

Zdzisław Czajka

**KSZTAŁCENIE
NA STUDIACH
HUMANISTYCZNYCH
I SPOŁECZNYCH
DLA POTRZEB
RYNKU PRACY**

**ZAŁOŻENIA
I REALIZACJA**

IPiSS

INSTYTUT PRACY I SPRAW SOCJALNYCH

ZDZISŁAW CZAJKA

**KSZTAŁCENIE NA STUDIACH HUMANISTYCZNYCH
I SPOŁECZNYCH DLA POTRZEB RYNKU PRACY.
ZAŁOŻENIA I REALIZACJA**

Warszawa 2022

Spis treści

Wstęp	6
Rozdział I. Kształcenie na poziomie wyższym oparte na standardach i efektach uczenia się	11
1.1 Przesłanki wprowadzenia standardów i efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym	
1.2 Działania na rzecz wprowadzenia standardów i efektów kształcenia	13
1.3 Istota standardów i efektów uczenia się	19
1.4 Rola kompetencji społecznych w efektach kształcenia	
1.5 Wpływ współpracy szkół wyższych z otoczeniem społeczno-gospodarczym na powiązanie kształcenia z wymaganiami pracy zawodowej	26
Rozdział II. Przyczyny niedostosowania kształcenia do wymagań pracy zawodowej zależne od szkół wyższych	34
2.1. Współczesna rola szkolnictwa wyższego w gospodarce i społeczeństwie	34
2.2. Wpływ niepublicznych szkół wyższych na obniżenie jakości kształcenia	38
2.3. Kształcenie na poziomie zawodowym (licencjackim) a potrzeby gospodarki	44
2.4. Zakres niedostosowania programów kształcenia do wymagań pracy zawodowej	50
2.5. Wpływ nauczycieli akademickich na dostosowanie kształcenia do wymagań praktyki	54
2.6. Ocena programów kształcenia przez Polską Komisję Akredytacyjną	60
Rozdział III. Wpływ wyboru kierunku studiów na zgodność kształcenia z wymaganiami pracy zawodowej	65
3.1. Przesłanki wyboru kierunku kształcenia przez maturzystów	65
3.2. Wpływ doradztwa zawodowego na wybór kierunku kształcenia przez maturzystów	70
3.3. Konsekwencje niezgodności kierunku kształcenia z pracą zawodową w ocenie studentów	73
Rozdział IV. Ocena efektów uczenia się na studiach humanistycznych i społecznych w świetle wymagań pracy zawodowej	77
4.1. Nauczyciele akademicy o standardach, efektach i procesie kształcenia	77
4.2. Opinie studentów kierunków humanistycznych i społecznych o programie i procesie kształcenia w aspekcie praktycznym	79

4.3. Przydatność efektów uczenia się w pracy zawodowej w ocenie młodych pracowników	83
4.4. Pracodawcy o przygotowaniu zawodowym absolwentów szkół wyższych do pracy	88
Rozdział V. Kształcenie na studiach pedagogicznych oparte na standardach i efektach uczenia się	97
5.1. Ewolucja standardów kształcenia w zawodzie nauczyciela w latach 2003–2019	97
5.2. Wpływ współpracy uczelni z otoczeniem na kierunkach pedagogicznych na kształcenie zgodne z wymaganiami procesu nauczania i wychowania dzieci	101
5.3. Charakterystyka efektów uczenia się w zawodzie nauczyciela, według przepisów z 2012 i 2019 r. oraz na wybranych specjalnościach	104
Rozdział VI. Proces i efekty kształcenia na studiach pedagogicznych w ocenie studentów i absolwentów pedagogiki oraz nauczycieli	115
6.1. Proces kształcenia na studiach pedagogicznych w ocenie nauczycieli akademickich	115
6.2. Dostosowanie programów kształcenia do wymagań pracy nauczyciela w ocenie studentów pedagogiki	120
6.3. Jakość kształcenia na studiach pedagogicznych w ocenie absolwentów APS	125
6.4. Przydatność kompetencji zdobytych na studiach w procesie nauczania i wychowania dzieci szkół podstawowych	128
Rozdział VII. Wykorzystanie efektów uczenia się zdobytych na studiach pedagogicznych w pracy nauczyciela	135
7.1. Motywy wyboru studiów pedagogicznych i pracy w ocenie absolwentów APS	135
7.2. Poziom i zakres przygotowania nauczycieli do realizacji procesu nauczania i wychowania dzieci	138
7.3. Kompetencje wymagane oraz najbardziej przydatne w pracy według nauczycieli szkół podstawowych	143
7.4. Samoocena nauczycieli w zakresie niedopasowania kompetencyjnego do procesu nauczania i wychowania dzieci	148
7.5. Rola praktyk w przygotowaniu zawodowym nauczycieli w ocenie studentów i absolwentów APS	155
Podsumowanie	162

Spis tablic	165
Bibliografia	166
Summary	175

CONTENTS

Introduction.....	6
Chapter I. University education based on standards and learning outcomes	11
1.1. Reasons for the introduction of standards and learning outcomes in university education	11
1.2. Activities for the introduction of standards and learning outcomes.....	13
1.3. The essence of standards and learning outcomes.....	19
1.4. The role of social competence in learning outcomes.....	21
1.5. Impact of cooperation between college and universities and the socio-economic environment on the link between education and professional requirements.....	26
Chapter II. Reasons for non-adaptation of education to the requirements of professional work depending on universities.....	34
2.1. The contemporary role of university education in the economy and society.....	34
2.2. The impact of non-public universities on the reduction of the quality of education.....	38
2.3. Vocational (bachelors) education and the needs of the economy.....	44
2.4. The extent of inadequacy of education programs to the requirements of professional work.....	50
2.5. The influence of academic teachers on the adaptation of education to the requirements of practice.....	54
2.6. Evaluation of education programs by the Polish Accreditation Committee.....	60
Chapter III. The impact of the choice of the field of study on the compliance of education with the requirements of professional work.....	65
3.1. Reasons for choosing the field of education by high school graduates	65
3.2. The impact of career guidance on the choice of the field of education by high school graduates.....	70
3.3. Consequences of incompatibility of the field of university education with interests for professional work in the assessment of students	73

Chapter IV. Assessment of learning outcomes in humanities and social studies in the light of professional requirements.....	77
4.1. Academic teachers about standards, outcomes and the learning process	77
4.2. Opinions of students of humanities and social sciences about the program and the educational process in the practical aspect.....	79
4.3. Relevance of learning outcomes at work in the assessment of young workers.....	83
4.4. Employers about the professional preparation of university graduates for work.....	88
Chapter V. Education in pedagogical studies based on standards and outcomes.....	97
5.1. Evolution of standards of education in the teaching profession in the years 2003–2019.....	97
5.2. The impact of cooperation between universities and the environment in pedagogical faculties on education in accordance with the requirements of the teaching process and upbringing of children.....	101
5.3. Characteristics of learning outcomes in the teaching profession, according to the regulations of 2012 and 2019 and in selected specialties in universities	104
Chapter VI. The process and effects of education at pedagogical studies as assessed by students and graduates of pedagogy and teachers	115
6.1. The process of education in pedagogical studies as assessed by academic teachers ..	115
6.2. Adaptation of education curricula to the requirements of the teacher's work in the assessment of pedagogy students.....	120
6.3. Quality of education in pedagogical studies in the assessment of APS graduates.....	125
6.4. Usefulness of competences acquired during studies in the process of teaching and upbringing of primary school children.....	128
Chapter VII. Use of learning outcomes acquired in pedagogical studies in the work of a teacher.....	135
7.1. Motives for choosing pedagogical studies and work in the assessment of APS graduates.....	135
7.2. The level and scope of teachers' preparation for the implementation of the teaching and upbringing of children.....	138

7.3. Competences required and most useful at work according to primary school teachers.....	143
7.4. The extent of the mismatch between teachers' competences and the process of teaching and upbringing of children in their opinion	148
7.5. The role of traineeships in the professional preparation of teachers in the assessment of APS students and graduates.....	155
CONCLUSIONS.....	162
LIST OF TABLES.....	165
BIBLIOGRAPHY.....	166
SUMMARY.....	175

WSTĘP

Od wielu lat w Polsce specjaliści rynku pracy, nauczyciele akademicy, studenci, pracownicy oraz pracodawcy sygnalizują u absolwentów szkół wyższych braki niektórych kompetencji, ważnych w pracy zawodowej. Jako sposób poprawy tej sytuacji zarówno fachowcy, jak i studenci wskazują najczęściej lepsze dostosowanie programów studiów do kwalifikacji związanych z wykonywaniem czynności w ramach danego zawodu i specjalności, a więc ograniczenie przedmiotów teoretycznych i zwiększenie zajęć praktycznych w czasie studiów oraz wydłużenie i lepsze zorganizowanie praktyk (Solarczyk-Szwec, 2013). Znalazło to także potwierdzenie w przepisach resortu nauki i szkolnictwa wyższego dotyczących standardów kształcenia. Jednak przyczyny niedopasowania kompetencji uzyskanych w czasie studiów do potrzebnych w pracy zawodowej (jeśli zawód lub specjalność wykonywane są zgodnie z wyuczonymi) nie leżą tylko po stronie uczelni, lecz są znacznie szersze, niż sądzą specjaliści rynku pracy (Surdykowska, 2017).

Rozbieżności między kwalifikacjami, zdobytymi w trakcie kształcenia a wymaganymi w pracy zawodowej, dotyczą głównie pracowników w pierwszym okresie ich pracy i występują w każdym zawodzie. Z podręczników poświęconych zarządzaniu zasobami ludzkimi wynika, że kwalifikacje potwierdzone dyplomami rzadko kiedy odpowiadają tym, które są potrzebne na konkretnym stanowisku, w konkretnej organizacji (czego oczekują niektórzy pracodawcy), gdyż w ramach każdego kierunku studiów i specjalności absolwenci uzyskują kompetencje przydatne w bardzo wielu rodzajach prac. Każda praca w ramach tego samego zawodu i specjalności wymaga nieco innych kwalifikacji/kompetencji, które dla większości zawodów szczegółowo określają pracodawcy (Listwan, 2006, s. 84–85).

Wymagania kwalifikacyjne pracowników na konkretnym stanowisku kształtuje też struktura organizacyjna i wynikający z niej różny podział pracy/zadań między komórkami organizacyjnymi i stanowiskami. Dlatego wymagania kwalifikacyjne, dotyczące takich samych stanowisk w organizacjach różniących się wielkością i rodzajem działalności, muszą być różne. Oznacza to, że nie można w czasie studiów na danym kierunku lub specjalności przygotować absolwenta do każdego rodzaju pracy, czego oczekują niektórzy pracodawcy. Nie można też przekazać w czasie studiów pełnej wiedzy i umiejętności potrzebnych do wykonywania danej pracy, gdyż ważne jest doświadczenie zdobywane podczas pełnienia obowiązków

(w niektórych zawodach nawet ważniejsze od umiejętności zdobytych na studiach). Wymagania kwalifikacyjne w danej pracy zależą też od jej społecznego odbiorcy (klienta, obywatela, pacjenta, ucznia/studenta), który ma określone oczekiwania. Aby odbiorca był zadowolony z wykonanej pracy, pracownik oprócz wiedzy fachowej musi zazwyczaj posiadać odpowiednie kompetencje społeczne.

Czy zatem, w świetle wymienionych wyżej czynników i uwarunkowań, uczelnie kształcące na kierunkach humanistycznych i społecznych mogą spełnić wymagania kompetencyjne tych pracodawców, którzy oczekują od absolwentów umiejętności posiadanych przez doświadczonych pracowników? Takie wymagania niektórych pracodawców potwierdzają informacje i artykuły zamieszczane na stronach internetowych (Jemielity, 2019, s. 8–11). Uczelnie, uwzględniając potrzeby rynku pracy, nie mogą nadmiernie ograniczać niezbędnej teorii, która jest ważna w każdym zawodzie, szczególnie w pracach bardzo złożonych, w tym projektowych i twórczych. Wydaje się więc, że pełna wiedza specjalistów rynku pracy o wszystkich czynnikach pozwoliłaby zmniejszyć rozmiar niedopasowania kompetencyjnego.

Wprowadzenie standardów kształcenia opartych na efektach uczenia się miało służyć ograniczeniu różnic między programami kształcenia, nastawionymi nadmiernie na kierunkach humanistycznych i społecznych na kwestie teoretyczne, a wymaganymi od absolwentów umiejętnościami w pracy zawodowej. Zgodnie z przepisami Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, efekty kształcenia/uczenia się dla danego kierunku studiów, specjalności, a także poszczególnych przedmiotów i rodzajów zajęć, mają określać konkretny, wymagany od studentów zakres wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Twórcy standardu kształcenia z różnych krajów Unii Europejskiej zakładają, że dzięki efektom uczenia się nastąpi większe zbliżenie programów studiów do wymagań i potrzeb podmiotów gospodarczych. Założono, że dzięki konkretnym efektom uczenia się, odpowiadającym treściom wykładanych przedmiotów na danym kierunku studiów, absolwenci będą lepiej przygotowani do pracy zawodowej, a pracodawcy będą świadomi ich kompetencji. Założono też, że dzięki wskazaniu konkretnych efektów uczenia się zmniejszy się odsetek pracowników wykonujących prace niezgodne z ich wykształceniem i zainteresowaniami.

Celem monografii jest analiza i ocena kształcenia na studiach humanistycznych i społecznych dla potrzeb rynku pracy. Szczególnie chodzi o wpływ standardów i efektów uczenia się (wyrażonych w formie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) oraz innych czynników na lepsze dostosowanie kompetencji do wymaganych w przyszłej pracy zawodowej. Chodzi o odpowiedź na pytania: czy kompetencje, zdobyte na danym kierunku studiów, są

wykorzystywane w różnych rodzajach prac, w ramach danego zawodu/specjalności, oraz jakich kompetencji, ważnych w pracy zawodowej, brakuje absolwentom. Celem jest także analiza przyczyn i czynników wpływających na niepełne dostosowanie standardów kształcenia do wymagań pracy zawodowej, mimo oparcia go na efektach uczenia się. W jakim stopniu mają na to wpływ:

- standardy i efekty kształcenia, określone przez resort szkolnictwa wyższego, stanowiące podstawę do określenia efektów uczenia się dla kierunków studiów i przedmiotów;
- władze uczelni, tworzące standardy i efekty kształcenia dla poszczególnych przedmiotów i formy prowadzenia zajęć;
- nauczyciele akademicy realizujący kształcenie, z różnych powodów nieprzekazujący studentom treści zgodnych z określonymi przez uczelnię efektami uczenia się;
- zbyt łagodne ocenianie przez nauczycieli poziomu przyswojenia wiedzy i umiejętności w czasie zaliczeń i egzaminów, a także treści prac dyplomowych;
- studenci z powodu niewłaściwego wyboru kierunku studiów lub pasywnego podejścia do studiów i nieprzyswajania wiedzy i umiejętności w odpowiednim stopniu;
- pracodawcy przez ustalanie zbyt wygórowanych kwalifikacji/kompetencji dla kandydatów do pracy w stosunku do złożoności/kwalifikacji pracy na stanowiskach;
- stabilne przez kilka lat programy kształcenia, nieuwzględniające zmian w zawodach i specjalnościach, występujących w ramach prowadzonego kierunku studiów.

Wybór kierunków humanistycznych i społecznych jako przedmiotu analizy kształcenia pod kątem potrzeb rynku pracy był podyktowany dużym odsetkiem absolwentów tych kierunków wśród wszystkich absolwentów studiów (w 2014 r. kierunki te ukończyło 64% absolwentów wszystkich kierunków studiów)¹ oraz szerokim zakresem programów studiów, które mogą być przyczyną niedopasowania kompetencyjnego w pracach

¹ Wśród Polaków w wieku 18–64 lata z wykształceniem wyższym (którzy stanowili 18% ogółu ludności) w 2014 r. kierunki ekonomiczno-administracyjne ukończyło 30% (w grupie wiekowej 35–44 lata 35%), pedagogiczne 19%, humanistyczne 9%, inne społeczne 6%. Około 81% ukończyło uczelnie publiczne, a 24% prywatne, studia stacjonarne 66%, a niestacjonarne 44%. PARP (2015A), s. 61–62.

podejmowanych przez absolwentów². Absolwenci tych kierunków charakteryzują się także szerszymi kompetencjami w stosunku do absolwentów kierunków ścisłych. W trakcie studiów humanistycznych i społecznych studenci rozwijają m.in. umiejętności analizy zjawisk i procesów społecznych, relacji międzyludzkich, umiejętności komunikowania się, negocjowania, pracy w zespole, prowadzenia badań oraz krytycznego myślenia. Do najbardziej popularnych kierunków humanistycznych należą: różne filologie, orientalistyka, historia, kulturoznawstwo, pedagogika; natomiast do społecznych: administracja, ekonomia, marketing i zarządzanie, finanse i bankowość, a także prawo, socjologia, polityka społeczna, praca socjalna. Ocena jakości kształcenia na niektórych z tych kierunków została wykorzystana w monografii.

W monografii postawiono następującą hipotezę główną:

Oparcie kształcenia w naukach humanistycznych i społecznych na efektach uczenia się w zakresie trzech kompetencji (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) nie przyczyniło się znacząco do lepszego przygotowania absolwentów do pracy w zawodzie wyuczonym. W dalszym ciągu występuje niedopasowanie kompetencji zdobywanych na studiach do wymaganych w pracy zawodowej, zgodnej z zawodem wyuczonym, lub braki niektórych kompetencji.

Monografia składa się z siedmiu rozdziałów, nieformalnie można ją podzielić na dwie części. Pierwsza (rozdziały 1–4) dotyczy przesłanek oparcia kształcenia na efektach uczenia się oraz charakterystyki standardów i efektów kształcenia na studiach humanistycznych i społecznych, natomiast druga (rozdziały 5–7) zawiera charakterystykę efektów uczenia się na studiach pedagogicznych, ocenę procesu kształcenia i efektów uczenia się przez studentów pedagogiki i nauczycieli, głównie szkół podstawowych, zakres wykorzystania kompetencji zdobytych na studiach w pracy nauczyciela oraz braków kompetencyjnych u nauczycieli.

Rozdział pierwszy przedstawia przesłanki wprowadzenia kształcenia w szkołach wyższych, opartego na efektach kształcenia/uczenia się, ewolucję tego systemu w latach 2003–2019, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji społecznych (ze względu na ich wprowadzenie do efektów i ważną rolę). Odrębny podrozdział poświęcono współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym, która według założeń resortu nauki i szkolnictwa wyższego ma wspierać kształcenie zgodne z potrzebami gospodarki i lokalnych rynków pracy.

W rozdziale drugim zaprezentowano przyczyny, występującego w dalszym ciągu na kierunkach humanistycznych i społecznych, niedostosowania kształcenia do wymagań

² Dlatego według opinii części studentów i absolwentów, przedstawionych także w monografii, z niektórych przedmiotów można zrezygnować, gdyż nie będą bezpośrednio przydatne w przyszłej pracy zawodowej.

kompetencyjnych pracy zawodowej, co jest związane z tradycyjną rolą szkolnictwa wyższego w gospodarce i społeczeństwie, dużym rozwojem niepublicznych szkół wyższych w drugiej połowie lat 90. XX i na początku XXI w., niedocenianiem przez wielu pracodawców wykształcenia licencjackiego oraz przeważającymi jeszcze na wielu uczelniach tradycyjnymi formami kształcenia. Zwrócono też uwagę na rozbieżności między przepisami określającymi zakres programów kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim oraz o profilu ogólnoakademickim i praktycznym, a ich realizacją podczas zajęć ze studentami.

Rozdział trzeci poświęcono przyczynom niezgodności kształcenia z wymaganiami pracy zawodowej, zależnym od osób podejmujących studia niezgodnie z zainteresowaniami i predyspozycjami. Chodzi o niewłaściwy, nieprzemyślany wybór kierunku studiów przez maturzystów oraz niekorzystanie przy tym wyborze z pomocy doradców zawodowych. W konsekwencji tacy absolwenci nie zawsze podejmują pracę w zawodzie wyuczonym, co skutkuje niedostosowaniem efektów kształcenia do wymaganych kompetencji w pracy zawodowej.

Rozdział czwarty dotyczy oceny standardów i efektów uczenia się na studiach humanistycznych i społecznych, dokonywanej przez nauczycieli akademickich, studentów i młodych pracowników, a także oceny przez pracodawców poziomu przygotowania absolwentów studiów do pracy zawodowej i brakujących im kompetencji.

W rozdziale piątym przedstawiono standardy i efekty kształcenia na studiach pedagogicznych, określone w przepisach Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w tym ich ewolucję w latach 2003–2019, zakres współpracy uczelni z podmiotami gospodarczymi, w tym szkołami w celu silniejszego powiązania programów kształcenia z wymaganiami procesu nauczania i wychowania dzieci. Scharakteryzowano też efekty uczenia się według przepisów z lat 2012 i 2019 celem wskazania różnic związanych z lepszym ich dostosowywaniem do wymagań pracy nauczycieli.

W rozdziale szóstym przedstawiono ocenę procesu kształcenia, standardów i efektów uczenia się przez studentów pedagogiki i nauczycieli.

Rozdział siódmy zawiera analizę wykorzystania kompetencji zdobytych przez nauczycieli w czasie studiów oraz ocenę braku niektórych kompetencji, ważnych w nauce i wychowaniu dzieci szkół podstawowych. Przedstawiono też motywy wyboru studiów pedagogicznych oraz podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela. Badano, czy absolwenci, których opinie wykorzystano w monografii wybrali studia pedagogiczne zgodnie z zainteresowaniami, czy przypadkowo. Przy ocenie przygotowania zawodowego nauczycieli jest to bardzo ważne. Zaprezentowano także ocenę poziomu i zakresu przygotowania zawodowego, w tym szczególnie wykorzystania

wiedzy teoretycznej oraz doświadczenia zdobytego w czasie praktyk studenckich w szkołach i innych placówkach oświatowych. Badania pokazują, że nauczyciele sami dostrzegają braki kompetencyjne, utrudniające nauczanie i wychowanie dzieci.

