienia sposobu monitorowania karier zawodowych absolwentów.</p> <p>W rozporządzeniu określono też dokumenty dotyczące kwestii programu oraz zasad i trybu kształcenia, które należy dołączyć do wniosku, informacje dotyczące minimum kadrowego oraz warunki, które musi spełniać podmiot, aby uzyskać pozwolenie na utworzenie uczelni.</p> <p>Rozporządzenie jest zgodne z prawem Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.83.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2011 r. w sprawie programu „Index Plus”	<i>Dz. U. Nr 279, poz. 1639</i>
<p>Rozporządzenie wydano na podstawie art. 26 ust. 3 Ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz. U. Nr 96, poz. 615 oraz z 2011 r. Nr 84, poz. 455 i Nr 185, poz. 1092).</p> <p>Rozporządzenie ustanawia program „Index Plus”, którego celem jest wsparcie działań zmierzających do nadania polskim czasopismom międzynarodowego charakteru. W ramach programu finansowane będą projekty umożliwiające tworzenie anglojęzycznych wersji wydawanych publikacji, zapewnienie międzynarodowych rad naukowych i redakcji oraz zagranicznych recenzji zamieszczanych artykułów, a także poprawienie jakości wydania czasopism.</p> <p>Rozporządzenie określa kto może skorzystać z tego rodzaju wsparcia.</p> <p>Środki finansowe są przyznawane w drodze konkursu ogłaszanego w Biuletynie Informacji Publicznej przez ministra właściwego do spraw nauki. Wnioski o przyznanie środków w ramach programu „Index Plus” mogą być składane do dnia 31 grudnia 2013 r. Wnioski będą oceniane przez zespół interdyscyplinarny. W rozporządzeniu określono kryteria oceny wniosków.</p> <p>Rozporządzenie jest zgodne z prawem Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

Tabela 2.84.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 grudnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu obsługi administracyjnej i finansowej Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, komisji dyscyplinarnej i Rzecznika Praw Absolwenta oraz wysokości wynagrodzenia członków Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Polskiej Komisji Akredytacyjnej i komisji dyscyplinarnej, wyznaczanych przez nie recenzentów i ekspertów, rzeczników dyscyplinarnych przy komisji dyscyplinarnej oraz Rzecznika Praw Absolwenta	<i>Dz. U. Nr 273, poz. 1615</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 15 ustawy ust. 3 z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego o tej samej nazwie z dnia 1 września 2011 r. (Dz. U. Nr 196, poz. 1166).</p> <p>Zmiana dotyczy wysokości stawek wynagrodzenia dla recenzentów i ekspertów.</p> <p>Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia.</p>	

2.7. Inne akty prawne zawierające przepisy dotyczące szkolnictwa wyższego

Tabela 2.85.

Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie limitów przyjęć na studia medyczne	<i>Dz. U. Nr 165 poz. 993</i>
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 6 ust. 3 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), zmienia rozporządzenie Ministra Zdrowia o tej samej nazwie z dnia 12 lipca 2010 r.</p>	

Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.
Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia.

Tabela 2.86.

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 7 września 2011 r. w sprawie liczby, wysokości oraz warunków i trybu przyznawania nagród Prezesa Rady Ministrów za wyróżnione rozprawy doktorskie, wysoko ocenione osiągnięcia będące podstawą nadania stopnia naukowego doktora habilitowanego lub stopnia doktora habilitowanego sztuki oraz osiągnięcia naukowe, naukowo-techniczne lub artystyczne	<i>Dz. U. 2011 Nr 169, poz. 1163</i>
Rozporządzenie wydane na podstawie art. 32 ust. 2 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.), poprzedzone było rozporządzeniem Prezesa Rady Ministrów z dnia 27 sierpnia 2004 r. w sprawie liczby, wysokości oraz warunków i trybu przyznawania nagród Prezesa Rady Ministrów za wyróżnione rozprawy doktorskie i habilitacyjne oraz działalność naukową, naukowo-techniczną lub artystyczną. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.	

Tabela 2.87.

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 7 września 2011 r. w sprawie wysokości wynagrodzenia członków Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów oraz warunków zwrotu kosztów podróży jej członkom i wyznaczonym przez nią recenzentom	<i>Dz. U. Nr 196, poz. 1164</i>
Rozporządzenie wydane na podstawie art. 33 ust. 5 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.), poprzedzone było rozporządzeniem Prezesa Rady Ministrów z dnia 31 maja 2004 r. w sprawie sposobu i zakresu obsługi prac Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów, wysokości wynagrodzenia jej członków oraz warunków zwrotu kosztów podróży jej członkom i recenzentom. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2011 r.	

MONOGRAFIE TEMATYCZNE



3. Szkolnictwo wyższe

Wprowadzenie

Autorzy:

Magdalena Dybaś

Agnieszka Dziemianowicz-Bąk

Magdalena Krawczyk-Radwan

Dominika Walczak

W niniejszym rozdziale zajmujemy się kształceniem w szkolnictwie wyższym. Oczywiście, jest to tylko jedno z zadań szkolnictwa wyższego i tylko jeden z nurtów jego działalności. Interesują nas przede wszystkim zewnętrzne impulsy zmian w obszarze kształcenia. Zewnętrzne uwarunkowania stanowią odniesienie dla diagnozy i strategii rozwoju polskich uczelni oraz całego systemu szkolnictwa wyższego formułowanych przez środowisko akademickie i władze ministerialne.

Mówiąc o szkolnictwie wyższym, trzeba nieustająco pamiętać o wewnętrznym zróżnicowaniu tego sektora, który obejmuje zarówno tradycyjne uniwersytety, czyli wielkie instytucje akademickie, jak i uczelnie zawodowe, szkoły wyższe publiczne i niepubliczne, małe i duże, dobre i słabe, różniące się zarówno celami, jak i strategiami działania. To zróżnicowanie jest zjawiskiem stosunkowo nowym – przed 1989 rokiem mieliśmy raczej do czynienia z niewielką liczbą uczelni, przejrzystością struktury, jednakowymi treściami kształcenia, a także z wolnym od konkurencji centralnie finansowanym szkolnictwem wyższym. Transformacja ustrojowa zapoczątkowana w 1989 roku oraz postępująca integracja europejska w obszarze szkolnictwa wyższego, zwana Procesem Bolońskim, stworzyły w Polsce zupełnie nowe warunki funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego. Na skutek umasowienia, umiędzynarodowienia i otwarcia się szkolnictwa wyższego na wpływy rynku, w krótkim czasie pojawiły się problemy, z którymi polskie uczelnie radziły sobie z dużymi trudnościami, choć także odnosząc pewne sukcesy. Stało się jasne, że niezbędne jest wprowadzenie strategicznych zmian.

Przyglądać się zatem będziemy procesowi kształcenia w szkolnictwie wyższym, nie tracąc z oczu pytania o cele kształcenia w tym sektorze. Analizować będziemy narzędzia, za pomocą których ten proces jest realizowany, pytając o to, czy udaje się realizować zakładane cele – stąd analiza efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym, w tym niektórych dostępnych wskaźników.

Przyjrzymy się Procesowi Bolońskiemu, który w naszym przekonaniu stanowi wciąż jeszcze nie do końca wykorzystany impuls do systemowych zmian w polskim szkolnictwie wyższym. Jako wyrażenie zarysowujący się kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie wskażemy Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, a także zastanowimy się, jakie są ich konsekwencje dla polskich uczelni. Celem autorów nie jest odpowiedź na pytanie o słuszność założeń Procesu Bolońskiego, które Polska już od wielu lat stara się wdrażać, lecz analiza procesu jego wprowadzania. Analiza wdrażania Procesu Bolońskiego została oparta w głównej mierze na przeglądzie dokumentów normatywnych i przekrojowych badaniach europejskich, w których próbuje się odpowiedzieć na trudne pytanie o wpływ Procesu Bolońskiego na przemiany szkolnictwa wyższego. Jednocześnie nie przeprowadzono w Polsce badań systemowych dotyczących roli Procesu Bolońskiego, co wciąż stanowi poważne wyzwanie. Zanim jednak skoncentrujemy się na zewnętrznych impulsach przemian polskiego szkolnictwa wyższego, przyjrzymy się zmianom, jakie nastąpiły w tym obszarze od końca II wojny światowej, traktując rozdział im poświęcony jedynie jako niewyczerpujące tematu wprowadzenie do dalszych części rozdziału. Omawiane wątki wydały nam się szczególnie istotne dla zrozumienia zachodzących zmian w obszarze kształcenia.

3.1. Przemiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i na świecie

Po zakończeniu II wojny światowej szkolnictwo wyższe na świecie doświadczyło szeregu istotnych zmian, przechodząc stopniowo od elitarnego modelu edukacji wyższej (charakteryzującego się niewielką liczbą niezależnie funkcjonujących uczelni, a także nastawieniem na edukację nielicznej grupy młodych ludzi wywodzących się z wyższych klas) do modelu kształcenia powszechnego, w coraz większym stopniu zorientowanego na potrzeby rynku pracy.

Zmiany, jakie nastąpiły w szkolnictwie wyższym, miały zarówno charakter ilościowy – istotnie zwiększyła się liczba osób studiujących, jak i jakościowy – dokonano bowiem radykalnej redefinicji roli kształcenia na poziomie wyższym. W dominującym wcześniej modelu elitarnym naukę w szkołach wyższych, z nielicznymi wyjątkami, pobierało wąskie grono studentów wywodzących się z uprzywilejowanych warstw społecznych. Osoby te posiadały pokaźne zasoby kapitału społecznego oraz kapitału kulturowego, który jako swego rodzaju dziedzictwo otrzymywały od rodziców – stąd termin „dziedzice” stosowany dla opisu tej grupy przez P. Bourdieu i J. C. Passerona (1990). Wiedza, jaka w ramach takiego modelu przekazywana była na studiach, niekoniecznie musiała być przydatna do wykonywania konkretnego zawodu lub pracy, co nie oznacza jednak, że nie była ona wysoce funkcjonalna – fakt jej posiadania potwierdzał i legitymizował bowiem zajmowaną pozycję społeczną. Dopiero zmiana myślenia o misji kształcenia na poziomie wyższym, a w szczególności wynikająca z nowego kontekstu ekonomiczno-społecznego potrzeba dowartościowania roli, jaką kształcenie to może mieć dla rynku pracy i dla gospodarki, stało się przyczyną stopniowego otwierania się uczelni na coraz szersze grono zróżnicowanych pod względem pochodzenia społecznego młodych ludzi. Jak zauważa Pachociński: „W krajach uprzemysłowionych nastąpiło przejście od elitarniej szkoły wyższej do masowej. Rozwój jednak był nierównomierny. Podczas gdy w Stanach Zjednoczonych po II wojnie światowej znalazło się na wyższej uczelni prawie 30% grupy w nominalnym wieku kształcenia, to w krajach Europy Zachodniej odpowiedni odsetek był znacznie niższy, nie przekraczał zwykle 5%. Już jednak w latach sześćdziesiątych w szkołach wyższych wielu krajów zachodnich odsetek ten był znacznie wyższy. Sięgał od 15 do 24% (Szwecja). W tym samym czasie w USA zaczął się gwałtowny wzrost osób uczących się, sięgający nawet 50%” (Pachociński, 2004).

Analizując przemiany w szkolnictwie wyższym, Martin Trow (1964) wyodrębnia trzy jego modele: model elitarny, w którym nie więcej niż 15% populacji z danego rocznika kontynuuje naukę na poziomie wyższym; model masowy, czyli taki, w którym na uczelniach kształcą się 15–40% osób z danego rocznika, oraz powszechny model szkolnictwa wyższego, zgodnie z którym kształcący się w instytucjach szkolnictwa wyższego stanowią więcej niż 40%. Posługując się typologią Trow’a, można okres powojenny najogólniej scharakteryzować jako stopniową ekspansję kształcenia na poziomie wyższym i ewolucję od modelu elitarnego w kierunku modelu powszechnego. Niewątpliwie u podstaw tego procesu znajdowały się silne wpływy ideologii kapitału społecznego, zgodnie z którą dynamiczny przyrost i rozwój wiedzy oraz kompetencji stanowi istotny czynnik rozwoju ekonomicznego, ograniczenia bezrobocia, a także zmniejszania się społecznych nierówności (Schulz, 1961; Becker, 1993).

Otwarcie się szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej nastąpiło wraz z upowszechnianiem się w społeczeństwach tych krajów postaw egalitarnych i akceptacji dla modelu *welfare state*. Kształcenie na poziomie wyższym zaczęto rozpoznawać jako jeden z rodzajów dobra publicznego, do którego dostęp powinien być równy i powszechny, a zatem także bezpłatny. Warto zauważyć, że początkowo idea kształcenia jako dobra publicznego dotyczyła przede wszystkim edukacji elementarnej i średniej, z czasem jednak objęła również kształcenie na jej wyższym etapie. W ten sposób szkolnictwo wyższe stało się jednym z obszarów odpowiedzialności państwa opiekuńczego, budującego nowy, egalitarny porządek społeczny. Innym czynnikiem napędzającym rozwój szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej, również związanym z budową *welfare state*, był wzrost popytu na absolwentów szkół wyższych powodowany rozwojem instytucji administracji publicznej. Po II wojnie światowej sektor publiczny rozwijał się bardzo dynamicznie, z jednej strony stając się atrakcyjnym, bo stabilnym i prestiżowym miejscem zatrudnienia, a z drugiej stawiając potencjalnym kandydatom na pracowników wysokie wymagania, dotyczące edukacji formalnej. Warto zauważyć, że

rzetelne wykształcenie stanowiło istotny warunek zatrudnienia w administracji państwowej niemal od początków istnienia państwa nowożytnego.

W Stanach Zjednoczonych proces umasowienia szkolnictwa wyższego związany był ze stopniową transformacją struktury gospodarki i adaptacją jej postindustrialnego modelu. W przeciwieństwie do Europy Zachodniej, rozwój szkolnictwa wyższego w USA opierał się na idei kształcenia jako dobra prywatnego, a samo szkolnictwo charakteryzowało silne zróżnicowanie uczelni, a przede wszystkim jakości oferowanych przez nie usług edukacyjnych.

Szkolnictwo wyższe tak na zachodzie Europy, jak i w Stanach Zjednoczonych, choć częściowo ze względu na działanie odmiennych czynników, od połowy XX wieku ulegało przekształceniom, z których najważniejszym wydaje się być proces jego upowszechnienia, a także związana z nim redefinicja roli tego etapu kształcenia. Podobnie jak większość ponadnarodowych procesów społecznych, następujących w tym okresie w świecie zachodnim, do roku 1989 jego wpływ na polskie szkolnictwo był, głównie ze względów politycznych, znikomy. Warto jednak za Elżbietą Wnuk-Lipińską (1996) zauważyć, że cele stawiane szkolnictwu wyższemu w okresie powojennym w krajach EWG i RWPG nie były wcale rozbieżne i wiązały się po pierwsze z przekonaniem o ekonomicznej wartości wykształcenia, a po drugie z ideą – choć po obu stronach „żelaznej kurtyny” nieco odmiennie pojmowaną – sprawiedliwości edukacyjnej. Jak zatem przebiegał proces przemian w polskim szkolnictwie wyższym?

W latach 1949–1989, polskie szkolnictwo wyższe, podlegając silnej kontroli państwa, nie ulegało istotnym, systemowym przekształceniom. Na jego kształt nie miały większego wpływu zmiany, jakie w wyniku transformacji społeczno-ekonomicznych zachodziły w tym okresie w świecie zachodnim. Ze względu na odizolowanie polskiego systemu edukacji od wpływów spoza tzw. bloku wschodniego uczelnie polskie nie przeszły w okresie powojennym ewolucji podobnej do tej, jakiej w kolejnych dekadach po II wojnie światowej podlegały systemy szkolnictwa w krajach Zachodu. Postępujące stopniowo w świecie zachodnim procesy rozbudowy systemów szkolnictwa wyższego (1950–1960), jego demokratyzacji (1960–1970), czy otwierania się na wpływy rynku (1980–1990), miały znikomy wpływ na kształt i funkcjonowanie polskich uczelni wyższych. Dopiero upadek komunizmu i przemiany ustrojowe po 1989 roku zmieniły tę sytuację³⁷. W obranych wówczas kierunkach zmian dostrzec można różne tendencje, jednak dwie z nich wydają się być szczególnie wyraźne. Pierwszą stanowią, widoczne przede wszystkim w początkowym okresie transformacji, próby sięgania do tradycyjnego, humboldtowskiego modelu uniwersytetu, charakteryzującego się znacznym obszarem autonomii uczelni i jej profesury oraz dążeniem do zachowania jedności kształcenia i badań. Z drugiej strony, ze względu na pojawienie się konieczności uwzględnienia nowych „aktorów na scenie szkolnictwa wyższego”, takich jak oparte o nowy model gospodarczy rynki narodowe i regionalne, a także rynki międzynarodowe i globalne, oraz ze względu na wzrost społecznych oczekiwań w zakresie poszerzenia dostępu do edukacji wyższej, widoczną tendencją stały się próby naśladowania rozwiązań znajdujących zastosowanie w krajach Europy Zachodniej. W Ustawie o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku, która istotnie zmieniła obowiązujący w okresie PRL ład akademicki, dostrzegalne są ślady obydwu tych tendencji.

Ustawa o szkolnictwie wyższym nadawała uczelniom oraz wchodzącym w jej skład jednostkom podstawowym pewien obszar autonomii, istotnie zmniejszając kompetencje ministra w dziedzinie zarządzania uczelniami. Uczelnie uzyskały uprawnienia m.in. do: samodzielnego uchwalania statutu, tworzenia i likwidacji kierunków studiów, ustalania zasad i trybu przyjmowania studentów, określania zakresu egzaminu wstępnego czy uchwalania regulaminu studiów. W gestii wydziałów znalazło się ustalanie zasad przyjęć na studia oraz liczby przyjmowanych studentów, programów kształcenia, a także zatrudnianie pracowników naukowo-dydaktycznych. Ustawa z 1990 roku umożliwiła również zakładanie uczelni niepaństwowych, a także tworzenie odpłatnych studiów wieczorowych, zaocznych i podyplomowych. Te dwie zmiany szczególnie mocno przyczyniły się do umasowienia studiów oraz ogromnego wzrostu liczby studentów. Nie bez znaczenia było także „przyzwolenie

³⁷ Antonowicz, D. (2008), Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective, The CPP Research Papers Series, vol. 12.

państwa i jego agend, (...) na wieloetatowość i wielozatrudnialność kadry akademickiej, które (...) w pierwszej dekadzie transformacji szkolnictwa wyższego (...) pozwoliły na żywiołowe otwieranie uczelni niepublicznych³⁸. Oba obecne w szkolnictwie wyższym zjawiska: wieloetatowości (pełne drugie lub kolejne etaty dydaktyczne) i wielozatrudnialności (praca dydaktyczna na umowy-zlecenia czy umowy o dzieło) są dziś zgodnie krytykowane zarówno przez polskich, jak i zagranicznych ekspertów jako znacząco obniżające jakość kształcenia i ograniczające możliwości badawcze pracowników naukowych³⁹. Pierwsze z nich stanowi jeden z problemów wprost dotykanych przez ostatnią nowelizację ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym⁴⁰. Należy jednak zauważyć, że bez możliwości obejmowania dodatkowych etatów lub podejmowania dodatkowego zatrudnienia przez pracowników uczelni, brak wystarczających zasobów kadrowych stanowiłby poważną przeszkodę na drodze do zaspokajania aspiracji edukacyjnych Polaków – aspiracji, na które odpowiedzieli przede wszystkim prywatni i państwowi organizatorzy płatnych studiów wyższych⁴¹, a więc tych, których problem wieloetatowości dotyczy w największym stopniu⁴².

O ile podstawy obecnego ładu akademickiego w Polsce stworzyła ustawa o szkolnictwie wyższym, o tyle jego dotychczasowy kształt⁴³ jest efektem regulacji wprowadzonych ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku. Do głównych zmian należało: wprowadzenie trójstopniowej struktury studiów, uzależnienie stopnia autonomii uczelni w sprawach programowych oraz możliwości posługiwania się nazwą „uniwersytet”, „politechnika”, „akademia” od liczby posiadanych uprawnień do nadawania stopnia doktora, wprowadzenie możliwości łączenia uczelni, a także możliwości prowadzenia studiów międzykierunkowych, makrokierunków i studiów międzynarodowych oraz tworzenia własnych standardów kształcenia przez uczelnie akademickie, czyli takie, w których przynajmniej jedna jednostka organizacyjna posiada uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora. Szczególnie istotną zmianą, jaką w stosunku do przepisów z 1990 roku wprowadziło Prawo o szkolnictwie wyższym, było prawne umocowanie fundamentów Procesu Bolońskiego (patrz: Proces Boloński). Przystępując do realizacji założeń Procesu Bolońskiego, Polska włączyła się nie tylko do wspólnoty krajów o podobnie określonych kierunkach zmian, ale także do swego rodzaju „wspólnoty wyzwani” związanych z rozwojem i przekształcaniem szkolnictwa wyższego. Z tego względu wiele dylematów, przed jakimi stoją dziś organizatorzy szkolnictwa wyższego w Polsce, znajduje swoje odzwierciedlenie w problemach innych krajów Europy czy debatach międzynarodowych. Polskie szkolnictwo, aby się rozwijać, nie może ignorować wyzwań, przed jakimi stoją europejskie uczelnie, nawet jeśli wyzwania te dotyczą polskie szkoły wyższe w sposób specyficzny, związany z charakterystycznymi dla naszego kraju uwarunkowaniami społecznymi, historycznymi, czy kulturowymi. Warto choćby zauważyć, że od dekady coraz silniejszej instytucjonalizacji w Europie ulega zarówno wspólna przestrzeń edukacyjna, jak i wspólna przestrzeń badawcza. Reprezentacją tej pierwszej jest postępująca integracja w ramach Procesu Bolońskiego, drugiej – promowana przez Komisję Europejską, Europejska Przestrzeń Badawcza.

Obowiązująca od 2005 roku ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” została zmodyfikowana wiosną 2011 roku (Ustawa z dn. 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw). Podstawą wprowadzonych zmian był przygotowany przez konsorcjum firm Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa

³⁸ Kwiek, M. (2010), s. 25.

³⁹ „Implikacje pracy na wielu etatach są groźne. (...) Zatrudnianie publicznych pracowników o ww. atrybutach przez sektor prywatny w rzeczywistości stanowi znaczną ukrytą dotację, którą należy właściwie nazwać. Dotacja taka stanowi realny koszt pierwszego pracodawcy. Wykładowcom pracującym na wielu etatach będzie trudniej wywiązywać się ze swoich obowiązków wobec studentów u pierwszego pracodawcy. Z pewnością będą też mieli mniej czasu na prowadzenie badań, za co także otrzymują wynagrodzenie, które jest konieczne, aby aktualizować na bieżąco swą wiedzę i być skutecznym wykładowcą. (...) Podejrzewamy, że także w instytucjach pierwszych pracodawców istnieje bardziej ukryta forma pracy na kilku etatach. Wzrost liczby studentów (...) umożliwił także wypłacanie pracownikom uczącym na takich [niestacjonarnych] studiach wynagrodzenia za nadgodziny (...) i mimo że jest to cenny sposób podnoszenia dochodów pracowników, pociąga on za sobą te same ryzyka odciągania pracowników od ich podstawowych obowiązków, zwłaszcza w zakresie badań” OECD (2007), s. 66, cyt. za: Ernst&Young, IBnGR (2009), s. 48–49.

⁴⁰ Ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

⁴¹ Zahorska, M., Walczak, D. (2005), s. 4.

⁴² Ernst&Young, IBnGR (2009), s. 48.

⁴³ Do wejścia w życie z dniem 1 października 2011 r. nowelizacji ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” z dn. 18 marca 2011.

Wyższego, strategiczny dokument „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku”. Warto jednak zauważyć, że obok tego dokumentu powstała także strategia przygotowana przez środowisko akademickie – dokument przyjęty przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich: „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy”. Strategia ta, opracowana w porozumieniu z szerokim gronem przedstawicieli środowiska akademickiego, stanowi efekt wieloletniej debaty nad stanem i perspektywami szkolnictwa wyższego, w tym także kształcenia na poziomie wyższym. Co więcej, odzwierciedla postulaty i stanowiska formułowane w publikacjach takich podmiotów jak Fundacja Rektorów Polskich i Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich czy Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, upowszechniane na łamach czasopism środowisk naukowych i akademickich, takich jak miesięcznik i portal „Forum Akademickie” czy półrocznik „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”. Pojawienie się, obok zamówionej przez MNiSW, strategii rozwoju szkolnictwa wyższego przygotowanej przez środowisko naukowe, a także dokonanie przez jej autorów krytycznej analizy propozycji zawartych w dokumencie przygotowanym przez Ernst & Young i IBnGR⁴⁴, przyczyniło się do wzmocnienia tej debaty i miało znaczenie dla ostatecznego kształtu ustawy z 18 marca 2011 wprowadzającej zmiany w szkolnictwie wyższym.

Zmiany, które weszły w życie z początkiem roku akademickiego 2011/2012, obejmują między innymi zasady finansowania uczelni – stworzenie funduszu projakościowego, z którego finansowane są jednostki posiadające status Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących lub wyróżniającą ocenę Państwowej Komisji Akredytacyjnej, a także zasady uruchamiania kierunków studiów (uczelnie zyskały w tym względzie większą swobodę), wprowadziły zasadę odpłatności za studia na drugim kierunku (z odpłatności zwolnieni są studenci osiągający najlepsze wyniki) oraz obowiązek zawierania umowy między uczelnią a studentem, regulującej m.in. zakres pobieranych od studenta opłat. Ze względu na krótki okres obowiązywania tych przepisów trudno jest oceniać efekty zmian – ich uważna obserwacja stanowi zadanie na nadchodzące lata.

3.2. Upowszechnienie

Dwie wspomniane już rewolucyjne zmiany, jakie dokonały się w polskim szkolnictwie wyższym w latach 90. XX wieku, w dużej mierze przyczyniły się do przejścia od elitarnego do powszechnego szkolnictwa wyższego. Pierwszą z nich był rozwój niepaństwowego szkolnictwa wyższego, czego rezultatem jest obecnie najbardziej w Europie rozwinięty system szkolnictwa niepaństwowego. Druga zmiana, która stała się możliwa dzięki Ustawie o szkolnictwie wyższym z 1990 roku, zezwalającej na odpłatność niektórych usług edukacyjnych, pozwoliła rozwinąć system odpłatnych studiów wieczorowych, zaocznych oraz studiów podyplomowych w uczelniach państwowych.

Upowszechnienie polskiego szkolnictwa wyższego ma kilka szczególnych charakterystyk. Po pierwsze, w ciągu dwudziestu lat transformacji ustrojowej skokowo zwiększyła się liczba studentów, skutkując najwyższym w Europie poziomem powszechności studiów wyższych. Po drugie, upowszechnienie kształcenia na poziomie wyższym spowodowało spadek wartości dyplomów uczelni wyższych na rynku pracy. Z jednej strony, pod koniec lat 90. XX wieku na rynek pracy zaczęli wchodzić absolwenci pierwszych roczników kształcących się w warunkach „boomu edukacyjnego”, a z drugiej, dyplom uczelni wyższej stopniowo przestawał być nie tyle gwarantem dobrze płatnej pracy, co wręcz zabezpieczeniem od bezrobocia. Po trzecie, „boom edukacyjny” spowodował wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem w ogólnej populacji Polaków aktywnych zawodowo między 19 a 64 rokiem życia, co oznacza, że upowszechnienie szkolnictwa wyższego w bezpośredni sposób przełożyło się na zwiększenie konkurencji na rynku pracy wśród osób posiadających wyższe wykształcenie. Po czwarte, od momentu zliberalizowania ustawy o szkolnictwie wyższym w 1990 roku zwiększyła się liczba instytucji szkolnictwa wyższego. Instytucjonalny porządek w szkolnictwie wyższym stał się przedmiotem ciągłej zmiany. Wolnorynkowe reguły w szkolnictwie wyższym (zwłaszcza niepublicznym) spowodowały, że zaczęły ulegać zmianom nazwy uczelni, szkoły wyższe upadać, łączyć się, a nawet być przejmowane przez silniejsze uczelnie. Niepubliczne szkoły

⁴⁴ Woźnicki, J. (2010), Dzieło środowiska i dlatego nowy system, Forum Akademickie 05/2010.

wyższe okazały się mniejsze, mniej stabilne instytucjonalnie, a przez to bardziej podatne na wahania demograficzne. Obok wyrastającego od podstaw sektora uczelni niepublicznych pojawiły się również nowe uczelnie publiczne – głównie państwowe wyższe szkoły zawodowe (PWSZ), tworzone zwłaszcza w miastach, które utraciły status ośrodków wojewódzkich w wyniku reformy administracyjnej w 1999 roku, a gdzie wyraźnie brakowało publicznych instytucji szkolnictwa wyższego. Upowszechnieniu szkolnictwa wyższego towarzyszyło zatem silnie rozdrobnienie i instytucjonalna niestabilność. Po piąte, wraz z przejściem od elitarnego do powszechnego modelu szkolnictwa wyższego, zmienił się charakter edukacji na poziomie wyższym. Upowszechnienie kształcenia spowodowało rewolucję w pojmowaniu koncepcji kształcenia na poziomie wyższym, prowadząc do jego uprządkowania – przydatności na rynku pracy. Kwestia zatrudnialności, wyposażenia absolwentów w potrzebne na rynku kwalifikacje, stała się częścią polityki edukacyjnej. Upowszechnienie szkolnictwa wyższego zmieniło zasadniczo cele kształcenia, co wiązało się z przeformułowaniem przekazywanych treści. Obok kształcenia na kierunkach podstawowych otwarto kierunki przygotowujące do wejścia na rynek pracy. Zmiany, jakie dokonały się w szkolnictwie wyższym i jego otoczeniu, nadały szczególny wymiar mobilności międzynarodowej studentów. Nadrzędnym celem jest dziś przygotowanie młodych ludzi do sprawnego funkcjonowania w globalnym świecie, w tym na światowym rynku pracy.

Spółeczeństwo polskie (czego dowodzą między innymi wielkości współczynników skolaryzacji⁴⁵, będące miarą powszechności kształcenia) zaczęło przypisywać duże znaczenie wykształceniu. W okresie ostatnich kilkunastu lat współczynniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym wzrosły ponad czterokrotnie. Współczynnik skolaryzacji brutto wzrósł z 12,9 w roku akademickim 1990/1991 do 53,8 w roku akademickim 2010/2011, a netto – odpowiednio z 9,8 do 40,8. W roku akademickim 2010/2011 liczba studentów wynosiła 1 841,3 tys., z czego na studiach stacjonarnych kształciło się 68,5% wszystkich studiujących, a na studiach niestacjonarnych – 31,5%. Od roku akademickiego 2005/2006, kiedy to liczba studentów w Polsce osiągnęła rekordową wartość 1 953,8 tys. – liczba studentów systematycznie maleje, choć skala tego spadku jest dość mała. Między rokiem akademickim 2005/2006 a 2010/2011 liczba ta zmniejszyła się o 5,8%. Głównym powodem tego spadku jest wchodzenie w wiek kształcenia na poziomie wyższym – osób z niżej urodzeniowego, którego początki sięgają końca lat 80. XX wieku⁴⁶.

Jak już wspominaliśmy, wzrost populacji studentów to również wynik rozwoju szkolnictwa niepublicznego.

Na początku roku akademickiego 2010/2011 funkcjonowało w Polsce 328 uczelni niepublicznych kształcących 31,5% ogółu wszystkich studentów⁴⁷.

Szkoły niepubliczne, w zdecydowanej mierze, prowadzą kształcenie wyłącznie na poziomie licencjackim, najczęściej mieszczą się w mniejszych ośrodkach akademickich, gdzie stanowią jedyną i tańszą, niż studiowanie w mieście uniwersyteckim, możliwość kształcenia się. Jednocześnie coraz więcej uczelni niepublicznych prowadzi studia II, a nawet III stopnia, a także studia podyplomowe. Niewątpliwie też uczelniom niepublicznym udaje się przyciągać coraz lepszą kadrę akademicką, stwarzając jej wyjątkowo korzystne możliwości zarobkowe⁴⁸.

Wśród oferty edukacyjnej uczelni niepublicznych najłatwiej znaleźć kierunki ekonomiczne, takie jak: zarządzanie, marketing, finanse i bankowość. Coraz częściej jednak szkoły prywatne, w obliczu niżu demograficznego, konkurując z uczelniami publicznymi o studenta, otwierają nowe kierunki studiów, na które jest szczególny popyt, a zatem obecnie informatykę, turystykę i rekreację, administrację czy stosunki międzynarodowe. Starają się także rozszerzać swoją ofertę edukacyjną o filologię obce oraz nauki społeczne: resocjalizację, socjologię, czy psychologię, a nawet kierunki techniczne, inżynierskie i medyczne. Uczelnie niepubliczne konkurując z uczelniami publicznymi, starają się

⁴⁵ Współczynnik skolaryzacji brutto jest to (wyrażony procentowo) stosunek wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji (według stanu w dniu 31 grudnia) osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (19–24 lata).

Współczynnik skolaryzacji netto to stosunek (procentowy) liczby studentów w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do liczby ludności zdefiniowanej, jak przy współczynniku skolaryzacji brutto, czyli do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia.

⁴⁶ GUS, (2011).

⁴⁷ GUS, (2011).

⁴⁸ Duczmał, W. (2006), Koźmiński, A. (2009).

oferować w coraz większym stopniu zorientowane akademicko, a nie wyłącznie zawodowo, programy studiów, a także dywersyfikować swoją ofertę edukacyjną⁴⁹.

Coraz więcej Polaków pragnie, aby ich dzieci uzyskały co najmniej średnie wykształcenie, większość – by uzyskała wyższe. Jednak tylko mniejszość dysponuje kapitałem kulturowym i/lub ekonomicznym, żeby je zdobyć. Owa mniejszość, jak zauważa Henryk Domański, rekrutuje się przede wszystkim z kategorii inteligentnych; większość – z rodzin niższych pracowników biurowych, robotników i rolników. Niski kapitał kulturowy w dalszym ciągu stanowi w Polsce barierę studiowania w prestiżowej uczelni wyższej. Od lat 90. XX wieku, studiując w uczelni prywatnej, można jednak ominąć barierę kapitału kulturowego. Uczelnie prywatne są uczelniami, do których stosunkowo łatwo jest się dostać. Nieliczne uczelnie, te najlepsze i najbardziej oblegane, biorą pod uwagę wynik matury, zazwyczaj jednak wystarczy złożyć dokumenty oraz wpłacić wpisowe⁵⁰.

Jak zauważa Andrzej Koźmiński, większość uczelni niepublicznych jest uczelniami słabymi lub średnimi z punktu widzenia jakości kształcenia i prowadzonych badań, które to rzadko kiedy są prowadzone w tego typu uczelniach. Jedynie w USA niepubliczne uczelnie zaliczane są do światowej czołówki⁵¹.

Z badań przeprowadzonych przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy⁵² wynika, że różnice pomiędzy uczelniami państwowymi i prywatnymi są bardzo duże. Według rektorów młodzi ludzie z dyplomami państwowych uniwersytetów znacznie przewyższają pod względem motywacji do samokształcenia, przedsiębiorczości czy umiejętności uczenia się studentów i absolwentów szkół prywatnych. Jak zauważył Jerzy Woźnicki, badania potwierdziły ogólne tendencje widoczne na całym świecie – renomowane uczelnie lepiej przygotowują do zawodowej kariery⁵³.

Znikomy potencjał uczelni niepublicznych charakteryzuje się nie tylko niską, czy średnią jakością kształcenia, ale także niewielkim korzystaniem ze wsparcia ze strony państwa, które ogranicza się do stypendiów socjalnych i możliwości ubiegania się o granty badawcze oraz środki europejskie. Niestety, w rzeczywistości większość małych uczelni niepublicznych nie ma szans na powodzenie w owych konkursach⁵⁴.

Wydaje się, że rynek uczelni niepublicznych w coraz większym stopniu ulega dywersyfikacji. Z jednej strony uczelnie niepubliczne oferujące relatywnie tanie i łatwe studia, a z drugiej „elitarnie” uczelnie, zajmujące czołowe pozycje w rankingach polskich szkół wyższych, od lat realizujące strategię „wysokiej jakości usługi za wysoką cenę”.

W roku akademickim 2010/2011 najwięcej osób kształciło się na kierunkach ekonomicznych i administracyjnych, społecznych oraz pedagogicznych, stanowiąc odpowiednio 25,7%, 13,9% oraz 15,5% ogółu studentów. Tymczasem w 1990 roku najwięcej osób kształciło się na kierunkach technicznych, związanych z biznesem i zarządzaniem oraz pedagogicznych. W roku akademickim 2010/2011 – w porównaniu z rokiem poprzednim – zmalało zainteresowanie kierunkami ekonomicznymi i administracyjnymi, pedagogicznymi, humanistycznymi, społecznymi, a także informatycznymi. Większym zainteresowaniem natomiast cieszyły się kierunki ochrony i bezpieczeństwa, medyczne, związane z architekturą i budownictwem oraz inżynierjno-techniczne. Od roku akademickiego 2001/2002 zaczął się zwiększać odsetek studentów na kierunkach medycznych. W roku akademickim 2010/2011 w akademiach medycznych kształciło się 62 tys. studentów, o 3,4% więcej niż w roku poprzednim⁵⁵. W latach 90. XX wieku systematycznie zwiększał się odsetek kobiet wśród studentów. W 1990 roku stanowiły one 50% ogółu studentów, a w roku akademickim 2010/2011 – 59%. Kobiety, relatywnie częściej od mężczyzn, wybierają inny niż stacjonarny system studiów. Wśród osób kształcących się na studiach niestacjonarnych stanowiły one 60,5% wszystkich studentów. Istotnym czynnikiem

⁴⁹ Duczmał, W. (2006).

⁵⁰ Domański, H. (2005).

⁵¹ Koźmiński, A. (2009).

⁵² Badanie pt. „Oferta szkolnictwa wyższego a wymagania rynku pracy” zostało zrealizowane w 2004 r. przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy na zlecenie Krajowej Izby Gospodarczej. Ankiety wypełniane przez rektorów polskich szkół wyższych były częścią tego badania. Rektorzy zostali poproszeni o ocenę cech i umiejętności swych absolwentów. Ankiety odesłało 63 rektorów – 32 z uczelni państwowych i 31 z prywatnych.

⁵³ Kula, M. (2005).

⁵⁴ Koźmiński, A. (2009).

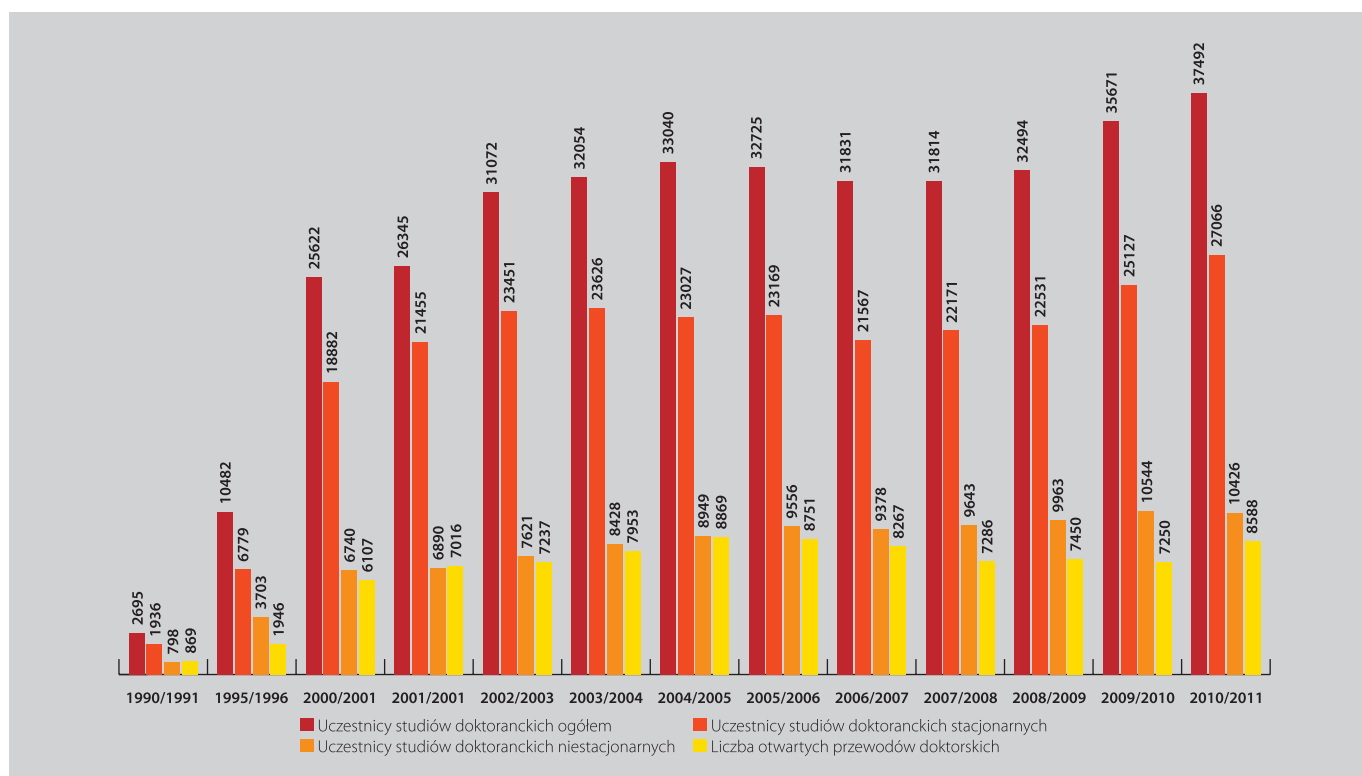
⁵⁵ GUS, (2011).

decydującym o wyborze typu uczelni i systemu studiów – bardziej w przypadku kobiet niż mężczyzn – są koszty. Kobiety wybierają tańsze rozwiązania: studia w małych ośrodkach akademickich i krótsze programy edukacyjne. Uzyskiwane przez nie wykształcenie jest zatem gorsze jakościowo niż wykształcenie mężczyzn. W ten sposób zdecydowanemu obniżeniu ulegają szanse kobiet na rynku pracy, zaś niski poziom edukacji wyklucza pewne kariery, gdzie poszukuje się ludzi najlepiej przygotowanych. Mimo zasadniczych zmian ilościowych struktura przyjęć do szkół ze względu na płeć nie uległa zmianie w porównaniu z okresem wcześniejszym. W dalszym ciągu utrzymuje się podział na sfeminizowane i zmaskulinizowane kierunki studiów. W roku akademickim 2010/2011 najmniejszy odsetek kobiet, kształcących się w szkołach wyższych, studiował na kierunkach informatycznych (10,5%), usług transportowych (16,7%), inżynierjno-technicznych (20,4%), ochrony i bezpieczeństwa (35,9%). Kobiety przeważały natomiast wśród ogólnej liczby studentów kierunków: opieki społecznej (87,7%), pedagogicznych (77,7%) i medycznych (76%)⁵⁶.

Obecnie zwiększa się też zainteresowanie studiami podyplomowymi. W roku akademickim 2010/2011 na tego rodzaju studiach kształciło się 185,4 tys. osób. W porównaniu z rokiem akademickim 2005/2006 liczba ta wzrosła o 36,4%. Co ciekawe, to kobiety stanowią zdecydowaną większość – 70,1% wszystkich słuchaczy⁵⁷.

Udział studentów w studiach doktoranckich w Polsce rośnie z roku na rok. W roku akademickim 2010/2011 w studiach doktoranckich prowadzonych przez szkoły wyższe, instytuty naukowo-badawcze, placówki Polskiej Akademii Nauk oraz Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego uczestniczyło łącznie 37,5 tys. osób, co oznacza ponad 14-krotny wzrost w porównaniu do roku 1990 (2,7 tys.) i o 5,1% w porównaniu do roku poprzedniego. Spośród wszystkich doktorantów 72,1% kształciło się w systemie stacjonarnym⁵⁸.

Wykres 3.1. Uczestnicy studiów doktoranckich w latach 1990–2011.



Źródło: GUS (2011). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Warszawa

⁵⁶ GUS, (2011).

⁵⁷ GUS, (2011).

⁵⁸ GUS, (2011).

W 2003 roku kobiety stanowiły około połowę osób, będących na studiach doktoranckich. W roku akademickim 2010/2011 udział kobiet wśród doktorantów wyniósł 52,5%. Najmniejszy odsetek kobiet kształcących się na studiach doktoranckich wystąpił w dziedzinach: teologicznej (24,5%), matematycznej (25,2%) oraz technicznej (32,9%). Kobiety przeważały wśród ogólnej liczby uczestników studiów doktoranckich w dziedzinach: biologicznej (68,1%), humanistycznej (64,3%) oraz medycznej (66,1%).

3.3. Geneza, założenia i cele Procesu Bolońskiego

W czerwcu 1999 roku ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe 29 krajów, w tym Polski, podpisali Deklarację Bolońską, podejmując się tym samym realizacji długotrwałej reformy zwanej Procesem Bolońskim. Nadrzędnym celem tego przedsięwzięcia jest rozwijanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW)⁵⁹, w którym dąży się do:

- zwiększenia „zatrudnialności” (employability) absolwentów uczelni wyższych i dostosowania kształcenia do oczekiwań rynku pracy,
- zwiększenia mobilności obywateli, w tym studentów, absolwentów i wykładowców,
- włączania absolwentów w proces budowania społeczeństwa obywatelskiego,
- poszerzania dostępu do uczelni oferujących edukację najwyższej jakości,
- promowania uczenia się przez całe życie,
- budowania synergicznego związku między kształceniem a badaniami naukowymi,
- wzrostu konkurencyjności i atrakcyjności, europejskich systemów szkolnictwa wyższego oraz rozumianego jako całość europejskiego szkolnictwa wyższego⁶⁰.

Realizacji tych celów mają służyć m.in. następujące narzędzia:

- „łatwo czytelne” i porównywalne stopnie kształcenia,
- studia dwu i trzystopniowe,
- Europejski System Transferu i Akumulacji Osiągnięć (ECTS),
- suplement do dyplomów,
- ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego,
- standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Proces Boloński jest inicjatywą polityczną, skupiającą obecnie 47 państw⁶¹, reprezentowanych przez ministrów właściwych ds. szkolnictwa wyższego. W 2010 roku do Procesu przystąpił Kazachstan. Co dwa lata odbywają się spotkania ministrów państw członkowskich oraz Komisji, podczas których oceniane są postępy we wdrażaniu zmian i planowane dalsze działania. Ostatnie takie wydarzenie miało miejsce w kwietniu 2012 roku w Bukareszcie. Natomiast w 2010 roku na konferencji w Budapeszcie i Wiedniu potwierdzono założone w Deklaracji Bolońskiej utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikaty podsumowujące konferencje ministrów to dokumenty, w których formułowane są dalsze zadania oraz cele dla uczestników Procesu Bolońskiego. Za ich realizację odpowiedzialne są władze państwowe i uczelnie, w tym pracownicy akademicy oraz studenci. Ważną rolę odgrywa tu również Komisja Europejska, będąca także członkiem Procesu. Komisja, jako jeden z inicjatorów Deklaracji Bolońskiej, ma obecnie kluczowy wpływ na kierunek rozwoju reformy, niemniej jednak nie jest to formalnie usankcjonowane.

Proces Boloński odzwierciedla rozwijającą się coraz silniej tendencję do postrzegania szkolnictwa wyższego nie tylko z perspektywy kulturowej, ale również ekonomiczno-gospodarczej. Edukacja i szkolnictwo wyższe mają obecnie kluczowe znaczenie dla rozwoju gospodarki, rynku pracy oraz

⁵⁹ European Higher Education Area (EHEA).

⁶⁰ Kraśniewski, A. (2009), s. 7., About the Bologna Process, materiał dostępny na stronie Procesu Bolońskiego <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>.

⁶¹ Członkami Procesu Bolońskiego jest 47 państw, przy czym na stronie European Higher Education Area, <http://www.ehea.info/members.aspx> na liście członków oddzielnie występują belgijska Flandria i Walonia, w związku z czym członków jest 48 plus Komisja Europejska.

konkurencyjności Europy. Z tego właśnie powodu Komisja Europejska włączyła reformę bolońską w obszar swoich działań. Dzięki swojemu potencjałowi finansowemu i organizacyjnemu mogła ona poszerzyć swój mandat do formułowania postulatów polityki europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego i stać się jednym z członków Procesu Bolońskiego⁶². Pomimo tego, że szkolnictwo wyższe tradycyjnie postrzegane jest w Europie jako domena państw narodowych⁶³, sygnatariusze Deklaracji Bolońskiej ostatecznie zaakceptowali wiodącą rolę Komisji w Procesie Bolońskim. Można przypuszczać, że wynikało to z ich niemocy w zakresie finansowania rozwijającego się ilościowo szkolnictwa wyższego. Również sprostanie globalnemu wyzwaniu konkurencyjności uczelni wydaje się bardziej realne z perspektywy zharmonizowanego europejskiego szkolnictwa wyższego niż pojedynczych narodowych systemów⁶⁴. Istotnym powodem rozpoczęcia Procesu Bolońskiego oraz zaangażowania się w niego Komisji Europejskiej był właśnie proces umiędzynarodowienia edukacji, w tym szkolnictwa wyższego. Chodziło tu między innymi o zwiększenie konkurencyjności uczelni europejskich w pozyskiwaniu środków oraz studentów, dla których pod koniec lat 90. XX w. bardziej atrakcyjnymi były szkoły wyższe w USA, Australii i Japonii⁶⁵.

To właśnie w celu zachęcenia studentów z innych części świata do wybierania uczelni europejskich oraz ułatwienia mobilności, w Deklaracji Bolońskiej został zawarty postulat zmniejszania strukturalnych różnic między systemami szkolnictwa wyższego⁶⁶.

3.3.1. Wdrażanie założeń Procesu Bolońskiego

Na poziomie krajowym za realizację Procesu Bolońskiego odpowiada minister właściwy ds. szkolnictwa wyższego oraz szkoły wyższe. W gestii władz państwowych jest przygotowanie odpowiednich rozwiązań legislacyjnych, promowanie celów i postulatów Procesu oraz wprowadzanie instrumentów, które będą włączały środowisko akademickie do aktywnego udziału w rozwijaniu idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego⁶⁷.

Szczególną rolę w realizowaniu celów Procesu Bolońskiego odgrywają uczelnie i ich władze oraz całe środowisko akademickie. Odpowiedzialność szkół wyższych w tym zakresie stopniowo wzrasta, co wiąże się z coraz bardziej zaawansowanym rozwojem samych założeń i postulatów reformy, które powinny być obecnie wdrażane, oraz wspierających je rozwiązań legislacyjnych. Poza tym zgodnie z filozofią procesu, a także globalnymi trendami w szkolnictwie wyższym, zwiększa się autonomia uczelni, a ograniczana jest rola nadzorujących je władz ministerialnych⁶⁸.

Jak wskazuje Andrzej Kraśniewski, w wielu krajach Proces Boloński stał się czy też mógł się stać impulsem do rozpoczęcia często odwołanych reform⁶⁹. Niemniej jednak nie był to proces prosty i bezproblemowy.

Według Sarah Guri-Rosenblit wdrażanie Procesu Bolońskiego przez poszczególne państwa jest zadaniem skomplikowanym, ponieważ wiąże się z poszukiwaniem równowagi między szeregiem przeciwstawnych tendencji wpisanych w reformę. Pierwszą stanowi dążenie do harmonizacji i równoczesne podkreślanie zróżnicowania systemów szkolnictwa wyższego objętych reformą⁷⁰. W Deklaracji Bolońskiej mówi się wręcz o jednym europejskim systemie szkolnictwa wyższego, a jednocześnie podkreśla poszanowanie dla specyfiki poszczególnych narodowych systemów⁷¹. W kolejnych latach pojęcie harmonizacji, a nie ujednolicania, określały kierunek działań reformy. W komunikacie z ostatniego spotkania ministrów

⁶² Komisja sukcesywnie wzmacniała swoją pozycję w sferze europejskiego szkolnictwa wyższego jeszcze przed rozpoczęciem Procesu Bolońskiego, tworząc i finansując programy mobilnościowe, czy przeznaczając znaczne środki na badania. Huisman J., Van der Wende M. (2004), s. 351.

⁶³ Gornitzka, A. (2009), s. 109.

⁶⁴ Huisman, J., Van der Wende, M. (2004), s. 351.

⁶⁵ Walkenhorst, (2008), s. 576.

⁶⁶ Guri-Rosenblit, S. (2008), Zróżnicowanie i umasowienie systemów edukacji wyższej, (W:) B.D. Gołębiak (red.) Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 142.

⁶⁷ Kraśniewski, A. (2009), s. 15.

⁶⁸ Kraśniewski, A. (2009), s. 15.

⁶⁹ Kraśniewski, A. (2009), s. 7.

⁷⁰ Guri-Rosenblit, S. (2007), Proces Boloński w Europie: pomiędzy przeciwstawnymi trendami. Forum Oświatowe, nr 2 (37). s. 6.

⁷¹ Bologna Declaration, (1999), s. 3–4.

w Budapeszcie i Wiedniu w 2010 roku mówi się natomiast jedynie o budowaniu wzajemnego zaufania w kontekście zróżnicowania systemów szkolnictwa wyższego, które charakteryzuje EOSW⁷², co jest wyraźnym osłabieniem założenia przyjętego w Deklaracji Bolońskiej. Guri-Rosenblit wskazuje również inne sprzeczne tendencje tkwiące u podstaw Procesu Bolońskiego: „kierownictwo rządowe vs. większa autonomia instytucji, strategie ponadpaństwowe vs. roszczenia państwowe, sektory publiczne vs. prywatne, badania podstawowe vs. stosowane, współzawodnictwo vs. współpraca oraz własność intelektualna vs. intelektualna filantropia”. Natomiast według Jeroen Huismana i Marijk Van der Wende, istotnym problemem we wdrażaniu reformy był i jest brak określonego jednego mocodawcy Procesu Bolońskiego oraz rozłożona – między Komisję Europejską, rządy i uczelnie – odpowiedzialność za reformę. Skutkiem tego działania reformatorskie rządów mogły i mogą być przez nie tłumaczone wymogami Procesu Bolońskiego, co ucina dyskusję ze środowiskiem akademickim i innymi interesariuszami na temat wprowadzanych zmian. Na problem wykorzystywania Procesu Bolońskiego w celu wdrażania niepopularnych decyzji wskazuje również polskie środowisko akademickie. Inne bariery utrudniające implementację europejskiej reformy to: niechęć części środowiska akademickiego i interesariuszy wobec przedsięwzięcia, jego celów i założeń oraz kryzys ekonomiczny. Problemem bywa również powierzchowne traktowanie Procesu Bolońskiego⁷³. Pomimo pozornego, niepełnego wdrażania reformy, rządy państw uczestniczących umacniają swoją międzynarodową pozycję, co stanowi dla nich istotną wartość⁷⁴. Na zagrożenie fasadowego wdrażania Procesu Bolońskiego, szczególnie w państwach byłego bloku wschodniego, wskazuje Marek Kwiek. W tym regionie ważną motywacją do włączenia się do procesu była szansa legitymizacji narodowych systemów szkolnictwa wyższego w Europie i na świecie. Kraje te borykały się z wieloma problemami – m.in. finansowymi i gwałtownym umasowieniem edukacji – które choć nie są obce Europie Zachodniej, to tam rozłożyły się w czasie. Podejmowanie dodatkowych wyzwań mogło być w tej sytuacji trudne i zatrzymać się na etapie legislacji⁷⁵. Z drugiej jednak strony Proces Boloński miał właśnie stanowić próbę rozwiązania tych trudności, chociażby przez wprowadzenie studiów dwustopniowych⁷⁶. Zdaniem Guri-Rosenblit „Proces Boloński (...) okazał się być, jak na razie, najbardziej efektywną od lat dźwignią przemian w szkolnictwie wyższym w Europie”⁷⁷.

Prześledźmy zatem, jak dalece udało się wdrożyć wybrane narzędzia Procesu Bolońskiego, które są kluczowe dla realizacji przede wszystkim trzech celów reformy: zwiększenia konkurencyjności i atrakcyjności systemów szkolnictwa wyższego oraz całego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, zwiększenia „zatrudnialności” absolwentów i mobilności obywateli, która może być traktowana jako jeden ze wskaźników realizacji celu pierwszego. Do analizy zostały wybrane takie narzędzia, które wdrażane są od wielu lat, również w Polsce. W dalszej części rozdziału omówiona będzie kwestia ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, których wprowadzanie dopiero się rozpoczyna. Postępy we wdrażaniu Procesu Bolońskiego monitorowane są w *stocktaking reports* sporządzanych co dwa lata na podstawie raportów przygotowywanych przez poszczególne kraje – *national reports*. Również European University Association (EUA) – członek konsultant Procesu Bolońskiego – publikuje raporty „Trends”, współfinansowane przez Komisję Europejską, które opisują i analizują wprowadzanie postulatów reformy bolońskiej. Źródłem danych w tym przypadku są ankiety wypełniane przez uczelnie oraz wyniki wizyt studyjnych w uczelniach. Konkluzje zawarte w raportach *stocktaking* oraz w „Trendach” są wykorzystywane do planowania dalszych działań w ramach Procesu Bolońskiego. W raportach znajdują się głównie zbiorcze informacje dotyczące realizacji wspólnych celów, natomiast niewiele miejsca poświęca się analizie przyczyn zróżnicowania postępów we wdrażaniu Procesu w różnych krajach⁷⁸. Wynika to z faktu, że brakuje badań dotyczących jego wdrażania w poszczególnych państwach i uczelniach, co utrudnia rzetelne ocenienie postępów reformy⁷⁹. Problem

⁷² Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, (2010), s. 1.

⁷³ Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania, perspektywy (2009), KRASP, KRZSP, FRP, s. 153.

⁷⁴ Huisman, J., Van der Wende, M. (2004), s. 353.

⁷⁵ Kwiek, M. (2007), s. 91–99.

⁷⁶ Kraśniewski, A. (2009), s. 7.

⁷⁷ Guri-Rosenblit, S. (2007), s. 6.

⁷⁸ W ostatniej edycji raportu „Trends 2010” pojawia się krótka wzmianka na temat zbyt niskich funduszy przeznaczonych na reformę w niektórych krajach, co powoduje opóźnienia we wdrażaniu reformy.

⁷⁹ Surssock, A., Smidt, H. (2010), s. 9.

ten dotyczy również Polski, gdzie nie monitoruje się postępów we wdrażaniu założeń Procesu Bolońskiego⁸⁰. Sytuacja taka wynika z trudności w określeniu, które zmiany i w jakim stopniu zostały spowodowane wdrażaniem narzędzi Procesu Bolońskiego, i jaki wpływ miały tu inne czynniki. Dlatego wszelki monitoring koncentruje się przede wszystkim na twardych wskaźnikach, które nie dają pełnego obrazu sytuacji.

3.3.2. Wprowadzenie studiów dwu- i trójstopniowych

W raporcie „Trends V” z 2007⁸¹ podkreśla się, że zmiany związane z Procesem Bolońskim zachodzą obecnie na poziomie szkół wyższych, a nie jedynie legislacji, a uczelnie wykazują zdecydowaną akceptację idei EOSW⁸². Z kolei raport „Trends 2010” – który ukazał się w roku, kiedy cele EOSW założone w Deklaracji Bolońskiej miały zostać osiągnięte – wskazuje, że mimo szerokiego wdrożenia narzędzi reformy, nie zawsze są one stosowane zgodnie z założeniem i „w duchu Procesu Bolońskiego”⁸³. Przykładem takiej sytuacji jest wdrażanie studiów dwu lub trzystopniowych: studia pierwszego stopnia (licencjackie), studia drugiego stopnia (magisterskie), studia trzeciego stopnia (doktoranckie). Kluczowym założeniem, na którym opiera się tak zaprojektowana struktura studiów, jest zagwarantowanie jak największej drożności między kolejnymi stopniami, niekoniecznie w ramach jednego kierunku studiów. Rozwiązanie to ma na celu uelastycznienie ścieżek kształcenia, umożliwienie szybszego wchodzenia na rynek pracy absolwentów studiów wyższych oraz równoległego wykonywania obowiązków zawodowych i kontynuowania nauki w zależności od potrzeb osobistych czy zawodowych⁸⁴. Spośród europejskich uczelni przebadanych w badaniach „Trends 2010” 95% wprowadziło studia dwustopniowe, które występują powszechnie (85–100% uczelni) w 37 państwach⁸⁵. Według danych zawartych w raporcie „The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report” tylko w 26 państwach członkowskich, w tym w Polsce, ponad 90% studentów kształci się na studiach, których struktura odpowiada założeniom bolońskim. W czterech państwach: Austrii, Niemczech, Słowenii i Hiszpanii dotyczy to mniej niż połowy studentów.⁸⁶ W dalszym ciągu jednolite studia magisterskie utrzymywane są w większości systemów szkolnictwa wyższego na studiach medycznych i na studiach kształcących w zakresie zawodów regulowanych⁸⁷.

Nowy podział na dwa lub trzy stopnie studiów w wielu państwach koliduje częściowo z tradycyjnymi rozwiązaniami, istniejącymi w poszczególnych systemach. Postulowane w ramach reformy bolońskiej rozwiązania często były trudne do wprowadzenia, między innymi ze względu na opór rozmaitych grup interesariuszy, w tym środowiska akademickiego, które broni się przed zbyt gwałtownymi zmianami⁸⁸. Nie oznacza to powszechnego braku akceptacji dla bolońskiej koncepcji studiów dwu- lub trzystopniowych. Jest to często rezultat nieprzemyślanego sposobu wprowadzania tego rozwiązania, stojącego w sprzeczności z założeniami Procesu Bolońskiego⁸⁹.

W raporcie „Trends 2010” podkreśla się znaczący wzrost liczby europejskich instytucji deklarujących dostosowanie programów kształcenia do nowego podziału studiów. W 2003 roku taką deklarację złożyło 28%

⁸⁰ Kraśniewski, A. (2009), s. 72.

⁸¹ W badaniu ilościowym wzięło udział 908 instytucji szkolnictwa wyższego. Z przyczyn formalnych nie uwzględniono tu wyników dla Albanii, Armenii, Azerbejdżanu, Białorusi, Watykanu, Mołdawii (Crosier, Purser, Smidt, 2007, s. 12).

⁸² Crosier, Purser, Smidt (2007), s. 6.

⁸³ W badaniu ilościowym wzięło udział 821 instytucji szkolnictwa wyższego, co stanowi ok. 15% uczelni w Europie. Z przyczyn formalnych nie uwzględniono tu wyników dla Albanii, Azerbejdżanu, Czarnogóry, Lichtensteinu, Bułgarii, Mołdawii, Ukrainy i Rosji. Należy zaznaczyć, że próba nie jest kontrolowana. Kwestionariusz jest rozsyłany nie do wszystkich uczelni i tylko część odsyła wypełnioną ankietę (Sursock, A., Smidt, H., 2010, s. 12).

⁸⁴ Kraśniewski, A. (2009), s. 72.

⁸⁵ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 34.

⁸⁶ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 32–33.

⁸⁷ Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process (2010), Eurydice, s. 16.

⁸⁸ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 40.

⁸⁹ W Polsce kształtowanie się dwustopniowej struktury kształcenia wynikało m.in. z negatywnych uwarunkowań finansowych uczelni i niespełniania przez nie standardów kształcenia. Z tego powodu środowisko akademickie nieprzychylnie odniosło się do rozwiązania, które kojarzyło z gorszą jakością kształcenia. Por. Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, (2009), Warszawa: Ernst & Young, s. 77.

instytucji, w 2007 – 55%, a w 2010 – 77%. Jednak ciągle zdarza się, że dostosowanie polega na prostym podzieleniu programów studiów lub próbie realizacji programu rozłożonego wcześniej na dłuższy okres w ciągu trzech lat⁹⁰. Teoretycznie 90% państw zaangażowanych w Proces Boloński w swoich raportach narodowych deklaruje, że studenci aplikujący na drugi stopień studiów w tym samym obszarze kształcenia nie muszą spełniać żadnych dodatkowych wymagań. Niemniej jednak w praktyce aż w 6 państwach wszyscy studenci muszą przystąpić do egzaminów wstępnych lub ukończyć kurs przygotowawczy, nawet jeśli kontynuują naukę na tym samym kierunku studiów. W 27 państwach takie wymagania dotyczą części studentów⁹¹. W niektórych systemach szkolnictwa wyższego objętych Procesem Bolońskim wymaga się również zdobycia doświadczenia zawodowego. Natomiast kontynuowanie nauki na innym kierunku niż ten, na którym uzyskało się stopień licencjata, w dwóch trzecich państw wymaga przejścia procedur rekrutacyjnych, spełnienia określonych wymagań⁹².

Istotnym aspektem wprowadzenia dwóch stopni studiów jest zwiększenie możliwości zdobycia i utrzymania zatrudnienia przez absolwentów. Zgodnie z tym założeniem na rynek pracy mogą wchodzić osoby, które ukończyły studia pierwszego stopnia. Zakłada się tu, że dyplom licencjata będzie rozpoznawany jako dyplom ukończenia studiów wyższych. Jednak wizyty studyjne przeprowadzone w ramach badania „Trends 2010” pokazały, że w niektórych krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim cały czas przepustką na rynek pracy jest uzyskanie stopnia magistra, a pracodawcy nie uznają dyplomu licencjata za dyplom studiów wyższych. W związku z tym, że możliwość wejścia na rynek pracy po ukończeniu pierwszego stopnia kształcenia jest kwestionowana przez studentów i pracowników akademickich, trudno oczekiwać, że będą do tego przekonani pracodawcy. Dlatego wielu studentów decyduje się na kontynuowanie nauki na studiach magisterskich⁹³, a nawet na studiach doktoranckich. Wytlumaczenia tego zjawiska należy również szukać w rosnącym bezrobociu, wynikającym z kryzysu gospodarczego. Takie warunki na rynku pracy zapewne skłaniają studentów do dłuższego pozostawania w systemie edukacji⁹⁴.

Podobnie jak w całej Europie, również w Polsce istnieje stosunkowo duży opór środowisk akademickich wobec wprowadzenia bolońskiej struktury kształcenia. Zazwyczaj jedynie studia pięcioletnie uznawane są za wartościowe i pełne⁹⁵. Polska zalicza się do krajów, w których większość kierunków studiów wprowadziło dwu- lub trzystopniową strukturę. Jest to postęp w porównaniu z rokiem 2007, kiedy to 70–85% uczelni deklarowało realizację tego postulatu⁹⁶. Według danych z raportu narodowego przygotowanego przez Polskę, w roku akademickim 2007/2008, 83% studentów kształciło się na studiach pierwszego i drugiego stopnia, czyli w ramach bolońskiej struktury, a nie na jednolitych studiach magisterskich⁹⁷.

Według Kraśniewskiego wprowadzenie w Polsce dwóch stopni kształcenia na poziomie wyższym polegało głównie na mechanicznym podziale programów studiów, a nie ich jakościowej zmianie zgodnej z założeniami Procesu Bolońskiego. Studia magisterskie są u nas traktowane jako uzupełniające względem pierwszego stopnia. Kontynuowanie nauki na drugim stopniu studiów dla części studentów możliwe jest jedynie po zweryfikowaniu wiedzy kierunkowej kandydata. Wymagania te dotyczą zarówno tych studentów, którzy ukończyli pierwszy stopień studiów w innej uczelni, jak i tych, którzy chcą kontynuować naukę na innym kierunku studiów. Należy jednak podkreślić, że w polskim systemie szkolnictwa wyższego uzyskanie dyplomu studiów pierwszego stopnia zawsze otwiera drogę do studiów drugiego stopnia⁹⁸. Natomiast studia doktoranckie wymagają uzyskania dyplomu magistra lub równorzędnego i nie są dostępne dla osób jedynie z licencjatem.

⁹⁰ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 39.

⁹¹ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 37.

⁹² Bologna Process Stocktaking Report 2009, (2009), s. 34–36.

⁹³ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 40.

⁹⁴ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 39.

⁹⁵ Kraśniewski, A. (2009), s. 75. Być może podejście to zmienia się, jednak nie ma badań, które zweryfikowałyby, czy rośnie poparcie dla tego rozwiązania.

⁹⁶ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 34–35.

⁹⁷ National Report. Poland 2009, (2009), s. 5. Dostępne na <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>. W statystykach tych nie uwzględnia się studentów studiów trzeciego stopnia.

⁹⁸ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 38, 36.

W Polsce ciągle silne jest przekonanie, że ukończenie pierwszego stopnia studiów nie jest tożsame z pełnym wykształceniem wyższym. Wynika to zarówno z polskiej tradycji akademickiej, jak i niejasnego dla różnych interesariuszy celu i sposobu utworzenia nowej, trójstopniowej struktury studiów. Zasadniczy problem stanowi tu brak przejrzystości sformułowanych efektów uczenia się, które powinni osiągnąć absolwenci studiów licencjackich. Nie są one jasne przede wszystkim dla pracodawców, którzy nie mają również pełnej wiedzy o zmianach w strukturze studiów⁹⁹. Według autorów raportu „Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce” z 2009 roku – w przeciwieństwie do innych krajów – w Polsce licencjat nie został dotychczas uznany przez pracodawców za dowód na posiadanie pełnowartościowego wyższego wykształcenia. Wynika to częściowo z tego, że dyplomy studiów pierwszego stopnia pochodzą w większości z cieszących się mniejszym prestiżem uczelni niepublicznych, a w przypadku uczelni publicznych świadczą (w opinii pracodawców) o tym, że student nie poradził sobie z uzyskaniem tytułu magistra¹⁰⁰. Natomiast według raportu OECD „Tertiary Education Reviews: Poland” z 2007 roku, studia pierwszego stopnia są zbyt ogólne i nienastawione na umiejętności praktyczne, co w efekcie prowadzi do sytuacji, w której licencjat nie jest traktowany jako pełnowartościowe wykształcenie wyższe¹⁰¹. Tezy te znajdują potwierdzenie w statystykach dotyczących bezrobocia wśród absolwentów studiów wyższych. O ile wskaźnik zatrudnienia w grupie osób z wyższym wykształceniem jest najwyższy, to należy podkreślić, że struktura zatrudnienia/bezrobocia wśród absolwentów studiów licencjackich/inżynierskich jest zdecydowanie bliższa grupie absolwentów szkół policealnych niż grupie osób legitymujących się tytułem magistra¹⁰². Niemniej jednak badania przeprowadzone w 2010 roku w Polsce pokazały, że niektórzy pracodawcy honorują dyplom ukończenia studiów pierwszego stopnia pod warunkiem, że kandydat do pracy posiada doświadczenie zawodowe¹⁰³.

W związku z ciągle niskim stopniem uznawania studiów licencjackich za pełnowartościowe wykształcenie wyższe, polscy studenci w większości kontynuują edukację na studiach magisterskich¹⁰⁴. Nie jest to zgodne z założeniami Procesu Bolońskiego. Zwiększanie liczby studentów powinno dotyczyć przede wszystkim pierwszego stopnia studiów i – szczególnie w przypadku Polski – być wynikiem rekrutowania osób, które przekroczyły już wiek studencki. Innym rozwiązaniem są tu również krótkie cykle kształcenia, nieobecne w polskich uczelniach. Takie rozwiązania wpisywałyby się w politykę uczenia się przez całe życie. Natomiast studia drugiego stopnia powinny mieć charakter bardziej elitarny, oparty na badaniach. Niemożność zrealizowania tych założeń w warunkach masowego kształcenia, prowadzi do obniżania jakości dyplomu studiów magisterskich¹⁰⁵. Państwa nie stać na kształcenie tak licznej grupy studentów przez okres 5 lat, a potencjał materialny, intelektualny i czasowy uczelni, pracowników akademickich jest niewystarczający w stosunku do liczby studentów¹⁰⁶. Już dziś rynek pracy wydaje się być nasycony osobami z dyplomem magistra. Jednak jakość kompetencji absolwentów nie jest adekwatna do oczekiwań pracodawców, ale też do czasu spędzonego na uczelni. W dobie gospodarki opartej na wiedzy oznacza to obniżanie konkurencyjności absolwentów, a także polskiej gospodarki oraz polskich uczelni, co przeczy idei Procesu Bolońskiego.

⁹⁹ Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania, perspektywy (2009), KRASP, KRZSP, FRP, s. 236, Kraśniewski, A. (2009), s. 73–75.

¹⁰⁰ Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (2009). Warszawa: Ernst & Young, s. 8.

¹⁰¹ OECD Tertiary Education Reviews: Poland (2007).

¹⁰² Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (2009). Warszawa: Ernst & Young, s. 103.

¹⁰³ Antonowicz, D., Krawczyk, M., Walczak, D. (2010), s. 6, 17.

¹⁰⁴ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 39.

¹⁰⁵ Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania, perspektywy, (2009), KRASP, KRZSP, FRP, s. 236–237.

¹⁰⁶ W Polsce w ciągu ostatnich 20 lat niekorzystnie zmieniły się proporcje między liczbą nauczycieli akademickich i liczbą studentów. Ilościowy rozwój pierwszej grupy szacuje się na 60%, natomiast liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie. Por. Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (2009), Warszawa: Ernst & Young, s. 81–85.

3.3.3. Europejski System Transferu i Akumulacji Osiągnięć (ECTS)

Europejski System Transferu i Akumulacji Osiągnięć powstał pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku w ramach programu Erasmus i służyć miał ułatwianiu uznawania efektów kształcenia zdobytych podczas nauki poza macierzystą uczelnią. Obecnie ECTS jako kluczowy element Procesu Bolońskiego stanowi narzędzie:

- przenoszenia (transferu) osiągnięć uzyskanych w innych niż macierzysta uczelniach,
- gromadzenia (akumulacji) efektów uczenia się wyrażonych w punktach, które składają się na określoną kwalifikację, dyplom (efekty uczenia się mogą być osiągnięte w różnych instytucjach, ramach czasowych, kontekstach formalnych, pozaformalnych, nieformalnych)¹⁰⁷.

Wykorzystanie systemu ECTS jako narzędzia przenoszenia i gromadzenia osiągnięć umożliwia studentom budowanie elastycznych ścieżek kształcenia¹⁰⁸ i dzięki temu sprzyja mobilności, która jest jednym z kluczowych celów Procesu Bolońskiego. Koncepcja zasad naliczania punktów zmieniła się istotnie od momentu powstania systemu ECTS. Obecnie punkty powinny wyrażać zarówno nakład pracy studenta niezbędny do osiągnięcia określonych efektów (*student workload*) oraz uzyskane przez niego efekty uczenia się (*learning outcomes*).

Według badań „Trends 2010” ECTS lub narodowe odpowiedniki tego systemu, które są z nim kompatybilne, są stosowane powszechnie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. 90% uczelni europejskich wykorzystuje ECTS jako system przenoszenia osiągnięć, a 88% jako system gromadzenia osiągnięć dla wszystkich programów studiów pierwszego i drugiego stopnia (w roku 2007 było to odpowiednio 75% i 66%)¹⁰⁹. Natomiast więcej trudności sprawia powiązanie systemu ECTS z efektami kształcenia, jako podstawą do naliczania punktów. Jedynie w 19 państwach uczestniczących w Procesie Bolońskim udało się to osiągnąć w odniesieniu do wszystkich programów¹¹⁰.

Polska już od 2003 roku zaliczała się do grupy państw, w których większość szkół wyższych wprowadziła ECTS w pełnym wymiarze. Jednakże wizyty studyjne prowadzone w ramach badania „Trends 2010” pokazują pewne niedostatki w tym zakresie. Część uczelni, w tym polskie, szacowały punkty jedynie na podstawie liczby godzin zajęć (*contact hours*), a nie rzeczywistego nakładu pracy, również poza uczelnią, w bibliotekach, podczas przygotowywania się do zajęć, etc. (*student workload*)¹¹¹. Potwierdzenie tych obserwacji w odniesieniu do całego obszaru objętego Procesem Bolońskim znajduje się w „Stocktaking Report” z 2009 roku. Podkreśla on nieuwzględnianie rzeczywistych nakładów pracy w naliczaniu punktów ECTS¹¹². Według najnowszych danych ta sytuacja zmieniła się zasadniczo. Polska zalicza się obecnie do krajów, w których punkty ECTS są powiązane z efektami uczenia się we wszystkich programach studiów, z wyjątkiem studiów doktoranckich¹¹³. Potwierdza to oficjalny polski raport „National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012”, wedle którego również wszystkie polskie uczelnie używają systemu ECTS do transferu i akumulacji osiągnięć studentów¹¹⁴. Takie oficjalne stanowisko jest zapewne odzwierciedleniem zmian w prawie dotyczącym szkolnictwa wyższego (por. część o krajowych ramach kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego). Jeszcze do niedawna, mimo powszechnego wprowadzenia systemu, studenci polscy bardzo często deklarowali problemy z uznawaniem przez ich macierzyste uczelnie okresów studiów odbytych przez nich za granicą. Brakuje jednak badań, które sprawdzałyby występowanie takich trudności oraz analizowały zakres zmian, w tym rzeczywiste wykorzystanie ECTS jako narzędzia akumulacji osiągnięć przez polskie uczelnie oraz powiązanie punktów z efektami uczenia się.

¹⁰⁷ „ECTS. Przewodnik dla użytkowników”, (2009), s. 11.

¹⁰⁸ Pozostałe narzędzia służące uelastycznianiu ścieżek kształcenia to: kształcenie modułowe, jednostki uczenia się opisane, podobnie jak całe programy kształcenia w języku efektów uczenia się, nowe metody nauczania, suplement do dyplomu.

¹⁰⁹ Bologna Process Stocktaking Report 2009, (2009), s. 79.

¹¹⁰ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 48.

¹¹¹ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 49–54.

¹¹² Bologna Process Stocktaking Report 2009, (2009), s. 80.

¹¹³ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 48.

¹¹⁴ Kraśniewski, A. (2009), s. 78.

3.3.4. Mobilność

Jednym z najprostszych wskaźników konkurencyjności szkolnictwa wyższego jest jego zdolność do przyciągania studentów oraz pracowników akademickich z innych krajów. Oczywiście to, ilu studentów zagranicznych podejmuje studia w danym kraju, zależy nie tylko od jakości szkolnictwa wyższego, ale od szeregu czynników, takich jak język, którym się mówi w danym kraju, poziom życia, koszty życia, klimat, szeroko pojęty styl życia. Niezależnie od podnoszenia jakości, można świadomie działać na rzecz pozyskiwania studentów zagranicznych, zarówno z perspektywy systemu szkolnictwa wyższego, jak i z perspektywy konkretnych uczelni, m.in. zwiększając liczbę kierunków i zajęć prowadzonych w języku angielskim.

W opinii wielu autorów umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego, w aspekcie przyciągania na uczelnie danego kraju zagranicznej kadry i studentów, jest nie tylko wskaźnikiem konkurencyjności szkolnictwa wyższego w tym systemie, ale wartością samą w sobie, ponieważ tworzy heterogeniczne środowisko, sprzyjające wymianie myśli i wielości perspektyw¹¹⁵.

Zwiększenie mobilności studentów i pracowników akademickich stanowi jedno z kluczowych wyzwań Procesu Bolońskiego. Jak podkreślono w komunikacie z konferencji ministrów w Leuven, mobilność studentów, młodych pracowników akademickich i pozostałych pracowników uczelni służy poprawianiu jakości programów studiów, badań oraz umiędzynarodowieniu europejskiego szkolnictwa wyższego. Mobilność jest również czynnikiem pozytywnie wpływającym na „zatrudnialność” i ma ogromne znaczenie dla rozwoju indywidualnego obywateli. Sprzyja ona jednocześnie współpracy między uczelniami oraz ich konkurencyjności¹¹⁶. Obecnie podkreśla się, że mobilność powinna dotyczyć zarówno studentów, jak i pracowników uczelni; mieć wymiar poziomy – realizacja części programu studiów w innej uczelni – lub pionowy – realizacja całego drugiego lub trzeciego stopnia kształcenia w innej uczelni. Coraz większy nacisk kładzie się również nie tylko na mobilność w ramach Europy, ale również poza nią, czyli na konkurencyjność Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

W komunikacie z Leuven przyjęto, że do 2020 roku 20% absolwentów będzie posiadało doświadczenie mobilności w ramach studiów lub szkolenia zawodowego¹¹⁷. Nie określono jednak, czy chodzi tu o mobilność krótkookresową, związaną z realizowaniem części programu studiów, czy o zdobywanie dyplomów za granicą. Nie wiadomo również, których stopni kształcenia ma dotyczyć ten wskaźnik.

W ramach EOSW duży problem stanowi gromadzenie danych na temat mobilności. Wynika to z tego, że mobilność może być realizowana w ramach europejskich programów takich jak Erasmus, umów bilateralnych między uczelniami czy też w sposób całkowicie zindywidualizowany, bez wsparcia instytucjonalnego. W związku z tym poszczególne państwa przyjmują różną metodologię zbierania informacji na temat mobilności, często nie gromadzą wszystkich danych, co utrudnia dokonywanie porównań¹¹⁸.

Pozwala dokonać pewnego oszacowania odsetka mobilnych polskich naukowców badanie pt. „Kariery zawodowe osób posiadających stopień naukowy doktora” (Careers of Doctorate Holders), realizowane w krajach członkowskich UE i EFTA wspólnie przez OECD, Eurostat i UNESCO. W 2007 roku na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego badanie to zostało przeprowadzone w Polsce przez Ośrodek Przetwarzania Informacji we współpracy z Głównym Urzędem Statystycznym. W ramach badania internetową ankietę, w której udział był dobrowolny, wypełniło 5.368 „młodych” naukowców – osób, które uzyskało doktorat między 1996 a 2007 rokiem. Uzyskane dane pozwoliły na oszacowanie odsetka mobilnych naukowców. I tak, niecałe 7% badanych stanowiły osoby przebywające za granicą przynajmniej 6 miesięcy, zaś około 5% stanowiły osoby, które wyjechały

¹¹⁵ Altbach, P. G., Knight, J. (2007).

¹¹⁶ The Bologna Process 2020 – the European Higher Education Area in new decade. Leuven-Louvain, (2009), s. 4.

¹¹⁷ The Bologna Process 2020 – the European Higher Education Area in new decade. Leuven-Louvain, (2009), s. 4.

¹¹⁸ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 66.

na dłużej niż 9 miesięcy. Skoro w latach 1996-2006 stopień naukowy doktora uzyskało w Polsce 50 tysięcy osób, to wydaje się, że wyjazdy młodych naukowców po doktoracie dotyczyły szacunkowo między 2000 a 3500 osób. Biorąc pod uwagę fakt, że badania te dotyczyły osób ze stopniem doktora, to prawdopodobnym wydaje się, że odsetek mobilnych naukowców w całej populacji jest jednak niższy. Najpopularniejszymi krajami wyjazdu okazały się wówczas USA, Niemcy, Wielka Brytania i Francja. Badanie pokazało, że najczęściej wyjazdy zagraniczne deklarowali doktorzy nauk przyrodniczych.

Mobilność wyraźnie różnicuje bolońską mapę Europy¹¹⁹. Zdecydowana większość państw byłego bloku wschodniego, w tym Polska, należy do grupy, w której przeważają studenci wyjeżdżający na studia za granicę. Sytuacja ta dotyczy 44% uczelni, które wzięły udział w badaniu „Trends 2010”. Natomiast 21% uczelni europejskich deklaruje, że liczba przyjmowanych przez nie studentów zagranicznych przewyższa liczbę studentów, których wysyłają na studia do innych państw¹²⁰.

Podział ten jest również widoczny z perspektywy globalnej. Tylko niektóre kraje europejskie, zaangażowane w Proces Boloński, osiągają wysokie wskaźniki mobilności. Według raportu OECD „Education at a Glance” z 2011 roku, stosunkowo najwięcej studentów zagranicznych pochodzących z państw OECD kształci się w Stanach Zjednoczonych (18%), Wielkiej Brytanii (9,9%), Australii (8%), Niemczech (7%), Francji (6,8%), Kanadzie (5,2%). Natomiast kraje byłego bloku wschodniego, poza Rosją, nie są tu wyodrębnione¹²¹. W państwach tego regionu, w porównaniu z Europą Zachodnią, kształci się procentowo mniej studentów zagranicznych. W krajach OECD jest to średnio 6,4%. Na Węgrzech 3,7% ogólnej liczby studentów stanowią studenci zagraniczni, na Słowacji jest to niecałe 3%, w Estonii niecałe 1,6%. Natomiast w Wielkiej Brytanii jest to aż 15,3%, a w Austrii 15,1%. Liderem jest tu Australia – 21,5%. Dla Polski wskaźnik ten wynosi zaledwie 0,8%¹²².

Według raportu „The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area” w ciągu ostatnich 10 lat Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego zdecydowanie zwiększył swoją atrakcyjność dla studentów zagranicznych. Między rokiem 1999 a 2007 w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego liczba zagranicznych studentów spoza EOSW wzrosła o 116%¹²³. Sukces ten nie jest jednak jedynie rezultatem wdrażania Procesu Bolońskiego, lecz także wysiłków podjętych przez poszczególne państwa, które rozwijają mechanizmy wspierania mobilności¹²⁴.

Z raportu pt.: „The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process” wynika, że 0,3% studentów kształcących się w Polsce w roku akademickim 2008/2009 pochodziło z krajów spoza Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Tylko cztery kraje: Cypr (26,4%), Wielka Brytania (9,6%), Francja (8,3%) i Irlandia (5,2%) przyciągnęły więcej niż 5% zagranicznych studentów spoza EOSW. Średnio w krajach należących do EOSW w roku 2008/2009 2,25% studentów stanowiły osoby z krajów niezrzeszonych. Tymczasem w Polsce 0,45% studentów stanowią studenci zagraniczni pochodzący z krajów należących do EOSW. W roku akademickim 2008/2009 Polscy studenci stanowili 1,3% studentów kształcących się w krajach należących do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i 0,15% studentów uczących się poza EOSW¹²⁵.

¹¹⁹ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 70, 74.

¹²⁰ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 77–78.

¹²¹ OECD, (2011), s. 322.

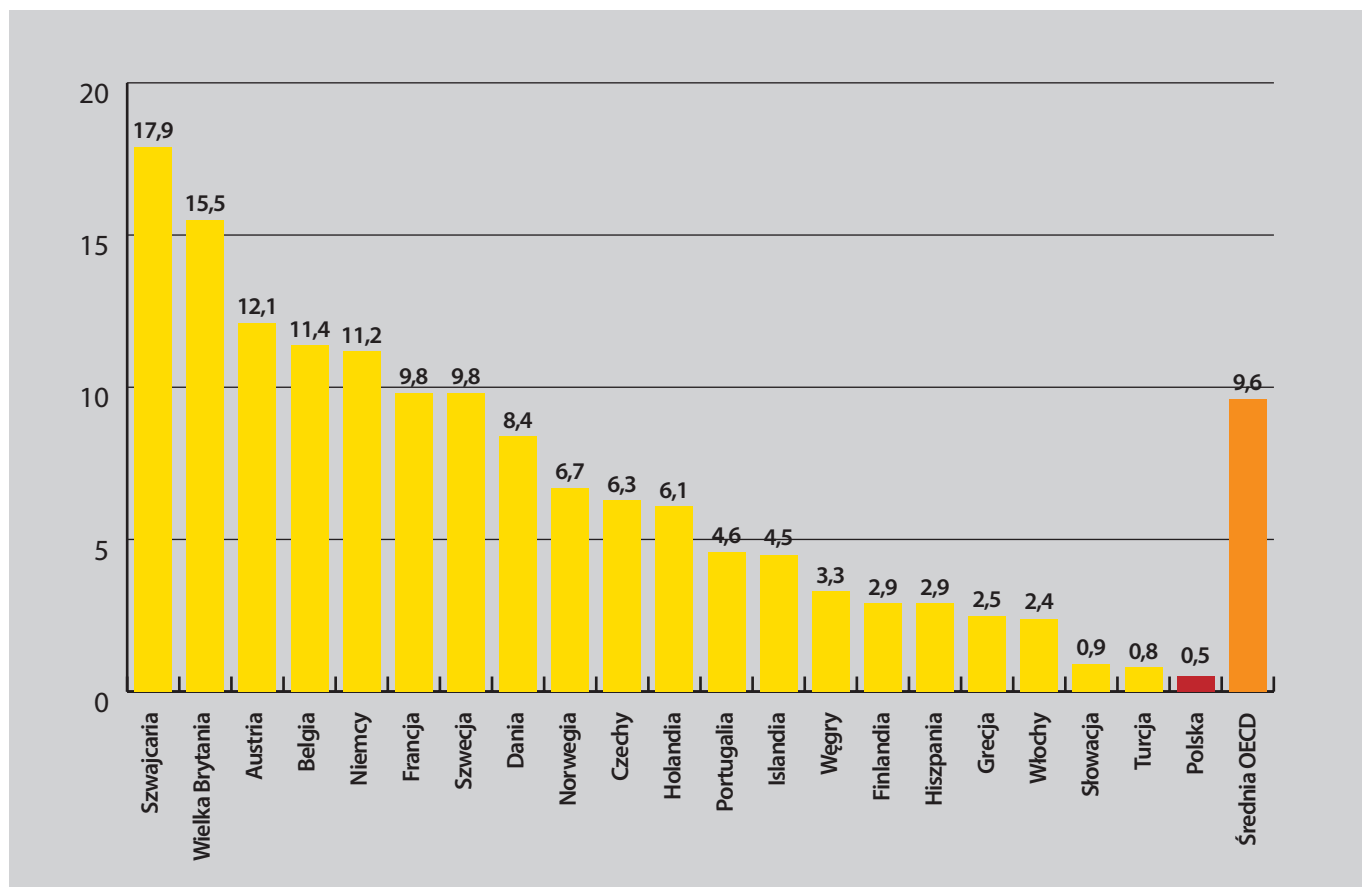
¹²² OECD, (2011), s. 333.

¹²³ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 67.

¹²⁴ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 73.

¹²⁵ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process, (2012), Eurydice, s. 154–164.

Wykres 3.2. Udział studentów zagranicznych wśród ogółu studentów w wybranych krajach europejskich (2008 r.).



Źródło: Higher Education to 2030. Vol.1: Demography. Vol.2: Globalisation, OECD 2008

Europejskim programem wspierania mobilności międzynarodowej studentów i pracowników uczelni wyższych jest program Erasmus. Z oferty programu mogą skorzystać pracownicy szkół wyższych, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, które posiadają Kartę Uczelni Erasmus, nadaną przez Komisję Europejską i realizują działania, jakimi zainteresowani są pracownicy.

Od roku akademickiego 2007/08, kiedy Erasmus stał się częścią przewidzianego na lata 2007–2013 kompleksowego programu Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji i doskonalenia zawodowego pt.: „Uczenie się przez całe życie”, kładzie się szczególny nacisk na promocję nie tylko kadry akademickiej, ale także pracowników administracyjnych.

Z danych wynika, że polscy nauczyciele akademicki, podobnie jak studenci, z roku na rok coraz liczniej uczestniczą w programie Erasmus.

W roku 2009/2010¹²⁶ Polska mogła się poszczycić najwyższą w Europie liczbą wyjazdów pracowników uczelni w ramach Erasmus. Liczba wyjazdów nauczycieli akademickich z Polski (w celu prowadzenia zajęć w zagranicznych uczelniach) wzrosła z 359 w roku akademickim 1998/1999 do 2967 w roku 2009/2010, co dało Polsce pierwsze miejsce spośród wszystkich 31 krajów uczestniczących w programie. Łącznie w latach 1998–2010 w celu prowadzenia zajęć wyjechało 17949 nauczycieli akademickich. Systematycznie rośnie także liczba wyjazdów pracowników uczelni w celach szkoleniowych. W roku 2009/2010 wśród wszystkich krajów biorących udział w programie Erasmus, to Polacy w najwyższym stopniu skorzystali z oferty wyjazdów szkoleniowych – na taki wyjazd zdecydowało się aż 1476 pracowników szkół wyższych (dla porównania w roku 2007/2008 liczba tego typów wyjazdów wynosiła 651). Najwięcej pracowników naszych uczelni udaje się do Niemiec, Hiszpanii, Włoch, Czech, Francji, Słowacji i Wielkiej Brytanii. Wzrasta również liczba przyjazdów pracowników

¹²⁶ Obliczenia własne na podstawie danych zawartych na stronie internetowej European Commission. Education&training. Erasmus: Erasmus – Statistics, http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm#09

zagranicznych do Polski w ramach programu. W roku 2009/2010 w celu prowadzenia zajęć przyjechało do Polski 1819 wykładowców, a w celach szkoleniowych – 294 osób (dla porównania w roku 2007/2006 liczby te odpowiednio wynosiły 1596 i 155).

Tabela 3.1. Erasmus w liczbach w latach 1998–2010.

Rok akademicki	Liczba polskich uczelni posiadających Kartę Uczelni Erasmusa	Liczba polskich studentów, którzy wyjechali na stypendium*	Liczba zagranicznych studentów, którzy przyjechali na stypendium do Polski	Liczba wyjazdów pracowników uczelni z Polski w celu prowadzenia zajęć / na szkolenia	Liczba przyjazdów pracowników zagranicznych uczelni w celu prowadzenia zajęć / na szkolenia
1998/1999	46	1426	220	359/ -	-
1999/2000	74	2813	466	605/ -	-
2000/2001	98	3691	614	678/ -	-
2001/2002	98	4322	750	800/ -	-
2002/2003	120	5419	996	884/ -	-
2003/2004	151	6278	1459	946/ -	-
2004/2005	187	8388	2332	1394/ -	-
2005/2006	217	9974	3063	1740/ -	-
2006/2007	240	11219	3730	2030/ -	-
2007/2008	256	12854*	4446*	2460/651	1596/155
2008/2009	264	13402	4928	3079/1262	1676/221
2009/2010	288	14021	5500	2974/1476	b.d.

* od roku akademickiego 2007/08 podane liczby są sumą studentów wyjeżdżających / przyjeżdżających na studia i na praktyki

Źródło: Erasmus,(2011). <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki>, 14.11.2011

Niemniej jednak z danych z 2008 roku wynika, że z ogółu studiujących w Polsce za granicę wyjeżdża zaledwie 2.5% osób. Charakterystyczny jest również podział uczelni na te, które wysyłają znaczną liczbę studentów na zagraniczne uczelnie (ok. 10%) i na te, gdzie są to pojedyncze osoby¹²⁷. W raporcie „Trends 2010” wskazuje się, że przeszkodami w rozwijaniu mobilności w krajach byłego bloku wschodniego są bariery językowe, finansowe, ale również brak harmonizacji między stopniami

¹²⁷ Kraśniewski, A. (2009), s. 80.

kształcenia¹²⁸. Wśród najpoważniejszych barier mobilności Polaków w roku 2010/2011 wymieniane były bariery finansowe i problemy z uznawalnością zagranicznych studiów w kraju. Tymczasem wśród barier do studiowania w Polsce wskazuje się przede wszystkim bariery językowe oraz brak informacji, a także wsparcia oferowanego przez polskie uczelnie studentom zagranicznym¹²⁹.

Warto również zaznaczyć, że według raportu „Focus on Higher Education in Europe 2010. The impact of the Bologna Process”, Polska posiada rozwiniętą politykę wspierania mobilności, natomiast nie gromadzi pełnych danych na temat tego zjawiska. Nie określa się u nas również, ilu polskich studentów powinno wyjeżdżać za granicę. Dużo istotniejsze jest zwiększenie liczby studentów przyjeżdżających do Polski na studia¹³⁰.

Przystępując do realizacji założeń Procesu Bolońskiego, Polska włączyła się nie tylko do wspólnoty krajów o podobnie określonych kierunkach zmian, ale także do swego rodzaju „wspólnoty wyzwań” związanych z rozwojem i przekształcaniem szkolnictwa wyższego. Z tego względu wiele dylematów, przed jakimi stają dziś organizatorzy szkolnictwa wyższego w Polsce, znajduje swoje odzwierciedlenie w problemach innych krajów Europy czy debatach międzynarodowych. Jak słusznie zauważa Marek Kwiek, „od dziesięciu lat coraz silniej instytucjonalizuje się w Europie wspólna przestrzeń edukacyjna (której synonimem jest integracja szkolnictwa wyższego w ramach Procesu Bolońskiego) i wspólna przestrzeń badawcza (której synonimem jest promowana przez Komisję Europejską Europejska Przestrzeń Badawcza, wraz z silną diagnozą i równie silną wizją funkcjonowania uniwersytetów w Europie, zwaną „agendą modernizacyjną uniwersytetów europejskich”)¹³¹. Polskie szkolnictwo, aby się rozwijać, nie może ignorować wyzwań, przed jakimi stają europejskie uczelnie, nawet jeśli wyzwania te dotyczą polskie szkoły wyższe w sposób specyficzny, związany z charakterystycznymi dla naszego kraju uwarunkowaniami społecznymi, historycznymi, czy kulturowymi. Zdaniem badaczy i ekspertów, dylematy przed jakimi od ponad dekady stają systemy szkolnictwa wyższego w Europie związane są m.in. ze zmieniającą się wizją roli i funkcji uniwersytetów, nasilającymi się tendencjami rozdziału badań i kształcenia, zmianą roli oraz statusu zawodowego kadry akademickiej, a także z rozwijaniem się nowych modeli zarządzania uczelniami¹³².

3.3.5. Zapewnianie jakości kształcenia

Szeroko zakrojona polityka zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym zaczęła rozwijać się w Europie w połowie lat 90. XX wieku. Proces Boloński doprowadził do jej instytucjonalizacji i umocnienia¹³³. Szczególne znaczenie miało opracowanie „Standardów i wskazówek dotyczących zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”¹³⁴. Dokument przyjęty na konferencji w Bergen w 2005 roku zawiera standardy i wskazówki dotyczące wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości oraz agencji zewnętrznego zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym. Jakość kształcenia rozumiana jest jako zgodność funkcjonowania uczelni z określonymi standardami i kryteriami. Są one formułowane przez różne instytucje krajowe, międzynarodowe i branżowe odpowiedzialne za zewnętrzne zapewnianie jakości, a także przez uczelnie.

Chociaż początkowo zapewnianie jakości nie było eksponowane w ramach reformy bolońskiej, to w ciągu kilku lat stało się ono sercem Procesu Bolońskiego¹³⁵. Było to wynikiem polityki Komisji Europejskiej podkreślającej rolę zapewniania jakości kształcenia jako głównego narzędzia harmonizacji, urynkowania i umiędzynarodowienia uczelni¹³⁶. Zapewnianie jakości kształcenia jest także niezbędne dla rozwoju masowej mobilności, ponieważ uznawanie okresów studiów lub efektów ucze-

¹²⁸ Sursock, A., Smidt, H. (2010), Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, Bruksela: EUA, s. 8.

¹²⁹ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process, (2012), Eurydice, s. 165–166.

¹³⁰ Focus on Higher Education in Europe 2010. The impact of the Bologna Process, (2010), Eurydice, s. 39–40.

¹³¹ Kwiek, M. (2010), s. 5.

¹³² Kwiek, M. (2007), Tomusk, V. (2003), Marginson, S. (2007).

¹³³ Kauko, J. (2006), s. 5, 10, Dybaś, M. (2011), s. 114–117.

¹³⁴ W dalszej części rozdziału używana będzie skrócona nazwa dokumentu „Standardy i wskazówki...”

¹³⁵ Berlin Communiqué, (2003), s. 3.

¹³⁶ Kauko, J. (2006), s. 5.

nia się, zdobytych poza macierzystą uczelnią, wymaga porównywalnej jakości różnych instytucji szkolnictwa wyższego¹³⁷. Wszystko to doprowadziło do stworzenia wspólnych ram zapewniania jakości kształcenia w ramach Procesu Bolońskiego.

W 2000 roku w odniesieniu do rekomendacji Rady Europejskiej „European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education” z 1998 roku, została powołana do życia Europejska Sieć na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (*European Network for Quality Assurance in Higher Education* – ENQA)¹³⁸.

To stowarzyszenie skupia europejskie agencje zajmujące się zapewnianiem jakości kształcenia. Związało się ono bardzo silnie z Procesem Bolońskim i zostało włączone do grupy konsultantów reformy w 2005 roku. ENQA opracowała „Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”¹³⁹.

Zapewnianie jakości kształcenia jest dziś zjawiskiem oczywistym, funkcjonującym na poziomach ponadnarodowym i krajowym oraz w poszczególnych uczelniach. Trudno wyobrazić sobie odwrócenie tego procesu w jego obecnej formule, przyjętej w ramach Procesu Bolońskiego. U podstaw koncepcji zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego leży szereg założeń i zasad, zgodnie z którymi, główny ciężar odpowiedzialności za jakość kształcenia spada na uczelnie. W ocenie jakości powinni uczestniczyć studenci i inni interesariusze, procedury powinny być umiędzynarodowione, ocena jakości kształcenia – koncentrować się na badaniu efektów uczenia się¹⁴⁰. Jak zatem postępuje wdrażanie zapewniania jakości kształcenia w państwach uczestniczących w Procesie Bolońskim?

Wszystkie systemy szkolnictwa wyższego objęte Procesem Bolońskim posiadają pewne formy zewnętrznej oceny jakości kształcenia. Są one jednak zróżnicowane w zakresie rozwiązań systemowych i podejścia do zapewniania jakości kształcenia¹⁴¹. Coraz silniejsza jest tendencja do przeprowadzania zarówno akredytacji instytucjonalnej – uczelni i ich jednostek organizacyjnych – jak i programów studiów. Z taką sytuacją mamy do czynienia w 24 krajach EHEA, w tym w Polsce. Oznacza to, że systemy zapewniania jakości stają się coraz bardziej złożone i kompleksowe. Tylko w kilku krajach akredytacja jest ograniczona do jednego z tych aspektów¹⁴². Kolejna ważna różnica dotyczy zakresu uprawnień agencji akredytacyjnych lub innych instytucji odpowiedzialnych za zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia. 21 agencji podejmuje decyzje dotyczące funkcjonowania instytucji i programów przez nie ocenianych lub przedkłada swoją opinię w tej kwestii organom rządowym. W pozostałych krajach decyzje te podejmuje minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego.

Obecnie 28 agencji zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, w tym PKA, z 13 krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim, zostało wpisanych do rejestru EQAR. Jednak w roku akademickim 2010/2011 tylko w 14 państwach uczelnie mogły być oceniane przez zagraniczne agencje, a w kolejnych ośmiu taka możliwość istniała, jeśli zostały spełnione określone warunki. Oznacza to, że EQAR nie spełnia jeszcze w pełni swojej funkcji, czyli wspierania umiędzynarodowienia akredytacji¹⁴³.

Do oceny wdrażania zewnętrznego zapewniania jakości kształcenia w ramach Procesu Bolońskiego stosuje się różne indeksy złożone z kilku wskaźników. I tak w 18 państwach, w tym w Polsce, rozwiązania obejmują całe szkolnictwo wyższe, realizują wytyczne zawarte w „Standardach i wskazówkach...”, opracowanych przez ENQA i obejmują kształcenie, obsługę studentów oraz wewnętrzuczelniane systemy zapewniania jakości. W 17 krajach zewnętrzne rozwiązania w zakresie

¹³⁷ Guri-Rosenblit, S. (2008), s. 142.

¹³⁸ W roku 2008 utworzono również Europejski Rejestr Agencji Zapewniania Jakości (European Register of Quality Assurance Agencies - EQAR), do którego wpisywane są agencje spełniające kryteria zawarte w „Standardach i wskazówkach dotyczących zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” opracowanych przez ENQA w 2005 roku.

¹³⁹ W dalszej części rozdziału używana będzie skrócona nazwa dokumentu „Standardy i wskazówki...”.

¹⁴⁰ Wymieniono tu zaledwie kilka z założeń, które tworzą wspólną bolońską koncepcję zapewniania jakości kształcenia. Szerzej piszą o tym Kraśniewski, A. (2009), s. 48–51, Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 60–85, gdzie omówiono zagadnienie zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym w ramach Procesu Bolońskiego i szerzej polityki Unii Europejskiej.

¹⁴¹ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 60.

¹⁴² The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 60.

¹⁴³ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 61–62.

zapewniania jakości kształcenia nie zostały jeszcze formalnie ocenione jako zgodne ze standardami ENQA¹⁴⁴. Istotnym wskaźnikiem rozwoju zewnętrznego zapewniania jakości kształcenia jest włączanie do procedur interesariuszy oraz umiędzynarodowienie procedur. Te dwa postulaty ciągle stanowią wyzwanie dla uczestników Procesu Bolońskiego. Tylko w 11 krajach, w tym w Polsce, studenci są zaangażowani w pięć kluczowych obszarów funkcjonowania zewnętrznego zapewniania jakości, w tym: zarządzanie agencją, opracowywanie raportów z samooceny, udział w procesie decyzyjnym po zakończeniu procedury oceny zewnętrznej i udział w procedurach uzupełniających (*follow-up*)¹⁴⁵. W 35 krajach studenci zaangażowani są w minimum trzy spośród tych obszarów. Wykluczenie tej grupy dotyczy przede wszystkim podejmowania decyzji po zakończeniu ewaluacji lub akredytacji oraz udziału w procedurach uzupełniających, które służą sprawdzeniu, na ile oceniane instytucje uwzględniły uwagi przekazane im podczas głównego procesu oceny. W 28 krajach formalnie wymagane jest uczestnictwo przedstawicieli pracodawców w procedurach zewnętrznego zapewniania jakości, forma i zakres tej współpracy mogą być tu bardzo zróżnicowane¹⁴⁶. Różnie wygląda również zaangażowanie ekspertów zagranicznych w prace agencji. W Polsce nie ma formalnych wymagań w odniesieniu do ich uczestnictwa w pięciu kluczowych obszarach działania zewnętrznego zapewniania jakości. Eksperti zagraniczni mogą jednak być członkami zespołów oceniających PKA¹⁴⁷. Lista ekspertów PKA i członków zespołów oceniających oraz informacje o nich, nie są publikowane na stronie internetowej PKA, co ogranicza transparentność jej działania i nie jest zgodne ze standardami i wytycznymi opracowanymi przez ENQA¹⁴⁸.

Jednym z kluczowych założeń bolońskiej koncepcji zapewniania jakości kształcenia, które z biegiem lat stało się jej fundamentem, jest tworzenie przez uczelnie lub ich jednostki wewnętrznych rozwiązań w zakresie zapewniania jakości, które powinny być brane pod uwagę przy ocenie zewnętrznej¹⁴⁹. Jak wynika ze sprawozdań na temat wdrażania Procesu Bolońskiego, obecnie tylko cztery kraje uczestniczące w reformie nie posiadają regulacji prawnych zobowiązujących uczelnie do posiadania wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia¹⁵⁰. Badacze problematyki podkreślają jednak, że regulacje te nie zostały jeszcze powszechnie wdrożone w praktyce funkcjonowania uczelni¹⁵¹. Wynika to między innymi z tego, że cała idea zapewniania jakości kształcenia oraz poszczególne standardy i wytyczne zawarte w dokumencie opracowanym przez ENQA naruszają tradycyjne role, normy obowiązujące w uczelniach, gdzie jakość wszelkich aspektów jej funkcjonowania była zjawiskiem immanentnym, niewymagającym nadzoru¹⁵². Z danych deklaracyjnych wynika, że jedynie w 25 krajach EHEA więcej niż 75% uczelni wdrożyło wewnętrzne rozwiązania w zakresie zapewniania jakości kształcenia, a w aż 11 krajach takie rozwiązania posiada nie więcej niż 25% szkół wyższych¹⁵³. Na poziomie uczelni największym wyzwaniem w zakresie zapewniania jakości pozostaje włączanie w procedury studentów i innych interesariuszy oraz skoncentrowanie się na ocenie efektów uczenia się¹⁵⁴.

¹⁴⁴ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 64.

¹⁴⁵ Od 2006 r. w pracach zespołów oceniających Polskiej Komisji Akredytacyjnej uczestniczą przedstawiciele Komisji Parlamentu Studentów RP. Struktura organizacyjna studenckiego zespołu ekspertów odpowiada strukturze organizacyjnej Komisji. Zespołem kieruje koordynator wybierany przez Radę Studentów Parlamentu Studentów RP. Poza zarządzaniem pracą zespołu ekspertów odpowiada on za poprawność merytoryczną przygotowywanych w zespole raportów z wizytacji, a także sporządza okresowe sprawozdania z działalności zespołu. Jest też odpowiedzialny za prowadzenie rekrutacji i szkolenie nowych ekspertów. Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2005–2007, s. 62.

¹⁴⁶ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 64–67.

¹⁴⁷ National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012 Poland, (2012), s. 12, Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 193.

¹⁴⁸ Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 193.

¹⁴⁹ Sursock, A., Smidt, H. (2010), s. 65.

¹⁵⁰ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, (2012), Eurydice, s. 68.

¹⁵¹ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 36.

¹⁵² The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 33, Stensaker, (2008), s. 8, Dybaś, M. (2011), s. 112–113.

¹⁵³ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012), Eurydice, s. 68–69.

¹⁵⁴ The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area, (2009), Volume 1, CHEPS, s. 36, Kraśniewski, A. (2009), s. 50.

3.3.5.1. Zapewnianie jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym

Gwałtowny i spontaniczny ilościowy rozwój polskiego szkolnictwa wyższego, jego dywersyfikacja oraz problemy finansowe stały się głównymi przyczynami drastycznego obniżenia poziomu edukacji w rodzimych uczelniach w latach 90. XX wieku. Zarówno władze centralne, jak i społeczność akademicka nie przygotowały zawczasu narzędzi przeciwdziałania negatywnym konsekwencjom umasowienia¹⁵⁵. W związku z tym konieczna stała się instytucjonalizacja mechanizmów zapewniania jakości kształcenia¹⁵⁶. Działania w tym zakresie zostały zainicjowane przez środowisko akademickie. Był to ewenement na skalę europejską, gdzie przede wszystkim władze centralne lub regionalne tworzyły odpowiednie agencje akredytacyjne. W obliczu szeregu problemów polscy akademicy zdecydowanie popierali ideę określenia standardów kształcenia, które byłyby podstawą dbania o wysoki poziom edukacji wyższej¹⁵⁷. Aktywność środowiska akademickiego wynikała zapewne także z obawy przed ograniczeniem autonomii akademickiej w wyniku stworzenia rządowej instytucji zajmującej się zapewnianiem jakości szkolnictwa wyższego¹⁵⁸.

W połowie lat 90. XX wieku zaczęły powstawać kolejne środowiskowe komisje akredytacyjne. Były to m.in.: Komisja Akredytacyjna Stowarzyszenia Edukacji Menadżerskiej „Forum”, Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych, Komisja Akredytacyjna Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych¹⁵⁹. W 1997 roku zostało podpisane porozumienie uczelni w ramach Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich na rzecz jakości kształcenia. Sygnatariusze zobowiązali się m.in. do podnoszenia jakości kształcenia, promowania najlepszych kierunków i uczelni, dostosowania procedur oceny jakości do wytycznych europejskich, stworzenia wspólnych standardów jakości w ramach poszczególnych kierunków studiów, rozwijania systemów akredytacji, zwiększania mobilności studentów. W wyniku porozumienia w 1998 roku powstała Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA)¹⁶⁰.

Akredytacja przeprowadzona przez UKA, podobnie jak akredytacje przeprowadzone przez inne komisje środowiskowe, ma charakter dobrowolny i dotyczy programów kształcenia, kierunków studiów. Celem jej jest promowanie wysokiej jakości kształcenia, wskazywanie najlepszych praktyk, nie zaś certyfikowanie w odniesieniu do minimalnych standardów. UKA monitoruje 45 kierunków studiów, dla których standardy rekomendują powoływane w jej ramach grupy ekspertów. Dotychczas UKA przeprowadziła procedury akredytacji kierunków studiów w 41 uczelniach, wśród których znalazły się głównie publiczne szkoły wyższe¹⁶¹. Warunkiem ubiegania się o akredytację UKA jest posiadanie wewnętrznych rozwiązań w zakresie stymulowania i oceniania jakości kształcenia oraz posiadanie opracowanego systemu punktów kredytowych zgodnych z systemem ECTS. Akredytacja jest odpłatna. Ewaluację przeprowadza zespół oceniający złożony między innymi z osób zgłoszonych przez jednostkę ubiegającą się o akredytację. Akredytacja udzielana jest na okres 2 lub 6 lat¹⁶². Dynamiczny rozwój UKA i innych agencji środowiskowych został ograniczony w związku z powstaniem Państwowej Komisji Akredytacyjnej (PKA), która nie włączyła akredytacji środowiskowej do swoich procedur zapewniania jakości. Obecnie uczelnie coraz rzadziej korzystają z dodatkowej możliwości potwierdzenia wysokiego poziomu swojej działalności poprzez akredytację środowiskową, ponieważ wiąże się to z powtórным gromadzeniem i porządkowaniem dokumentacji. Jak wskazuje Marek Wąsowicz, przewodniczący UKA, kolejnym problemem akredytacji środowiskowej jest to, że środowisko samo siebie ocenia, co podważa obiektywizm akredytacji¹⁶³. Nie oznacza to jednak, że

¹⁵⁵ Antonowicz, D., Borowicz, R. (2006), *Higher Education in Poland: The Meaning of the Human Factor*, Kultura i Edukacja, nr 4, s. 22.

¹⁵⁶ Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 126–127.

¹⁵⁷ Wójcicka, M. (2001), s. 9; Thieme, J.K. (2009), s. 279.

¹⁵⁸ Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 127.

¹⁵⁹ Komisje środowiskowe: Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Ekonomicznych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Rolniczych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Pedagogicznych, Komisja Akredytacyjna Uczelni Wychowania Fizycznego, Akredytacyjna Komisja Uczelni Artystycznych. Przypis za Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 129, przypis 393.

¹⁶⁰ Wójcicka, M. (1995), s. 56, Stachowiak-Kudła, M. (2012), s. 128.

¹⁶¹ Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna <http://www.uka.amu.edu.pl/kierunki.php>, dostępne: 27.05.2012.

¹⁶² Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna http://www.uka.amu.edu.pl/uka_main.php, dostępne: 27.05.2012.

¹⁶³ „Trzeba szukać nowej formuły działania” Rozmowa z prof. Markiem Wąsowiczem, przewodniczącym Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej, 2011, Forum Akademickie, nr 5, dostępne <http://forumakademickie.pl/fa/2011/05/trzeba-szukac-nowej-formuly-dzialania/>.

środowisko akademickie zaprzestanie działalności na rzecz zapewniania jakości kształcenia. Obecnie Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich podejmuje działania w celu powołania do życia jednej, zintegrowanej komisji środowiskowej. Należy podkreślić, że aktywna postawa przedstawicieli polskich uczelni w zakresie akredytacji przygotowała grunt dla działalności PKA, która w dużej mierze skorzystała z doświadczeń i wiedzy zdobytych wcześniej. To właśnie środowisko akademickie jako pierwsze zmierzyło się z tą nieznaną materią, co wiązało się ze znacznym wysiłkiem organizacyjnym, zaangażowaniem wielu osób i ich przygotowaniem merytorycznym.

Dotychczas jedynym w Polsce organem o określonych ustawowo zadaniach i trybie pracy, działającym na rzecz jakości kształcenia w szkołach wyższych była Polska Komisja Akredytacyjna – niezależna instytucja działająca w ramach systemu szkolnictwa wyższego. Powstała ona (jako Państwowa Komisja Akredytacyjna) 1 stycznia 2002 roku na podstawie Ustawy z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Obecna nazwa Komisja przyjęła na mocy Ustawy z 18 marca 2011 o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Zmiana nazwy miała podkreślić niezależny charakter PKA.

Określonym w misji celem działania PKA jest wspomaganie polskich uczelni publicznych i niepublicznych w budowaniu standardów edukacyjnych na miarę najlepszych wzorców obowiązujących w europejskiej i globalnej przestrzeni akademickiej, których realizacja zapewnić ma absolwentom polskich szkół wyższych wysoką pozycję na krajowym i międzynarodowym rynku pracy, a uczelniom zwiększenie konkurencyjności na arenie instytucji europejskich. Tak określoną misję PKA realizuje przede wszystkim poprzez dokonywanie ocen jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach, w tym kształcenia nauczycieli oraz przestrzegania warunków prowadzenia studiów. Poza realizacją głównego zadania PKA, jakim jest dokonywanie oceny jakości kształcenia na danym kierunku, Komisja przedstawia ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego opinie i wnioski w sprawach związanych m.in. z tworzeniem uczelni i nadawaniem im uprawnień do prowadzenia kształcenia, przedłużaniem pozwoleń na funkcjonowanie uczelni niepublicznych czy przywracaniem uprawnień do prowadzenia kształcenia na danym kierunku¹⁶⁴. Ocena jakości programów nauczania dokonywana przez PKA dotychczas odnosiła się do minimalnych standardów dla programów studiów, które określał Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, i polegała w dużej mierze na sprawdzaniu formalnej dokumentacji uczelni.

Postępowanie oceniające, prowadzone przez PKA jest bezpłatne, obligatoryjne i cykliczne¹⁶⁵. Obecnie PKA ocenia spełnianie poszczególnych kryteriów akredytacji programowej za pomocą skali pięciostopniowej. Wcześniej PKA wykorzystywała czterostopniową skalę ocen (wyróżniającą, pozytywną, warunkową oraz negatywną). W roku 2008 PKA przeprowadziła 407¹⁶⁶ ocen jakości kształcenia, w 2009 – 582, w 2010 – 629¹⁶⁷.

Według Jerzego K. Thieme główną wadą dotychczasowego modelu akredytacji PKA jest „to, że nie bierze się prawie pod uwagę w tej ocenie końcowych efektów studiów, jakości prac studenckich i egzaminów dyplomowych, jak i innych wskaźników jakościowych. (...) Zmiany wymaga ocena jakości na wejściu procesu nauczania na ocenę na jego wyjściu”¹⁶⁸. Podobny kierunek zmian, czyli skupienie się na efektach uczenia się, wskazują instytucje reprezentujące środowisko akademickie w Polsce¹⁶⁹. Słabością dotychczasowych rozwiązań jest również to, że akredytacja PKA w swoich ocenach odnosi się jedynie do minimalnych kryteriów jakości. Na tej podstawie trudno określić zróżnicowanie poziomów szkół wyższych. Zatem PKA nie dostarcza wystarczającej informacji o uczel-

¹⁶⁴ Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2010 r., s. 11.

¹⁶⁵ Prezydium PKA podejmuje uchwałę o kierunkach studiów wyznaczonych do oceny jakości kształcenia w danym roku kalendarzowym, o czym informuje na swoich stronach internetowych. W uzasadnionych przypadkach na wniosek ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, PKA dokonuje akredytacji programowej lub instytucjonalnej poza przyjętym harmonogramem. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 49 ust. 4.

¹⁶⁶ Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2009 r., s. 7.

¹⁶⁷ Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2010 r., s. 266.

¹⁶⁸ Thieme, J.K. (2009), s. 282.

¹⁶⁹ Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania, perspektywy (2009), KRASP, KRZSP, FRP, s. 262.

niach potencjalnym studentom i rynkowi pracy, co wzmaga zapotrzebowanie na rankingi szkół wyższych¹⁷⁰.

W związku z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK), na mocy ustawy z 18 marca 2011 roku, pojawił się nowy kontekst funkcjonowania instytucji odpowiedzialnych za zapewnianie jakości oraz nowe cele, które powinny być przez nie realizowane. Obecnie kluczowym wyzwaniem jest wypracowanie modelu zapewniania jakości, który będzie sprawdzał:

- Czy programy kształcenia przygotowywane przez uczelnie opisują efekty kształcenia zgodnie z krajowymi ramami kwalifikacji w zakresie obszarów kształcenia i kierunków studiów?
- Czy programy studiów przewidują taki proces kształcenia, który zagwarantuje osiągnięcie założonych efektów kształcenia?
- Czy na etapie oceny efekty kształcenia są rzeczywiście weryfikowane?
- Czy monitorowane są losy absolwentów i proces ten uwzględnia nie tylko ich sytuację na rynku pracy, ale także adekwatność osiągniętych przez nich kompetencji do oczekiwań pracodawców, oraz czy wyniki tego monitoringu są uwzględniane przy aktualizowaniu programów kształcenia?¹⁷¹

Istotną zmianą, którą wprowadził ustawodawca w zakresie zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, jest rozszerzenie procedur o akredytację instytucjonalną, obejmującą podstawowe jednostki organizacyjne uczelni, w tym ocenę jakości kształcenia na prowadzonych przez nie studiach doktoranckich i studiach podyplomowych. Akredytację instytucjonalną można przeprowadzić, jeśli większość kierunków studiów w szkole wyższej zostało poddane akredytacji programowej. W ramach procedury instytucjonalnej ocenie będą podlegać przede wszystkim: funkcjonowanie i doskonalenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, akredytacje lub certyfikacje instytucji międzynarodowych, które uzyskała podstawowa jednostka organizacyjna oraz wyniki oceny programowej¹⁷².

W związku ze zmianami ustawowymi Polska Komisja Akredytacyjna 10 listopada 2011 roku przyjęła nowy statut. Zawiera on m.in. nowe kryteria oceny programowej i kryteria oceny instytucjonalnej. Uwzględniają one założenia wynikające z ustawy i Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, kładąc nacisk na: formułowanie przez uczelnie efektów kształcenia, dla kierunków o profilu praktycznym oraz ogólnoakademickim, zgodnych z opisami dla poszczególnych obszarów kształcenia, prowadzenie kształcenia, które umożliwia osiągnięcie założonych efektów kształcenia i stosowanie przejrzystego systemu oceny tych efektów oraz monitorowanie losów absolwentów. W dokumencie szeroko opisane zostały również kryteria oceny wewnątrzuczelnianych rozwiązań w zakresie zapewniania jakości. Zwraca się też uwagę na udział pracodawców oraz innych interesariuszy zewnętrznych w określaniu i ocenianiu efektów kształcenia. W dokumencie pojawiło się także kryterium oceny programowej mówiące o tym, że „system oceny osiągnięć studentów jest zorientowany na proces uczenia się”¹⁷³. Taki zapis odbiega od założeń ram kwalifikacji, zgodnie z którymi ocenie powinien podlegać nie proces, lecz przede wszystkim efekty kształcenia, o czym jest jednak mowa w innym miejscu w dokumencie¹⁷⁴. W ramach oceny instytucjonalnej jednym z kryteriów ma być „opisywanie celów i efektów kształcenia na oferowanych studiach doktoranckich i podyplomowych oraz stosowanie sprawnego i wiarygodnego systemu weryfikującego i potwierdzającego osiągnięcie tych efektów”¹⁷⁵. Oznacza to, że system zapewniania jakości kształcenia będzie obejmował całą czy niemal całą ofertę edukacyjną szkół wyższych. Należy jednak zauważyć, że dla trzeciego stopnia

¹⁷⁰ Theime, J.K. (2009), s. 269.

¹⁷¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 9 ust.3. pkt. 2, 3 i 4.; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, paragrafy 2 i 3.

¹⁷² Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 9 ust.3. pkt. 4; art. 48a ust. 4.

¹⁷³ Uchwała Nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Część I Kryteria oceny programowej, pkt. 7, podpunkt 2.

¹⁷⁴ Uchwała Nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Część I Kryteria oceny programowej, pkt. 2, podpunkt 3.

¹⁷⁵ Uchwała Nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Część II Kryteria oceny instytucjonalnej, pkt. 3.

studiów nie ma opracowanych ogólnych opisów efektów kształcenia dla poszczególnych obszarów. Przygotowano je jedynie dla stopnia pierwszego i drugiego¹⁷⁶, dlatego sporym wyzwaniem dla uczelni będzie przygotowanie programów studiów doktoranckich, odpowiadających założeniom KRR. Może to również utrudnić pracę akredytatorów z PKA, którzy nie będą mieli punktu odniesienia przy ocenie jednostki prowadzącej studia doktoranckie.

Kluczowy element całego systemu zapewniania jakości kształcenia w Polsce stanowią wewnętrzuczelniane rozwiązania w tym zakresie. Polskie uczelnie są zobligowane do tworzenia systemów zapewniania jakości od 2007 roku. Warto jednak zauważyć, że postulat wprowadzenia i rozwijania skutecznych wewnętrznych systemów zapewniania jakości pojawia się w takich analizach, jak „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020” opracowanej przez środowisko akademickie¹⁷⁷. Oznacza to, że nie jest to obszar funkcjonujący zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami. Ścisłe regulacje dotyczące funkcjonowania wewnętrzuczelnianych rozwiązań w zakresie zapewniania jakości nie zostały określone w aktach prawnych. Można jednak przypuszczać, że w związku z tym, akredytacja PKA nawiązuje do „Standardów i wytycznych...” ENQA. Uczelnie również kierują się tym dokumentem, tworząc swoje wewnętrzne rozwiązania¹⁷⁸.

Jak wynika z raportu „National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012 Poland”, polskie uczelnie wykorzystują często różne pojedyncze narzędzia mające na celu zapewnianie jakości kształcenia, ale nie zawsze wprowadzają rozwiązania o charakterze systemowym. W ostatnich pięciu latach mniej niż 25% polskich uczelni opublikowało własne strategie w zakresie zapewniania jakości kształcenia, natomiast większość polskich szkół wyższych prezentuje ogólne materiały na temat swoich działań i zakładanych celów w tym zakresie. Zgodnie z deklaracjami ponad 75% polskich uczelni posiada rozwiązania dotyczące zatwierdzania, monitorowania i przeglądu programów studiów i przyznawanych dyplomów, ale mniej niż 25% publikuje pełne informacje o jakości oferowanych programów, wynikające z oceny PKA, akredytacji środowiskowej, rankingów czy innych procedur. Takie dane są zamieszczane na stronach uczelni tylko wtedy, gdy mają pozytywny wydźwięk¹⁷⁹.

Część polskich uczelni od wielu lat posiada rozbudowane i transparentne wewnętrzne rozwiązania w zakresie zapewniania jakości kształcenia. Są one stale rozwijane i ulepszane.

Przykładowo, na Politechnice Warszawskiej poszczególne jednostki organizacyjne uczelni są zobligowane do opracowywania własnych systemów zapewniania jakości, zgodnie z ujednoliconymi centralnie procedurami, zasadami i zaleceniami. Dotyczą one: realizacji prac dyplomowych, tworzenia i modyfikacji planów studiów, zaliczania przedmiotów, dostosowywania programów studiów do postulatów Procesu Bolońskiego, z uwzględnieniem efektów uczenia się, trybu sprawozdawczości wydziałów¹⁸⁰.

Na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie funkcjonuje Uczelniany System Zapewniania Jakości Kształcenia, wprowadzono procedury w zakresie zarządzania jakością kształcenia w oparciu o tzw. cykl Deminga. W pierwszym etapie przeprowadzono ogólnouniwersytecką ankietę studencką oraz opracowano „Arkusze oceny stanu wyjściowego kształcenia” dla wydziałów oparte na standardach i wytycznych ENQA, w celu określenia mocnych i słabych stron kształcenia UAM. Przeprowadzono również akcję promującą i szkoleniową w zakresie zapewniania jakości kształcenia, ram kwalifikacji oraz budowania programów studiów w oparciu o efekty kształcenia¹⁸¹.

Dobre praktyki w zakresie funkcjonowania wewnętrzuczelnianych rozwiązań w zakresie zapewniania jakości kształcenia można obserwować m.in. na Politechnice Łódzkiej, Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim. Poza tym niektóre polskie uczelnie stosują takie narzędzie zapewniania jakości jak TQM (Total Quality Management) czy ISO (International Organization for Standardization).

¹⁷⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

¹⁷⁷ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy, (2009), s. 65.

¹⁷⁸ National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012 Poland, (2012), s. 13.

¹⁷⁹ National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012 Poland, (2012), s. 13–14.

¹⁸⁰ System Zapewniania Jakości Kształcenia w Politechnice Warszawskiej. Procedury i działania uczelniane (zalecenia), (2009), Warszawa.

¹⁸¹ Uczelniany System Zarządzania Jakością UAM.

W nowym kontekście prawnym jest również miejsce dla działalności innych niż PKA instytucji odpowiedzialnych za jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym konferencje rektorów są odpowiedzialne między innymi za „wspieranie i monitorowanie działań na rzecz systematycznego podnoszenia jakości kształcenia oraz promowanie jednostek oferujących kształcenie wysokiej jakości, co mogą realizować poprzez środowiskowe komisje akredytacyjne”¹⁸². Przed środowiskiem akademickim stoi więc zadanie stworzenia takiej formuły dbałości o jakość, która będzie uzupełnieniem działań PKA i stanie się wartościowa dla uczelni, skłoni je do starania się nie tylko o akredytację państwową. Jak podkreśla Marek Wąsowicz, do zagospodarowania pozostaje ewaluacja dydaktyki w uczelniach, promowanie kultury jakości oraz dobrych praktyk; należy również wspierać uczelnie w rozwijaniu rozwiązań, które poprawiają jakość kształcenia¹⁸³. Agencje środowiskowe mogą również współpracować z zagranicznymi instytucjami odpowiedzialnymi za zapewnianie jakości kształcenia, działającymi w określonej tematyce, w zakresie wybranych profesji, dziedzin, a także przeprowadzać wspólne procedury akredytacyjne z agencjami zagranicznymi. Takie rozwiązanie mogłoby podnieść prestiż nie tylko samych agencji, ale przede wszystkim uczelni korzystających z ich usług.

Za fundamentalną zmianę w zakresie zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym należy uznać rozwiązanie, zgodnie z którym to uczelnie będą przede wszystkim odpowiedzialne za jakość programów kształcenia, natomiast kluczowym zadaniem zewnętrznego zapewniania jakości (PKA) będzie sprawdzenie funkcjonowania wewnątrzuczelnianych rozwiązań zapewniania jakości oraz ich wiarygodności. Jest to niewątpliwie ważne zadanie, które stoi przed polskimi uczelniami.

Również wprowadzenie rozwiązań w zakresie zapewniania jakości kształcenia, zgodnych z założeniami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, będzie stanowiło wyzwanie zarówno dla PKA, komisji środowiskowych, jak i dla samych uczelni. Szkoły wyższe muszą w nowy sposób przygotowywać programy kształcenia – pisać je w języku efektów kształcenia, które będą możliwe do zweryfikowania, stworzyć systemy oceny, umożliwiające sprawdzenie, czy założone efekty zostały osiągnięte oraz zbudować wewnątrzuczelniane wiarygodne rozwiązania w zakresie zapewniania jakości. Do tych zmian muszą się również dostosować i przygotować merytorycznie oraz organizacyjnie wszelkie instytucje odpowiedzialne za zapewnianie jakości w szkolnictwie wyższym, a także pracujący w nich akredytatorzy. Ważnym wyzwaniem jest również wypracowanie modelu zapewniania jakości kształcenia, który umożliwi umiędzynarodowienie i zdywersyfikowanie akredytacji pod względem instytucjonalnym oraz pod względem przeprowadzanych procedur. Istotne jednak jest, by zapewnianie jakości nie ograniczało się do oceny procedur i dokumentacji, lecz przede wszystkim sprawdzało, czy studenci osiągają zakładane efekty kształcenia.

Zjawiskiem negatywnie wpływającym na jakość kształcenia i jakość efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych) studentów jest plagiatowanie. Na polskich uczelniach przybiera ono różne formy, począwszy od kompilowania prac zaliczeniowych i dyplomowych z dostępnych tekstów, po kupowanie gotowych rozpraw. Rozwojowi tych praktyk służy szeroki dostęp do internetu. Plagiatowanie prowadzi do kształtowania się niepożądanych czy wręcz patologicznych kompetencji społecznych studentów oraz do ograniczenia ich wiedzy i umiejętności m.in. w zakresie samodzielnego myślenia koncepcyjnego czy analitycznego. Szeroki zasięg tego zjawiska, choć w Polsce nie potwierdzony w pełni empirycznie danymi ilościowymi, ale wskazywany przez nauczycieli akademickich, może mieć znaczne przełożenie na konkurencyjność absolwentów polskich uczelni na europejskim rynku pracy, rodzimych szkół wyższych oraz konkurencyjność gospodarki.

Zarówno obowiązująca ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. 2006, nr 90, poz. 631 z późn. zm.), jak i przepisy ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365 z późn. zm.) ustalają określone prawa i obowiązki dotyczące możliwości wykorzystywania

¹⁸² Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 53 ust.1. pkt. 3.

¹⁸³ „Trzeba szukać nowej formuły działania” Rozmowa z prof. Markiem Wąsowiczem, przewodniczącym Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej, 2011, Forum Akademickie, nr 5, dostępne <http://forumakademickie.pl/fa/2011/05/trzeba-szukac-nowej-formuly-dzialania/>.

we własnej pracy cudzej własności intelektualnej. Przepisy ustawy dotyczą w określonym zakresie zarówno osób indywidualnych, jak i instytucji, w tym także uczelni i ich organów.

Art. 86c. ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym* stanowi, że:

- Senat, a w przypadku uczelni niepublicznej organ wskazany w statucie, uchwała regulamin zarządzania prawami autorskimi i prawami pokrewnymi oraz prawami własności przemysłowej oraz zasad komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych, który określa:
 - prawa i obowiązki uczelni, pracowników oraz studentów i doktorantów w zakresie ochrony i korzystania z praw autorskich i praw pokrewnych oraz praw własności przemysłowej;
 - zasady wynagradzania twórców;
 - zasady i procedury komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych;
 - zasady korzystania z majątku uczelni wykorzystywanego do komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenia usług naukowo-badawczych.

Dorobek naukowy pracowników uczelni oraz studentów i doktorantów, w tym powstające na uczelni prace dyplomowe jako utwory w rozumieniu ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych, podlegają ochronie. W kontekście powołanych uregulowań prawnych to na uczelni spoczywa obowiązek zabezpieczenia dorobku intelektualnego pracowników, studentów oraz doktorantów przed jego bezprawnym wykorzystaniem (plagiatem).