Analizę wszystkich kwestii prezentowanych w monografii oparto na przepisach dotyczących standardów kształcenia i efektów uczenia się oraz na publikowanych wynikach różnych badań. Najobszerniejszymi są badania prowadzone w latach 2010–2019 przez zespół Uniwersytetu Jagiellońskiego dla Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP), które bazują głównie na badaniach rynku pracy (BAEL). Badania PARP obejmowały w różnych latach po około 3–4 tys. pracodawców i do 20 tys. pracowników. W monografii wykorzystano głównie opinie pracowników w zawodach wymagających wykształcenia wyższego – kadry kierowniczej (54% badanych posiadało takie wykształcenie), specjalistów (76% po studiach) oraz techników (38% z wykształceniem wyższym) (PARP, 2015A, s. 57). Ponadto wykorzystano szereg innych badań wśród studentów, absolwentów i pracodawców przeprowadzonych przez różne osoby i ośrodki naukowe, a także CBOS.

Ważnych informacji o zakresie współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym dostarczyły raporty Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA) z kilku uczelni, natomiast wiedzy o jakości kształcenia w uczelniach dostarczyły sprawozdania zespołów/komisji ds. oceny jakości kształcenia. Szczególnie przydatne były obszernie sprawozdania Zespołu ds. Jakości Kształcenia z Akademii Pedagogiki Specjalnej (APS), gdzie autor monografii prowadził przez kilka lat wykłady, ćwiczenia i seminaria magisterskie. Bardzo cenne dla monografii było badanie ankietowe jakości kształcenia wśród nauczycieli APS, przeprowadzone po zakończeniu pierwszego semestru roku akademickiego 2012/2013, a więc po wprowadzeniu takiego obowiązku badawczego. Uczestniczyły w nim 72 osoby z Wydziału Nauk Pedagogicznych (38% ogółu pracowników na tym wydziale), prowadzące zajęcia ze studentami pierwszego roku, pierwszego i drugiego stopnia studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Dla oceny jakości kształcenia istotna była struktura badanych: profesorowie i adiunkci stanowili 53%, a asystenci 25% ogółu. Średni staż badanych to prawie 11 lat, w tym osoby z najkrótszym (do pięciu lat) stanowiły 29%, a z najdłuższym (powyżej 20 lat) 17% (APS, 2013, s. 4–6).

Ze względu na identyczny zakres informacji w raportach PKA z kontroli współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym, podobieństwo oceny jakości kształcenia w różnych uczelniach oraz samodzielne przygotowywanie monografii (bez udziału innych osób) ograniczono się do pokazania problemu współpracy i jakości kształcenia, a nie szczegółowej prezentacji na wielu uczelniach. Podobieństwa w realizacji współpracy z otoczeniem oraz

wysoka jakość kształcenia w prezentowanych uczelniach dają podstawę do uogólnienia wniosków dotyczących tych kwestii.

W ocenie efektów uczenia się na studiach pedagogicznych wykorzystano ponadto badania ankietowe wśród ponad 200 nauczycieli szkół podstawowych oraz 60 absolwentów APS z lat 2017–2019, prowadzone w ramach seminarium magisterskiego w APS pod kierunkiem autora monografii. Wśród badanych absolwentów APS 66% ukończyło studia licencjackie, a 34% magisterskie. Autor wykorzystał też własne doświadczenia z okresu wieloletniej pracy na dwóch uczelniach publicznych i dwóch prywatnych, jako profesor prowadzący ćwiczenia, seminaria kursowe i dyplomowe (na poziomie licencjackim i magisterskim), dla potrzeb monografii nie przeprowadzono natomiast własnych badań.

Metodologię badań dostosowano do celu pracy oraz materiałów źródłowych, stanowiących podstawę jej przygotowania. Podstawową metodą była analiza literatury, ustaw i przepisów dotyczących standardów kształcenia, raportów PKA z kontroli humanistycznych i społecznych (w tym pedagogicznych) kierunków studiów w kilkunastu uczelniach, wyników badań Bilansu Kapitału Ludzkiego prowadzonych na zlecenie PARP, wyników kontroli NIK, sprawozdań komisji ds. jakości kształcenia w kilkunastu wybranych uczelniach, a także danych statystycznych GUS i innych informacji, w tym zamieszczonych w internecie.

ROZDZIAŁ I

KSZTAŁCENIE NA POZIOMIE WYŻSZYM, OPARTE NA STANDARDACH I EFEKTACH UCZENIA SIĘ

1.1. Przesłanki wprowadzenia standardów i efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym

Szkolnictwo wyższe, podobnie jak inne dziedziny gospodarki, musi uwzględniać zmiany zachodzące w wyniku światowego postępu naukowo-technicznego. Powinny one wpływać nie tylko na programy nauczania, lecz także na formy i sposoby przekazywania wiedzy oraz prowadzenia zajęć. W ostatnich 30 – 40 latach zmiany te są znacznie szybsze, wywierają też większy wpływ na procesy pracy, a w konsekwencji na kwalifikacje pracowników oraz funkcjonowanie społeczeństwa. Badania specjalistów od zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL) pokazały, że tradycyjne, wąskie podejście do kwalifikacji, oparte na formalnym wykształceniu i doświadczeniu zawodowym mierzonym stażem pracy, jest od wielu lat niewystarczające.

W tym celu specjaliści stopniowo rozszerzali znaczenie kompetencji, rozumianych tradycyjnie jako „posiadanie przez pracownika formalnego prawa do zajmowania się w imieniu danej organizacji określonymi sprawami i do podejmowania decyzji w określonym zakresie” (Oleksyn, 2006, s. 17). Od wielu lat kompetencje rozumiane są najczęściej jako „zbiór wiedzy, uzdolnień, umiejętności, stylów działania, osobowości, wyznawanych zasad, które używane i rozwijane w procesie pracy prowadzą do osiągnięcia rezultatów zgodnych ze strategicznymi zamierzeniami organizacji” (Sajkiewicz, 2002, s. 90). Umożliwiają więc pracownikowi prawidłowe, zgodne z normami technicznymi i organizacyjnymi, a także oczekiwaniami pracodawcy i klientów (odbiorców efektów pracy) wykonanie pracy.

Szeroki zakres elementów decydujących o kompetencjach pracownika powoduje, że nie wszystkie umiejętności można osiągnąć w procesie kształcenia. Jednak pracodawcy, a także specjaliści rynku pracy oczekują, że w procesie kształcenia, zwłaszcza na poziomie wyższym, absolwenci zdobędą ich jak najwięcej. Wprowadzenie kompetencji do wymagań zawodowych kandydatów do pracy przyczyniło się więc nie tylko do zmian w procesie kształcenia, szczególnie w szkołach wyższych, ale także do zmiany roli szkolnictwa wyższego we współczesnym świecie.

Zmiany w programach kształcenia zapoczątkowane zostały przez Unię Europejską w końcu XX w. i miały bezpośredni związek z innym poziomem kompetencji w różnych krajach, co było konsekwencją odmiennych systemów kształcenia, a także wysoką skalą niedopasowania

kompetencyjnego absolwentów szkół do potrzeb rynku pracy. Z badań wynika, że niedopasowanie kompetencyjne dotyczy średnio około 45% Europejczyków, z czego 39% wykonuje prace poniżej, a 5% powyżej posiadanych kwalifikacji. Skala tego zjawiska jest inna w różnych krajach i zawodach. Najwięcej osób wykonuje prace poniżej posiadanych kwalifikacji w Austrii (54%), Wielkiej Brytanii (51%), Grecji (47%) i Niemczech (45%), zaś najmniej na Litwie i Malcie (20%), Łotwie (21%), w Rumunii (25%) i Portugalii (26%). Wysokie wskaźniki w wymienionych krajach są związane głównie z zatrudnieniem imigrantów, którzy ze względów finansowych, niezależnie od posiadanych kwalifikacji podejmują się każdej pracy.

W Polsce odsetek takich osób jest równy średniej w UE (39%). Największa nadwyżka kompetencji pracowników występuje przy pracach prostych (47%), u operatorów i monterów maszyn (45%) oraz wśród pracowników usług i sprzedawców (44%), zaś najmniejsza u osób z wykształceniem wyższym (Hajec, 2015). Badania w UE potwierdzają więc powszechną opinię, że wykształcenie wyższe stwarza znacznie większe możliwości wykonywania pracy zgodnej z posiadanymi kwalifikacjami.

Zmiany w programach kształcenia miały także związek z tworzeniem równych szans dla pracowników o tym samym poziomie wykształcenia w różnych krajach, a także koniecznością lepszego dostosowania kwalifikacji pracowników, w tym także absolwentów szkół wyższych do szybko zmieniających się wymagań współczesnej gospodarki. W Polsce, według Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych z 2012 r. przeprowadzonego przez OECD, pracownicy (z wyjątkiem najmłodszych) są bardziej przekonani niż pracownicy z innych krajów, że ich kwalifikacje, w tym umiejętności, są wystarczające w miejscu pracy. Dotyczy to umiejętności fizycznych (pierwsze miejsce wśród badanych krajów – 48.8% badanych), zręczności (czwarte miejsce – 73.3%), zdolności kooperacji (piąte miejsce – 42.1%) oraz umiejętności samoorganizacji (dziewiąte miejsce – 71.4%). Natomiast Polacy, nieco gorzej od średniej w badanych krajach, oceniają zdolność wpływania na innych (19.9% wobec 23.5%), umiejętność liczenia (21.9% wobec 23.8%), rozwiązywanie problemów (6.6% wobec 10.6%) oraz naukę w pracy (19.1% wobec 24.3%). Niewielu uważa, że w ich pracy potrzebne są wyższe lub niższe kompetencje od posiadanych. Młodzi (16–24 lata) uważają, że ich kwalifikacje są wysokie w stosunku do wymaganych przez pracodawców (czwarte miejsce). Badania te pokazały także, że polscy pracodawcy w stosunku do innych są bardziej zainteresowani formalnym wykształceniem niż faktycznymi zdolnościami i umiejętnościami

kandydatów do pracy. W trakcie rekrutacji w znacznie mniejszym stopniu niż pracodawcy z innych krajów sprawdzają rzeczywiste umiejętności kandydatów do pracy³.

Za początek zmian procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym uznaje się konferencję ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach europejskich w Bolonii w 1999 r., na której podpisali Deklarację Bolońską. Jej celem było ujednoczenie kształcenia na studiach i stworzenie systemu konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego, określonego jako Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (Przystupa, 2017). Chodziło o stworzenie ujednoczonego systemu kształcenia, opartego na dwóch lub trzech poziomach kształcenia (studia zawodowe, licencjackie/inżynierskie, magisterskie, doktoranckie), wprowadzenie punktów ECTS dla porównywania zakresu studiów na tych samych kierunkach w różnych krajach, opracowywanie wspólnych programów nauczania oraz budowanie zintegrowanych programów studiów.

Z Deklaracji Bolońskiej w ramach tzw. Procesu Bolońskiego wynikały następujące zadania dla szkół wyższych:

- (1) przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy – krajowego, europejskiego, globalnego;
- (2) przygotowanie do bycia aktywnymi obywatelami;
- (3) rozwój osobowy absolwentów;
- (4) rozwój i podtrzymanie szerokich podstaw wiedzy zaawansowanej, będącej zapleczem dla tworzenia w Europie gospodarek i społeczeństw opartych na wiedzy;
- (5) nacisk na formowanie tych kompetencji absolwentów, które nie wiążą się bezpośrednio z przygotowaniem do konkretnego zawodu, lecz mają charakter uniwersalny, społeczny (nazwano je kompetencjami społecznymi) (Dybaś-Stronkowska, 2019).

Eksperti, dostosowujący edukację do współczesnych wymagań społecznych i gospodarczych, za najważniejsze uznali standardy kształcenia zwieńczone konkretnymi efektami kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Zakładano, że ich wprowadzenie umożliwi przenikanie się szkolnej edukacji formalnej z formami pozaszkolnymi, co ułatwi uczenie się przez całe życie (ZSU, 2020, s. 37). Według aktualnej ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. (art. 68.1), standardy kształcenia stanowią zbiór reguł i wymagań w zakresie kształcenia, dotyczących sposobu organizacji kształcenia na danym kierunku, osób

³ Umiejętności na rynku pracy. Pobrane z: http://www.rynekpracy.pl/artykul.php/typ.1/kategoria_glowna.32/wpis.827 (dostęp: 1.06.2015)

prowadzących kształcenie, ogólnych i szczegółowych efektów uczenia się oraz sposobu weryfikacji (sprawdzania) efektów uczenia się (Ustawa, 2018).

W nowym podejściu do kształcenia bardziej aktywną rolę wyznaczono także pracodawcom, którzy powinni angażować się w przygotowywanie programów studiów, praktyk dla studentów, uczestniczyć w prowadzeniu zajęć, a także zachęcać pracowników do podnoszenia kwalifikacji i uczenia się przez całe życie (ZSU, 2020, s. 46). Już ustawa o szkolnictwie wyższym z 2005 r. obligowała szkoły wyższe do współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, szczególnie przy modyfikowaniu programów studiów i udziale praktyków w zajęciach ze studentami (Ustawa, 2005)⁴. Dzięki praktykom i stażom studentów, a także nauczycieli powinien następować transfer wiedzy praktycznej do instytucji szkolących, gdyż „nie jest możliwe przygotowanie dobrego pracownika bez kontaktu z rzeczywistymi warunkami pracy” (ZSU, 2020, s. 46).

Realizacja zaleceń Deklaracji Bolońskiej w kontekście zmieniającego się otoczenia społeczno-gospodarczego oraz ich wdrażania w poszczególnych krajach jest cyklicznie monitorowana na konferencjach ministrów ds. szkolnictwa wyższego, organizowanych co dwa lata. Na przykład standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia, oparte na Ramach Kwalifikacji i umiejętności absolwentów w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, przyjęto w 2005 r. na konferencji w Bergen (Przystupa, 2017). Na konferencji ministrów w 2007 r. w Londynie wskazano, że Ramy Kwalifikacji przyczynią się do porównywalności, transparentności i mobilności absolwentów w ramach UE i powinny być narzędziem wspomagającym opisywanie programów kształcenia w języku efektów uczenia się. Natomiast na konferencji w 2015 r. przypomniano, aby programy kształcenia wyposażały studentów w kompetencje odpowiadające ich aspiracjom i potrzebom społecznym oraz gospodarczym (Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 38).

1.2. Działania na rzecz wprowadzenia standardów i efektów kształcenia

W Polsce prace nad standardami kwalifikacyjnymi, opartymi na kompetencjach, rozpoczęły się w 1998 r., gdy przystąpiono do opracowania i testowania metodologii tworzenia pierwszych ośmiu standardów kwalifikacji zawodowych, a w następnych latach tworzone standardy dla kolejnych zawodów. Ostatecznie do 2013 r. opracowano standardy dla 553 zawodów. Podstawy teoretyczne tworzenia standardów kwalifikacji/kompetencji osadzono na gruncie pedagogiki pracy i zawodoznawstwa (Symela, 2018). Prace nad standardami kwalifikacyjnymi

⁴ Szerzej na ten temat w podrozdziale 1.5.

poprzedzały prace nad Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji, który określiła ustawa z 2015 r. (Ustawa, 2015).

Zdaniem badaczy systemu edukacji zmiany w programach i procesie kształcenia przygotowane przez resort szkolnictwa wyższego na przełomie XX i XXI w. miały związek nie tylko z zaleceniami UE, ale także z ilościowym rozwojem szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 90. XX w., któremu towarzyszyła zróżnicowana realizacja programów studiów oraz obniżenie się jakości kształcenia. Według resortu szkolnictwa wyższego:

w ciągu dziesięciolecia (2000–2010) liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie, w efekcie w murach uczelni znalazła się młodzież o bardzo zróżnicowanych predyspozycjach intelektualnych. W takich warunkach jednolity, centralnie zdefiniowany proces kształcenia jest adekwatny tylko dla niedużej części studentów, dla pozostałych zawodzi. Ponadto rynek pracy domaga się od absolwentów uczelni coraz większej elastyczności, której nie potrafi zapewnić sztywna lista kierunków studiów. (Płasek, 2016, s. 77)

Jako przesłankę ujednoczenia kwalifikacji specjaliści wymieniają także coraz wyższe wymagania pracodawców wobec absolwentów studiów wyższych, dotyczące większej zgodności kwalifikacji nabywanych w toku kształcenia z wymaganymi przez pracodawców (Piotrowska, Saryusz-Wolski, 2019, s. 55–56). Pierwsze mechanizmy zapobiegające obniżaniu jakości kształcenia wprowadziła ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. (Ustawa, 2005). Jednym z nich było ograniczenie wieloletowości nauczycieli akademickich, wprowadzenie minimów kadrowych warunkujących otwieranie nowych kierunków studiów oraz minimalnych standardów programowych studiów. Wprowadzone regulacje dotyczyły głównie uczelni niepublicznych (Chmielecka, Żurawski, 2019, s. 147). Ponadto ustawa z 2005 r. upoważniała ministra nauki i szkolnictwa wyższego do określenia wymagań dla kierunków studiów. Miały one zawierać m.in. minimalne standardy kształcenia, jako podstawę do ustalania przez senaty uczelni programów kształcenia na danym kierunku, oraz minima kadrowe (dla adiunktów i profesorów), stanowiące podstawę do prowadzenia danego kierunku studiów (Chmielecka, Żurawski, 2019, s. 157).

Dalsze zmiany, mające na celu poprawę jakości kształcenia przez wprowadzenie standardów i efektów kształcenia oraz silniejsze powiązanie kształcenia z praktyką, wprowadzono w 2011 r. w wyniku nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym z 2005 r. (Trawińska-Konador, 2020). W związku z tym ustawa wprowadziła następujące nowe pojęcia związane z kształceniem opartym na efektach uczenia się w zakresie wiedzy i umiejętności oraz kompetencjach społecznych, i określiła ich znaczenie (Ustawa, 2011):

- obszar kształcenia – zasób wiedzy i umiejętności z zakresu jednego z obszarów wiedzy, określonego w przepisach o stopniach naukowych i tytule naukowym;

- profil kształcenia – profil praktyczny, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu umiejętności praktycznych, profil ogólnoakademicki, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu pogłębionych umiejętności teoretycznych;
- program kształcenia – opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia właściwych dla obszarów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK) dla szkolnictwa wyższego oraz opis procesu kształcenia prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z punktami ECTS;
- standardy kształcenia – zbiór reguł kształcenia na studiach wyższych w ramach kierunków studiów, dla zawodu nauczyciela zbiór reguł kształcenia na studiach przygotowujących (szerzej w następnym podrozdziale).
- efekty uczenia się (początkowo zwane efektami kształcenia) – według ustawy o szkolnictwie wyższym, a także ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (ZSK), to zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, uzyskanych w procesie kształcenia (szerzej w następnym podrozdziale).
- punkty ECTS – miara średniego nakładu pracy studenta liczona w godzinach, niezbędnego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia. Służą do porównywania zakresu programów studiów i efektów uczenia się na danym kierunku w różnych uczelniach w kraju, a także w UE. Informacje na ten temat zawarte są w suplemencie do dyplomu ukończenia studiów.

Na poprawę jakości kształcenia oraz zbliżenie programu studiów do potrzeb praktyki miał też wpłynąć podział programów kształcenia na dwa profile: praktyczny i ogólnoakademicki, dokonany w nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym w 2011 r. Wedle przepisów profil praktyczny powinien składać się z modułów zajęć służących zdobywaniu umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych (ponad połowę programu studiów powinny stanowić zajęcia praktyczne kształtujące kompetencje, w tym umiejętności uzyskiwane na zajęciach warsztatowych prowadzonych przez praktyków). Natomiast profil ogólnoakademicki powinien zawierać moduły zajęć powiązane z prowadzonymi w uczelni badaniami naukowymi (ponad połowa programu studiów obejmuje zajęcia służące zdobywaniu przez studenta pogłębionej wiedzy) (Ustawa, 2011).

Przepisy ustawy o szkolnictwie wyższym z 2005 r., znowelizowanej w 2011 r., zobowiązywały też uczelnie do wprowadzenia wewnętrznych systemów oceny jakości kształcenia w formie komisji lub zespołów, które cyklicznie przeprowadzają badania i przygotowują raporty dla władz uczelni oraz resortu nauki i szkolnictwa wyższego. Monitorowanie polega głównie na

badaniach ankietowych wśród kandydatów na studia, studentów, nauczycieli akademickich oraz absolwentów, dotyczących podjęcia studiów na danej uczelni i kierunku oraz oceny realizacji programów studiów i efektów uczenia się. Ich celem jest ewentualne korygowanie programów i procesów kształcenia. Zdaniem specjalistów chodzi także o „przełamanie stereotypów i zmianę świadomości kadry dydaktycznej” (Przystupa, 2017). Najwyższa Izba Kontroli (NIK) miała jednak zastrzeżenia do roli tych komisji, zauważając, że ich praca koncentruje się na analizie zjawisk zamiast na usprawnianiu procesów kształcenia, a brak mierników jakości uniemożliwia ocenę postępów w układzie dynamicznym (NIK, 2018A, s. 17). Odpowiedni poziom jakości kształcenia, zwłaszcza w szkołach niepublicznych, miały też zapewnić powoływane w drugiej połowie lat 90. XX w. komisje akredytacyjne, zrzeszające uczelnie o jednakowym profilu kształcenia (technicznym, medycznym, ekonomicznym). Przez kilka lat miały one charakter dobrowolny, a ocena uczelni nie miała dla nich skutków administracyjnych. Natomiast od 1 stycznia 2002 r. wprowadzono obowiązkową ocenę jakości kształcenia przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA). Podstawowym jej celem była dbałość o spełnienie jakościowych standardów kształcenia, nawiązujących do najlepszych wzorców w europejskiej i globalnej edukacji, oraz wspieranie uczelni publicznych i prywatnych w doskonaleniu jakości kształcenia (Rozporządzenie, 2018C, Chmielecka, Żurawski, 2019, s. 151). O pozytywnym wpływie Komisji na jakość kształcenia świadczy spora liczba negatywnych ocen uczelni w początkowym okresie jej działalności (w 2004 r. – 30, 2007 r. – 22, 2009 r. – 23) oraz zmniejszająca się w następnych latach (w 2012 r. – 17, 2018 r. – 5).