Zabezpieczeniem przed naruszaniem praw własności intelektualnej mogą być nowoczesne programy komputerowe – systemy antyplagiatowe, które pozwalają weryfikować oryginalność tekstu, odnajdując w treści dokumentu te fragmenty, które zostały zaczerpnięte z sieci internetowej, a także innych baz danych ustalonych jako źródło porównań. Systemy te z reguły tworzone są przez firmy komercyjne. Są one powszechnie wykorzystywane w zachodnioeuropejskim i amerykańskim szkolnictwie wyższym, a także coraz częściej w Polsce. Pozwalają one w znacznym stopniu zabezpieczyć interesy dotyczące ochrony własności intelektualnej wszystkich grup twórców, o których wspomina ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Tym samym wprowadzenie systemu antyplagiatowego na uczelni może być traktowane jako spełnienie obowiązku wynikającego z ustawy, a dotyczącego konkretnego aspektu ochrony dorobku intelektualnego twórcy.

3.4. Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie

3.4.1. Geneza i podstawowe założenia ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

„Jednym z kluczowych narzędzi budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego są ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Postulat ich wdrożenia przez kraje uczestniczące w Procesie Bolońskim znalazł się w Komunikacie z Bergen z 2005 roku. Przyjęty wówczas „opis Europejskich Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (...) definiuje oczekiwane efekty kształcenia, odwołując się do koncepcji wskaźników (deskryptorów) znanych pod nazwą Deskryptorów Dublińskich”¹⁸⁴. Deskryptory Dublińskie definiują efekty kształcenia w pięciu kategoriach: wiedza i rozumienie; stosowanie wiedzy i rozumienia; umiejętność wnioskowania i formułowania sądów; umiejętność komunikowania się oraz umiejętność uczenia się. Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w nawiązaniu do Procesu Bolońskiego, nazywane są również Ramami Bolońskimi, ale nazwa ta nie jest używana jako oficjalna.

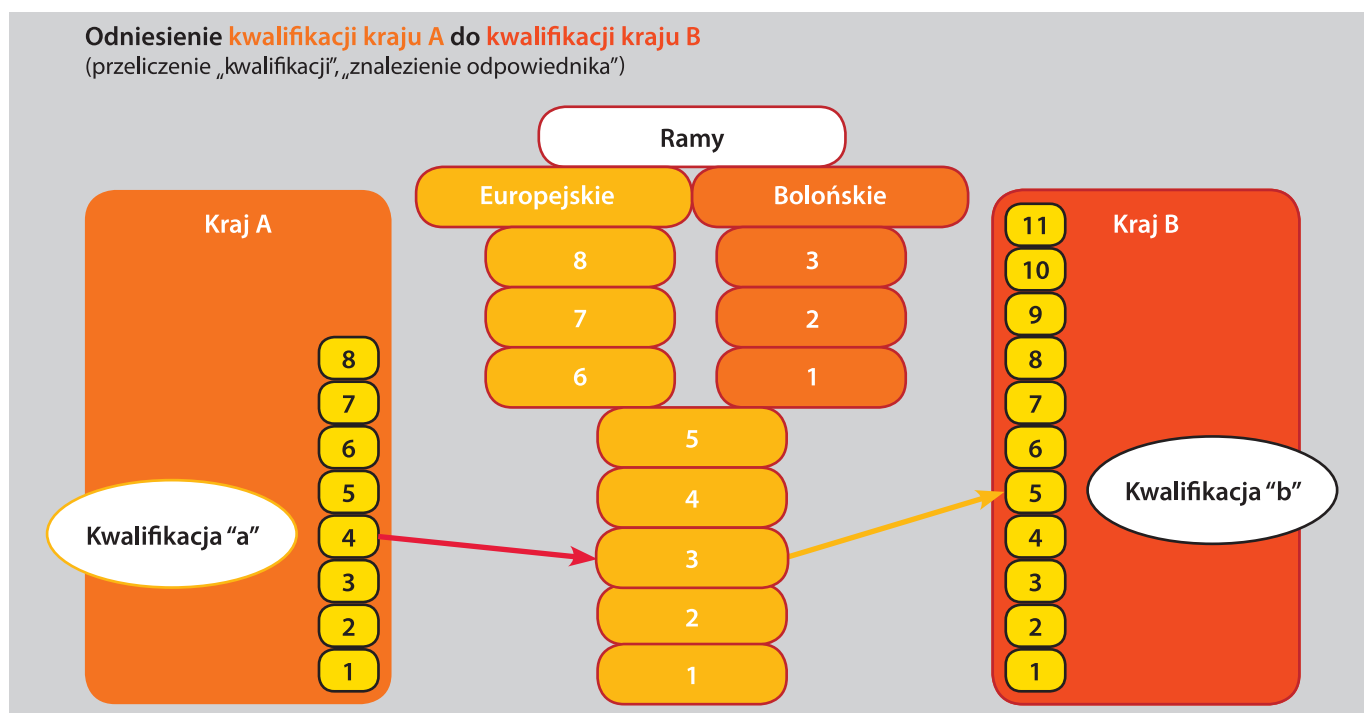
¹⁸⁴ Chmielecka, E. (red.), 2010. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: MNiSW, s. 13.

3. Szkolnictwo wyższe

3.4. Wdrażanie Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie

W 2008 roku członkowie Unii Europejskiej zostali zobligowani zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady do budowania i rozwijania krajowych ram kwalifikacji w odniesieniu do Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK), obejmującej wszystkie poziomy edukacji, ze szkolnictwem wyższym włącznie¹⁸⁵. ERK i ramy krajowe stanowią podstawę budowania nowych, przejrzystych systemów kwalifikacji. Służyć ma to łatwiejszemu porównywaniu kwalifikacji¹⁸⁶ w kontekstach krajowych i międzynarodowych, a co za tym idzie, ułatwianiu mobilności obywateli, zwiększaniu ich możliwości zdobycia zatrudnienia oraz tworzeniu nowych szans dla rozwoju człowieka, a tym samym lepszemu dopasowaniu kompetencji do potrzeb rynku pracy i społeczeństwa¹⁸⁷. Cele te mogą zostać osiągnięte również dzięki zwiększaniu dostępu do studiów oraz poprawianiu ich jakości, czemu służyć mają ramy. Każdy poziom ERK został opisany za pomocą deskryptorów, ujętych w języku efektów uczenia się, złożonych z trzech komponentów: wiedzy, umiejętności i kompetencji¹⁸⁸. Poziomy ram tworzą hierarchiczną strukturę, w której każda kwalifikacja będzie umieszczana na jednym z poziomów. Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego uznano za zgodne z Europejską Ramą Kwalifikacji pomimo pewnych różnic, które dotyczą użytych sformułowań w deskryptorach. Rozbieżności te nie mają jednak wpływu na kluczowe założenia i sens obu narzędzi¹⁸⁹. W krajach wdrażających Proces Boloński studia prowadzone są w trzech cyklach: studia licencjackie¹⁹⁰, magisterskie i doktoranckie. Odpowiadają one trzem poziomom Europejskich Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Natomiast trzy poziomy Ram Bolońskich odnoszą się do trzech najwyższych poziomów (6, 7 i 8) ERK¹⁹¹.

Schemat 3.1. Wykorzystanie ram kwalifikacji w kontekście międzynarodowym¹⁹².



¹⁸⁵ Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, (2009), s. 5.

¹⁸⁶ Kwalifikacje to „określony zestaw efektów uczenia się zgodnych z ustalonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję”, Sławiński, S., Dębowski, H., Michałowicz, H., Urbanik, J. (2011), Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

¹⁸⁷ Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, (2009), s. 3.

¹⁸⁸ Kraśniewski, A. Proces Boloński: to już 10 lat. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, (2009), s. 37.

¹⁸⁹ Overarching framework of qualifications of the EHEA, materiał dostępny na stronie Procesu Bolońskiego <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/overarching.asp>, Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London Communiqué, (2007). s. 3.

¹⁹⁰ W ramach pierwszego stopnia kształcenia w niektórych krajach występuje dodatkowo krótki cykl kształcenia.

¹⁹¹ Kraśniewski, A. (2009), s. 37.

¹⁹² Chmielecka, E. (red.), (2010), Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Warszawa: MNIŚZW, s. 8, projekt T. Saryusz-Wolski. Na rysunku określenie „europejskie” odnosi się do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, „bolońskie” do Europejskich Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

3.4.2. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w Polsce

Prace nad ramami kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce rozpoczęły się w 2006 roku za sprawą decyzji Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego o powołaniu Grupy Roboczej ds. Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) dla Szkolnictwa Wyższego. W pierwszej kolejności Grupa zajęła się przygotowaniem założeń do modelu KRK. Dalsze działania w ramach projektu MNiSW „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”¹⁹³ zaowocowały przygotowaniem zestawu deskryptorów efektów uczenia się dla ośmiu obszarów kształcenia¹⁹⁴: nauk humanistycznych, nauk społecznych, nauk ścisłych, nauk przyrodniczych, nauk technicznych, nauk medycznych, nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, nauk o sztuce oraz opisem efektów kształcenia prowadzącego do uzyskania kompetencji inżynierskich¹⁹⁵.

W lutym 2010 roku na mocy Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów został powołany Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, któremu przewodniczy Minister Edukacji Narodowej. W ramach Zespołu powołano Komitet Sterujący ds. KRK dla uczenia się przez całe życie, który wykonuje działania związane z monitorowaniem procesu tworzenia i wdrażania KRK, którym kieruje Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego¹⁹⁶. W lipcu 2011 roku Komitet zaakceptował: założenia krajowego systemu kwalifikacji; słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji; wstępną koncepcję instytucji ds. krajowego systemu kwalifikacji oraz informacje, które będą stanowić istotny kontekst funkcjonowania krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego¹⁹⁷. Komitet przyjął również obowiązującą w naszym kraju nazwę: Polska Rama Kwalifikacji (PRK). Docelowo PRK będzie stanowiła narzędzie służące zharmonizowaniu całego krajowego systemu kwalifikacji opartego na efektach uczenia się, w tym szkolnictwa wyższego.

Wdrożenie Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w Polsce wymagało zmian legislacyjnych, dostosowujących system szkolnictwa wyższego do nowych rozwiązań. Dlatego z dniem 1 października 2011 weszła w życie odpowiednia nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 18 marca 2011 roku¹⁹⁸.

Nowelizacja zwiększyła autonomię programową uczelni, likwidując listę kierunków studiów i ramowe treści kształcenia. Natomiast standardy kształcenia zostały ograniczone do „(...) reguł kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zawodów, dla których wymagania dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa Unii Europejskiej”¹⁹⁹.

Dla pozostałych kierunków studiów wymagany jest program kształcenia przygotowany przez uczelnię, który powinien zawierać „opis zakładanych efektów kształcenia dla kierunku, poziomu i profilu kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, uwzględniający efekty kształcenia właściwe dla danego kierunku studiów, poziomu i profilu kształcenia, wybrane z efektów kształcenia dla obszaru lub obszarów kształcenia, z których wyodrębniony został kierunek studiów”²⁰⁰.

Uczelnie będą mogły również skorzystać z wzorcowych efektów kształcenia dla wybranych kierunków studiów, które zostaną przygotowane przez Ministra po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego²⁰¹.

¹⁹³ Projekt realizowany w ramach Priorytet IV PO KL, działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3.

¹⁹⁴ Chmielecka, E. (red.) 2010. Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Warszawa: MNiSW, s. 127.

¹⁹⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, z dnia 2 listopada 2011.

¹⁹⁶ Zarządzenie nr 13 Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r. w sprawie Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, paragraf 1.1., 3.1., 6.1.

¹⁹⁷ Materiał zaprezentowany Komitetowi Sterującemu ds. KRK dla uczenia się przez całe życie został przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych, który realizuje projekt „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. Uchwała nr 9/VI/11 Komitetu Sterującego ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie z dnia 27 lipca 2011 roku w sprawie przyjęcia materiału opracowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

¹⁹⁸ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

¹⁹⁹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 2, ust. 1. Pkt. 18. Dotyczy to kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa, weterynarii i architektury.

²⁰⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, rozdział 2, paragraf 4, pkt. 1.

²⁰¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 9, ust. 2.

3. Szkolnictwo wyższe

3.4. Wdrażanie Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie

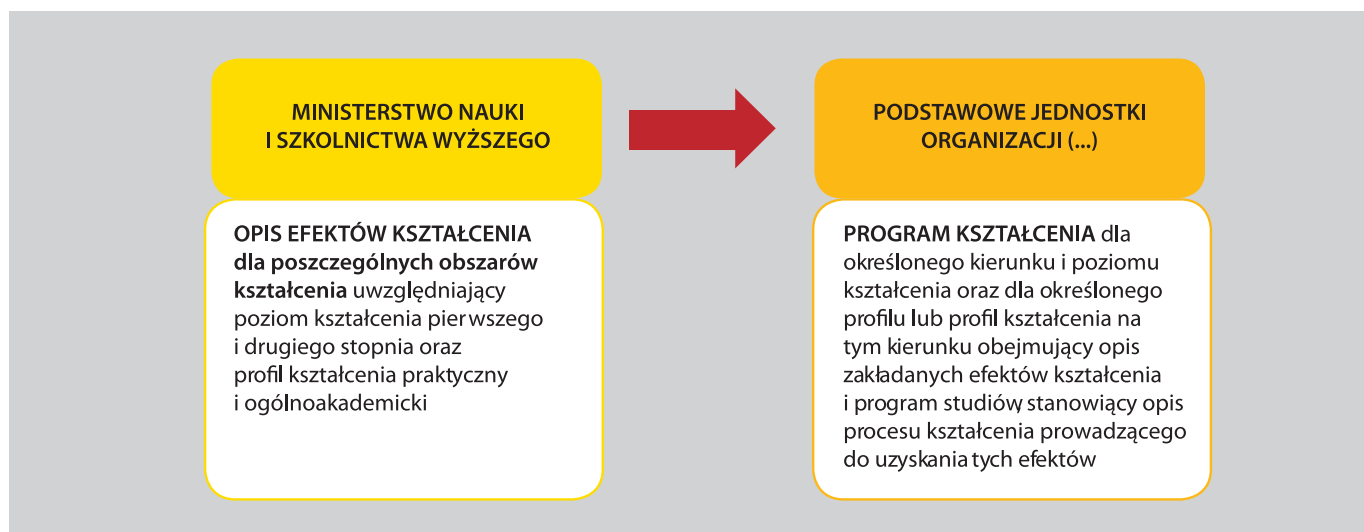
Program kształcenia dla określonego kierunku, poza efektami kształcenia, powinien zawierać także:

- opis procesu kształcenia, którego celem jest osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia,
- liczbę semestrów koniecznych do uzyskania kwalifikacji,
- liczbę punktów ECTS konieczną do uzyskania kwalifikacji, z wyodrębnieniem liczby punktów ECTS dla zajęć wymagających obecności wykładowcy i studentów, zajęć z zakresu nauk podstawowych i zajęć praktycznych,
- moduły kształcenia (zajęcia lub zestawy kilku zajęć) z przypisanymi efektami kształcenia oraz punktami ECTS. Program studiów powinien umożliwiać studentom dokonywanie wyboru modułów w wymiarze nie mniejszym niż 30% liczby punktów ECTS, niezbędnych do zdobycia kwalifikacji,
- sposoby weryfikacji efektów kształcenia,
- plany studiów²⁰².

W gestii ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego znajduje się określenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, w tym opisów efektów kształcenia dla obszarów kształcenia, z uwzględnieniem:

- 1) poziomów kształcenia pierwszego lub drugiego stopnia;
 - 2) profili kształcenia²⁰³:
- praktycznego – którego celem będzie zdobycie przez studenta umiejętności praktycznych,
 - ogólnoakademickiego – którego celem będzie zdobycie przez studenta pogłębionych umiejętności teoretycznych²⁰⁴.

Schemat 3.2. Proces tworzenia programów kształcenia dla określonych kierunków studiów.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.

Większa autonomia uczelni oznacza również zwiększenie ich odpowiedzialności za jakość kształcenia. W związku z wprowadzonymi zmianami ocena jakości kształcenia przeprowadzana przez Polską Komisję Akredytacyjną polega obecnie na ocenieniu: 1) czy opisane przez uczelnię efekty kształcenia dla danego programu kształcenia odpowiadają zawartym w krajowych ramach kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego deskryptorom dla danego obszaru? 2) czy proces kształcenia rzeczywiście umożliwia osiągnięcie tych efektów? 3) w jaki sposób efekty są weryfikowane (wymagane jest, aby efekty kształcenia były mierzalne – uczelnia musi być w stanie wykazać, że zostały osiągnięte)?

²⁰² Uzasadnienie do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, s. 12–13.

²⁰³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 9, ust. 1. pkt. 2.

²⁰⁴ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 2, ust. 1. pkt. 18 e.

Istotnym elementem procedur akredytacyjnych będzie sprawdzanie funkcjonowania wewnętrznych systemów zapewniania jakości²⁰⁵.

Oceniając stan wdrożenia postulatów Procesu Bolońskiego, trudno stwierdzić, czy stał się on katalizatorem realnych reform w polskim szkolnictwie wyższym. Doprowadził on do pewnych zmian, które jednak zostały wprowadzone powierzchownie. Zabrakło tu pomysłu oraz woli i środków do takiego wykorzystania rozmaitych narzędzi Procesu Bolońskiego, które pomogłyby w przezwyciężeniu problemów polskiego szkolnictwa wyższego i zwiększyły atrakcyjność i konkurencyjność rodzimych uczelni. Wydaje się, że inaczej wygląda sytuacja w przypadku wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, które również stanowią część Procesu Bolońskiego. W Polsce podjęto szeroko zakrojone działania, które miały przygotować szkolnictwo wyższe do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Zostały opracowane założenia modelu KRK dla Szkolnictwa Wyższego, przygotowano odpowiednie ramy legislacyjne oraz rozwinęto prace nad deskryptorami dla obszarów. Niezmiernie istotny był tu udział kilkuset przedstawicieli środowiska akademickiego, które zaangażowało się w tworzenie interpretacji deskryptorów. Podzespoły ekspertów Grupy Roboczej ds. KRK zajęły się również analizą zgodności opisów efektów kształcenia z deskryptorami Europejskiej Ramy Kwalifikacji i Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, przygotowały zasady profilowania studiów, przedstawiły przykłady międzynarodowych programów studiów zbudowanych na bazie efektów kształcenia, a także przygotowały uwagi dotyczące mobilności pionowej i poziomej (przypisywania punktów ECTS do poziomów i profili studiów, potwierdzania efektów kształcenia oraz potrzebnych zmian w akredytacji programów studiów)²⁰⁶.

Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 18 marca 2011 roku wprowadziła wiele rozwiązań, które mogą mieć szereg pozytywnych następstw dla uczelni, studentów i całego społeczeństwa. Należy zwrócić tu szczególną uwagę na poszerzenie autonomii programowej, umożliwiającej różnicowanie kierunków studiów w zależności od potrzeb społecznych, europejskiego, krajowego i lokalnego rynku pracy oraz preferencji studentów, a także rodzaju uczelni oraz jej misji. Samo wprowadzenie ram kwalifikacji i związanych z nim narzędzi zwiększy przejrzystość kwalifikacji i związanych z nimi efektów kształcenia w kontekście krajowym oraz międzynarodowym, co będzie sprzyjało mobilności obywateli i poprawie ich sytuacji na rynku pracy.

Należy również podkreślić, że działania w zakresie przygotowywania Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego zostały skoordynowane z projektem „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Polska Rama Kwalifikacji będzie obejmowała wszystkie sektory edukacji – również szkolnictwo wyższe – oraz wszystkie drogi dochodzenia do kwalifikacji (edukację formalną i pozaformalną oraz uczenie się nieformalne). Wydaje się, że dzięki temu stworzono warunki, które umożliwią realizowanie założeń polityki uczenia się przez całe życie. Zapewne przyczyni się do tego również postulat, coraz silniej podkreślany w debacie dotyczącej ram kwalifikacji, o nierozdzielaniu szkolnictwa zawodowego i szkolnictwa wyższego. Takie założenie i związane z nim rozwiązania formalne wzmacniają drożność systemu kwalifikacji oraz sprzyjają dostosowywaniu kwalifikacji do potrzeb rynku pracy.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako narzędzie budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego mogą stać się również szansą dla polskich uczelni na zrealizowanie założeń i celów Procesu Bolońskiego, a także wpłynąć na zwiększanie konkurencyjności rodzimych szkół wyższych oraz ich absolwentów.

Prognozowane korzyści wynikające z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego zostały zaprezentowane na poniższym schemacie.

²⁰⁵ Nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 18 marca 2011 roku, obowiązująca od 1 października 2011 roku, art. 9, ust. 3, pkt. 2, 3 i 4.

²⁰⁶ Chmielecka, E. (red.), 2010. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: MNiSW, s. 23.

Schemat 3.3. Główne efekty wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.



Źródło: opracowanie własne.

Przygotowywaniu i wdrażaniu szeroko zakrojonych zmian zazwyczaj towarzyszą rozmaite problemy i obawy dotyczące możliwości realizacji projektowanych reform.

Niedostatkiem, na który wskazuje się w debacie o przyszłości Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, jest brak mechanizmów stymulujących uznawanie efektów uczenia się osiągniętych poza formalnym systemem edukacji wyższej. Takie rozwiązania mogą być wprowadzane, natomiast w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym nie uwzględniono instrumentów, które sprzyjałyby wdrażaniu ich w życie.

Istotnym problemem w procesie wprowadzania reform bardzo często okazuje się kwestia przekonania do tych zmian grup, których mają one dotyczyć. W przypadku Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego została podjęta szeroka akcja informacyjna, którą prowadzi Zespół Ekspertów Bolońskich. Ważnym czynnikiem motywującym dla środowiska akademickiego do wspierania zmian jest zapewne poszerzona autonomia uczelni. Niemniej jednak trudno w tej chwili określić, jakie będzie nastawienie całego środowiska akademickiego do założeń KRK dla Szkolnictwa Wyższego w Polsce oraz na jakie jeszcze bariery napotka wdrażanie KRK. Dlatego tak ważne jest kontynuowanie działań promujących KRK, nie tylko w tej grupie, ale również wśród pracodawców, innych partnerów społecznych oraz studentów. Warto także monitorować proces wdrażania nowych rozwiązań, aby uchwycić wynikające z nich zamiany i niwelować ewentualne trudności.

3.5. Rankingi szkół wyższych

Mierzenie jakości procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym jest niemałym problemem. Dlatego dobierając wskaźniki pomiarowe, trzeba zwrócić uwagę na to, co dokładnie mierzą (a czego nie), jakie mają ograniczenia i jak daleko można posunąć się w ich interpretacji.

Jeszcze trudniej jest mierzyć efekty kształcenia w szkolnictwie wyższym. OECD pracuje od kilku lat nad stworzeniem koncepcji takiego pomiaru, prowadząc projekt AHELO (The Assessment of Higher Education Learning Outcomes). O projekcie tym mówi się czasem jako o „PISA dla szkolnictwa wyższego”. W tej chwili AHELO jest w fazie studium wykonalności, angażującego ok. 150 uczelni, które się dobrowolnie zgłosiły, w 17 krajach (żadna polska uczelnia nie zgłosiła się do projektu). Projekt obejmuje testowanie kompetencji ogólnych (krytyczne myślenie, umiejętności analityczne, rozwiązywanie problemów, wypowiadanie się na piśmie) oraz dyscyplinarnych (w studium wykonalności

dwie dyscypliny – ekonomia i inżynieria) oraz zbiera dane kontekstowe o ścieżce edukacyjnej i charakterystykach socjodemograficznych studentów (testowanie odbywa się w latach 2011–2012). Wnioski ze studium wykonalności, wraz z rekomendacją co do realizacji projektu, będą przedstawione w marcu 2013 roku na konferencji w Utrechcie. Jest to największy projekt tego typu i, jeśli będzie realizowany w pełnej skali, da zupełnie nowe możliwości pomiarowe i porównawcze.

Dobrym przykładem ograniczeń pomiarowych są rankingi. Oczywiście, rankingi można utworzyć w oparciu o dowolne wskaźniki, ale na ogół, mówiąc o rankingach uczelni, w pierwszej kolejności ma się na myśli rankingi prasowe, tj. powstające na zamówienie lub we współpracy z gazetą lub czasopismem. Rankingi uczelni są szeroko krytykowane; poczynając od ich metodologii, jakości danych, na których są oparte, sposobu ich prezentowania, braku bezstronności ich autorów, wreszcie samej idei sprowadzania jakości szkolnictwa wyższego do zestawu lepiej lub gorzej dobranych mierzalnych wskaźników.

Trzeba pamiętać, że rankingi zyskały na znaczeniu w ostatnich latach także w sensie politycznym. W wielu krajach europejskich cele i strategie w obszarze szkolnictwa wyższego wprost nawiązują do rankingów ogólnie lub do konkretnych zestawień, najczęściej (przynajmniej jeszcze parę lat temu) do listy szanghajskiej (np. raport Bourdina we Francji, niemiecka Exzellenzinitiative, raport ministra Michała Boniego o kapitale intelektualnym).

Warto jednak zaznaczyć, że tworzenie rankingów jako dziedzina wiedzy znacząco się rozwinęło w ostatnich latach: metodologie stały się znacznie bardziej subtelne, informacja o tym, co mierzy dany ranking, znacznie bardziej precyzyjna, nastąpiła też samoorganizacja branży twórców rankingów, a przy wsparciu agendy UNESCO ds. szkolnictwa wyższego (CEPES) – powstały kodeksy branżowe i procedury audytowe. Powstają także sposoby porównywania alternatywne w stosunku do rankingów – takie jak klasyfikacja, *rating*, *benchmarking* czy podejście polegające na ocenianiu efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym.

U-Multirank. W Unii Europejskiej trwają od kilku lat prace nad nowym rodzajem narzędzia oceniającego i porównującego uczelnie. Celem tych prac jest stworzenie wielowymiarowej klasyfikacji uczelni, oddającej różnicowanie europejskiego szkolnictwa wyższego. Prace te są prowadzone na zlecenie Komisji Europejskiej. Koncepcję wielowymiarowej klasyfikacji przygotowało holenderskie centrum CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies, Uniwersytet Twente w Enschede), a następnie przeprowadzono studium wykonalności (wraz z konstrukcją narzędzi i pilotażową oceną uczelni), które realizowała specjalnie powołane konsorcjum CHERPA (Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment; CHEPS wchodzi w skład tego konsorcjum). Projekt rankingu wielowymiarowego nosi nazwę U-Multirank. Komisja Europejska ogłosiła już końcowy raport Konsorcjum (czerwiec 2011); decyzja Komisji o dalszej przyszłości tego rankingu oczekiwana jest na początku 2012 roku; jeśli plany zostaną zaakceptowane, ranking powinien być gotowy z końcem 2013 roku.

Głównym celem rankingu U-Multirank jest zwiększenie przejrzystości europejskiego szkolnictwa wyższego dla wszystkich interesariuszy – kandydatów na studia, pracodawców, grantodawców i innych grup społecznych. Klasyfikacja ma obejmować wszystkie szkoły wyższe w Europie i nie być hierarchiczna.

Ranking ma mieć klasyczną dwupoziomą strukturę z podziałem na wymiary (*dimensions*, I poziom) i wskaźniki (*indicators*, II poziom). Pięć wymiarów, czyli obszarów oceny, to profil edukacyjny (*Teaching & Learning*), badania (*Research*), transfer wiedzy (*knowledge transfer*), orientacja międzynarodowa i zaangażowanie regionalne. Obejmują one zarówno potencjał uczelni w tych obszarach (*input*), jak i efekty jej działania (*output*). W każdym wymiarze do oceny uczelni wybrano szereg wskaźników (patrz tabela 3.2.)

Tabela 3.2. Projekt narzędzia oceniającego i porównującego uczelnie.

Wymiar	Ranking instytucji	Ranking dziedzinowy	Satysfakcja studentów
Profil edukacyjny	Wydatki na dydaktykę; odsetek kończących studia w terminie; liczba programów interdyscyplinarnych; odsetek bezrobotnych absolwentów 18 miesięcy po ukończeniu studiów; przeciętna długość studiowania do uzyskania dyplomu zestawiona z „oficjalną” długością studiów	Stosunek liczby kadry do liczby studentów; odsetek kończących studia w terminie; inwestycje w laboratoria (jeśli dotyczy dziedziny); udział kadry z doktoratem w ogólnej liczbie kadry; odsetek bezrobotnych absolwentów 18 miesięcy po ukończeniu studiów; liczba programów interdyscyplinarnych; ocena programu studiów pod kątem „rynkowości” zagadnień – obecność tematów typu soft skills; długość i formuła praktyki zawodowej; wskaźnik obejmujący dostęp do Internetu i stosowanie nowych technologii w programie; udział studentek (tj. studentów płci żeńskiej) w ogólnej liczbie studentów	Ocena programu; ocena naukowej zawartości programu; ocena dydaktyki; ocena infrastruktury; ocena organizacji programu; ocena atrakcyjności na rynku pracy; ocena jakości poszczególnych przedmiotów, ocena życia społecznego na studiach; ocena wsparcia ze strony kadry, ocena możliwości wyjazdów zagranicznych (stypendia, wymiany), ocena usług socjalnych dla studentów, ocena strony internetowej uczelni
Badania	Wydatki na badania; udział środków konkursowych w całości środków na badania; produktywność naukowa (wskaźnik na jednego badacza z Web of Science); udział naukowców post-doc w ogólnej liczbie kadry; udział publikacji interdyscyplinarnych; wskaźnik cytowań; udział publikacji wysoko cytowanych; liczba publikacji związanych ze sztukami pięknymi; liczba poważnych nagród i osiągnięć; udział środków zewnętrznych (innych niż główne finansowanie nauki); stosunek liczby wypromowanych doktorów do liczby profesorów	Wskaźniki produktywności normalizowane dla dziedziny: indeks cytowań, udział wysoko cytowanych publikacji	
Transfer wiedzy	Uwzględnienie transferu wiedzy w sposobie oceniania i wynagradzania pracowników i jednostek; udział finansowania z biznesu i z programów publicznych w całości środków; udział publikacji wspólnie z autorem spoza uczelni; liczba patentów; liczba pracowników zatrudnionych specjalnie do obsługi transferu wiedzy; liczba kursów rozwoju zawodowego przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego; liczba patentów wspólnych z biznesem; liczba przedsiębiorstw spin-off utworzonych w ciągu roku	Udział kadry z doświadczeniem spoza uczelni zdobytym w ciągu poprzednich 10 lat; udział środków z opłat licencyjnych w budżecie; liczba patentów wspólnych z biznesem; liczba i wartość kontraktów realizowanych wspólnie z biznesem przypadająca na jednego pracownika; udział umów licencyjnych w ogólnej liczbie patentów; patenty w przeliczeniu na jednego nauczyciela akademickiego; liczba publikacji wspólnie z autorem spoza uczelni w przeliczeniu na jednego nauczyciela akademickiego	

Wymiar	Ranking instytucji	Ranking dziedzinowy	Satysfakcja studentów
Orientacja międzynarodowa	Udział programów w języku obcym w ogólnej liczbie programów; odsetek cudzoziemców wśród nauczycieli akademickich; odsetek cudzoziemców wśród wypromowanych doktorów; liczba publikacji zespołów międzynarodowych przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego; udział studentów w programach międzyuczelnianych z uczelnią zagraniczną w łącznej liczbie studentów	Udział studentów przyjeżdżających w ogólnej liczbie studentów; udział absolwentów zatrudnionych za granicą w ogólnej liczbie absolwentów; odsetek cudzoziemców wśród nauczycieli akademickich; udział grantów ze źródeł zagranicznych w budżecie; liczba publikacji zespołów międzynarodowych przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego; odsetek wypromowanych magistrów/licencjatów z maturą lub wcześniejszym dyplomem uzyskanym za granicą w ogólnej liczbie magistrów/licencjatów	Ocena atrakcyjności programu dla studentów zagranicznych; ocena możliwości współpracy z zagranicą dla własnych studentów
Zaangażowanie regionalne	Udział absolwentów zatrudnionych w regionie w ogólnej liczbie pracujących absolwentów; udział środków ze źródeł regionalnych w budżecie; udział publikacji wspólnie z autorem z innej instytucji naukowej w regionie; udział projektów we współpracy z firmami z regionu w ogólnej liczbie projektów; odsetek studentów na praktykach w firmach i instytucjach w regionie	Udział prac magisterskich/licencjackich we współpracy z firmami i instytucjami z regionu w ogólnej liczbie prac; udział absolwentów zatrudnionych w regionie w ogólnej liczbie pracujących absolwentów; liczba studentów podyplomowych z regionu jako odsetek populacji 25+ w regionie; odsetek studentów na praktykach w firmach i instytucjach w regionie; liczba uczestników na kursach dla szkół średnich z regionu jako odsetek liczby studentów	

Wynik uczelni w rankingu będzie wyglądał tak, jak w poniższej tabeli:

Tabela 3.3. Domyślny profil uczelni wyższej w rankingu U-Multirank (plan).

	Teaching & leading			Research			Knowledge transfer			International orientation			Regional engagement		
	student staff ratio	graduation rate	qualification of academic staff	research publication output	external research income	citation index	% income third party funding	CPD courses offered	startup firms	international academic staff	% international students	joint international publ.	graduates working in the region	student interships in local enterprise	regional co-publication
Institution 1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●
Institution 2	●	●	●	●	—	●	●	●	●	●	●	—	●	●	●
Institution 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●
Institution 4	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	●	●	●	●	—
Institution 5	●	—	—	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Institution 6	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	●	●	●	●	●
Institution 7	●	●	●	●	—	●	●	—	●	—	●	●	●	●	●
Institution 8	●	●	●	●	●	●	—	●	—	●	●	●	●	●	●
Institution 9	●	●	●	●	—	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Źródło: Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking. Final Report. CHERPA-Network, czerwiec 2011, s. 144.

Należy zwrócić uwagę, że nie jest to ranking w normalnym znaczeniu tego słowa (lista kolejno uszeregowanych uczelni), a raczej rating – podział na grupy wyraźnie statystycznie różniące się między sobą (kolory w tabeli powyżej). Podobną tabelę użytkownik będzie mógł wygenerować, wybierając te wskaźniki, które najbardziej go interesują.

Eksperci (członkowie International Ranking Expert Group, IREG) uważają ratingi za atrakcyjną alternatywę dla rankingów, ponieważ uwzględniają różnorodność typów, misji i poziomu uczelni oraz pozwalają odnosić do siebie uczelnie porównywalne. Żeby zrozumieć ideę ratingu, odwołajmy się do przykładu z dziedziny ekonomii, często używanego w czasach kryzysu: badania wiarygodności finansowej przedsiębiorstw (w tym instytucji finansowych), produktów (w tym finansowych, na przykład obligacji) czy całych państw – na nagłówki wiadomości trafiają informacje, że wyspecjalizowana agencja ratingowa, np. Moody's czy Standard and Poor's obniżyła rating tego czy innego państwa (lub innego podmiotu zaciągającego dług). Taki rating wyrażany jest symbolami literowymi: AAA, AA, A, BBB, BB, B, CCC, CC, C, D – od najbardziej do najmniej wiarygodnych, kategorie te mogą być także opatrzone plusem albo minusem, żeby dodatkowo niuansować wynik oceny. Innymi słowy: rating to wynik procesu oceny w oparciu o zdefiniowane kryteria. Podobnie można dokonywać oceny uczelni, co pozwala uniknąć porównywania uczelni wybitnych i bardzo słabych w jednym rankingu, a za to wyznacza im ścieżkę rozwoju.

Warto tu również wspomnieć o innej praktyce oceny pro jakościowej, jaką jest *benchmarking*. *Benchmarking* polega na porównywaniu jednej uczelni z innymi, żeby zidentyfikować czynniki, które sprawiają, że pewne mechanizmy działają w niej sprawnie, a następnie zanalizować możliwość zastosowania ich w innej uczelni. W podobny sposób analizować można także porażki i dysfunkcje uczelni.

Największym dylematem w porównywaniu wyższych uczelni (i, analogicznie, systemów edukacji) jest to, że rzeczy, które łatwo daje się zmierzyć, niekoniecznie są tymi, które zmierzyć trzeba (jak mówi maksyma przypisywana na ogół błędnie Einsteinowi – bo w rzeczywistości pochodzi z tekstu Williama Bruce'a Camerona – „Nie wszystko, co się daje zmierzyć, się liczy. Nie wszystko, co się liczy, daje się zmierzyć”). Co zatem mierzą rankingi? Wykorzystują na ogół trzy typy wskaźników, w różnych kombinacjach:

- wskaźniki dotyczące zasobów w szkolnictwie wyższym (*input*), np. wielkość i jakość kadry naukowej, zasobność biblioteki, jakość kandydatów,
- wskaźniki dotyczące procesu kształcenia (*process*), np. oferta zajęć, oferta dla sportowców, oceny studentów dotyczące sposobu prowadzenia zajęć,
- wskaźniki dotyczące produktu szkolnictwa wyższego (*output*), np. liczba i jakość publikacji, pozycja absolwentów na rynku pracy.

Niektóre rankingi skupiają się przede wszystkim na pozycji naukowej danej uczelni (dorobek kadry naukowej, publikacje, środki pozyskane na badania), inne na profesjonalnych sukcesach jej absolwentów. Znaczna część rankingów odwołuje się do prestiżu uczelni mierzonego opiniami studentów, absolwentów, osób liczących się w społeczeństwie. Poważne rankingi często kombinują szereg wskaźników, żeby uzyskać możliwie wszechstronny obraz. Przedmiotem oceny rankingu mogą być zarówno całe uczelnie, jak i poszczególne jednostki lub kierunki (programy) studiów.

Tabela 3.4. Wybrane rankingi ponadnarodowe.

Academic Ranking of World Universities (ARWU) – ranking szanghajski	<p>Najstarszy ranking globalny. Na głównej liście umieszcza około 500 całych uczelni z całego świata. Trzeba uważać w interpretacji, ponieważ uczelnie na liście numerowane są kolejno, kiedy w rzeczywistości zajmują tę samą pozycję, a uszeregowane są alfabetycznie. Ranking szanghajski mierzy wyłącznie pozycję naukową uczelni, używając jedynie obiektywnych wskaźników, przy czym niektóre z nich (np. liczba nagród Nobla czy medali Fieldsa) dotyczą tylko nauki na najwyższym światowym poziomie. Ranking szanghajski doczekał się tyleż uznania (jest niewątpliwie najbardziej znanym i najczęściej używanym rankingiem globalnym) co krytyki – najczęściej dotyczy ona faktu, że stosowane wskaźniki „preferują” nauki przyrodnicze i ścisłe, zwłaszcza medycynę, wielkie uczelnie i naukę anglojęzyczną. Warto wiedzieć, że powstaniu jednostki zajmującej się tworzeniem rankingu szanghajskiego towarzyszył cel polityczny – miała szukać odpowiedzi na pytanie „jak dogonić naukę amerykańską”.</p>
--	---

The Times Higher Education Supplement (THES)	Drugi historycznie, po szanghajskim, ranking globalny. Ma znacznie bardziej zrównoważoną metodologię – uwzględnia także szereg wskaźników związanych z dydaktyką. Obejmuje także wskaźniki opinii. The Times zmienił partnera – w ostatnich latach rozstał się z firmą QS (która w dalszym ciągu przygotowuje własny globalny ranking) i związał z firmą Thomson Reuters, dostawcą najpopularniejszych narzędzi bibliometrycznych i właścicielem bazy bibliograficznej Web of Science. W rankingu THES uczelnie europejskie (także nie brytyjskie) zajmowały lepsze pozycje niż w rankingu szanghajskim.
Ranking HEEACT – tzw. ranking tajwański	Ranking uczelni według produktywności naukowej. Mniej popularny od czasu upowszechnienia się narzędzi bibliometrycznych
Webometrics	Ciekawy przykład rankingu obecności i rozpoznawalności w Internecie, jako miara jakości uczelni. Ranking mierzy liczbę poważnych odniesień (linków) do stron uczelni (uwzględnia ponad 6000 uczelni).
Ranking CHE	Wielowymiarowy i wielowskaźnikowy ranking, który nie tworzy uszeregowanej listy uczelni według kolejnych pozycji, a raczej dzieli je na grupy, osobno według każdego wskaźnika. To użytkownik wybiera wskaźniki, które są dla niego ważne. Wiele wskaźników CHE opiera się na badaniach satysfakcji studentów i opinii kadry akademickiej. Ranking CHE publikuje Der Spiegel.
Ranking Leiden	Wyrafinowany ranking bibliometryczny; bardzo wcześnie wprowadził normalizowanie wskaźników bibliometrycznych w obrębie dziedziny, co sprawia, że preferencja dla nauk medycznych i przyrodniczych jest mniejsza.

Źródło: opracowanie własne na podstawie niepublikowanych materiałów International Ranking Expert Group (IREG).

Badacze szkolnictwa wyższego i twórcy rankingów zrzeszeni w ramach IREG – Międzynarodowej Grupy Ekspertkiej ds. Rankingów (aktywnym członkiem grupy jest Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”) ogłosili w 2006 roku zestaw kryteriów, które musi spełniać rzetelny ranking wyższych uczelni (Berlińskie Zasady dot. Rankingów Szkół Wyższych, Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions).

Ramka 3.1. Berlińskie Zasady dot. Rankingów Szkół Wyższych

Rankingi spełniają szereg celów i zadań:

Rankingi powinny być jedną z kilku różnych metod służących ocenie stanów wyjściowych, procesów i wyników.

- 1) Powinny w sposób jasny przedstawiać cele i potencjalnych adresatów.
- 2) Powinny odzwierciedlać różnorodny charakter uczelni, uwzględniając różne misje i cele, jakie im przyświecają.
- 3) Powinny w sposób jasny przedstawić zakres źródeł informacji służących opracowaniu rankingów oraz rodzaj informacji, jakie każde źródło generuje.
- 4) Powinny określić językowe, kulturowe, gospodarcze i historyczne ramy systemu szkolnictwa wyższego, którego ranking ma dotyczyć.
- 5) Projektować i ważyć wskaźniki.
- 6) Przestrzegać transparentności w zakresie metodologii stosowanej podczas tworzenia rankingów.
- 7) Wskaźniki powinny być dobierane zgodnie z ich znaczeniem i adekwatnością. O ile to możliwe, należy mierzyć efekty a nie sytuację wyjściową.
- 8) Wagi przypisywane różnym wskaźnikom (jeśli są w ogóle stosowane) należy wyraźnie wyszczególnić i ograniczać zmiany, jakim mają podlegać.
- 9) Zbierać i przetwarzać dane.
- 10) Należy zwracać uwagę na normy etyczne i zalecenia zawarte w modelowych rozwiązaniach określonych w Zasadach. O ile to możliwe, należy używać sprawdzonych i sprawdzalnych danych.
- 11) Uwzględniać należy tylko takie dane, które zostały zebrane według procedur właściwych dla naukowego zbierania danych.
- 12) Do samego procesu tworzenia rankingu powinno się stosować procedury służące zapewnieniu jakości.
- 13) Należy stosować rozwiązania organizacyjne zwiększające wiarygodność rankingów.

- 14) Przedstawiać wyniki rankingów.
- 15) Należy jasno wytłumaczyć wszystkie uwarunkowania towarzyszące tworzeniu rankingów i zaproponować odbiorcom różne możliwości prezentacji rankingów.
- 16) Rankingi powinny być opracowywane w sposób, który wyeliminuje lub ograniczy błędy w danych początkowych i powinny być tak zorganizowane i opublikowane, aby błędy i niedociągnięcia można było korygować.

Źródło: <http://www.ireg-observatory.org>.

Niestety pozycja polskich uczelni w rankingach międzynarodowych nie jest wysoka. Najlepsze polskie uczelnie lokują się daleko, a nawet bardzo daleko od światowej czołówki (choć istnieją ośrodki i programy, widoczne oraz doceniane w rankingach branżowych). W pewnym stopniu dystans ten wynika z faktu, że rankingi międzynarodowe w większości preferują naukę anglojęzyczną, duże uczelnie oraz nauki przyrodnicze (choć metodologie rankingów uwzględniają coraz lepsze mechanizmy normalizacji wyników ze względu na dziedzinę czy dyscyplinę).

Tabela 3.5. Pozycja polskich uczelni w najważniejszych rankingach globalnych.

Ranking	Nazwa uczelni									
	UW	UJ	PW	PWr	UWr	AGH	UAM	UŁ	UMK	PG
Ranking szanghajski (ARWU) 2011 TOP 500	301–400	301–400								
Ranking szanghajski 2011 TOP 100	Żadna z polskich uczelni nie znajduje się w rankingach dziedzinowych TOP 100									
QS World University Rankings 2011/12	401–450	393	551–600					601+		
HEEACT 2011 TOP 500	445	336								
Webometrics, TOP 12000 Universities	474	376	604	497	582	526	567		729	779
École Nationale Supérieure des Mines de Paris 2011 na bazie Fortune 500							92			
The Time Higher Education 2011/2012	301–350	301–350								

Źródło: opracowanie własne na podstawie stron www.rankingów.

Niemniej jednak mamy w Polsce także wybitne programy studiów – widoczne w nietypowym rankingu uczelni tworzonym przez niemieckie Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), publikowanym przez tygodnik „Die Zeit”.

Tabela 3.6. „Ranking doskonałości” CHE 2011 – wybitne jednostki naukowe w Polsce.

	biologia	chemia	matematyka	fizyka	psychologia	ekonomia	nauki polityczne
Uniwersytet Jagielloński		✓					✓
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu		✓					
Uniwersytet Warszawski		✓		✓			
Uniwersytet Wrocławski		✓					

Źródło: opracowanie własne na podstawie www.che-ranking.de.

Ramka 3.2. Rankingi w Polsce.

W naszym kraju także powstaje kilka rankingów oceniających krajowe uczelnie i programy. Na przestrzeni ostatnich 10 lat własne rankingi publikowały wszystkie główne tygodniki opinii („Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”), a „Rzeczpospolita” co roku publikuje ranking przygotowywany przez Fundację Edukacyjną Perspektywy. Pojawiało się również kilka rankingów szkół i programów biznesowych (np. „Home&Market”).

Rankingi te różnią się zarówno metodologią (od wielowymiarowego i wielowskaźnikowego podejścia „Perspektyw” i „Polityki” do porównywania zarobków absolwentów przez „Newsweek”), jak i w konsekwencji wynikami, czasem radykalnie (obszernie dyskutowany w prasie skok uczelni niepublicznych w rankingu „Wprost” we wczesnych latach dwutysięcznych). Metodologia także ulega ewolucji, zatem trudno jest dokonywać wieloletnich porównań.

Trzeba jednak zauważyć, że ranking „Perspektyw” ma ambicje i założenia wykraczające poza krajowe. Fundacja Perspektywy jest współzałożycielem i aktywnym członkiem jednego z najważniejszych światowych gremiów zajmujących się rankingami uczelni, czyli IREG – International Ranking Expert Group i ich Obserwatorium, zajmującego się audytem rankingów, wraz z twórcami rankingu szanghajskiego czy rankingu QS.

Pozostaje pytanie, jak pozycja poszczególnych uczelni w globalnych rankingach przekłada się na konkurencyjność systemu szkolnictwa wyższego jako całości. Robert Birnbaum twierdzi, że wysoka pozycja uczelni wynika z jakości systemu edukacji, a nie odwrotnie.

3.6. Szkolnictwo wyższe a uczenie się przez całe życie

Idea uczenia się przez całe życie (*Life-Long Learning*) z jednej strony stwarza szanse dla polskich uczelni wyższych, z drugiej – jest poważnym wyzwaniem, któremu powinny one sprostać.

Szanse, po pierwsze, w związku z niżem demograficznym, który oznacza dalszy spadek liczby studentów (w 2010 roku młodych ludzi w przedziale wiekowym 19–24 lata było 3,37 mln, w 2020 roku będzie 2,32 mln). Po drugie, w związku ze stale rosnącymi potrzebami społecznymi i aspiracjami edukacyjnymi Polaków.

Krąg osób zainteresowanych kształceniem oferowanym przez instytucje szkolnictwa wyższego jest bardzo duży. Oprócz maturzystów masowo podejmujących studia, ofertą zainteresowani są studenci „nietradycyjni”, do których zaliczają się między innymi:

- osoby pracujące (lub czasowo niepracujące), pragnące „odświeżyć”, udoskonalić, uzupełnić lub zmienić swoje kwalifikacje w związku z wykonywaną pracą zawodową,
- osoby pracujące lub niepracujące (w tym emeryci), pragnące rozszerzać swoją wiedzę i umiejętności bez powiązania z wykonywaną pracą zawodową, także w celu zachowania sprawności intelektualnej i poprawy „jakości życia”,
- dzieci i młodzież szkolna²⁰⁷.

Coraz większy krąg odbiorców oznacza coraz bardziej zróżnicowane motywacje, korzyści i koszty związane z kształceniem, a także przygotowanie, predyspozycje i style uczenia się.

Wyzwanie tymczasem sprowadza się do pytania o to, jak szkolnictwo wyższe ma realizować ideę uczenia się przez całe życie, by jednocześnie nie zatraciło swojej roli i misji.

Należy również mieć na uwadze, że rozszerzenie oferty edukacyjnej, zarówno jeśli chodzi o treści i formy kształcenia, jak i odbiorców, wymaga odpowiedniego zaplecza finansowego, organizacyjnego i merytorycznego. Potrzebna jest tu przemyślana oferta odpowiadająca na zapotrzebowanie społeczne i którą uczelnie będą w stanie zrealizować. Wdrażanie polityki uczenia się przez całe życie nie powinno sprowadzać się do próby zagospodarowania nadwyżek kadrowych, jakie pojawiły się w związku z niżem demograficznym. Wydaje się, że „nietradycyjna” oferta uczelni powinna być

²⁰⁷ Kraśniewski, A. (2009), *Kształcenie*, (W:) *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, s. 213.

objęta procedurami zapewniania jakości, co zwiększyłoby zainteresowanie LLL i budowało zaufanie do tej działalności uczelni.

W „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020” przygotowanej przez rektorów sformułowano postulaty i propozycje działań prowadzących do realizacji idei uczenia się przez całe życie przez uczelnie.

Uczelnie powinny rozwijać, wzbogacać i różnicować – co do form, treści i metod kształcenia – swoją ofertę dydaktyczną, obejmującą różne formy studiów oraz inne formy kształcenia. Zakres różnicowania oferty dydaktycznej w ramach każdej z uczelni jest do pewnego stopnia ograniczony jej misją (zbyt „szeroka” misja stwarza problemy z jej realizacją). Skuteczna realizacja ww. postulatu wymaga zatem różnicowania uczelni i tworzenia ofert dydaktycznych odpowiadających zróżnicowanym misjom poszczególnych uczelni.

- 1) Oferta dydaktyczna uczelni powinna uwzględniać zarówno aktualne, jak i przewidywane przyszłe potrzeby społeczne i oczekiwania potencjalnych odbiorców (przyszłe potrzeby mogą się znacznie różnić od aktualnych; przewiduje się, że w 2020 r. niemal 75% miejsc pracy będzie w szeroko rozumianym sektorze usług, a do tego czasu o 800 000 zmaleje liczba pracowników w sektorze produkcyjnym).
- 2) Uczelnie powinny oferować w coraz większym stopniu możliwości kształcenia zindywidualizowanego (trend ten jest często określany – jak w przypadku wielu rodzajów usług – jako „customisation”), zarówno co do ścieżki kształcenia przez całe życie, jak i poszczególnych jej elementów (studiów, kursów itp.). Mówiąc inaczej, chodzi o odejście od myślenia w kategoriach „jeden model dla wszystkich” (*one-size-fits-all*) i dopasowanie przez uczelnię – na ile to możliwe – swej oferty do indywidualnego odbiorcy (studenta), a nie dopasowanie studenta do zunifikowanego modelu określonej formy kształcenia.
- 3) Skuteczna realizacja idei uczenia się przez całe życie wymaga ze strony uczelni szerszego niż w przypadku „tradycyjnych” studiów współdziałania – przy tworzeniu oferty dydaktycznej oraz realizacji procesu kształcenia – z interesariuszami zewnętrznymi – pracodawcami, przedstawicielami organizacji i stowarzyszeń zawodowych, władzami lokalnymi i innymi partnerami społecznymi (patrz punkt 4.1.).
- 4) Uczelnie powinny pełnić – w odniesieniu do kształcenia na poziomie wyższym – rolę „integratora” procesu uczenia się przez całe życie, tzn. powinny stwarzać warunki i możliwości realizacji różnych ścieżek kształcenia (a zwłaszcza różnych dróg dochodzenia do konkretnych kwalifikacji formalnych), m.in. przez:
 - uznawanie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny” – na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego – jako alternatywnej formy spełnienia całości lub części wymagań programu studiów, niezbędnych do uzyskania określonej kwalifikacji (dyplomu, świadectwa itp.) i – po ewentualnym zrealizowaniu brakujących elementów programu – wydawanie dokumentu poświadczającego uzyskanie odpowiedniej kwalifikacji,
 - prowadzenie działań informacyjno-doradczych wspomagających studentów i potencjalnych studentów, zwłaszcza studentów „nietradycyjnych”. Zaangażowanie się uczelni w prowadzenie różnych form kształcenia w ramach wspierania idei uczenia się przez całe życie oraz uznawanie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny” może stanowić jeden ze sposobów niwelowania skutków niżu demograficznego: właściwego zagospodarowania posiadanych zasobów (przede wszystkim kadrowych) i dalszego rozwoju w warunkach malejącej liczby studentów tradycyjnych.
- 5) Warunkiem skutecznej realizacji idei uczenia się przez całe życie jest zapewnienie otwartości i drożności systemu szkolnictwa wyższego, m.in. przez odpowiednią konstrukcję Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), niezdominowaną przez formalny system kształcenia (system studiów), lecz stwarzającą możliwość dochodzenia do każdej kwalifikacji różnymi drogami;

projektowanie studiów (w szczególności, studiów II stopnia) i innych form kształcenia oraz ustalanie zasad rekrutacji tak, aby studia te były dostępne dla kandydatów o różnych profilach dotychczasowego wykształcenia.

- 6) W strukturze instytucji centralnych powinny istnieć podmioty monitorujące stan wykształcenia społeczeństwa i określające przyszłe potrzeby w tym zakresie oraz udostępniające posiadane informacje zainteresowanym podmiotom, w tym uczelniom.
- 7) Rolą państwa jest także:
 - prowadzenie akcji informacyjnej, rozbudzającej w społeczeństwie świadomość potrzeb edukacyjnych i przekonanie, że kształcenie się przez całe życie jest naturalnym elementem osobistej aktywności każdego człowieka, przynoszącym mu wielowymiarowe korzyści, czyli – mówiąc inaczej – kreowanie „kultury uczenia się”,
 - wprowadzanie odpowiednich regulacji prawnych, stwarzających warunki do rozwoju różnych form kształcenia, zwłaszcza takich, których adresatami są studenci „nietradycyjni”, oraz uznawania przez uczelnie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny”,
 - prowadzenie i koordynowanie prowadzonych przez uczelnie działań informacyjno-doradczych w zakresie możliwości korzystania z różnych form kształcenia się przez całe życie, skierowanych do studentów i potencjalnych studentów, zwłaszcza „nietradycyjnych” (działania takie powinny zmierzać, w szczególności, do wykształcenia umiejętności planowania kariery),
 - wspieranie rozwoju struktury informacyjno-telekomunikacyjnej i tworzenie warunków – także finansowych – do korzystania przez osoby kształcące się z nowoczesnych technik informacyjnych (w tym szerokopasmowego Internetu), m.in. w celu wspomagania nauczania na odległość oraz umożliwienia korzystania z otwartych zasobów edukacyjnych,
 - promowanie i upowszechnianie przykładów dobrych praktyk uczelni w zakresie realizacji idei kształcenie się przez całe życie.
- 8) Ważnym obowiązkiem państwa, ale także władz regionalnych i lokalnych – zwłaszcza w kontekście bardzo niskiego udziału osób dorosłych w różnych formach kształcenia w porównaniu z innymi krajami, oraz ambitnego celu wytyczonego w programie Polska 2030 (miarą sukcesu – zaangażowanie co najmniej 20% ludności dorosłej w kształcenie) – jest wspieranie rozwoju instytucji i struktur organizacyjnych, ukierunkowanych na realizację różnych form kształcenia osób dorosłych, takich jak uniwersytety otwarte (wirtualne), uniwersytety trzeciego wieku itp.
- 9) Niezbędne jest stworzenie koncepcji funkcjonowania jednostek edukacyjnych typu „uniwersytet otwarty” (w ramach lub w oparciu o obecnie istniejące uczelnie). W środowisku międzynarodowym „uniwersytet otwarty” (*open university*) oznacza instytucję (uczelnię), prowadzącą studia oraz inne, różnorodne formy kształcenia, przeznaczone przede wszystkim dla studentów „nietradycyjnych” – osób w różnym wieku (głównie dorosłych) i różnym poziomie wykształcenia (do podjęcia pewnych rodzajów studiów nie są wymagane żadne kwalifikacje formalne). Zajęcia prowadzone są najczęściej w systemie kształcenia na odległość z wykorzystaniem różnych technik informacyjno-komunikacyjnych. Uczelnie takie istnieją w wielu krajach, a najbardziej znaną instytucją tego typu jest utworzony w 1969 i finansowany przez rząd brytyjski The Open University, kształcący obecnie ok. 180 000 studentów. W Polsce „uniwersytet otwarty” jest najczęściej wydzielonym podmiotem, działającym w ramach tradycyjnej uczelni w oparciu o zasoby (kadrowe i materialne) innych jednostek organizacyjnych, kierującym ofertę edukacyjną do studentów „nietradycyjnych” i wykorzystującym różne, często tradycyjne techniki kształcenia (wykłady itp.).
- 10) Celowe może być także:
 - stworzenie zachęt do uczenia się przez bezpośrednie wspieranie osób dorosłych pragnących powiększać swą wiedzę i umiejętności, niekoniecznie związane z wykonywaną

pracą zawodową, m.in. przez odpowiednie rozwiązania w systemie podatkowym lub bony edukacyjne adresowane do tej grupy osób; można w tym celu wykorzystać środki pochodzące z programów UE (w tym kontekście nietrafna wydaje się decyzja o możliwości dofinansowania ze środków pochodzących z Europejskiego Funduszu Społecznego szkolenia, jedynie w przypadku delegowania osoby zainteresowanej przez pracodawcę);

- stworzenie zachęt dla przedsiębiorstw inwestujących w dokształcanie pracowników, m.in. przez odpowiednie rozwiązania w systemie podatkowym²⁰⁸.

3.6.1. Konkluzje

Zmiany, jakie zachodzą w obszarze kształcenia rodzą szereg nowych pytań, z których znaczna część koncentruje się na Procesie Bolońskim i Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. W jaki sposób wdrażać narzędzia Procesu Bolońskiego, aby umożliwiły one rzeczywiste osiągnięcie celów tej reformy, takich jak: dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy, budowanie społeczeństwa obywatelskiego, urzeczywistnienie założeń perspektywy uczenia się przez całe życie, poszerzenie dostępu do najlepszych uczelni, wzrost konkurencyjności polskiego szkolnictwa wyższego poprzez umiędzynarodowienie i zwiększenie mobilności studentów oraz kadry akademickiej, wzmacnianie powiązań między kształceniem i badaniami.

Umiędzynarodowienie uczelni jest ważne nie tylko jako jeden z celów Procesu Bolońskiego, ale także w dużym stopniu odpowiada za pozycję uczelni w rankingach. Umiędzynarodowienie uczelni oznacza przede wszystkim obecność studentów zagranicznych (tych na stypendiach i tych podejmujących pełne studia) oraz zatrudnianie zagranicznej kadry akademickiej. Wymaga to tworzenia programów studiów w językach obcych, zwłaszcza angielskim, a także szeregu ułatwień dla kadry oraz studentów.

Ramy kwalifikacji wymagają nowej perspektywy patrzenia na kształcenie, które powinno koncentrować się przede wszystkim na efektach uczenia się. W związku z tym uczelnie na mocy nowej ustawy zostały zobowiązane do przygotowywania programów kształcenia w języku efektów uczenia się, prowadzenia kształcenia gwarantującego osiągnięcie tych efektów przez studentów oraz stworzenia systemów oceniania, które zweryfikują te efekty. To rozwiązanie poszerza autonomię uczelni w zakresie tworzenia programów kształcenia i daje realną możliwość dywersyfikacji kierunków studiów, dostosowania ich do potrzeb społecznych, lokalnych, rynku pracy, studentów. Jest to jednak zadanie trudne i odpowiedzialne. Wiąże się ono ze zmianą sposobu myślenia, wymaga także przygotowania merytorycznego i organizacyjnego uczelni.

Tej nowej perspektywie musi być również podporządkowany system zapewniania jakości kształcenia. To wyzwanie dla uczelni, które muszą posiadać swoje wewnętrzne mechanizmy zapewniania jakości, ale także dla zewnętrznych instytucji zapewniania jakości kształcenia. Należy bowiem stworzyć takie kryteria i procedury, które będą sprawdzały nie tylko to, jakie efekty kształcenia są zakładane w programach studiów, ale również, czy są one rzeczywiście osiągnięte przez studentów.

Bibliografia

About the Bologna Process, materiał dostępny na stronie Procesu Bolońskiego <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>.

²⁰⁸ Kraśniewski, A. (2009), *Kształcenie*, (W:) *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, s. 217–220.

Altbach, P. G., Knight, J. (2007). *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*, Journal of Studies in International Education, Fall/Winter 2007 vol. 11 no. 3–4, s. 290–305.

Antonowicz, D. (2008). *Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective*, The CPP Research Papers Series, vol. 12.

Antonowicz, D., Borowicz, R. (2006). *Higher Education in Poland: The Meaning of the Human Factor*, Kultura i Edukacja, nr 4.

AUBR. (2010). *Assessment of University-Based Research Expert Group*. Assessing Europe's University-Based Research, K1- NA-24187-EN-N, European Commission, Brussels, s. 151.

Badania aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji programu „Pierwsza praca”, MPiPS, Warszawa 2008.

Bank Światowy. (2004). *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Warszawa.

Bologna Declaration. (1999). Dostępne na: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>.

Bologna Process Stocktaking Report 2009 (2009). Dostępne na: <http://www.ehea.info/articledetails.aspx?ArticleId=73>.

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area (2010).

Chmielecka, E. (red.), (2010). *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: MNiSW.

Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*, Berkeley: University of California Press.

Crosier, D., Purser, L., Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*, Brussels: EUA.

Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport częściowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (2009). Warszawa: Ernst & Young.

Domański, H. (2005). *Między ocenami i faktami*, http://www.rzeczpospolita.pl/gazeta/wydanie_050915/publicystyka/publicystyka_a_1.html z dn. 15.09.2005.

Duczmal, W. (2006). *The rise of private higher education in Poland: policies, markets and strategies*, CHEPS.

Duggan, F. (2004). *Plagiarism Advisory Service Annual Report 2003–2004*, <http://www.mu.jisc.ac.uk/servicedata/plagadvisory/annual/Plagiarism%20Advisory%20Annual%20report2003-2004.pdf>, dostęp: 08.03.2012.

Dybaś, M. (2011). *Wdrażanie systemów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym – przypadek Bułgarii*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, obroniona w styczniu 2011 na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

ECTS Przewodnik dla użytkowników. (2009). FRSE: Warszawa.

Ernst&Young, IBnGR. (2009). *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa.

European Higher Education Area <http://www.ehea.info/>.

Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process (2010). Eurydice.

Garfield, E. (1994). *The Thomson Reuters impact factor*, artykuł opublikowany w ISI Current Contents wersja drukowana z 20.06.2010.

Gornitzka, Å. (2009). *Networking Administration in Areas of National Sensitivity: the Commission and European Higher Education*, (W:) A. Amaral, G. Neave, Ch. Musselin, P. Maassen (red.), *European Integration and Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht, Heidelberg, Londyn, Nowy Jork: Springer.

Guri-Rosenblit, S. (2007). *Proces Boloński w Europie: pomiędzy przeciwstawnymi trendami*. Forum Oświatowe, nr 2(37), s. 6.

Guri-Rosenblit, S. (2008). *Zróżnicowanie i umasowienie systemów edukacji wyższej*, (W:) B.D. Gołębiak (red.) *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

GUS (2011). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Warszawa.

Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Palgrave.

Huisman, J., Ven der Wende, M. (2004). *The EU and Bologna: Are supra- and international initiatives threatening domestic agenda?* European Journal of Education, vol. 39 (3).

Internetowy System Antyplagiatowy, <https://www.plagiat.pl/webplagiat/main.action?menu=c-lients#bronze2>, dostęp: 08.03.2012.

Jałowicki, B. (2002). *Reguły działania w społeczeństwie i w nauce. Szkice socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Kauko, J. (2006). *The Institutionalisation of Quality Assurance in European Higher Education*. Referat zaprezentowany na EpsNet Plenary Conference in Budapest, 16–17 czerwca 2006.

Koźmiński, A. (2009). *Przyszłość niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce*, (W:) Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy, FRP, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 275–284.

Kraśniewski, A. (2009). *Proces Boloński: to już 10 lat*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Kula, M. (2005). *Nierówne szanse po polskich studiach*, Gazeta Wyborcza, <http://serwisy.gazeta.pl/edukacja/1,78826,2624344.html>.

Kwiek, M. (2007). *Emergent European Educational Policies Under Scrutiny: The Bologna Process from a Central European Perspective*, (W:) V. Tomusk (red.), *Creating the European Area of Higher Education. Voices from Periphery*, Dordrecht: Springer.

Kwiek, M. (2010). *Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska*, The CPP Research Papers Series, vol. 19.

Kwiek, M. (2010). *Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie*, The CPP Research Papers Series, vol. 15.

Kwiek, M. (2005). *The University and the State in a Global Age: renegotiating the traditional social contract?* *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 4, s. 324, tłumaczenie za: Uniwersytet a państwo w epoce globalnej. Renegocjacja tradycyjnego kontraktu społecznego?, strony Principia www.principia.uj.edu.pl/pdf/43_Kwiek.pdf, pobrane 19.10.2011.

Marginson, S. (red.), (2007). *Prospects of Higher Education. Globalization, Market Competition, Public Goods and the Future of the University*, Rotterdam: Sense Publisher.

National Report. Poland 2009. (2009). Dostępne na <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>.

National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012 Poland (2012). Dostępne na <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>.

Neave, G. (red.), (2002). *The Universities' Responsibilities to Societies. International Perspectives*; Biesta, G., *Bildung and Modernity: the Future of Bildung in a World of Difference*, *Studies in Philosophy and Education*, vol. 21.

Nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 roku, obowiązująca od 1 października 2011 roku.

OECD. (2007). *Tertiary Education Reviews: Poland*.

OECD. (2008). *Higher Education to 2030* vol. 1: Demography, Paryż: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. (2011). *Who studies abroad and where?* *Education at a Glance*. Paryż: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Overarching framework of qualifications of the EHEA, materiał dostępny na stronie Procesu Bolońskiego, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/overarching.asp>.

Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy (2009). KRASP, KRZSP, FRP.

Projekt rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji, w tym opisów efektów kształcenia dla obszarów kształcenia, opublikowany 6 czerwca 2011. Rozporządzenie obowiązuje od 1 października 2012 roku.

Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011, GUS, Warszawa 2012.