Jedną z pierwszych uczelni, które wprowadziły system jakości kształcenia i podjęły próbę zbliżenia programu studiów do potrzeb rynku pracy, był Uniwersytet w Białymstoku. Na początku roku akademickiego 2007/2008 na Wydziale Prawa utworzono System Zapewnienia i Doskonalenia Jakości Kształcenia, natomiast w 2009 r. powołano Uczelniany System Zapewnienia i Doskonalenia Jakości Kształcenia. Zobowiązano nauczycieli akademickich do wypełniania corocznie Karty Oceny Pracowniczej, na podstawie której przeprowadzano rozmowy w sprawie osiągnięć dydaktycznych i naukowych, oceniano też programy kształcenia z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy. W 2012 r. wydano zarządzenie dziekana Wydziału Prawa w sprawie procedur zatwierdzania i monitorowania programów i efektów kształcenia z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy. Od tej pory prowadzone są też oceny jakości zajęć dydaktycznych przez władze wydziału, wprowadzono dla nauczycieli szkolenia z metodyki prowadzenia zajęć oraz badania ankietowe studentów oceniające pracę dydaktyczną nauczycieli (Laskowska, 2017).

Przeprowadzona w 2011 r. nowelizacja ustawy z 2005 r. wzmocniła działania na rzecz jakości kształcenia, także przez wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) dla szkolnictwa wyższego oraz wzorcowe efekty kształcenia/uczenia się w zakresie trzech grup kompetencji, przy uwzględnieniu autonomii uczelni w zakresie szczegółowych programów kształcenia (Chmielecka, Żurawski, 2019, s. 159). W 2015 r. uchwalono ustawę o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (ZSK), którego celem jest wzrost liczby osób zainteresowanych formalnym uznawaniem kompetencji i podnoszeniem kwalifikacji, co powinno wpłynąć zarówno na sytuację zawodową pracowników, jak i poczucie większego bezpieczeństwa na rynku pracy. Chodziło także o objęcie procesem kształcenia nieformalne (rynkowe) formy zdobywania kwalifikacji i ich standaryzację w formie określenia efektów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które powinny posiadać osoby posiadające dyplomy potwierdzające dany poziom kwalifikacji (Ustawa, 2015). Według ustawy o ZSK (art. 4) zintegrowany system kwalifikacji zapewnia: jakość nadawanych kwalifikacji, możliwość uznawania efektów uczenia się uzyskanych w edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne, możliwość etapowego gromadzenia osiągnięć oraz możliwość porównywania kwalifikacji uzyskanych w Polsce z innymi krajami.

Na konferencji *Spółczesność obywatelskie w ZSK*, zorganizowanej przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) w 2015 r., podkreślano m.in., że system ten wymusi potrzebę uczenia się przez całe życie, „gdyż rozwój technologiczny i konieczność funkcjonowania w różnych miejscach pracy, na różnych stanowiskach pokazuje, że wiedza i umiejętności zdobyte wcześniej będą w dłuższej perspektywie niewystarczające”. Przedstawiciele pracowników i pracodawców podkreślali, że ZSK będzie umożliwiać porównywanie kwalifikacji zawodowych w różnych krajach, zachęci także pracowników do kształcenia się przez całe życie, a pracodawcom ułatwi znalezienie pracowników o właściwych kwalifikacjach⁵.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wśród korzyści z ZSK dla pracowników wymieniło m.in. możliwości lepszego planowania doskonalenia zawodowego i rozwoju kariery zawodowej oraz prezentowania swoich kwalifikacji w sposób bardziej komunikatywny dla pracodawców. Natomiast wśród korzyści dla pracodawców wymieniono: (1) dokładniejszą identyfikację kwalifikacji ważnych dla prowadzonej działalności, (2) lepszy dobór wykwalifikowanych kadr do kompetencji wymaganych w danej pracy – dzięki ocenie

⁵ Polskie Radio. (2015). *Zintegrowany System Kwalifikacji: na jego wprowadzenie czekają pracodawcy i pracownicy*. Pobrano z: www.polskieradio.pl/42/275/Artykul/1541318.Zintegrowany-System-Kwalifikacji-na-jego-wprowadzenie-czekaja-pracodawcy-i-pracownicy (dostęp: 15.02.2022).

rzeczywistych kompetencji kandydatów do pracy (w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych), (3) wspieranie rozwoju zawodowego pracowników⁶.

Ustawa o ZSK (art. 7 ustęp 1 punkt 3) zobowiązała ministra odpowiedzialnego za sprawy szkolnictwa wyższego do określenia charakterystyki poziomów kwalifikacji typowych dla uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego (poziomy 6–8). Na przykład w zakresie wiedzy na poziomie 6 (studia I stopnia) absolwent zna i rozumie w zaawansowanym stopniu fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności. W zakresie umiejętności potrafi innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach, samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie oraz komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko (Ustawa, 2015).

Ustawa określała także zakres efektów uczenia się dla trzech kompetencji. W odniesieniu do wiedzy określała: zakres i głębię (kompletność perspektywy poznawczej), kontekst (uwarunkowania i skutki); w odniesieniu do umiejętności: zakres wykorzystania wiedzy (rozwiązywanie problemów i wykonywanie zadań), zakres komunikowania się (odbieranie i tworzenie wypowiedzi, upowszechnianie wiedzy w środowisku naukowym i posługiwanie się językiem obcym), zakres organizacji pracy (planowanie i pracę zespołową), zakres uczenia się (planowanie własnego rozwoju i rozwoju innych osób); w odniesieniu do kompetencji społecznych: zakres ocen (krytyczne podejście), zakres odpowiedzialności (wypełnianie zobowiązań społecznych i działanie na rzecz interesu publicznego), w odniesieniu do roli zawodowej (niezależność i rozwój etosu) (Ustawa, 2015). KRK mają służyć zarysowaniu ram kształcenia dla poszczególnych dziedzin, w które mogą być wpisywane szczegółowe, określone przez wydziały na uczelniach efekty kształcenia (ogólnoakademickie i praktyczne).

Ponieważ kształcenie w szkołach wyższych, oparte na efektach uczenia się, łączy się z uczeniem się przez całe życie (na co wskazano także w Deklaracji Bolońskiej), znalazło się także w strategiach rozwoju kraju przygotowanych w ostatnich latach: Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju (SOR) do 2030 r. Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego do 2020 r. (SRKL 2020) – przyjętej przez Radę Ministrów w czerwcu 2013 r. (Uchwała, 2013), Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego do 2030 r. – przyjętej w grudniu 2020 r. (SRKL 2030) oraz Zintegrowanej Strategii Umiejętności (ZSU) do 2030 – przyjętej w grudniu 2020 r. Wiele kwestii związanych z efektami kształcenia i zbliżeniem programów studiów do potrzeb

⁶ ZSK w Polsce. Podstawowe informacje: www.kwalifikacje.gov.pl/download/prezentacja_zsk.pdf (dostęp: 15.02.2022).

praktyki powtarza się we wszystkich strategiach. Dlatego niżej krótko przypomniano związki efektów kształcenia z wymienionymi strategiami.

W Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego do 2020 r. znalazły się także ustalenia zawarte w ustawach o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z 2015 r. oraz Prawie o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. W dokumencie wskazano występujące aktualnie niedoskonałości kształcenia na poziomie wyższym oraz określono ogólne kierunki i zasady reformy szkolnictwa wyższego, mające na celu lepsze dopasowanie kompetencji absolwentów szkół wyższych do wymaganych przez pracodawców. Założono między innymi, że zobowiązanie uczelni do prowadzenia monitoringu absolwentów przyniesie korzyści zarówno uczelniom, jak i absolwentom szkół średnich. Uczelnie mogą bowiem, na podstawie danych ogólnopolskich i własnych, lepiej dostosowywać programy kształcenia do potrzeb praktyki, aby zwiększyć zatrudnienie swoich absolwentów. Natomiast kandydaci na studia przy wyborze kierunku studiów zyskali dodatkową informację o możliwościach przyszłego zatrudnienia (Uchwała, 2013, s. 19). SRKL nie została jednak w pełni zrealizowana, dlatego wspomniane wyżej kwestie znalazły się w strategiach do 2030 r., obejmujących cały system kształcenia (wszystkie poziomy) oraz szkolenia. Zobowiązanie do opracowania tych strategii wynikało z postanowień UE z 23 października 2017 r. (SRKL 2020, s. 25).

Zmiana SRKL 2020 była skutkiem przyjęcia w 2017 r. przez Radę Ministrów SRKL 2030, związanej z szybką dezaktualizacją wiedzy nabywanej na wszystkich poziomach edukacji (SRKL, 2020, s. 63). Wskazano na związki edukacji na wszystkich poziomach kształcenia z wyborem zawodu i przygotowaniem zawodowym (problemy te szerzej omówiono w rozdziale drugim). Stwierdzono między innymi, że:

kluczowy wpływ na jakość systemu edukacji i wyniki uczniów ma poziom przygotowania i praktyczne doświadczenie nauczycieli. Podniesienie kwalifikacji nauczycieli w zakresie kształtowania u uczniów kompetencji kluczowych (umiejętności podstawowych oraz przedsiębiorczości, kreatywności, umiejętności społecznych, współpracy w zespole, stałego uczenia się i rozwiązywania problemów) będzie miało wpływ na poziom innowacyjności i konkurencyjności polskiej gospodarki. (SRKL, 2020, s.22)

W SRKL 2030 przypomniano także o konieczności skuteczniejszego dopasowania kształcenia na poziomie wyższym (zdobywanych kompetencji) do potrzeb gospodarki, w tym wzmocnienia kształcenia o profilu praktycznym (SRKL, 2020, s. 61). Dopasowanie powinno polegać na zbliżeniu programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, szerszym angażowaniu praktyków w ich przygotowywanie wspólnie z uczelniami, prowadzeniu zajęć o charakterze praktycznym, a także na udziale w ewaluacji efektów kształcenia pod kątem potrzeb gospodarki. Wskazano

też na konieczność wzmocnienia pozycji studiów pierwszego stopnia, aby lepiej wyposażały studentów w kompetencje wymagane w praktyce (SRKL, 2020, s. 63).

Również w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 znalazły się zalecenia związane z efektami kształcenia i dopasowaniem kompetencji zdobywanych na studiach z kompetencjami potrzebnymi w pracy zawodowej. Wskazano na wpływ predyspozycji człowieka na wykonywanie różnych prac i konieczność ich uwzględnienia przy wyborze kierunku kształcenia. Stwierdzono, że niezbędne jest dobre rozpoznanie predyspozycji, potrzeb i umiejętności uczniów, ponieważ trafna diagnoza ułatwia planowanie rozwoju zawodowego, „(...) umożliwia zorganizowanie uczenia się z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb oraz psychospołecznych uwarunkowań osoby uczącej się” (ZSU, 2020, s. 9). Różne instytucje zajmujące się edukacją powinny wspierać osoby uczące się w rozpoznawaniu swoich możliwości psychofizycznych oraz uwarunkowań środowiskowych. Wskazano także na konieczność stosowania ułatwień dla pracowników godzących pracę z kształceniem. „Należy tworzyć warunki, w których uczenie się nie będzie kolidować z uczestnictwem w życiu osobistym, rodzinnym, społecznym i zawodowym” (ZSU, 2020, s. 9). Problem ten dotyczy szczególnie młodych kobiet pracujących i wychowujących dzieci, które podejmują studia niestacjonarne.

Powstaje jednak pytanie, czy wprowadzenie standardów kształcenia w formie nowych przepisów zmieniło podejście uczelni do kształcenia studentów. Jeszcze dziś wielu nauczycieli akademickich ma co do tego wątpliwości, o czym piszemy w rozdziale drugim monografii.

Według Rafała Płaska (doktoranta z UW):

zależy to od konkretnych wydziałów – niektóre zrewolucjonizowały dotychczasowe programy studiów, inne zaś zaadoptowały stare programy, opisując je nowym językiem oczekiwanej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, co może przemawiać za tezą, iż rewolucyjne zmiany w polskim szkolnictwie wyższym będą możliwe wówczas, gdy zmieni się punkt widzenia i nastawienie nie tylko osób oraz instytucji tworzących prawo, ale również władz i pracowników uczelni. (Płasek, 2016, s. 77)

Z raportów pokontrolnych na różnych kierunkach studiów, przeprowadzanych przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA) w ostatnich kilku latach, wykorzystanych w rozdziale drugim, wynika, że formalnie uczelnie wprowadziły zmiany nakazane przepisami, monitorują m.in. poziom jakości kształcenia w każdym roku akademickim.

1.3. Istota standardów i efektów kształcenia

Pierwsze informacje o standardach i efektach kształcenia pojawiły się w dokumentach z 2003 r. i dotyczyły krajów z doświadczeniem w tych kwestiach. Było to zanim powstała Rama

Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) oraz Europejska Rama Kwalifikacji. W standardach kształcenia chodzi o zapewnienie wysokiej jakości kształcenia oraz właściwy dobór efektów kształcenia, adekwatnych do treści programowych na danym kierunku studiów, w celu odpowiedniego przygotowania przyszłych absolwentów do wykonywania zawodu. Efekty kształcenia (określone później w Polsce w aktach prawnych *efektami uczenia się*), według zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 22 maja 2017 r., zawierają to: „co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, dokonywane w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz odpowiedzialności i autonomii” (Trawińska-Konador, 2020). Natomiast Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) określił efekty uczenia się jako to: „co człowiek wie i rozumie, co potrafi wykonać, a także to, do jakich zobowiązań jest przygotowany” (Trawińska-Konador, 2018, s. 104).

Efekty uczenia się postrzegano początkowo jako narzędzie mogące połączyć perspektywę edukacji akademickiej z możliwością zatrudnienia w ciągu całej kariery zawodowej absolwenta. Jednak wdrażanie efektów uczenia się w uczelniach, nie tylko polskich, spotkało się początkowo z brakiem zrozumienia ich założeń oraz wywoływało poczucie narzucenia rozwiązań obcych tradycjom akademickim i pozorowanego ich wprowadzania (Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 47). Z takimi opiniami spotkał się także autor monografii w czasie pracy na Uniwersytecie w Białymstoku, kiedy na Radzie Wydziału prezentowano istotę i zasady stosowania efektów w procesie nauczania.

Formalnie postępowało jednak wdrażanie efektów w uczelniach na terenie UE. W 2010 r. efekty uczenia się dla wszystkich kierunków studiów określono w 53% uczelni, w 2015 r. w 64%, a w 2018 r. w 76% uczelni. Według Raportu Trends European University Association z 2018 r. 42% uczelni w UE zmodyfikowało wszystkie treści kształcenia, 34% zmodyfikowało podejście do egzaminów, w 36% zdecydowanie poprawiła się świadomość celów kształcenia wśród studentów (w 47% do pewnego stopnia), a w 25% uczelni formalnie poprawiła się jakość kształcenia. Oznacza to, że większość uczelni w UE stosuje wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia oparty na badaniach (Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 46–47).

Trzeba jednak zwrócić uwagę, że określone w programach studiów efekty uczenia się są odpowiedzią na pytanie, co absolwent studiów na danym kierunku powinien mieć przyswojone, a nie w jakim zakresie kompetencje zostaną wykorzystane w przyszłej pracy zawodowej. Oznacza to, że oparcie programów kształcenia na efektach uczenia się nie gwarantuje zbliżenia kompetencji zdobytych w czasie studiów do potrzebnych w przyszłej pracy zawodowej oraz oczekiwań pracodawców. Potwierdzają to liczne badania, m.in. PARP, prezentowane w rozdziale czwartym. Najwięcej problemów występuje w pierwszym okresie pracy

zawodowej absolwentów, dotyczą one umiejętności zastosowania w praktyce wiedzy zdobytej w czasie studiów.

Również autorka cytowanych badań, analizując Raporty Trends European University Association, dotyczące jakości kształcenia w różnych krajach UE, ma wątpliwości odnośnie do wykorzystania wprowadzanych zmian dla poprawy jakości kształcenia i przybliżenia programów kształcenia do potrzeb praktyki. Jej zdaniem „wzrastający stopień wdrożenia efektów uczenia się wpływa na zawartość programów kształcenia, ich weryfikację i egzaminy, a nawet jakość kształcenia. Nie jest jednak jasne, jak te zmiany faktycznie przekładają się na studentów, absolwentów i akademików” (Dybaś-Stronkowska, 2019, s.48–49).

W tabeli 1 podano przykładowe, aktualne charakterystyki efektów uczenia się dla poziomu 6 i 7 (licencjackiego i magisterskiego) Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), określone w przepisach Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2018 r. (Rozporządzenie, 2018D). Ze względu na autonomię uczelni oraz konieczność dostosowania efektów uczenia się do szczegółowych programów studiów w różnych uczelniach i potrzeb praktyki są one mniej szczegółowe od efektów kształcenia określonych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2011 r. Zrezygnowano m.in. z efektów kształcenia dla różnych obszarów kształcenia (Rozporządzenie, 2011).

Różnice w efektach między poziomem licencjackim i magisterskim zaznaczono w tabeli kursywą. Są one niewielkie, w zakresie wiedzy dotyczą stopnia jej znajomości i rodzaju na studiach pierwszego i drugiego stopnia, w zakresie umiejętności dotyczą możliwości wykorzystania posiadanej wiedzy w pracy zawodowej, przy rozwiązywaniu problemów o różnym stopniu złożoności i formułowania hipotez związanych z problemami badawczymi lub wdrożeniowymi. Natomiast w zakresie kompetencji społecznych różnice są jeszcze mniejsze, występują tylko przy działalności absolwentów na rzecz środowiska społecznego, na pierwszym stopniu tylko w formie współorganizowania działalności, natomiast na drugim stopniu inspirowania i organizowania działalności (Rozporządzenie, 2018D).

Ponieważ większość efektów uczenia się jest niemierzalna, trudno je policzyć, określić lub zdefiniować poziomy ich znajomości, w przepisach użyto miar bardzo ogólnych, niejednoznacznych. W przypadku głębi (kompletności) wiedzy użyto określeń „w zaawansowanym stopniu” dla studiów pierwszego stopnia oraz „w pogłębionym stopniu” dla drugiego stopnia, w przypadku zakresu „podstawowa wiedza ogólna” (I stopień) i „zaawansowana wiedza ogólna” (II stopień), a także „uporządkowana i podbudowana teoretycznie wiedza obejmująca kluczowe zagadnienia” (II stopień). Natomiast różnice w umiejętnościach między pierwszym i drugim stopniem studiów określono przez warunki

i zadania, w których mogą być wykorzystane – „nie w pełni przewidywalne warunki” (I stopień) oraz „innovacyjne wykonywanie zadań w nieprzewidywalnych warunkach” (II stopień). Warto tu zwrócić uwagę na niuans w określeniu warunków wykorzystywania umiejętności: należy zakładać, że różnica między warunkami „nie w pełni przewidywalnymi” a „nieprzewidywalnymi” będzie inaczej interpretowana przy określaniu efektów uczenia się dla różnych umiejętności oraz na różnych uczelniach i na różnych kierunkach humanistycznych i społecznych.

Aby pokazać, czym mogą różnić się opisy efektów uczenia się na danym kierunku w konkretnej uczelni od efektów określonych w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w tabeli 2 podano fragment dot. efektów uczenia się obowiązujący na kierunku ekonomia na drugim poziomie studiów na Uniwersytecie w Białymstoku w 2012 r. oraz analogiczne opisy podane w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2011 r. dla obszaru nauk społecznych (Rozporządzenie, 2011). Z porównania tego wynika, że opisy efektów uczenia się na kierunku ekonomia na Uniwersytecie w Białymstoku niewiele różnią się od opisów dla obszaru nauk społecznych. Nie są bardziej precyzyjne, jeśli chodzi o ich zakres i szczegółowość wymaganej wiedzy i umiejętności. Podobieństwo opisu na ekonomii może być spowodowane szerokim zakresem specjalności i zajęć występujących w ramach tego kierunku. Może być też efektem braku inwencji osób przygotowujących te opisy. Ich ogólnikowość nie oznacza też, że nie można przy sprawdzaniu znajomości efektów uczenia się, odnoszących się do treści wykładanych przedmiotów, zastosować bardziej szczegółowych pytań. Wszystko zależy od prowadzących zajęcia, ale jak wynika z informacji uzyskanych od wielu nauczycieli, przy ustalaniu pytań na kolokwia i egzaminy nie korzystają oni z opisu efektów uczenia się.

1.4. Rola kompetencji społecznych w efektach kształcenia

W standardach kształcenia, a w konsekwencji w efektach uczenia się najczęściej kłopotów sprawiało zdefiniowanie oraz określenie zakresu kompetencji społecznych (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 9). Specjaliści od zarządzania zasobami ludzkimi różnie je bowiem interpretują. Większość tych kompetencji zaliczana jest głównie do tzw. kompetencji miękkich, których znaczenie wzrasta we współczesnej gospodarce. Posiadania tych kompetencji oczekują także pracodawcy (szerzej o tym w rozdziale 4.4). Niektórzy badacze uważają nawet, że „przy bardzo dobrym przygotowaniu formalnym pracowników, to kompetencje miękkie decydują o tym, kto będzie zatrudniony” (Buchowicz, 2020). W analizie wykorzystania informacji o zawodach w programach kształcenia i efektach uczenia się Elżbieta Sałata podaje, że „kompetencje społeczne to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie

w różnych sytuacjach społecznych, (...) warunkowane są cechami psychologicznymi, temperamentem, inteligencją ogólną, społeczną i emocjonalną” (Sałata 2018, s. 71). Jej zdaniem, oceniając rolę kompetencji społecznych w przyszłej pracy zawodowej absolwentów szkół wyższych, trzeba brać pod uwagę, że:

- (1) przez wiele lat nie było na studiach (z wyjątkiem psychologii i socjologii) przedmiotów dotyczących zachowań człowieka w środowisku zawodowym i społecznym, w tym jego kontaktów i relacji społecznych związanych z pracą.
- (2) są powiązane z rodzajem wykonywanej pracy (większość prac wymaga tych samych kompetencji społecznych, lecz o innym podejściu pracownika), szczególnie dotyczy to prac na stanowiskach nierobotniczych, w których obiektem oddziaływania pracownika są inni ludzie, o różnej osobowości (m.in. uczniowie w szkolnictwie, pacjenci w służbie zdrowia, interesanci w administracji samorządowej i pomocy społecznej, klienci w organizacjach usługowych i handlowych).
- (3) są oczekiwane przez pracodawców jako tzw. kompetencje miękkie – w różnych badaniach podkreśla się ich brak u wielu absolwentów.

Uwzględnienie kompetencji w efektach uczenia się, przy różnej interpretacji przez specjalistów i praktyków, skłoniło władze odpowiedzialne za kształcenie na poziomie wyższym do przeprowadzenia szerokich badań i przygotowania jednolitego dla różnych kierunków studiów zakresu kompetencji społecznych. Badania w IBE rozpoczęto w marcu 2011 r., analizując opisy kompetencji w efektach kształcenia w ośmiu obszarach/dziedzinach nauki na 44 kierunkach studiów (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 9–10). W wyniku analizy tych opisów ustalono, że kompetencje społeczne występowały w trzech rodzajach, które nazwano: adaptacyjnymi, emancypacyjnymi i krytycznymi.

Kompetencje adaptacyjne pozwalają na efektywne i skuteczne działanie, prowadzenie badań i dostosowanie się do uwarunkowań rynku pracy. Kompetencje emancypacyjne ułatwiają rozumienie otaczającej rzeczywistości i własnych działań oraz ich konsekwencji, a także umożliwiają dokonywanie wyborów z uwzględnieniem własnych potrzeb i wartości. Natomiast kompetencje krytyczne pozwalają na dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działania oraz praktykę społeczną (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 9–10). Na tej podstawie zespół badawczy przygotował propozycje uniwersalnych kompetencji społecznych dla wszystkich obszarów kształcenia, które wykorzystano w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK)

dla szkolnictwa Wyższego (Rozporządzenie, 2011). Zasady te przestały obowiązywać po wydaniu w 2015 r. ustawy o KRK (Ustawa, 2015) oraz Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 (Rozporządzenie, 2018D).

Powyższe opinie potwierdzają także badania dotyczące nauczania kompetencji społecznych, które przeprowadziły Ewa Chmielecka i Katarzyna Matuszczak z SGH w latach 2017–2020 w 26 uczelniach w kilku krajach. Z badań tych wynika m.in., że osoby pozbawione tych kompetencji mogą mieć trudności ze znalezieniem pracy zgodnej z posiadanymi kwalifikacjami. Można je uznać za kompetencje przyszłości (Chmielecka, 2019, s. 105). Badanie prowadzone przez European University Association wskazuje, że podejście uczelni do rozwijania kompetencji społecznych jest bardzo różne, 46% szkół wyższych w Europie zachęca studentów do zaangażowania społecznego, ale tylko 17% uczy tego praktycznie (Chmielecka, Matuszczak, 2020).

Z omawianych badań wynika, że na niektórych uczelniach po 2011 r., a więc po dostosowaniu programów studiów do ram kwalifikacji, kompetencje społeczne postrzegane są jako biurokratyczny wymysł. Niektóre uczelnie nie wiedzą, co z nimi zrobić, jak je kształtować, nawet twórcy programów studiów mają problemy z prawidłowym ich określeniem. Przeprowadzona przez wymienione wyżej autorki analiza około 100 programów nauczania na jednym z uniwersytetów potwierdza, że poziom zrozumienia wśród nauczycieli akademickich kompetencji społecznych w efektach kształcenia jest niewielki:

W opinii badanych studentów kompetencje społeczne są bezrefleksyjnie przepisywane do programów i sylabusów (...) i nikt nie wie, jak je kształtować na uczelni (...), ale nawet przeszkoleni w tym zakresie wykładowcy mają duży problem z doskonaleniem kompetencji społecznych studentów, nie radzą sobie z tym zadaniem. (Chmielecka, Matuszczak, 2020)

Nawet Polska Komisja Akredytacyjna podchodzi do tego zbyt formalnie. W zbiorach standardów PKA kompetencje społeczne nie znajdują wyróżnionego miejsca, a ich realizacja nie jest na ogół przedmiotem oceny przez uczelnie (Chmielecka, Matuszczak, 2020). Na podstawie przeprowadzonych badań wspomniane autorki wnioskuje, że nauczanie kompetencji społecznych nie tylko w Polsce, ale także w pozostałych badanych krajach jest traktowane jako mało istotne. W większości krajów „pozostawia się to indywidualnemu zaangażowaniu nauczycieli i studentów, bądź traktuje jako naturalny efekt uboczny innych treści i metod kształcenia (...). Nauczyciele akademicy nie są właściwie przygotowani do sensownego włączania kompetencji społecznych w efekty kształcenia swych zajęć” (Chmielecka, Matuszczak, 2020).

Powyższe opinie wskazują, że kompetencje społeczne, stanowiące ważny element we współczesnym kształceniu na poziomie wyższym, nie mogą być poprawnie nauczone na studiach, skoro uczelnie i nauczyciele akademicy mają problemy z ich określeniem. Nie są też związane z większością wykładanych przedmiotów. Jednocześnie, jak wynika z różnych opinii pracodawców, cytowanych w tej monografii, są one ważne przy wykonywaniu większości zajęć polegających na kontaktach z klientami.

Tabela 1

Przykładowe opisy efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie licencjackim (poziom 6) i magisterskim (poziom 7)

Kategoria opisowa	Kod	Poziom 6 (licencjat)	Kod	Poziom 7 (magisterium)
W I E D Z A				
Zakres i głębina	P6S_WG	Zna i rozumie w <i>zaawansowanym stopniu</i> wybrane fakty, obiekty i zjawiska oraz dotyczące ich metody i teorie wyjaśniające, złożone zależności między nimi, stanowiące <i>podstawową</i> wiedzę ogólną z zakresu dyscyplin naukowych lub artystycznych, tworzących podstawy teoretyczne oraz wybrane zagadnienia z zakresu wiedzy szczegółowej, właściwe dla programu studiów, a w przypadku studiów o profilu praktycznym – również zastosowania praktyczne tej wiedzy w działalności zawodowej związanej z ich kierunkiem.	P7S_WG	Zna i rozumie w <i>pogłębionym stopniu</i> wybrane fakty, obiekty i zjawiska oraz dotyczące ich metody i teorie wyjaśniające, złożone zależności między nimi, stanowiące <i>zaawansowaną</i> wiedzę ogólną z zakresu dyscyplin naukowych (lub artystycznych) tworzących podstawy teoretyczne, <i>uporządkowaną i podbudowaną teoretycznie</i> wiedzę obejmującą <i>kluczowe</i> oraz wybrane zagadnienia z zakresu <i>zaawansowanej</i> wiedzy szczegółowej – właściwe dla programu studiów, a w przypadku studiów o profilu praktycznym – również zastosowania praktyczne tej wiedzy w działalności zawodowej, związanej z ich kierunkiem. Zna i rozumie główne tendencje rozwojowe dyscyplin naukowych (lub artystycznych), do

				których jest przyporządkowany kierunek studiów – w przypadku studiów o profilu ogólnoakademickim.
U M I E J Ę T N O Ś C I				
Wykorzystanie wiedzy – rozwiązywane problemy i wykonywane zadania	P6S_UW	Potrafi wykorzystywać posiadaną wiedzę: (1) formułować i rozwiązywać złożone i nietypowe problemy oraz wykonywać zadania w <i>warunkach nie w pełni przewidywalnych</i> , przez: – właściwy dobór źródeł z nich pochodzących, dokonywanie oceny, krytycznej analizy i syntezy tych informacji, – dobór oraz stosowanie właściwych metod i narzędzi, w tym zastosowanych technik informacyjno-komunikacyjnych, (2) formułować i rozwiązywać problemy oraz wykonywać zadania typowe dla działalności zawodowej związanej z kierunkiem studiów – w przypadku studiów o profilu praktycznym.	P7S_UW	Potrafi wykorzystywać posiadaną wiedzę; (1) formułować i rozwiązywać złożone i nietypowe problemy oraz <i>innowacyjnie wykonywać zadania w nieprzewidywalnych warunkach</i> , przez: – właściwy dobór źródeł i informacji z nich pochodzących, dokonywanie oceny, krytycznej analizy, syntezy, <i>twórczej interpretacji i prezentacji tych informacji</i> , – dobór oraz stosowanie właściwych metod i narzędzi, w tym zaawansowanych technik informacyjno-komunikacyjnych, – <i>przystosowanie istniejących lub opracowanie nowych metod i narzędzi</i> . (2) formułować i rozwiązywać problemy oraz wykonywać zadania typowe dla działalności

				zawodowej związanej z kierunkiem studiów – w przypadku studiów o profilu praktycznym – <i>formułować i testować hipotezy związane z prostymi problemami badawczymi</i> – w przypadku studiów o profilu ogólnoakademickim, – <i>formułować i testować hipotezy związane z prostymi problemami wdrożeniowymi</i> – w przypadku studiów o profilu praktycznym.
KOMPETENCJE SPOŁECZNE				
Oceny – krytyczne podejście	P6S_KK	Jest gotów do: – krytycznej oceny posiadanej wiedzy i odbieranych treści, – uznawania znaczenia wiedzy w rozwiązywaniu problemów poznawczych i praktycznych oraz zasięgnięcia opinii ekspertów w przypadku trudności z samodzielnym rozwiązaniem problemu.	P7S_KK	Jest gotów do: – krytycznej oceny posiadanej wiedzy i odbieranych treści, – uznawania znaczenia wiedzy w rozwiązywaniu problemów poznawczych i praktycznych oraz zasięgnięcia opinii ekspertów w przypadku trudności z samodzielnym rozwiązaniem problemu.

<p>Odpowiedzialność – wypełnianie zobowiązań społecznych i działanie na rzecz interesu publicznego</p>	<p>P6S_KO</p>	<p>Jest gotów do: wypełniania zobowiązań społecznych, <i>współorganizowania działalności</i> na rzecz środowiska społecznego, inicjowania działań na rzecz interesu publicznego, myślenia i działania w sposób przedsiębiorczy.</p>	<p>P7S_KO</p>	<p>Jest gotów do: wypełniania zobowiązań społecznych, <i>inspirowania i organizowania działalności</i> na rzecz środowiska społecznego, inicjowania działań rzecz interesu publicznego, myślenia i działania w sposób przedsiębiorczy.</p>
--	---------------	---	---------------	--

Źródło: Rozporządzenie (2018).

Tabela 2

Fragment efektów uczenia się, obowiązujących na kierunku ekonomia na Uniwersytecie w Białymstoku w 2012 r., oraz efektów uczenia się dla obszaru nauk społecznych z 2011 r.

Kody efektów na ekonomii	Opis efektów uczenia się	Kody efektów uczenia się w zakresie nauk społecznych
W I E D Z A		
E2_W08	Ma pogłębioną wiedzę o procesach zmian wybranych rodzajów podmiotów, instytucji i struktur ekonomicznych oraz o prawidłowościach rządzących tymi procesami.	S2A_W08
E2_W09	Ma pogłębioną wiedzę o poglądach na temat wybranych rodzajów podmiotów, instytucji i struktur ekonomicznych oraz wybranych kategorii więzi ekonomicznych i o ich historycznej ewolucji.	S2A_W09
	Ma pogłębioną wiedzę o procesach zmian wybranych struktur, instytucji i więzi społecznych oraz zna rządzące tymi zmianami prawidłowości.	S2A_W08
	Ma pogłębioną wiedzę o poglądach na temat wybranych struktur i instytucji społecznych lub wybranych kategorii więzi społecznych i o ich historycznej ewolucji.	S2A_W09
U M I E J Ę T N O Ś C I		
E2_U02	Potrafi wykorzystać wiedzę teoretyczną do opisu i analizowania przyczyn i przebiegu procesów i zjawisk gospodarczych oraz potrafi formułować własne opinie i dobierać krytycznie dane i metody analiz w zakresie nauk ekonomicznych.	S2A_U02
E2_U06	Potrafi wykorzystać w praktyce i w pracach badawczych zdobytą wiedzę z określonego obszaru nauk ekonomicznych oraz poddać krytycznej analizie przydatność i skuteczność stosowanej w praktyce wiedzy.	S2A_U06

E2_U09	Posiada pogłębioną umiejętność przygotowania różnych prac pisemnych z zakresu nauk ekonomicznych.	S2A_U09
	Potrafi wykorzystać wiedzę teoretyczną do opisu i analizowania przyczyn i przebiegu procesów oraz zjawisk społecznych, a także potrafi formułować własne opinie i dobierać krytycznie dane i metody analiz.	S2A_U02
	Posiada umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy w różnych zakresach i formach, rozszerzoną o krytyczną analizę skuteczności i przydatności stosowanej wiedzy.	S2A_U06
	Posiada pogłębioną umiejętność przygotowania różnych prac pisemnych w języku polskim i obcym, uznawanym za podstawowy dla dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku lub w obszarze leżącym na pograniczu różnych dyscyplin naukowych.	S2A_U09
K O M P E T E N C J E S P O Ł E C Z N E		
E2_K03	Potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji zadań własnych i zespołu.	S2A_K03
E2_K05	Jest przygotowany do udziału w opracowywaniu projektów społecznych oraz potrafi przewidywać wielokierunkowe skutki tej aktywności.	S2A_K05
E2_K07	Wykazuje postawę kreatywności, innowacyjności i przedsiębiorczości w podejmowanej aktywności społeczno-gospodarczej.	S2A_K07
	Potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania.	S2A_K03
	Umie uczestniczyć w przygotowaniu projektów społecznych i potrafi przewidywać wielokierunkowe skutki społeczne swojej działalności.	S2A_K05
	Potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy.	S2A_K07

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia (2011) oraz Uchwały nr 1202 Senatu Uniwersytetu w Białymstoku z 29 lutego 2012 r. ws. wytycznych dla rad podstawowych jednostek organizacyjnych Uniwersytetu, określających zasady tworzenia programów kształcenia dla określonych kierunków, profili i poziomów kształcenia.

1.5. Wpływ współpracy szkół wyższych z otoczeniem społeczno-gospodarczym na powiązanie kształcenia z wymaganiami pracy zawodowej

Współpracy szkół wyższych z podmiotami gospodarczymi, która przez wiele lat kształtowała się indywidualnie, w zależności od potrzeb uczelni bądź organizacji gospodarczej, resort odpowiedzialny za szkolnictwo wyższe nadał charakter formalny w formie przepisów ustawy o szkolnictwie wyższym. O współpracy z otoczeniem mówiła już ustawa z 2005 r., ale w art. 4 ustęp 4 wymieniała tylko sprzedaż lub nieodpłatne przekazywanie wyników badań i prac rozwojowych (Ustawa, 2005). Faktycznie zakres współpracy w tym okresie zależał od potrzeb uczelni i pracodawców. Na przykład na Wydziale Fizyki i Informatyki Stosowanej Uniwersytetu Łódzkiego (UŁ) w 2010 r. powstała Rada Biznesu, uczestnicząca w dostosowaniu programu studiów do potrzeb rynku pracy. Przedstawiciele biznesu prowadzili też zajęcia z oprogramowania na dwóch wydziałach UŁ (Sałek, Janas, 2011, s. 30).

W znowelizowanej w 2011 r. ustawie do zakresu współpracy wprowadzono „prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych na rzecz podmiotów w wyodrębnionych formach działalności, a także udział przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i w procesie dydaktycznym” (Ustawa, 2011). Jednocześnie nowelizacja wprowadzała kryteria oceny programowej przez PKA (w ustawie z 2005 r. nie było żadnych kryteriów), wśród których była „współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym w procesie kształcenia” (art. 48a ustęp 3). Jednak dopiero rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2014 r. wprowadzało szczegółowe kryteria oceny programowej, wymienione w znowelizowanej ustawie z 2005 r. (Rozporządzenie, 2014).

Przepisy rozszerzające współpracę o nowe pola znalazły się także w ustawie o szkolnictwie wyższym z 2018 r. Dała ona uczelniom możliwość prowadzenia studiów we współpracy z organem nadającym uprawnienia do wykonywania danego zawodu, organem samorządu zawodowego oraz z organizacją gospodarczą (art. 61.1). Współpraca uczelni publicznych z otoczeniem zyskała duże znaczenie, gdyż w nowym organie, Radzie Uczelni (art. 17.1) połowa jej członków (trzy – cztery osoby) (art.19.1) oraz jej przewodniczący (art. 22.1) powinni pochodzić spoza uczelni. Współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym (art. 242.1) jest brana pod uwagę również przy ewaluacji jakości kształcenia w uczelni przez PKA, obok oceny programów studiów i standardów kształcenia kadry dydaktycznej i naukowej czy wsparcia studentów w procesie uczenia się.

Chociaż od wielu lat przepisy nakazują uczelniom podjęcie stałej współpracy z otoczeniem, zwłaszcza przy tworzeniu programów studiów i partycypacji w prowadzeniu zajęć, w dalszym

ciągu praktycy sygnalizują brak takich możliwości lub problemy z ich realizacją (Podwójcic, 2020, s. 158). Pracodawcy, badani przez Krzysztofa Podwójcica (20 dużych firm), narzekali na zbyt sformalizowanie tej współpracy na uczelniach publicznych oraz większą elastyczność uczelni prywatnych (Podwójcic, 2020, s. 157). Niektórzy sygnalizowali nawet niechęć uczelni do nawiązywania współpracy lub działania fasadowe. Część umów uczelni z przedsiębiorstwami „może wynikać tylko z chęci pokazania szkoły wyższej w dobrym świetle, szczególnie wobec trendu czy też presji wywieranej na sektor szkolnictwa, aby wzmacniał relacje z biznesem”. Sygnalizowano też nieliczne dobre przykłady tej współpracy (Podwójcic, 2020, s. 158–160).

Niektórzy przedstawiciele firm oczekiwali od uczelni nie tylko przekazywania studentom kwalifikacji potrzebnych w danej specjalności/kierunku, lecz także wyrobienia pozytywnych postaw i kompetencji miękkich, takich jak elastyczność, otwartość na nowe wyzwania, dążenie do poznawania nowości (Podwójcic, 2020, s. 114). Przedstawiciele pracodawców współpracujący z uczelniami wskazywali też na słabe przygotowanie absolwentów, nie tylko praktyczne (co można usprawiedliwić), ale także teoretyczne, dotyczące podstawowej wiedzy w zawodzie (Podwójcic, 2020, s.152). Powyższe opinie przeczą informacjom o szerokiej współpracy uczelni, jakie zostały przekazane w sprawozdaniach kontrolnych PKA. Mogą raczej wskazywać na bardziej formalną współpracę, sprowadzającą się do deklaracji w postaci ogólnych dokumentów czy umów.

Ustawa o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. wprowadziła też do kryterium oceny programowej uczelni lub kierunku przez PKA współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym (art.242 ustęp 2) (Ustawa, 2018A). Na jej podstawie rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2018 r. określiło aktualnie stosowane kryteria oceny programowej studiów (Rozporządzenie, 2018C). Na podstawie tego rozporządzenia PKA określiła w swoim statucie bardziej szczegółowo wszystkie kryteria, a wśród nich „współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym w konstruowaniu, realizacji i doskonaleniu programu studiów oraz jej wpływ na rozwój kierunku”.

W ramach tego kryterium wyodrębniono dwa standardy jakości kształcenia: (1) współpraca z pracodawcami w konstruowaniu programu studiów, jego realizacja oraz doskonalenie; (2) relacje z otoczeniem społeczno-gospodarczym w odniesieniu do programu studiów, wpływ tego otoczenia na program i jego realizację, poddawane systematycznym ocenom z udziałem

studentów oraz wykorzystywanie tych ocen w działaniach doskonalących⁷. Realizacja tych standardów jest podstawą oceny przez PKA współpracy z otoczeniem na kontrolowanym kierunku studiów.

Rok akademicki 2014/2015 można więc uznać za faktyczny początek powszechnej współpracy uczelni z podmiotami gospodarczymi, co miało stać się ważnym obszarem integracji kształcenia z potrzebami praktyki. Ale dopiero po wejściu w życie w 2018 r. nowej ustawy o nauce i szkolnictwie wyższym oraz rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, o których mowa wyżej, uczelnie zaczęły formalizować współpracę. Świadczy o tym powoływanie w roku 2019 lub 2020 rad (społecznych, programowych, przedsiębiorców) kierunków studiów, złożonych z przedstawicieli podmiotów, które zajmują się organizacją tej współpracy. Wprowadzenie kryterium współpracy z otoczeniem do oceny kierunków studiów spowodowało, że uczelnie zarówno publiczne, jak i prywatne zostały zmuszone do nawiązania formalnej współpracy, aby przy ocenie programowej uzyskać we wszystkich 10 kryteriach pozytywną opinię. Zbliżony zakres tej współpracy w kontrolowanych przez PKA uczelniach dowodzi jej podporządkowania przepisom, według zakresu określonego w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Rozporządzenie, 2018C) i Regulaminie PKA.

Współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym znalazła się też w strategiach rozwoju uczelni na najbliższe lata. Na przykład w Szkole Głównej Handlowej w strategii na lata 2022–2032 w zakresie relacji z otoczeniem zapisano, że „SGH będzie miejscem dialogu otwartego dla całego społeczeństwa, będzie także wiodącym partnerem w realizacji kluczowych inicjatyw i przedsięwzięć o strategicznym znaczeniu dla regionu i kraju. Dzięki tej aktywności SGH będzie kształtować partnerskie i wielostronne relacje z podmiotami krajowego i międzynarodowego otoczenia”. Określono także cele szczegółowe, m.in. takie jak: zintensyfikowanie współpracy z kluczowymi instytucjami sektora publicznego na poziomie administracji samorządowej i centralnej oraz organizacjami pozarządowymi; powołanie do życia inkubatora przedsiębiorczości, wspierającego wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy uczelni; stworzenie ekosystemu przedsiębiorczego, który zapewni studentom możliwości tworzenia własnych projektów biznesowych; rozwijanie Klubu Przedsiębiorców SGH jako forum wymiany doświadczeń, wiedzy oraz relacji biznesowych; rozbudowanie

⁷ Statut Polskiej Komisji Akredytacyjnej z 13 grudnia 2018 Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2018/01/Statut_PKA_2018.pdf (dostęp: 15.07.2022).

zakresu działalności Klubu Partnerów SGH celem wsparcia procesów kształcenia, badawczych oraz zarządczych uczelni⁸.

W Strategii Rozwoju Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach na lata 2018–2025 wskazano m.in. na nawiązanie szerszej współpracy w zakresie dydaktyki z praktyką gospodarczą (aktualnie UE współpracuje z 400 firmami i instytucjami), profilowanie dydaktyki w kierunku uczelni biznesowej (biznesowo zorientowane programy kształcenia, cykliczne konsultowanie oferty studiów z biznesem i instytucjami publicznymi), inicjowanie współpracy eksperckiej i realizacja wspólnych projektów dla podmiotów gospodarczych⁹.