Reiljan, J., Hinrikus, M., Ivanov, A. (2000). *Key Issues in Defining and Analysing the Competitiveness of a Country*, University of Tartu.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Sławiński, S. (red.), Dębowski, H., Michałowicz, H., Urbanik, J. (2011). *Materiały w druku, Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Stachowiak-Kudła, M. (2012). *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewniania jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Warszawa: Difin.

Stensaker, B. (2008). *Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity*, Quality in Higher Education, vol. 14, nr 1.

Sursock, A., Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*, Bruksela: European University Association.

The Bologna Process 2020 – the European Higher Education Area in new decade. Leuven-Louvain (2009). Dostępne na <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>.

The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area. (2009). Volume 1. CHEPS.

The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process. (2012). Eurydice.

Thieme, J. K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA*, Warszawa: Difin.

Tomusk, V. *Towards a Model of Higher Education In Central and East Europe*, (W:) The University, Globalization, Central Europe, M. Kwiek (red.), Frankfurt am Main: Peter Lang.

Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London Communiqué. 2007. s. 3.

Trzeba szukać nowej formuły działania, rozmowa z prof. Markiem Wąsowiczem, przewodniczącym Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej, 2011, Forum Akademickie, nr 5.

Uchwała Nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

UNESCO. (2003). *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities, International Association of Universities*.

Ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

Uzasadnienie do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia,

Zarządzenie nr 13 Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r. w sprawie Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji



4. Edukacja zawodowa w Polsce

Autorzy:

Agnieszka Chłóń-Domińczak

Horacy Dębowski

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Magdalena Dybaś

Dorota Holzer-Żelażewska

Anna Maliszewska

Wojciech Paczyński

Krzysztof Podwójcic

Marta Rucińska

Wojciech Stęchły

Magdalena Tomasik

Katarzyna Trawińska-Konador

Gabriela Ziewiec

Rozdział poświęcony edukacji zawodowej ma na celu przedstawienie stanu tego systemu w przededniu zmiany związanej z wdrożeniem nowych podstaw programowych kształcenia w zawodach. Ze względu na dostępność danych i analiz pochodzących nie tylko ze statystyki publicznej, ale również z innych badań ilościowych i jakościowych (prowadzonych m.in. w ramach projektów systemowych, takich jak „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”) oraz analiz własnych, bazowym rokiem dla tej oceny jest rok 2010, tak aby zaprezentowana diagnoza i wnioski uwzględniały jak najszerszy kontekst spojrzenia na szkolnictwo zawodowe (wybrane dane za 2011 r. są uwzględnione w rozdziale pierwszym). Ze względu na charakter zmian wdrażanych w szkolnictwie zawodowym, rozdział ten skupia się przede wszystkim na funkcjonowaniu szkół zawodowych ponadgimnazjalnych, z uwzględnieniem wybranych aspektów oferty dla dorosłych. Zakres analizy obejmuje podstawowe informacje o edukacji zawodowej, z uwzględnieniem tła historycznego, ofertę edukacyjną szkół, w tym tworzenie programów nauczania i zmiany w nich zachodzące, system egzaminów zewnętrznych i wyniki osiągane przez absolwentów, a także spojrzenie na mechanizmy zapewniania jakości. Patrzymy również na efekty²⁰⁹. Zakres ten nie wyczerpuje szerokiej tematyki edukacji zawodowej, jednak pozwala na sformułowanie wyzwań, które są szczególnie istotne z perspektywy wdrażanych obecnie zmian.

4.1. Rys historyczny edukacji zawodowej

Kierunki kształcenia zawodowego, jego zasięg i formy organizacyjne związane są z poziomem rozwoju gospodarczego, zależą także od struktury społeczno-zawodowej ludności danego kraju oraz warunków politycznych, tradycji i aspiracji edukacyjnych społeczeństwa. Rozwój szkolnictwa zawodowego wszystkich szczebli jest odpowiedzią na zapotrzebowania gospodarki i stanowi jedno z narzędzi jej rozwoju.

Posługując się terminologią używaną przez Guya Neave’a (1994) w odniesieniu do procesu uzawodowienia kształcenia akademickiego, można powiedzieć, że wprowadzane zmiany wymagały zawsze zastosowania „bodźców zewnętrznych” w postaci odpowiednich decyzji rządowych. Sposób reformowania systemu kształcenia i szkolenia zawodowego jest określany przez decydentów, jednak podstawy tych decyzji powiązane są zwykle z planami reform gospodarki oraz systemu edukacji jako całości.

Doświadczenia różnych krajów wskazują, że w obszarze kształcenia zawodowego mamy do czynienia z wieloma alternatywnymi modelami. Biorąc za punkt wyjścia strukturę kształcenia, możemy wyróżnić model europejski, w którym występują szkoły ogólnokształcące i równoległe ścieżki szkolnego kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu, oraz model amerykański, w którym większość uczniów kończy szkoły średnie bez wcześniejszego przeszkolenia w zawodzie i od razu podejmuje pracę (Adamski, Baethge i in., 1993). Norbert Wollschläger i Helga Reuter-Kumpmann (2004), przyjmując za punkt wyjścia: odpowiedzialność za organizację kształcenia, miejsce jego realizacji, treści kształcenia zawodowego, sposoby finansowania oraz uzyskiwane kwalifikacje, wyróżnili trzy klasyczne modele kształcenia zawodowego: liberalny model rynkowy (przykład W. Brytanii), państwowy model regulowany (Francja) oraz dualny model korporacyjny (Niemcy). Opis tych modeli przedstawia tabela 4.1.

²⁰⁹ Sytuację absolwentów szkół zawodowych na rynku pracy.

Tabela 4.1. Modele kształcenia i szkolenia zawodowego.

	Liberalny model rynkowy Przykład W. Brytanii	Państwowy model regulowany Przykład Francji	Dualny model korporacyjny Przykład Niemiec
Kto określa organizację kształcenia i szkolenia zawodowego?	Jest ona wynikiem negocjacji między odpowiedzialnymi za kształcenie i reprezentantami rynku pracy.	Rolę organizatora systemu pełni państwo.	Jest ona uzależniona od korporacji zawodowych odpowiedzialnych za przygotowanie kadr do wykonywania danego zawodu.
Gdzie kształcenie i szkolenie jest organizowane?	Jest wiele rozwiązań: w szkołach, w firmach, w obu jednocześnie, możliwe jest kształcenie i szkolenie z wykorzystaniem mediów elektronicznych itp.	W szkołach zawodowych.	W firmach i szkołach, co jest wcześniej ustalone pomiędzy zainteresowanymi stronami.
Kto określa treści kształcenia i szkolenia zawodowego?	Albo rynek, albo poszczególne firmy, korporacje zawodowe, w zależności od zapotrzebowania rynku pracy.	Państwo we współpracy z partnerami społecznymi. Dialog odgrywa w tych ustaleniach ważną rolę, ale w praktyce kształcenie jest bardziej teoretyczne.	Firmy, związki zawodowe i państwo decydują wspólnie.
Kto finansuje kształcenie i szkolenie zawodowe?	Zainteresowani kształceniem zawodowym płacą za nie. Są jednak firmy, które zainteresowane zatrudnieniem w określonych zawodach same pokrywają koszty przygotowania zawodowego.	Firmy są opodatkowane specjalnym podatkiem i finansują edukację zawodową.	Korporacje zawodowe finansują szkolenie poprzez firmy, które szkołą. Szkoleni uzyskują określone wynagrodzenie za pracę wykonywaną podczas szkolenia. Szkoły zawodowe są opłacane przez państwo.
Jakie kwalifikacje są uzyskiwane pod koniec kształcenia i szkolenia zawodowego oraz jakie możliwości dalszego kształcenia i pracy dają te kwalifikacje	Nie ma powszechnych egzaminów końcowych.	Są certyfikaty państwowe, które upoważniają absolwentów do kontynuacji edukacji na wyższym poziomie.	Kwalifikacje są generalnie rozpoznawane w postaci uzyskanych tytułów zawodowych i upoważniają do kontynuacji kształcenia.

Źródło: N. Wollschlager, H. Reuter-Kumpmann, 2004, *From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe*, (W:) *The European Journal Vocational Training*, Cedefop, s. 9.

Przytoczone przykłady wskazują, że typologia modeli kształcenia i szkolenia zawodowego uzależniona jest od kryteriów je wyróżniających i nie ma tu jednego uniwersalnego rozwiązania.

4.1.1. Tło społeczno-gospodarcze i historyczne

Początki szkolnictwa zawodowego sięgają XVIII w., ale jego rozwój nastąpił w drugiej połowie XIX w. i związany był z zapotrzebowaniem państw na wykwalifikowanych pracowników przemysłu, handlu i rolnictwa. Najwięcej szkół rzemieślniczych i technicznych powstało w tym okresie w Prusach i we Francji. Co interesujące, w najlepiej wówczas rozwiniętej przemysłowo Anglii, dopiero w latach dwudziestych XIX w. zaczęły powstawać tzw. „instytuty mechaniczne”, które przekształciły się w średnie szkoły techniczne, a dominującą formą kształcenia zawodowego były wcześniej formy pozaszkolne (kursy zawodowe) (Draus, Terlecki, 2005). W Polsce, w pierwszej połowie XIX w., dzięki staraniom Stanisława Staszica, powstały szkoły zawodowe, m.in.: górnicze, rolnicze, leśne i weterynaryjne. Należały one do nielicznych w tym czasie w Europie szkół zawodowych (Miąso, 1988).

Od odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 r. do chwili obecnej można wyróżnić kilka okresów istotnych dla kształcenia i szkolenia zawodowego. Są to:

- dorobek Drugiej Rzeczypospolitej w szkolnictwie zawodowym,

- okres PRL, tj. od zakończenia drugiej wojny światowej do 1989 r.,
- dziesięciolecie „budowania nowego”, tj. okres od 1989 r. do czasu reformy edukacji ministra Handkego,
- „pogimnazjalne” szkolnictwo zawodowe, tj. okres od wprowadzenia gimnazjum i zmian w strukturze szkolnictwa zawodowego do 2008 r.,
- „okres szkoły zawodowej pozytywnego wyboru”, posługując się tytułem projektu wspierającego systemowe zmiany w szkolnictwie zawodowym, finansowanego ze źródeł europejskich, tj. po 2008 r.

4.1.2. Dorobek Drugiej Rzeczypospolitej w dziedzinie kształcenia zawodowego

Na ziemiach, które weszły w skład Drugiej Rzeczypospolitej, funkcjonowało przed I wojną światową kilkanaście szkół technicznych, kształcących kadry dla przemysłu, budownictwa, kolejnictwa i górnictwa. Szkolnictwo zawodowe w okresie Drugiej Rzeczypospolitej było mozaiką typów i form organizacyjnych, stąd niełatwo je ująć w jednolity schemat. Także pojedyncze szkoły zawodowe nie zawsze były instytucjami jednorodnymi i składały się z zespołów szkół kształcących na różnych poziomach i w zróżnicowanych kierunkach oraz specjalnościach. Można przywołać wiele przykładów szkół zawodowych funkcjonujących wówczas w Polsce, charakteryzujących się wysokim poziomem kształcenia, których absolwenci byli poszukiwani przez pracodawców, chociażby prywatną szkołę H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie czy też Szkołę Przemysłową we Lwowie kształcąca m.in. mechaników i elektrotechników (Miąso, 1988).

Najważniejszym wydarzeniem edukacyjnym tego okresu było uchwalenie 11 marca 1932 r. ustawy o ustroju szkolnictwa. Przeszła ona do historii jako reforma jędrzejewiczowska, od nazwiska ówczesnego ministra edukacji. Przebudowano wówczas w sposób zasadniczy ustrój szkolny Rzeczypospolitej. Dużo miejsca poświęcono w niej szkolnictwu zawodowemu. Utworzenie gimnazjów i liceów zawodowych nadawało szkołom zawodowym rangę przyznaną dotychczas szkolnictwu ogólnokształcącemu. Reforma kształcenia zawodowego łączyła się z planami rozwoju gospodarczego kraju, zwłaszcza z równoczesną budową Centralnego Okręgu Przemysłowego (Wroczyński, 1996). Wyróżniono trzy typy szkół zawodowych: przysposabiające do zawodu, gimnazja zawodowe od dwu- do czteroletnie, przeznaczone dla uczniów, którzy ukończyli drugi szczebel programowy szkoły powszechnej, oraz licea zawodowe na podbudowie gimnazjum ogólnokształcącego, trwające dwa lub trzy lata, pozwalające absolwentom na rozpoczęcie studiów wyższych. Celem liceów zawodowych było pogłębienie wiedzy teoretycznej i przygotowanie do studiów wyższych technicznych lub handlowych. Dawały one możliwość podjęcia studiów uniwersyteckich w tych samych dziedzinach wiedzy, a po zdaniu egzaminów uzupełniających, studiów na innych kierunkach. Pod koniec lat 30. kształceniem wykwalifikowanych robotników zajmowały się także zakłady przemysłowe, tworząc szkoły przyzakładowe lub wydzielone warsztaty do nauki zawodu. W roku szkolnym 1935/36 opracowano programy nauczania m.in. dla szkół: mechanicznych, elektrycznych, telekomunikacyjnych, architektonicznych (budowlanych), handlowych, administracyjnych i szkół rolniczych. Ponadto przygotowano pięćdziesiąt podręczników szkolnych zaakceptowanych oficjalnie przez władze oświatowe jako podręczniki do użytku szkolnego w roku szkolnym 1935/36 (*Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement*, 1938).

4.1.3. Okres PRL, tj. okres od zakończenia II wojny światowej do 1989 r.²¹⁰

W pierwszych latach po II wojnie światowej szkolnictwo zawodowe przeżywało znaczne trudności wynikające ze zniszczeń wojennych. Po wojnie spontanicznie wznawiały swoją działalność szkoły różnych szczebli sprzed 1939 r., ale jednocześnie władze komunistyczne zabiegały o tworzenie nowej administracji szkolnej, której podstawy określono we wrześniu 1944 r. w wydanych przez Resort Oświaty PKWN

²¹⁰ Analiza tego okresu została dokonana na podstawie raportu o stanie oświaty przygotowanego pod kierunkiem prof. Jana Szczepańskiego w 1973 r. oraz opracowanego w 1989 r. raportu o stanie oświaty przygotowanego pod kierunkiem prof. Czesława Kupisiewicza.

wytycznych dotyczących organizacji szkół powszechnych. Specjalne zadania stawiano przed szkolnictwem zawodowym, które miało przygotować pracowników do powstającego przemysłu i innych rozwijających się obszarów gospodarki. Realizacja tego celu wymagała jednak nowych rozwiązań organizacyjnych, jednym z nich było powołanie w 1949 roku Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego (CUSZ) jako naczelnego organu odpowiedzialnego za planowanie, organizowanie i zarządzanie szkolnictwem zawodowym. Szkolnictwo zawodowe wyłączono z resortu oświaty, a szkoły zawodowe rolnicze podlegały ministerstwu rolnictwa, inne szkoły innym ministerstwom. W 1951 roku 23 czerwca ukazała się uchwała Prezydium Rządu wprowadzająca nowy ustrój szkolnictwa zawodowego, który tworzyły szkoły: zasadnicza szkoła zawodowa, początkowo dwu- a później trzyletnia, trzyletnie technikum, a następnie cztero- i pięcioletnie szkoły przysposobienia zawodowego (SPZ, a także przysposobienia rolniczego SPR), w których nauka trwała od kilku miesięcy do 1,5 roku, przeznaczone dla młodzieży powyżej 16 roku życia, która nie ukończyła siedmioletniej szkoły podstawowej (w tym szkoły przysposobienia rolniczego), zasadnicze szkoły zawodowe i technika wieczorowe oraz korespondencyjne dla młodzieży i dorosłych pracujących oraz specjalistyczne kursy zawodowe.

System edukacji, w tym kształcenie zawodowe wprowadzone po II wojnie światowej, stały się po raz pierwszy źródłem krytyki na początku lat 70. Powołany przez rząd do opracowania „Raportu o stanie oświaty w PRL” zespół ekspertów pracujący pod kierunkiem prof. Jana Szczepańskiego uważał, że szkolnictwo zawodowe powinno ukazywać możliwości pracy twórczej oraz perspektywy rozwoju zawodowego odpowiednio do posiadanych uzdolnień, aspiracji i możliwości. Eksperti wskazywali na przeciążone programy i podręczniki, tradycyjne metody nauczania, przestarzałe wyposażenie warsztatów szkolnych i laboratoriów. Wśród absolwentów szkół zawodowych zdiagnozowano brak umiejętności stosowania nabytej wiedzy w praktyce, a wśród absolwentów techników zwrócono uwagę na brak umiejętności współpracy z innymi ludźmi oraz nieznaną rzeczywistość warunków pracy. Eksperti podkreślali znaczenie szkół przyzakładowych zapewniających właściwe przygotowanie zawodowe, podkreślając jednocześnie ich braki, tj. znaczne rozproszenie w skali kraju, podział na zbyt małe jednostki organizacyjne i dostosowanie do potrzeb jednego zakładu pracy. Twórcy raportu wskazywali jednocześnie na znaczenie zakładów pracy w stwarzaniu warunków do realizacji praktycznej nauki zawodu, praktyk i staży.

Tabela 4.2. Ważniejsze dane dotyczące rozwoju szkolnictwa zawodowego w latach 1946–1990.

	Lata						
	1946	1950	1960	1970	1980	1985	1990
Szkoły zawodowe ogółem	2830	5606	5709	8704	10864	9413	9673
Uczniowie w szkołach zawodowych ogółem (w tys.)	286,7	634,7	784,2	1710,7	1851,0	1543,5	1785,3
Nauczyciele w szkołach zawodowych ogółem (w tys.)	.	.	33,9	63,6	80,0	83,7	89,4

Źródło: Rocznik statystyczny „Szkolnictwo 1990/91”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, s. XX-XXIII.

Mimo że upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim było jednym z celów polityki edukacyjnej, najczęściej spotykanym typem szkoły była zasadnicza szkoła zawodowa (trafiało do niej około 55% absolwentów szkoły podstawowej) przygotowująca wykwalifikowanych robotników, którzy po jej ukończeniu otrzymywali pracę. Ta szkoła nierównej szansy stawała się dla zdecydowanej większości młodzieży, głównie z rodzin robotniczych i chłopskich, ostatnim szczeblem kształcenia. Podstawową jej wadą było wąsko rozumiane specjalistyczne kształcenie i bardzo skromny program edukacji ogólnej, co w konsekwencji znaczyło słabe przygotowanie do kontynuowania nauki w szkole wyższego szczebla. Ponad $\frac{3}{5}$ młodzieży uczącej się w szkołach zawodowych zdobywało zawody techniczne, co obrazuje tabela 4.3.

Tabela 4.3. Uczniowie w szkołach zawodowych dla niepracujących w latach 1970/71–1990/91 według grup kierunków kształcenia

Lata szkolne	Ogółem	W tym grupy kierunków kształcenia						
		Techniczna	Rolnicza i leśna	Ekonomiczna	Oświaty	Służby zdrowia	Artystyczna	Pozostałe
		w %.						
1970/71	100,00	64,70	9,42	15,02	2,00	3,22	2,64	3,00
1980/81	100,00	56,18	12,01	15,58	1,95	5,29	3,67	5,32
1985/86	100,00	60,70	9,29	15,54	2,90	5,97	4,27	1,33
1990/91	100,00	60,31	9,06	16,29	3,07	5,71	4,19	1,27

Źródło: Rocznik statystyczny „Szkolnictwo 1990/91”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa i obliczenia własne.

Baza materialna i finansowa szkolnictwa zawodowego także pozostawiała wiele do życzenia. Na początku lat 70. nauka często odbywała się na dwie zmiany, a poprawa tego stanu, jak wskazywali autorzy raportu, wymagałaby zbudowania ponad 12 tys. nowych pomieszczeń (tamże, s. 136). Dynamikę zmian wielkości szkół i klas w szkołach zawodowych przedstawia tabela 4.4.

Tabela 4.4. Szkoły, oddziały, uczniowie w szkołach zawodowych dla niepracujących w latach 1970/71–1990/91.

	Lata szkolne			
	1970/71	1980/81	1985/86	1990/91
Zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży				
Liczba szkół	2755	2031	2006	2025
Liczba oddziałów w szkole	6,7	8,6	10,5	11,6
Liczba uczniów na oddział	33,2	29,7	26,1	27,2
Technika i licea zawodowe dla niepracujących				
Liczba szkół	1777	3128	3035	3468
Liczba oddziałów w szkole	7,2	5,8	5,8	6,4
Liczba uczniów na oddział	36,3	31,9	26,6	27,9

Źródło: Rocznik statystyczny „Szkolnictwo 1990/91”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa i obliczenia własne.

Diagnoza kształcenia zawodowego i jego efektów przedstawiona w „Raporcie o stanie oświaty w PRL” w 1973 r. pozostała w znacznej części aktualna także po kilkunastu latach. Raport „Edukacja narodowym priorytetem” przygotowany przez zespół ekspertów pod koniec lat 80. wskazywał potrzebę podjęcia następujących reform edukacji: upowszechnianie opieki przedszkolnej, doskonalenie nauczania propedeutycznego, rozwój orientacji pedagogicznej i zawodowej, respektowanie hasła: „uczyć uczniów, uczyć się”, zbliżenie programów szkół ogólnokształcących i zawodowych, skonstruowanie systemu szkolnego zgodnie z zasadami ustawiczności kształcenia oraz reformę kształcenia nauczycieli (tamże, s. 435–436).

4.1.4. Dziesięciolecie „budowania nowego”

Zmiany polityczne i społeczno-gospodarcze, które nastąpiły po 1989 r., spowodowały konieczność przygotowania do uczestnictwa w innej niż dotychczas rzeczywistości politycznej, społecznej, a przede wszystkim gospodarczej. Szczególne zadania stanęły przed obszarem kształcenia zawodowego. Propozycje reform pojawiły się już w 1990 r. Decyzją ministra edukacji z 8 września 1990 r. powołano zespół do opracowania założeń koncepcji rozwoju kształcenia zawodowego. W indeksie problemów

wymagających rozwiązania znalazły się m.in.: potrzeba kształcenia kadr nauczycielskich dla kształcenia zawodowego jako podstawowy warunek powodzenia reformy, zmiana klasyfikacji zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego, zmiany treści kształcenia zawodowego i systemu ich opracowywania, kształcenie praktyczne i warunki jego realizacji, zarządzanie szkolnictwem zawodowym, orientacja i poradnictwo zawodowe jako wsparcie dla wyboru drogi kształcenia, a w późniejszej karierze pomoc w przekwalifikowaniu się. Jednak najważniejszym wydarzeniem tego okresu było uchwalenie w 1991 r. Ustawy o systemie oświaty (7 września 1991 r.), która w zasadniczy sposób zmieniała warunki funkcjonowania szkół. Ustawa nadal obowiązuje, choć była wielokrotnie nowelizowana. Wprowadzono w niej pojęcie „minimum programowego specjalistycznych przedmiotów zawodowych”²¹¹, co wywarło zasadniczy wpływ na kształtowanie programów nauczania w tym obszarze, ale trzeba zaznaczyć, że poza tą zmianą, obszar kształcenia zawodowego był w ustawie potraktowany marginalnie. Ustawowy zapis dotyczący konstrukcji programów nauczania wymusił (po likwidacji instytutów resortowych nie było instytucji zajmującej się programami) powołanie w 1993 r., przy Instytucie Badań Edukacyjnych, Pracowni Programów Kształcenia Zawodowego, która prowadziła prace koordynacyjne w zakresie opracowywania dokumentacji programowych do 1997 r. (Drogosz-Zabłocka, 1997).

Dyskusje nad reformą edukacji, w tym zawodowej, trwały od początku okresu przemian, nie podejmowano jednak wiążących decyzji dotyczących tego obszaru. Tymczasem zmniejszała się liczba szkół zawodowych i uczniów zainteresowanych takim kształceniem, a zasoby materialne nie gwarantowały realizacji kształcenia zawodowego odpowiedniej jakości.

W opracowaniach i raportach, które powstawały w pierwszym okresie przemian, zwracano uwagę na konieczność budowania nowych relacji między szkołami zawodowymi a pracodawcami, zmieniającą się rolę sektora rzemieślniczego, rozwój doskonalenia zawodowego i instytucji szkolących oraz rozwój systemu poradnictwa zawodowego (Adamski i in., 1993).

Reforma z 1998 r., przygotowana przez ministra edukacji Mirosława Handkego, zakończyła się sukcesem w tym sensie, że zapowiadane zmiany zostały uchwalone w postaci aktów prawnych dających podstawy zmian ustroju szkolnego i wprowadzających zasadnicze zmiany w obszarze zapewniania jakości kształcenia. Powołano Centralną Komisję Egzaminacyjną oraz wprowadzono egzaminy zewnętrzne, w tym potwierdzające kwalifikacje zawodowe, zwane egzaminami zawodowymi. Zapoczątkowana w 1998 r. reforma systemu edukacji poświęcała niewiele miejsca segmentowi zawodowemu. Główne jej założenia dotyczyły upowszechnienia wykształcenia średniego i wyższego, wyrównania szans edukacyjnych oraz poprawy jakości edukacji rozumianej jako integralny proces kształcenia i wychowania (*Reforma systemu* ..., 1998, s. 10). W wyniku reformy uległa zasadniczej zmianie struktura szkolnictwa (wprowadzono nowy ustrój szkolny i nowy typ szkoły – gimnazjum), jednak nie powiodły się zmiany w obszarze zawodowym. W początkowych założeniach reformy zakładano odejście od dwutorowości kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym (ogólnokształcące vs zawodowe) i pozostawienie w systemie tylko dwuletnich szkół zawodowych, których ukończenie umożliwiałoby absolwentom uzyskanie tytułu robotnika wykwalifikowanego. Argumenty za przyjęciem reformy w takim kształcie skoncentrowane były na promowaniu wykształcenia średniego jako podstawowego celu zmian w edukacji. Drogą do jego osiągnięcia miało być liceum profilowane, zróżnicowane programowo, ale jednolite pod względem organizacyjnym. Cele kształcenia zawodowego miały kontynuować: liceum profilowane o profilu zawodowym, policealne szkoły zawodowe oraz wspomniane już dwuletnie szkoły zawodowe.

Koncepcja szkolnictwa zawodowego, zaproponowana w reformie ministra Handkego, nie została wprowadzona w życie. Wśród szkół ponadgimnazjalnych znalazły się ponownie technika, w których kształcenie trwa 4 lata, ponadto, w celu zapewnienia drożności kształcenia po ukończeniu szkoły zasadniczej, wprowadzono licea oraz technika uzupełniające, w których nauka trwa 2 i 3 lata, powrócono także do pierwotnej nazwy szkoły kształcącej robotników wykwalifikowanych – zasadniczej szkoły zawodowej. W systemie pozostawiono także zaproponowane w założeniach reformy licea profilowane, które w praktyce okazały się szkołą bez przyszłości. Z roku na rok malała ich liczba, ponadto ich absolwenci słabo

²¹¹ Minima programowe specjalistycznych przedmiotów zawodowych można uznać za pierwowzór podstaw programowych kształcenia w zawodzie. Pojęcie „podstaw programowych kształcenia w poszczególnych zawodach” pojawiło się w znolizowanej Ustawie o systemie oświaty w 1995 r. (Dz. U. 1995, nr 101, poz. 504, art. 22 ust. 2 pkt 2).

zdawali maturę, co potwierdzają dane statystyczne. W znowelizowanej Ustawie o systemie oświaty od 1 września 2012 r. likwidacji ulegają klasy pierwsze liceum profilowanego dla młodzieży, a w następnych latach kolejne klasy, aż do całkowitego wygaśnięcia kształcenia w tych szkołach²¹².

4.1.5. Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru

Doświadczenia polskie ostatniego dwudziestolecia pokazują, że po kilkunastu „latach chudych”, kształcenie zawodowe odzyskuje swoją pozycję w polityce edukacyjnej (realizuje się programy naprawcze i podejmuje konkretne działania), co potwierdzają prezentowane w raporcie dane. Zgodnie z kalendarzem wyznaczonym w znowelizowanej Ustawie o systemie oświaty, na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej zasadnicze zmiany w strukturze szkolnictwa i kształceniu są wprowadzane od 1 września 2012 r., co zostanie szczegółowo omówione w dalszej części rozdziału.

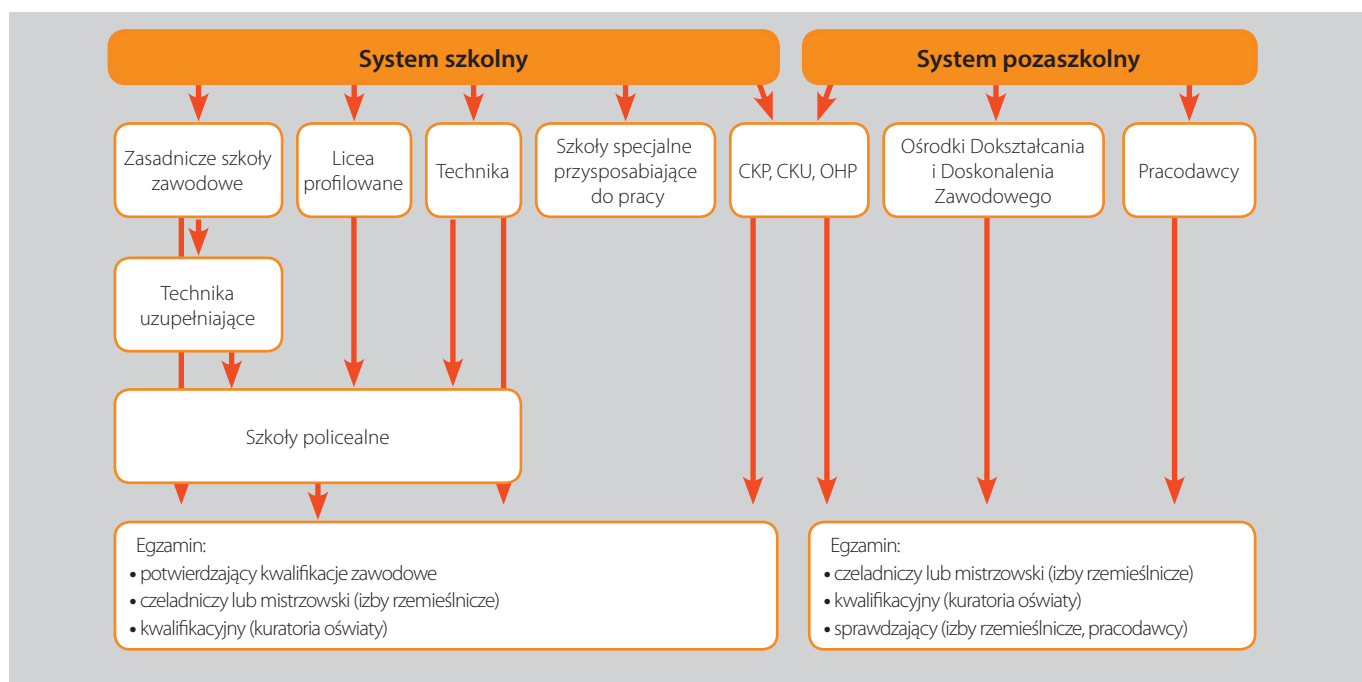
4.2. Szkolnictwo zawodowe, charakterystyka, stan obecny i zmiany

4.2.1. Podstawy prawne

Podstawy funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce regulowane są przepisami z działy oświata i wychowanie oraz praca. Szczegółowe informacje dotyczące wybranych aktów prawnych z tego zakresu prezentuje tabela w aneksie.

Kształcenie zawodowe w Polsce może odbywać się w formach szkolnych oraz w pozaszkolnych. Poniższy schemat prezentuje elementy obu systemów.

Rysunek 4.1. Elementy systemu szkolnictwa zawodowego w Polsce.



Źródło: opracowanie własne na podstawie aktów prawnych.

W systemie oświaty wybór ścieżki zawodowej jest możliwy na IV etapie edukacyjnym po ukończeniu gimnazjum. Absolwent gimnazjum w roku szkolnym 2010/2011 mógł kontynuować naukę w następujących zawodowych szkołach ponadgimnazjalnych:

²¹² Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2011 nr 205 poz. 1206).

- 1) zasadniczych szkołach zawodowych – o okresie nauczania nie krótszym niż 2 lata i nie dłuższym niż 3 lata, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także dalsze kształcenie w liceach lub technikach uzupełniających;
- 2) technikach – nauka trwa 4 lata, ich ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu oraz uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego i kontynuowanie nauki w szkołach wyższych; możliwa jest także kontynuacja nauki w szkole policealnej (nie wymaga matury);
- 3) liceach profilowanych²¹³ – kształcących w profilach ogólnozawodowych, ich ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Licea profilowane kształcą w cyklu trzyletnim i dają możliwości przygotowania ogólnozawodowego, absolwenci szkół tego typu nie mogą przystąpić do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Zdobycie zawodu dla uczniów liceów profilowanych możliwe jest po ukończeniu szkoły policealnej;
- 4) szkołach specjalnych przysposabiających do pracy – o trzyletnim cyklu nauki, dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Ukończenie szkoły tego typu umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy.

Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych mogą uzupełnić swoje kwalifikacje w trzyletnich technikach uzupełniających²¹⁴, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

Szkolnictwo zawodowe obejmuje także szkoły policealne dla osób legitymujących się wykształceniem średnim. Okres nauczania w tych szkołach nie może być dłuższy niż 2,5 roku, a ich ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu zawodowego. Nauka w szkołach zawodowych obejmuje kształcenie ogólne, zawodowe teoretyczne oraz zawodowe praktyczne, które może być realizowane przez zajęcia praktyczne oraz praktyki zawodowe. Praktyczna nauka zawodu może odbywać się w placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, warsztatach i pracowniach szkolnych, szkolnych gospodarstwach pomocniczych, u pracodawców lub w indywidualnych gospodarstwach rolnych. Zajęcia praktyczne są zazwyczaj prowadzone w szkole (np. w warsztatach czy pracowniach szkolnych) i mają na celu opanowanie przez uczniów umiejętności zawodowych, niezbędnych do podjęcia pracy w danym zawodzie. Natomiast praktyki zawodowe są najczęściej organizowane u pracodawcy w celu zastosowania i pogłębienia zdobytej wiedzy oraz umiejętności w rzeczywistych warunkach pracy.

Obecnie, wszystkie typy szkół zawodowych mogą funkcjonować zarówno jako szkoły dla młodzieży, jak i szkoły dla dorosłych. Szkołą dla dorosłych jest jednostka, w której stosuje się odrębną organizację kształcenia, i do której przyjmowane są osoby powyżej 18 roku życia. Zmiana Ustawy o systemie oświaty²¹⁵, która weszła w życie we wrześniu 2012 r., wygasza zasadnicze szkoły zawodowe dla dorosłych oraz technika dla dorosłych. Uzupełnianie kwalifikacji zawodowych dla tych osób będzie możliwe jedynie w formach kursowych.

Wykaz zawodów nauczanych w systemie szkolnym zawiera klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego określana w drodze rozporządzenia przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Pod koniec 2011 r. klasyfikacja ta zawierała 213 zawodów. W ramach zmian systemu kształcenia zawodowego wprowadzanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od września 2012 r. obowiązywać będzie nowa klasyfikacja zawodów prezentująca podejście polegające na wyodrębnieniu w ramach poszczególnych zawodów pojedynczych kwalifikacji, z których każda zawiera określony zasób wiedzy i umiejętności. Ta zmodyfikowana klasyfikacja obejmuje 200 zawodów, w których wyodrębniono 251 kwalifikacji²¹⁶.

²¹³ Zgodnie z zapisami Ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206) licea profilowane będą od września 2012 roku wygaszane – zostanie wstrzymany nabór.

²¹⁴ Zgodnie z zapisami Ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206) technika uzupełniające będą od września 2013 roku wygaszane – zostanie wstrzymany nabór.

²¹⁵ Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206).

²¹⁶ Szczegółowe informacje dot. zmian można znaleźć w dalszych częściach niniejszego rozdziału.

Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa także, w drodze rozporządzenia, podstawy programowe, zarówno kształcenia ogólnozawodowego, jak i w poszczególnych zawodach, uwzględniając w szczególności zestawy celów i treści nauczania, umiejętności uczniów, a także zadania wychowawcze szkoły, odpowiednio do poszczególnych etapów kształcenia i typów szkół oraz zawodów i profili kształcenia ogólnozawodowego. Podobnie jak klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego, również podstawa programowa jest modernizowana, o czym piszemy w dalszych częściach niniejszego opracowania.

Pozaszkolne formy nauki zawodu prowadzą:

- Centra Kształcenia Praktycznego (CKP), Centra Kształcenia Ustawicznego (CKU), Ośrodki Doskonalenia i Dookształcania Zawodowego (ODDZ),
- Ochotnicze Hufce Pracy (OHP),
- pracodawcy, u których realizowane jest przygotowanie zawodowe.

Centra kształcenia praktycznego, centra kształcenia ustawicznego oraz ośrodki doksztalcenia i doskonalenia zawodowego umożliwiają uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Główne zadania CKU to przygotowywanie oferty kształcenia ustawicznego, zwiększającej szansę zatrudnienia, współpraca z pracodawcami w tym zakresie oraz opracowywanie i wydawanie materiałów metodyczno-dydaktycznych dla prowadzonego kształcenia. Centrum może ponadto realizować zadania z zakresu praktycznej nauki zawodu, wynikające z programu nauczania dla danego zawodu. Centra kształcenia praktycznego prowadzą zajęcia praktyczne dla uczniów szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zakresie całego lub części programu nauczania dla danego zawodu, w tym modułowego programu nauczania dla danego zawodu. Natomiast ośrodki doksztalcenia i doskonalenia zawodowego są odpowiedzialne między innymi za organizowanie doksztalcenia teoretycznego młodocianych zatrudnionych u pracodawców w celu nauki zawodu.

Wszystkie powyższe instytucje mogą organizować i prowadzić kształcenie ustawiczne umożliwiające spełnienie obowiązku nauki.

Ustawodawca przewidział także utworzenie placówki CKU o zasięgu ogólnopolskim, której jednym z głównych zadań będzie przygotowywanie rozwiązań służących rozwojowi kształcenia ustawicznego w systemie oświaty, w szczególności służących uzyskiwaniu lub podnoszeniu kwalifikacji zawodowych przez osoby dorosłe. Jednak taka placówka jeszcze nie powstała.

Ochotnicze Hufce Pracy (OHP) to jednostka budżetowa nadzorowana przez ministra właściwego do spraw pracy. OHP wykonują zadania na rzecz młodzieży powyżej 15 roku życia z zakresu przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu oraz zatrudnienia. Do głównych funkcji tej organizacji należy: wspomaganie systemu oświaty poprzez aktywizację społeczną, zawodową i ekonomiczną młodzieży, podejmowanie działań zmierzających do podwyższania kwalifikacji zawodowych lub przekwalifikowania, wspieranie inicjatyw służących przeciwdziałaniu bezrobociu i wychowaniu w procesie pracy, w tym organizowanie zatrudnienia oraz organizowanie międzynarodowej współpracy młodzieży.

Innym rodzajem kształcenia zawodowego jest przygotowanie zawodowe młodocianych u pracodawcy²¹⁷, przeznaczone dla osób, które ukończyły gimnazjum oraz mają co najmniej 16 lat. Nauka u pracodawcy może odbywać się w formie nauki zawodu lub przyuczenia do wykonywania określonej pracy. Podobnie jak młodociani także dorośli mogą odbywać naukę zawodu u pracodawcy. Zarówno w systemie szkolnym jak i pozaszkolnym ukończenie danego typu szkoły nie jest potwierdzeniem kwalifikacji zawodowych²¹⁸ – te uzyskuje się dopiero po zdaniu odpowiedniego egzaminu. Jest to realizacja postulatu rozłączenia procesu nauczania od procesu weryfikowania wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie nauki.

System egzaminów zewnętrznych nie tylko sprawdza umiejętności absolwentów i potwierdza kwalifikacje zawodowe, ale jest także elementem kontroli jakości kształcenia zawodowego.

²¹⁷ Na podstawie przepisów Działu IX Kodeksu pracy i rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. Nr 60, poz. 278, z późn. zm.).

²¹⁸ Świadectwo ukończenia szkoły potwierdza jedynie poziom uzyskanego wykształcenia, a nie kwalifikacje zawodowe.

4.2.2. Zmiany ustawowe w dziedzinie kształcenia zawodowego od września 2012 r.²¹⁹

Celem zmian jest zwiększenie efektywności i skuteczności systemu kształcenia zawodowego w kontekście rynku pracy. Główne działania w tym zakresie to:

- powiązanie szkolnictwa zawodowego z rynkiem pracy poprzez wdrożenie mechanizmów skłaniających szkoły do dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy oraz uelastycznienie systemu kształcenia zawodowego i systemu potwierdzania kwalifikacji zawodowych,
- zwiększenie dostępności i efektywności kształcenia zawodowego poprzez włączenie szkół w system zawodowych kursów kwalifikacyjnych.

Szczegółowe rozwiązania:

- 1) zmodyfikowanie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego i wyodrębnienie w ramach zawodów kwalifikacji,
- 2) wdrożenie zmodernizowanej podstawy programowej kształcenia w zawodach – podstawa programowa zawierać będzie zestaw celów i treści kształcenia opisanych w formie efektów kształcenia;
- 3) zmiana struktury szkolnictwa zawodowego,
 - ujednolicenie cyklu kształcenia w szkole zasadniczej zawodowej do trzyletniego, związane z reformą programową oraz wprowadzeniem obowiązku szkolnego od 6 roku życia;
 - wygaszanie liceów profilowanych, techników uzupełniających dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych oraz zasadniczych szkół zawodowych dla dorosłych i techników dla dorosłych. Osoby dorosłe będą mogły uzupełniać kwalifikacje zawodowe jedynie w formach kursowych,
 - konsolidacja kształcenia zawodowego i ustawicznego w centrach kształcenia zawodowego i ustawicznego. W skład centrum powinna wchodzić co najmniej jedna szkoła prowadząca kształcenie zawodowe.
- 4) uelastycznienie systemu potwierdzania kwalifikacji,
- 5) włączenie szkół prowadzących kształcenie zawodowe w system kształcenia ustawicznego – wprowadzenie nowej formy kształcenia pozaszkolnego, kursu kwalifikacyjnego.

4.2.3. Finansowanie²²⁰

System zarządzania oświatą w Polsce, w tym szkolnictwem zawodowym, należy do jednego z najbardziej zdecentralizowanych na świecie (Herbst et al., 2009). Zakładanie, prowadzenie i finansowanie szkół zawodowych dla młodzieży zostało oddelegowane przede wszystkim na poziom powiatów, a w dalszej kolejności do samorządów województw i gmin²²¹. Do obowiązków jednostek samorządu terytorialnego (JST) należy również finansowanie szkolnych form kształcenia zawodowego dorosłych.

Udział w dochodach publicznych JST – odpowiednio do przypadających im zadań – gwarantuje Konstytucja RP, a najważniejsze postanowienia dotyczące finansowania szkół i placówek oświatowych zawierają: ustawa o systemie oświaty oraz ustawy o dochodach poszczególnych JST. Wydatki z budżetu państwa na oświatę i wychowanie, w tym na kształcenie zawodowe, co roku określa ustawa budżetowa. W 2009 r. 93% środków przeznaczonych z budżetu państwa na oświatę i wychowanie (33,2 mld zł) stanowiła część oświatowa subwencji ogólnej przekazywana szkołom i placówkom za pośrednictwem jednostek samorządu terytorialnego (GUS, 2010).

²¹⁹ Szczegółowe informacje dot. zmian można znaleźć w dalszych częściach rozdziału.

²²⁰ Niniejszy tekst stanowi skróconą wersję raportu o finansowaniu inwestycji w zasoby ludzkie, przygotowanym dla Cedefop (Dębowski, Ziewiec, 2011).

²²¹ Jednostki samorządowe mogą zlecać realizację zadań oświatowych organizacjom pozarządowym, które prowadzą działalność statutową w dziedzinie edukacji. W takiej sytuacji niepubliczne placówki oferujące kształcenie ustawiczne są finansowane ze środków publicznych.

Środki Funduszu Pracy²²² i Europejskiego Funduszu Społecznego są natomiast podstawowym źródłem finansowania inwestycji w zasoby ludzkie, w lepsze dopasowanie kompetencji zawodowych uczących się do potrzeb rynku pracy oraz kształcenie ustawiczne dorosłych.

Najważniejsze źródła finansowania kształcenia zawodowego ze środków publicznych pokazuje tabela 4.5.

Tabela 4.5. Główne źródła finansowania kształcenia zawodowego ze środków publicznych, w tym z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Źródło finansowania	Adresaci finansowania	Komentarz
Budżety jednostek samorządu terytorialnego (JST)	<ul style="list-style-type: none"> Szkoły zawodowe dla młodzieży, szkoły zawodowe dla dorosłych, placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego 	<p>Jednym z najważniejszych dochodów JST jest przekazywana z budżetu centralnego subwencja oświatowa. Jest ona dzielona między poszczególne JST (gminy, powiaty i województwa) na podstawie co roku modyfikowanego algorytmu, stosującego różne wagi dla poszczególnych grup uczniów i szkół (w tym uczniów szkół zawodowych).</p> <p>W 2010 r. wydatki na oświatę i wychowanie stanowiły 31% wszystkich samorządowych wydatków. Subwencja oświatowa pokryła 69,3% poniesionych przez JST wydatków na edukację²²³.</p>
Fundusz Pracy	<ul style="list-style-type: none"> Przedsiębiorstwa, które przyjmują na naukę zawodu młodocianych pracowników lub przyuczają ich do wykonywania określonej pracy Przedsiębiorstwa posiadające zakładowy fundusz szkoleniowy i inwestujące w podnoszenie kompetencji zawodowych swoich pracowników 	<p>Pracodawcy, u których realizowana jest praktyczna nauka zawodu w formie praktyk zawodowych, otrzymują środki finansowe od szkoły, w której naukę pobiera uczeń.</p> <p>Przyznanie dofinansowania pracodawcy, który zawarł umowę o pracę z młodocianymi pracownikami w celu przygotowania zawodowego, zależy m.in. od tego, czy uczeń zdał egzamin zawodowy.</p>
Europejski Fundusz Społeczny (Program Operacyjny Kapitał Ludzki)	<ul style="list-style-type: none"> Instytucje systemu oświaty i szkolnictwa wyższego Instytucje szkoleniowe Instytucje rynku pracy Jednostki administracji rządowej i samorządowej Przedsiębiorcy Instytucje otoczenia biznesu Organizacje pozarządowe Inne podmioty 	<p>Do głównych celów i obszarów Programu Kapitał Ludzki w latach 2007–2013 m.in. należą: zwiększenie aktywności zawodowej oraz zdolności do zatrudnienia osób bezrobotnych, poprawa umiejętności adaptacyjnych pracodawców i pracobiorców do zmian zachodzących w gospodarce, podniesienie jakości usług edukacyjnych, wspieranie idei uczenia się przez całe życie.</p>

Źródło: opracowanie własne IBE.

4.2.3.1. Finansowanie szkół zawodowych

Na mocy ustawy o systemie oświaty szkoły zawodowe publiczne i niepubliczne o uprawnieniach publicznych są finansowane z budżetów jednostek samorządu terytorialnego (JST). Nauka w szkołach publicznych jest nieodpłatna. Dochodami szkół niepublicznych są opłaty z czesnego oraz dofinansowanie z budżetów JST. Z uwagi na brak danych ilustrujących skalę prywatnych wydatków na niepubliczne szkoły zawodowe poniższa analiza dotyczy wydatków z budżetów JST. Niemniej należy dodać, że liczba uczniów uczęszczających do niepublicznych szkół kształcących w zawodzie jest mała²²⁴ i stąd można przyjąć, że wielkość dofinansowania ze środków JST dobrze obrazuje skalę finansowania szkolnictwa zawodowego w Polsce.

²²² Z Funduszu Pracy są też m.in. finansowane działania na rzecz aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych oraz znajdujących się w szczególnej sytuacji na rynku pracy (katalog tych osób określa art. 49 Ustawy z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz. U. 2004 Nr 99 poz. 1001, z późn. zm.). Tu jednak zagadnienia te nie będą omawiane. Tekst dotyczy jedynie dwóch sytuacji – gdy pracodawca przyjmuje na naukę zawodu (lub na przyuczenie do wykonywania określonej pracy) młodocianych pracowników oraz gdy inwestuje w podnoszenie kompetencji zawodowych zatrudnionych osób.

²²³ Jeśli przypis nie mówi inaczej, przytaczane w tekście dane zostały opracowane na podstawie BDL GUS.

²²⁴ W roku szkolnym 2009/2010 szkoły publiczne stanowiły 93,9% szkół prowadzących kształcenie zawodowe dla młodzieży (bez specjalnych), szkoły niepubliczne o uprawnieniach szkoły publicznej – 6,05%, szkoły niepubliczne – 0,05% (GUS 2010).

Dochodami JST są: dochody własne (głównie wpływy z tytułu podatku od osób fizycznych (PIT), oraz od osób prawnych (CIT)), subwencja ogólna, a także dotacje celowe z budżetu państwa. Największe znaczenie ma subwencja ogólna²²⁵. Jej najbardziej znacząca część oświatowa jest przeznaczana na finansowanie zadań JST wynikających z Ustawy o systemie oświaty.

Należy podkreślić, że samorządy same podejmują decyzję, jaką część subwencji oświatowej przeznaczają na edukację i na poszczególne szkoły działające na ich terenie²²⁶. Formalnie subwencja ta nie jest bardziej związana z oświatą niż pozostałe rodzaje dochodów samorządowych (Herbst et al., 2009). Tym samym od realizowanej na szczeblu lokalnym polityki wywiązywania się z ustawowo przypisanych zadań oświatowych zależy również wielkość dofinansowania szkół zawodowych.

Zasady podziału części oświatowej subwencji między JST co roku określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej²²⁷. Zgodnie z nim subwencja oświatowa „jest dzielona między poszczególne jednostki samorządu terytorialnego z uwzględnieniem zakresu realizowanych przez te jednostki zadań oświatowych” oraz – po odliczeniu 0,6% rezerwy będącej w dyspozycji Ministra Finansów²²⁸ – według corocznie modyfikowanego algorytmu. Stosuje on szereg wag określanych nie tylko dla poszczególnych typów szkół, ale również dla różnych grup uczniów szkół działających na terenie JST (np. uczniów niewidomych i słabowidzących, uczniów szkół mniejszości narodowych, uczniów szkół zlokalizowanych na terenach wiejskich). Osobną wagę dla uczniów szkół zawodowych, w tym na realizację praktycznej nauki zawodu, a także dla uczniów liceów profilowanych i uczniów szkół specjalnych przysposabiających do pracy, stosuje się od 2000 roku. Zmiany jej wielkości w latach 2000–2011 pokazuje tabela 4.6.

Przeważająca część szkół zawodowych jest prowadzona i finansowana przez powiaty. Wielkość ogólna dofinansowania szkół kształcenia zawodowego z budżetów powiatów ziemskich i miast na prawach powiatu w ciągu ostatnich lat się zwiększała. Wzrost ten nie świadczy jednak o zwiększeniu nakładów na szkolnictwo zawodowe, ponieważ udział wydatków na szkoły zawodowe w wydatkach obu kategorii JST na oświatę i wychowanie ogółem utrzymuje się na zbliżonym poziomie (por. tabela 4.7.). Wydaje się zatem, że w skali całego kraju nie nastąpiło znaczące przesunięcie środków na przygotowanie uczących się do wykonywania zawodu, a nominalny wzrost daje się wyjaśnić podwyżkami płac nauczycieli lub ogólnym wzrostem wydatków JST.

Corocznie modyfikowany algorytm podziału subwencji oświatowej między JST ma za zadanie uwzględniać m.in. specyfikę działania poszczególnych szkół oraz placówek oświatowych. W kontekście kształcenia zawodowego podkreśla się jednak, że waga przypisana uczniom szkół zawodowych nie została właściwie oszacowana. Z kilku powodów:

Po pierwsze, nie odzwierciedla ona faktycznych kosztów tej formy kształcenia, a przez to niedostatecznie rekompensuje różnicę kosztów między kształceniem ogólnym a zawodowym – „istotnie droższym od kształcenia ogólnego ze względu na niezbędne wyposażenie do kształcenia zawodowego, prowadzenia praktyk, staży, pozyskiwania nauczycieli, którzy mają (lub mieli w nieodległej przeszłości) kontakt z praktyką uprawiania zawodu, którego uczą” (IBE, 2011).

Po drugie, pomija różnice istniejące między poszczególnymi szkołami zawodowymi i specyfiką przygotowania do wykonywania różnych zawodów, przez co w większym stopniu sprzyja działalności placówek niewymagających dużych nakładów finansowych, a w mniejszym stanowi zachętę do rozwoju szkół przygotowujących do kształcenia w zawodach pożądanym na rynku pracy. „Obserwując preferencje samorządów do kształtowania relatywnie taniej sieci szkół ponadgimnazjalnych, można mieć wątpliwość, czy waga odnosząca się do szkół zawodowych wystarczająco spełnia zadania dopasowania kształcenia do regionalnej struktury popytu na pracę” (IBE, 2011).

²²⁵ Jej wysokość co roku określa ustawa budżetowa. Por. Ustawa budżetowa na rok 2011 z 20 stycznia 2011 r. (Dz. U. 2011 Nr 29 poz. 150).

²²⁶ Zgodnie z art. 7 ust. 3 Ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego „o przeznaczeniu środków otrzymanych z tytułu subwencji ogólnej decyduje organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego”.

²²⁷ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 grudnia 2010 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2011 (Dz. U. 2010 Nr 249 poz. 1659).

²²⁸ Zgodnie z art. 26 ust. 1 Ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego rezerwa subwencji ogólnej jest przeznaczona na dofinansowanie przede wszystkim inwestycji na drogach publicznych powiatowych i wojewódzkich oraz remontu i utrzymania dróg krajowych i wojewódzkich w granicach miast na prawach powiatu. Od 1 stycznia 2012 r. od subwencji odliczana będzie część w wysokości 0,25% ogólnej kwoty.

Tabela 4.6. Wagi w algorytmie dla uczniów szkół zawodowych.

Wyszczególnienie	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Waga dla uczniów szkół zawodowych ²²⁹	0,15	0,15	0,15	0,15	0,15	0,15	0,15	0,15	0,15	0,17	0,19	0,19
Waga dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych ²³⁰	–	0,05	0,05	0,044	0,05	0,08	0,08	0,08	0,08	0,08	0,082	0,082

Źródło: opracowanie własne IBE.

Tabela 4.7. Wydatki na szkoły zawodowe (bez specjalnych) z budżetów JST w mln zł.

Wyszczególnienie	2007	2008	2009	2010
gminy (ok. 2413 jednostek)	39,3	46,0	57,4	66,2
jako % wydatków na oświatę i wychowanie	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%
powiaty grodzkie (65 największych miast Polski)	1677,6	1929,5	2128,2	2315,5
jako % wydatków na oświatę i wychowanie	13,0%	13,3%	13,7%	14,1%
powiaty ziemskie (314 jednostek)	2473,2	2689,4	2961,2	3176,8
jako % wydatków na oświatę i wychowanie	46,3%	46,6%	47,0%	46,9%
SUMA	4190,1	4664,9	5146,8	5558,5

Źródło: opracowanie własne IBE na podstawie BDL GUS.

Tabela 4.8. Struktura wydatków na oświatę i wychowanie JST (proc.).

Wydatki JST	Rodzaj wydatków	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Wydatki gmin (ok. 2413 jednostek)	Wydatki bieżące na wynagrodzenia	-	-	-	56,7	57,3	57,7
	Wydatki majątkowe inwestycyjne	-	-	7,0	7,1	7,5	7,8
Wydatki miast na prawach powiatu (65 największych miast)	Wydatki bieżące na wynagrodzenia	-	-	-	55,3	55,5	56,7
	Wydatki majątkowe inwestycyjne	-	-	5,3	6,7	6,5	5,6
Wydatki powiatów ziemskich (314 jednostek)	Wydatki bieżące na wynagrodzenia	-	-	-	61,4	60,9	60,3
	Wydatki majątkowe inwestycyjne	5,0	6,1	4,2	5,0	5,9	7,0

Źródło: opracowanie własne IBE na podstawie BDL GUS.

Po trzecie, waga przypisana szkołom zawodowym nie uwzględnia regionalnego zróżnicowania stanu technicznego budynków, zużycia urządzeń i jakości wyposażenia pracowni, a tym samym pomija niejednorodność w skali kraju poziom wydatków inwestycyjnych, niezbędnych do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. Można zatem przypuszczać (ze względu na brak badań w tym zakresie), że jednolita waga dla wszystkich szkół zawodowych popycha samorządy do utrzymywania kształcenia w zawodach, do których przygotowanie nie wymaga wysokich nakładów (Sztanderska, Siergiejuk, 2011). Wydaje się ponadto, że w niedostatecznym stopniu zachęca też samorządy do zwiększenia nakładów inwestycyjnych i modernizacji wyposażenia pracowni, warsztatów i innych pomieszczeń dydaktycznych. Na przykład w powiatach ziemskich wydatki bieżące na wynagrodzenia stanowiły w 2010 r. ponad 60% wydatków na oświatę i wychowanie, a wydatki majątkowe inwestycyjne zaledwie 7% (por. tabela 4.8.).

²²⁹ Dla słuchaczy kolegiów pracowników służb społecznych oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe, w tym na realizację praktycznej nauki zawodu, a także dla uczniów liceów profilowanych i uczniów szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi (waga nie obejmuje uczniów szkół artystycznych).

²³⁰ Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz szkół artystycznych (z wyłączeniem ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia oraz szkół muzycznych II stopnia).

Po czwarte, żaden akt obowiązującego w Polsce prawa nie określa szczegółowych celów, którym jednostki samorządu terytorialnego powinny podporządkować swoją politykę w zakresie finansowania rozwoju sieci szkolnej, w tym dotowania pożądanego na rynku pracy profili szkół kształcenia zawodowego. Ustawodawstwo nie daje tym samym kryteriów, miar i narzędzi oceny efektywności wykorzystania nakładów na szeroko pojętą oświatę i wychowanie. Ponadto na poziomie lokalnym oddelegowuje nie tylko podejmowanie decyzji o inwestowaniu w edukację, ale także odpowiedzialność za opracowywanie i realizację strategicznych planów, uwzględniających konkurencyjność polskiej gospodarki czy przeciwdziałanie bezrobociu. W polityce edukacyjnej wciąż w zbyt małym stopniu uwzględnione są priorytety rozwoju gospodarczego (por. Kwiatkowski, 2006). Nie rozlicza również JST z dokonanego podziału środków między działające na ich terenie szkoły kształcenia zawodowego i ogólnego oraz inne placówki wspierające działanie systemu oświaty. „Fakt, że ustawa o dochodach JST określa wysokość subwencji oświatowej w danym roku [...] bez żadnego odniesienia do zakresu zadań oświatowych ani stawianych systemowi oświaty celów, wskazuje, że mamy do czynienia z niedopracowanym, przejściowym rozwiązaniem” (Herbst et al. 2009). W świetle obowiązujących przepisów prawa nie jest zatem jasne, czy przekazywana JST część oświatowa subwencji ogólnej ma za zadanie pełnić przede wszystkim funkcję:

- 1) redystrybucyjną, a przez to wyrównywać szanse na realizowanie zadań oświatowych na tym samym poziomie między samorządami o różnym stopniu zamożności;
- 2) refundacyjną, a przez to rekompensować faktycznie ponoszone na oświatę nakłady i odzwierciedlać tym samym zróżnicowane koszty nie tylko kształcenia ogólnego i zawodowego, ale także przygotowania do wykonywania różnych zawodów;
- 3) strategiczną, która czyniłaby z niej narzędzie polityki oświatowej państwa, za pomocą którego można świadomie promować i nagradzać finansowo takie działania w dziedzinie oświaty, które państwo uznaje za pożądane (por. Herbst et al., 2009).

4.2.3.2. Finansowanie kształcenia zawodowego ze środków Funduszu Pracy i Europejskiego Funduszu Społecznego

Obowiązujący w Polsce system regulacji prawnych i systemowych gwarantuje finansowanie nie tylko szkolnym formom kształcenia zawodowego. Ma również za zadanie wspierać między innymi tych pracodawców, którzy albo zawierają z młodocianymi pracownikami umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego lub przyuczenia do wykonywania określonej pracy, albo inwestują w podnoszenie kompetencji zawodowych zatrudnianych przez siebie osób.

Dofinansowanie kosztów kształcenia mogą otrzymać przedsiębiorstwa, które przyjmują na naukę zawodu młodocianych pracowników lub przyuczają ich do wykonywania określonej pracy. Kwota dofinansowania kosztów kształcenia jednego młodocianego pracownika zależy od okresu kształcenia²³¹. W 2010 r. wydatki z Funduszu Pracy na dofinansowanie pracodawcom kosztów kształcenia młodocianych pracowników wyniosły 330,7 mln zł i stanowiły 2,7% środków wydatkowanych z Funduszu Pracy (MF, 2011).

Zgodnie z postanowieniami Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy środki Funduszu Pracy mogą być również przyznawane przedsiębiorstwom, które finansują lub współfinansują koszty kształcenia ustawicznego z zakładowego funduszu szkoleniowego. Starosta może refundować koszty szkolenia pracowników lub pracodawcy w wysokości do 50% (nie więcej jednak niż do wysokości przeciętnego wynagrodzenia obowiązującego w dniu zawarcia umowy) na jedną osobę, w przypadku osób w wieku 45 lat i więcej – w wysokości do 80%. Projekt badawczy Instytutu Pracy i Polityki Społecznej dowiódł, że w 2006 r. z zakładowego funduszu szkoleniowego korzystało zaledwie 4,2% badanych przedsiębiorstw, badanie zrealizowane na potrzeby Obserwatorium

²³¹ Wysokość kwot dofinansowania reguluje Ustawa o systemie oświaty. Należy zaznaczyć, że zgodnie z Ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2011 Nr 205 poz. 1206) 1 września 2013 r. obowiązować zaczęło nowe brzmienie art. 70b ust. 2. Wysokość kwoty dofinansowania kosztów kształcenia jednego młodocianego pracownika wynosić będzie: 1) w przypadku nauki zawodu – 8081 zł przy okresie kształcenia wynoszącym 36 miesięcy (jeżeli okres ten będzie krótszy, wielkość wypłacanej kwoty będzie odpowiednio niższa); 2) w przypadku przyuczenia do wykonywania określonej pracy – 254 zł za każdy pełny miesiąc kształcenia.

Regionalnych Rynków Pracy w 2009 r. pokazało tylko o kilka procent wyższy odsetek tego typu przedsiębiorstw (por. Górniak, Mazur et al., 2010a).

Z funduszy strukturalnych UE finansowanie edukacji dorosłych było wspomagane przede wszystkim dzięki programom: SPO RZL (Priorytet I i II), EQUAL (temat A, F, I) oraz ZPORR (Priorytet II), a w obecnej perspektywie budżetowej: PO KL (Priorytety I, II oraz częściowo III, V, VIII i IX) oraz Regionalne Programy Operacyjne.

Jak wskazują Dębowski, Lis, Pogorzelski (2010), w ostatnich latach wartość środków unijnych przeznaczonych na dofinansowanie kształcenia dorosłych systematycznie rośnie (z mniej więcej 400 mln zł w 2001 i 2002 roku do ok. 5 mld zł w 2007 roku). W najbliższych latach (do ok. 2015 roku), w związku z sukcesywnym wdrażaniem funduszy pomocowych, UE można spodziewać się utrzymania obecnego poziomu wydatków publicznych na ten cel wynoszących ok. 2,5–3 mld zł rocznie (choć należy pamiętać, że są to dane tylko szacunkowe).

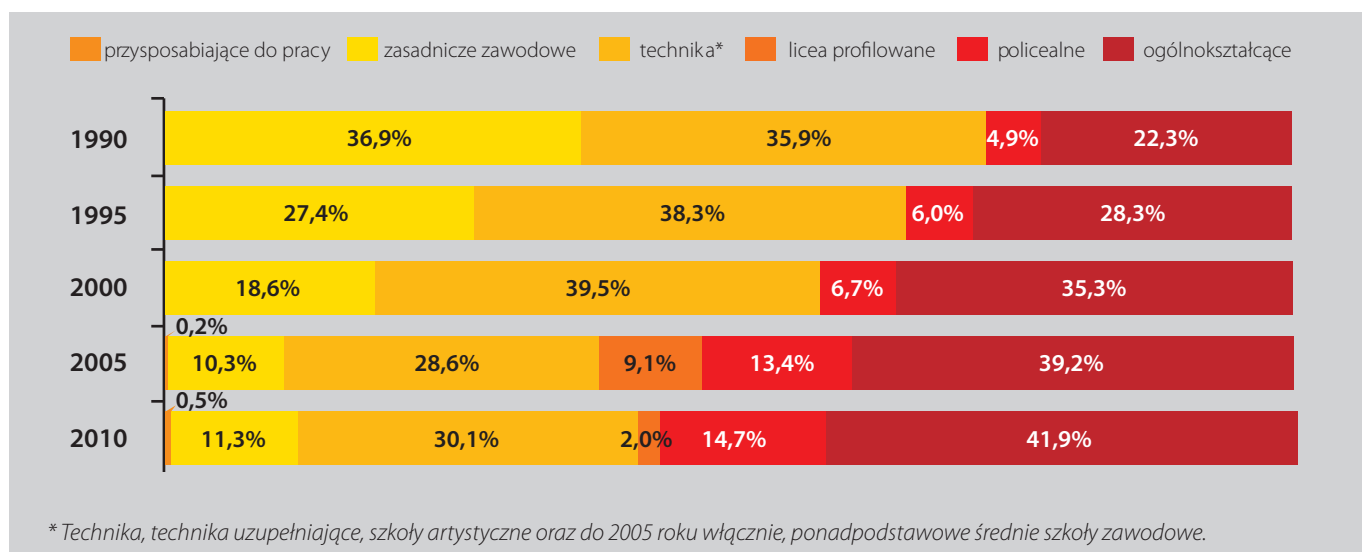
4.2.3.3. Finansowanie kształcenia zawodowego przez pracodawców

Innym źródłem finansowania kształcenia zawodowego i edukacji dorosłych są pracodawcy, którzy albo organizują szkolenia w miejscu pracy, albo wysyłają swoich pracowników na szkolenia zewnętrzne. Najnowsze badania pokazują jednak (Worek, Stec et al., 2011), że w 2010 r. mniej więcej połowa badanych pracodawców nie podjęła żadnych działań na rzecz doskonalenia zawodowego swoich pracowników. Ponadto nie ma wystarczających danych, by móc określić skalę finansowania kształcenia zawodowego przez pracodawców.