W Akademii Nauk Stosowanych w Elblągu (dawnej Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej) strategia na lata 2021–2025 zawiera następujące cele operacyjne i zadania związane ze współpracą z otoczeniem: uruchomienie kształcenia zawodowego w ramach piątego poziomu PRK; wzmocnienie kształcenia w zakresie kompetencji miękkich (m.in. przez wprowadzenie nowych form kształtowania tych kompetencji); wzmocnienie współpracy ze szkołami i placówkami oświatowymi (m.in. przez włączanie uczniów szkół średnich do prac studenckich kół naukowych); wzmocnienie współpracy z zakładami, instytucjami i uczelniami (m.in. przez rozszerzenie usług eksperckich i szkoleniowych dla otoczenia społeczno-gospodarczego) oraz wzrost efektywności zarządzania procesem kształcenia (m.in. przez powiązanie obsady kadrowej z jakością kształcenia)¹⁰.

Bardziej szczegółowy zakres współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym można ustalić na podstawie raportów zespołów oceniających PKA z kontroli kierunków studiów w różnych uczelniach, publicznych i niepublicznych, zamieszczonych na stronie internetowej PKA¹¹. Oceny kierunków studiów PKA dokonuje na podstawie samooceny przygotowanej przez uczelnie, rozmów z władzami wydziału kontrolowanego kierunku, przedstawicielami studentów, przedstawicielami podmiotów współpracujących oraz oceny wybranych prac dyplomowych. PKA nie ma możliwości sprawdzenia wiarygodności wszystkich informacji podawanych przez uczelnie. Wystarczy jednak przeanalizować dokładnie informacje w raportach PKA z kontroli konkretnego kierunku studiów, aby przekonać się, że wiele z nich ma charakter ogólny (hasłowy) lub nie tyle dotyczy kontrolowanego kierunku, ile współpracy

⁸ Strategia rozwoju SGH w Warszawie na lata 2022–2032. Pobrane z: www.sgh.waw.pl/sites/sgh.waw.pl/files/2021-05/US_nr_87_Z_28_kwietnia_2021_zal_strategia_rozwoju_SGH_2022_2032.pdf (dostęp: 2.09.2022).

⁹ Strategia Rozwoju UE w Katowicach na lata 2018–2025. Pobrane z: www.ue.katowice.pl/user_uploads/strategia/strategia_UE_Katowice.pdf (dostęp: 15.09.2022).

¹⁰ Strategia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu na lata 2021–2025. Pobrane z: www.bip.ans.elblag.pl/pliki/s75s1646747511.pdf (dostęp: 25.08.2022).

¹¹ Raporty Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Pobrane z: (www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/)

całej uczelni (wszystkich wydziałów) lub wydziału z danym kierunkiem. W związku z tym można mieć wątpliwości, czy bardzo szeroka współpraca wydziału lub kierunku z otoczeniem jest wykorzystywana przez uczelnie, czy ma tylko charakter formalny. Trudno to jednak ustalić na podstawie dostępnych informacji.

Na przykład kierunek pedagogika w Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie współpracuje stale lub okresowo z 42 podmiotami o zasięgu regionalnym i lokalnym¹². Dobierane są one w sposób celowy do zakresu kształcenia. Wydział Organizacji i Zarządzania na Politechnice Śląskiej (PŚ), w ramach którego funkcjonuje kierunek socjologia, współpracuje z 39 podmiotami. Reprezentują one bardzo różne jednostki gospodarcze, od banków i przedsiębiorstw górniczych, instytucji służby zdrowia, urzędu pracy, przedsiębiorstw komunikacji miejskiej, wodociągów i kanalizacji do urzędów samorządowych (marszałkowskiego i miejskich)¹³. Natomiast Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach na wszystkich kierunkach współpracuje z 400 przedsiębiorstwami i instytucjami. Liczne grono współpracujących wiąże się z wieloma specjalnościami na danym kierunku. Przykładowe specjalności na socjologii UE w Katowicach to: badanie rynku i reklama, socjologia regionów przemysłowych, socjologia biznesu i mediów (pierwszy stopień), komunikacja społeczna i PR, socjologia społeczności lokalnych, socjologia społeczności wirtualnych (drugi stopień), które dają absolwentom możliwości zatrudnienia w różnych podmiotach gospodarczych.

Oceniając współpracę z otoczeniem na większości kontrolowanych kierunków studiów, PKA wskazuje na zgodność z koncepcją i celami kształcenia, systematyczny, sformalizowany i różnorodny charakter, zapewniający dwustronny transfer wiedzy, a także wpływ wyników współpracy na program studiów i doskonalenie jego realizacji oraz osiąganie przez studentów efektów kształcenia i poprawę efektywności w wyniku wzajemnej wymiany informacji, wiedzy i umiejętności. Natomiast jeśli współpraca nie uwzględnia ustalonych w regulaminie PKA zasad, to uczelnia musi dokonać odpowiednich korekt lub uzupełnień. Na przykład w wyniku kontroli w 2021 r. kierunku filozofia (studia I i II stopnia) na Uniwersytecie Wrocławskim zalecono podjęcie współpracy z przedstawicielami otoczenia społeczno-gospodarczego w zakresie doskonalenia koncepcji kształcenia i programu studiów I stopnia oraz tzw. ścieżki ogólnofilozoficznej na studiach II stopnia. Zalecono też prowadzenie systematycznych

¹² Raport zespołu oceniającego PKA. Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, kierunek pedagogika (profil praktyczny). Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/2021/10/22/97_pedagogika_WSH_Leszno.pdf (dostęp: 15.07.2022).

¹³ Raport zespołu oceniającego PKA. Politechnika Śląska w Gliwicach, kierunek socjologia (profil ogólnoakademicki). Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/2022/04/29/26_socjologia_PŚL_Gliwice.pdf (dostęp: 15.07.2022).

przeглядów tej współpracy, w celu oceny wpływu organizacji współpracujących na koncepcję kształcenia oraz program studiów. W wyniku zaleceń uczelnia nie powołała odrębnej rady, jak w innych uczelniach (prezentowanych niżej), lecz wprowadziła do Zespołu ds. Oceny Jakości Kształcenia przedstawicieli kilku liceów ogólnokształcących, Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz dwóch towarzystw filozoficznych. Wprowadzono też coroczny (po zakończeniu roku akademickiego) przegląd skuteczności tej współpracy i aktywności przedstawicieli¹⁴.

Aby wskazać zakres i stosunek do współpracy uczelni, a także podobieństwo problemów i praktyk, niżej podano kilka przykładów działań podejmowanych na humanistycznych i społecznych kierunkach studiów, kontrolowanych w latach 2019–2021 przez PKA. Nie sposób bowiem przejrzeć i przeanalizować ponad 800 raportów zamieszczonych na stronie internetowej PKA. Bardzo dobrze zorganizowaną i szeroką współpracę prowadzi się na UMCS w Lublinie, gdzie w 2020 r. powołano Prorektora ds. Rozwoju i Współpracy z Gospodarką. W raporcie z kontroli kierunku analityka gospodarcza o profilu praktycznym PKA stwierdziła m.in., że „w ramach kontrolowanego kierunku dostosowuje się ofertę do potrzeb rynku pracy i otoczenia społeczno-gospodarczego przez oferowanie grup zajęć do wyboru, będących wynikiem zgłaszanego zapotrzebowania”¹⁵. Przy Wydziale Ekonomicznym UMCS od 2010 r. działa Rada Przedsiębiorców złożona z przedstawicieli 13 organizacji gospodarczych i instytucji, do zadań której należy konsultowanie oraz opiniowanie planów i programów studiów. Ponadto Rada uczestniczy w organizowaniu praktyk studenckich i opracowywaniu materiałów dydaktycznych opartych na analizie ekonomicznej przedsiębiorstw. Na Wydziale przyjęto zasadę konsultowania procesu nauczania z otoczeniem, w szczególności w ramach powołanych dla każdego kierunku zespołów programowych, składających się z przedstawicieli instytucji i przedsiębiorstw działających w zakresie danego kierunku studiów.

Na kierunku analityka gospodarcza niektóre przedmioty prowadzą praktycy biznesowi oraz nauczyciele zatrudnieni także w podmiotach gospodarczych. Ponadto nauczyciele uczestniczą w realizacji różnych projektów dla przedsiębiorstw i jednostek samorządowych. W latach 2017–2020 Wydział Ekonomiczny podpisał umowy o współpracy z wieloma organizacjami gospodarczymi, które są wymienione w raporcie PKA. Współpracą z otoczeniem społeczno-

¹⁴ Raport zespołu oceniającego PKA z oceny realizacji zaleceń. Uniwersytet Wrocławski, kierunek filozofia (profil ogólnoakademicki). Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/2022/05/31/na_str_filozofia_powt.UWr.pdf (dostęp: 25.07.2022).

¹⁵ Raport zespołu oceniającego PKA. UMCS w Lublinie, kierunek analityka gospodarcza (profil praktyczny). Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ (dostęp: 15.07.2022).

gospodarczym oraz koordynacją poszczególnych jej form zajmuje się też Centrum Transferu Wiedzy i Technologii oraz Centrum Analiz i Rozwoju UMCS.

Na szczególną uwagę zasługuje też współpraca na kierunku ekonomia w Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu, ze względu na jej dobre zorganizowanie i szeroki zakres¹⁶. Współpracują firmy doradcze, audytorskie, usługowe, produkcyjne, banki, doradcy podatkowi oraz jednostki samorządu terytorialnego. Opracowaniem ogólnych koncepcji współpracy zajmuje się kilkusobowa Rada Kierunku złożona z przedstawicieli uczelni, studentów oraz kilku pracodawców. Natomiast większość kwestii dotyczących organizacji i zakresu współpracy na kierunku ekonomia należy do Centrum Współpracy z Biznesem, które zajmuje się współpracą na wszystkich wydziałach uniwersytetu, oraz Menedżera Kierunku, który zatwierdza wszystkie decyzje związane z jakością kształcenia. Centrum przygotowuje coroczne sprawozdania z oceny współpracy, monitoruje także przygotowanie absolwentów do pracy i kariery zawodowej, prezentując je w formie odrębnych raportów. Aktualna współpraca obejmuje: wprowadzenie fakultatywnych praktyk studenckich (na studiach ekonomicznych nie ma obowiązkowych praktyk), wizyty studyjne studentów w podmiotach o działalności zgodnej ze specjalnością, udział przedstawicieli firm w prowadzeniu zajęć (studenci oczekują jeszcze więcej wykładowców praktyków), szkolenie specjalistyczne dla studentów na temat kompetencji przyszłości, konferencje naukowe wiążące teorie z praktyką w określonych specjalnościach, targi pracy i spotkania w ramach dni pracodawców, wykorzystywanie studium przypadków jako formy zajęć oraz wykorzystywanie pracodawców w roli mentorów. Dodatkowe informacje o dostosowaniu programu kształcenia do potrzeb rynku pracy uzyskuje uniwersytet z ankiety przeprowadzanej co roku wśród firm współpracujących. *Ankieta okresowej oceny programów studiów w zakresie ich dostosowania do potrzeb rynku pracy* dostarcza informacji dotyczących: oceny efektów uczenia się w aspekcie pracy zawodowej absolwentów, najważniejszych z punktu widzenia pracodawców kompetencji, brakujących obszarów kształcenia oraz oceny prowadzonych na kierunku ekonomia specjalności. Efektami współpracy, przed kontrolą PKA, była modyfikacja programu studiów na kierunku ekonomia od roku akademickiego 2021/2022, wprowadzenie specjalności ekonomia menedżerska, gospodarka cyfrowa, analiza rynkowa i makroekonomiczna, i związanych z tym nowych przedmiotów, a także komasacja efektów uczenia się na studiach licencjackich z 40 do 17 oraz na magisterskich z 36 do 16. Na podstawie podanych przez PKA informacji można wnioskować o merytorycznym, a nie tylko formalnym podejściu Uniwersytetu i wykorzystaniu współpracy

¹⁶ Raport zespołu oceniającego PKA. Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, kierunek ekonomia (profil ogólnoakademicki). Pobrane z: www.pka.ed.pl/wp-content/epka/ocena (dostęp: 12.07.2022).

do synergii procesu kształcenia i potrzeb pracodawców, a więc także lepszego rozwoju zawodowego absolwentów.

Innym dobrym przykładem współpracy z otoczeniem jest kierunek metody ilościowe w ekonomii i systemy informacyjne w Szkole Głównej Handlowej. PKA w raporcie wymienia następujące formy współpracy: projekty badawczo-rozwojowe, organizacja i realizacja praktyk zawodowych, udział w konferencjach i targach branżowych, okrągły stół dydaktyki zajmujący się wymianą doświadczeń praktyków, prowadzenie przez praktyków wybranych zajęć dydaktycznych. Działa także Rada Programowa złożona z przedstawicieli znanych firm, także z kapitałem zagranicznym, która projektuje programy studiów. Ponadto koordynacją współpracy zajmują się wyodrębnione jednostki SGH: Centrum Współpracy z Biznesem, Centrum Przedsiębiorczości i Transferu Technologii, Centrum Kariery i Relacji z Absolwentami oraz Centrum Otwartej Edukacji¹⁷.

Na Politechnice Śląskiej, na kierunku socjologia organizacją współpracy zajmuje się Rada Społeczna, która prowadzi okresowe przeglądy w zakresie doboru, aktywności instytucji współpracujących oraz skuteczności działań. Współpraca przyjmuje różne formy, adekwatne do celów kształcenia i programu studiów oraz efektów uczenia się. Obejmuje organizację praktyk i staży, udział przedstawicieli firm i instytucji w zajęciach dydaktycznych, dodatkowe warsztaty dla studentów, realizację wspólnych projektów, organizację konferencji. Efektem tej współpracy są także zmiany w programie studiów, w tym wprowadzenie nowych przedmiotów. Lista instytucji współpracujących jest systematycznie rozszerzana, a umowy z organizacjami są odnawiane stosownie do potrzeb obu stron¹⁸.

Na Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym w Radomiu, na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym, na którym występuje kierunek praca socjalna, w marcu 2020 r. powołano Radę Interesariuszy Zewnętrznych oraz wydziałowego pełnomocnika ds. współpracy z otoczeniem. Dokonuje on analizy wszystkich dokumentów i innych informacji pod kątem ewentualnych korekt we współpracy. W Radzie Interesariuszy zasiadają głównie przedstawiciele ośrodków i domów pomocy społecznej, powiatowych centrów pomocy rodzinie, Caritas oraz organizacji pozarządowych realizujących zadania w tym obszarze. Współpraca polega na organizowaniu spotkań nauczycieli i studentów z tego kierunku z pracodawcami, wizyt studyjnych w ośrodkach i domach pomocy, wykładów prowadzonych przez pracowników pomocy

¹⁷ Raport zespołu oceniającego PKA. SGH, kierunek metody ilościowe w ekonomii i systemy informacyjne. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/2022/03/30_34metody_ilosciowe_SGH_Warszawa.pdf (dostęp: 15.08.2022).

¹⁸ Raport zespołu oceniającego PKA. Politechnika Śląska w Gliwicach, kierunek socjologia. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/2022/04/29/26_socjologia_PŚL_Gliwice.pdf (dostęp: 15.08.2022).

społecznej, wspólnych konferencji naukowych na wybrane tematy socjalne, ekspertyz dla współpracujących instytucji, organizowaniu praktyk studenckich oraz pozyskiwaniu materiałów do prac dyplomowych¹⁹.

Prezentując problem współpracy w wybranych szkołach wyższych trzeba pamiętać, że na uczelniach humanistycznych i społecznych miała ona do niedawna ograniczony zasięg (zwłaszcza na kierunkach niewymagających praktyk). Przyczyny tego stanu wskazali przedstawiciele szkół wyższych w badaniu przeprowadzonym przez Krzysztofa Podwójcica w miastach powiatowych woj. mazowieckiego. Niektóre powody zależą od uczelni, inne leżą po stronie przedsiębiorców, a jeszcze inne mają charakter obiektywny, związany z konkurencją i tajemnicą informacji. Dlatego zdaniem przedstawicieli badanych uczelni, dopasowanie programów kształcenia do potrzeb podmiotów działających na danym terenie, w postaci otwarcia nowych kierunków studiów/specjalności, nie jest proste, gdyż albo jest zbyt mało potencjalnych kandydatów na studia, albo brak odpowiedniej bazy lokalowo-technicznej, albo brakuje specjalistów do prowadzenia zajęć (Podwójcic, 2020, s. 134–135). Ponadto młodzież przy wyborze kierunków studiów nie zawsze bierze pod uwagę perspektywę pracy blisko miejsca zamieszkania, często natomiast kieruje się popularnością danego kierunku. Skończenie studiów może być też okazją do podjęcia pracy w mieście wojewódzkim, gdzie jest większy wybór miejsc zatrudnienia, a także istnieją lepsze szanse rozwoju zawodowego oraz poprawy standardu życia (Podwójcic, 2020, s. 150–151).

Przedstawiciele uczelni w badaniach wskazywali, że przedsiębiorstwa, a także organizacje sfery budżetowej nawiązują współpracę z uczelniami głównie w ramach konkretnego projektu, który ma na celu usprawnienie określonej dziedziny ich działalności (Podwójcic, 2020, s. 77). Jednak nie wszyscy nauczyciele mogą w takich przedsięwzięciach uczestniczyć, ponieważ warunkiem jest posiadanie odpowiedniego doświadczenia praktycznego. Ponadto część nauczycieli akademickich jest głównie zainteresowana przeprowadzeniem w firmach badań związanych z uzyskaniem stopni naukowych oraz powiększeniem własnego dorobku naukowego, co jest konieczne przy ocenie rozwoju naukowego, a także kategoryzacji uczelni. Przeprowadzaniu badań dla celów naukowych, w tym także przygotowaniu prac dyplomowych, nie wszystkie firmy są przychylne, gdyż często odrywają pracowników od pracy, a poza tym mogą sprzyjać konkurencji przez ujawnienie chronionych informacji. Niechętnie podejście pracodawców do badań potwierdzali także niektórzy studenci, przygotowujący prace

¹⁹ Raport zespołu oceniającego PKA. Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, kierunek praca socjalna (profil praktyczny). Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/2022/06/09/35_praca_socjalna_UTH_Radom.pdf (dostęp: 5.07.2022).

dyplomowe w latach 2003–2021 pod kierunkiem autora monografii. Kilku osobom pracodawcy odmówili zgody na wykorzystywanie danych firmy w pracach dyplomowych lub ściśle określali ich zakres. Zdarzają się też opinie sceptyczne w kwestii współpracy uczelni z pracodawcami. Niektórzy badani przedstawiciele uczelni mazowieckich uważają, że:

postulat zbliżenia uczelni z pracodawcami jest dodaniem uczelniom kolejnych zadań do wykonania, podobnie jak w przeszłości, gdy szkolnictwo wyższe stawało się narzędziem różnych polityk społecznych. Zawsze wiązało się to z osłabieniem autonomii uczelni. Tym razem mamy do czynienia z próbą przynajmniej częściowego przekształcenia instytucji edukacji wyższej w instytucje rynku pracy. (Podwójcic, 2020, s. 77)

ROZDZIAŁ II

PRZYCZYNY NIEDOSTOSOWANIA KSZTAŁCENIA DO WYMAGAŃ PRACY ZAWODOWEJ ZALEŻNE OD SZKÓŁ WYŻSZYCH

2.1. Współczesna rola szkolnictwa wyższego w gospodarce i społeczeństwie

Przyczyny rozbieżności między wiedzą i umiejętnościami zdobywanymi w czasie studiów, niezbędnymi w przyszłej pracy zawodowej absolwentów, można podzielić na zależne i niezależne od szkół wyższych. Współcześnie szkoły wyższe pełnią wiele ról, a najważniejsze z nich wskazuje Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. W preambule stwierdzono, że uczelnie „realizują misję o szczególnym znaczeniu dla państwa i narodu: wnoszą kluczowy wkład w innowacyjność gospodarki, przyczyniają się do rozwoju kultury, współkształtują standardy moralne obowiązujące w życiu publicznym”. Artykuł drugi wskazuje, że „misją systemu kształcenia wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach”. Wśród podstawowych zadań uczelni wymienionych w art. 11 ustęp 1 na pierwszym miejscu wymieniono prowadzenie kształcenia na studiach (Ustawa, 2018).

Najważniejsza rola szkół wyższych jest różnie rozumiana przez specjalistów zajmujących się sprawami edukacji, rynku pracy, nauczycieli akademickich, studentów (liczących na przygotowanie do wykonywania pracy w danym zawodzie) oraz pracodawców (oczekujących na absolwentów przygotowanych do wykonywania konkretnych prac). Wśród badaczy szkolnictwa wyższego można spotkać różne opinie dotyczące m.in. roli uczelni we współczesnym świecie i zakresu dostosowania kształcenia do oczekiwań i potrzeb pracodawców. Większość badaczy uważa, że szkolnictwo wyższe powinno się zmieniać, gdyż zmienia się społeczeństwo i gospodarka. Współczesna edukacja powinna być bardziej elastyczna niż w przeszłości i uwzględniać tendencje zmian w różnych obszarach społeczno-gospodarczych (Sałata, 2018), powinna też nauczyć kompetencji oczekiwanych na rynku pracy (Podwójcic, 2020, s. 92). Jednocześnie od wielu lat badacze zwracają uwagę na niedostosowanie programów kształcenia oraz struktury absolwentów do potrzeb współczesnej polskiej gospodarki (Norwiński, 2017). Najczęściej wskazuje się przyczyny leżące po stronie uczelni, w postaci zbyt teoretycznych i nie zawsze nowoczesnych programów kształcenia oraz

zbyt małej liczby zajęć praktycznych, „które wykształciłyby w młodej osobie kompetencje potrzebne do sprostania oczekiwaniom współczesnego rynku pracy. (...) celem dążeń każdego studenta, a potem absolwenta powinno być przede wszystkim wykształcenie w sobie gotowości i otwartości do zmian, które są cechą charakterystyczną dzisiejszego rynku pracy” (Śleszyńska, 2008, s.126–127). Dane resortu odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe z pierwszej dekady XXI w. wskazują, że tylko około 20% uczelni ustalało limity przyjęć na studia według informacji urzędów pracy, 21% kierowało się możliwościami kadrowymi, 14% kosztami kształcenia na kierunku, a tylko 16% uwzględniało przyszłe trendy na rynku pracy oparte na badaniach (Tomaszewski, 2011, s. 20). Niedostosowanie struktury kształcenia do potrzeb gospodarki wzmocnił dodatkowo rozwój uczelni prywatnych, z których większość kształciła na kierunkach społecznych i humanistycznych, a nie technicznych. Struktura kształcenia nie jest jednak przedmiotem analizy w niniejszej monografii. Poszukując powodów niedopasowania kształcenia do potrzeb rynku pracy, nie uwzględnia się natomiast wielu czynników niezależnych od uczelni, dlatego w monografii poświęcono im sporo uwagi.

Krytycy, wskazując głównie na przyczyny leżące po stronie uczelni, nie doceniają cyklu, w jakim prowadzone jest kształcenie na studiach. Trzy lub pięć lat to czas, w którym dostosowanie programów nauczania do zmian zachodzących w danej dziedzinie kształcenia nie gwarantuje pełnej aktualności wiedzy i umiejętności. Szkoła wyższa nie ma więc możliwości dostarczenia studentom najbardziej aktualnych informacji w danej dziedzinie. W dużym stopniu zależy to od podejścia prowadzących zajęcia, którzy powinni aktualizować swój przekaz, wzbogacając go o najnowszą wiedzę.

Przedstawione niżej badania opinii publicznej wskazują, że wykształcenie wyższe jest od wielu lat traktowane przez Polaków jako przepustka do lepszej przyszłości zawodowej, która z kolei decyduje o poziomie życia. Jednak wielu dostrzegających korzyści z posiadania wykształcenia wyższego (zarówno rodziców, jak i absolwentów) wiąże je z posiadaniem odpowiedniego dyplomu, a nie zdobytych kompetencji (wiedzy i umiejętności). Ponad 3/4 rodziców uczniów liceów, techników i ZSZ badanych przez CBOS uważa dalsze kształcenie swoich dzieci za ważne. W 1998 r. podobnie uważało 88% badanej młodzieży, a w 2018 r. – 76%. Jednocześnie 49% badanych uczniów w 1998 r. oraz 62% w 2018 r. deklarowało podjęcie studiów (CBOS, 2019). Natomiast według badania CBOS z 2004 r. wyższego wykształcenia dla swoich córek i synów pragnęło 84–85% badanych. Warto też zwrócić uwagę na niewielkie wahania opinii wśród rodziców o różnym poziomie wykształcenia. Wyższego wykształcenia dla swoich dzieci pragnęło 76–77% osób z wykształceniem podstawowym, 77–79% z zasadniczym zawodowym, 92% ze średnim oraz 100% z wyższym (CBOS, 2004). Badanie CBOS potwierdza więc

występujące jeszcze w okresie socjalizmu dość powszechne dążenie rodziców, zwłaszcza pracujących fizycznie, do zapewnienia swoim dzieciom wykształcenia wyższego. Wielu z nich gromadziło środki finansowe, aby dzieci mogły studiować i w przyszłości pracować w bardziej przyjemnych i lepszych warunkach oraz wykonywać zawody lepiej opłacane.

Związek wykształcenia wyższego z lepszą przyszłością zawodową i materialną potwierdzają też badania wśród studentów. Na przykład wśród 388 badanych w 2010 r. studentów stacjonarnych Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego 81% jako powód studiowania podało zwiększenie swojej konkurencyjności w staraniach o pracę ciekawą lub dobrze płatną, a 55% zapewnienie sobie w przyszłości jakiegokolwiek pracy. Tylko 49% wskazało na rozwój zainteresowań (Welfe, 2011, s. 72).

Dla specjalistów zajmujących się rynkiem pracy istotne jest dostosowanie programów kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb współczesnej gospodarki, dostosowanie kwalifikacji zdobywanych w czasie studiów do wymaganych w pracy zawodowej. Ponadto specjaliści rynku pracy, powołując się na badania w różnych krajach, akcentują dostosowanie liczby absolwentów do potrzeb gospodarki w przekroju zawodowym. Ich zdaniem głównym powodem rozbieżności, niezależnie od opinii pracodawców oraz tendencji w popycie na pracę, są decyzje uczelni o prowadzonych kierunkach studiów i liczbie studentów (Tomaszewski, 2011, s. 19). „Współczesna edukacja nie może funkcjonować bez uwzględnienia zmieniających się potrzeb rynku pracy, w tym także potrzeb obecnych i przyszłych pracowników i pracodawców” (Buchowicz, 2020). Na kształcenie zgodne z potrzebami gospodarki wskazują też dokumenty UE, w których wspomina się o aktywizacji zawodowej społeczeństwa i ograniczeniu bezrobocia. Jak już podano w rozdziale 1.1 Deklaracja Bolońska, którą Polska podpisała, wskazuje na dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza na konieczność zwiększenia możliwości zatrudnienia absolwentów (Tomaszewski, 2011, s. 22). UE podkreśla także znaczenie podejmowania współpracy szkół wyższych z innymi podmiotami gospodarczymi, przeważnie z najbliższego otoczenia terytorialnego.

Ponieważ nie wszyscy związani ze szkolnictwem wyższym zgadzają się z podporządkowaniem kształcenia potrzebom gospodarki, warto przypomnieć, że w przeszłości (jeszcze w pierwszej połowie XX w.) wiele osób z bogatych rodzin (głównie kobiet) studiowało bez zamiaru podjęcia po studiach pracy, ale dla własnych ambicji i utrzymania lub wzrostu pozycji społecznej w danym środowisku (głównie na kierunkach humanistycznych w uniwersytetach, które wówczas dominowały w kształceniu na poziomie wyższym). Uniwersytety kształciły więc głównie elity środowiskowe, a nie pracowników dla konkretnych zawodów (Podwójcic, 2020, s. 71).

Dopiero po drugiej wojnie światowej (trudno określić granicę tego procesu), w wyniku zmian społecznych i gospodarczych, a także zmian w złożoności wielu zawodów, głównym celem studiów stało się zdobycie kwalifikacji dla przyszłej pracy, a nie poprawa statusu społecznego. Potwierdzają to także badania CBOS z lat 1993–2004, dotyczące aspiracji edukacyjnych Polaków. Wśród przesłanek dla zdobywania każdego wykształcenia 58% badanych w 1993 r. i 65% w 2004 r. wskazało wyższe zarobki; odpowiednio 46% i 37% – interesujący zawód; 35% i 36% – łatwiejsze życie; tyle samo niezależność i samodzielność w działaniu. Natomiast tradycyjną przesłankę, czyli zdobycie wykształcenia dla rozwoju intelektualnego wskazało tylko 23% w 1993 r. i 17% w 2004 r.; uznanie i szacunek ze strony innych odpowiednio 22% i 11%. Z badań tych wynika, że w ciągu dziesięciu lat znacznie wzrósł odsetek osób, dla których wykształcenie wiąże się z przyszłą pracą, a więc zaspokojeniem potrzeb materialnych, zmniejszył się natomiast odsetek osób łączących wykształcenie z zaspokojeniem potrzeb społecznych, w tym moralnych (CBOS, 2004).

Poszukując przyczyn rozbieżności między kształceniem a kompetencjami absolwentów w pracy zawodowej, trzeba wspomnieć o różnicach w poglądach na współczesną rolę szkół wyższych, nie tylko wśród badaczy i polskich nauczycieli akademickich, ale także z innych krajów (Podwójcic, 2020, s.65–72). Różnice te mogą przyczyniać się do spowalniania (głównie przez zaniechanie lub ograniczanie zmian zalecanych przez resort szkolnictwa wyższego) bądź szybkiego wprowadzania zmian w celu umacniania związku kształcenia z potrzebami gospodarki. Najbardziej widoczne są dwa przeciwstawne poglądy: jeden związany z tradycyjną rolą szkół, które przede wszystkim kształciły inteligencję społeczną dla kraju oraz przygotowywały fachowców dla różnych dziedzin gospodarki, oraz drugi – związany z polityką edukacyjną i działalnością gospodarczą, wskazujący na konieczność dostosowywania programów i form kształcenia do potrzeb gospodarki i oczekiwań pracodawców:

We współczesnych społeczeństwach edukacja nie jest jedynie sprawą prywatną obywateli. Poziom i rodzaj wykształcenia społeczeństwa mają wpływ na rozwój gospodarczy, kulturowy czy polityczny. (...) wskaźniki poziomu wykształcenia stosuje się jako miary rozwoju społeczeństwa w porównaniach międzynarodowych. Edukacja jest więc w dużym stopniu sprawą publiczną. (Zahorska, 2007, s. 93)

Do zwolenników tradycyjnej roli szkoły wyższej w kształceniu społeczeństwa zaliczają się głównie nauczyciele akademicki, zwłaszcza na uczelniach o długiej historii i tradycjach. Według niektórych z nich cele edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym, związane są przede wszystkim z kształtowaniem cnót obywatelskich i moralnych, sprawiedliwości społecznej i troski o dobro wspólne. W związku z tym wartość i jakość edukacji to nie tylko przekazywanie wiedzy w danej dziedzinie, ale też budowanie zdolności do krytycznego myślenia, rozwijania

wyobraźni i do bycia obywatelem rozumiejącym zróżnicowane i powszechnie występujące zjawiska (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 4–5).

Wśród przedsiębiorców i innych osób, niezwiązanych bezpośrednio ze szkolnictwem, także można spotkać zwolenników tradycyjnej roli uczelni. Choć prezentacja poglądów na temat roli szkół wyższych we współczesnej gospodarce i społeczeństwie nie jest celem monografii, niżej przytaczamy opinię Ryszarda Płaska, doktoranta z Uniwersytetu Warszawskiego, orędownika tradycyjnego postrzegania roli szkół wyższych. Autor ten dostrzega, że ustawa z 2005 r. w porównaniu z ustawą z 1990 r. preferuje przygotowywanie absolwentów do potrzeb rynku pracy. W ustawie z 1990 r. (art. 3.2) na pierwszym miejscu wymieniono „kształcenie studentów oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów w zakresie danej gałęzi wiedzy” (Ustawa, 1990). Natomiast w ustawie z 2005 r. (art. 13.1) zadanie to określono, jako „kształcenie studentów w celu przygotowania do pracy zawodowej” (Ustawa, 2005).

Według tego autora nastąpiło „przeniesienie wagi kształcenia studentów z kształcenia w zakresie danej gałęzi wiedzy na kształcenie w celu przygotowania do pracy zawodowej”, co uznał za „istotną różnicę” (Płasek, 2016, s. 71). W ustawie z 1990 r. pierwszym zadaniem uczelni było przygotowywanie specjalistów w danej dziedzinie, w ustawie z 2005 r. pominięto ten aspekt – absolwent ma być przygotowany do pracy zawodowej, ma odnaleźć się na rynku pracy; jego wiedza i umiejętności akademickie dyskursywnie, poprzez przepis ustawy, ograniczone zostały do tego, co może być przydatne na rynku. Na dalszy plan schodzi więc *czysta* nauka i teoretyczne aspekty dziedziny, podkreślono zaś znaczenie elementu praktycznego (Płasek, 2016, s. 71–72). Zdaniem cytowanego autora w ustawie zabrakło zapisów związanych z rolą uczelni w rozwoju poszczególnych dziedzin nauki. Nie było już zadania polegającego na przygotowaniu absolwentów do samodzielnej pracy naukowej i dydaktycznej, a także zapisu o „podejmowaniu starań, aby w środowisku akademickim panował kult prawdy i sumiennej pracy oraz atmosfera życzliwości”. W związku z tym Ryszard Płasek stawia pytanie, „czy brak zobowiązania uczelni do przygotowywania studentów do samodzielnej pracy naukowej rozpatrywać można w sposób inny, niż jako realne ograniczenie rozumianej szeroko naukowej roli szkół wyższych” (Płasek, 2016, s. 72). Według autora zmiany te „przemawiać mogą za swego rodzaju redukcją pola obowiązków stawianych przed uczelniami (...) zapisy ustawy z 2005 r. pozwoliły na wystosowanie przekazu, że w istocie to praktyka, a nie teoria jest ważniejsza” (Płasek, 2016, s. 72).

Ryszard Płasek dostrzega także ograniczenie tradycyjnej roli szkoły wyższej w przeliczaniu programów kształcenia na punkty ECTS – jako nawiązujące do logiki rynkowej, oraz w prowadzeniu studiów o profilu praktycznym z udziałem podmiotów gospodarczych (art. 168

ustawy z 2005 r. znowelizowanej w 2011 r.). Jego zdaniem ten zapis „zmniejsza autonomię samej uczelni w zakresie kształcenia studenta. Uczelnie, współpracując z podmiotem gospodarczym, często będąc w niekorzystnej sytuacji finansowej, mogą posuwać się do zbyt ingerujących w podstawy konkretnej dziedziny naukowej kompromisów wobec partnerów ze świata biznesu” (Płasek, 2016, s. 76). Również cały tzw. system boloński UE badacz ocenia jako neoliberalny, podporządkowujący szkolnictwo wyższe regułom gospodarki rynkowej.

Podobnych poglądów jest zapewne więcej. Z niechęcią nauczycieli akademickich do wprowadzenia kształcenia opartego na efektach uczenia się spotkał się także autor monografii. Obawy mieli także badani przez Krzysztofa Podwójcica w 2019 r. przedstawiciele 20 uczelni z woj. mazowieckiego. Ich zdaniem „kształcenie na poziomie uniwersyteckim powinno otwierać szerokie horyzonty, a zatem nie kierunkować studentów na konkretne stanowisko pracy, bardziej na konkretną branżę”. Również część badanych pracodawców z woj. mazowieckiego uważa, że „wykształcenie wyższe nie może ograniczać się do wąskiej specjalizacji, a raczej powinno nieść treści, które absolwent wykorzysta przez dłuższy czas” (Podwójcic, 2020, s. 111).

Tradycyjne i nowoczesne poglądy na współczesną rolę szkoły wyższej formalnie nie są ze sobą sprzeczne, gdyż studia są dla wszystkich chętnych, niezależnie od tego, jaką ścieżkę rozwoju zawodowego wybiorą. Jednak obrońcy tradycyjnej roli szkół wyższych obawiają się przekształcenia studiów w szkoły przygotowujące do konkretnych zawodów, na wzór zasadniczych szkół zawodowych czy techników. Wskazują na konieczność utrzymania formy kształcenia, opartej na przekazywaniu szerokiej wiedzy związanej z daną dziedziną nauki, poszerzającej horyzonty absolwenta, a nie tylko dostarczającej wiedzy specjalistycznej. Ich zdaniem:

(...) urynkowanie kształcenia trzeba uznać za fakt, pozbawia ono uniwersytet części jego dawnego prestiżu. Gdy zdefiniuje się wykształcenie wyższe jako dobro rynkowe, które może być kupione i sprzedane, jak każde inne dobro (...), edukacja akademicka traci swój status i mistycyzm jako dobro publiczne, które musi być wspólnie pielęgnowane i rozwijane z powodu swojego strategicznego wkładu do dobra wspólnego całego społeczeństwa. (Podwójcic, 2020, s.72)

2.2. Wpływ niepublicznych szkół wyższych na obniżenie jakości kształcenia

Zmiana ustroju w 1989 r. przyczyniła się do rozwoju szkół wyższych, szczególnie prywatnych i zawodowych, co wielu specjalistów rynku pracy oraz pracodawców przyjęło z nadzieją na wzrost liczby pracowników z wykształceniem wyższym oraz lepsze ich przygotowanie do potrzeb gospodarki, w przekroju zawodowym i terytorialnym/przestrzennym. Tymczasem okazało się, że zamiast poprawy nastąpiło

pogorszenie jakości kształcenia. Przekonali się o tym po kilku latach zarówno pracodawcy, jak i środowisko akademickie (Chmielecka, Żurawski, 2019, s.145).

Niżej przedstawiono czynniki, które o tym zadecydowały. Bardzo ważnym powodem, z którego konsekwencji specjaliści od edukacji nie zdawali sobie sprawy, była likwidacja egzaminów na studia i oparcie rekrutacji na konkursie świadectw maturalnych. Miało to związek ze wzrostem stopnia trudności matur i zmianą pomiaru opanowania treści przedmiotów. Jednak przy dużej liczbie uczelni i miejsc na studiach brak egzaminu spowodował, że każdy absolwent szkoły średniej mógł podjąć studia, nawet jeśli predyspozycje do dalszego kształcenia zastąpiły ambicje czy zasobny portfel. NIK zwraca uwagę, że uczelnie publiczne, głównie zawodowe oraz prywatne, nie skorzystały z możliwości wprowadzenia przy rekrutacji minimalnych progów dla wyników maturalnych (NIK, 2018A, s. 12). Przepisy nie pozwalają również uczelniom na wprowadzenie dodatkowych kryteriów oceny kandydatów na studia, jeśli kryteria te wykraczają poza zakres przedmiotów maturalnych.

Ponieważ większość maturzystów pragnie studiować na znanych uczelniach publicznych, mogą one wybierać kandydatów z najlepszymi świadectwami maturalnymi. Natomiast na publiczne uczelnie lokalne i zawodowe oraz prywatne zgłaszają się głównie maturzyści gorzej oceniający swoje możliwości rekrutacyjne oraz kandydaci nieprzyjęci na *lepsze* uczelnie. Na kierunki humanistyczne i społeczne przyjmowani są maturzyści z niższymi ocenami przedmiotów, liczących się w rekrutacji. W niektórych kontrolowanych przez NIK uczelniach w latach 2015–2017 około 25–33% kandydatów na kierunki społeczne uzyskało wynik na maturze z przedmiotu głównego na poziomie podstawowym w granicach 30–49% maksymalnego. Na przykład taki wynik miało 36% studentów przyjętych na pedagogikę na pierwszy rok studiów licencjackich na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim (UWM), na socjologii na Uniwersytecie Opolskim (UO) takim wynikiem mogło pochwalić się 50% przyjętych. Wśród przyjętych na jednolite studia magisterskie na prawo na UWM osoby osiągające wynik maturalny w granicach 30–49% stanowiły 48%, a na psychologii na UO nawet 67%. Tymczasem wśród kontrolowanych uczelni technicznych około 40% przyjętych uzyskało na maturze wynik w granicach 70–100% (NIK, 2018A, s. 21). Podział kandydatów na studia społeczne i techniczne według wyników maturalnych musi oznaczać niższy poziom kształcenia w wyższych szkołach zawodowych, publicznych i prywatnych, a w konsekwencji gorsze przygotowanie absolwentów do pracy. Informacje NIK są zbieżne z opiniami nauczycieli akademickich, pracujących w szkołach publicznych i prywatnych, z którymi autor monografii miał kontakty, a także z opiniami samego autora.

Miernikiem opanowania wiedzy i umiejętności przez studentów są wyniki zaliczeń seminariów i ćwiczeń oraz egzaminy z przedmiotów, chociaż jak powszechnie wiadomo nie zawsze i nie u wszystkich nauczycieli akademickich są one obiektywne. Jak już w innym miejscu monografii stwierdzono, zaliczanie przedmiotów oraz semestrów i kolejnych lat studiów jest łatwiejsze w szkołach prywatnych. Różnic w weryfikacji efektów uczenia się nie dostrzega jednak PKA, gdyż nie analizuje skali ocen uzyskanych przez studentów z poszczególnych przedmiotów. Komisja na ogół pozytywnie (rzadko dostrzega jakieś mankamenty) ocenia generalnie poprawność i skuteczność metod weryfikacji na kontrolowanych kierunkach w uczelniach publicznych i prywatnych. Raport z każdej kontroli stwierdza, że metody weryfikacji zapewniają obiektywną i kompleksową ocenę stopnia osiągnięcia efektów uczenia się²⁰.

Na przykład na kierunku ekonomia w publicznym UE we Wrocławiu, gdzie analiza dokonana przez PKA jest bardzo obszerna, stwierdzono, że:

zasady weryfikacji i oceny osiągnięcia efektów uczenia się umożliwiają równe traktowanie studentów, zapewniają bezstronność, rzetelność i przejrzystość oraz wiarygodność i porównywalność ocen. (...) Tematyka prac etapowych, które dobrze wpisują się w koncepcję kształcenia, poziom merytoryczny i stopień trudności oraz zakres i sposób oceny przez nauczycieli, jest zróżnicowana. Prace etapowe przygotowywane przez studentów umożliwiają osiągnięcie efektów uczenia się uwzględnionych w sylabusach poszczególnych przedmiotów²¹.

Podobnie PKA oceniła weryfikację efektów uczenia się w prywatnej Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu, w jej filii w Chorzowie, na kierunku turystyka i rekreacja. Kryteria oceny ustalone przez prowadzących zajęcia pozwalają na skuteczną weryfikację osiągniętych przez studentów efektów oraz postępów w procesie uczenia się, umożliwiają sprawdzenie opanowania umiejętności praktycznych i przygotowania do pracy zawodowej. Stosowane są różne sposoby oceniania wykładanych treści, poza tradycyjnymi także oceny projektów oraz testy i quizy. Ze względu na specyfikę turystyki i rekreacji oceniana jest aktywność grupowa, która sprzyja nabywaniu umiejętności pracy i współpracy zespołowej²².

Problem ten zupełnie inaczej wygląda w ocenie nauczycieli akademickich, zwłaszcza prowadzących te same zajęcia na uczelni publicznej i prywatnej. Na przykład egzaminu z przedmiotu zarządzanie zasobami ludzkimi, który autor monografii wykładał przez 10 lat, na kierunku ekonomia i zarządzanie na poziomie licencjackim na Uniwersytecie w Białymstoku

²⁰ Raport zespołu oceniającego PKA. Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierunek pedagogika. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i...../ (dostęp: 10.12.2022).

²¹ Raport zespołu oceniającego PKA. Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, kierunek ekonomia. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i...../ (dostęp: 12.12.2022).

²² Raport zespołu oceniającego PKA. Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu, filia w Chorzowie, kierunek turystyka i rekreacja. Pobrane z: www.pka.edu.pl/ocena_i/2021/09/07/094_turystyka_rek_WSB_Poznan_Filia_Chorzow.pdf (dostęp: 12.12.2022).

nie zdawało zwykle w pierwszym terminie około 10–12% studentów, podczas gdy na uczelni prywatnej w Warszawie nawet 50–60% (przy identycznym zakresie przedmiotu i kryteriach oceniania). Kilkakrotne zaliczanie i zdawanie egzaminu (preferowane przez uczelnie prywatne, aby nie tracić studentów) wymusza co prawda na studentach przyswojenie, ale tylko najważniejszych treści przedmiotu. Zadowoleni są z tego studenci oczekujący, że na studiach płatnych będą łagodniej traktowani przy zaliczaniu przedmiotów i skończeniu studiów. Faktycznie oznacza to obniżenie wymagań dotyczących weryfikacji efektów w zakresie wiedzy i umiejętności.