4.2.4. Szkoły zawodowe, uczniowie i absolwenci – w liczbach

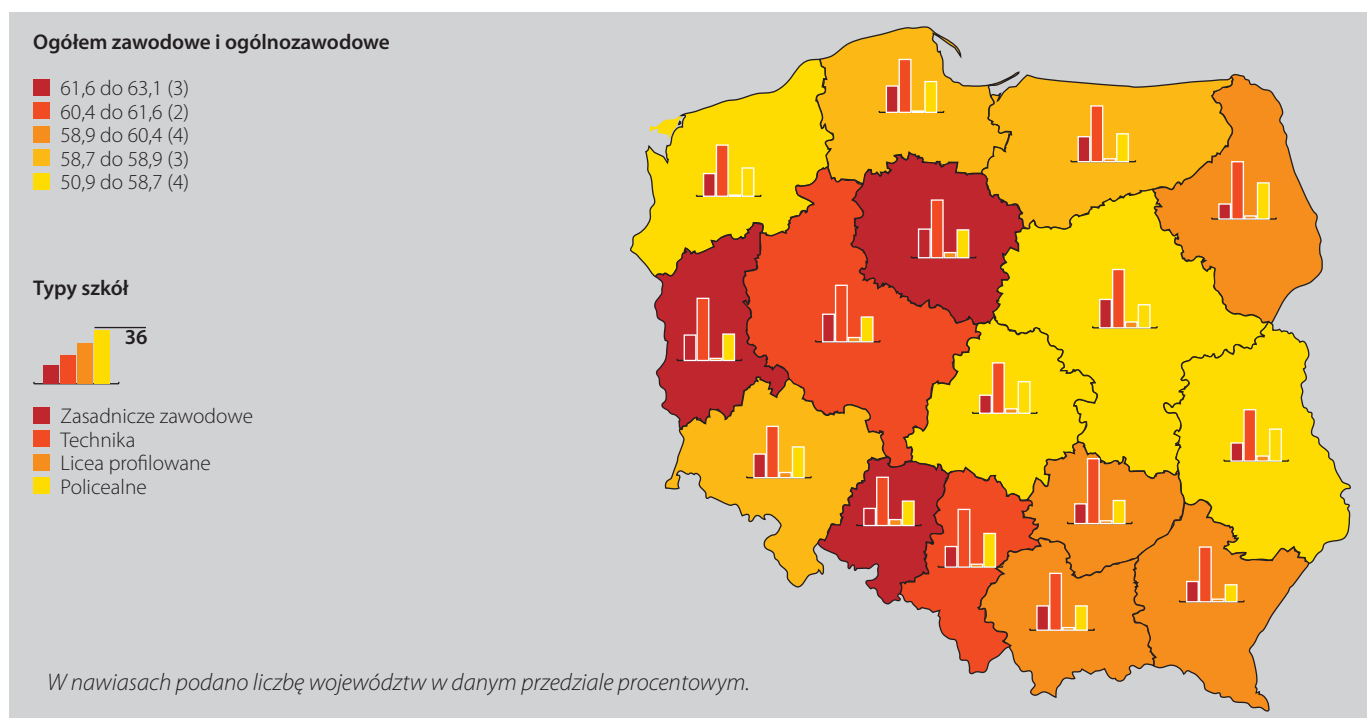
Zachodzące zmiany demograficzne, zwłaszcza zmniejszanie się liczby ludności w wieku odpowiadającym ponadgimnazjalnemu poziomowi nauki, tj. 16–21 lat, miały ogromny wpływ na kształtowanie się liczby uczniów na tym poziomie nauczania w ciągu ostatnich dwudziestu lat. W skali ogólnokrajowej w latach 2000–2010 nastąpił spadek liczby uczniów w szkolnictwie zawodowym i liceach profilowanych o 38%, gdy w tym samym czasie szkolnictwo ponadgimnazjalne ogólnokształcące odnotowało zmniejszenie się liczby uczniów tylko o 9%. Odnotowano systematyczne zmniejszanie się udziału liczby uczniów w szkołach zawodowych w ogólnej liczbie uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Udział ten zmniejszył się z 77,7% w 1990 roku do 58,3% w roku 2010. Zdecydowanie mała udział liczby uczniów w zasadniczych szkołach zawodowych przy wzroście udziału liczby uczniów w szkołach ogólnokształcących oraz policealnych. (por. wykres 4.1.)

Wykres 4.1. Uczniowie w szkolnictwie ponadgimnazjalnym według typów szkół w latach 1990–2010.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych „Oświata i wychowanie w roku szkolnym” GUS oraz BDL GUS.

Rysunek 4.2. Udział uczniów szkół zawodowych wśród uczniów wszystkich szkół ponadgimnazjalnych według województw w 2010 r. (% ogółu uczniów)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BDL GUS.

W 2010 roku udział uczniów szkół zawodowych i liceów profilowanych w całym szkolnictwie ponadgimnazjalnym kształtował się na poziomie 58,3%. W 2010 roku, wszystkie województwa odnotowały mniejszy udział uczniów szkół zawodowych i liceów profilowanych w ogóle szkolnictwa ponadgimnazjalnego w stosunku do roku 2000. Jednak w ciągu ostatnich pięciu lat w kilku województwach można zauważyć niewielki wzrost udziału szkolnictwa zawodowego i ogólnozawodowego, są to kujawsko-pomorskie, lubuskie, łódzkie, podlaskie i pomorskie.

Na szkolnictwo zawodowe i ogólnozawodowe w systemie oświaty w 2010 roku składało się 9 030 szkół różnego typu (dla młodzieży, specjalne oraz dla dorosłych) z 52 995 oddziałami, w których uczyło się 1 193 808 uczniów. W 2010 roku szkolnictwo zawodowe i ogólnozawodowe opuściło 312 355 absolwentów. W ciągu ostatnich 5 lat malała liczba szkół zawodowych, oddziałów, uczniów oraz absolwentów.

W 2010 roku liczba uczniów w szkolnictwie zawodowym i ogólnozawodowym wyniosła prawie 1,2 miliona osób, w tym 46% to uczniowie techników, 25% to słuchacze szkół policealnych, 19% to uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, 3% to osoby kształcące się w liceach profilowanych, dających jedynie przygotowanie ogólnozawodowe, na pozostałe 6% składają się osoby kształcące się w technikach uzupełniających (3%), szkołach artystycznych dających uprawnienia zawodowe (2%) i szkołach przysposabiających do pracy zawodowej (1%).

W 2010 roku 57% wszystkich szkół zawodowych i ogólnozawodowych było prowadzone przez jednostki samorządu powiatowego. Jednostki te prowadziły około 80% wszystkich liceów profilowanych (406), techników (2334) i zasadniczych szkół zawodowych (1532), a także prawie 92% szkół przysposabiających do pracy zawodowej (393).

Tabela 4.9. Struktura szkół zawodowych według typu i organu prowadzącego w 2010 r.

Szkoły prowadzone przez:	zasadnicze zawodowe	przysposabiające do pracy	technika	licea profilowane	policealne	artystyczne
jednostki administracji rządowej (centralnej)	4,1	0,0	3,3	0,0	1,5	53,0
jednostki samorządu wojewódzkiego	0,9	1,6	0,6	1,0	6,8	0,0
jednostki samorządu powiatowego	81,7	91,8	77,8	80,6	15,9	18,9
jednostki samorządu gminnego	3,5	1,9	2,1	3,0	0,5	0,7
organizacje społeczne i stowarzyszenia	4,6	2,6	5,2	3,6	8,6	7,1
organizacje wyznaniowe	0,6	1,4	0,4	0,4	0,1	2,5
pozostałe	4,6	0,7	10,6	11,5	66,5	17,8
razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
liczba szkół	1875	428	3001	504	2941	281

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BDL GUS.

Ponadto, według danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO), w ciągu ostatnich czterech lat w systemie kształcenia zawodowego nie zmieniła się liczba centrów kształcenia praktycznego (144 placówki w 2010 r.). Z kolei znacząco spadła liczba centrów kształcenia ustawicznego (z 281 do 215 placówek) oraz liczba ośrodków doksztalcenia i doskonalenia zawodowego (z 500 do 322 placówek). Jednocześnie prawie podwoiła się liczba niepublicznych placówek kształcenia ustawicznego i praktycznego (z 733 w 2007 do 1398 w 2010).

Komenda Główna OHP oraz podległe jej 16 Wojewódzkich Komend OHP realizuje zadania państwa w zakresie zatrudnienia oraz przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży, a także zadania w zakresie jej kształcenia i wychowania. Jednostki OHP prowadzące podstawową działalność dzielą się na dwie grupy; jednostki o charakterze opiekuńczo-wychowawczym oraz jednostki realizujące zadania na rzecz rynku pracy. W jednostkach o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, w 2011 r. kształciło się ponad 33,5 tys. młodzieży.

4.3. Kogo uczą szkoły?

4.3.1. Rekrutacja do szkół uczących zawodu

Na wybór typu szkoły ponadgimnazjalnej ma wpływ szereg czynników, takich jak: pochodzenie społeczne, wyniki nauczania (oceny szkolne), oddziaływanie rówieśników i rodziców. Polska należy do krajów o bardzo silnym wpływie statusu społeczno-ekonomicznego rodziców na plany edukacyjne dzieci i o średnim wpływie oddziaływania umiejętności ucznia (Bukowski, 2010).

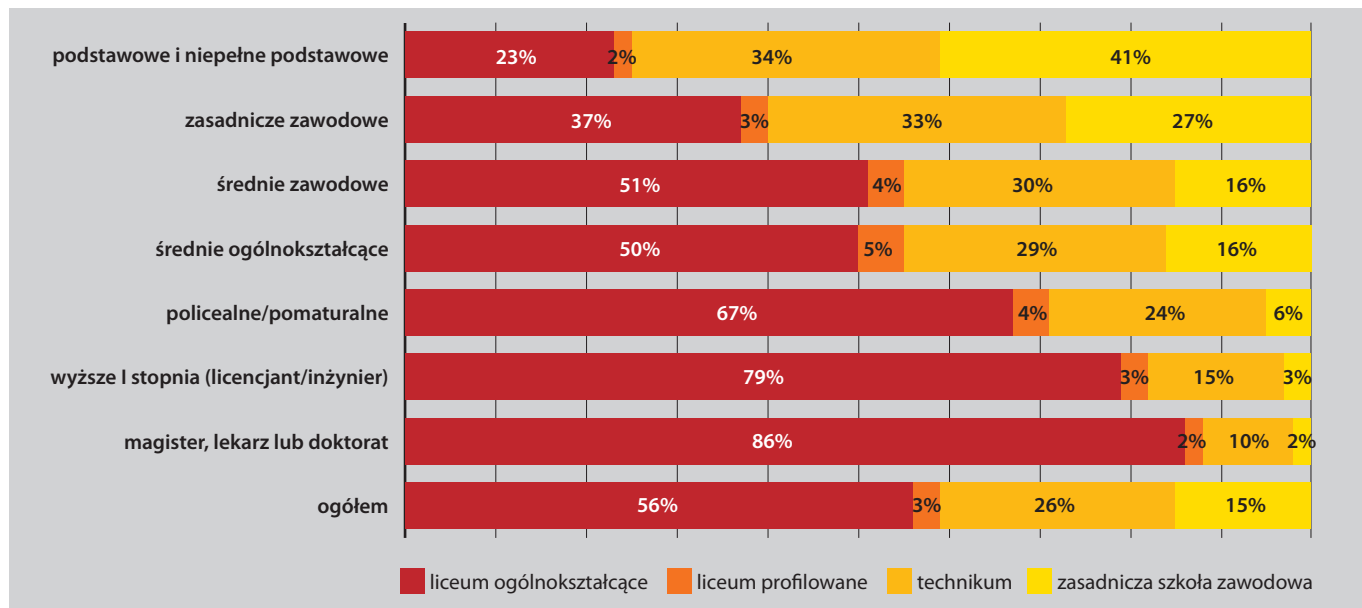
Według autorów *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*, wykształcenie rodziców należy do pierwszoplanowych czynników decydujących o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej. Podobne wnioski płyną z badania PISA – patrz wykres 4.2.

Z grupy uczniów z rodzin, gdzie rodzice zdobyli wykształcenie wyższe, aż 86% wybiera dalszą naukę w liceach ogólnokształcących, natomiast z rodzin, gdzie rodzice zakończyli edukację na poziomie podstawowym i niepełnym podstawowym, tylko 23% uczniów wybiera ten typ szkoły ponadgimnazjalnej.

4. Edukacja zawodowa w Polsce

4.3. Kogo uczą szkoły?

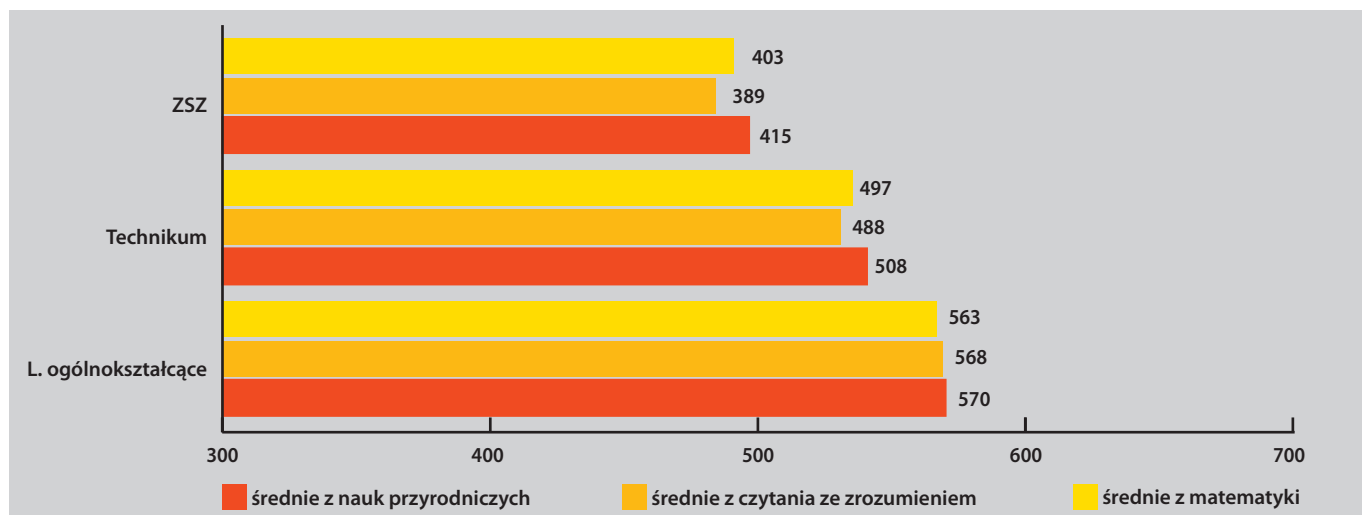
Wykres 4.2. Odsetki uczniów wybierających poszczególne rodzaje szkół ponadgimnazjalnych w kategoriach wykształcenia rodziców.



Źródło: opracowanie własne na podstawie PISA 2009²³².

Z badania PISA 2009 wynika również, że uczniowie o najniższych wynikach uczą się w szkołach zawodowych. Poniższy wykres (wykres 4.3.) przedstawia wyniki z trzech dziedzin testu PISA przeprowadzonego w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych. Wynika z niego, że najlepsze wyniki (liczone w punktach – oś pozioma) w każdej z dziedzin uzyskali uczniowie, którzy uczęszczają do liceów ogólnokształcących, a najgorsze uczniowie zasadniczych szkół zawodowych.

Wykres 4.3. Średnie wyniki z trzech dziedzin testu PISA 2009 uczniów szkół ponadgimnazjalnych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie PISA 2009²³³.

Na podstawie analizy wyników wcześniej wymienionych badań społecznych oraz wyników *Diagnozy społecznej 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, można zrekonstruować następujący profil uczniów szkoły zawodowej:

- w większości zamieszkują tereny wiejskie lub małe miasta,

²³² Uwzględniono 4872 uczniów. Część krajowa badania PISA nie obejmuje uczniów, którzy przerwali kształcenie po ukończeniu gimnazjum. Wykształcenie rodziców dotyczy wyższego z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

²³³ Uwzględniono 5195 uczniów, bez liceów profilowanych.

- zazwyczaj wybierają szkołę w pobliżu miejsca zamieszkania,
- ich rodzice posiadają zazwyczaj wykształcenie podstawowe lub niepełne podstawowe,
- pochodzą z rodzin, w których przynajmniej jedno z rodziców nie pracuje zawodowo,
- pochodzą z rodzin wielodzietnych,
- uzyskują gorsze wyniki w nauce niż uczniowie liceów ogólnokształcących.

4.3.2. Motywacja wyboru szkoły

Jedną z przyczyn niewybrania ścieżki edukacyjnej w szkołach zawodowych jest negatywny wizerunek kształcenia zawodowego, a także wciąż rosnąca popularność szkolnictwa ogólnokształcącego (liczba uczniów w liceach ogólnokształcących od dziesięciu lat pozostaje na podobnym poziomie i wynosi ok. 40% populacji). Autorzy Raportu końcowego z *Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce* (MEN, 2011c) wskazują na istnienie pewnych negatywnych stereotypów, które przekazywane są z pokolenia na pokolenie, np. „szkoła zawodowa to ostateczność”, jak również na występujący brak społecznej akceptacji dla niektórych zawodów wykonywanych przez absolwentów szkół zawodowych oraz panujące przekonanie, że szkoła zawodowa zamyka dalszą drogę do wyższych szczebli edukacji.

Z *Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce*. (MEN, 2011b) wynika, że decyzja o wyborze określonego typu kształcenia, w przypadku większości uczniów zasadniczych szkół zawodowych, uwarunkowana była chęcią wykonywania konkretnego zawodu. Dla ponad 80% osób ważniejsze było, że będą się uczyć konkretnego, wybranego przez siebie zawodu, a mniej istotny okazał się wybór konkretnej szkoły. To samo badanie pokazało, że uczniowie, którzy wybierają szkołę policealną, generalnie wskazują na możliwość szybkiego zdobycia kwalifikacji. Uczniowie techników podkreślali możliwości uzyskania matury oraz kontynuacji edukacji. Natomiast uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, jako główną przyczynę wyboru, wskazywali możliwość szybkiego zdobycia zawodu i rozpoczęcia pracy.

Na zwiększenie liczby uczniów, którzy wybiorą naukę w szkołach zawodowych, oprócz kampanii społecznej stwarzającej pozytywny wizerunek szkół zawodowych, wpływ mogliby mieć doradcy zawodowi. Analiza sytuacji doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych (MEN, 2011b) pokazuje, że ma ono raczej charakter doraźny. Doradcy zawodowi zazwyczaj nie są zatrudnieni na cały etat, a w większości szkół tę rolę pełni szkolny pedagog lub nauczyciel. Z badań wynika (MEN 2011b), że jedynie ponad połowa uczniów zasadniczych szkół zawodowych uczestniczyła w zajęciach z doradcą zawodowym. Może to świadczyć o tym, że uczniowie nie otrzymują wystarczającej wiedzy na temat możliwości, jakie dostarcza kształcenie zawodowe.

4.3.3. Dalsze drogi edukacyjne i zawodowe uczniów szkół zawodowych

Szkoły zawodowe różnych typów są dla absolwentów zarówno przepustką do wejścia na rynek pracy, jak i etapem całego procesu edukacji. Ciekawych obserwacji w tym zakresie dostarcza analiza deklaracji dotyczących dalszych planów uczniów ostatnich klas szkół zawodowych różnych typów (MEN, 2011b). Zgodnie z deklaracjami około $\frac{3}{4}$ uczniów kończących zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły policealne planuje wejście na rynek pracy. Taki sam odsetek (ok. $\frac{3}{4}$) planuje dalszą naukę. Grupy te nie są rozłączne, gdyż ok. połowa uczniów szkół policealnych i zasadniczych szkół zawodowych planuje łączenie pracy z dalszą nauką. Warto pamiętać, że takie łączenie nie jest sytuacją nową dla uczniów. Obecnie około $\frac{2}{3}$ uczniów zasadniczych szkół zawodowych i szkół policealnych ma już za sobą doświadczenia pracy, przy czym większość uczniów zasadniczych szkół zawodowych pracowała odpłatnie i w dziedzinie zgodnej z kierunkiem kształcenia. Jedynie 30% uczniów ostatnich klas szkół policealnych deklaruje plany pracy nie łączonej z nauką, co wydaje się być zaskakująco niskim wskaźnikiem.

Technika okazują się być traktowane przez uczniów przede wszystkim jako etap procesu kształcenia, a w mniejszym stopniu jako szkoła pozwalająca wejść na rynek pracy. Jedynie 13% uczniów

ostatnich klas deklaruje chęć pracy bez kontynuowania nauki, a niemal 40% uczniów ma zamiar kontynuować edukację bez wchodzenia na rynek pracy.

Patrząc na ogólnie bardzo silne deklaracje chęci kontynuowania nauki (niekoniecznie w tym samym obszarze co dotychczas) uczniów wszystkich typów szkół zawodowych, niepokoi fakt, że na pytanie o plany dokończenia się w wyuczonym zawodzie po zakończeniu szkoły 43% odpowiada negatywnie, a niemal 30% nie ma w tej kwestii zdania (MEN, 2011b). Może to wskazywać na brak świadomości konieczności podnoszenia własnych kwalifikacji przez uczenie się przez całe życie, także po zakończeniu szkoły.

Wyniki badania *Bilans Kapitału Ludzkiego* (PARP, 2011) potwierdzają powyższe dane. Pozwalają one również na ukazanie perspektyw wyborów edukacyjnych w zależności od typu szkoły ponadgimnazjalnej, uwzględniając studia wyższe. Ponad połowa uczniów ostatnich klas zasadniczych szkół zawodowych deklaruje chęć kontynuacji edukacji w technikach, rzadziej w liceach, część deklaruje chęć kontynuacji nauki na studiach niestacjonarnych. Z kolei $\frac{2}{3}$ uczniów techników chce kontynuować naukę na studiach, częściej na studiach niestacjonarnych, co może wskazywać na chęć godzenia aktywności zawodowej i edukacyjnej²³⁴.

Podsumowując, młodzi absolwenci szkół zawodowych dokonując swoich wyborów, najczęściej chcą połączyć dalszą aktywność zawodową i edukacyjną. Pojawia się natomiast pytanie, na ile te wybory potwierdzają się w praktyce. Odpowiedź na to pytanie wymaga monitorowania wyborów edukacyjnych i zawodowych młodzieży.

4.3.4. Edukacja zawodowa dorosłych

Według danych badania aktywności ekonomicznej ludności (BAEL), w 2010 r. w szkoleniach uczestniczyło ok. 492 tys. osób dorosłych (w wieku 25–64 lata). 54% spośród z nich wskazało, że podjęło się uzupełnienia kompetencji z inicjatywy zakładu pracy, 41% odpowiedziało, że szkoli się z własnej inicjatywy, 5% respondentów na szkolenie skierował urząd pracy.

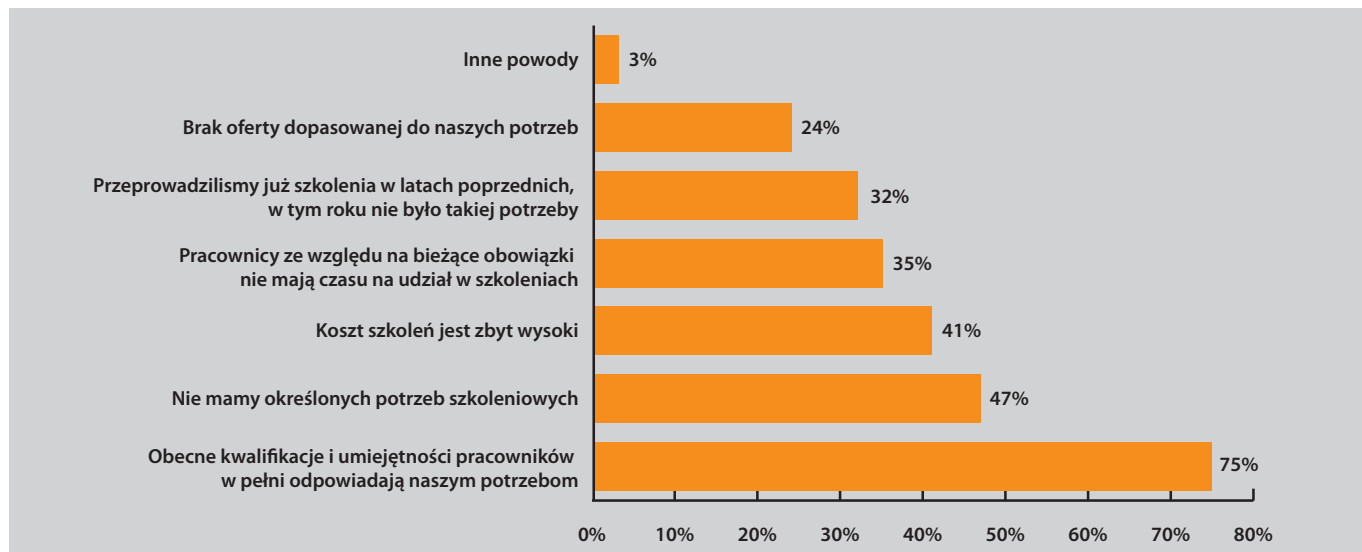
Należy jednak zaznaczyć, że poziom realizowanych w Polsce inwestycji w zasoby ludzkie jest niski. „Pod względem zaangażowania przedsiębiorstw w rozwój zawodowy zatrudnionych w nich pracowników, Polska zajmuje jedno z ostatnich miejsc wśród wszystkich krajów Unii Europejskiej” (Górniak, Mazur et al., 2010a). Najnowsze badania pokazują (Worek, Stec et al., 2011), że w 2010 r. mniej więcej połowa badanych pracodawców nie podjęła żadnych działań na rzecz doskonalenia zawodowego swoich pracowników. Jak wskazują autorzy badania, wynika to w większym stopniu z braku przemyślanej strategii rozwoju pracowników, niedostrzegania przez pracodawców korzyści ze szkolenia pracowników oraz z niskiego poziomu innowacyjności polskich firm, ograniczającego potrzeby rozwojowe pracowników, a w mniejszym – z braku środków finansowych (por. wykres 4.4)²³⁵. „Barierą utrudniającą zwiększanie skali inwestycji w rozwój zasobów ludzkich nie są przede wszystkim koszty. Choć pojawiają się one jako jeden z istotnych czynników powodujących, że przedsiębiorstwa nie angażują się w doskonalenie kadr, to nie są one czynnikiem najistotniejszym” (Górniak, Mazur et al., 2010a; zob. też Dębowski et al., 2010).

Na poziom realizowanych przez polskich przedsiębiorców inwestycji w zasoby ludzkie negatywny wpływ mają również bariery informacyjne, związane z istnieniem bardzo dużej liczby instytucji edukacyjnych, niskimi kompetencjami wielu z nich oraz z brakiem możliwości zweryfikowania jakości ich oferty (por. Konieczny et al., 2007; Boni, 2007; MRR, 2008). W takiej sytuacji przedsiębiorcy, w szczególności ci z sektora małych i średnich przedsiębiorstw, mogą rezygnować z organizacji szkoleń. W ich opinii skorzystanie z dofinansowania ze środków publicznych nie zmniejsza ryzyka dokonania złej inwestycji, a skierowanie pracowników na szkolenie niskiej jakości jest uznawane za bardziej szkodliwe niż rezygnacja z jakiegokolwiek formy kształcenia.

²³⁴ Warto zwrócić uwagę na istotną odmienną wyborów uczniów liceów ogólnokształcących.

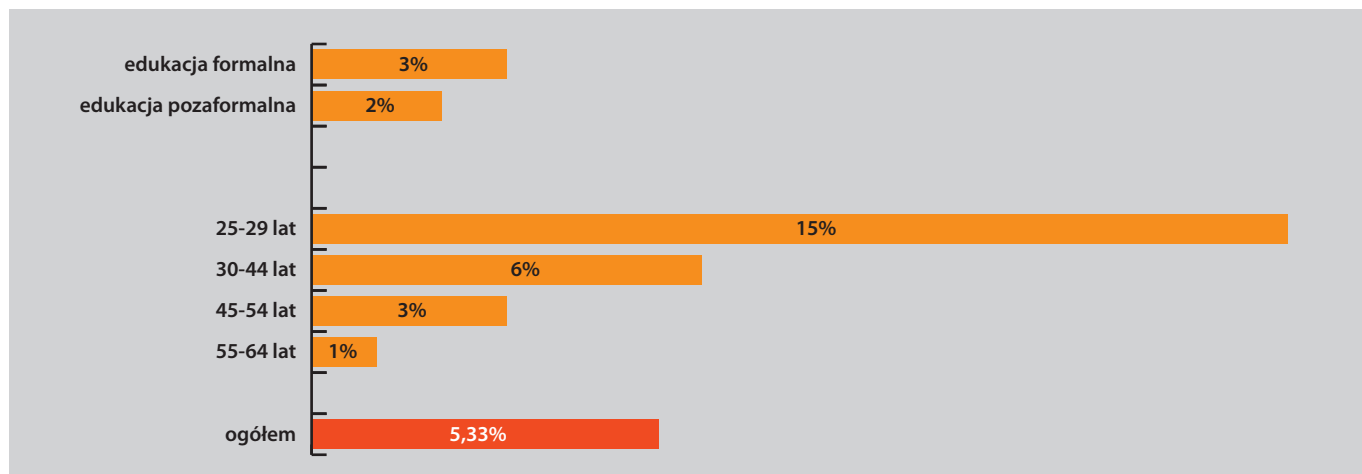
²³⁵ Badanie zrealizowane przez PARP zostało przeprowadzone wśród firm i instytucji szkoleniowych w okresie od września do grudnia 2010 roku.

Wykres 4.4. Powody nieinwestowania pracodawców w rozwój kwalifikacji i umiejętności pracowników (% odpowiedzi, N = 3913).



Źródło: Worek, Stec et al. (2010).

Wykres 4.5. Udział osób w wieku 25–64 lat w kształceniu w 2010 r. według rodzajów kształcenia oraz według kategorii wieku.



Uwaga: podane wielkości dotyczą procentów osób deklarujących udział w kształceniu w ciągu 4 tygodni poprzedzających badanie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie BAEL.

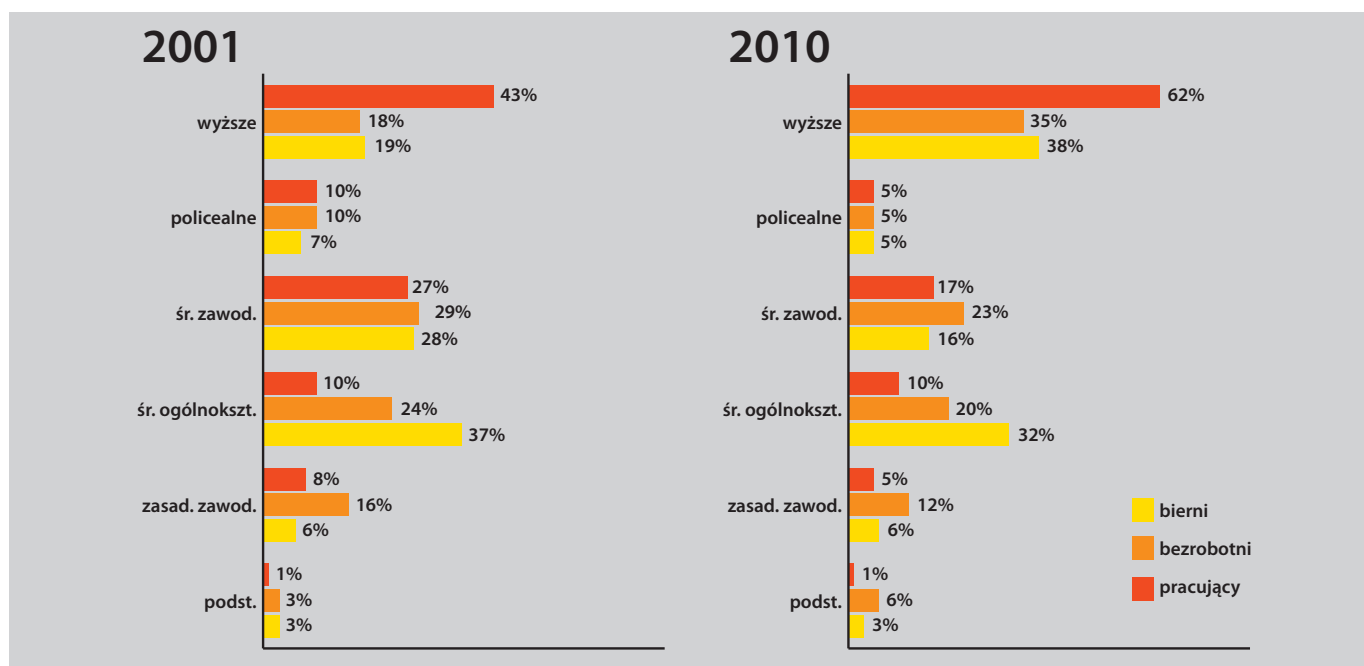
Edukacja zawodowa dorosłych, zarówno formalna, jak i pozaformalna, jest w Polsce mało popularna. Występują znaczne różnice w udziale w kształceniu, determinowane przez wiek, wykształcenie, status na rynku pracy i miejsce zamieszkania.

W 2010 r. jedynie ok. 5,3% osób dorosłych deklarowało udział w kształceniu w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie i wielkość ta nie ulegała znaczącym zmianom w ciągu poprzedniej dekady. Największą aktywność można zaobserwować w grupie wiekowej 25–29 lat, najmniejszą w grupie wieku powyżej 55 roku życia – patrz wykres 4.5.

Wyniki z badania BAEL wskazują, że w każdej kategorii wieku nieznacznie częściej od mężczyzn kształcą się kobiety. Różnica wynika przede wszystkim z tego, że więcej kobiet zatrudnionych jest w takich sektorach jak edukacja, opieka społeczna, zdrowie, w których organizuje się więcej szkoleń (Bukowski, 2010). Wśród osób pracujących najczęściej kształcą się osoby z wykształceniem wyższym, natomiast wśród dwóch pozostałych kategorii (bezrobotni i bierni zawodowo) z wykształceniem średnim.

Z wykresu 4.6. wynika, że w porównaniu do sytuacji w 2001 r. wśród ogółu dorosłych osób kształcących się (bez względu na ich status na rynku pracy) wyraźnie zwiększył się udział osób z wykształceniem wyższym (wzrost o ok. 20 punktów procentowych). Jest to prawdopodobnie związane z rosnącym udziałem osób z wykształceniem wyższym w populacji.

Wykres 4.6. Udział w kształceniu dorosłych osób w wieku 25–64 lat według posiadanego wykształcenia oraz statusu na rynku pracy w roku 2001 i 2010.



Uwaga: Udziały procentowe w każdym roku są liczone osobno dla każdego ze statusów na rynku pracy. Np. wszystkie osoby biernie zawodowo uczestniczące w kształceniu to 100%, a żółte słupki oznaczają udziały w tej grupie osób o różnym wykształceniu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie BAEL.

Analiza zróżnicowania kształcących się osób dorosłych w badaniu BAEL pokazuje, że mieszkańcy dużych miast kształcą się znacznie częściej niż mieszkańcy wsi i małych miast. Powodem jest zapewne to, że duże miasta tworzą większy popyt na wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą. Można również przypuszczać, że niski poziom kształcenia ustawicznego na wsi i w małych miastach jest spowodowany brakiem infrastruktury edukacyjnej, brakiem motywacji mieszkańców wsi lub źródeł finansowania.

Mimo niskiej partycypacji w procesie kształcenia zdecydowana większość osób w wieku 25–64 lat ma pozytywne nastawienie do edukacji. Respondenci w badaniu GUS – *Kształcenie dorosłych* wyrazili opinię (88,6%), że to pracodawcy powinni być odpowiedzialni za szkolenie pracowników. Ponad 80% respondentów stwierdziło, że kontynuowanie nauki może uchronić przed ewentualnym bezrobociem. Mimo to znacząca większość aktywnych zawodowo nie uczestniczyła, w ciągu 12 miesięcy przed badaniem, w kształceniu w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej, a jako przyczynę wymieniono: *brak takiej potrzeby w pracy zawodowej, brak takiej potrzeby dla własnych zainteresowań, brak motywacji do wznowienia nauki* (GUS, 2009).

W badaniu Bilans Kapitału Ludzkiego²³⁶ respondentów poproszono o wskazanie powodów, dla których zdecydowali się na udział w szkoleniu lub dlaczego nie wzięli udziału w szkoleniu.

Osoby, które decydowały się na udział w szkoleniu, jako powód podawały głównie chęć (40%) lub konieczność (55%) podniesienia kwalifikacji związanych z wykonywanym zawodem. Bardzo małe znaczenie miało skierowanie przez urząd pracy, chęć rozpoczęcia własnej działalności, czy motywacja towarzyska. Niepodejmowanie szkoleń było spowodowane głównie brakiem potrzeby doksztalcenia się w wykonywanym zawodzie (60%). Część respondentów (13%) wskazało powody osobiste związane z brakiem czasu czy motywacji.

Osoby do 24 roku życia, częściej niż osoby starsze, jako powód niepodejmowania kształcenia wskazywały zbyt duże koszty szkoleń, a osoby powyżej 50 roku życia, częściej niż osoby młode, jako powód wskazywały brak motywacji.

²³⁶ Worek et al., (2011 r.).

4.4. Czego uczą szkoły?

Podstawą do przygotowywania oferty edukacyjnej w szkolnictwie zawodowym jest klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty odpowiedzialność za kształt tej klasyfikacji spoczywa na ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania, który w jej kształtowaniu zobowiązany jest uwzględniać klasyfikację zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz wnioski ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów. Wniosek taki powinien opisywać zawód, w tym wymagane umiejętności zawodowe, nazwę zawodu oraz jego umiejscowienie w klasyfikacji zawodów i specjalności. Wniosek powinien też zawierać uzasadnienie, uwzględniające potrzeby rynku pracy oraz opinie organizacji pracodawców. Ponadto prawo do zgłaszania nowych zawodów do klasyfikacji mają też stowarzyszenia zawodowe, samorządy gospodarcze oraz inne organizacje gospodarcze²³⁷. Procedura ta, na co wskazują w badaniach przedsiębiorcy, jest jednak skomplikowana i pracochłonna²³⁸. Minister Edukacji Narodowej określa również podstawy programowe kształcenia w poszczególnych zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnych. Klasyfikacja zawodów szkolnych stanowi zatem swoistego rodzaju „menu” dla dokonywania wyborów przez szkoły oraz władze samorządowe, w jakich zawodach kształcić.

4.4.1. Podstawa programowa kształcenia w zawodach

Szkoły realizujące kształcenie zawodowe przygotowują uczniów do pracy w poszczególnych zawodach w oparciu o dwie uzupełniające się podstawy programowe – kształcenia ogólnego²³⁹, obejmujące kluczowe kompetencje, oraz kształcenia w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (tzw. zawody szkolne)²⁴⁰.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach jest opracowywana przy udziale przedstawicieli pracodawców, zawodoznawców i ekspertów dziedzinowych. Jej ostateczny kształt zatwierdza rozporządzeniem Minister Edukacji Narodowej. Określa ona najważniejsze, niezbędne dla danego zawodu treści kształcenia oraz wynikające z nich wymagania organizacyjne. W oparciu o nią konstruowane są programy nauczania realizowane w poszczególnych szkołach²⁴¹. Podstawa programowa służy także do opracowania standardów egzaminacyjnych tworzonych przez CKE i zatwierdzanych przez Ministra Edukacji Narodowej.

4.4.1.1. Podstawa programowa kształcenia w zawodach – do września 2012

Obowiązujące podstawy programowe kształcenia w poszczególnych zawodach obejmują:

- opis zawodu, który określa, jakie umiejętności powinien posiadać absolwent szkoły kształcącej w zawodzie,
- bloki programowe, w których określono cele i treści kształcenia wynikające z opisu zawodu,
- podział godzin na bloki programowe, w których wskazano minimalną liczbę godzin w okresie kształcenia,
- zalecane warunki realizacji treści kształcenia w zawodzie, wskazujące pomieszczenia dydaktyczne odpowiednie dla realizacji kształcenia oraz ich wyposażenie.

²³⁷ Szerzej na ten temat w dalszej części opracowania.

²³⁸ Na co wskazuje raport Emerling et al. (2010 r.).

²³⁹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009 Nr 4 poz. 17).

²⁴⁰ Por. Rozporządzenie z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Klasyfikację tzw. zawodów szkolnych określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. (Dz. U. 2007 Nr 124 poz. 860). Obejmuje ona zawody, typy szkół ponadgimnazjalnych, w których może się odbywać kształcenie, okres kształcenia oraz wykaz ministrów wnioskujących o wprowadzenie zawodów do klasyfikacji. Por. też. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. 2008 Nr 144 poz. 903 oraz Dz. U. 2010 Nr 60 poz. 374).

²⁴¹ Do 2009 r. programy nauczania musiały być zatwierdzone przez MEN.

Obecnie absolwent szkoły przygotowującej do wykonywania zawodu może przystąpić do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (zwanego dalej egzaminem zawodowym), a tym samym ubiegać się o dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe²⁴².

Natomiast podstawę egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie stanowią odrębne standardy wymagań egzaminacyjnych. W systemie zatem występuje rozłączność procesu uczenia i weryfikowania nabytych kompetencji zawodowych.

Zmiany obowiązujące od 1 września 2012 roku

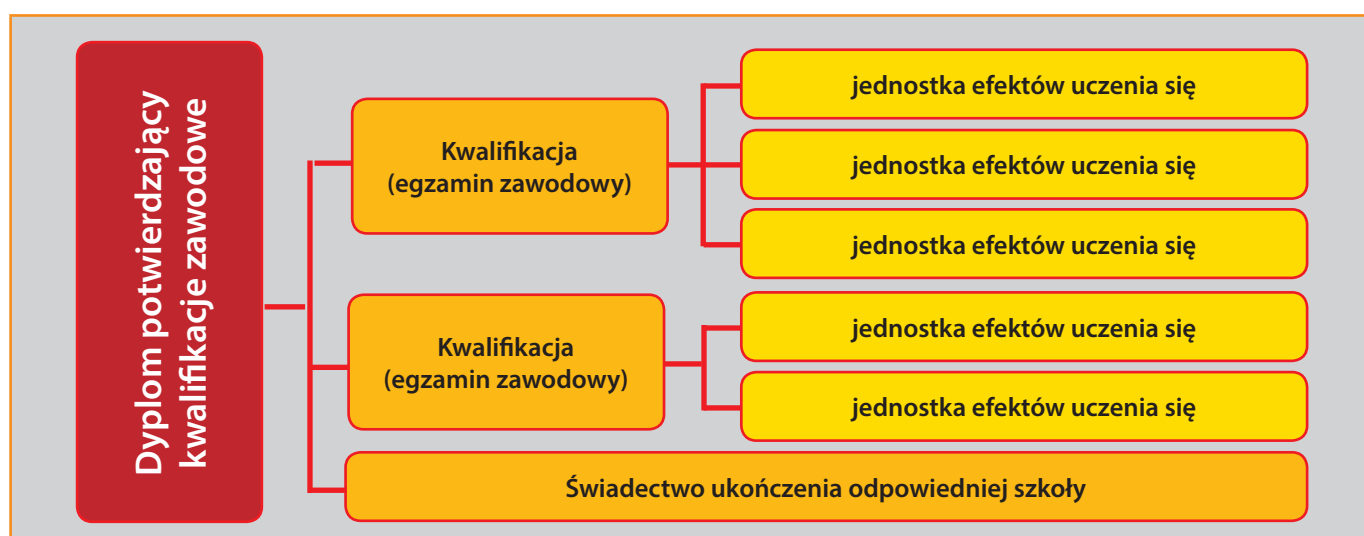
Rosnące zapotrzebowanie na pracowników z określonymi kompetencjami zawodowymi oraz wiedzą ogólną, a także zobowiązania naszego kraju wynikające z członkostwa w Unii Europejskiej nasiliły potrzebę przeprowadzenia zmian w strukturze i treści kształcenia zawodowego w Polsce. Zmieniona Ustawa o systemie oświaty oraz nowe brzmienie niektórych innych ustaw obowiązuje od 1 września 2012 roku²⁴³. Objęła ona uczniów kończących naukę według nowej podstawy programowej, obowiązującej od roku szkolnego 2012/2013. Nowa podstawa programowa wprowadza istotne zmiany w sposobie opisywania zawodów szkolnych, w szczególności:

a) w każdym zawodzie wyodrębnia kwalifikacje, dając możliwość ich oddzielnego potwierdzania. Podział zawodów na kwalifikacje umożliwia:

- nabywanie osiągnięć edukacyjnych niezależnie od wieku,
- przejrzystość kwalifikacji i kompetencji,
- odejście od uczenia zorientowanego na proces na rzecz efektów uczenia się,
- nabywanie efektów uczenia się w różnych kontekstach,
- wzmocnienie mobilności edukacyjnej i zawodowej absolwentów,
- szybsze dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy. (MEN 2010c);

- b) dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe (wraz z suplementem) wystawiany będzie na podstawie świadectw potwierdzających wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w zawodzie oraz świadectwa ukończenia szkoły (por. rysunek 4.3.),
- c) podstawa programowa pełnić będzie rolę standardów egzaminacyjnych, co zapewni spójność pomiędzy nauczaniem i egzaminami.

Rysunek 4.3. Etapy zdobywania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, od 1 września 2012 roku.

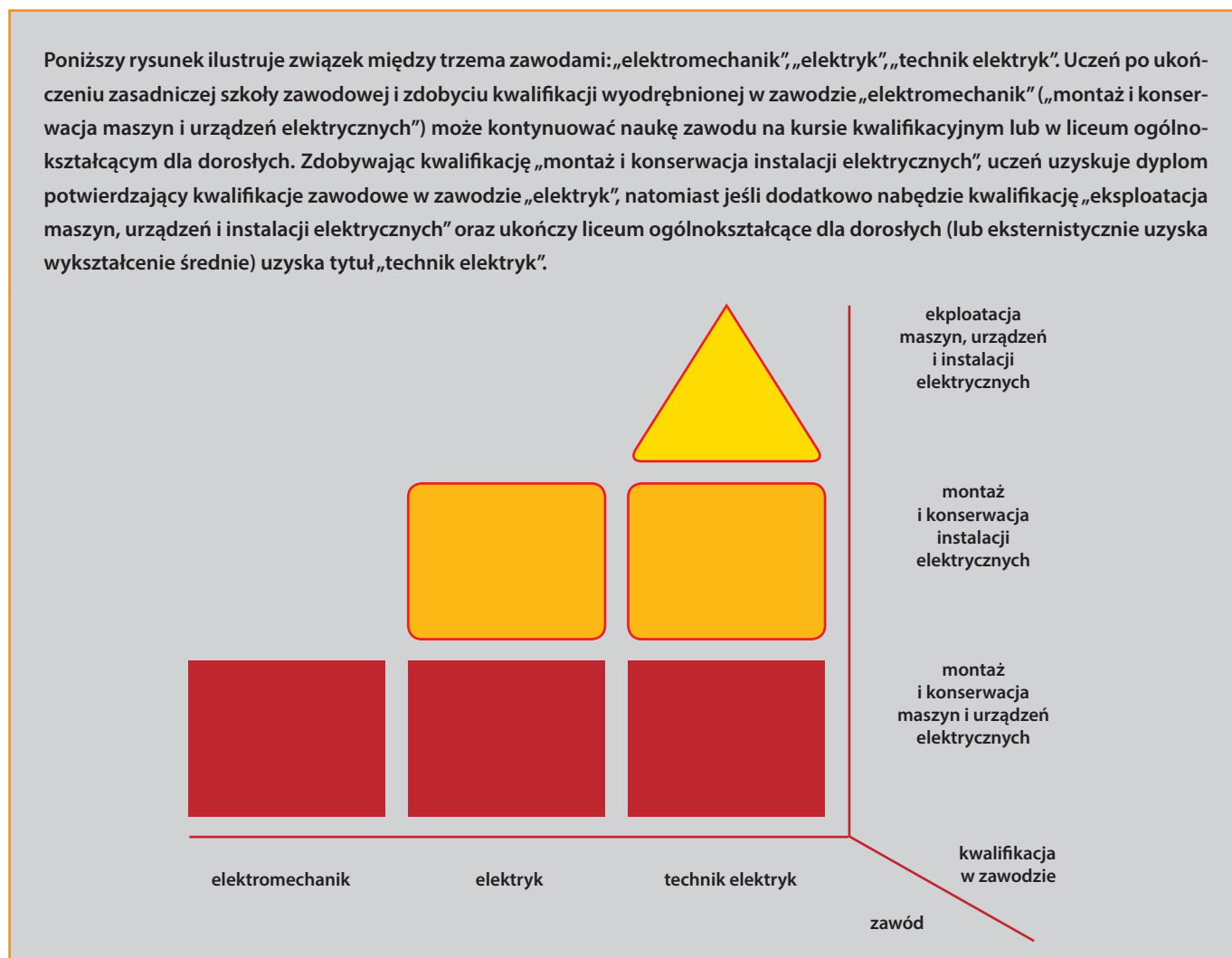


Źródło: opracowanie własne IBE.

²⁴² Zob. też podrozdziały 1.1. i 4.1. szczegółowo omawiające drogi zdobywania kwalifikacji zawodowych w Polsce.

²⁴³ Por. Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206) oraz Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012.

Rysunek 4.4. Przykład progresji.



Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów informacyjnych KOWEŻiU.

Nową podstawę programową kształcenia w zawodach, ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. Obejmuje ona:

- I. Cele i zadania kształcenia zawodowego;
- II. Opis efektów kształcenia, nabywanych w procesie kształcenia, zawierający:
 - a) efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, dotyczące:
 - bezpieczeństwa i higieny pracy,
 - podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej,
 - języka obcego ukierunkowanego zawodowo,
 - kompetencji personalnych i społecznych,
 - organizacji pracy małych zespołów (w technikum i szkole policealnej);
 - b) efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia:
 - administracyjno-usługowego,
 - budowlanego,
 - elektryczno-elektronicznego,
 - mechanicznego i górnictwo-hutniczego,
 - rolniczo-leśnego z ochroną środowiska,
 - turystyczno-gastronomicznego,
 - medyczno-społecznego,
 - artystycznego;

c) efekty kształcenia właściwe dla zawodu opisane w kwalifikacjach wyodrębnionych w zawodach.

III. Opis kształcenia w poszczególnych zawodach, zawierający cele kształcenia, nazwy wyodrębnionych kwalifikacji, warunki realizacji kształcenia, minimalną liczbę godzin kształcenia oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w ramach określonego obszaru kształcenia.

Przykładowy sposób nabywania kolejnych kwalifikacji w określonym obszarze zawodowym przedstawiono na rysunku 4.4.

4.4.2. Zmiana podstawy programowej w kontekście polityki europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji

Zmiany zachodzące obecnie w Polsce w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego są jednym z elementów strategii rozwoju kraju na najbliższe dziesięciolecie²⁴⁴. Wpisują się również w szerszy kontekst reform rekomendowanych w Europie i związanych z budową konkurencyjności gospodarki oraz umacnianiem spójności społecznej²⁴⁵.

Popyt na wykwalifikowanych pracowników stale rośnie (OECD 2007; OECD 2011). Tymczasem wielu Europejczyków jest niedostatecznie przygotowanych do funkcjonowania na nowoczesnym rynku pracy: co czwarty piętnastolatek posiada słabą umiejętność czytania, ok. 77 mln osób (czyli prawie jedna trzecia europejskiej populacji między 25 a 64 rokiem życia) nie ma żadnych formalnie potwierdzonych kompetencji lub kompetencje te są na niskim poziomie, zaledwie jedna czwarta ma wysoki poziom kwalifikacji²⁴⁶.

Strategia Lizbońska wyznaczyła kierunek działań Unii Europejskiej w odpowiedzi na wyzwania globalizacji, przemian technologicznych i starzenie się ludności europejskiej.

Miała ona przełomowe znaczenie dla polityki edukacyjnej Unii Europejskiej (por. np. Brockmann *et al.*, 2011). Dała początek pracom nad opracowaniem i stopniowym wdrażaniem instrumentów, które stanowiłyby gwarancję większej przejrzystości kwalifikacji, łatwiejszego uznawania i poświadczania kompetencji uzyskiwanych przez obywateli UE w różnych kontekstach i etapach życia. Kolejne inicjatywy i działania podejmowane po 2000 r. przedstawiono w ramce 4.1., uzupełniały one i kontynuowały obrany kierunek.²⁴⁷

Na rolę upowszechniania i zwiększenia atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego w podnoszeniu poziomu produkcji i zatrudnienia wskazuje także strategia rozwoju Unii Europejskiej „Europa 2020”²⁴⁸. Z obszarem kształcenia i szkolenia zawodowego łączą się również dwie inicjatywy przewodnie strategii *Europa 2020*: „Mobilna młodzież” (zmierzająca do tego, by zmniejszyć liczbę młodych osób przedwcześnie kończących naukę i ułatwić młodzieży wejście na rynek pracy) oraz „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia” (promujący wzrost zatrudnienia, uczenie się przez całe życie i łatwiejszy dostęp do kwalifikacji).

Ponadto, zgodnie z decyzją przedstawicieli państw członkowskich, w najbliższych latach podejmowane powinny być próby bardziej spójnego podejścia do polityki edukacyjnej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego. W Barcelonie w maju 2010 r. ustalono, że dla lepszej realizacji przyjętych celów należy „doprecyzować i rozważyć powiązanie ze sobą różnorodnych istniejących inicjatyw

²⁴⁴ Por. projekty dokumentów rządowych: „Średniookresowa strategia rozwoju kraju do 2020 roku”, „Strategia rozwoju kapitału ludzkiego” oraz „Perspektywa uczenia się przez całe życie”.

²⁴⁵ Również organizacje międzynarodowe, takie jak OECD czy Międzynarodowa Organizacja Pracy, wskazują, że przemiany zarówno w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego, jak i systemów kwalifikacji są niezbędne do tego, by poszczególne kraje sprostały wyzwaniom globalizacji oraz skuteczniej radziły sobie ze zmianami społeczno-gospodarczymi i technologicznymi. Zob. szerzej OECD (2007), OECD (2009), ILO (2010).

²⁴⁶ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 18 maja 2010 r. w sprawie kompetencji kluczowych w zmieniającym się świecie. Realizacja programu prac „Edukacja i szkolenie 2010” (Dz. U. C 161E z 31.05.2011, s. 8–15).

²⁴⁷ Trwają prace nad Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej.

²⁴⁸ Por. Komunikat Komisji „Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu”, KOM (2010) 2020 wersja ostateczna.

europejskich służących zwiększaniu kompetencji obywateli” oraz korzystać w tym procesie z „doświadczeń zarówno w realizacji zalecenia w sprawie kompetencji kluczowych, jak i we wdrażaniu europejskich ram kwalifikacji oraz powiązać te elementy z nabywaniem kompetencji”²⁴⁹.

Wypracowany został szereg instrumentów europejskiej polityki na rzecz kształcenia i szkolenia zawodowego, z których każdy posiada również własny zestaw celów o bardziej szczegółowym charakterze (tabela 4.10). Należy jednak podkreślić, że zarówno osiągnięcie zakładanych korzyści dla obywateli, jak i uzyskanie pożądanego kierunku zmian w systemach kształcenia i szkolenia zawodowego zależy od łącznego traktowania wszystkich zaprojektowanych na forum UE instrumentów, umacniania ich wzajemnego dopasowania oraz wspierania zachodzących między nimi interakcji, wzmacniających ich znaczenie i prowadzących do przekształceń na coraz szerszym froncie (por. Cedefop, 2011).

Ramka 4.1. Inicjatywy i programy UE na rzecz kształcenia i szkolenia zawodowego – kalendarium.

2000	<ul style="list-style-type: none"> • Posiedzenie Rady Europejskiej w Lizbonie (strategia lizbońska)
2002	<ul style="list-style-type: none"> • Program „Edukacja i szkolenie 2010” • „Deklaracja kopenhaska” (strategia poprawy wyników, jakości i atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego)
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass) • Konkluzje Rady w sprawie wspólnych europejskich zasad identyfikowania i walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną²²⁶
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie • Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Rezolucja Rady w sprawie kształcenia i szkolenia jako sił napędowych strategii lizbońskiej • Rezolucja Rady „Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy”
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Rezolucja Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie • Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) • Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET) • Konkluzje Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”)
2010	<ul style="list-style-type: none"> • „Europa 2020” (strategia rozwoju Unii na lata 2010–2020). • Komunikat europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego, europejskich partnerów społecznych oraz Komisji Europejskiej, zebranych na posiedzeniu w Brugii, zawierający przegląd strategicznego podejścia i priorytetów procesu kopenhaskiego na lata 2011–2020.

Źródło: opracowanie własne IBE.

²⁴⁹ W procesie uczenia się przez całe życie wskazano osiem kompetencji kluczowych niezbędnych do samorealizacji, aktywności obywatelskiej, włączenia społecznego i zatrudnienia w społeczeństwie opartym na wiedzy. Zaliczono do nich: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) kreatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresję kulturalną (por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku, opublikowane w Dzienniku Urzędowym UE, Dz. U. L 394 z 30.12.2006, s. 10).

4. Edukacja zawodowa w Polsce

4.4. Czego uczą szkoły?

Tabela 4.10. Instrumenty polityki edukacyjnej UE na rzecz przejrzystości, porównywalności i wzajemnego uznawania kwalifikacji, w tym kwalifikacji zawodowych.

Narzędzie	Akt prawa Unii Europejskiej	Cele szczegółowe
Europass	Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass)	<ul style="list-style-type: none"> • lepiej udokumentowane i bardziej przejrzyste kwalifikacje na obszarze Unii Europejskiej, m.in. dzięki „Europass-CV”
Europejska Rama Kwalifikacji, ERK (European Qualifications Framework, EQF)	Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie	<ul style="list-style-type: none"> • upowszechnienie podejścia opartego na efektach uczenia się • promowanie walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej • umożliwienie porównywania ze sobą kwalifikacji
Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (European Credit System for Vocational Education and Training), ECVET	Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym	<ul style="list-style-type: none"> • ułatwienie przenoszenia i akumulacji efektów uczenia się obywateli w obrębie różnych państw, sektorów i obszarów kształcenia • uzupełnienie istniejących instrumentów przejrzystości kwalifikacji i mobilności, takich jak ECTS, Europass oraz ERK
Europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (European quality assurance in vocational education and training), EQAVET	Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym	<ul style="list-style-type: none"> • pomoc w ocenie i polepszeniu jakości kształcenia i szkolenia zawodowego • wsparcie procesu wdrażania ERK dla uczenia się przez całe życie, zwłaszcza w odniesieniu do jakości dokumentowania wyników uczenia się, oraz innych instrumentów europejskich, np. ECVET

Źródło: opracowanie własne IBE.

Europejska Rama Kwalifikacji (ERK) powstała jako punkt odniesienia dla krajowych systemów kwalifikacji i ich poziomów. Jest to narzędzie służące większej przejrzystości, czytelności i porównywalności formalnie potwierdzonych kompetencji osób uczących się i ubiegających się o zatrudnienie²⁵⁰. Jest pierwszym instrumentem wspierającym realizację polityki edukacyjnej i osiąganie strategicznych celów UE, który obejmuje wszystkie obszary edukacji (szkolnictwo ogólne, zawodowe i akademickie), a także umożliwiającym potwierdzanie efektów kształcenia uzyskanych w kontekście różnorodnych form uczenia się.

Istotnym elementem podejścia opartego o ramy kwalifikacji jest skupienie na efektach uczenia się, a nie np. na czasie potrzebnym na naukę. Takie podejście stosowane w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego jest stosowane przynajmniej od połowy lat 80. XX wieku. Nasilający się w tym czasie problem bezrobocia wśród młodzieży ujawnił potrzebę nie tylko poprawy, ale także zmiany podejścia do jakości i efektywności kształcenia i szkolenia zawodowego. Dyskusja zapoczątkowana w krajach Europy Zachodniej (takich jak Francja, Niemcy) prowadziła do wniosku, że miejsce i czas pobierania nauki przez daną osobę nie rozstrzygają o kompetencjach, jakie ona posiada i których poszukują pracodawcy. Dowodziła, że mniejszy nacisk powinien być kładziony na przebieg kształcenia, a większy na to, co dana osoba faktycznie wie, jakie posiada umiejętności i do czego czuje się zobowiązana w sprawach zawodowych, publicznych i w życiu osobistym. Wskazała też, że zestawy kompetencji niezbędnych do wykonywania poszczególnych zawodów powinny odgrywać większą rolę w organizacji kształcenia i szkolenia zawodowego, a powszechnie stosowane metody nauczania powinny być tak dobierane i komponowane ze sobą, by jak najlepiej wspierać osiąganie konkretnych, wyodrębnionych efektów uczenia się.

W obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego Europejską Ramę Kwalifikacji uzupełniać ma europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET). Nadrzędnym celem ERK uczyniono zwiększenie przejrzystości, porównywalności i dostępności kwalifikacji, natomiast

²⁵⁰ Pelen tekst Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie jest dostępny w Dzienniku Urzędowym UE, Dz. U. C 111 z 6.05.2008, s. 1.

system ECVET został zaprojektowany jako narzędzie dające możliwość uznawania i akumulacji efektów uczenia się osób dążących do uzyskania określonej kwalifikacji, zapewniające „wspólne ramy metodologiczne, ułatwiające przenoszenie punktów przypisanych do poszczególnych efektów uczenia się z jednego systemu kwalifikacji do drugiego lub z jednej ścieżki kształcenia do drugiej”²⁵¹. Zgodnie z priorytetami i wytycznymi europejskiej polityki edukacyjnej działania podejmowane obecnie przez państwa członkowskie UE powinny też zmierzać do wdrożenia wspólnych zasad i kryteriów zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Określa je Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 roku. Ramy odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET) obejmują najważniejsze etapy kształcenia i szkolenia zawodowego: fazę planowania (np. kompetencje osób zatrudnionych w instytucji prowadzącej kształcenie, zgodność treści kształcenia z aktualnymi potrzebami rynku pracy i strategicznie istotnymi celami uzgodnionymi na forum Unii Europejskiej), tok nauki (np. dobór kryteriów oceny i zaliczenia kolejnych etapów kształcenia, w tym uzyskiwania kwalifikacji) oraz ocenę efektu końcowego (np. przegląd skuteczności stosowanych metod nauczania, upublicznianie informacji o wynikach przeprowadzonej oceny, w tym o sytuacji uczestników programów kształcenia i szkolenia zawodowego na rynku pracy).

Zmiany zachodzące od września 2012 r. w szkolnictwie zawodowym stanowią element działań na rzecz wdrożenia w Polsce systemu kwalifikacji, którego integralnym elementem ma być Polska Rama Kwalifikacji. Jest to kierunek, który docelowo pozwoli na uelastycznienie dróg dochodzenia do kwalifikacji, umożliwiając także większą mobilność zawodową i ułatwienie w dopasowywaniu potrzeb pracodawców i podaży pracy.

4.4.3. Oferta edukacyjna szkół zawodowych

Zmiany w kształceniu zawodowym wchodzące w życie z początkiem roku szkolnego 2012/2013 będą miały istotny wpływ na kształt oferty edukacyjnej szkół zawodowych.

Uelastycznienie kształcenia pozwoli na udział w nim szerszego kręgu odbiorców. Będzie to szczególnie istotne dla osób dorosłych, dla których jedną z barier w podejmowaniu decyzji o podniesieniu swoich formalnych kwalifikacji jest brak czasu związany z pełnieniem obowiązków rodzinnych i zawodowych. Kierunek wprowadzanych zmian zmniejsza koszty transakcyjne przez wydzielenie grup efektów uczenia się w ramach jednostek uczenia się i kwalifikacji. Także położenie akcentu na „systemowo” szybsze dostosowanie kształcenia do potrzeb pracodawców – daje powody do postawienia tezy, że dzięki reformie absolwenci będą lepiej przygotowani do wykonywania obowiązków zawodowych.

Dopuszczenie do zdobywania kwalifikacji zawodowych w wielu formach może skutkować wzrostem konkurencyjności szkół zawodowych, a dzięki temu uatrakcyjnieniem ich oferty. W przypadku kształcenia dorosłych należy spodziewać się wzrostu oferty edukacyjnej w obszarze kursów, których ukończenie umożliwia zdobycie konkretnej kwalifikacji zawodowej.

4.4.3.1. Oferta edukacyjna według grup zawodów i jej zmiany

Gromadzone dane pozwalają na monitorowanie popularności kształcenia w poszczególnych grupach zawodów oraz obserwowanie zmian w czasie. Jak można zauważyć, w perspektywie ostatnich lat, we wszystkich typach szkół zawodowych (tabela 4.11.) utrzymuje się dominacja trzech grup zawodów: inżynieryjno-technicznych, usług dla ludności oraz ekonomicznych i administracyjnych. Zmienia się natomiast udział uczniów pomiędzy tymi grupami – następuje wzrost udziału uczniów kształcących się w zawodach z grupy usług dla ludności przy spadku udziału uczniów kształcących się w grupie zawodów ekonomicznych i administracyjnych.

Wśród pozostałych grup zawodów zwraca uwagę istotny wzrost udziału kształcących się w zawodach informatycznych oraz architektury i budownictwa.

²⁵¹ Por. Komunikat Komisji Europejskiej dotyczący Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), KOM (2008) 180 wersja ostateczna.

Tabela 4.11. Uczniowie szkół zawodowych i liceów profilowanych w podziale na grupy zawodów (% wszystkich uczniów w danym roku).

	2005	2006	2007	2008	2009
Inżynieryjno-techniczne	26,4	31,2	25,7	25,2	24,9
Usług dla ludności	18,6	24,0	20,6	21,7	22,9
Ekonomiczne i administracyjne	20,2	23,0	16,2	12,6	11,3
Architektury i budownictwa	7,5	9,5	8,7	9,3	10,4
Informatyczne	1,4	2,4	4,9	6,9	8,3
Społeczne	9,2	10,6	8,5	8,2	7,8
Produkcji i przetwórstwa	8,0	9,1	6,9	6,4	5,8
Rolnicze, leśne i rybactwa	3,0	4,3	3,5	4,6	4,1
Ochrony środowiska	1,4	1,6	1,2	1,6	1,3
Opieki społecznej	1,9	2,2	1,7	1,5	1,3
Usług transportowych	1,2	1,3	1,0	0,9	0,8
Artystyczne	0,9	1,0	0,6	0,6	0,5
Fizyczne	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Weterynaryjne	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2
Medyczne	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS „Oświata i wychowanie”.

Struktura oferty edukacyjnej zależy również od typu szkoły. Tabele poniżej przedstawiają zmiany udziału uczniów według grup zawodów dla techników i zasadniczych szkół zawodowych²⁵². Widać na nich różnice oferty kształcenia w poszczególnych typach szkół.

W przypadku techników największą popularnością cieszyły się w 2009 roku zawody z grupy usług dla ludności (patrz tabela 4.12.), co wynika z trwałego wzrostu udziału uczniów kształcących się w tych zawodach. Drugie miejsce, ale z wyraźną tendencją spadkową, zajmują zawody z grupy inżynieryjno-technicznych.