Niższy poziom kształcenia w uczelniach zawodowych, głównie prywatnych, jest spowodowany także brakiem odpowiedniej kadry dydaktycznej. Z powodu ograniczenia pracy na kilku etatach, obecnie uczelnie prywatne mogą zatrudnić specjalistów z tytułami naukowymi dopiero po zakończeniu ich pracy na uczelni publicznej, zwykle po ukończeniu 70. roku życia. Wskazane wyżej sytuacje i czynniki powodują, że poziom wiedzy i umiejętności studentów kierunków humanistycznych i społecznych jest w większości prywatnych uczelni zawodowych niższy w porównaniu ze studentami uczelni publicznych. Również w uczelniach publicznych zawodowych (położonych głównie w dawnych miastach wojewódzkich) poziom nauczania jest niższy w porównaniu z uczelniami publicznymi, kształcącymi na poziomie licencjackim i magisterskim. Jednym z powodów są trudności w zatrudnieniu nauczycieli specjalistów z danego przedmiotu, które zwiększyły się po ograniczeniu możliwości pracy nauczycieli w kilku szkołach. Po zniesieniu minimum kadrowego uczelnie te zatrudniają większość nauczycieli na umowę o dzieło. Można jednak spotkać opinie pozytywne o uczelniach prywatnych, głównie z początkowej ich działalności, na przykład takie, że podniosły konkurencyjność systemu edukacji, zmusiły państwowe molochy do powołania nowych kierunków, uatrakcyjnienia programów, lepszego doboru kadr, a nawet, że stwarzają większe szanse kariery nauczycielom niż szkoły publiczne (Janecki, 2003). Powyższe opinie są bardzo dyskusyjne: jeśli są prawdziwe, to dotyczą jedynie niewielkiego odsetka uczelni prywatnych. Trzeba przypomnieć, że rozwój uczelni prywatnych nastąpił w okresie bardzo dużego bezrobocia związanego z transformacją gospodarki oraz panowania powszechnej opinii, że wykształcenie wyższe daje znacznie większe możliwości znalezienia dobrej pracy i osiągnięcia wyższych dochodów, a także perspektywę rozwoju zawodowego. Dlatego początkowo uczelnie, zwłaszcza prywatne, ale również studenci nie zwracali uwagi na jakość kształcenia oraz możliwości przyszłej pracy. Oferta dydaktyczna oparta była na możliwościach kadrowych uczelni, a nie na możliwościach zatrudnienia absolwentów w różnych zawodach (Sztanderska, Wojciechowski, 2008, s. 47). Założyciele prywatnych szkół wyższych traktowali je jako biznes,

który powinien przynosić odpowiednie dochody. Uczelnie prywatne otwierały głównie kierunki humanistyczne i społeczne, gdyż nie wymagały specjalistycznej i drogiej bazy dydaktycznej. Zajęcia prowadzono w wynajmowanych salach w szkołach podstawowych, średnich, klubach i hotelach.

Między rokiem akademickim 1989/1990 i 2010/2011 (okresem największego rozwoju uczelni) liczba wszystkich szkół wyższych wzrosła z 98 do 460, a więc niemal pięciokrotnie (4.7), podobnie liczba studentów (4.8), a liczba absolwentów prawie dziesięciokrotnie (9.6) (GUS, 1999; GUS, 2012). Natomiast do roku akademickiego 2006/2007 liczba wyższych szkół zawodowych, kształcących na poziomie licencjackim/inżynierskim wzrosła 11-krotnie, a liczba szkół prywatnych wzrosła z 18 do 315 (wzrost 17.5-krotny), liczba studentów z około 16 tys. do 620 tys. (wzrost niemal 39-krotny) (GUS, 1999; GUS, 2006).

Dzięki rozwojowi prywatnych szkół wyższych w Polsce nastąpił szybki wzrost wskaźnika skolaryzacji brutto na poziomie wyższym: z 12.7 do 53.7, obrazujący poziom wykształcenia społeczeństwa (GUS, 2010, s. 25). W ciągu kilkunastu lat Polska stała się w UE krajem należącym do społeczeństw najlepiej wykształconych. Nie znaczyło to jednak, że absolwenci są bardzo dobrze przygotowani do pracy zawodowej.

Na niższy poziom pozyskanych w czasie studiów kompetencji wpływał także wzrost studiujących na studiach niestacjonarnych, umożliwiających łączenie nauki i pracy zawodowej. W roku akademickim 1990/1991 studium niestacjonarnie stanowili tylko 23%, w 2001/2002 – 55%, natomiast w roku 2005/2006 – 51%. Chociaż w założeniu poziom kształcenia na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych powinien być identyczny, to w rzeczywistości tak nie jest. Programy kształcenia na studiach niestacjonarnych przewidują bowiem mniejszą liczbę zajęć (w formie tzw. zjazdów), a więcej samokształcenia. Według ustawy o szkolnictwie wyższym z 2005 r. zasady tych studiów określały senaty uczelni, natomiast ustawa z 2018 r. jednoznacznie różnicuje liczbę zajęć między studiami stacjonarnymi i niestacjonarnymi. Według art. 63.1 na studiach stacjonarnych co najmniej 50% efektów kształcenia w formie punktów ECTS powinno wynikać z zajęć bezpośrednich z nauczycielami, natomiast na niestacjonarnych mniej niż połowa (Ustawa, 2018).

Studenci są zadowoleni z mniejszego obciążenia zajęciami na studiach niestacjonarnych, nie wszyscy zdają sobie jednak sprawę z konsekwencji niższego poziomu przyswojonych kompetencji w przyszłej pracy. Uwzględniając czynniki różnicujące efektywność zajęć na tych studiach, trzeba także wspomnieć o czasie ich odbywania: głównie w soboty i niedziele; oraz długości trwania: od godz. 8.00–9.00 do godz. 18.00–19.00. Zdarza się, zwłaszcza w niedziele, że studenci proszą o skrócenie ostatnich zajęć, gdyż większość jest zamiejscowa i czeka ją długi

powrót do domu. Powszechnie wiadomo, że zajęcia trwające zbyt długo są dla słuchaczy męczące, a więc mniej efektywne. W przypadku studiów niestacjonarnych na pierwszym miejscu stawia się jednak konieczność zrealizowania zaplanowanych zajęć w formie zjazdów, a nie możliwości przyswojenia przewidzianych w programie treści. Zakłada się, że studenci we własnym interesie powinni uzupełnić treści przedmiotów, które nie zostały zrealizowane na zajęciach.

Kolejny czynnik wpływający na niższy poziom kompetencji absolwentów (głównie w uczelniach prywatnych) wiąże się z niedostosowaniem liczby nauczycieli akademickich do liczby studentów. Dynamika rozwoju nauczycieli akademickich była znacznie niższa w latach 90. XX w. i na początku XXI w. (do czasu zmiany przepisów). Większość profesorów pracowała w macierzystej uczelni publicznej, a także w kilku prywatnych. W pierwszym okresie działalności tych uczelni większość nie posiadała własnej kadry dydaktycznej i zatrudniała nauczycieli pracujących w uczelniach publicznych. Spowodowało to wzrost liczby studentów na jednego nauczyciela, szczególnie w uczelniach prywatnych. W latach 1990–2007 liczba nauczycieli akademickich we wszystkich szkołach wyższych wzrosła co prawda o 55%, ale przy 4.8-krotnym wzroście studentów, co zwiększyło obciążenie nauczycieli oraz ograniczyło ich kontakty ze studentami.

W roku akademickim 1990/1991 na jednego nauczyciela we wszystkich szkołach wyższych przypadało sześciu studentów, a w 2005/2006 już 20. Natomiast w szkołach niepublicznych w roku 1992/1993 przypadało 16 studentów, w 2001/2002 – 49, a w 2005/2006 – 37 studentów (GUS, 1999; GUS, 2006; Mikuła-Bączek, 2008). Najgorsza sytuacja była w niepublicznych wyższych szkołach rolniczych, gdzie liczba studentów wynosiła 41 (GUS, 2010, s. 28, 39). Oznaczało to zwiększenie liczebności grup seminaryjnych i ćwiczeniowych (Kraśniewska, Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 76). Przypomnijmy, że aktualnie według przepisów o finansowaniu szkół wyższych z budżetu państwa uczelnie otrzymują środki budżetowe, gdy na jednego nauczyciela przypada 13 studentów. W niektórych uczelniach proporcje te są korzystniejsze, na przykład w APS wynoszą 1:9, choć w roku akademickim 2010/2011 wynosiły aż 1:45, a w 2013/2014 kształtowały się na poziomie 1:22²³.

Potwierdza to także doświadczenie akademickie autora monografii. Na uczelniach, w których wówczas pracował, następowało zwiększenie liczebności grup ćwiczeniowych z 20 do 30 osób, a seminariów dyplomowych z 10 do 15. Ponieważ nie wszystkie tematy seminariów dyplomowych i osoby je prowadzące są przez studentów jednakowo traktowane, w czasie

²³ Raport danych ilościowych i wskaźników jakości kształcenia w APS za rok 2018/2019. Pobrane z: www.aps.edu.pl/media/2271828/raport-ilosciowy-2019.pdf (dostęp: 25.10.2022).

pierwszego semestru seminarium dochodzi także do przenoszenia się studentów między seminariami. W konsekwencji dziekani wyrażali zgodę nawet na 18 studentów. Jednak przy tak dużej liczbie studentów ich kontakt z prowadzącym zajęcia jest bardziej ograniczony, z czego studenci nie zawsze zdają sobie sprawę. Ponadto w szkołach prywatnych zdarzały się sytuacje, że formalnie prowadzącym wykład był profesor, a faktycznie ze studentami spotykał się adiunkt, co powodowało także obniżenie jakości kształcenia. Aby przeciwdziałać tej sytuacji, w znowelizowanej w 2011 r. ustawie z 2005 r. wprowadzono przepis (art. 9.3) upoważniający ministra szkolnictwa wyższego do określania proporcji między nauczycielami i studentami oraz warunków, jakie muszą spełniać programy kształcenia ustalane przez uczelnie (Ustawa, 2005).

Zdaniem autora monografii, na ograniczenie kontaktów między profesorami i studentami miało także wpływ zatrudnianie w uczelniach zawodowych oraz prywatnych profesorów zamiejscowych, spoza siedziby uczelni (ze względu na braki miejscowych). Chętni do takiej pracy profesorowie z Warszawy dojeżdżali do różnych uczelni na terenie całego kraju. W okresie największego rozwoju uczelni w 2010/2011 r. w całym kraju pracowało 103.5 tys. nauczycieli akademickich. W największym stopniu powiększyła się kadra profesorów (4-krotnie), adiunktów o 71%, zaś liczba asystentów zmniejszyła się o 7%.

Niższy poziom kształcenia w szkołach prywatnych potwierdzają też kontrole Polskiej Komisji Akredytacyjnej oraz Najwyższej Izby Kontroli. Wśród uczelni publicznych, kontrolowanych w 2010 r., tylko 2.8% otrzymało ocenę najwyższą (wyróżniającą), ocenę pozytywną 89.2%, a warunkową 3.5%. Natomiast wśród niepublicznych tylko jedna uczelnia otrzymała ocenę wyróżniającą, 68% ocenę pozytywną, a 11.6% warunkową. Komisja miewa zastrzeżenia także do efektów kształcenia, tylko niewielki odsetek uczelni prywatnych otrzymuje ocenę najwyższą, natomiast najwięcej badanych otrzymuje oceny niższe: w pełni spełnione oraz znacząco spełnione. Na podobnym poziomie oceniono wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia (GUS, 2010, s. 43–44). Zdaniem badaczy problemu, a także NIK (NIK, 2018A, s. 31–32), oceny jakości kształcenia przez PKA mają głównie wymiar ilościowy i nie wskazują rzeczywistego poziomu kształcenia, szkoda więc, że w tej ocenie nie można uwzględnić faktycznego poziomu kompetencji studentów (Janiak, 2005, s. 93).

Z szybkim rozwojem uczelni prywatnych wiąże się nadprodukcja osób z wykształceniem wyższym w niektórych zawodach. Dotyczy to szczególnie zawodów humanistycznych, takich jak socjologowie, psychologowie, politolodzy, pracownicy socjalni, a nawet ekonomiści. Konsekwencją jest trudniejsze znalezienie pracy w wyuczonym zawodzie/specjalności oraz podejmowanie prac niezgodnych z posiadanym wykształceniem (nawet gdy praca jest

traktowana jako tymczasowa). Na przykład w 2016 r. nie było w Warszawie pracy dla absolwentów socjologii, a w 2017 r. pracodawcy zgłosili chęć zatrudnienia pięciu nowych socjologów, podczas gdy w tym czasie kierunek ten ukończyło w warszawskich uczelniach 120 absolwentów (Molga, 2018). Z informacji zamieszczanych na stronach internetowych wynika, że najtrudniej jest znaleźć pracę zgodną z posiadanym wykształceniem absolwentom kierunków humanistycznych, szczególnie na lokalnych rynkach pracy. Pracodawcy oferują bowiem niewiele nowych ofert, dlatego absolwenci podejmują się każdej pracy, głównie ze względów rodzinnych, na przykład konieczności opieki nad starszymi rodzicami lub finansowych²⁴. Przy nadwyżce kandydatów do pracy z wykształceniem humanistycznym pracodawcy mogą stawiać wysokie wymagania, aby zatrudnić najlepszych. Absolwenci bez doświadczenia zawodowego nie mają wówczas szans lub bardzo małe (Piróg, 2013, s. 310).

W latach 1991–2006 liczba absolwentów szkół wyższych wzrosła siedmiokrotnie (z 56.1 tys. do 394 tys.). Większe trudności ze znalezieniem pracy w wyuczonej specjalności po studiach mieli absolwenci uczelni prywatnych. Potwierdzają to m.in. badania Bilansu Kapitału Ludzkiego na zlecenie PARP z lat 2013–2014. Ryzyko wykonywania mało atrakcyjnej pierwszej pracy lub niezgodnej z wyuczoną specjalnością było znacznie większe u absolwentów uczelni prywatnych (47.9% wykonujących te prace) niż publicznych (32.3%) (PARP, 2015, s. 64).

Korelację niedopasowania kompetencyjnego z nadprodukcją absolwentów studiów w niektórych zawodach, w stosunku do potrzeb gospodarki, potwierdzają też badania Krzysztofa Podwójcica i prof. Elżbiety Kryńskiej (Podwójcic, 2020, s. 87–88). Zdaniem prof. Kryńskiej taka sytuacja zaistniała w drugiej połowie lat 90. XX w., kiedy powstało dużo prywatnych szkół wyższych, co spowodowało obniżenie poziomu jakości kształcenia. Na rynku pojawiło się nadmiernie dużo osób z dyplomami licencyjnymi i niskimi kompetencjami (Kryńska, 2013, s. 90).

Trudności w znalezieniu pracy po studiach, zwłaszcza w tzw. zawodach nadwyżkowych, w których liczba poszukujących pracy przekraczała liczbę wolnych miejsc, potwierdzają też dane GUS. W 2020 r. w zawodzie specjalista ds. administracji i rozwoju przewaga podaży nad popytem na pracę wynosiła 8.3 tys. osób, a w zawodzie ekonomista 7 tys. (GUS, 2021A, s. 39). Absolwenci musieli liczyć się z wykonywaniem pracy (przynajmniej przez jakiś czas) niewymagającej kwalifikacji wyuczonych oraz/lub czekać na znalezienie pracy

²⁴ *Co ja zrobię z moją mamą. Starości rodziców najbardziej boją się nie oni sami, tylko ich dzieci.* Pobrane z: <https://natemat.pl/208905,co-ja-zrobie-z-moja-mama-starosci-rodzicow-najbardziej-boja-sie-nie-oni-sami-tylko-ich-dzieci/> (dostęp: 20.9.2020).

z oczekiwanymi kwalifikacjami. O niedopasowaniu liczby pracujących z wykształceniem wyższym do potrzeb gospodarki świadczyć też może liczba zatrudnionych w grupach zawodowych wymagających wykształcenia wyższego (choć nie jest to informacja dokładna). Do takich grup według Klasyfikacji Zawodów i Specjalności należą przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, specjaliści oraz pracownicy biurowi (choć nie wszystkie stanowiska).

Otóż w czwartym kwartale 2020 r. wśród wszystkich pracujących w gospodarce wykształcenie wyższe posiadało 6 153 tys. (37.1% ogółu) zatrudnionych. Tymczasem wśród wymienionych grup zawodowych pracowało łącznie 5 594 tys. (GUS, 2021). Oznacza to, że 559 tys. osób z wykształceniem wyższym pracowało w innych grupach zawodowych, formalnie niewymagających wykształcenia wyższego (niektórzy pracodawcy mogą stawiać takie wymagania). Jednocześnie w tych grupach zawodowych 31 grudnia 2020 r. było 32.3 tys. wolnych miejsc pracy. Na nadmiar uczelni w stosunku do zapotrzebowania gospodarki zwracają też uwagę komentarze w internecie. Oto typowa opinia: *za dużo uczelni niczego nieuczących, ale dostających kasę na studenta i dbających, by wszyscy zdawali*²⁵. Również uzyskane przez autora monografii informacje od studentów ostatniego roku studiów niestacjonarnych magisterskich w APS potwierdzają, że część studentów, pracując w zawodach niezgodnych z kierunkiem studiów, nie zamierza po uzyskaniu dyplomu wracać do wyuczonego zawodu pedagoga. Takie przypadki należy także zaliczyć do zatrudnienia niezgodnego z posiadanymi kwalifikacjami.

2.3. Kształcenie na poziomie zawodowym (licencjackim) a potrzeby gospodarki

Napięcia między kształceniem kadr dla gospodarki a wkładem szkół wyższych w kulturę i etykę oraz kształtowaniem poziomu inteligencji społeczeństwa, miał niwelować podział szkół na akademickie i zawodowe, a studiów na dwa poziomy – licencjacki i magisterski. Miał też zbliżyć, krytykowane powszechnie za teoretyczne nastawienie, programy kształcenia do potrzeb praktyki i pracodawców. Z przeprowadzonych przez PARP, we współpracy z Polskim Stowarzyszeniem Zarządzania Kadrami (PSZK) w ramach projektu *Biznes dla edukacji*, badań wśród studentów wynikało, że ponad 60% na studiach zdobywa głównie wiedzę teoretyczną, natomiast połowie badanych studia nie pomagają w zdobyciu umiejętności praktycznych, na

²⁵ *Co piąta osoba po studiach pracuje poniżej swoich kwalifikacji*. Pobrane z: www.money.pl/gospodarka/praca-co-piaty-pracownik-z-wyzszym-wyksztaleniempracuje-ponizej-swoich-kwalifikacji-6668973497584160a.html (dostęp: 10.06.2022).

które zwracają uwagę pracodawcy²⁶. Podobne opinie wyraża też część pracodawców (które zaprezentowano w rozdziale czwartym).

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r. (art. 4.1) wprowadzała studia dwustopniowe: zawodowe i magisterskie, nie definiowała jednak różnic między nimi. Dopiero ustawa o szkolnictwie wyższym z 2005 r. (art. 2.1) wskazywała różnice. Celem pierwszego stopnia miało być „uzyskanie wiedzy i umiejętności w określonym zakresie kształcenia, przygotowujące do pracy w określonym zawodzie”. Natomiast celem studiów magisterskich miało być „uzyskanie specjalistycznej wiedzy w określonym zakresie kształcenia, jak również przygotowujące do twórczej pracy w określonym zawodzie” (Ustawa, 2005). Wykształcenie magisterskie umożliwiało więc bardziej wszechstronne i analityczne przygotowanie absolwentów danego kierunku do wykonywania złożonych prac, wymagających kreatywności i samodzielności. Podział kształcenia na dwa profile, a także wprowadzenie dwóch poziomów nauczania (licencjacki i magisterski) miał związek z podobnym podziałem szkolnictwa wyższego w krajach wysoko rozwiniętych oraz zaleceniami UE, które szerzej omówiono w rozdziale 1.1.

Podział ten nie spełnił jednak zamierzonych celów, gdyż w kształceniu na poziomie wyższym trudno oddzielić wiedzę teoretyczną od elementów praktycznych. Studia ułatwiają absolwentom realizację złożonych zadań zawodowych, wymagających także znajomości teorii, co ustawodawcy podkreślili przy definiowaniu celu studiów magisterskich. Zgodnie z zasadami i metodologią naukową, „teoria i praktyka są ze sobą powiązane, gdyż nie istnieje żadna czysta, wolna od teoretycznych uwarunkowań praktyka” (Stawiszyński, 2013, s. 187). Trudno jednak obiektywnie określić, ile powinno być teorii w programie studiów zawodowych, a ile w programie studiów magisterskich. Być może dlatego w podziale dwustopniowym można odnaleźć strukturę dawnych studiów jednolitych, gdzie w pierwszym roku przeważały przedmioty ogólne, a w kolejnych latach wzrastała liczba przedmiotów związanych z kierunkiem studiów. Także większość studiujących oraz ich rodzin traktuje nadal licencjat jako pierwszy etap studiów, a nie jako studia zawodowe, przygotowujące do pracy²⁷.

Wiąże się to z tradycyjnym rozumieniem studiów zarówno przez studentów i ich rodziny, jak i nauczycieli akademickich, a nawet pracodawców, gdyż w Polsce nie było tradycji studiów dwustopniowych. Dlatego zdecydowana większość absolwentów kierunków humanistycznych i społecznych (którzy nie mają żadnych przeszkód ze strony rodzinnej i zawodowej) po

²⁶ Pobrane z: www.parp.gov.pl (dostęp: 5.09.2021).

²⁷ Rozumienie takie sugerowała także ustawa z 1990 r., nazywając w art. 4.1 studia magisterskie uzupełniającymi.

uzyskaniu licencjatu rozpoczyna studia magisterskie, przeważnie na tej samej uczelni lub na tym samym kierunku, z wyjątkiem uczelni publicznych zawodowych i prywatnych, które nie prowadzą studiów magisterskich. Większość studentów tych uczelni wybiera studia magisterskie na kierunku zbliżonym do licencjackiego. Część studentów wybiera jednak zupełnie inne kierunki. Resort zarządzający szkolnictwem wyższym, dając absolwentom studiów pierwszego stopnia możliwość zdobycia dyplomu magisterskiego na kierunku niepowiązanym tematycznie z kierunkiem licencjatu, doprowadził nieświadomie do kształcenia specjalistów w danej dziedzinie z tytułem magistra w ciągu dwóch lat, zamiast pięciu. Oznacza to, że na rynku pracy pojawiły się dwie grupy absolwentów z tytułem magistra: po studiach pięcioletnich i dwuletnich.