Z kolei na trzecim miejscu mamy szybko rosnący udział uczniów kształcących się w zawodach informatycznych. Można postawić tezę, iż w perspektywie pięciu lat pomiędzy 2005 i 2009 r. nastąpiła substitucja tych dwóch grup zawodów. Z kolei w zasadniczych szkołach zawodowych wzrasta udział uczniów kształcących się w zawodach inżynieryjno-technicznych, usług dla ludności oraz architektury i budownictwa. Maleje natomiast udział uczniów kształcących się w grupie zawodów produkcji i przetwórstwa. Wskazuje to na rosnący udział uczniów kształcących się w zawodach dotyczących szeroko rozumianej sfery usług, a więc rozwijającego się segmentu rynku pracy.

Tabela 4.12. Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych i techników w podziale na grupy zawodów (% wszystkich uczniów w danym roku).

	Technika				
	2005	2006	2007	2008	2009
Usługi dla ludności	19,4	20,6	21,5	22,6	23,6
Inżynieryjno-techniczne	29,6	27,3	25,5	23,5	22,0
Informatyczne	2,5	4,9	7,7	10,7	12,5
Społeczne	16,8	14,5	13,6	12,6	11,7
Architektury i budownictwa	7,4	7,7	8,6	9,3	10,2

²⁵² Ze względu na malejącą rolę liceów profilowanych, ta grupa została pominięta w analizie.

	Technika				
	2005	2006	2007	2008	2009
Ekonomiczne i administracyjne	10,4	11,0	9,8	7,2	7,6
Rolnicze, leśne i rybactwa	4,1	4,8	4,7	6,3	5,5
Produkcji i przetwórstwa	5,2	5,0	4,4	3,9	3,3
Ochrony środowiska	2,2	2,0	1,8	1,7	1,5
Usług transportowych	1,1	1,0	1,1	1,1v	1,1
Artystyczne	0,5	0,6	0,6	0,5	0,4
Fizyczne	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4
Weterynaryjne	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
Medyczne	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
	Zasadnicze zawodowe				
	2005	2006	2007	2008	2009
Inżynieryjno-techniczne	35,6	36,2	37,2	37,1	37,4
Usługi dla ludności	20,7	22,1	22,7	23,1	23,9
Architektury i budownictwa	8,3	9,0	10,4	12,4	13,4
Produkcji i przetwórstwa	21,3	19,1	16,8	14,9	13,3
Ekonomiczne i administracyjne	11,7	11,2	10,7	10,3	10,1
Rolnicze, leśne i rybactwa	1,7	1,8	1,6	1,4	1,2
Artystyczne	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7
Pozostałe	0,0	0,0	0,0	0,4	0,2
Medyczne	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS „Oświata i wychowanie”.

Dane dostępne w SIO pozwalają również na monitorowanie popularności poszczególnych zawodów. Poniżej przedstawione są dane dotyczące liczby szkół oferujących 10 najbardziej popularnych zawodów w latach 2008–2010 w poszczególnych typach szkół.

Tabela 4.13. Liczba zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży kształcących w 10 najpopularniejszych zawodach.

	2008	2009	2010
	Zasadnicza szkoła zawodowa		
kucharz małej gastronomii	1087	1120	1151
mechanik pojazdów samochodowych	911	933	960
piekarz	764	746	745
cukiernik	756	759	788
sprzedawca	756	782	798
stolarz	750	749	758
fryzjer	708	729	773
murarz	664	689	719
ślusarz	579	593	578
elektryk	523	535	570
blacharz samochodowy	475	482	490
monter instalacji sanitarnych	506	530	557

	Technikum		
technik ekonomista	668	646	640
technik informatyk	659	688	719
technik mechanik	539	538	529
technik handlowiec	398	390	376
technik żywienia i gospodarstwa domowego	354	361	361
technik hotelarstwa	372	394	411
technik budownictwa	284	299	307
technik elektronik	258	248	244
technik agrobiznesu	240	228	222
technik elektryk	230	227	225
organizacji usług gastronomicznych	236	248	261
	Szkoła policealna		
technik informatyk	1077	1005	925
technik administracji	689	737	866
technik usług kosmetycznych	473	523	574
technik obsługi turystycznej	400	364	343
technik BHP	477	553	626
technik ekonomista	318	281	261
technik ochrony fizycznej, osób i mienia	302	278	244
technik rachunkowości	299	261	331
technik hotelarstwa	260	243	231
technik usług fryzjerskich	226	264	293
technik logistyk	252	261	291

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO za 2008, 2009 i 2010 rok.

Zmiany liczby uczniów w poszczególnych grupach zawodów znajdują potwierdzenie w liczbie szkół poszczególnego rodzaju oferujących kształcenie w danych zawodach. W przypadku zasadniczych szkół zawodowych widać zwiększenie liczby placówek dla każdego z dziesięciu najpopularniejszych zawodów. W przypadku techników wzrosła liczba szkół kształcących w trzech z dziesięciu najpopularniejszych zawodów: technik budownictwa, technik informatyk i technik hotelarstwa – tam, gdzie obserwowany jest najbardziej dynamiczny wzrost udziału uczniów. W szkołach policealnych, w grupie dziesięciu zawodów cieszących się największą popularnością, dostrzegamy wzrost oferty szkół w zawodach: technik BHP, rachunkowości, administracji i usług kosmetycznych, fryzjerskich.

4.4.3.2. Czynniki wpływające na kształt oferty edukacyjnej

Zmiana liczby szkół oferujących kształcenie w najbardziej popularnych zawodach następuje wolniej niż zmiana udziału uczniów. Może to wskazywać na mniejszą elastyczność szkół na zmianę popytu na kształcenie w wybranych zawodach. Występuje szereg uwarunkowań wpływających na ograniczenie elastyczności kształtowania oferty edukacyjnej w szkolnictwie zawodowym. W szkołach, czy w poszczególnych powiatach, uwarunkowania te mogą stymulować lub hamować zmiany oferty. Do zmian stymulujących zmiany oferty możemy zaliczyć sytuację demograficzną i spadek liczby młodzieży w wieku szkolnym w szkołach ponadgimnazjalnych oraz sytuację na lokalnych i regionalnych rynkach pracy.

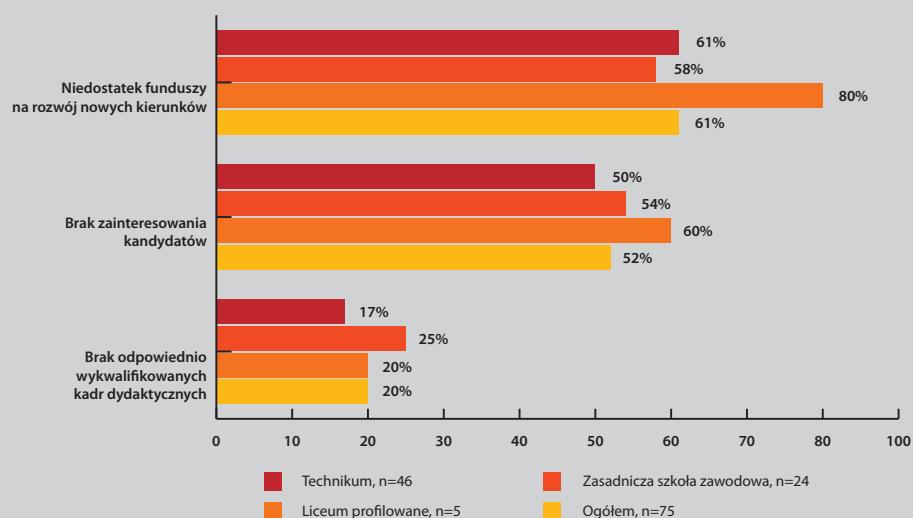
Wewnętrznym uwarunkowaniem, często hamującym zmiany oferty, są zasoby szkół, w tym zasoby materialne (baza lokalowa, wyposażenie szkoły, pracownice do zajęć praktycznych), zasoby ludzkie (tj. kadra dydaktyczna i jej przygotowanie) oraz zasoby finansowe.

W „Badaniu funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce”²⁵³ zaledwie 20% szkół zadeklarowało, że ich organ prowadzący w pełni zapewnia środki na pokrycie wszystkich potrzeb. Szczególnie dotyczy to sytuacji, gdy z otwieraniem kształcenia w nowym zawodzie wiąże się konieczność zakupu nowoczesnego i kosztownego wyposażenia. Także przedstawiciele powiatów podkreślają niewystarczającą wysokość subwencji oświatowej na pokrycie wszystkich kosztów kształcenia ponadgimnazjalnego. Niektóre szkoły podejmują działania mające na celu zmniejszenie barier związanych z dostępnością zasobów przez m.in. poszukiwanie środków unijnych lub sponsorów.

Innym stosowanym rozwiązaniem, które znacznie zwiększa elastyczność oferty edukacyjnej, są oddziały wielozawodowe. Przy takiej organizacji nauczania zajęcia ogólne są prowadzone razem, a przedmioty praktyczne związane z konkretnym zawodem – oddzielnie dla każdego zawodu. Czasami uczniowie odbywają również zajęcia praktyczne u pracodawców, co obniża koszty związane z wyposażaniem pracowni.

Ramka 4.2. Kształtowanie oferty szkół zawodowych w województwie świętokrzyskim.

Wyniki badania „Od diagnozy do prognozy – potrzeby gospodarki a jakość kapitału ludzkiego w województwie świętokrzyskim”²⁵⁴, w ramach którego m.in. przeprowadzono wywiady z dyrektorami ponadgimnazjalnych szkół zawodowych, których pytano o bariery dotyczące kształtowania oferty, pokazują, że istotną barierą jest brak funduszy. Szczególnie dotyczy to zawodów i specjalizacji, dla których konieczne jest przygotowanie nowych sal wraz ze specjalistycznym, kosztownym oprzyrządowaniem. Bariery w dostosowaniu oferty szkół zawodowych do potrzeb rynku w województwie świętokrzyskim



Dyrektorzy placówek zwracają uwagę na niewystarczające dofinansowanie kształcenia w zawodzie przez organy prowadzące. W omawianym badaniu dyrektorzy szkół podkreślali zalety oddziałów wielozawodowych. Ich zdaniem pozwala to na łączenie zajęć dla młodzieży uczącej się różnych zawodów, gdzie w jednej szkole prowadzone są zajęcia wspólne z przedmiotów ogólnokształcących, a na zajęcia z przedmiotów zawodowych uczniowie z całego województwa są wysyłani do centrów kształcenia ustawicznego. Wyniki badania w województwie świętokrzyskim wskazują również, że mniejszym, ale zauważalnym problemem jest posiadanie odpowiednio przygotowanej kadry dydaktycznej, szczególnie nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Źródło: Profile, ARC Rynek i Opinia (2010b).

Do uwarunkowań zewnętrznych wpływających na kształt oferty edukacyjnej zaliczyć możemy politykę organów prowadzących i zagadnienia formalno-prawne. Dyrektor szkoły, chcąc stworzyć warunki do kształcenia w nowym zawodzie, jest zobowiązany do porozumienia się z organem

²⁵³ (MEN, 2011c.)

²⁵⁴ Profile, ARC Rynek i Opinia (2010b).

prowadzącym szkołę oraz zasięgnięcia opinii powiatowej rady zatrudnienia²⁵⁵. Porozumienie to powinno opierać się na przyjętej w regionie strategii kształcenia zawodowego.

Jednym z warunków, które musi spełnić szkoła, aby uzyskać pozytywną opinię powiatowej rady zatrudnienia oraz zawrzeć porozumienie z organem prowadzącym dotyczące kształcenia w nowym zawodzie, jest osiągnięcie minimalnej liczby zainteresowanych kandydatów. Wzrost konkurencji między szkołami spowodowany sytuacją demograficzną nie zachęca do otwierania nowych kierunków, lecz do doskonalenia oferty w ramach zawodów najbardziej popularnych. Wynika to z faktu, że kandydaci często w swoich wyborach kierują się popularnością zawodu w danym okresie, a poniesienie nakładów na przygotowanie nowej specjalistycznej pracowni i przeszkolenie nauczycieli kształcenia praktycznego nie gwarantują rozpoczęcia nauczania na nowym kierunku, ponieważ nie ma pewności, że zgłosi się wystarczająca liczba zainteresowanych osób.

Kolejnym czynnikiem, mającym znaczenie w kształtowaniu oferty edukacyjnej są wymagania rynku pracy, w tym zmian struktury i wielkości popytu na zawody szkolne. Badania prowadzone wśród szkół zawodowych (m.in. w województwie świętokrzyskim) wskazują, że większość szkół monitoruje sytuację na rynku pracy pod kątem kształtowania swojej oferty edukacyjnej, korzystając z informacji urzędów pracy, przedsiębiorców oraz, rzadziej, z raportów firm monitorujących trendy na rynku pracy lub z informacji uzyskanych z innych szkół. Należy jednak podkreślić, że dobre rozpoznanie zawodów deficytowych i nadwyżkowych na poziomie poszczególnych szkół zawodowych jest niezmierznie trudne i czasochłonne. Według ekspertów²⁵⁶, najczęściej stosowane metody badań pracodawców w postaci badań sondażowych zawierających pytania o stanowiska, na które poszukiwani są pracownicy, nie są dobrym źródłem wiedzy o sytuacji na rynku pracy. Analizy takie powinny uwzględniać ocenę potencjału poszczególnych branż, sytuację makroekonomiczną, zmiany zachodzące w otoczeniu technologicznym, uwzględniać zakres kompetencji i ewentualnych kwalifikacji, których posiadaniem powinien cechować się przyszły pracownik.

Dyrektorzy szkół do określenia listy zawodów deficytowych w ich regionie posilają się głównie analizami powiatowych urzędów pracy. Opracowania te, na co wskazują eksperci, nie w pełni uwzględniają kontekst zmian zachodzących na lokalnych rynkach pracy, gdyż uwzględniają jedynie informacje o popycie i podaży na pracę gromadzone w powiatowych urzędach pracy. Do urzędów pracy trafia tylko część ofert pracy dostępnych na rynku²⁵⁷, pracodawcy szukają pracowników również przez osobiste kontakty lub ogłoszenia w mediach. Śledzenie tych kanałów przez szkoły czy władze powiatowe jest jednak skomplikowane.

Przygotowanie oferty kształcenia w nowym zawodzie, jak i cykl kształcenia są rozciągnięte w czasie, co jest kolejnym utrudnieniem w przygotowaniu oferty edukacyjnej zgodnej z oczekiwaniami rynku pracy. Zanim pierwsi absolwenci danej specjalizacji opuszczą szkołę, sytuacja na rynku pracy może ulec zmianie. Dlatego też istotne jest uwzględnianie przy kształtowaniu oferty edukacyjnej trendów na rynku pracy oraz przewidywań co do przyszłego ich kształtu. Takie analizy nie są systemowo, ani systematycznie prowadzone.

4.4.4. Współpraca szkół z pracodawcami w obszarze tworzenia i modyfikacji oferty edukacyjnej.

Jednym ze sposobów osiągnięcia lepszego dopasowania może być większe włączenie pracodawców w proces kształtowania programów kształcenia i w sam proces kształcenia (praktyki zawodowe, itp.). Jednym z bardzo ważnych wymiarów współpracy szkół z przedsiębiorstwami są praktyki zawodowe oraz inne formy pracy i nauki w przedsiębiorstwach. Doświadczenia międzynarodowe

²⁵⁵ Art. 39, pkt. 5, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2004 Nr 256 poz. 2572).

²⁵⁶ Góra M., Sztanderska U. (2006).

²⁵⁷ Szacunki dotyczące analizy ofert w woj. świętokrzyskim pokazują, że: 42% ogłoszeń z ofertami pracy pochodziło z serwisów internetowych, 29% z prasy, 24% z powiatowych urzędów pracy, 5% z agencji pośrednictwa pracy – na podstawie „Analiza publicznie dostępnych ofert pracy” (Profile, ARC Rynek i Opinia 2010b). Inne szacunki odnośnie omawianej problematyki przedstawiają się następująco – najczęściej wybierane sposoby rekrutowania pracowników przez przedsiębiorstwo: 24% krewni, znajomi, 18 % Internet, 25% prasa, 19% urzędy pracy, 9% baza danych ofert wcześniej przesłanych, 2% – prywatna biuro pośrednictwa pracy, 1% staże, praktyki. Na podstawie Górniak et al. (2010b).

wskazują na generalnie łatwiejsze przejście ze szkoły do zatrudnienia w krajach, w których praca jest silnie zintegrowana z nauką oraz – na poziomie indywidualnym – wśród uczniów mających doświadczenie zawodowe zdobyte w trakcie nauki (OECD, 2010b). Badania polskich absolwentów (ASM, 2008 na próbie ogólnopolskiej i Public Profits, 2007, na próbie absolwentów szkół zawodowych z województwa małopolskiego) zdają się potwierdzać tę prawidłowość, wskazując przy tym na większą pozytywną rolę pracy zawodowej lub odbycia nieobowiązkowego stażu czy praktyki w stosunku do praktyk i zajęć praktycznych organizowanych przez szkoły.

Jak wskazują przeprowadzone badania, 84% szkół zawodowych i 74 % centrów kształcenia praktycznego współpracuje z pracodawcami²⁵⁸. Współpraca ta dotyczy przede wszystkim odbywania praktyk i innych zajęć praktycznych prowadzonych u pracodawców.

Z drugiej strony „Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce” przeprowadzone w ramach projektu systemowego „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru” wskazało, że wśród ankietowanych przedsiębiorców mniej niż co piąta firma bierze udział w opracowaniu programów nauczania²⁵⁹. Wyniki te pokazują, że oferta edukacyjna jest tworzona w pewnym oderwaniu od sytuacji na rynku pracy przy małym udziale pracodawców.

Opinia pracodawców co do sposobu kształcenia w szkołach zawodowych jest niejednoznaczna. Pracodawcy, którzy wzięli udział w wyżej wymienionym badaniu, zgłaszają zastrzeżenia dotyczące oderwanego od praktyki, zbyt teoretycznego programu nauczania²⁶⁰. Podkreślają także, iż szkoła nie zauważa postępu technologicznego, a nierzadko praktyczne nauczanie zawodu jest cedowane na praktyki u pracodawców, które często uczeń musi sam znaleźć.

Przedsiębiorcy za główne bariery związane ze współpracą z sektorem edukacji uważają: skomplikowane i długotrwałe procedury, brak regulacji prawnych, które wspierałyby taką współpracę, nieadekwatny do potrzeb firm program nauczania, niezgodność oczekiwań co do zakresu kooperacji (czasami placówki liczyły na remont swojej szkoły)²⁶¹.

Niemniej jednak istnieją przykłady dobrych praktyk w zakresie współpracy pracodawców ze szkołami zawodowymi, które są opisane w ramce 4.3.

Ramka 4.3. Przykłady dobrych praktyk w zakresie współpracy przedsiębiorstw ze szkołami zawodowymi.

- Firma Vattenfall Heat Poland S.A.²⁶² monitoruje trendy zmian zatrudnienia na poszczególnych stanowiskach. Zauważono, że średnia wieku pracowników wynosi 46 lat, co w niedalekiej przyszłości mogłoby doprowadzić do powstania luki kompetencyjnej dla stanowisk, dla których połowa pracowników przejdzie na emeryturę do 2015 roku. Na rynku nie było specjalistów mogących w pełni zastąpić osoby, które niebawem odejdą z pracy. Firma podjęła współpracę z dwoma szkołami z województwa mazowieckiego (Zespół Szkół Technicznych im. Tadeusza Kościuszki w Radomiu oraz Zespół Szkół nr. 40 im. Stefana Starzyńskiego w Warszawie) kształcącymi w zawodach: technik elektryk, technik mechanik – specjalizacja budowa maszyn. W ramach współpracy Vattenfall Heat Poland oferuje pomoc rzeczową i merytoryczną wybranym placówkom, obejmuje patronatem klasy kształcące w zawodach związanych z branżą energetyczną, ma wpływ na obejmujący je program nauczania zawodowego. W szkołach stworzono Koła Energetyka (w ramach których zajęcia prowadzą pracownicy firmy), przedsiębiorstwo funduje stypendia zawodowe dla najlepszych uczniów, organizuje wycieczki naukowe i zajęcia warsztatowe w Elektrociepłowni Siekierki i Elektrociepłowni Żerań, a także warsztaty umiejętności miękkich. Firma przyczyniła się także do wprowadzenia przez MEN zmiany w rozporządzeniu w sprawie klasyfikacji zawodów i dodania zawodu technika energetyka.
- Kolejnym przykładem dobrej praktyki współpracy z sektorem edukacji jest firma działająca w branży odzieżowej – Corpo Sp. z o.o. Przedsiębiorstwo to boryka się z problemami ze znalezieniem odpowiednich pracowników, gdyż praca w sektorze uznawana jest za ciężką i jest mało popularna.

²⁵⁸ (MEN, 2011c).

²⁵⁹ (MEN, 2011c).

²⁶⁰ Str. 190. (MEN, 2011c).

²⁶¹ Emerling et al., 2010.

²⁶² Przypadek opisany na podstawie Emerling et al. 2010.

W związku z tym osoby młode nie decydują się na wybór zawodów z tej branży, a klasy odzieżowe w szkołach zawodowych są zamknięte. Stanowi to poważne zagrożenie dla rozwoju firmy. Przedsiębiorstwo podjęło szereg działań w celu odbudowy polskiego szkolnictwa odzieżowego. Z inicjatywy firmy powstało Forum Odbudowy Szkolnictwa Odzieżowego. Corpo jest również ekspertem ds. organizowania podstaw programowych dla szkół odzieżowych i współpracuje z Krajowym Ośrodkiem Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. Firma podpisała list intencyjny z Zespołem Szkół Projektowania i Stylizacji Ubioru w Sosnowcu. W ramach nawiązanej współpracy przedsiębiorstwo zapewnia uczniom praktyki zawodowe, umożliwia uczestnictwo w warsztatach organizowanych w zakładach produkcyjnych, wpływa na dostosowanie programu nauczania do swoich potrzeb oraz na kształcenie w zawodzie, zgłaszając zapotrzebowanie na określone specjalizacje. Corpo prowadzi także szereg bezpłatnych szkoleń dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu²⁶³.

- Wielkopolskie szkoły zawodowe i Volkswagen Poznań współpracują w zakresie kształcenia w zawodzie monter mechatronik. Volkswagen Poznań m.in. umożliwia najlepszym absolwentom, w zależności od wyników nauki i poziomu znajomości języka niemieckiego, zdobycie uprawnień do wykonywania zawodu monter mechatronik także na terenie Niemiec²⁶⁴.
- Program współpracy firmy Skanska ze szkołami zawodowymi rozpoczął się we wrześniu 2007 roku. Projekt powstał w wyniku obserwacji sytuacji na rynku budowlanym i przewidywanych coraz większych trudności w pozyskiwaniu pracowników produkcyjnych. W ramach programu nawiązana została współpraca z czternastoma zasadniczymi szkołami zawodowymi i technikami kształcącymi w zawodach budowlanych, zlokalizowanymi na terenie całego kraju: w Brzozowie, Gdańsku, Krośnie, Leżajsku, Lesznie, Łodzi, Poznaniu, Rzeszowie, Tarnobrzegu oraz w Warszawie. Głównym celem współpracy jest pozyskanie pracowników spośród najlepszych absolwentów tych szkół²⁶⁵.
- Państwowe Szkoły Budownictwa w Gdańsku ściśle współpracują z liderami branży budowlanej oraz z producentami materiałów, narzędzi, urządzeń, a także z bezpośrednimi ich użytkownikami. Współpraca oparta jest na wspólnym określeniu perspektywicznych celów, których realizacja wpływa na rozwój szkoły oraz przynosi wymierne korzyści przedsiębiorstwom i środowisku lokalnemu. Przedsiębiorstwa współpracujące ze Szkołami Budownictwa w Gdańsku to m.in.: GEBERIT, BRAAS-MONIER, FAKRO, KNAUF, JUNKERS, BOSCH, BLUM, HETTICH, FIRST, MAPEI, YTONG – XELLA, ROCKWOOL, SANITEC KOŁO, OTTIMO, COMAP, ATLAS, VELUX, NIDA GIPS, SCHIEDEL, WAYNE DALTON, APEX, Hurtownie FIRST, AL KOR, FEMAX. Wyposażenie pracowni w specjalistyczny sprzęt umożliwiło utworzenie w szkole nowoczesnych ośrodków szkoleniowych firm producenckich (Ośrodek Szkolenia Instalatorów, Ośrodek Szkolenia Dekarzy, Pracownia Instalacji Grzewczych, Pracownia Montażu Okien Połaciowych, Pracownia Lekkiej Zabudowy z Płyt Gipsowo-Kartonowych firmy KNAUF, Pracownia Produkcji Mebli i Okuć Meblowych, Pracownia Materiałów i Chemii Budowlanej)²⁶⁶.

4.4.5. Szkolnictwo zawodowe dla dorosłych – oferta

Zadania z zakresu kształcenia dorosłych realizowane są w centrach kształcenia ustawicznego (CKU), centrach kształcenia praktycznego (CKP) i ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego (ODDZ). Odbývają się one w formach szkolnych (CKU) i pozaszkolnych (CKU, CKP i ODDZ).

Kształcenie zawodowe w formach szkolnych prowadzone jest w CKU, w większości w formie techników uzupełniających oraz techników, co ilustruje wykres 4.7. Zachodzące zmiany prawne oznaczają zatem potrzebę przekształcenia obecnej struktury nauczania w CKU tak, by dopasować ją do wymagań określonych w nowej podstawie programowej.

Na podstawie badania²⁶⁷ kształcenia w formach pozaszkolnych, oferowanego przez publiczne CKU, CKP i ODDZ można wyróżnić główną tematykę organizowanych zajęć (wykres 4.8.).

²⁶³ Więcej na stronie http://edu.corpo.pl/o_projekcie.html.

²⁶⁴ s. 26, MEN (2010c).

²⁶⁵ s. 27, MEN (2010c).

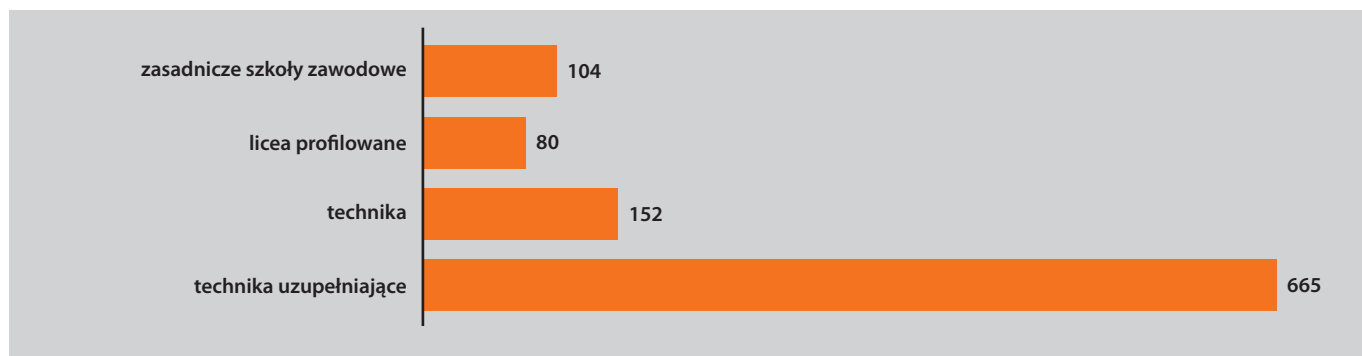
²⁶⁶ s. 26, MEN (2010c).

²⁶⁷ (Worek et al., 2011). W badaniu tym do jednej kategorii instytucji zaliczono centra kształcenia ustawicznego (CKU) i centra kształcenia praktycznego (CKP).

4. Edukacja zawodowa w Polsce

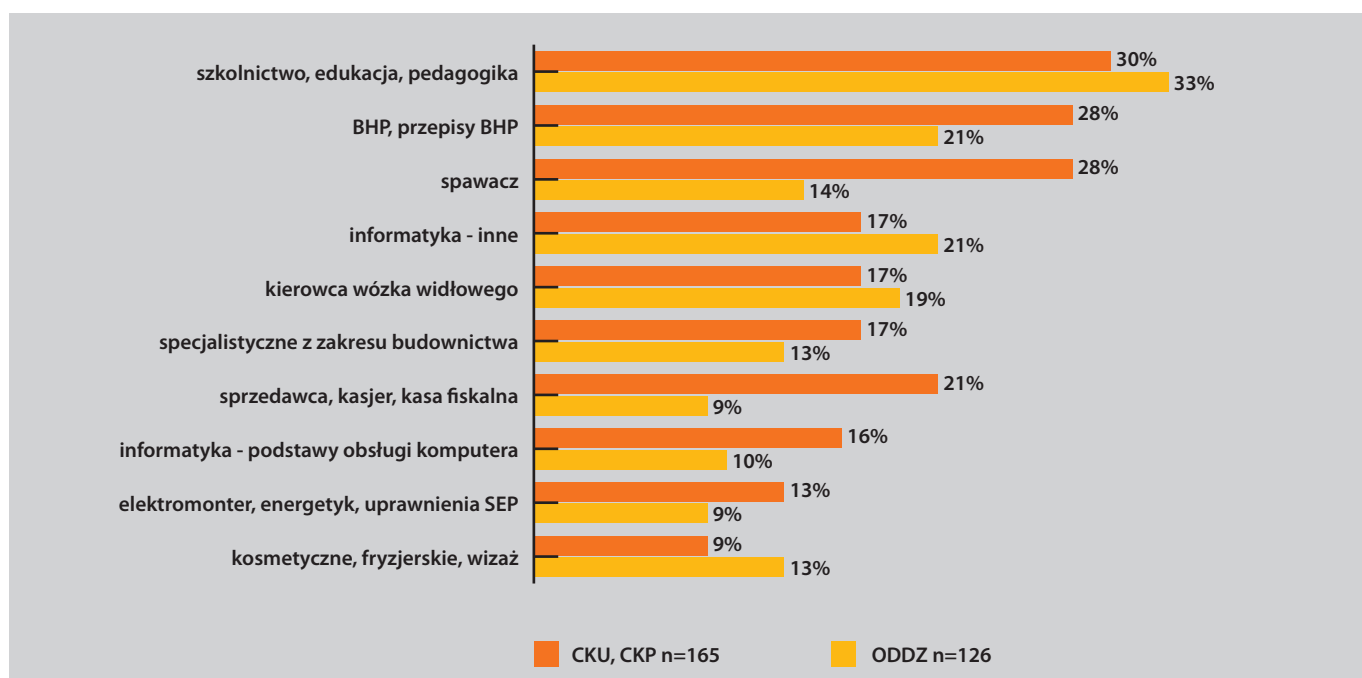
4.4. Czego uczą szkoły?

Wykres 4.7. Liczba szkół dla dorosłych.



Źródło: „Oświata i wychowanie 2009/2010”, GUS, Warszawa 2010 r.

Wykres 4.8. Obszary kształcenia najczęściej oferowane przez publiczne CKU, CKP i ODDZ.



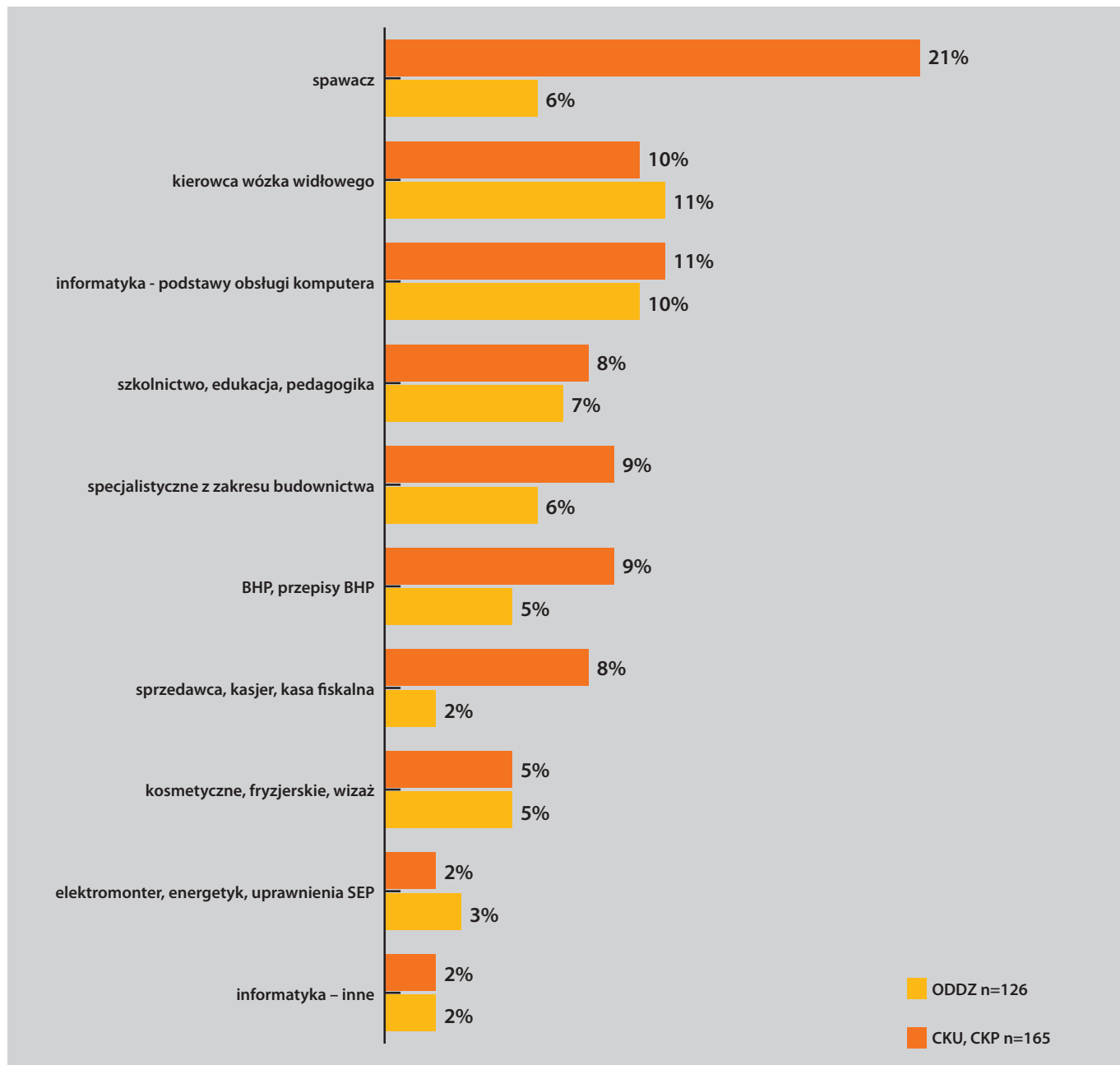
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania „Bilans kapitału ludzkiego” 2011 r.

Wykres 4.8.²⁶⁸ pokazuje najczęstsze pozaszkolne formy zajęć (kursy, szkolenia, seminaria, konferencje, kursy przez internet, konsulting, coaching, pozostałe formy) oferowanych przez publiczne CKU, CKP i ODDZ.

Wysoki udział oferty z obszarów szkolnictwa, edukacji i pedagogiki oraz BHP w ofercie publicznych CKU, CKP i ODDZ może wynikać z faktu, że szkolenia i kursy tego typu są obowiązkowe dla znacznych grup pracowników – w pierwszym przypadku nauczycieli, którzy mają obowiązek stałego podnoszenia swojej wiedzy, a w drugim przypadku osób podejmujących pracę oraz pracowników, którzy mają obowiązek odbycia szkolenia BHP.

²⁶⁸ Typologia form oferowanych zajęć (kursy, szkolenia, seminaria etc.) pochodzi z badania „Bilans kapitału ludzkiego”. Wymienione obszary kształcenia powstały poprzez zagregowanie w cytowanym badaniu pytania otwartego do szerszych grup tematycznych.

Wykres 4.9. Tematyka, w ramach której publiczne CKU, CKP i ODDZ przeszkoliły największą liczbę słuchaczy.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania „Bilans kapitału ludzkiego” 2011 r.

Jeśli na ofertę publicznych CKU, CKP i ODDZ spojrzymy od strony tematów zajęć, które cieszą się największą popularnością wśród słuchaczy, to są to kursy związane z wykonywaniem konkretnych zawodów: spawacza, kierowcy wózka widłowego²⁶⁹. Popularne są również kursy budujące podstawowe kompetencje informatyczne.

Nie ma usystematyzowanej wiedzy dotyczącej powodów wyboru konkretnej oferty. Badania prowadzone na terenie woj. śląskiego wśród absolwentów CKU, CKP i ODDZ pozwalają na identyfikację głównych przesłanek takich wyborów.

²⁶⁹ Należy przy tym pamiętać, że wnioski te oparte są na stosunkowo nielicznej próbie.

Ramka 4.4. Determinanty wyborów placówek kształcenia ustawicznego w województwie śląskim.



Źródło: „Szkoła na miarę potrzeb rynku pracy woj. śląskiego”, 2010 r.

Wśród uczniów i słuchaczy CKP przeważają ludzie młodzi – 69% uczniów i słuchaczy należy do grupy mieszczącej się w przedziale wiekowym 18–24 lata, a w tym odsetek niepełnoletnich waha się od 50 do 70%²⁷¹. Świadczy to o tym, że placówki te w niewielkim zakresie ukierunkowane są na kształcenie dorosłych, zaś dominującą działalność stanowi współpraca ze szkołami zawodowymi dla młodzieży. Z kolei CKU szkolą osoby dorosłe w różnym wieku, a tylko w wyjątkowych przypadkach osoby poniżej 18 roku życia.

Bariery, jakie napotyka szkolnictwo zawodowe dla dorosłych – szczególnie jeśli chodzi o zagadnienia związane z elastycznością oferty i współpracą z pracodawcami – są w dużej mierze takie same jak te, które dotyczą szkolnictwa zawodowego dla młodzieży, z wyjątkiem finansowania. Centra kształcenia ustawicznego oraz ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego mają większe możliwości

²⁷⁰ (Otawa Group 2010a)

²⁷¹ Badanie przeprowadzono w woj. śląskim w 2010 roku. 69% uczniów i słuchaczy CKP mieści się w przedziale 18–24 lata – dane z badania ilościowego słuchaczy. Informacja o odsetku niepełnoletnich 50–70% pochodzi z wywiadów pogłębianych z dyrektorami CKP s. 33. (Otawa Group 2010a).

samodzielnego zdobycia środków poprzez liczne kursy i szkolenia oferowane na zewnątrz na zasadach wolnorynkowych, w tym także w ramach kursów finansowanych przez pracodawców.

Pomimo tych możliwości, jak pokazują badania²⁷², CKU i CKP nie współpracują z pracodawcami w celu kształtowania swojej oferty edukacyjnej tak, by wspierać dopasowanie kwalifikacji osób uczących się do potrzeb rynku pracy.

Dyrektorzy CKU, CKP i ODDZ wskazywali również, że kształtując swoją ofertę, konkurują nie tylko pomiędzy sobą, ale również z innymi instytucjami edukacyjnymi oferującymi formy nauki dla osób dorosłych: szkołami wyższymi, prywatnymi, policealnymi i cechami pracodawców.

4.4.6. Udział szkół zawodowych we współpracy międzynarodowej

Szkoły zawodowe w Polsce uczestniczą w programie *Uczenie się przez całe życie (Lifelong Learning Programme)*²⁷³. Celem programu jest rozwój różnych form uczenia się przez całe życie poprzez wspieranie współpracy między systemami edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących. Program ma się przyczynić do podnoszenia jakości i zwiększenia atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie. W skład programu wchodzi programy szczegółowe: Leonardo da Vinci oraz Comenius, skierowane na współpracę w ramach szkolnictwa zawodowego. Uczniowie, nauczyciele i całe społeczności szkolne mają możliwość ściśle współpracować z partnerami z innych krajów uczestniczących w programie.

Leonardo da Vinci to program, którego celem jest promowanie mobilności pracowników na europejskim rynku pracy oraz podnoszenie jakości i innowacyjności kształcenia i szkolenia zawodowego. *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport z badania wśród uczniów szkół zawodowych metodą wywiadów wspomaganych komputerowo* (MEN, 2011b) wskazuje, że tylko jedna trzecia uczniów wie o możliwości uczestnictwa w programach wymiany, praktyk lub staży w ramach współpracy międzynarodowej, głównie w ramach umów partnerskich z innymi szkołami zawodowymi (26%) w programie Leonardo da Vinci (21%) oraz programie Comenius (11%).

To samo badanie wykazało, że najwięcej uczniów skorzystało z programu Leonardo da Vinci z obszaru zawodowego turystyka i hotelarstwo. Byli to w większości uczniowie pochodzący z województw mazowieckiego oraz świętokrzyskiego.

4.5. Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych

4.5.1. Opis regulacji prawnych i systemowych dotyczących uzyskiwania kwalifikacji zawodowych

Obowiązujące w Polsce regulacje prawne i systemowe dają możliwość uzyskiwania kwalifikacji zawodowych przez osoby, które:

- kształcą się w szkołach zawodowych – w oparciu o podstawę programową kształcenia ogólnego oraz podstawę programową kształcenia w poszczególnych zawodach. Absolwentów weryfikuje zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe (skrótowo określany jako egzamin zawodowy),
- odbywają naukę zawodu u pracodawców będących rzemieślnikami – po części realizowaną w szkołach (gdzie uczniowie zdobywają wiedzę teoretyczną), po części w zakładach rzemieślniczych (gdzie osoby uczące się nabywają praktyczne umiejętności wykonywania zawodu), nauka ta pozwala ubiegać się o tytuł czeladnika lub mistrza w zawodzie²⁷⁴,

²⁷² (Otawa Group 2010a).

²⁷³ Dyrekcji Generalnej Edukacji i Kultury Unii Europejskiej (DG Education and Culture).

²⁷⁴ System kształcenia zawodowego w zakładach rzemieślniczych funkcjonuje w oparciu o postanowienia Ustawy o rzemiośle z dnia 22 marca 1989 r. (Dz. U. 1989 Nr 17 poz. 92, z późn. zm.). Podstawą organizacji nauki jest umowa o pracę w celu przygotowania zawodowego, podpisywana pomiędzy pracodawcą rzemieślnikiem a uczniem – młodocianym pracownikiem. Podstawowym aktem prawnym regulującym sprawy zatrudniania pracowników młodocianych jest Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, zawierająca Dział IX w całości poświęcony kwestiom młodocianych pracowników. Szczegółowe przepisy odnoszące się do zasad odbywania przygotowania zawodowego ustala Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. 1996 Nr 60 poz. 278, z późn. zm.).

- c) uczestniczą w pozaszkolnych formach kształcenia – do grupy tych osób należą dorośli, którzy swoje kompetencje zdobywają w czasie wykonywania zawodu, młodociani pracownicy odbywający przygotowanie zawodowe u pracodawcy oraz dorośli uzupełniający swoją wiedzę i umiejętności zawodowe w czasie kursów lub praktyki zawodowej. Osoby te mogą przystąpić do egzaminu kwalifikacyjnego na tytuł zawodowy lub na tytuł mistrza lub do innych egzaminów, właściwych dla danej formy kształcenia oraz biorących w niej udział osób.

4.5.1.1. Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe

Egzamin zawodowy jest to nieobowiązkowy egzamin zewnętrzny, przygotowywany i przeprowadzany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) i okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE)²⁷⁵.

Podstawą przeprowadzenia egzaminów zawodowych są standardy wymagań egzaminacyjnych²⁷⁶. Standardy te przygotowuje CKE, a zatwierdza je rozporządzeniem Minister Edukacji Narodowej²⁷⁷. Odpowiedni akt prawa określa również strukturę oraz wytyczne dotyczące organizacji i przeprowadzania egzaminu zawodowego²⁷⁸. Szczegółowe procedury są co roku ustalane i zatwierdzane przez dyrektorów CKE i OKE.

4.5.1.2. Egzaminy czeladnicze i mistrzowskie

Młodzież może również zdobywać przygotowanie zawodowe w zakładach rzemieślniczych. Około połowa zawodów rzemieślniczych należy do klasyfikacji szkolnej²⁷⁹, pozostałe występują w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy²⁸⁰. Podstawę przeprowadzania egzaminów w zawodach stanowią standardy wymagań egzaminacyjnych ustalane przez Związek Rzemiosła Polskiego (ZRP), albo opracowywane przez CKE. ZRP jest uprawniony do ustalania standardów egzaminacyjnych stanowiących podstawę przeprowadzania egzaminów tylko w tych zawodach, które nie figurują w klasyfikacji szkolnej, ale występują w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy.

Egzaminy na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie (zwane dalej egzaminem czeladniczym oraz egzaminem mistrzowskim) przeprowadzają komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych. Co do zasady, przewodniczący komisji i jego zastępcy powinni posiadać wykształcenie wyższe i co najmniej sześćoletnie doświadczenie w pracy, w zawodzie, którego dotyczy egzamin. Komisja przeprowadza egzaminy w zespołach egzaminacyjnych (co najmniej cztero- lub pięcioosobowych).

O świadectwo czeladnicze może się ubiegać osoba, która albo ukończyła naukę zawodu u rzemieślnika oraz doksztalcenie teoretyczne w szkole lub w formach pozaszkolnych, albo posiada świadectwo ukończenia gimnazjum i zdobyła wymagane umiejętności zawodowe oraz odbyła staż pracy w zawodzie. Do egzaminu mistrzowskiego może natomiast przystąpić osoba, która albo uzyskała tytuł czeladnika (lub równorzędnym), albo posiada świadectwo ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej i ma odpowiedni staż pracy w zawodzie. Wymagania dotyczące osób, które mogą przystąpić do obu egzaminów określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej²⁸¹.

Egzamin czeladniczy i egzamin mistrzowski jest przeprowadzany u pracodawcy lub w odpowiednio do tego przystosowanych warsztatach szkoleniowych.

²⁷⁵ CKE i OKE pełnią kluczową rolę w systemie egzaminów zewnętrznych. CKE rozpoczęła swoją działalność 1 stycznia 1999 roku. Por. Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. Nr 117 poz. 759). Istotą oceniania zewnętrznego jest to, że wszyscy zdający rozwiązują te same zadania przygotowane przez komisje egzaminacyjne.

²⁷⁶ Ściślej: standardy będące podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

²⁷⁷ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. Nr 103 poz. 652) oraz zmieniające je rozporządzenie MEN z dnia 21 stycznia 2011 r. (Dz. U. 2011 Nr 35 poz. 177) oraz z dnia 28 września 2011 r. (Dz. U. 2011 Nr 216 poz. 1275).

²⁷⁸ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. 2007 Nr 83 poz. 562, z późn. zm.). Koncepcja egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oparta na standardach wymagań egzaminacyjnych ustalonych dla poszczególnych zawodów stanowiła odejście od różnorodnych poziomów i zakresów wymagań egzaminacyjnych określanych przez nauczycieli szkół/placówek, w których odbywało się kształcenie. Por. np. Zabłocki (2002, s. 154).

²⁷⁹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124 poz. 860, z późn. zm.).

²⁸⁰ Por. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania (Dz. U. 2010 Nr 82 poz. 537).

²⁸¹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. 2005 Nr 215 poz. 1820).

4.5.1.3. Egzaminy sprawdzające i egzamin kwalifikacyjny

Kwalifikacje zawodowe (tytuł zawodowy lub tytuł zawodowy mistrza) mogą również zostać zdobyte przez osoby zdające egzamin kwalifikacyjny, umożliwiający – jak mówi rozporządzenie – „ocenę poziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu zawodu występującego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, przewidzianego do kształcenia w zasadniczej szkole zawodowej”²⁸². Egzamin kwalifikacyjny przeprowadza państwowa komisja egzaminacyjna powołana przy szkole prowadzącej kształcenie zawodowe, przy Centrum Kształcenia Ustawicznego lub przy Centrum Kształcenia Praktycznego. Do egzaminu kwalifikacyjnego na tytuł zawodowy mogą przystąpić osoby, które nabyły kompetencje związane z zawodem w ramach kursów, szkoleń lub praktyki zawodowej. Wymagania stawiane osobom, które chcą przystąpić do egzaminów sprawdzających i egzaminów kwalifikacyjnych określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych. Do grupy tych osób należą m.in. absolwenci szkoły ponadgimnazjalnej (lub ponadpodstawowej). Egzaminy kwalifikacyjne przeprowadzane są w dwóch etapach: teoretycznym i praktycznym.

Zadania egzaminacyjne opracowuje komisja egzaminacyjna, a zatwierdza je kurator oświaty. Zestawy pytań uwzględniają standardy wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Osobie, która zdała egzamin kwalifikacyjny, komisja egzaminacyjna wydaje świadectwo uzyskania tytułu zawodowego lub odpowiednio tytułu mistrza (który jest równoważny z dyplomem mistrza w zawodzie odpowiadającym określonej rodzajowi rzemiosła uzyskanym przed komisją egzaminacyjną izby rzemieślniczej).

Obowiązujące regulacje prawne i systemowe dają również możliwość potwierdzenia efektów uczenia się zdobytych w systemie pozaformalnym:

- młodocianym pracownikom, którzy przystępują do egzaminu sprawdzającego kończącego przyuczenie do wykonywania określonej pracy,
- osobom dorosłym, które uzupełniają swoją wiedzę i umiejętności zawodowe podczas kursów lub praktyki zawodowej,
- uczestnikom kursów zawodowych (tj. osobom dorosłym posiadającym świadectwo ukończenia co najmniej gimnazjum lub ośmioletniej szkoły podstawowej).

Najważniejsze podobieństwa i różnice między poszczególnymi rodzajami egzaminów prowadzących do uzyskania kwalifikacji zawodowych zawiera tabela 4.14. Należy zwrócić uwagę, że obowiązujący obecnie system regulacji prawnych i systemowych nie pozwala na przystępowanie do egzaminów osobom, które uzyskały wymagane kompetencje przez samokształcenie. Możliwość przystąpienia do uregulowanych przepisami prawa egzaminów mają bowiem jedynie te osoby, które ukończyły naukę w odpowiedniej szkole lub posiadają staż pracy w zawodzie. Wskazuje to na braki w systemie potwierdzania kompetencji zawodowych na podstawie efektów uczenia się uzyskiwanych różnorodnymi sposobami uczenia się (por. Cedefop, 2009). Wciąż decydujące znaczenie przy nadawaniu kwalifikacji mają proces kształcenia oraz poniesiony na przygotowanie zawodowe nakład pracy, a ocenie podlegają głównie wiedza, w mniejszym stopniu umiejętności, najrzadziej kompetencje społeczne.

Tabela 4.14. Egzaminy prowadzące do uzyskania kwalifikacji zawodowych.

Nazwa egzaminu	Instytucja egzaminująca	Uzyskany dyplom
Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe (egzamin zawodowy)	okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE)	Dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe

²⁸² Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz. U. 2006 Nr 31 poz. 216).

Nazwa egzaminu	Instytucja egzaminująca	Uzyskany dyplom
Egzamin na tytuł czeladnika (czeladniczy), egzamin na tytuł mistrza w zawodzie (mistrzowski)	Komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych	Świadectwo czeladnicze lub dyplom mistrzowski
Egzamin sprawdzający po przyuczeniu do wykonywania określonej pracy	Pracodawca lub organizator kształcenia	Zaświadczenie stwierdzające nabycie umiejętności w wykonywaniu prac, których dotyczyło przyuczenie
Egzamin sprawdzający wybrane kwalifikacje zawodowe	Komisja egzaminacyjna powołana przez organizatora kursu lub praktyki zawodowej	Zaświadczenie potwierdzające posiadanie kwalifikacji zawodowych
Egzamin sprawdzający wiadomości i umiejętności z poszczególnych zajęć edukacyjnych	Organizator kursu zawodowego	Zaświadczenie o ukończeniu kursu zawodowego
Egzamin kwalifikacyjny na tytuł zawodowy lub tytuł mistrza	Państwowa komisja egzaminacyjna powołana przez kuratorium oświaty przy placówce prowadzącej kształcenie zawodowe	Świadectwo uzyskania tytułu zawodowego lub dyplom uzyskania tytułu mistrza

Źródło: opracowanie własne IBE.

4.5.2. Przystępujący do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe

Liczba przystępujących do egzaminów zawodowych jest mniejsza niż liczba absolwentów, co oznacza, że część absolwentów szkół zawodowych w ogóle nie przystępuje do egzaminu zawodowego (mimo że na początku podejmowanej nauki większość uczniów deklaruje chęć uzyskania kwalifikacji w zawodzie)²⁸³.

Tabela 4.15. Liczba absolwentów i wydanych dyplomów w roku szkolnym 2009/2010.

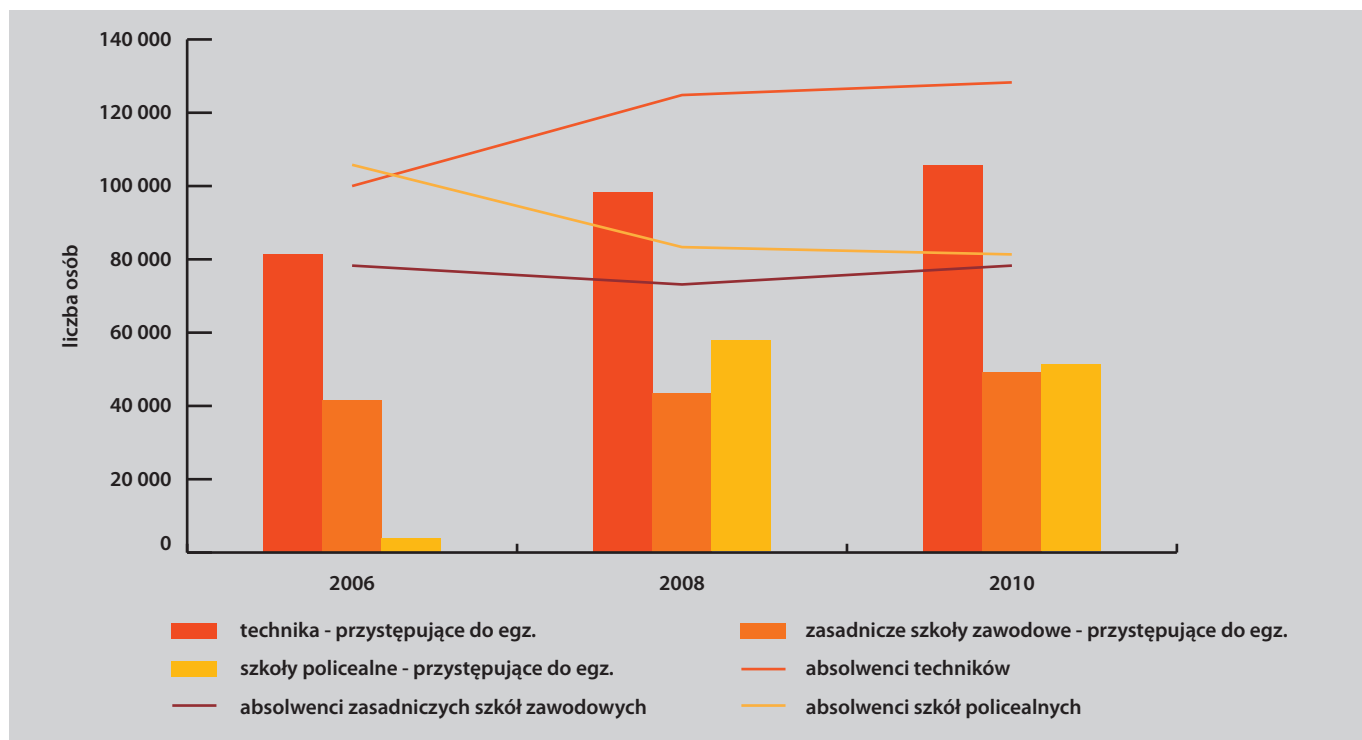
	Absolwenci (tys.)	Zgłoszeni do egzaminu (tys.)	Przystępujący przynajmniej do jednego etapu (tys.)	Wydane dyplomy (tys.)
zasadnicze szkoły zawodowe	77,0	67,8	49,1	37,8
technika i szkoły policealne	194,0	183,1	173,5	65,2

Źródło: opracowanie własne IBE na podstawie CKE (2010), GUS (2010)

W okresie od 2006 r. do 2010 r. zwiększyła się liczba osób przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Wzrost ten, skokowy pomiędzy 2006 a 2008 rokiem, natomiast niższy między 2008 i 2010 r., związany był głównie z przystępowaniem do egzaminów zawodowych przez absolwentów szkół policealnych (wykres 4.10.). Wzrost ten następuje pomimo spadającej liczby absolwentów szkół zawodowych. Wskazywać to może na większe zainteresowanie uczniów uzyskaniem kwalifikacji, które mogą ułatwić zatrudnienie.

²⁸³ Liczba absolwentów dotyczy szkół zawodowych dla młodzieży, dane CKE dotyczą ogólnej liczby wydanych dyplomów. W zestawieniu tym nie są brane pod uwagę osoby przystępujące do egzaminów czeladniczych.

Wykres 4.10. Liczba absolwentów, którzy przystąpili do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w latach 2006–2010.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE

Pomiędzy 2006 i 2010 r. liczba absolwentów techników przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wzrosła o 33%, a absolwentów zasadniczych szkół zawodowych o 17%. Dużymi wahaniami charakteryzuje się natomiast liczba absolwentów szkół policealnych, którzy chcą uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje. O ile w 2006 r. grupa ta była bardzo niewielka (poniżej 6 tys. osób), to w 2008 r. sięgnęła niemal 58 tys. osób, by spaść poniżej 51 tys. w 2010 r.

Ramka 4.5. Przystępowanie do egzaminów zawodowych w woj. małopolskim.

Obserwacje dotyczące niskiego odsetka absolwentów przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w woj. małopolskim potwierdzają wyniki badania uczniów ostatnich klas przeprowadzone w Małopolsce (WUP Kraków 2010). Wśród uczniów ostatnich klas w 2010 r. chęć przystąpienia do egzaminu zawodowego deklarowało 96% uczniów (76% zdecydowanie tak, a 20% raczej tak). Faktycznie udział uczniów, którzy podjęli próbę potwierdzenia uzyskanych kwalifikacji zawodowych, wyniósł około 85%. W 2011 r. odsetek uczniów deklarujących chęć przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe był podobny. Odsetek osób składających takie deklaracje w Małopolsce różni się w zależności od typu szkoły – najczęściej chęć przystąpienia do egzaminu deklarują młodociani pracownicy (85%), a najrzadziej uczniowie technikum (75%). Tak niski odsetek związany jest prawdopodobnie z chęcią przystąpienia do egzaminu maturalnego oraz kontynuowania nauki na poziomie wyższym.

Badanie przeprowadzone w Małopolsce (WUP, Kraków 2011b) wskazuje, że uczniowie techników częściej wybierają przystąpienie do egzaminu maturalnego. Z deklaracji uczniów ostatnich klas techników wynikało, że 84% zamierza zdecydowanie przystąpić do matury, a 75% – do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Wśród uczniów, którzy zamierzali przystąpić do egzaminów, około 36% wskazało, że matura jest ważniejsza. Podobny odsetek uznawał, że oba egzaminy są tak samo ważne. Mniej uczniów (25%) wyżej ceni egzamin zawodowy; nieco częściej uważają tak uczniowie niż uczennice.

4.5.2.1. Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w technikach

Struktura egzaminów zawodowych ze względu na zawód odzwierciedla koncentrację obserwowaną na etapie nauki w technikach. Egzaminy z pięciu najbardziej popularnych zawodów obejmują ponad połowę osób przystępujących do egzaminów.

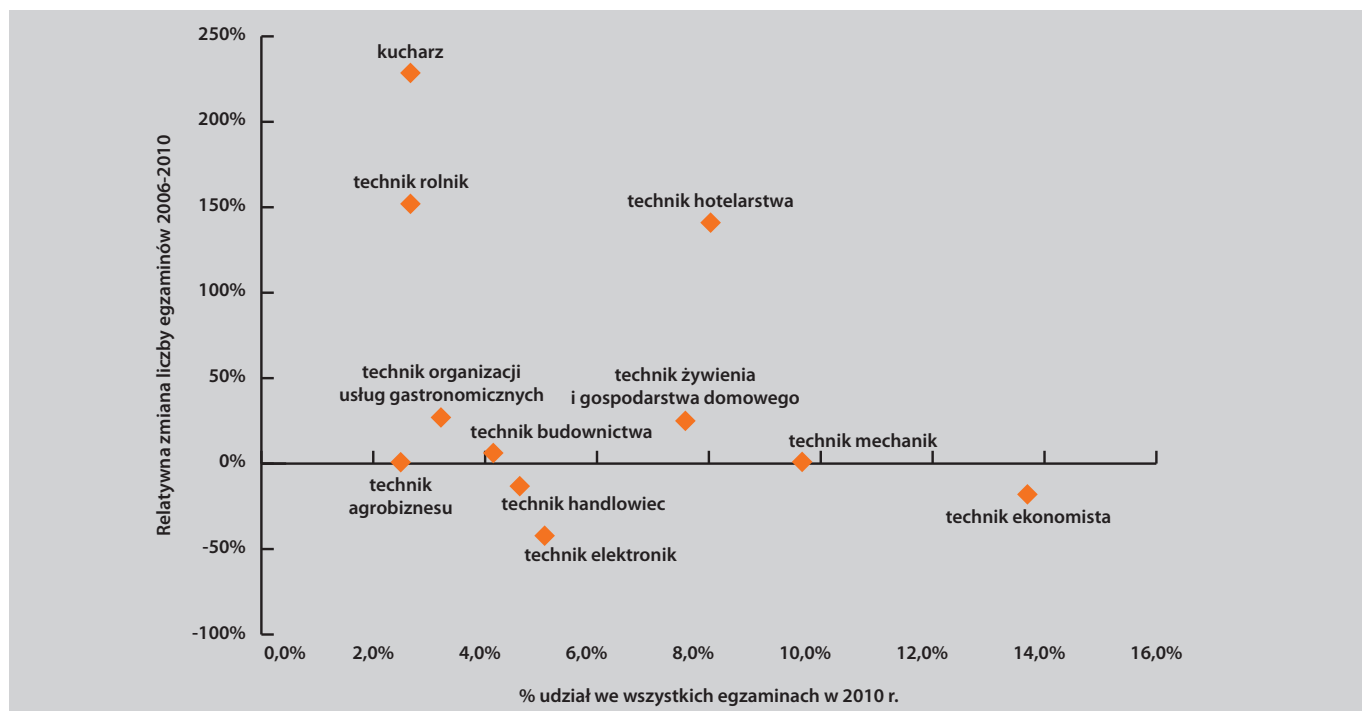
Wśród najbardziej popularnych zawodów z perspektywy egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe występują zarówno takie, w których liczba zdających z roku na rok rośnie (technik informatyk, technik hotelarstwa), jak i taki, gdzie liczba zdających spada (technik ekonomista). Najwyższy relatywny wzrost w okresie od 2006 r. do 2010 r. dotyczył zawodu technika informatyka (200-krotny). W tym samym czasie ponad dwukrotnie wzrosła liczba osób przystępujących do egzaminu w zawodzie kucharza, a około półtorakrotnie w zawodach technika rolnika i technika hotelarstwa.

Zmiany te mogą wskazywać na ewolucję struktury wyborów absolwentów gimnazjów decydujących się na wybór technikum, która dokonała się cztery lata wcześniej, a także dostępnej w tym czasie oferty. Wydają się one do pewnego stopnia uwzględniać trendy na rynku pracy, a w efekcie wybieranie zawodu o potencjalnie dobrej zatrudnialności, np. w sektorze nowoczesnych technologii (technik informatyk) czy w usługach (technik hotelarstwa, kucharz). Stabilna jest liczba osób przystępujących do egzaminów uprawniających do wykonywania zawodów: techników agrobiznesu, techników budownictwa, techników handlowców. Z kolei do zawodów o zmniejszającej się popularności należą: technik ekonomista, technik mechanik i technik elektronik.

Należy odnotować spadek zainteresowania zdawaniem egzaminów potwierdzających kwalifikację technika ekonomisty, należącego według prowadzonego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych (MPiPS, 2011b) do grupy zawodów, w których występuje znacząca nadwyżka podaży pracy nad popytem. Wskazuje to na dokonywanie wyborów zawodowych przez młodzież zgodnie z tendencjami obserwowanymi na rynku pracy.

Wykres 4.11. przedstawia udział poszczególnych zawodów wśród zdających oraz relatywną zmianę liczb zdających pomiędzy 2006 a 2010 r.

Wykres 4.11. Popularność egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w latach 2006–2010 (procentowy udział we wszystkich egzaminach w 2010 r.).



Uwaga: ze względu na czytelność wykresu nie został ujęty egzamin w zawodzie technika-informatyka (udział: 9,7% wzrost: 22207%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Struktura absolwentów techników przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe różni się ze względu na płeć. W 2010 r. kobiety stanowiły 40,4% wszystkich absolwentów techników przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. W poprzednich latach udział kobiet był wyższy i wynosił około 42%. Kobiety dominują wśród zdających egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w zawodach związanych głównie z sektorem usług: technik hotelarstwa (80,7%), technik ekonomista (74,2%), technik handlowiec (71,1%) oraz technik żywienia i gospodarstwa domowego (71,3%). Z kolei mężczyźni dominują w zawodach typowo technicznych i informatycznych: technik mechanik (99,6%), technik elektronik (99,7%), technik informatyk (91,3%). Mężczyźni przeważają również istotnie wśród zdających egzaminy na technika budownictwa i technika rolnika.

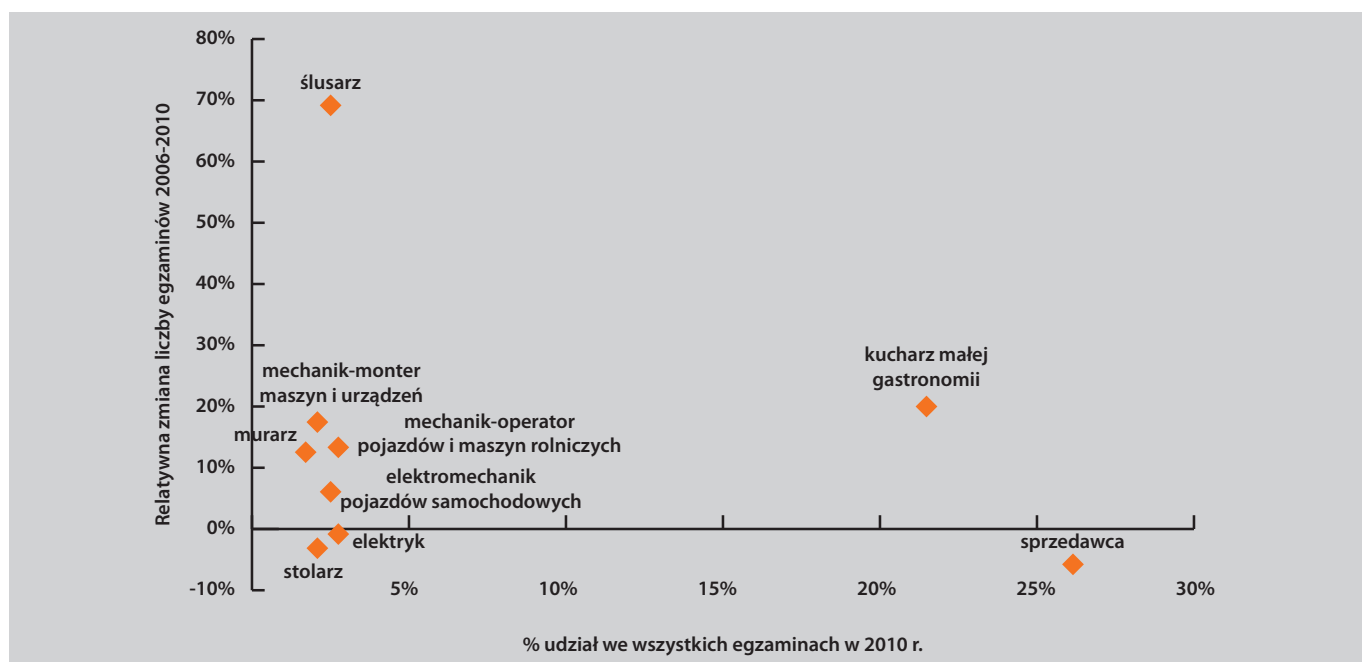
4.5.2.2. Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w zasadniczych szkołach zawodowych

Struktura absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, podobnie jak w przypadku absolwentów techników, wskazuje na znaczącą koncentrację zawodów. Dominują wśród nich zawody z dwóch grup wielkich w klasyfikacji zawodów i specjalności, tj. pracowników usług osobistych i sprzedawców oraz robotników przemysłowych i rzemieślników.

Największy przyrost liczby absolwentów ZSZ przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe pomiędzy 2006 a 2010 r. obserwowany jest w przypadku dwóch z trzech najbardziej popularnych zawodów, tj. kucharzy małej gastronomii oraz mechaników pojazdów samochodowych (w przypadku tych egzaminów nastąpił ponad dwukrotny wzrost liczby przystępujących do egzaminu). Maleje natomiast liczba osób przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w zawodzie sprzedawcy. W 2006 r. do egzaminu w tym zawodzie przystępowało 26% ogółu zdających i był to wówczas najbardziej popularny egzamin.

Do zawodów o małym udziale, ale wysokiej dynamice wzrostu, możemy zaliczyć ślusarzy, mechaników – monterów maszyn i urządzeń i mechaników – operatorów pojazdów i maszyn rolniczych. W grupie zawodów o stabilnym udziale znajdują się elektromechanicy pojazdów samochodowych, elektrycy i stolarze. Zawodem o malejącym zainteresowaniu wśród zdających jest zawód sprzedawcy.

Wykres 4.12. Udział oraz relatywna zmiana liczby egzaminów według zawodów w latach 2006–2010.



Uwaga: ze względu na czytelność wykresu nie został ujęty egzamin w zawodzie mechanika.

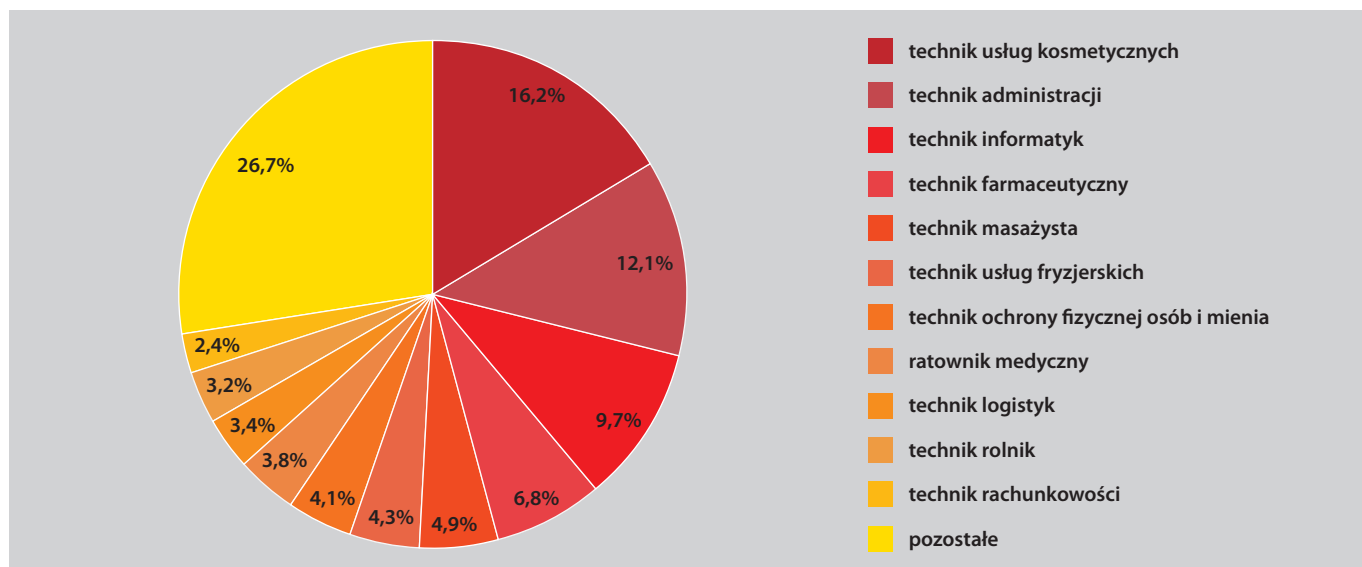
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Podobnie jak w przypadku absolwentów techników, obserwowane zmiany liczby absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe mogą wskazywać na uwzględnianie przez młodzież, przy wyborze zawodów, trendów obserwowanych na rynku pracy, w szczególności malejącego popytu na zatrudnienie sprzedawców. Zgodnie z monitoringiem zawodów deficytowych i nadwyżkowych, sprzedawca jest zawodem charakteryzującym się największymi nadwyżkami występującymi na rynku pracy (MPiPS, 2011b). Dane Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wskazują, że w grupie absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przystępujących do egzaminów, potwierdzających kwalifikacje zawodowe, przeważają mężczyźni, którzy stanowią około 60% absolwentów tego typu szkół przystępujących do egzaminów. Wśród dziesięciu najczęściej wybieranych zawodów kobiety stanowią większość jedynie w przypadku sprzedawców (83,8%), a zrównoważony udział płci dotyczy zawodu kucharza małej gastronomii (45,3% kobiet). W odniesieniu do pozostałych zawodów, udział kobiet jest zerowy bądź pomijalny.

4.5.2.3. Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w szkołach policealnych

Kolejną grupą absolwentów szkół przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe są absolwenci szkół policealnych. W przypadku tego typu szkół, koncentracja egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe jest zbliżona do obserwowanej w przypadku absolwentów techników. Odmienne są jednak zawody charakteryzujące się najwyższą popularnością. W przypadku szkół policealnych znaczący udział odnotowywany jest w przypadku zawodów związanych ze świadczeniem usług dla ludności (technik usług kosmetycznych, technik farmaceutyczny, technik masażysta). Popularne są również egzaminy w zawodach związanych z wykonywaniem pracy administracyjnej i biurowej (technik administracji i technik informatyk).

Wykres 4.13. Najpopularniejsze zawody wśród absolwentów szkół policealnych (udział egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe według zawodów w całkowitej liczbie egzaminów) w 2010 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Ze względu na małą liczbę absolwentów przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w 2006 r., analiza dynamiki liczby osób przystępujących do egzaminów według zawodów obejmuje okres pomiędzy 2008 i 2010 r. W ciągu dwóch lat najbardziej wzrosła liczba osób przystępujących do egzaminów w zawodach asystentka stomatologiczna (co oznacza niemal czterokrotny wzrost liczby osób zdających egzamin w tym zawodzie), technik logistyk i technik farmaceutyczny, a więc w dużym stopniu ponownie dotyczy to zawodów związanych z usługami. Z drugiej strony istotnie zmalała liczba osób przystępujących do egzaminów w zawodach technik informatyk oraz technik ochrony fizycznej osób i mienia.

Dane te ukazują nieco inną strukturę i dynamikę niż obserwowana w przypadku absolwentów techników, co widoczne jest m.in. w spadku liczby osób przystępujących do egzaminu w zawodzie technika informatyka. Zmiany te mogą wskazywać na dużą zmienność oferty kierunków w szkołach policealnych skutkującą, w późniejszym okresie, zmianą liczby absolwentów przystępujących do egzaminów zawodowych²⁸⁴.

Udział kobiet w ogólnej liczbie absolwentów szkół policealnych przystępujących do egzaminów wynosi 64%. Jest to dowód na znaczne sfeminizowanie tej grupy osób w porównaniu do absolwentów innych analizowanych typów szkół zawodowych.

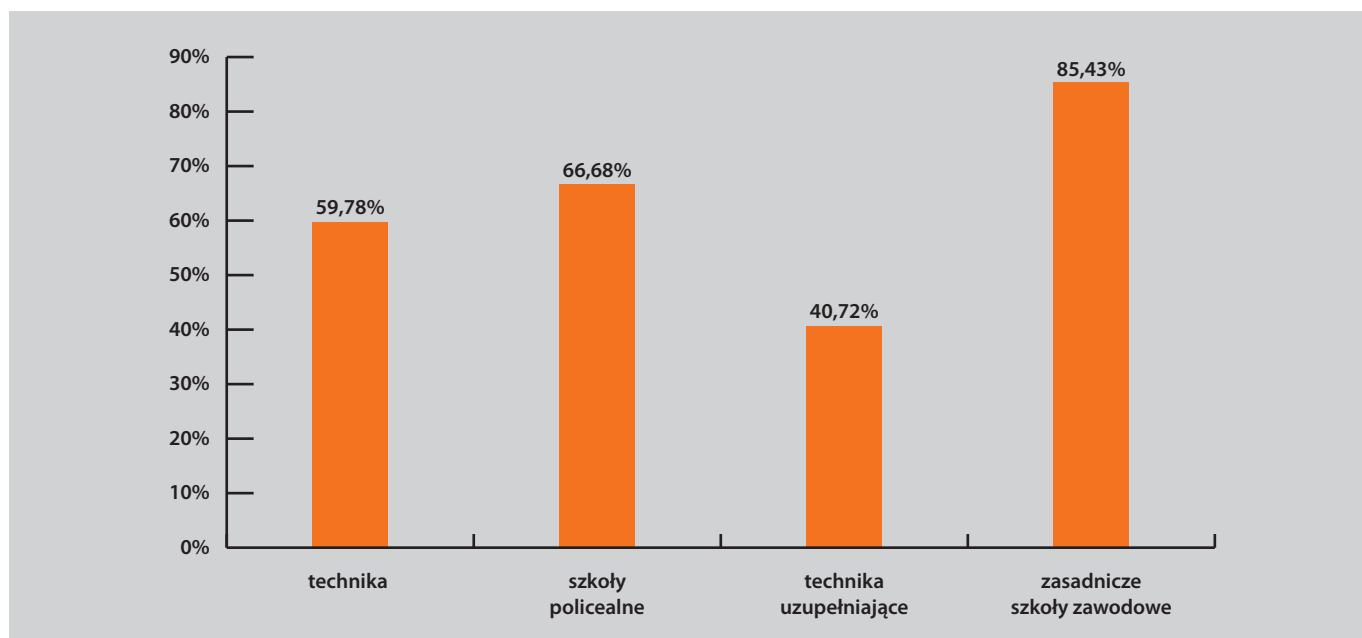
Z perspektywy przystępowania do egzaminów kobiety mają istotny udział w każdym z najpopularniejszych zawodów. Kobiety dominują wśród przystępujących do egzaminów w zawodach: technik usług kosmetycznych (99,9%), technik usług fryzjerskich (95,7%), technik farmaceutyczny (91,9%) oraz technik rachunkowości (91,3%).

4.5.3. Zdawalność egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe

W tej części rozdziału przedstawiono analizę zdawalności egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe absolwentów szkół zawodowych. Analiza ta, ze względu na trudność w porównywalności wyników egzaminów w kolejnych latach, obejmuje tylko 2010 r.

Jak pokazują statystyki, wśród absolwentów przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe występuje zróżnicowanie poziomu zdawalności tych egzaminów według typu szkoły. Oznacza to, że już z ograniczonej liczby absolwentów przystępujących do egzaminu zawodowego, tylko część uzyskuje dyplom. Wykres 4.14. pokazuje udział osób z powodzeniem zdających egzamin i uzyskujących kwalifikacje zawodowe wśród osób, które przystąpiły do egzaminów. Należy zwrócić uwagę na niski odsetek absolwentów techników, którzy uzyskują dyplom zawodowy²⁸⁵.

Wykres 4.14. Odsetek zdających egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe, którzy otrzymali dyplom w 2010 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Sobierajski (2009) na podstawie wyników projektu badawczego *Zewnętrzny egzamin zawodowy – analiza, diagnoza oraz perspektywy zmian* wskazuje, że zróżnicowanie to może wynikać z tego, że

²⁸⁴ Ze względu na krótki okres obserwacji oraz dużą zmienność absolwentów szkół policealnych przystępujących do egzaminów zawodowych, dla tej grupy szkół nie jest przeprowadzona analiza zawodów na podstawie macierzy wzrostu i udziału.

²⁸⁵ Dla porównania w 2009 r. zdawalność egzaminu maturalnego wśród absolwentów techników wyniosła 79,6%.

nauczyciele w szkołach zasadniczych zawodowych prowadzą kształcenie pod kątem wyniku egzaminu zawodowego. Efektem uczenia się jest zatem osiągnięcie przez uczniów kompetencji wymaganych w standardach wymagań egzaminacyjnych w oparciu o podstawy programowe dla danego zawodu, a w mniejszym stopniu kompetencji wymaganych w danym zawodzie.

4.5.3.1. Zdawalność egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wśród absolwentów techników.

Absolwenci techników lepiej radzą sobie z egzaminami pisemnymi niż praktycznymi. Wśród absolwentów techników większy odsetek kobiet niż mężczyzn otrzymuje dyplom w wyniku zdanych egzaminów pisemnych i praktycznych. Różnica ta wynika głównie z większego odsetka kobiet, które zdają egzamin praktyczny.

Tabela 4.16. Odsetek absolwentów techników, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom, według płci w 2010 r.

Wyszczególnienie	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
Zdali egzamin pisemny	87,61	87,14	87,33
Zdali egzamin praktyczny	67,32	61,23	63,75
Odsetek otrzymujących dyplom	62,78	57,66	59,78

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Odsetek absolwentów techników, którzy zdają poszczególne części egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe oraz otrzymują dyplom, istotnie różni się pomiędzy zawodami (tab. 5.4.). W przypadku większości zawodów zdawalność egzaminu pisemnego w 2010 r. była wyższa niż zdawalność egzaminu praktycznego (z wyłączeniem techników żywienia i gospodarstwa domowego), co składa się na zbiorczy wynik zaprezentowany powyżej. Szczególnie wysokie dysproporcje występowały w przypadku techników architektury krajobrazu, techników agrobiznesu oraz techników mechaników. Dane te wskazują na lepsze przygotowanie teoretyczne niż praktyczne absolwentów techników do wykonywania zawodu.

Wśród najczęściej wybieranych zawodów najwyższy odsetek osób otrzymujących dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w 2010 r. występował w przypadku techników organizacji usług gastronomicznych i techników budownictwa, najniższy wśród techników architektury krajobrazu oraz techników dróg i mostów kolejowych.

Tabela 4.17. Odsetek absolwentów techników, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom dla 10 – najbardziej popularnych zawodów w 2010 r.

	Odsetek otrzymujących dyplom	Zdali egzamin pisemny	Zdali egzamin praktyczny
technik ekonomista	63,89	95,81	64,24
technik informatyk	57,43	74,90	67,17
technik mechanik	51,59	92,40	52,55
technik hotelarstwa	57,02	92,31	57,95
technik żywienia i gospodarstwa domowego	68,61	74,63	83,51
technik handlowiec	62,94	90,72	64,73
technik dróg i mostów kolejowych	40,58	79,63	42,80
technik budownictwa	72,00	94,15	73,23

	Odsetek otrzymujących dyplom	Zdali egzamin pisemny	Zdali egzamin praktyczny
technik organizacji usług gastronomicznych	76,26	88,19	81,97
kucharz	65,17	84,96	71,46
technik rolnik	63,70	94,55	64,25

Uwaga: na pomarańczowo zaznaczone są zawody, w których zdawalność egzaminów była wyższa niż średnia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

4.5.3.2. Zdawalność egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych

Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, w przeciwieństwie do absolwentów techników, lepiej radzą sobie z egzaminami praktycznymi. Ponad 95% przystępujących do egzaminów zdaje tę część. Znacznie gorzej radzą sobie z egzaminami pisemnymi. Widać również zróżnicowanie poziomu zdawalności egzaminów według płci, tj. kobiety znacząco częściej zdają przede wszystkim egzaminy pisemne, ale także i praktyczne, co skutkuje ponad 10 punktami procentowymi różnicy między otrzymującymi dyplom, kobietami i mężczyznami.

Wyższa niż średnia zdawalność egzaminów, zarówno pisemnych jak i praktycznych, odnotowywana jest również wśród pracowników młodocianych.

Tabela 4.18. Odsetek absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom według płci w 2010 r.

	Kobiety	Mężczyźni	Młodociani	Ogółem
Zdali egzamin pisemny	93,44	84,82	91,49	88,27
Zdali egzamin praktyczny	97,05	94,87	96,54	95,74
Odsetek otrzymujących dyplom	91,18	81,58	91,18	85,43

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Odsetki osób, które zdały egzamin pisemny, praktyczny oraz otrzymały dyplom, różnią się również w przypadku poszczególnych zawodów. Wśród najbardziej popularnych zawodów (tj. takich, w których udział egzaminów przekracza 1,5% ogółu) najwyższa zdawalność występuje w gronie monterów instalacji i urządzeń sanitarnych oraz kucharzy małej gastronomii. Najniższa natomiast wśród elektryków i murarzy. Niewielka liczba otrzymujących dyplom w tych zawodach determinowana jest przede wszystkim niskim odsetkiem osób, które zdały egzamin pisemny. W odniesieniu do egzaminów pisemnych obserwujemy wyższą niż przeciętną zdawalność egzaminów w przypadku większości najbardziej popularnych zawodów. Z kolei dla egzaminów praktycznych sytuacja jest odwrotna – w grupie zawodów branych pod uwagę w 8 przypadkach na 14 zdawalność jest poniżej średniej.

Tabela 4.19. Odsetek absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom w 2010 r. dla 10 najbardziej popularnych zawodów.

	Odsetek otrzymujących dyplom	Zdali egzamin pisemny	Zdali egzamin praktyczny
kucharz małej gastronomii	95,00	97,06	97,56
sprzedawca	90,22	92,06	97,35
mechanik pojazdów samochodowych	74,93	78,91	92,64
opiekun medyczny	94,83	99,48	95,18

	Odsetek otrzymujących dyplom	Zdali egzamin pisemny	Zdali egzamin praktyczny
murarz	60,72	62,32	96,31
ślusarz	87,52	91,74	94,31
mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych	92,51	95,43	96,55
elektromechanik pojazdów samochodowych	86,65	91,31	93,55
elektryk	45,65	47,88	91,93
operator obrabiarek skrawających	84,43	89,34	92,96

Uwaga: na pomarańczowo zaznaczone są zawody, w których zdawalność egzaminów była wyższa niż średnia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Sobierajski (2009) wskazuje, że w przypadku techników nauczyciele kładą mniejszy nacisk na przygotowanie do egzaminów zawodowych w porównaniu do szkół zawodowych, co może skutkować niższą zdawalnością egzaminów w części praktycznej. Ponadto uczniowie techników często przygotowują się równolegle do egzaminu maturalnego. Minkiewicz (2009) na podstawie wyników badania uczniów i absolwentów w ramach wspomnianego już projektu *Zewnętrzny egzamin zawodowy. Analiza, prognoza oraz perspektywy zmian* wskazuje jednak, że uczniowie techników w wybranych zawodach (technik ekonomista, technik mechanik i technik informatyk), którzy zdali maturę również częściej zdawali egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe, w tym przede wszystkim jego część praktyczną²⁸⁶.

4.5.3.3. Zdawalność egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wśród absolwentów szkół policealnych

W grupie absolwentów szkół przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe około $\frac{2}{3}$ otrzymuje dyplom. Podobnie jak w przypadku innych typów szkół zawodowych można zaobserwować zróżnicowanie według płci – kobiety częściej zdają zarówno egzaminy pisemne, jak i egzaminy praktyczne. Przy czym w przypadku szkół policealnych występuje podobna różnica ze względu na płeć w zdawalności egzaminów pisemnych i praktycznych.

Tabela 4.20. Odsetek absolwentów szkół policealnych, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom według płci w 2010 r.

	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
Zdali egzamin pisemny	91,81	87,53	90,32
Zdali egzamin praktyczny	73,64	60,24	68,97
Odsetek otrzymujących dyplom	71,45	57,77	66,68

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Wśród najbardziej popularnych zawodów, w których absolwenci szkół policealnych przystępowali do egzaminów, największą zdawalność można było zaobserwować w przypadku egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe asystentek stomatologicznych i techników farmaceutycznych. Najniższa zdawalność egzaminów występowała w zawodach technika obsługi turystycznej, technika informatyka oraz technika hotelarstwa. Najniższa zdawalność egzaminów pisemnych odnotowana była w zawodach technika informatyka i technika administracji. Z kolei najrzadziej egzaminy praktyczne zdawali kandydaci do zawodów technika obsługi turystycznej i technika hotelarstwa.

²⁸⁶ Należy pamiętać, jak na to wskazują dane badania „Bilans kapitału ludzkiego”, że 66% uczniów techników deklaruowało plany kontynuacji nauki na wyższych poziomach.

Tabela 4.21. Odsetek absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy zdali poszczególne części egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz otrzymali dyplom w 2010 r. dla 10 najbardziej popularnych zawodów.

	Odsetek otrzymujących dyplom	Zdali egzamin pisemny	Zdali egzamin praktyczny
technik usług kosmetycznych	77,35	95,57	78,33
technik administracji	51,48	76,31	57,8
technik informatyk	40,28	62,24	48,43
technik farmaceutyczny	81,26	96,95	82,08
technik masażysta	76,41	99,71	76,41
technik usług fryzjerskich	78,02	98,15	78,58
technik ochrony fizycznej osób i mienia	59,51	95,04	60,49
ratownik medyczny	73,47	96,85	74,31
technik logistyk	61,68	96,19	61,91
technik rolnik	65,25	95,8	65,82
asystentka stomatologiczna	95,11	99,68	95,26

Uwaga: na pomarańczowo zaznaczone są zawody, w których zdawalność egzaminów była wyższa niż średnia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

4.5.4. Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe – zróżnicowania wojewódzkie

W tej części rozdziału prezentujemy zróżnicowanie terytorialne absolwentów przystępujących do egzaminów zawodowych oraz zdawalności egzaminów zawodowych. Dla przejrzystości informacji oraz porównywalności danych zróżnicowania te prezentowane są w podziale na wielkie grupy zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów i specjalności.

Wśród absolwentów techników dominują egzaminy w jednej grupie wielkiej: techników i innego średniego personelu (niemal 95% zdających egzaminy), około 5% egzaminów dotyczy zawodów z grupy pracowników usług osobistych i sprzedawców. Większy niż średni udział egzaminów z tej grupy możemy zaobserwować w województwach południowych i wschodnich – śląskim, małopolskim, podkarpackim i lubelskim, a mniejszy w przypadku województw łódzkiego i dolnośląskiego (tabela 4.22.).

Tabela 4.22. Struktura absolwentów techników przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe według wielkich grup zawodów i województw w 2010 r.

	Technicy i inny średni personel	Pracownicy biurowi	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy
Ogółem	94,78	0,32	4,90
dolnośląskie	97,48	0,43	2,09
kujawsko-pomorskie	94,05	-	5,95
lubelskie	91,76	0,71	7,53
lubuskie	96,88	0,37	2,75
łódzkie	98,11	0,07	1,82
małopolskie	92,52	0,36	7,12

	Technicy i inny średni personel	Pracownicy biurowi	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy
mazowieckie	93,48	0,29	6,24
opolskie	96,53	-	3,47
podkarpackie	92,61	0,24	7,15
podlaskie	96,66	-	3,34
pomorskie	96,76	-	3,24
śląskie	93,15	0,66	6,19
świętokrzyskie	96,79	-	3,21
warmińsko-mazurskie	95,24	0,30	4,46
wielkopolskie	96,48	0,33	3,19
zachodniopomorskie	95,84	0,91	3,25

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

W przypadku egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych w grupach wielkich, największy udział (48–49%) mają zawody z dwóch grup: pracowników usług osobistych i sprzedawców oraz robotników przemysłowych i rzemieślników. Również w przypadku szkół zawodowych obserwujemy występowanie różnicowań pomiędzy województwami. Zawody w grupie pracowników usług osobistych i sprzedawców dominują w województwach na północy, zachodzie oraz południu Polski, podczas gdy na terenie województw Polski wschodniej i centralnej widoczna jest przewaga zdających egzaminy w grupie zawodów robotników przemysłowych i rzemieślników. Zawody rolnicze przekraczają poziom 3% ogółu przystępujących do egzaminów zawodowych jedynie w województwach podlaskim, wielkopolskim i lubelskim (tabela 4.23.).

Tabela 4.23. Struktura absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe według wielkich grup zawodów i województw w 2010 r.

	Technicy i inny średni personel	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	Pracownicy przy pracach prostych
Ogółem	0,08	49,52	1,92	48,01	0,39	0,08
dolnośląskie	0,06	50,05	1,30	48,59	0	0
kujawsko-pomorskie	0,37	51,60	2,67	45,16	0,20	0
lubelskie	0	40,52	3,37	55,90	0,20	0
lubuskie	0	52,19	0,48	47,33	0	0
łódzkie	0	44,16	1,53	53,27	1,03	0
małopolskie	0	47,95	1,14	49,98	0,38	0,55
mazowieckie	0,37	45,49	2,81	50,93	0,39	0
opolskie	0	57,26	0,40	42,34	0	0
podkarpackie	0,03	31,82	0,92	66,92	0,03	0,29
podlaskie	0	32,79	4,34	62,87	0	0
pomorskie	0	60,12	1,44	38,02	0,42	0

	Technicy i inny średni personel	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	Pracownicy przy pracach prostyh
śląskie	0	52,55	1,56	45,26	0,64	0
świętokrzyskie	0	36,52	0,97	62,12	0,39	0
warmińsko-mazurskie	0,04	61,26	1,57	35,78	1,35	0
wielkopolskie	0,02	63,14	3,65	32,56	0,64	0
zachodniopomorskie	0,05	56,38	0,45	43,07	0	0,05

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

W przypadku absolwentów szkół policealnych zróżnicowanie wojewódzkie jest stosunkowo niewielkie, chociaż można zaobserwować nieco większy niż średnia udział zdających egzaminy z grupy pracowników usług osobistych i sprzedawców w województwach podkarpackim, świętokrzyskim i małopolskim. Z kolei zawody z grupy pracowników biurowych częściej wybierane są w województwach opolskim, pomorskim i warmińsko-mazurskim.

Tabela 4.24. Struktura absolwentów szkół policealnych przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe według wielkich grup zawodów i województw w 2010 r.

	Technicy i inny średni personel	Pracownicy biurowi	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy
Ogółem	71,54	3,6	24,86
dolnośląskie	77,53	2,77	19,7
kujawsko-pomorskie	75,84	3,86	20,3
lubelskie	69,48	3,38	27,14
lubuskie	67,39	2,73	29,88
łódzkie	72,95	1,89	25,16
małopolskie	66,23	3,47	30,29
mazowieckie	71,45	4,76	23,79
opolskie	71,25	7,63	21,12
podkarpackie	62,16	2,61	35,24
podlaskie	73,92	1,81	24,27
pomorskie	69,67	7,07	23,26
śląskie	76,85	2,82	20,33
świętokrzyskie	62,57	3,19	34,24
warmińsko-mazurskie	67,68	5,38	26,94
wielkopolskie	72,07	3,79	24,15
zachodniopomorskie	73,84	2,51	23,65

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE.

Porównanie wojewódzkie odsetka absolwentów uzyskujących kwalifikacje zawodowe w wyniku zdanego egzaminu wskazuje, że nie występują istotne regionalne różnicowania stopnia zdawalności egzaminów dla poszczególnych typów szkół.

4.6. Zapewnianie jakości i ewaluacja

Jakość edukacji należy oceniać przede wszystkim przez pryzmat osiągniętych przez uczniów efektów uczenia się oraz ich przygotowania do pracy zawodowej i funkcjonowania w społeczeństwie. Niemniej jednak na zapewnianie jakości edukacji składają się również nakłady, czyli cały potencjał materialny i niematerialny, z którym szkoły rozpoczynają proces kształcenia młodych ludzi. Jest to szczególnie ważne w szkolnictwie zawodowym, w którym dostęp do nowych technik i technologii oraz aktualnej wiedzy na temat poszczególnych profesji stanowi niezbywalny warunek edukacji na najwyższym poziomie.

4.6.1. Jakość zasobów szkolnictwa zawodowego

4.6.1.1. Kadry

Szkoły zawodowe w Polsce borykają się z problemem niedostatku odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli. Trudności z pozyskaniem i utrzymaniem dobrze wyszkolonych dydaktyków zgłasza 69% powiatów (MEN, 2011c). W związku z tym coraz wyraźniejsze jest zjawisko starzenia i kurczenia się kadry dydaktycznej. Między rokiem szkolnym 2006/2007 i 2008/2009 liczba nauczycieli przedmiotów zawodowych zmniejszyła się o 7,2%, odpowiednio z 68 142 do 63 223 (Łopacińska et al., 2010). Brak płynnej zmiany pokoleniowej w tej grupie zawodowej wynika z trudności pozyskania nowych nauczycieli przedmiotów zawodowych. Osoby z odpowiednim doświadczeniem i przygotowaniem nie są zainteresowane pracą w szkole. Młodszy nauczyciele niechętnie podchodzą do nauki przedmiotów zawodowych. Dodatkowo dyrektorzy nie są w pełni świadomi możliwości zatrudniania instruktorów praktycznej nauki zawodu, czyli przedstawicieli konkretnych profesji nie będących nauczycielami. Jedynie w co piątej szkole i co czwartym CKP w roku 2010 były pozyskiwane takie osoby (MEN, 2011c).

Dużym problemem są możliwości i motywacje nauczycieli pracujących w szkołach zawodowych w zakresie rozwijania swoich kompetencji. Według badań, które objęły województwo małopolskie, starsi przedstawiciele kadry pedagogicznej często są niechętni uaktualnianiu swojej wiedzy w zakresie teoretycznych i praktycznych aspektów danej profesji (WUP Kraków, 2009). Nauczyciele mają również ograniczony dostęp do konsultantów z określonych branż oraz doradców metodycznych. W roku szkolnym 2008/2009 na jednego konsultanta ds. kształcenia zawodowego przypadało 1129 nauczycieli (Łopacińska et al., 2010). Również stosunkowo niewiele placówek – co piąta szkoła i co trzecie CKP – zorganizowało doskonalenie instruktorów praktycznej nauki zawodu (MEN, 2011c). Załedwie co piąta szkoła wzięła udział w konkursie zorganizowanym w latach 2010–2011 przez Ministerstwo Edukacji Narodowej pt.: „Opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwie dla nauczycieli”. Zatem zarówno poziom aktywności indywidualnej, jak i instytucjonalnej, w zakresie poprawy jakości pracy nauczycieli szkół zawodowych, jest obecnie niezadowolający.

Jak pokazują badania MEN wśród ekspertów, mimo rozmaitych problemów, nauczyciele są zmotywowani do pracy i wykazują się dużą inicjatywą (MEN, 2011c). Prawdopodobnie jest to spowodowane spadkiem liczby szkół zawodowych w ostatnich latach, co podwyższa motywacje dydaktyków do pracy w istniejących jeszcze placówkach.

4.6.1.2. Infrastruktura

Ogólna ocena stanu bazy lokalowej szkół zawodowych w Polsce nie jest wysoka. 80% dyrektorów szkół i CKP widzi potrzebę remontu budynków, a co czwarta placówka, w ich przekonaniu, powinna

być rozbudowana. Mniej krytyczni są uczniowie, którzy jednak w przeważającej większości są zdania, że ich szkoły należałoby wyremontować i zmodernizować. Młodzież najlepiej ocenia stan i wyposażenie bibliotek, mediotek i sprzęt komputerowy, a najgorzej zaplecze socjalne i sportowe szkół (MEN 2011c, Profile, ARC Rynek i Opinia, 2010c). Można przypuszczać, że elementy oceniane pozytywnie po prostu wyróżniają się na tle całej bazy materialnej, bądź też uczniowie są w stanie obiektywnie ocenić to wyposażenie, z którego rzeczywiście korzystają.

Istotnym problemem infrastrukturalnym szkół zawodowych jest wyposażenie pracowni i warsztatów do praktycznej nauki zawodu. 28% szkół w ogóle nie posiada tego typu pomieszczeń, a co czwarta szkoła i połowa CKP ich nie wykorzystuje (MEN, 2011c). Uczniowie w większości są jednak zadowoleni z wyposażenia pracowni i warsztatów. Niemniej jednak ponad 25% uczniów szkół i 20% słuchaczy CKP nisko ocenia tę część bazy materialnej placówki, w której się kształcą. Najbardziej krytyczni w tym zakresie są eksperci, którzy wskazują na przestarzałe zaplecze i wyposażenie tych pomieszczeń oraz niewystarczające środki na ich modernizowanie (MEN, 2011c). Tak negatywna opinia ekspertów prawdopodobnie wynika z faktu ich znajomości realiów rynku pracy, dzięki czemu mogą ocenić warunki, w jakich kształcą się młodzież. Podsumowując, należy stwierdzić, że nauczyciele i uczniowie szkół zawodowych nie mają dostępu do nowych technik wykorzystywanych przez przedsiębiorców, co wynika też ze zbyt sporadycznej współpracy szkół z pracodawcami (Sztanderska, 2010).

Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych mają najgorsze warunki rozwoju swoich kompetencji informatycznych. Zaledwie jedna trzecia ZSZ posiada komputery, które wykorzystywane są w procesie dydaktycznym. W przypadku techników wskaźnik ten jest zdecydowanie wyższy i wynosi 66% (MEN, 2011c). Jednak w województwie małopolskim uczniowie techników najgorzej, w porównaniu z uczniami innych szkół zawodowych, ocenili przydatność wyposażenia pracowni komputerowych do nauki. Wynika to prawdopodobnie z tego, że dla wielu zawodów technicznych odpowiedni sprzęt i oprogramowanie komputerowe stanowią podstawę zdobycia niezbędnych kompetencji (WUP Kraków, 2011).

Jak podkreśla się w raporcie z badań „Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców”, trudna sytuacja materialna szkół zawodowych wynika z mechanizmu finansowania, ponieważ algorytm subwencji oświatowej skłania do inwestowania w tańsze szkoły ogólnokształcące (Sztanderska, 2010, s. 65).

4.6.2. Programy nauczania

Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia jest zawartość i forma programów nauczania. W związku z brakiem kompleksowych opracowań (Łopacińska et al., 2010, s.74) wnioski dotyczące jakości programów nauczania w szkolnictwie zawodowym można formułować jedynie w odniesieniu do czterech branż: energetycznej, budowlanej, odzieżowej i informatycznej, dla których przeprowadzono analizę dostosowania programów nauczania do potrzeb rynku pracy (Sztanderska 2010). W badaniu najpierw analizowano programy nauczania i standardy wymagań egzaminacyjnych, a następnie porównywano program nauczania z opisem zawodu w standardach kwalifikacji zawodowych MPiPS (Sztanderska, 2010, s. 36, 40). Opisy zawodu, które opracowano na podstawie badań przeprowadzonych w przedsiębiorstwach, uwzględniały kompetencje niezbędne na określonych stanowiskach pracy. Dzięki temu porównano to, czego uczą szkoły, z tym, czego wymaga rynek pracy.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że w kształceniu zawodowym w wybranych branżach problemem jest nadmiar przedmiotów teoretycznych oraz niedostatek zajęć kształtujących praktyczne umiejętności zawodowe. Co więcej, w programach nauczania nie ma niektórych zadań typowych dla konkretnych zawodów określonych w standardach kwalifikacji zawodowych MPiPS (Sztanderska 2010, s.64). Problemy te dotyczą szczególnie techników (Sztanderska 2010, s. 45).

Należy podkreślić, że niedopasowanie popytu i podaży na kwalifikacje na rynku pracy ma często charakter lokalny, a zapotrzebowanie wielu firm na pracowników ogranicza się do zaledwie kilku

osób rocznie. Dlatego zmiany programów nauczania powinny być dokonywane na szczeblu lokalnym, a nie ogólnokrajowym (Sztanderska, 2010, s. 63).

Powyższe wnioski znajdują swoje potwierdzenia przede wszystkim w opiniach pracodawców. Programy nauczania są przez nich krytykowane jako przestarzałe i zbyt teoretyczne, a w rezultacie nieprzygotowujące do wykonywania zawodu (MEN, 2011c, s. 109). Łagodniej oceniają je uczniowie, co może wynikać z ich nieznajomości realiów rynku pracy. Znacząca większość uczniów (87%) twierdzi, że programy nauczania spełniają ich oczekiwania (MEN, 2011c, s. 113), ale jednocześnie oceniają je jako teoretyczne. Taka ocena jest przede wszystkim charakterystyczna dla uczniów techników (65%), natomiast w zasadniczych szkołach zawodowych 58% osób kształcących się wskazuje, że zdobywa wiedzę „teoretyczno-praktyczną” (Niećko et al., 2009, s. 25).

Wydaje się, że opisane problemy częściowo mogą być rozwiązane poprzez wprowadzenie kształcenia modułowego, które wynika z wdrożenia nowej podstawy programowej. Efekty uczenia się w dużym stopniu zależą od treści kształcenia oraz struktury tych treści i sposobu, w jaki uczniowie mogą je przyswajać. W związku z dynamicznymi zmianami rynku pracy, również programy kształcenia powinny być na tyle elastyczne, aby podążać za tymi innowacjami. Niezbędny jest również ich stały monitoring (Hejłasz, 2009, s. 1).

Programy nauczania oparte na strukturze modułowej mają wyodrębnione moduły i jednostki modułowe, które łączą teorię z praktyką z różnych dziedzin wiedzy, co ma stanowić bezpośrednie odzwierciedlenie zadań zawodowych realizowanych na stanowisku pracy. Zatem programy modułowe są ukierunkowane na kształtowanie konkretnych umiejętności potrzebnych w danym zawodzie. W kształceniu modułowym zmienia się rola nauczyciela, który z przekazującego wiedzę ma stać się osobą asystującą uczniowi, lokowanemu w centrum całego procesu dydaktycznego. Zintensyfikowaniu nastawienia na osiąganie przez uczniów określonych efektów uczenia się sprzyja także organizowanie nauki w warunkach zbliżonych do rzeczywistych, w których realizowane są zadania zawodowe (KOWEŻIU, 2009a, Hejłasz b).

Duża samodzielność dyrektorów szkół połączona ze specyfiką kształcenia modułowego umożliwia szybszą reakcję na potrzeby regionalnych pracodawców (Sztanderska, 2010, s. 63). Wiąże się to z tym, że kształcenie modułowe umożliwia sprawne przekwalifikowanie się, dzięki wymiennemu stosowaniu modułów w nauczaniu różnych zawodów (KOWEŻIU, 2009a, Hejłasz, 2009).

Pomimo tych korzyści tylko co piąta szkoła zawodowa i co czwarte centrum kształcenia praktycznego wprowadziło modułowe i autorskie programy nauczania (MEN, 2011c, s. 108). Spośród przeszło siedmiu tysięcy publicznych szkół zawodowych zaledwie 249 realizuje kształcenie modułowe (KOWEŻIU, 2009b). Dyrektorzy szkół jako przyczynę rezygnacji z wprowadzenia programów modułowych wskazali niekorzystną sytuację formalno-prawną, niewystarczające środki finansowe i bazę technodydaktyczną (MEN, 2011c, s. 111).

Z badań nie wynika, czy pracodawcy znają formułę programów modułowych i jak ją oceniają. Być może rozpropagowanie tego rozwiązania i zaangażowanie pracodawców w opracowywanie programów modułowych wspólnie ze szkołami, skłoniłoby więcej placówek do wprowadzenia tego rozwiązania.

MEN nie ma obowiązku opracowywania przykładowych programów nauczania. Każdy nauczyciel powinien przedstawić dyrektorowi szkoły program nauczania odpowiedni dla swoich uczniów²⁸⁷.

Od roku szkolnego 2012/2013 szkoły będą musiały opracowywać własne programy w ramach nowej podstawy programowej. Odpowiedzialność za jakość programów będzie zatem w większej mierze spoczywać na dyrektorach szkół.

4.6.3. Jakość nauczania: osiągnięcie założonych efektów uczenia się

Badanie PISA pokazuje, że najzdolniejsi uczniowie gimnazjów trafiają do liceów ogólnokształcących²⁸⁸. Zatem w przypadku szkół zawodowych mamy do czynienia z negatywną selekcją (Sztanderska, 2010).

²⁸⁷ Zgodnie z Ustawą o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 19 sierpnia 2011 r. (Dz.U. 2011 nr 205 poz. 1206).

²⁸⁸ W badaniach PISA najgorsze wyniki wśród kształcących się w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych osiągnęli uczniowie ZSZ (por. część drugą opracowania).

Jest to bardzo ważny czynnik, wpływający na osiągnięty poziom efektów uczenia się przez uczniów i absolwentów szkół zawodowych, o którym należy pamiętać, oceniając jakość tych placówek²⁸⁹.

4.6.3.1. Egzamin zawodowy

Najważniejszym narzędziem pomiaru osiągnięcia założonych efektów uczenia się przez uczniów szkół zawodowych jest egzamin zawodowy. Niemniej jednak nie jest to doskonały instrument, który stanowi wystarczające źródło informacji dla pracodawców na temat kompetencji uczniów i absolwentów. Przebieg egzaminów zawodowych budzi szereg kontrowersji. Zdaniem pracodawców egzaminy te nie sprawdzają dostatecznie praktycznej znajomości zawodu. Weryfikują one przede wszystkim stopień opanowania teorii objaśniających zakres czynności niezbędnych do wykonywania danego zawodu. W rezultacie egzamin zawodowy często zdają osoby, które nie posiadają pożądanych umiejętności praktycznych. Stąd uwagę zwraca się nie tylko na potrzebę lepszego dopasowania standardów wymagań, będących podstawą przeprowadzania egzaminów zarówno do przyjętego programu kształcenia w zawodach, jak i do zmian zachodzących na rynku pracy. Wskazuje się również na korzyści, jakie niesłoby ze sobą włączenie organizacji pracodawców, stowarzyszeń zawodowych, samorządów gospodarczych oraz indywidualnych pracodawców w tworzeniu ośrodków egzaminacyjnych zapewniających zbliżone do prawdziwych warunki środowiska pracy²⁹⁰. Ponadto, jak pokazują badania, świadectwa nie są wystarczająco czytelne i na ich podstawie trudno ocenić, czy dana osoba spełnia wymagania, aby wykonywać określony zawód. Problem stanowi tu brak standaryzacji wiedzy i umiejętności (Sztanderska, 2010). W związku z tym przystępowanie do egzaminu nie jest powszechną praktyką (por. część 4.3. opracowania).

Niemniej jednak badania w województwie małopolskim pokazały, że 68% tamtejszych pracodawców zatrudniających absolwentów szkół zawodowych, uważa, że egzamin zawodowy w mniejszym lub większym stopniu, ale jednak należyście sprawdza umiejętności zawodowe młodocianych pracowników (WUP Kraków, 2009).

Również poziom zdawalności egzaminu zawodowego nie jest satysfakcjonujący. Zdecydowanie gorzej wypadają tu uczniowie techników, w porównaniu na przykład z uczniami zasadniczych szkół zawodowych, jak to było pokazane w części 4.3. Może to wskazywać na nastawienie na osiągnięcie innych efektów uczenia się w poszczególnych typach szkół. Zasadnicze szkoły zawodowe nastawione są *de facto* na zdanie egzaminu zawodowego i spełnianie wymagań określonych w programie kształcenia (często różnych od rzeczywistych wymagań pracodawców w danym zawodzie), podczas gdy technika ukierunkowane są raczej na opanowywanie wiedzy ogólnej, potrzebnej do zdania egzaminu maturalnego, oraz wiedzy zawodowej, mniej natomiast na praktyczne umiejętności zawodowe.

Dzięki wprowadzonym zmianom legislacyjnym, zgodnie z którymi podstawa programowa kształcenia w zawodach ma być punktem wyjścia do ustalania wymagań egzaminacyjnych²⁹¹, egzamin zawodowy powinien stać się lepszym narzędziem sprawdzania kompetencji uczniów.

4.6.3.2. Ocena przygotowania uczniów szkół zawodowych do pracy

Pracodawcy nie są jednomyślni w ocenie przygotowania uczniów szkół zawodowych do wykonywania zawodu²⁹². Według badań przeprowadzonych przez MEN zdecydowanie bardziej krytyczni są ci pracodawcy, którzy reprezentują profesje wymagające przede wszystkim praktycznych umiejęt-

²⁸⁹ Badania Edukacyjnej Wartości Dodanej, które umożliwiłyby wyodrębnienie tego czynnika i oszacowanie rzeczywistego wkładu szkoły w osiągnięcie założonych kompetencji przez uczniów, miały jak dotąd charakter pilotażowy i nie objęły zasadniczych szkół zawodowych, tylko część liceów i techników.

²⁹⁰ Por. np. uzasadnienie realizacji projektu systemowego realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość oświaty, Działanie 3.2 „Modernizacja egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe”, prowadzonym przez CKE w latach 2007–2013. Od 1 września 2012 roku, wraz z wejściem w życie nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, proces potwierdzania kwalifikacji w zawodzie będzie przebiegał według nowych wytycznych (por. szerzej punkt 4.12). Ostateczny kształt zmian realizowanych od września 2012 r. zostanie wypracowany w projekcie CKE.

²⁹¹ Zob. szerzej część 4.1.2. niniejszego rozdziału.

²⁹² Wymagania pracodawców różnią się między innymi w zależności od wielkości przedsiębiorstw i stopnia specjalizacji stanowisk. W małych firmach ważniejsze niż specjalizacja, jest elastyczność i szybkość uczenia się umożliwiająca częste zmienianie stanowisk. W dużych przedsiębiorstwach wymaga się specjalistycznych kompetencji (Sztanderska, 2010).

ności (MEN, 2011c). Generalnie przygotowanie praktyczne uczniów szkół zawodowych jest przez pracodawców częściej oceniane negatywnie niż pozytywnie. Niemniej jednak ponad 50% pracodawców twierdzi, że uczniowie szkół zawodowych posiadają potrzebną im wiedzę teoretyczną, a 52% potwierdza, że mają kompetencje do pracy w wybranym przez siebie zawodzie (MEN, 2011c). Natomiast pracodawcy z województwa mazowieckiego deklarują, że ważniejsze niż przygotowanie profesjonalne są dla nich kompetencje personalne przyszłych pracowników, w tym motywacja do pracy, samodzielność, ogólne obycie etc. Nie zawsze są jednak zadowoleni z tych cech absolwentów szkół zawodowych, co może wynikać z negatywnej selekcji uczniów do tych placówek (ARC Rynek i Opinia, 2011).

Na niezadowolające przygotowanie uczniów szkół zawodowych do pracy wpływają takie czynniki jak: niedostosowane do współczesnego rynku pracy, przestarzałe programy nauczania²⁹³, brak odpowiednio wykwalifikowanej kadry dydaktycznej, wyposażonej w najbardziej aktualną wiedzę na temat sposobów i warunków pracy; skoncentrowanie nauki na wiedzy teoretycznej; brak warunków do zdobywania umiejętności praktycznych (Sztanderska, 2010) (MEN, 2011c)²⁹⁴ (Niećko et al., 2009)²⁹⁵.

Badania wskazują również na niechęć firm do dzielenia się swoją wiedzą i praktyką z nauczycielami w obawie przed szpiegostwem przemysłowym (Sztanderska, 2010). Poza tym problemem jest także jakość praktyk zawodowych. Często mają one charakter formalny, fikcyjny. Trudno jest znaleźć wystarczającą liczbę przedsiębiorstw chętnych do współpracy ze szkołami w tym zakresie (Sztanderska, 2010).

Uczniowie mają znacznie lepszą niż pracodawcy opinię na temat swojego przygotowania zawodowego. Dwie trzecie badanych przez MEN ocenia wysoko lub bardzo wysoko swoją wiedzę i umiejętności zdobyte podczas nauki w szkole. Uczniowie najlepiej oceniają: umiejętności obsługi komputera, umiejętności praktyczne i wiedzę związaną z wyuczonym zawodem, przygotowanie do egzaminu zawodowego. Najgorzej zaś znajomość języków obcych (MEN, 2011c)²⁹⁶.

Wydaje się, że rozbieżność ocen pracodawców i uczniów może wynikać z nieznamomości realiów rynku pracy, na co wskazują w swoim raporcie Szczucka i Jelonek (2010, s. 53). Wysoki odsetek uczniów ZSZ (42%) i techników (47%), którzy nie umieli ocenić swoich potrzeb uzupełnienia kompetencji niezbędnych do podjęcia pracy, może wskazywać na niski poziom wiedzy o oczekiwaniach pracodawców (Szczucka, Jelonek, 2010). Wśród uczniów ostatnich roczników zasadniczych szkół zawodowych i techników częściej potrzebę uzupełnienia swoich kompetencji przed podjęciem pracy wskazywały osoby posiadające doświadczenie zawodowe, które zbliżone jest do tego, czego uczyć się w szkole (40%). Natomiast wśród osób nieposiadających w ten sposób ukierunkowanego doświadczenia podobną potrzebę zgłaszało 34% uczniów (Szczucka, Jelonek, 2010).

Na współczesnym rynku pracy, który wymaga elastyczności i gotowości do przekwalifikowywania się, szczególnie ważne jest posiadanie rozwiniętych kompetencji ogólnych. Uczniowie pierwszych klas zasadniczych szkół zawodowych osiągają zdecydowanie niższe wyniki w tym zakresie, w porównaniu ze średnimi wynikami adeptów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych²⁹⁷. Między rokiem 2006 i 2009 nie doszło do znaczących zmian tych wyników. Rezultaty dla obszarów czytanie i interpretacja oraz rozumowanie w naukach przyrodniczych nieznacznie się poprawiły, a z kolei dla matematyki nieznacznie się pogorszyły.

²⁹³ Casusy z badania Urszuli Sztanderskiej dla PKPP Lewiatan. Analiza programów wybranych szkół zawodowych dowiodła, że część zadań typowych dla danych zawodów (zawartych w klasyfikacji MPiPS) w ogóle nie została uwzględniona w programach nauczania (Sztanderska, 2010).

²⁹⁴ MEN odwołuje się do opinii pracodawców na temat przygotowania zawodowego absolwentów szkół zawodowych.

²⁹⁵ Niećko, Jegorow, Cieślukowska odwołują się do opinii uczniów białostockich szkół zawodowych. Większość badanych (51%) twierdzi, że szkoły przekazują głównie wiedzę teoretyczną, a znaczna część (39%) wskazuje na „teoretyczno-praktyczną” (39%). Opinie są zróżnicowane w zależności od rodzaju szkoły – większość uczniów techników uważa, że zdobywa głównie wiedzę teoretyczną, a ZSZ, że „teoretyczno-praktyczną”.

²⁹⁶ Mimo zastrzeżeń zgłaszanych do jakości nauczania w szkołach zawodowych, zachodniopomorscy uczniowie lepiej oceniają swoje praktyczne umiejętności niż osoby kształcące się w innych typach szkół (Podlasiak, Nowak, 2009).

²⁹⁷ PISA, (2009).

Tabela 4.25. Zmiana wyniku PISA w Polsce między latami 2006 a 2009 wśród uczniów I klas zasadniczych szkół zawodowych.

Wyszczególnienie	2006		2009		Różnica
	średni wynik	błąd stand.	średni wynik	błąd stand.	
Czytanie i interpretacja	389	7,65	392	6,91	3
Matematyka	410	4,96	402	5,61	-8
Rozumowanie w naukach przyrodniczych	410	4,71	413	7,43	4

Źródło: PISA 2009, s. 9.

4.6.4. Zewnętrzne i wewnętrzne mechanizmy zapewniania jakości w szkolnictwie zawodowym

4.6.4.1. Ewaluacja w szkolnictwie zawodowym

W ramach zapewniania jakości kształcenia zawodowego tworzone są sformalizowane narzędzia i mechanizmy zarówno na poziomie systemu edukacji, jak i w samych szkołach. W przyjętym w 2009 roku rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej²⁹⁸ został wprowadzony model nadzoru pedagogicznego, który przewiduje trzy formy owego nadzoru: 1) kontrolę przestrzegania prawa; 2) ewaluację działalności szkół i placówek; 3) wspomaganie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności.

Celem ewaluacji jest sprawdzenie, w jakim stopniu szkoła lub placówka spełnia określone wymagania, które dzielą się na cztery obszary: 1) efekty działalności; 2) procesy zachodzące w szkole lub placówce; 3) funkcjonowanie w środowisku lokalnym; 4) zarządzanie szkołą lub placówką. Każdy obszar jest oceniany oddzielnie i lokowany na odpowiednim poziomie (od A – najwyższy, do E – najniższy), zdefiniowanym jako stopień wypełniania wymagań.

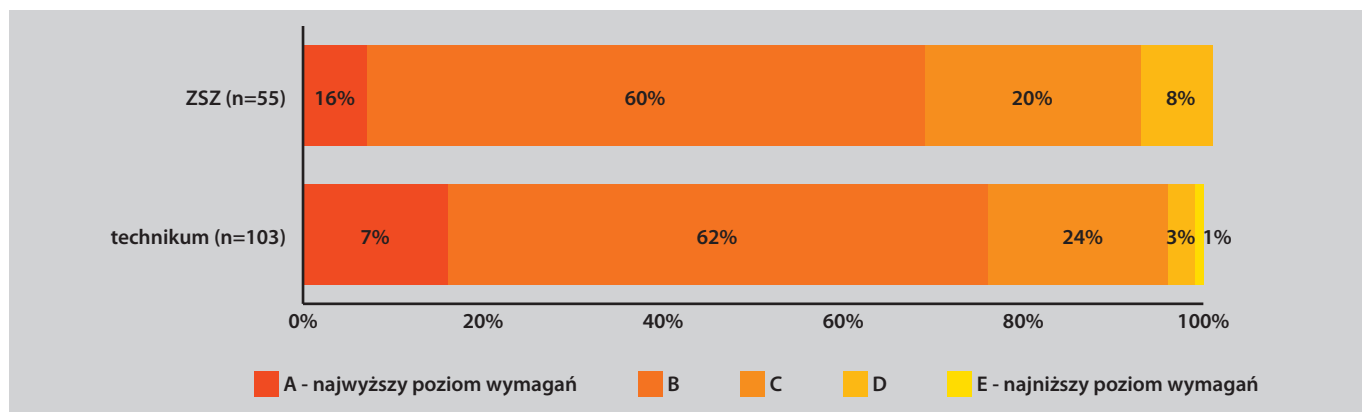
Dane, na podstawie których przeprowadzana jest ewaluacja, gromadzone są w oparciu o dane zastane oraz wywiady z dyrektorami, nauczycielami i innymi pracownikami szkół, uczniami, rodzicami, przedstawicielami lokalnych partnerów oraz samorządów. Dzięki temu procedury mogą służyć samoocenie i być źródłem informacji dla szkoły na temat tego, co w jej działaniu wymaga zmiany.

W praktyce ewaluacja rozpoczęła się w 2010 roku. Do października 2011 roku przeprowadzono ogółem ponad 1600 procedur we wszystkich typach szkół i placówek. W zasadniczych szkołach zawodowych było to 57 procedur, a w technikach 110. Obecnie nie jest jeszcze możliwe przedstawienie reprezentatywnych wyników ewaluacji w szkolnictwie zawodowym, ponieważ poszczególne obszary wymagań zostały przebadane w zbyt małej liczbie szkół. Poza tym efekty, procesy, środowisko i zarządzanie nie były równolegle analizowane we wszystkich szkołach poddanych ewaluacji. Natomiast dane, które mają częściowo charakter jakościowy, nie zostały pokategoryzowane i prezentowane są w formie wypowiedzi respondentów. Wszystko to utrudnia porównywanie wyników ewaluacji i szkół (por. rozdział o ewaluacji).

Obszarem poddanym ewaluacji w największej liczbie placówek są procesy zachodzące w szkołach. Zwraca się tu uwagę na koncepcyjny wymiar działalności edukacyjnej, która wynika z pewnych założeń, nie jest jedynie zbiorem indywidualnych działań nauczycieli, lecz opiera się na współpracy oraz na analizie dotychczasowych wyników pracy szkoły i nauczycieli. Ważne są tu kryteria dotyczące przyjaznej uczniom organizacji procesu dydaktycznego oraz realizowania oferty, która daje możliwość szeroko rozumianego rozwoju podopiecznych i jest zgodna z podstawą programową. Poza tym zwraca się również uwagę na wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży. Dla tak rozumianego obszaru procesów wyniki dotychczasowych ewaluacji w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych przedstawia wykres 4.15.

²⁹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168 poz. 1324).

Wykres 4.15. Wyniki ewaluacji procesów zachodzących w technikach i ZSZ.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Bazy danych Systemu Ewaluacji Oświaty. Nadzór Pedagogiczny.

W obu typach szkół dominuje poziom B, rozumiany jako wysoki stopień realizacji wymagań. Generalnie rozkład ocen nie jest silnie zróżnicowany, co może wynikać z procedury gromadzenia danych, które mają charakter deklaracyjny. Niemniej jednak wyraźnie więcej techników niż ZSZ plasuje się na najwyższym poziomie realizowania wymagań w obszarze procesów.

Ramka 4.6. Standardy jakości kształcenia zawodowego.

W ramach projektu systemowego „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, którego beneficjentem do lipca 2011 roku był Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej, a obecnie jest nim Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, opracowywane są standardy jakości kształcenia zawodowego. Obejmują one:

- standardy jakości pracy szkoły/placówki prowadzącej kształcenie zawodowe, które zostały opracowane w oparciu o rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. Materiał ten będzie przeznaczony dla ewaluatorów przeprowadzających ewaluację w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe;
- standardy jakości kształcenia w zawodzie, który to materiał będzie wspomagać dyrektorów i nauczycieli szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe w tworzeniu wewnętrznych systemów zapewniania jakości oraz w przygotowaniu i przeprowadzeniu ewaluacji wewnętrznej wynikającej z rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Standardy jakości kształcenia zawodowego będą stanowiły kompleksowy dokument obejmujący wszystkie aspekty kształcenia zawodowego podzielone na dziesięć obszarów tematycznych. Będą one zawierały bezpośrednie odniesienia do wszystkich aktów prawnych regulujących kształcenie zawodowe, z uwzględnieniem zmian wdrażanych od września 2012 r., a także pożądaný stan docelowy do osiągnięcia w każdym obszarze, stanowiący o wysokiej jakości realizowanego kształcenia oraz o wysokiej jakości pracy szkoły/placówki. Dzięki temu narzędzie to będzie również wspierało dyrektorów i nauczycieli szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe we wdrażaniu zmian wynikających z modernizacji kształcenia zawodowego. Ponadto, opracowane standardy stanowią formę krajowego podejścia do wdrożenia w Polsce inicjatywy EQARF/EQAVET – europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym, których wdrażanie i rozwijanie rekomenduje się państwom członkowskim w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r.

4.6.4.2. Wewnątrzszkolne mechanizmy zapewniania jakości kształcenia zawodowego

Również same szkoły i placówki zajmujące się edukacją zawodową dążą do budowania swoich wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia. Obecnie takie rozwiązania opracowało i wdrożyło 60% szkół. Jednak w związku z tym, że nie ma w tej materii ujednoliconych regulacji i wzorów, wiele placówek nie posiada sformalizowanych mechanizmów zapewniania jakości. Natomiast te, które je wprowadziły, w większości stworzyły własne procedury i przepisy (87%), wspierały się przepisami prawnymi (56%), wzorowały się na innych instytucjach (18%) lub wdrożyły wymogi ISO, lub użyły innych norm jakościowych (17%) (MEN, 2011a).

Jak pokazują badania, wewnętrzne systemy zapewniania jakości wprowadzają głównie technika oraz generalnie szkoły i placówki otwarte na współpracę z różnymi zewnętrznymi instytucjami (np.: przedsiębiorstwami, placówkami naukowymi, pracodawcami etc.) oraz na innowacyjne metody nauczania, kształcące w systemie modułowym, realizujące eksperymenty pedagogiczne, wykorzystujące technologie internetowe. Wewnętrzne systemy zapewniania jakości są również charakterystyczne dla szkół, które stanowią samodzielne placówki, nie zaś zespoły szkół (MEN, 2011a). Jest to dość znamienne, ponieważ warunkiem wprowadzania skutecznych wewnętrznych systemów zapewniania jakości edukacji jest właśnie autonomia szkół, rozumiana oczywiście szerzej niż samodzielność organizacyjna.

4.7. Szkoły zawodowe – ocena funkcjonowania z perspektywy rynku pracy

4.7.1. Absolwenci ponadgimnazjalnych szkół zawodowych na rynku pracy

Jednym z zasadniczych celów szkolnictwa zawodowego jest dobre przygotowanie absolwentów do znalezienia swojego miejsca na rynku pracy. Sukces w karierze zawodowej jest pojęciem wielowymiarowym i można próbować opisywać go m.in. przez następujące czynniki:

- łatwość znalezienia pracy po ukończeniu szkoły i charakter pierwszej pracy (czas, jaki mija między ukończeniem szkoły, a znalezieniem pierwszej pracy, prestiż, warunki zatrudnienia, wynagrodzenie, zgodność wykonywanej pracy z kierunkiem kształcenia);
- charakter zmian indywidualnej sytuacji na rynku pracy w przebiegu życia – łatwość zmiany pracy, długość i częstota występowania okresów bezrobocia, okresów uczenia się, jakość kolejnych prac, poziom wynagrodzenia;
- moment dezaktywacji zawodowej, dochody w całym okresie aktywności zawodowej.

Dostępne wskaźniki ekonomiczne przybliżające powyższe cechy karier zawodowych osób z różnym wykształceniem są oczywiście determinowane, nie tylko przez to, w jaki sposób funkcjonuje system szkolnictwa zawodowego, ale też przez cechy charakterystyczne uczniów wybierających tę ścieżkę edukacyjną, zmiany strukturalne w gospodarce, sytuację w obszarze uczenia się przez całe życie, łatwość uzyskiwania nowych kwalifikacji, strukturalne cechy funkcjonowania rynku pracy, itp. Uwzględnienie tej perspektywy jest niezwykle istotne. Przytaczane poniżej dane, tak jak większość badań międzynarodowych, wskazują na generalnie słabsze powodzenie na rynku pracy osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym w porównaniu do osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym. Absolwenci techników i szkół policealnych radzą sobie podobnie, a w niektórych aspektach lepiej od osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym. Różnice te mogą w znacznej mierze wynikać z innego poziomu kompetencji uczniów wybierających różne typy szkół (Malamud, Pop-Eleches, 2008; sekcja 3.1. niniejszego opracowania).

Porównanie wskaźników aktywności zawodowej, edukacyjnej, zatrudnienia i bezrobocia wśród osób mających różne wykształcenie jest naturalnym pierwszym krokiem analizy. Sytuacja jest tu dość stabilna od wielu lat. Zdecydowanie najlepsze wskaźniki dotyczą absolwentów szkół wyższych, a zdecydowanie najgorsze osób z wykształceniem gimnazjalnym lub niższym. Punktem odniesienia dla szkół zawodowych mogą być tylko licea ogólnokształcące. Jak ilustruje to tabela 4.26., wśród osób kończących szkoły różnych typów w ostatnich kilku latach, osoby z wykształceniem średnim zawodowym i policealnym w mniejszym stopniu narażone są na nieaktywność zawodową i bezrobocie niż osoby z wykształceniem średnim ogólnym, które z kolei radzą sobie nieco lepiej od osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Tabela 4.26. Wykształcenie a ryzyko bezrobocia i nieaktywności zawodowej i edukacyjnej wśród osób w wieku 18–30 lat w 2010 r.

	gimnazjum i niższe	zasadnicze zawodowe	średnie ogólnokształcące	technikum i policealne	wyższe
Stosunek bezrobotnych do pracujących, (%)	44	23	22	19	11
Stosunek nieuczących się, nieaktywnych zawodowo (NEET) do pracujących, (%)	114	48	32	33	16

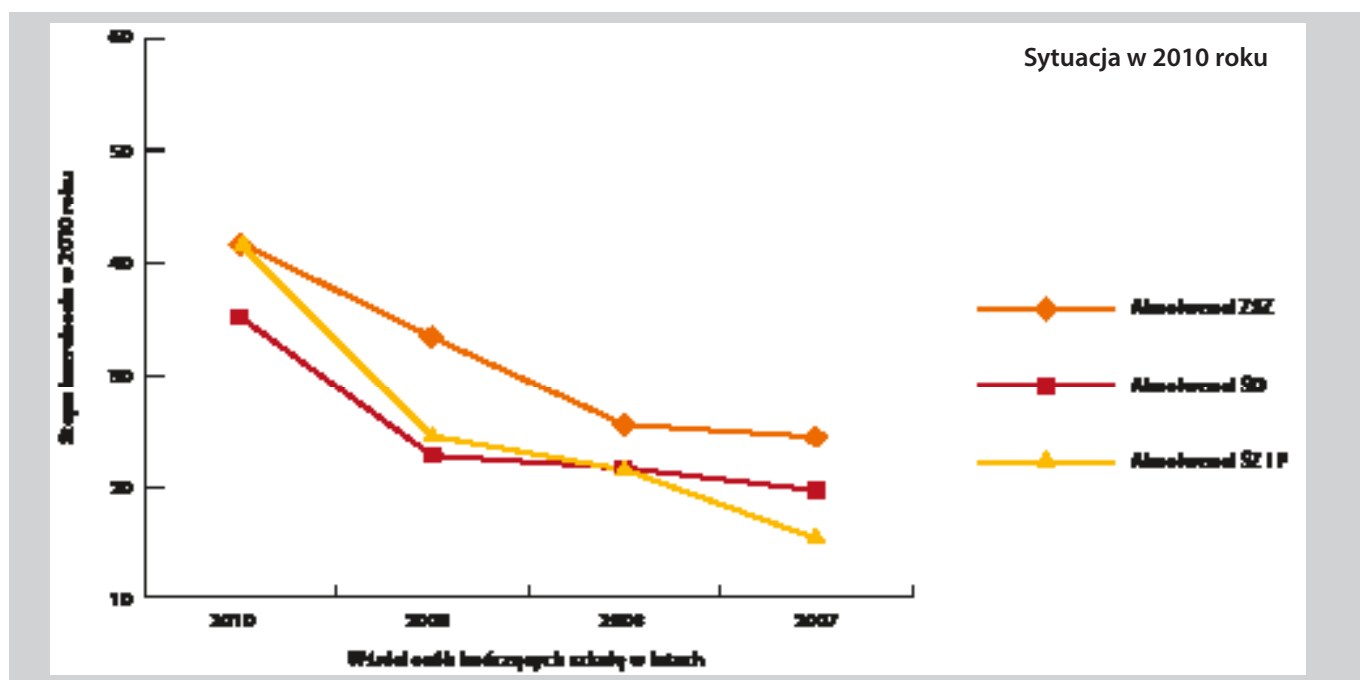
Uwaga: Alternatywne miary odnoszące wielkość bezrobocia i NEET do liczebności całej populacji mogłyby mieć mniejszą wartość informacyjną w grupie wiekowej 18–30 lat ze względu na dużą liczbę osób uczących się.

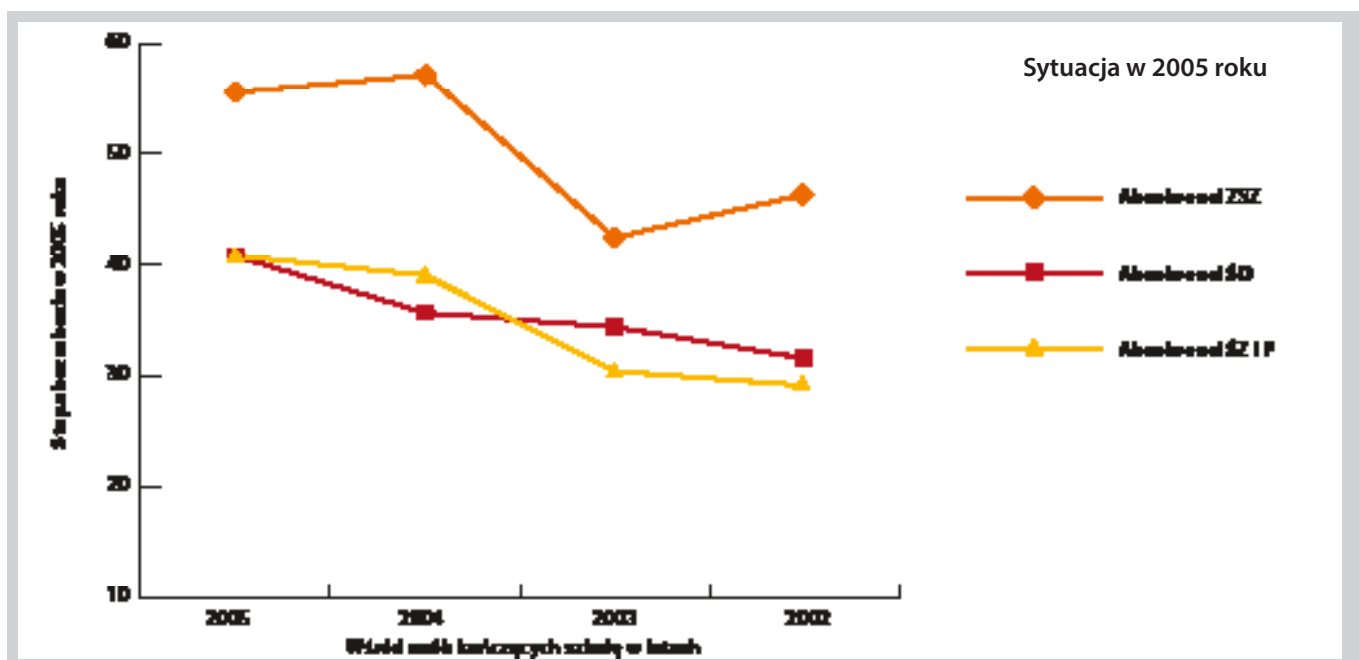
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Z perspektywy osób, które stały się bezrobotnymi, istotne jest pytanie o czas, jaki zajmuje im znalezienie pracy. Tu także wykształcenie odgrywa dużą rolę. W okresie 2005–2010 w populacji bezrobotnych, średni czas pozostawania w tym stanie osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym był o ok. 4 miesiące dłuższy niż w przypadku osób z wykształceniem średnim ogólnym. Bezrobotni z wykształceniem średnim zawodowym i pomaturalnym także poszukują pracy nieco dłużej niż osoby z wykształceniem średnim ogólnym.

Znalezienie pracy po ukończeniu szkoły zawsze trwa, a zatem stopa bezrobocia absolwentów zazwyczaj znacznie przewyższa średnią dla całej populacji. Jednak uczniowie kończący zasadnicze szkoły zawodowe mają największy problem ze znalezieniem pracy – stopa bezrobocia wśród absolwentów z ostatnich czterech lat jest w tej grupie zdecydowanie wyższa niż wśród absolwentów liceów ogólnokształcących. Także absolwenci techników i szkół policealnych w okresie do ok. 2 lat po ukończeniu szkoły są narażeni na ryzyko bezrobocia w większym stopniu niż absolwenci liceów. Dopiero wraz z upływem czasu ich szanse na znalezienie pracy poprawiają się w stosunku do absolwentów liceów (wykres 4.16.). Warto zauważyć, że wszystkie trzy analizowane grupy absolwentów, nawet cztery lata po ukończeniu edukacji, charakteryzują się znacznie wyższą stopą bezrobocia niż w całej populacji osób z takim samym poziomem wykształcenia.

Wykres 4.16. Stopa bezrobocia wśród absolwentów szkół zawodowych i ogólnokształcących 1–4 lata po ukończeniu szkoły w roku 2005 i 2010.





Uwaga: SZ i P: szkoły średnie zawodowe i policealne; SO: szkoły średnie ogólnokształcące; ZS: zasadnicze szkoły zawodowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BAEL.

Wyznacznikiem powodzenia na rynku pracy jest też zdolność dostosowania się do zmian, np. będących konsekwencją ostatniego międzynarodowego kryzysu gospodarczego. Z analizy danych wynika, że absolwenci szkół zawodowych radzili sobie w ostatnim okresie podobnie do absolwentów szkół ogólnokształcących. Zmiany w strukturze bezrobocia i ewolucja innych wskaźników były raczej zgodne z długoterminowymi trendami.

4.7.2. Kierunki i jakość kształcenia, a oczekiwania rynku pracy

Konieczność dopasowania oferty edukacyjnej szkół zawodowych do potrzeb rynku pracy to z jednej strony dość oczywisty zdroworozsądkowy postulat, a z drugiej hasło powtarzane przez niemal wszystkich uczestników debaty publicznej na ten temat i będące podstawą polityk dotyczących szkolnictwa zawodowego. W powszechnej opinii niedopasowanie oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy w Polsce jest istotnym problemem (OECD, 2010b).

Na kwestię dopasowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy warto patrzeć z co najmniej dwóch perspektyw: (1) lokalnej i bieżącej oraz (2) długoterminowej. Z jednej strony istotne jest, aby szkoły uczyły zawodów, na które jest zapotrzebowanie na lokalnym rynku pracy oraz nie kształciły zbyt wielu uczniów w zawodach, na które popyt będzie w przyszłości znikomy. Zasięg lokalnego rynku pracy będzie determinowany przez wiele czynników: zawód, bliskość dużych miast, infrastrukturę transportową i komunikacyjną, itp. Nie należy natomiast oczekiwać, że wiąże się on z granicami administracyjnymi (powiaty, województwa). Z drugiej strony szkoły powinny dobrze przygotowywać absolwentów do uczenia się przez całe życie i zdobywania w przyszłości nowych kwalifikacji, tak, aby potrafili odnaleźć się na zmieniającym się rynku pracy także pięć, dziesięć czy trzydzieści lat po ukończeniu szkoły.

Ten drugi wymiar – mający oczywiście ogromne znaczenie dla wszystkich rodzajów szkół – wydaje się szczególnie istotny dla szkół zawodowych, gdzie zasadniczym komponentem kształcenia jest przygotowanie do pracy w konkretnym zawodzie, który może nawet przestać istnieć w trakcie kariery zawodowej absolwentów. W związku z tym niezwykle ważne jest wyposażenie uczniów szkół zawodowych m.in. w umiejętność myślenia matematycznego i ogólne umiejętności posługiwania się językiem. Słabość w tym zakresie wynika z jednej strony z negatywnej selekcji uczniów na etapie

wyborów typów szkół, a z drugiej zapewne z przyzwyczajęń nauczycieli i szkół. Jest to zresztą problem typowy dla wielu krajów OECD (OECD, 2010a).

Ramka 4.7. Doświadczenia z integracją elementów wiedzy ogólnej w programy kształcenia zawodowego

W latach 2004–2010 National Research Center for Career and Technical Education (NRCCTE) przy Uniwersytecie Louisville w USA przeprowadził trzy badania dotyczące metod łączenia nauczania zawodowego z elementami wiedzy ogólnej – matematyki, umiejętności posługiwania się językiem i nauk przyrodniczych. Dla dokładnego zanalizowania efektywności nowych sposobów nauczania posłużono się metodą randomizowanego eksperymentu. Wprowadzanie nowych elementów do nauczania odbywało się bez żadnego zubożenia programu nauczania zawodowego.

Zastosowane metody przyniosły statystycznie istotne pozytywne efekty wśród uczniów w dwóch spośród trzech miar umiejętności matematycznych, a także w rozumieniu tekstu i rozwijaniu słownictwa. Poprawa wyników uczniów wiązała się z przemyślaną strategią pedagogiczną oraz ze zbudowaniem środowiska wspierającego rozwój zawodowy nauczycieli i powstanie grup wymiany doświadczeń pedagogicznych. Wśród głównych zasad, jakie zdają się sprzyjać skutecznej integracji nauczania ogólnego w programach szkolnictwa zawodowego, znalazło się uświadomienie wszystkim zainteresowanym, że wiedza ogólna jest niezbędnym wyposażeniem pracownika, bez względu na miejsce jego pracy.

Źródło: opracowane na podstawie NRCCTE (2010).

Istniejące badania nie pozwalają na jednoznaczną diagnozę skali niedopasowania kształcenia do potrzeb rynku pracy. Badanie absolwentów polskich szkół z 2007 r. wskazuje na bardzo wysoki wskaźnik zatrudnienia wśród absolwentów niektórych obszarów kształcenia zawodowego (np. 95% wśród operatorów maszyn i urządzeń wydobywczych i przetwórczych), podczas gdy inne zawody dawały znacznie mniejszą szansę na znalezienie pracy (ASM, 2008). Należy jednak pamiętać o zróżnicowaniu typowych ścieżek kształcenia między grupami zawodów, co uniemożliwia proste porównania. Przykładowo, badania dotyczące województwa dolnośląskiego wskazują, że technicy ekonomiści po technikum uzupełniającym bądź szkole policealnej w zdecydowanej większości nadal się uczą (niekiedy łącząc naukę z pracą), a technicy usług kosmetycznych rzadko kontynuują naukę. Nie dziwi w związku z tym znaczna różnica poziomu zatrudnienia absolwentów tych kierunków (LBS, 2010). Warto też zwrócić uwagę na wspomniane już powyżej obiektywne trudności dla prób prognozowania przyszłych trendów popytu na pracę, co pomogłoby w kształtowaniu oferty edukacyjnej szkół zawodowych (OECD, 2010b).

Z pewnością potrzebne jest dalsze pogłębianie współpracy między sektorem przedsiębiorstw, a szkołami zawodowymi. W związku z tym istotna jest identyfikacja barier dla rozwoju takiej kooperacji. W ocenie jej uczestników wśród problemów jest kwestia przejrzystych rozwiązań dotyczących sposobów nawiązywania kontaktów między podmiotami, istnienie przejrzystych regulacji prawnych (odbiurokratyzowanie współpracy), nadzór nad kształceniem praktycznym (ustanowienie standardów). Z drugiej jednak strony, inne badania wskazują na sceptycyzm przedsiębiorców wobec prób większego kodyfikowania praktyk (Sztanderska, 2010). Przedsiębiorcy oczekują ponadto zachęt finansowych. Jak pokazują doświadczenia międzynarodowe, opracowanie optymalnych systemów publicznego wsparcia finansowego staży i szkoleń dla uczniów szkół zawodowych w przedsiębiorstwach nie jest sprawą prostą, ale może być konieczne dla zapewnienia optymalnego poziomu staży i praktyk w różnych zawodach (Hoeckel, 2007).

Opinie pracodawców o szkołach zawodowych, ich uczniach i absolwentach mogą być cennym źródłem wiedzy o silnych i słabych stronach systemu szkolnictwa zawodowego, choć należy zachować ostrożność przy ich interpretacji. Wyniki ogólnopolskiego reprezentatywnego badania firm z 2010 wskazują, że dominują dość pozytywne opinie na temat przygotowania absolwentów szkół zawodowych do pracy, ze względu na przygotowanie do pracy w zawodzie i gotowość do ciężkiej pracy. Natomiast absolwenci szkół ogólnokształcących są postrzegani jako ci, którzy łatwiej się uczą, pomimo braku praktycznego przygotowania. Skutkuje to segmentacją na rynku pracy przy zatrudnianiu absolwentów w zależności od zawodów i wymagań pracodawców. (MEN, 2010b; ARC Rynek i Opinia, 2011).

4.8. Wyzwania dla szkolnictwa zawodowego w Polsce

Szkolnictwo zawodowe w Polsce stoi przed szeregiem wyzwań wynikających z uwarunkowań międzynarodowych i krajowych. Dotychczasowe doświadczenia rozwiązań z obszaru edukacji zawodowej, przedstawione w tym opracowaniu, pozwalają na wskazanie kontekstu tych wyzwań oraz wskazanie zagadnień, które wymagają szczególnej uwagi w przyszłości. Istotnym kontekstem, ale też wyzwaniem dla szkolnictwa zawodowego, podobnie jak dla całego obszaru edukacji, są zachodzące zmiany demograficzne. Starzenie się ludności obserwowane w całej Europie, a ostatnio najsilniej w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Przejawem tych zmian jest spadek liczby uczniów oraz kurczenie się zasobów pracy²⁹⁹.

Jak pokazują dane i prognozy demograficzne, liczba osób w wieku edukacji pogimnazjalnej w Polsce maleje i w najbliższej przyszłości nadal będzie maleć. Szkoły zawodowe bardzo silnie odczuwają zmniejszanie się podaży osób w tym wieku. O ile pomiędzy 2000 a 2010 r. liczba osób w grupie wieku 16–21 lat spadła o 23%, to liczba uczniów w szkolnictwie zawodowym zmalała o 38%, podczas gdy w szkolnictwie ogólnokształcącym spadek ten wyniósł tylko 9%. Wskazuje to na dalsze pogłębianie się trendu malejącego udziału uczniów w szkolnictwie zawodowym, zaobserwowanego szczególnie silnie między 1990 r. a 2005 r. Kolejnym efektem zmian demograficznych jest zmniejszanie się zasobów pracy (w tym liczby osób w wieku największej aktywności zawodowej), co powoduje konieczność jak najlepszego wykorzystywania potencjału istniejących zasobów.

Stąd funkcjonowanie edukacji, w tym edukacji zawodowej oraz polityki rynku pracy w Polsce i w Europie, powinno być, po pierwsze, ukierunkowane na ułatwianie szybkiego wejścia absolwentów na rynek pracy i utrzymanie wysokiego poziomu ich zatrudnienia. Po drugie, coraz ważniejszym zadaniem stojącym przed polityką edukacji i rynku pracy jest utrzymanie wysokiej aktywności zawodowej osób o różnych poziomach kwalifikacji, również w późniejszym wieku.

By zrealizować powyższe cele należy:

- wyposażać absolwentów, także szkół zawodowych, w kompetencje, które są najbardziej poszukiwane przez pracodawców,
- ułatwiać wszystkim dostęp i możliwości uczenia się przez całe życie, w różnych formach edukacji formalnej i pozaformalnej, jak również wspierać nieformalne uczenie się,
- wspierać mobilność edukacyjną i zawodową uczestników rynku pracy.

Właściwa realizacja tych działań związana jest z odpowiedzią na szereg wyzwań, które zostały zidentyfikowane w niniejszym raporcie. Należą do nich:

- 1) zmiana polityki wspierania uczenia się przez całe życie,
- 2) zmiana trybu nauczania na sposób oparty o określone efekty uczenia się,
- 3) większe zaangażowanie pracodawców zarówno w budowanie podstawy programowej oraz treści kształcenia, jak w określanie efektów uczenia się z uwzględnieniem ich potrzeb, oraz w ustalaniu zakresu i organizacji praktyk zawodowych,
- 4) wypracowanie spójnego systemu rozpoznawania i potwierdzania kompetencji w powiązaniu z rynkiem pracy, w tym egzaminów zawodowych,
- 5) podniesienie jakości oferowanego kształcenia, odpowiadającego potrzebom rynku pracy,
- 6) adekwatne uwzględnianie kosztów kształcenia zawodowego. Stwarzanie zachęt finansowych dla efektywności kształcenia zawodowego,
- 7) budowanie pozytywnego wizerunku szkolnictwa zawodowego,
- 8) rozwój instrumentów i narzędzi pozwalających na kształtowanie, opartych na faktach, rozwiązań w zakresie szkolnictwa zawodowego.

Pierwsze z wymienionych wyzwań wynika ze zmian zachodzących na współczesnych rynkach pracy, na świecie, w Europie oraz w poszczególnych krajach. Stają się one coraz bardziej zmienne i coraz

²⁹⁹ Szerzej problematykę uwarunkowań demograficznych rozwoju edukacji w Polsce przedstawia rozdział 4 raportu *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji*, 2010 r. (Instytut Badań Edukacyjnych, 2011).

bardziej mobilni powinni być jego uczestnicy. Uczenie się przez całe życie stało się istotnym elementem wspierającym aktywność i mobilność obywateli w każdym wieku. Wyzwaniem dla edukacji zawodowej jest niski i spadający z wiekiem odsetek osób dorosłych uczących się przez całe życie. Jak pokazują badania, większość osób nie widzi potrzeby poszerzania i pogłębiania swoich kompetencji zawodowych i uzyskiwania nowych kwalifikacji, chociaż gdy to się już dzieje, główną determinantą uczenia się jest zdobywanie nowych kwalifikacji w zawodzie oraz podnoszenie kompetencji potrzebnych na rynku pracy. Wskazuje to na niewykształconą wśród dorosłych Polaków umiejętność uczenia się i w ten sposób kształtowania własnego rozwoju po zakończeniu ścieżki początkowej, formalnej edukacji.

Istnieje wiele argumentów (zarówno teoretycznych, jak i empirycznych) przemawiających za zmianą dotychczasowego modelu prowadzonej polityki wspierania uczenia się przez całe życie (por. Dębowski et al., 2010). O jej nieskuteczności w obecnym kształcie świadczyć może chociażby to, że mimo ogromnych środków przeznaczonych na dofinansowanie edukacji dorosłych (ponad 12 mld zł w latach 2006–2008) wskaźnik uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie nie uległ istotnej zmianie i w 2010 r. utrzymywał się na nieznacznie wyższym poziomie niż w roku 2004³⁰⁰ i należał do najniższych w Unii Europejskiej³⁰¹.

Drugim z wyzwań jest zmiana perspektywy spojrzenia na edukację, w tym edukację zawodową. Dotychczas dominowała perspektywa patrzenia na proces nauczania, a nie na osiągnięte w jego ramach efekty. Rozwój zawodowy i osobisty Europejczyków i Polaków związany jest z odpowiednim kształtowaniem kompetencji osób: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Instrumentami mogącymi pomóc w zmierzeniu się z wyzwaniami, które stoją przed uczeniem się przez całe życie, w tym w zdobywaniu nowych kwalifikacji zawodowych są Europejska Rama Kwalifikacji oraz powiązane z nią krajowe ramy kwalifikacji w poszczególnych krajach. W Polsce jest to przygotowywana Polska Rama Kwalifikacji. ERK oraz ramy krajowe uwzględniają przede wszystkim efekty uczenia się. Oznacza to, że systemy edukacji i systemy kwalifikacji w poszczególnych krajach powinny dążyć do większego zorientowania na efekty uczenia się.

W tym kontekście, zorientowanie trybu nauczania na osiąganie określonych efektów uczenia jest kolejnym, jednym z największych zadań stojących przed edukacją zawodową w Polsce.

Obecnie system szkolnictwa zawodowego w Polsce jest regulowany przepisami z dwóch działów administracji – oświata i wychowanie oraz praca. Przyczynia się to do skomplikowania (rozdrobienia) przepisów odnoszących się do tego obszaru. Uchwalone w 2011 r. zmiany prawne, które wejdą w życie w roku szkolnym 2012/2013, oznaczają wprowadzenie nowej podstawy programowej, stanowiącej pierwsze przybliżenie do określenia wymaganych efektów uczenia się w szkolnictwie zawodowym, uwzględniających obszar wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Zmiany te mają na celu zwiększenie efektywności i skuteczności szkolnictwa zawodowego, co może być wzmocnione przez powiązanie propozycji nowej podstawy programowej z wypracowywanym obecnie projektem Polskiej Ramy Kwalifikacji. W kontekście funkcjonowania absolwentów szkół zawodowych na rynku pracy można zidentyfikować te kompetencje, które powinny być wypracowywane w ramach edukacji, w tym edukacji zawodowej. Jest to połączenie nauki konkretnego zawodu z nauczaniem elastyczności, otwarcia na uczenie się przez całe życie i elementów wiedzy ogólnej (myślenie matematyczne, umiejętność posługiwania się językiem) niezbędnych do dostosowywania się do przyszłych zmian na rynku pracy (konieczności zmiany zawodu, itd.).

Znaczącym wyzwaniem jest zwiększenie roli pracodawców w procesie kształcenia zawodowego. Ustalanie struktury kształcenia w zawodach odbywa się de facto w każdym powiecie według innych zasad. Opinie powiatowych rad zatrudnienia (powoływane przez starostę), udzielane przed otwarciem lub zamknięciem kształcenia w zawodzie, mają charakter jedynie wspomagający. Rady te często nie mają znaczącego wpływu na kształtowanie kierunków edukacji zawodowej i polityki rynku

³⁰⁰ W 2004 r. wskaźnik LLL (na 4 tygodnie) przed badaniem wynosił 5,34%, a w 2010 r. 5,33%.

³⁰¹ Rozpoznanie przyczyn niskiego poziomu partycypacji w LLL (mimo znacznego wzrostu nakładów na ten cel) jest obecnie przedmiotem badań realizowanych w Instytucie Badań Edukacyjnych. Częściowe wyjaśnienie tego zjawiska znaleźć można (W:) *Evaluation of the impact...*; Dębowski, Lis, Pogorzelski (2010).

pracy w powiatach. Ponadto decyzje dotyczące kształcenia w zawodzie, zazwyczaj wobec braku innych źródeł, uwzględniają głównie dane zgromadzone przez urzędy pracy, które nie obejmują całości procesów zachodzących na lokalnych rynkach pracy (Liwiński i Sztanderska, 2006). W efekcie decyzje te mogą być chybione. Podobnie przedstawia się sytuacja w zakresie kształcenia zawodowego dorosłych (szczególnie bezrobotnych i poszukujących pracy), w tym w ramach szkoleń zawodowych. Tematyka szkoleń rzadko stanowi przedmiot przetargu zbiorowego (por. Męcina, 2009; Dębowski, 2010; Bukowski, Dębowski, 2010). W wielu krajach dialog społeczny pomiędzy pracodawcami a pracownikami sprzyja większej liczbie szkoleń organizowanych przez pracodawców, a także bardziej równościowej polityce organizowania szkoleń (dostarczania szkoleń osobom o mniejszych kompetencjach, dojrzałym pracownikom, etc.). Również w tym obszarze wyzwaniem jest zwiększenie roli pracodawców w motywowaniu pracowników do uczenia się dla ich rozwoju zawodowego. Niskie zaangażowanie pracodawców w edukacji zawodowej pokazuje generalną tendencję ogólnie małego udziału pracodawców w rozwijaniu szeroko rozumianych kompetencji zasobów pracy. W porównaniu z innymi krajami członkowskim Unii Europejskiej Polska wypada niekorzystnie nie tylko ze względu na niski udział pracodawców w rozwijaniu kompetencji zatrudnianych przez siebie osób. Szczególnie negatywnie Polskę wyróżnia także bardzo niski odsetek pracowników powyżej 55. roku życia szkolonych w zakładach pracy. W 2005 r. zaledwie 13% z nich uczestniczyło w szkoleniach organizowanych przez zakład pracy (średnia UE27 – 24%). Niewielki odsetek osób starszych, które podnoszą swoje kompetencje w miejscu pracy, wynika w dużej mierze z wczesnego wieku dezaktywizacji zawodowej w Polsce. Pracodawcy nie chcą ponosić kosztów szkolenia pracowników, których wiedzę i umiejętności będą wykorzystywać jedynie przez krótki okres czasu. Wydłużenie aktywności zawodowej oznacza również potrzebę zwiększenia aktywności edukacyjnej Polaków po 50. roku życia. Jest to również szansa na większe zaangażowanie szkół zawodowych w ten proces. W związku z tym nadal istotnym zagadnieniem pozostaje systemowe włączenie pracodawców w aktywne kształtowanie kierunków rozwoju szeroko rozumianego szkolnictwa zawodowego w Polsce. Znaczenie większe związanie edukacji zawodowej ze środowiskiem pracy może pomóc uczniom i słuchaczom w nabywaniu poszukiwanych przez pracodawców umiejętności oraz kompetencji społecznych, których wypracowywanie następuje w drodze praktycznej nauki zawodu. Zaangażowanie pracodawców w obszarze edukacji zawodowej powinno, również w większym stopniu, dotyczyć budowania podstawy programowej oraz treści kształcenia. Pozwoliłoby to na lepsze dopasowanie efektów uczenia się w edukacji zawodowej do wymagań rynku pracy. Pojawia się tutaj pytanie, w jaki sposób skonstruować system motywacji:

- dla pracodawców – do włączania się we współpracę ze szkołami,
- dla szkół – do działań nakierowanych na przyszłość zawodową absolwentów,
- dla uczniów – do racjonalnych wyborów obszarów kształcenia, aby osiągnąć lepsze dopasowanie podaży i popytu na pracę absolwentów.

System taki wymaga skutecznych zachęt finansowych dla firm i szkół, a także stworzenia kultury dialogu interesariuszy w tej sprawie. Ważne jest również zapewnienie łatwego dostępu do istotnych informacji na każdym poziomie i dla każdej ze stron tego procesu.

Wyzwaniem stojącym przed edukacją zawodową w Polsce jest, ponadto, zwiększenie spójności poszczególnych komponentów tego obszaru, jak choćby widoczną rozbieżność treści kształcenia i zakresu egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe.

Zmiany wchodzące w życie od roku szkolnego 2012/2013 stwarzają możliwość osiągnięcia większej spójności – powinno to być jednak przedmiotem szczególnej uwagi przy ewaluacji skutków wdrożonych zmian. Sprostanie wyzwaniu spójności systemu wymaga także zwiększenia rzeczywistej odpowiedzialności szkół za wyniki uczniów uzyskiwane na egzaminie zawodowym. Obecnie w systemie edukacji zawodowej nie ma mechanizmów motywujących szkoły do tego, aby wyposażać uczniów w kompetencje poszukiwane na rynku pracy. Dobre przykłady i praktyki w tym obszarze wynikają raczej z motywacji szkoły lub współpracujących z nią pracodawców. Nie ma również rozwiązań pozwalających na monitorowanie efektów praktycznej nauki zawodu. Uczniów kieruje się na

praktyki zawodowe, ale nie ma obowiązku weryfikacji tego, czy uczniowie faktycznie nabyli w trakcie praktyk umiejętności dotyczące swojego zawodu. Jednym z możliwych rozwiązań może być większe zaangażowanie pracodawców, zarówno w określanie efektów uczenia się z uwzględnianiem ich potrzeb, jak również w ustalanie zakresu i organizację praktyk zawodowych.

W tym kontekście warto również zwrócić uwagę na rolę doradców zawodowych, którzy powinni stanowić łącznik pomiędzy uczniami i ich rodzicami a rynkiem pracy. Doradcy dzisiaj takiej roli nie pełnią, co jak pokazują wyniki badań, wynika z małej liczby doradców zawodowych pracujących w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Rolę tę często przejmują nauczyciele, którzy jednak nie mają często możliwości posiadania pełnej i aktualnej wiedzy na temat procesów zachodzących na rynku pracy, tak aby pomóc uczniom dokonać właściwych wyborów edukacyjnych, w tym dotyczących przyszłego zawodu. Odpowiedni rozwój doradztwa zawodowego w edukacji zawodowej, ale także szerzej – dla całego rynku pracy i uczenia się przez całe życie – jest szczególnie istotny w kontekście wdrażania rozwiązań związanych z budową nowego systemu kwalifikacji opartego o Polską Ramę Kwalifikacji.

Kolejnym obszarem wyzwań jest system walidacji kompetencji nabytych w trakcie edukacji zawodowej, w tym egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Wymagania związane z systemem egzaminów powiązane są z procesem uczenia się, tj. wymaganiem ukończenia szkoły. Alternatywnie wymagane jest posiadanie wieloletniego stażu w zawodzie, co stanowi istotną barierę dla wielu potencjalnych osób zainteresowanych walidowaniem swoich kompetencji. Sposób prowadzenia walidacji jest nieprzejrzyisty i skomplikowany. Regulowany jest on licznymi aktami prawa, które stawiają wiele (zróżnicowanych) wymagań wobec osób pragnących uzyskać określone kwalifikacje. W efekcie trudno jest mówić o spójnym systemie walidacji, raczej o obszarze, w którym zidentyfikować można różne praktyki. Obecnie osoby zainteresowane walidowaniem swoich kompetencji mają duże trudności, aby uzyskać wiedzę, w jaki sposób najlepiej i najszybciej osiągnąć pożądaną przez siebie kwalifikację lub uzupełnić brakujące do niej kompetencje.

Ponadto jednym z wyzwań w obszarze potwierdzania uzyskanych kompetencji zawodowych jest ujednolitenie standardów egzaminacyjnych. Egzaminy prowadzące do uzyskania równoważnych kwalifikacji mogą dzisiaj spełniać różne standardy (przykład egzamin na tytuł zawodowy lub tytuł mistrza przed komisją egzaminacyjną izby rzemieślniczej a państwową komisją egzaminacyjną powołaną przez kuratorium oświaty). W ramach tego wyzwania należy wskazać również na potrzebę zmian w zakresie egzaminów zawodowych. Obecnie egzamin zawodowy nie potwierdza kompetencji potrzebnych w zawodzie, ale te, które są określone w standardach egzaminacyjnych, w efekcie, pomimo wysokich progów egzaminacyjnych, szanse absolwentów na znalezienie zatrudnienia są relatywnie niskie³⁰². W tym kierunku idą również prace w szkolnictwie zawodowym.

Niezbędne jest także stworzenie procedur zapewniających powiązanie egzaminów z opisem efektów uczenia się dla danych kwalifikacji tak, żeby egzaminy te prowadziły do uzyskania porównywalnych kwalifikacji (najlepiej znajdujących się w PRK). Obecnie egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe nie w pełni pozwalają na sprawdzenie praktycznych umiejętności, szczególnie w przypadku zawodów nauczanych w technikach, co może także obniżać zdawalność egzaminów praktycznych, nastawionych na sprawdzanie wiedzy, a nie praktycznych umiejętności. Wynika to między innymi z dużej liczby osób przystępujących do egzaminów wobec niedostatecznego wyposażenia i liczby stanowisk egzaminacyjnych.

Piątym zidentyfikowanym obszarem wymagającym znacznej uwagi jest jakość w szkolnictwie zawodowym. Szkoły zawodowe często borykają się z niską jakością swojej oferty ze względu na negatywną selekcję i ograniczone zasoby. Do szkół zawodowych trafiają często uczniowie słabsi, o niższych kompetencjach (negatywna selekcja). Podobnie także negatywną selekcję można zaobserwować w przypadku części nauczycieli, gdyż praca w szkole zawodowej często związana jest z niższym prestiżem. Problemem z obszaru jakości jest również dostosowanie edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy, co przejawia się zarówno w wymiarze indywidualnym (niewysoki odsetek nauczycieli

³⁰² Analiza przedstawiona w niniejszym raporcie podtrzymuje mówiące o tym hipotezy sformułowane na podstawie badań nauczycieli, egzaminatorów oraz pracodawców przez Drogosz-Zabłocką i Kochanowskiego (2009).

uzupełniających wiedzę i umiejętności, szczególnie z obszaru kompetencji zawodowych; niskie rozeznanie uczniów co do oczekiwań pracodawców) oraz instytucjonalnym (trudności we współpracy z pracodawcami, w podejmowaniu działań na rzecz doskonalenia nauczycieli).

Rozwijane narzędzia systemowe, służące zapewnianiu jakości, w nieznacznym stopniu zostały do tej pory wykorzystane w szkołach zawodowych (ewaluacja, szacowanie edukacyjnej wartości dodanej). Ewaluacja może stać się ważnym instrumentem budowania samoświadomości szkół w zakresie ich potencjału i niedostatków, i w związku z tym prowadzić do zmiany generowanej oddolnie, w ramach danej placówki, pracujących w niej ludzi.

Z problematyką jakości wiąże się kolejna istotna kwestia dla funkcjonowania szkolnictwa zawodowego, jaką jest zapewnienie odpowiednich zasobów dla jego rozwoju. Finansowanie edukacji, w tym sposób uwzględniania szkolnictwa zawodowego w systemie wag w algorytmie podziału środków na subwencję oświatową dla jednostek samorządu terytorialnego (JST). Nieadekwatne odzwierciedlenie kosztów kształcenia zawodowego uczniów w subwencji (związanych z kształtowaniem kompetencji dla danego zawodu) skłania JST do prowadzenia takich szkół zawodowych, które wymagają niższych nakładów finansowych. Jednak samo zwiększenie w algorytmie wagi dla ucznia szkół zawodowych nie zmienia motywacji JST, a co najwyżej przesunie istniejące ograniczenie, pozwalając na zwiększenie zakresu edukacji zawodowej. Wprowadzanie zróżnicowania wielkości subwencji od liczby uczniów szkół zawodowych poszczególnych typów nie pozostanie bez ryzyka – może bowiem generować podaż w odpowiedzi na konstrukcję algorytmu, a nie w odpowiedzi na zapotrzebowania na rynku pracy. Zatem skonstruowanie odpowiedniego mechanizmu jedynie przez system finansowania jest trudne, mimo że decyzje dotyczące oferty kształcenia zawodowego wydają się przede wszystkim uwzględniać kryterium kosztowe, a nie popytu na pracę. Ponadto system finansowania nie stwarza też zachęt dla wspierania efektywności kształcenia zawodowego. Nie istnieje kompleksowy pomiar efektywności finansowania edukacji zawodowej, co wynika z ogólnych sformułowań zadań edukacyjnych dla JST oraz często występującego braku jasno sformułowanych celów prowadzonej przez samorządy polityki oświatowej w obszarze edukacji zawodowej. Siódmym wymienionym wyzwaniem dla szkolnictwa zawodowego jest jego percepcja w społeczeństwie. Wybór szkoły zawodowej postrzegany jest w Polsce jako zdecydowanie mniej prestiżowy niż zdobycie dyplomu uczelni. Prowadzi to do obserwowanej, negatywnej selekcji – wybory edukacyjne gimnazjalistów w Polsce są silnie uzależnione od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców, co oznacza utrwalanie nierówności występujących w strukturze wykształcenia Polaków. Uczniowie szkół zawodowych najczęściej pochodzą z terenów wiejskich lub małych miast. Wybierają oni zazwyczaj szkołę w pobliżu miejsca zamieszkania. Ich rodzice posiadają zazwyczaj wykształcenie zawodowe, często także przynajmniej jedno z rodziców takich uczniów nie pracuje zawodowo. Częściej pochodzą z rodzin wielodzietnych. Wyniki w nauce uczniów szkół zawodowych są również zdecydowanie gorsze niż uczniów liceów ogólnokształcących. Jak wskazują wyniki badań, na decyzje dotyczące wyboru szkoły i dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej niewielki wpływ mają doradcy zawodowi. Decyzje te podejmowane są często w oparciu o rekomendacje członków rodziny lub znajomych, które mogą nie w pełni uwzględniać kompetencje i predyspozycje osób podejmujących decyzję, jak również uwarunkowania rynku pracy.

Ostatnim problemem, na który chcemy zwrócić uwagę, jest posiadanie odpowiednich informacji i danych do kształtowania opartej na faktach, polityki edukacji zawodowej. Problemem utrudniającym prowadzenie analiz i ewaluacji oraz rekomendacji dla zmian jest brak pogłębionych danych dotyczących szkolnictwa zawodowego w większości z obszarów ujętych w niniejszym opracowaniu. Braki te utrudniają wyciąganie kompleksowych i pełnych wniosków. Stąd, istotne jest budowanie zasobów informacji dotyczących różnych aspektów szkolnictwa zawodowego i jego otoczenia, zarówno na poziomie krajowym, jak i na poziomie lokalnym.

Bibliografia

Adamski, W., Baethge, M., Bertrand, O., Grootgings, P., Józefowicz, A. (1993). *Edukacja w okresie transformacji. Analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce*, Warszawa. IFiS PAN.

Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1938, (1938), Bureau International d'Education (BIE), Geneve, Switzerland.

ARC Rynek i Opinia (2011). *Raport zbiorczy dla Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy*. Badanie pracodawców i pracowników. Warszawa: Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy.

ASM Centrum Badań i Analiz Rynku (2008). *Badanie Aktywności Zawodowej Absolwentów w Kontekście Realizacji Programu „Pierwsza Praca”: raport*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy.

Bergan, S. (2007). *Qualifications. Introduction to a concept*. Paris: Council of Europe Publishing

Biuro Analiz Sejmowych (2011). *Opinia prawna na temat projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, z dnia 11 lipca 2011 r.* Druk sejmowy nr 4353. (<http://orka.sejm.gov.pl/rexdomk6.nsf/Opdodr?OpenPage&nr=4353>)

Boni, M. (2007). *Instytucje edukacji pozaszkolnej* (W:) U. Sztanderska, (red.), *Edukacja dla pracy*. Raport o rozwoju społecznym Polska 2007. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.

Brockmann, M., Clarke, L., Winch, Ch. (ed.), (2011). *Knowledge, skills and competence in the European labour market. What's in a vocational qualification?* New York: Routledge.

Bukowski, M. (red.), (2010). *Zatrudnienie w Polsce 2008. Praca w cyklu życia*. Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych/Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

Bukowski, M., Dębowski, H. (2010). *Dialog społeczny na zmieniającym się rynku pracy*, (W:) M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2009. Przedsiębiorczość dla pracy*. Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych/Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

CBOS (2009). *Prestiż zawodów. Komunikat z badań*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

CBOS (2011). *Opinie i diagnozy nr 19. Młodzież 2011. Badanie „Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną – Młodzież 2010*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

Cedefop (2009). *The shift to learning outcomes, policies and practices in Europe*. Cedefop Reference series; 72. Luxembourg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Cedefop (2011). *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce. Charakterystyka ogólna*. Luxembourg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej

Cedefop (2011a). *Shaping lifelong learning: making the most of European tools and principles*, Briefing Note.

CKE (2010). *Sprawozdanie z przebiegu i wyników egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Commission staff working document (2009). *Progress Towards The Lisbon Objectives In Education And Training, Indicators and benchmarks*. Luxembourg: Commission of the European Communities (http://www.elu5x.ee/public/07_EU_report_education.pdf).

Cort, P. (2009). *The EC discourse on vocational training: how a common vocational training policy' turned into a lifelong learning strategy*. (W:) "Vocations and Learning", Vol. 2, No. 2.

Czapiński, J., Panek, T. (red.), (2009). *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass) (Dz. U. L 390 z 31.12.2004, s. 6–20).

Dębowski, H. (2010). *The role of social partners in promoting lifelong learning*. Materiały niepublikowane, prezentowane podczas XIV Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego Kraków 2010.

Dębowski, H., Lis, M., Pogorzelski, K. (2010). *Kształcenie ustawiczne w czasie zmian*. (W:) M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2008. Praca w cyklu życia*. Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych/Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

Dębowski, H., Ziewiec, G. (2011). *Financing: investment in human resources*. (W:) Vocational education and training in Poland. Luxembourg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej publikacja w druku.

Dębowski, H., Gąska, J., Magda, I., Lis, M., Pogorzelski, K., Sobiech, I. (2010). *Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich. Raport końcowy*. Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych/Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

Draus, J., Terlecki, R. (2005). *Historia wychowania*, t. 2, Wydawnictwo WAM, WSFP, „IGNATIANUM”, Kraków.

Drogosz-Zabłocka, E. (1997). *Z perspektywy siedmiu lat. Zmiany w kształceniu*. „Szkoła zawodowa” nr 10, s. 2–5.

Drogosz-Zabłocka, E., Kochanowski, J. (2009). *Egzamin zawodowy. Obszary problemowe*. (W:) I. Białecki i E. Drogosz-Zabłocka (red.), *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Emerling, A., Orlińska, A., Węsierska, S. (2010) *Współpraca firm z sektorem edukacji. Raport z badania*. Część projektu *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców*, realizowanego przez PKPP Lewiatan, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Warszawa: Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan.

European Training Foundation (ETF), (2006). *A Review of international and national developments in the use of qualifications frameworks*, Working Paper.

Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny (EKES). (2011). *Opinia w sprawie skutków starzenia się społeczeństwa dla systemów ochrony zdrowia i opieki społecznej* (opinia rozpoznawcza) (Dz. U. C 44 z 11.02.2011, s. 10–16).

Eurostat, (2011a). *Labour market statistics*. 2011 Edition, Luxembourg.

Eurostat, (2011b). *Europe in figures: Eurostat yearbook 2011*, Luxembourg.

- Gaździk, T., Hołowacz, W. (2009). *Zawodowy strzał w dziesiątkę*. Wrocław: Provider PPHU, H-consulting.
- Góra, M., Sztanderska, U. (2006). *Wprowadzenie do analizy lokalnego rynku pracy. Przewodnik*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Analiz i Prognoz Ekonomicznych.
- Górniak, J. (red.), Mazur, S. (red.), (2010a). *Pracodawcy a podnoszenie kompetencji zawodowych pracowników. Szkolenia i inne formy podnoszenia jakości zasobów ludzkich w przedsiębiorstwach*. Analiza wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród przedsiębiorstw w ramach projektu Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy Pracodawców Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa: Pracodawcy RP.
- Górniak, J. (red.), Mazur, S. (red.), (2010b). *Pracodawca szuka pracownika. Ocena prywatnego i publicznego pośrednictwa pracy*. Publikacja w ramach projektu Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy Pracodawców Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa: Pracodawcy RP.
- Greinert, W-D. (2005). *Mass vocational education and training in Europe. Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th*. Luxemburg: Cedefop.
- GUS (2009). *Kształcenie dorosłych*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2010). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010 (oraz wcześniejsze wydania)*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2011a). *Mały rocznik statystyczny Polski 2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2011b). *Roczne wskaźniki makroekonomiczne*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Hejłasz, K. E. (2009). *Innowacyjne programy kształcenia zawodowego*, Meritum, nr 3 (14).
- Herbst, M., Herczyński, J., Levitas, A. (2009). *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*. Warszawa: SCHOLAR.
- Hoeckel, K. (2007). *Key Evidence on Vocational Education and Training Policy from Previous OECD Work*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.
- IBE (2011). *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- ILO (2010). *The implementation and impact of National Qualifications Systems Frameworks, Report of a study in 16 countries*. Geneva: International Labour Organization.
- Judasz, E. (2011). *Prawo pracy – pierwsze kroki*. Warszawa: PIP Główny Inspektorat Pracy. (http://www.pip.gov.pl/html/pl/wydawn/pdf2/x_pierwsze_kroki.pdf)
- KE DG Edukacja i Kultura. *Leonardo Da Vinci – Statystyki dotyczące mobilności – 2000–2008*. Luxemburg: Komisja Europejska, DG Edukacja i Kultura. (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/stat_en.pdf)
- Kłosiewicz-Górecka, U. (red.), (2010). *Rozwój szkolnictwa zawodowego w Białymstoku w dostosowaniu do potrzeb rynku pracy*. Warszawa: Instytut Badań Rynku, Konsumpcji i Koniunktury.

Komunikat Komisji dotyczący Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), KOM (2008) 180 wersja ostateczna.

Konieczny, O., Schmidtke, R., Bącal, J., et al. (2007). *Inwestycja w kadry: perspektywa małych i średnich przedsiębiorstw*. Katowice: WYG International; Warszawa: na zlecenie. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie w sprawie priorytetów ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w latach 2011–2020 (Dz. U. C 324 z 1.12.2010, s. 5–15).

Konkluzje Rady z 11 maja 2010 r. w sprawie kompetencji pomagających uczyć się przez całe życie i sprzyjających nowym umiejętnościom w nowych miejscach pracy (Dz. U. C 135 z 26.05.2010, s. 8–11).

Konkluzje Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) (Dz. U. C 119 z 28.05.2009, s. 2–10).

Kwiatkowski, S.M. (2006). *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

LBS (2010). *Badanie Rynku Edukacji Ponadgimnazjalnej. Raport cząstkowy I: Badanie losów absolwentów*, Laboratorium Badań Społecznych na zlecenie Dolnośląskiego Wojewódzkiego Urzędu Pracy.

Liwiński, J., Sztanderska, U. (2006). *Raport końcowy. Analiza sytuacji na wybranych powiatowych rynkach pracy oraz stworzenie metodologii badania lokalnego rynku pracy w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Analiz i Prognoz Ekonomicznych.

Łopacińska, Ł., Symela, K., Woźniak, I. (2010). *Polska - Raporty ReferNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego*. Raport współfinansowany ze środków Unii Europejskiej. Warszawa: Fundacja „Fundusz Współpracy”.

Malamud, O. i Pop-Eleches, C. (2008). *General Education vs. Vocational Training: Evidence from an Economy in Transition*. NBER Working Papers 14155. National Bureau of Economic Research, Inc.

Mateju, P., Smith, M., Soukup, P., Basl, J. (2007) *Determination of College Expectations in OECD Countries: The Role of Individual and Structural Factors*. Czech Sociological Review, 2007, Vol. 43, No. 6: 1121–1148.

MEN (2010a). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce Raport z badania danych wtórnych – desk research*. Badanie zrealizowane w ramach projektu Współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu Edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2010b). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce Raport z badania wśród przedsiębiorstw metodą wywiadów telefonicznych CATI*. Badanie zrealizowane w ramach projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2010c). *Założenia projektowanych zmian. Kształcenie zawodowe i ustawiczne. Informator*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2011a). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport z badania wśród dyrektorów szkół kształcących w zawodzie i CKP metodą wywiadów wspomaganych komputerowo (CAWI lub CAPI)*. Badanie zrealizowane w ramach projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2011b). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport z badania wśród uczniów szkół zawodowych metodą wywiadów wspomaganych komputerowo*. Badanie zrealizowane w ramach projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2011c). *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*. Badanie zrealizowane w ramach projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Męcina, J. (2009). *Dialog społeczny na poziomie zakładu pracy – ocena funkcjonowania poszczególnych obszarów w stosunkach pracy*. (W:) Dialog społeczny na poziomie zakładu pracy. Między zasadami a realiami. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

MF (2011). *Sprawozdanie z wykonania budżetu państwa za okres od 1 stycznia do 31 grudnia 2010 roku*. Informacja o wykonaniu budżetów jednostek samorządu terytorialnego. Warszawa: Ministerstwo Finansów.

Miąso, J. (1988). *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław.

Minkiewicz, B. (2009). *Osiągnięcia absolwentów szkół zawodowych na egzaminach zewnętrznych*. (W:) I. Białecki i E. Drogosz-Zabłocka (red.), Potwierdzenie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Mizerek, H. (2010). *Diagnoza potrzeb edukacyjnych szkolnictwa zawodowego a kierunki rozwoju regionalnego rynku pracy*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

MPiPS (2010a). *Podział i wydatkowanie środków Funduszu Pracy z rezerwy Ministra na programy na rzecz promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia i aktywizacji zawodowej w 2009 roku*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

MPiPS (2010b). *Raport o rynku pracy i zabezpieczeniu społecznym*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

MPiPS (2011a). *Podział i wydatkowanie środków Funduszu Pracy z rezerwy Ministra na programy na rzecz promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia i aktywizacji zawodowej w 2010 roku*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

MPiPS (2011b). *Zawody deficytowe i nadwyżkowe w II półroczu 2011 r.*, część diagnostyczna. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy.

MRR (2008). *Ocena wpływu funduszy strukturalnych na zwiększenie konkurencyjności przedsiębiorstw*, opracowanie wykonane przez PSDB na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

Neave, G. (1994). *O wiedzy do natychmiastowego spożycia i lekarstwie na wszystko*. (W:) „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 4, s. 15–40.

Niećko, I., Jegorow, D., Cieślukowska, M. (2009). *Postawy i opinie uczniów białostockich szkół zawodowych wobec zawodu, edukacji zawodowej i przyszłości zawodowej. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Badań Rynku, Konsumpcji i Koniunktur.

NRCCTE (2010). *Capitalizing on Context: Curriculum Integration in Career and Technical Education*. Louisville KY: National Research Center for Career and Technical Education.

OECD (2007). *Qualifications Systems. Bridges to lifelong Learning*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2009). *Working out change. Systemic innovation in vocational education and training*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2010a). *Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2010b). *Off to a Good Start? Jobs for Youth*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

Otawa Group Sp. j. (2010a). *Analiza formalnego kształcenia ustawicznego publicznych placówek oraz regionalnego i lokalnego rynku pracy w województwie śląskim*. Raport zbiorczy z badań w ramach projektu: Szkoła na miarę potrzeb rynku pracy woj. śląskiego. Katowice: Otawa Group.

Otawa Group Sp. j. (2010b). *Wyniki badania jakościowego. Ocena szans i zagrożeń zrzeszonych placówek CKU i CKP*. Raport w ramach projektu: Szkoła na miarę potrzeb rynku pracy woj. śląskiego. Katowice: Ottawa Group i Śląskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego i Centrów Kształcenia Praktycznego.

PAG Uniconsult, Pentor (2007). *Doskonalenie umiejętności i kwalifikacji kadr badanie projektów szkoleniowych w ramach Działania 2.3. schemat a) SPO RZL 2004–2006. Raport Końcowy*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

PARP (2011). *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

PBS DGA Sp. z o.o., (2009). *Kształcenie zawodowe w powiecie bytowskim*. Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu „Zawodowo kształcimy z głową”. Badania zostały zrealizowane na zlecenie Powiatu Bytowskiego. Sopot: PBS DGA Sp. z o.o.

Pilich, M. (2009). *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Warszawa: ABC Wolters Kluwer.

PISA (2009). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Podławiak, G., Nowak, P. (2009). *Oblicze młodego pokolenia. Oczekiwania zawodowe młodzieży a rynek pracy*. Szczecin: Zachodniopomorskie Obserwatorium Rynku Pracy. Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie.

Poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, druk sejmowy nr 4353. (<http://orka.sejm.gov.pl/Druk6ka.nsf/wgdruk/4353>).

Profile, ARC Rynek i Opinia (2010a). *Analiza kierunków kształcenia i planów rozwojowych zawodowych szkół ponadgimnazjalnych w regionie oraz potrzeb rozwojowych uczniów tych szkół. Raport cząstkowy z III etapu*. Badanie w ramach projektu: Od diagnozy do prognozy – potrzeby gospodarki a jakość kapitału ludzkiego w województwie świętokrzyskim. Priorytet VIII, Działanie 8.1., Poddziałanie 8.1.4. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Kielce: Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach.

Profile, ARC Rynek i Opinia (2010b). *Analiza publicznie dostępnych ofert pracy. Raport cząstkowy z III etapu*. Badanie w ramach projektu: Od diagnozy do prognozy – potrzeby gospodarki a jakość kapitału ludzkiego w województwie świętokrzyskim. Priorytet VIII, Działanie 8.1., Poddziałanie 8.1.4. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Kielce: Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach.

Profile, ARC Rynek i Opinia (2010c). *Od diagnozy do prognozy – potrzeby gospodarki a jakość kapitału ludzkiego w województwie świętokrzyskim. Raport końcowy*. Priorytet VIII, Działanie 8.1, Poddziałanie 8.1.4. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Kielce: Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach.

Projekt rozporządzenia z dnia 10 sierpnia 2011 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

PSDB (2008). *Ocena wpływu funduszy strukturalnych na zwiększenie konkurencyjności przedsiębiorstw*. Opracowanie wykonane na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

Public Profits Sp. z o.o. (2007). *Badania losów absolwentów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

Reforma systemu edukacji. Projekt. (1998). Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Rezolucja Rady z 15 listopada 2007 r. *Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy* (Dz. U. C 290 z 4.12.2007, s. 1–3).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 1999 r. w sprawie utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz określenie ich zasięgu terytorialnego (Dz. U. Nr 14, poz. 134, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. 2005 Nr 215 poz. 1820).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz. U. 2006 Nr 31 poz. 216).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. 2007 Nr 83 poz. 562, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. 2007 Nr 124 poz. 860) oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. 2008 Nr 144 poz. 903 oraz Dz. U. 2010 Nr 60 poz. 374).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009 Nr 4 poz. 17).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 czerwca 2009 r. w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego i publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego (Dz. U. Nr 99, poz. 828).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168 poz. 1324).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. Nr 103 poz. 652, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. Nr 244, poz. 1626).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 grudnia 2010 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2011 (Dz. U. 2010 Nr 249 poz. 1659).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 26 kwietnia 2007 r. w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom (Dz. U. 2007 Nr 77 poz. 518).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 kwietnia 2009 r. w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych (Dz. U. Nr 61, poz. 502).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. Nr 82 poz. 537).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lipca 2011 r. w sprawie szczegółowych zadań i organizacji Ochotniczych Hufców Pracy (Dz. U. 2011 Nr 155, poz. 920).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. 1996 Nr 60 poz. 278) oraz zmieniające je rozporządzenie z dnia 12 listopada 2002 r. (Dz. U. 2002 Nr 197 poz. 1663).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 listopada 2004 r. w sprawie sposobu organizacji uzupełnienia wykształcenia ogólnego młodzieży w Ochotniczych Hufcach Pracy oraz zdobywania przez nią kwalifikacji zawodowych (Dz. U. Nr 262, poz. 2604).

Sobierajski, T. (2009). *Egzamin zawodowy w opinii absolwentów, nauczycieli i władz samorządowych*. (W:) I. Białecki i E. Drogosz-Zabłocka (red.), *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Sozial Agenda. *Anpassung an den Wandel – der Restrukturierungsansatz der EU*, magazyn Komisji Europejskiej, numer 27, lipiec 2011.

Szczucka, A., Jelonek, M. (2010). *Kogo kształcą polskie szkoły?* Raport z badań uczniów szkół ponadgimnazjalnych i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Sztandar-Sztanderska, U. (red.), (2010). *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*. Część projektu: Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców, realizowanego przez PKPP Lewiatan, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Warszawa: Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan.

Sztanderska, U., Siergiejuk, M. (2011). *Opracowanie koncepcji badania nakładów na edukację i przeprowadzenie analiz danych zastanych*. Raport końcowy z projektu analitycznego. Raport współfinansowany przez Unię Europejską ze środków EFS w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”. Materiał niepublikowany.

Traktat o Unii Europejskiej (TUE), wersja skonsolidowana, (Dz. U. C 83 z 30.03.2010).

Ustawa o rzemiośle z dnia 22 marca 1989 r. (Dz. U. 2002 Nr 112 poz. 979).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2004 Nr 256 poz. 2572).

Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz. U. 1998 Nr 91 poz. 578).

Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz. U. 1998 Nr 91 poz. 576).

Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. Nr 117 poz. 759).

Ustawa z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. 2010 Nr 80 poz. 526).

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2004 Nr 99 poz. 1001).

Ustawa budżetowa na rok 2011 z dnia 20 stycznia 2011 r. (Dz. U. 2011 Nr 29 poz. 150).

Wollschläger, N., Reuter-Kumpmann, H. (2004). *From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe*. European Journal Vocational Training Nr. 32, 2004/II: 6–17. Luxemburg: Cedefop.

Worek, B., Stec, K., Szklarczyk, D., Keler, K. (2011). *Kto nas kształci po zakończeniu szkoły*. Raport z badań firm i instytucji szkoleniowych wzbogacony wynikami badań ludności oraz badań pracodawców realizowany w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Wroczyński, R. (1996). *Dzieje oświaty polskiej*, t. 2, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.

WUP Kraków (2009). *Nauka zawodu. Szkoła czy pracodawca?* Raport z badania praktycznej nauki zawodu realizowanej przez małopolskich przedsiębiorców. Kraków: Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

WUP Kraków (2010a). *Nauka zawodu w małopolskich szkołach 2010*. Kraków: Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

WUP Kraków (2010b). *Twój zawód. Twoja przyszłość?* Raport z badania uczniów ostatnich klas szkół zawodowych 2009/2010. Kraków: Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

WUP Kraków (2011). *Twój zawód. Twoja przyszłość?* Raport z badania uczniów ostatnich klas szkół zawodowych 2010/2011. Kraków: Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30.12.2006, s. 10–18).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. U. C 111 z 6.05.2008, s. 1–7).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET), Dz. U. C 155 z 8.07.2009, s. 1–10.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), Dz. U. C 155 z 8.07.2009, s. 11–18.

Zorska, A. (2003). *Nowa gospodarka a globalizacja i regionalizacja*. (W:) „Master of Business Administration”, nr 1.

Aneks

	Oświata i wychowanie	Praca
Ustawy	Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.)	Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. Nr 99, poz. 1001, z późn. zm.)
	Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 205, poz. 1206)	Ustawa z dnia 22 marca 1989 r.o rzemiośle (Dz.U. z 2002r. Nr 112, poz. 979 j.t.)
Rozporządzenia	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. Nr 244, poz. 1626)	Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lipca 2011 r. w sprawie szczegółowych zadań i organizacji Ochotniczych Hufców Pracy (Dz.U. 2011r. Nr 155, poz. 920)
	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz.U. Nr 103, poz. 652)	Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania (Dz.U. Nr 82, poz. 537)
	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 czerwca 2009 r. w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego i publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego (Dz. U. Nr 99, poz.828)	Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 listopada 2004 r. w sprawie sposobu organizacji uzupełnienia wykształcenia ogólnego młodzieży w Ochotniczych Hufcach Pracy oraz zdobywania przez nią kwalifikacji zawodowych (Dz. U. Nr 262, poz. 2604)
	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400)	Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w prawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. Nr 60, poz. 278 z późn. zm.)
	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuł czeladnika i mistrza w zawodzie, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. Nr 215, poz. 1820)	Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 kwietnia 2009 r. w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych (Dz. U. Nr 61, poz. 502)
	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562)	
	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 124, poz. 860, z późn. zm.)	
	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012r. Nr 0, poz. 7)	
	Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz.U. Nr 31, poz. 216)	
	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 1999 r. w sprawie utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz określenie ich zasięgu terytorialnego (Dz. U. Nr 14, poz. 134, z późn. zm.)	
	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego (Dz. U. Nr 50, poz. 451, z późn. zm.)	





entuzjaści edukacji

www.eduentuzjasci.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Jaki jest stan edukacji w Polsce i w jaki sposób można go polepszyć? Na te pytania mogą odpowiedzieć rzetelne badania i analiza ich wyników. Są one możliwe dzięki projektowi prowadzonemu przez Instytut Badań Edukacyjnych pod hasłem „Entuzjaści edukacji”.

Efekty projektu trwającego od kwietnia 2009 r. do czerwca 2015 r. to m.in.: blisko 50 badań w obszarze edukacji, raporty, opracowania i analizy ekspertów, rekomendacje z zakresu polityki edukacyjnej, wydawnictwa, bazy danych, narzędzia dydaktyczne, portale internetowe. Projekt „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.



Badania

Dzięki projektowi „Entuzjaści edukacji” powstały działania badawcze, które pozwalają monitorować system edukacji w Polsce. Są przydatne w planowaniu polityki edukacyjnej, ale ich efekty stanowią także pomoc dla nauczycieli, uczniów czy rodziców. Badania prowadzi IBE.

Wśród badań dydaktycznych jest m.in. „Laboratorium myślenia – diagnoza nauczania przedmiotów przyrodniczych w Polsce”. Sprawdza ono wiedzę i umiejętność rozumowania w zakresie biologii, chemii, fizyki oraz geografii. W 2013 r. poznamy wyniki drugiego cyklu tego badania, odbędzie się też jego trzeci cykl. Badanie obejmuje co roku próbę ponad 7 tys. uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych. Użyte w nim zadania są dostępne dla nauczycieli w „Bazie narzędzi dydaktycznych” (www.bnd.ibe.edu.pl).

Wśród uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych prowadzone jest również badanie „Laboratorium myślenia – historia”. Ma ono sprawdzić, czy uczniowie są przygotowani do dalszej edukacji historycznej, czyli – czy zdobyli oczekiwane dla III etapu edukacji umiejętności i wiadomości.

W 2013 r. zakończy się „Test umiejętności na starcie szkolnym”, w którym przebadane zostaną umiejętności sześciolatków i siedmiolatków. Pokaże on, jakim potencjałem oraz umiejętnościami dysponują dzieci rozpoczynające naukę w przedszkolach, „zerówkach” i w pierwszych klasach szkół podstawowych. Pierwszy etap badania został wykonany jesienią 2012 r. Dzięki drugiemu – zaplanowanemu na maj 2013 r. – będzie można ocenić, jakich postępów dokonały dzieci.

Na pytanie – Jak absolwenci uczelni radzą sobie na rynku pracy? – odpowiedź ma przynieść nowatorski projekt „Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych”. Badanie IBE jest pierwszą tego typu diagnozą obrazującą połączenie między edukacją na uczelniach a rynkiem pracy.



IBE uczestniczy w realizacji badań międzynarodowych, odpowiadając za polskie części następujących projektów:

- **ESLC** „Europejskie badanie kompetencji językowych”. Ma dostarczyć państwom członkowskim UE danych dotyczących znajomości języków obcych wśród uczniów oraz dobrych praktyk związanych z nauczaniem języków obcych.
- **PIACC** „Międzynarodowe badanie kompetencji osób dorosłych”. Projekt sprawdza faktyczne umiejętności, a nie poziom wykształcenia formalnego.
- **SHARE** „Badanie zdrowia, starzenia się i przechodzenia na emeryturę w Europie”. W jego ramach ocenia się m.in. wpływ edukacji na potrzeby oraz sytuację na rynku pracy osób w wieku 50 lat i więcej. Monitorowana jest także aktywność edukacyjna tej populacji.
- **TALIS** „Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się”. Projekt dotyczy rozwoju zawodowego nauczycieli. Dostarcza informacji na temat jakości nauczania i wpływu sposobów nauczania na procesy zdobywania wiedzy. W badaniu TALIS 2013 biorą udział szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne.
- **ICILS** „Międzynarodowe badanie biegłości komputerowej i informacyjnej”. Pierwsze badanie, które sprawdzi gotowość uczniów drugiej klasy gimnazjum do życia w erze nowoczesnych technologii informacyjnych.

Szczegółowe informacje na temat wszystkich prowadzonych badań i wyniki zakończonych badań są dostępne na stronie projektu: www.eduentuzjasci.pl



entuzjasci edukacji



Narzędzia dla nauczycieli, uczniów i rodziców

Efektem projektu „Entuzjasci edukacji” są rozwijane i ogólnie dostępne bazy danych.

Nauczyciele, dydaktycy, uczniowie oraz wszyscy zainteresowani edukacją mogą korzystać z „*Bazy narzędzi dydaktycznych*” (www.bnd.ibe.edu.pl). Zgromadzone w niej zestawy zadań z języka polskiego, historii, matematyki, biologii, chemii, fizyki i geografii wraz z komentarzami pomagają rozbudzać wyobraźnię i kształtować umiejętność samodzielnego myślenia. Dostępny obecnie zbiór odnosi się do gimnazjum, ale baza jest stale rozbudowywana – pojawią się w niej również zadania na poziomie szkół ponadgimnazjalnych.

Zainteresowani badaniami w obszarze edukacji mogą sprawdzić, które z nich już się odbyły lub trwają w Polsce. Wyszukanie badań obejmujących różne poziomy i różne dyscypliny naukowe jest możliwe dzięki utworzonej „*Bazie informacji o badaniach edukacyjnych*” (www.bibe.edu.pl).

Seminaria i konferencje

Instytut Badań Edukacyjnych organizuje seminaria oraz konferencje, na których naukowcy mogą wymieniać doświadczenia związane z edukacją i projektami badawczymi obejmującymi obszar tego sektora. W spotkaniach organizowanych przez IBE uczestniczą zagraniczni eksperci. Także pracownicy Instytutu są obecni na międzynarodowych konferencjach i seminariach.

Jednym z ważniejszych wydarzeń IBE jest Kongres Polskiej Edukacji, który w 2013 r. odbędzie się po raz drugi. Podczas tego wydarzenia zostanie zaprezentowany już trzeci „Raport o stanie edukacji”, czyli kompleksowy opis stanu polskiej oświaty. Raporty o stanie edukacji ukazują się raz na rok.

Więcej informacji o seminariach i badaniach na stronie www.eduentuzjasci.pl

Relacje z I Kongresu Polskiej Edukacji oraz informacje dotyczące drugiej jego edycji dostępne są na stronie www.kongres.ibe.edu.pl



Więcej o „Entuzjastach edukacji”

- Informacje na temat projektu „Entuzjaści edukacji” i prowadzonych w jego ramach działań dostępne są na stronie www.eduentuzjasci.pl
- Ci, którzy także są entuzjastami edukacji, mogą dołączyć do społeczności na www.facebook.pl/eduentuzjasci
- Informacyjne materiały video oraz relacje ze spotkań można obejrzeć na kanale „eduentuzjasci” na portalu [YouTube.pl](https://www.youtube.pl)
- Więcej informacji o IBE i prowadzonych przez Instytut pracach oraz projektach na stronie www.ibe.edu.pl

Projekty systemowe prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych:

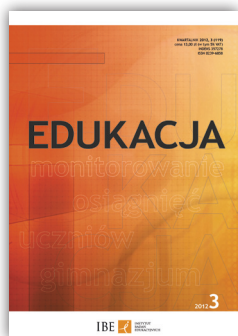
- „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”
- „Badanie dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej” (EWD)
- „Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych”, w ramach którego prowadzone jest „Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów” (OBUT)

entuzjaści edukacji

Wydawnictwo IBE

Instytut wydaje książki i raporty z badań, a także dwa kwartalniki naukowe.

Kwartalnik „Edukacja”



Wydawane przez IBE czasopismo publikuje omówienia wyników badań edukacyjnych prowadzonych w Polsce i za granicą, analizy dotyczące zmian zachodzących w polskiej oświacie z uwzględnieniem efektów wdrożenia podstawy programowej. Na łamach kwartalnika pojawiają się też specjalistyczne artykuły dotyczące projektowania i prowadzenia badań edukacyjnych.

Strona [www: edukacja.ibe.edu.pl](http://www.edukacja.ibe.edu.pl)

Kwartalnik „Edukacja biologiczna i środowiskowa”



W tym wydawanym przez IBE kwartalniku prezentowane są problemy z zakresu biologii i nauk o środowisku naturalnym, a także zagadnienia dotyczące nauczania przedmiotów: biologia, środowisko i przyroda. Od numeru 1/2013 kwartalnik jest wydawany w wersji elektronicznej.

Strona [www: ebis.ibe.edu.pl](http://www.ebis.ibe.edu.pl)