Także pracodawcy wolą zatrudniać absolwentów studiów magisterskich: w trakcie rekrutacji mają oni większe szanse niż kandydaci z tytułem licencjata. Potwierdzają to m.in. prowadzone od kilkunastu lat badania PARP dotyczące Bilansu Kapitału Ludzkiego. W analizie badania z 2014 r. stwierdzono, że „pomimo funkcjonowania dwóch stopni wyższego wykształcenia pracodawcy nadal preferują wykształcenie pełne magisterskie”. Aż 62% badanych od kandydatów na stanowiska kierownicze wymagało wykształcenia magisterskiego, a tylko 21% licencjackiego, na stanowiska specjalistów odpowiednio 51% i 33%, a na stanowiska techników 21% i 33% (PARP, 2015, s. 33–34).

Również według badań z 2019 r. pracodawcy w średnich i większych firmach (powyżej 50 pracowników) bardziej cenią kandydatów z wykształceniem magisterskim niż licencjackim. Od kandydatów na stanowiska kierownicze 41% pracodawców wymagało wykształcenia magisterskiego, a 27% licencjackiego, na stanowiska specjalistów odpowiednio 63% i 19%. Nawet w grupie techników i personelu średniego 19% badanych wskazało wykształcenie magisterskie, a 22% licencjackie, zaś u pracowników biurowych 10% wskazało wykształcenie magisterskie, a 13% licencjackie (PARP, 2019A, s. 12, 92–93). Wyższość tytułu magistra nad licencjatem potwierdza też sytuacja absolwentów na rynku pracy. Badania BKL z lat 2011–2012 pokazują, że absolwenci z tytułem magistra mieli większe możliwości zatrudnienia niż z licencjatem. Wśród 732 osób z dyplomem licencjata uczestniczących w tych badaniach tylko 63.8% pracowało, natomiast wśród 1421 osób z tytułem magistra pracowało 80.7%, zaś bezrobotnymi było odpowiednio 16.9% oraz 10.3% osób (PARP, 2013, s. 124).

Z kolei według badania GUS, dotyczącego sytuacji osób młodych na rynku pracy w 2016 r., absolwenci po licencjacie znacznie niżej oceniali kształcenie na studiach zawodowych, w tym umiejętności potrzebne w pracy, niż na studiach magisterskich. Zgodność wykształcenia z wykonywaną pracą zawodową oceniło na zdecydowanie tak 37.9% badanych absolwentów z

tytułem licencjata i 54.1% z tytułem magistra oraz na raczej tak odpowiednio 26% i 23%. Również poziom wiedzy ogólnej i umiejętności zawodowych zdobytych w czasie studiów wyżej ocenili absolwenci z tytułem magistra – odpowiednio na 3.8 i 3.67 w skali 5-stopniowej, niż z tytułem licencjata – na 3.64 i 3.51 (GUS, 2017, s. 33). Z opinii badanych osób z tytułem licencjata i magistra wynika bardzo ważny dla niniejszej monografii wniosek, że studia licencjackie, które według kolejnych ustaw o szkolnictwie wyższym (uchwalonych po 1990 r.) miały przygotowywać absolwentów do pracy zawodowej, nie spełniają tego celu, gdyż zarówno w opinii absolwentów, jak i pracodawców przygotowują gorzej niż studia magisterskie. Również w społeczeństwie polskim nie utrwał się podział studiów na dwa odrębne poziomy, z którymi wiążą się różne cele i możliwości przyszłej pracy.

Do niwelacji różnic między studiami zawodowymi i magisterskimi przyczyniają się również prowadzący zajęcia nauczyciele akademicki. Większość zajęć na poziomie licencjackim i magisterskim prowadzą te same osoby, co powoduje, że metody i sposoby realizacji zajęć są identyczne lub bardzo podobne. Brak różnic wspiera też zalecanie studentom podręczników, których autorami są głównie nauczyciele szkół ogólniakademyckich. Na poziomie licencjackim na zajęciach z przedmiotów ogólnych nie podkreśla się ich praktycznego aspektu. W naukach humanistycznych zdecydowana większość nauczycieli akademickich nie ma doświadczenia zawodowego innego niż praca na uczelni. Typowa ścieżka kariery zawodowej nauczyciela akademickiego zaczyna się od asystenta, a kończy na stanowisku profesora. Powyższe opinie wynikają z doświadczeń autora monografii w prowadzeniu zajęć na poziomie licencjackim i magisterskim w uczelniach publicznych i prywatnych, zawodowych i akademickich.

Wyższość wykształcenia magisterskiego nad licencjackim potwierdzają także badania CBOS z lat 1993–2004 dotyczące oczekiwanego przez rodziców poziomu wykształcenia swoich dzieci. W 2004 r. aż 74% rodziców chciało magisterium dla swoich córek i 68% dla synów, a licencjatu tylko 10% dla córek i 17% dla synów. Między 1993 r. i 2004 r. wzrósł znacznie odsetek zwolenników wykształcenia magisterskiego – dla córek z 47% do 74%, a dla synów z 38% do 68%, zmniejszył się natomiast odsetek zwolenników wykształcenia licencjackiego, odpowiednio z 17% do 10% i z 27% do 17% (CBOS, 2004). Badania CBOS potwierdzają więc wyżej przedstawione opinie różnych osób i badaczy co do traktowania wykształcenia licencjackiego w Polsce jako niepełnego wyższego, będącego pierwszym etapem wykształcenia wyższego.

Również konieczność posiadania dyplomu magistra, jako warunku podjęcia pracy w wielu zawodach, stawia studia magisterskie wyżej od licencjackich. Jedynie trudna sytuacja materialna absolwenta studiów licencjackich, a nie przekonanie o wystarczającym

przygotowaniu zawodowym, wpływa na jego decyzję o podjęciu pracy. Jednak większość takich osób podejmuje studia magisterskie po kilku latach. Potwierdzają to dane statystyczne o strukturze absolwentów według poziomu studiów. W 2020 r. wśród wszystkich absolwentów osoby z wykształceniem licencjackim i inżynierskim stanowiły 54.6%, a z magisterskim 38.6%. Jednak absolwenci studiów drugiego stopnia (magisterskiego) stanowili 70.7% absolwentów studiów pierwszego stopnia (GUS, 2020, s. 37–40).

Brak istotnej różnicy programowej między studiami licencjackimi i magisterskimi potwierdzają też studenci badani w 2018 r. przez Natalię Kraśniewską i Magdalenę Dybaś-Stronkowską. Zdaniem badaczek zasady i rozwiązania wprowadzone w ramach procesu bolońskiego, dotyczące dwustopniowych studiów są nadal w wielu uczelniach pozorne, stara forma studiów została przykryta nowymi hasłami. Faktycznie „w programach kształcenia brakuje wyraźnych różnic między studiami pierwszego stopnia (które powinny mieć charakter zawodowy) i drugiego stopnia (charakter bardziej teoretyczny, analityczny rozwijający studenta bardziej wszechstronnie). Uczelnie powinny unikać fasadowości i modnych haseł bez pokrycia” (Kraśniewska, Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 78–79). Studia licencjackie nie uczą wymaganych w praktyce kompetencji i efektów uczenia się, dlatego większość studentów podejmuje studia magisterskie. W założeniach procesu bolońskiego absolwent studiów pierwszego stopnia miał zasilić rynek pracy, a studia drugiego stopnia miały być dla osób zamierzających pracować naukowo, analitycznie (Kraśniewska, Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 78–79). Takie podejście studentów, wspierane przez ich rodziny, oznacza, że dwustopniowe studia w Polsce nie sprawdziły się. Trudno przewidzieć, czy w przyszłości ulegnie to zmianie. W większym stopniu będzie to zależec od podejścia pracodawców niż od studentów.

Różnic między poziomem licencjackim i magisterskim nie wskazuje też definicja prac dyplomowych, zawarta w ustawie o szkolnictwie wyższym. Według znowelizowanej ustawy z 2005 r. (art. 167a ustęp 2) oraz ustawy z 2018 r. (art. 76 ustęp 2) praca dyplomowa „jest samodzielnym opracowaniem zagadnienia naukowego (...), prezentującym ogólną wiedzę i umiejętności studenta związane ze studiami na danym kierunku, poziomie i profilu oraz umiejętności samodzielnego analizowania i wnioskowania” (Ustawa, 2005; Ustawa, 2018). Z informacji, zdobytych przez autora monografii w czasie pracy w charakterze nauczyciela akademickiego na uczelniach publicznych i prywatnych w latach 2003–2021, wynika, że uczelnie nie określały wymagań dla prac dyplomowych. O takich wymaganiach decydują promotorzy. „Niektórzy promotorzy zadowolają się opisem problemów i to nie zawsze najważniejszych dla pracy, co powoduje, że prace są słabe, nie mają charakteru analitycznego, ledwo spełniają wymagania” (Czajka, 2014, s. 186). Niektóre uczelnie humanistyczne

w regulaminach studiów lub odrębnie określają jednak wymagania merytoryczne i metodologiczne dla prac licencjackich i magisterskich.

Dobrym przykładem może być Uniwersytet Kazimierza Wielkiego (UKW) w Bydgoszczy, gdzie, w związku z koniecznością weryfikacji efektów uczenia się przypisanym seminariom dyplomowym, w 2020 r. przygotowano wytyczne w sprawie procedur dyplomowania (UKW, 2020). Zawierają one m.in. zasady przygotowywania oraz opis form prac licencjackich i magisterskich na różnych kierunkach studiów. Na Wydziale Pedagogiki prace licencjackie i magisterskie mogą mieć formy: raportu z badania, krytycznego przeglądu literatury na określony temat, eseju, projektu działań społecznych w zakresie edukacji, wychowania, resocjalizacji, rehabilitacji lub analizy praktyk społecznych w powyższym zakresie. Dla każdej formy pracy profesorowie z tego wydziału przygotowali szczegółowe zasady (objętość 1–2 strony dla każdej formy).

Na przykład dla prac w formie analizy praktyk społecznych wskazano, co powinien zawierać wstęp (zakres praktyk będących przedmiotem badania, cele badania oraz badane zjawisko), rozdział teoretyczny (m.in. przegląd definicji, przyczyny i skutki badanego zjawiska, warunki sprzyjające jego rozwojowi), rozdział metodologiczny (m.in. opis przedmiotu badania, szczegółowe problemy badawcze, zastosowane metody badania, uzasadnienie celowości ewentualnego wyboru studium indywidualnego przypadku) oraz rozdział merytoryczny – analityczny (powinien zawierać szczegółową analizę problemów badawczych z rozdz. metodologicznego, może też prezentować najbardziej skuteczne albo najbardziej obiecujące praktyki; w analizie indywidualnego przypadku należy powiązać diagnozę funkcjonalną z proponowanym programem oddziaływań) (UKW, 2020, s. 7–13). Ponadto określono objętość pracy licencjackiej (w granicach 90–108 tys. znaków typograficznych (bez aneksów) oraz magisterskiej (140–216 tys. znaków). Najkrótsza praca magisterska powinna więc mieć większą objętość od najdłuższej pracy licencjackiej, co jest związane z różnicą w prezentacji i analizie badanych zjawisk. Tymczasem autor monografii w czasie swojej pracy na uczelniach spotykał prace magisterskie o objętości równej lub nawet mniejszej od prac licencjackich. Wielu promotorów nie zwracało uwagi na różnice w zakresie badań i objętości między tymi pracami.

W instytutach, katedrach i zakładach na początku roku akademickiego na ogół nie przypominają się pracownikom o wymaganiach dot. prac dyplomowych. Brak informacji powoduje, że nawet w jednej jednostce organizacyjnej istnieją różne wymagania, gdyż każdy promotor stosuje inne zasady i podejście do dyplomantów, oparte na własnym doświadczeniu. Tymczasem badania jakości kształcenia prowadzone wśród studentów pokazują, że bardzo wielu nie wie, czego

powinno oczekiwać od promotora. Na przykład na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM) wsparcie promotora przy pisaniu prac dyplomowych oceniło bardzo dobrze i dobrze 42% badanych studentów stacjonarnych i 43% niestacjonarnych. Jednocześnie odpowiednio 49% i 44% nie potrafiło ocenić tego wsparcia. Na studiach jednolitych magisterskich odsetek ten wynosił 60%, na licencjackich 58%, a na magisterskich tylko 3%²⁸. Tak dużą różnicę między studiami jednolitymi magisterskimi i licencjackimi a magisterskimi można tłumaczyć poznaniem przez studentów zakresu wsparcia promotora przy pisaniu pracy licencjackiej (choć przy pracy magisterskiej jest zwykle inny promotor, który może mieć inne podejście do przygotowania pracy).

Z powyższych opinii studentów wynika ważny wniosek dla oceny praktycznej kompetencji zdobywanych w czasie studiów, a mianowicie: brak informacji, czego studenci mogą oczekiwać od promotora wpływa na obniżenie poziomu kształcenia, którego ukoronowaniem jest dobra praca dyplomowa. Można temu przeciwdziałać przez wprowadzenie do regulaminu studiów zasad przygotowywania prac dyplomowych (rozdzielając zasady dla prac licencjackich i magisterskich, o czym wspomniano wyżej) lub zobowiązać do tego kierowników jednostek/komórek naukowych. Takie zasady przygotował autor monografii, jako promotor przekazał je studentom i omówił na seminarium. Mimo to część studentów ich nie stosowała, co potwierdza opinie wielu nauczycieli akademickich (także prezentowane w monografii) o pasywnym podejściu wielu studentów do studiów.

Można więc z dużym prawdopodobieństwem założyć, że w wielu uczelniach na kierunkach humanistycznych i społecznych prace licencjackie i magisterskie nie różnią się treścią merytoryczną i zakresem badań, mają też podobną objętość. Potwierdzają to także niektóre kontrole PKA, także ze znanych uczelni kształcących na pierwszym i drugim poziomie. Taka sytuacja wystąpiła na kierunku ekonomia w UE we Wrocławiu, gdzie w wielu pracach magisterskich brak było pogłębionych analiz statystycznych oraz wykorzystania zaawansowanych metod statystycznych. Dlatego merytorycznie nie różniły się one od licencjackich. Zastrzeżenia budziły także zawyżone, nieargumentowane opinie niektórych recenzentów. PKA zaleciła uczelni wprowadzenie odpowiednich procedur podnoszących poziom prac magisterskich²⁹. Podobne zastrzeżenia do przygotowywania i recenzowania prac

²⁸ Raport z badania jakości kształcenia przeprowadzonego wśród studentów studiów stacjonarnych w 2018/2019 r. Pobrane z: www.jakosc.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/Studenci-stacjonarni-raport-2019.pdf, Raport z badania jakości kształcenia przeprowadzonego wśród studentów studiów niestacjonarnych w 2018/2019 r. Pobrane z: www.jakosc.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/Studenci-niestacjonarni-raport-2019.pdf (dostęp: 28.08.2022).

²⁹ Raport zespołu oceniającego PKA. UE we Wrocławiu, kierunek ekonomia, s. 25–26. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/ (dostęp: 10.12.2022).

dypłomowych zgłoszono w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum na kierunku pedagogika³⁰.

Na zakończenie rozważań na temat różnic między pracami magisterskimi i licencjackimi wypada wspomnieć o pozytywnych doświadczeniach. Przykładem mogą być prace magisterskie z zakresu pracy, polityki społecznej i ubezpieczeń, przekazywane na konkurs prac doktorskich i magisterskich, organizowany przez IPiSS od ponad 20 lat. Niektóre oparte są na bardzo bogatej literaturze i szerokich badaniach oraz wnikliwej i kompleksowej analizie, a ich objętość przekracza znacznie sto stron. Jakość tych prac to efekt wymagań promotora, gdyż od wielu lat na konkurs trafiają prace przygotowane przez tych samych nauczycieli akademickich. Zróżnicowanie poziomu prac dyplomowych potwierdzają też prezentowane wcześniej opinie, że pomimo podobieństw efektów uczenia się w różnych uczelniach na tych samych kierunkach, co potwierdzają suplementy do dyplomów, rzeczywiste kompetencje absolwentów są bardzo różne.

2.4. Zakres niedostosowania programów kształcenia do wymagań pracy zawodowej

Z informacji podanych w poprzednich podrozdziałach wynika, że dostosowywanie kształcenia do kompetencji wymaganych w pracy zawodowej oraz do oczekiwań pracodawców odbywa się w wielu obszarach, ale najważniejszym są programy kształcenia.

Przypomnijmy więc (problem zostanie szerzej przedstawiony w rozdziale 4.4), że pracodawcy nie mają na ogół pretensji do absolwentów o brak wiedzy i umiejętności związanych z wykonywanym zawodem/specjalnością (jeśli absolwent podejmuje pracę zgodną z kierunkiem studiów), lecz o brak umiejętności miękkich, m.in. samodzielnego uczenia się, pracy w zespole, komunikatywności, zdolności do podejmowania uzasadnionego ryzyka. Kompetencje te, do czasu wprowadzenia standardów kształcenia opartych na efektach uczenia się, nie były jednak ujęte w programach kształcenia (Przybysławski, 2007, s. 212).

Przepisy o kształceniu uwzględniającym potrzeby gospodarki zawierały wszystkie ustawy o szkolnictwie wyższym, uchwalone po 1990 r., jednak w ostatniej ustawie z 2018 r. doprecyzowano zakres i sposoby dostosowania kształcenia do potrzeb rynku pracy i pracodawców. W art. 15 ustęp 1 stwierdzono, że „uczelnia zawodowa prowadzi kształcenie uwzględniające potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego”. Natomiast art. 61 ustęp 1 zapisano, że „uczelnia może prowadzić studia we współpracy z organem nadającym uprawnienia do wykonywania zawodu, organem samorządu zawodowego oraz organizacjami

³⁰ Raport zespołu oceniającego PKA. Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, kierunek pedagogika, s. 23. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_/ (dostęp: 10.12.2022).

gospodarczymi. Mogą one uczestniczyć także w opracowaniu programu kształcenia i sposobie realizacji praktyk i staży” (Ustawa, 2018). Dostosowaniu programów kształcenia do potrzeb praktyki ma także służyć „monitorowanie karier zawodowych absolwentów w celu dostosowania kierunku studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy” (art.13a Ustawy z 2005 r.), które wprowadzono od 1 października 2011 r. w związku z obowiązkiem uczelni dokonywania wewnętrznej oceny jakości kształcenia.

Uczelnie w podobny sposób i w zbliżonej formie starają się realizować zadania określone w tych przepisach. Wszystkie powołały odpowiednie zespoły, rady lub komisje, odpowiedzialne za jakość kształcenia i dostosowanie programów studiów do potrzeb praktyki oraz za współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym³¹. Można by na podstawie tych działań wnioskować, że kształcenie w szkołach wyższych jest zgodne z polityką edukacyjną państwa i podporządkowane potrzebom rynku pracy. Świadczyć o tym może także zapis o dostosowaniu programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, zawarty w strategiach rozwoju wielu uczelni na najbliższe lata. Niżej podano przykłady strategii przyjęte na dwóch uczelniach. W kilku innych, które autor analizował, zapisy są podobne.

W Strategii rozwoju Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie na lata 2022–2032 zapisano, że „oferta dydaktyczna będzie zgodna z trendami naukowymi, rynkowymi i społecznymi, z zachowaniem roli wiodącej SGH w kształtowaniu liderów życia społecznego i gospodarczego”, a „dominującą formą prowadzenia zajęć będą metody projektowe oraz aktywizujące, w tym wymagające przygotowania studenta przed zajęciami”, natomiast „dominującą formą pracy licencjackiej będzie praca o charakterze aplikacyjnym”³².

W Strategii rozwoju Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach wskazano m.in. na unowocześnianie i uporządkowanie oferty dydaktycznej, w tym nawiązanie szerszej współpracy w dziedzinie dydaktyki z praktyką gospodarczą, profilowanie dydaktyki w kierunku uczelni biznesowej oraz biznesowo zorientowane programy kształcenia (m.in.

³¹ Na Uniwersytecie Warszawskim od 2019 r. działa Uniwersytecka Rada ds. Jakości Kształcenia oraz Biuro ds. Jakości Kształcenia. Zadaniem Rady jest przygotowanie strategii oraz ogólnouczelnianych standardów i procedur w zakresie zapewnienia jakości kształcenia oraz dbanie o spójność i aktualność oferty edukacyjnej. Ponadto na każdym kierunku działają Rady Dydaktyczne. Organizowane są warsztaty projakościowe poświęcone doskonaleniu kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Współpracą z otoczeniem zajmuje się Centrum Współpracy i Dialogu, działa też Inkubator Innowacyjności oraz Klub innowacji. Sprawozdanie Rektora UW z działalności Uczelni 2019. Pobrane z: www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2020/06/sprawozdanie_jmr_2019_z_zalacznikami.pdf o jakości kształcenia. [www.pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2022/02/Raport I rok zmniejszony.pdf](http://www.pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2022/02/Raport_I_rok_zmniejszony.pdf) (dostęp: 3.09.2020).

³² Strategia rozwoju SGH w Warszawie na lata 2022–2032. Pobrane z: [www.sgh.waw.pl/sites/sgh.waw.pl/files/2021-05/US nr 87 z 28 kwietnia 2021 zal strategia rozwoju sgh 2021 2032.pdf](http://www.sgh.waw.pl/sites/sgh.waw.pl/files/2021-05/US_nr_87_z_28_kwietnia_2021_zal_strategia_rozwoju_sgh_2021_2032.pdf) (dostęp: 3.09.2022).

cykliczne konsultowanie oferty studiów). W ramach zapewnienia wysokiej jakości procesów dydaktycznych zapowiedziano standaryzację systemu jakości kształcenia. Jakość kształcenia znalazła się także w misji uczelni. „Misją jest tworzenie i upowszechnianie wiedzy oraz kształcenie dla gospodarki i administracji, bazujące na najnowszych badaniach naukowych i stosowanych pracach badawczo-rozwojowych”³³.

Dostosowywanie programów kształcenia do potrzeb rynku pracy potwierdzają też opinie PKA oraz informacje zamieszczone na stronach internetowych uczelni. Wprowadzane w wielu uczelniach zmiany to m.in. częściowe prowadzenie zajęć przez praktyków biznesowych, przedmioty realizowane przez pracowników przedsiębiorstw – partnerów uczelni, wprowadzenie przedmiotów dotyczących kompetencji miękkich czy zmian w sposobie zaliczania niektórych zajęć (Podwójcic, 2020, s. 93). Szczegółowe informacje dotyczące oceny przez PKA realizacji programu studiów, treści programowych oraz organizacji procesu nauczania, a także opinie NIK w sprawie wiarygodności tych ocen, przedstawiono odrębnie w podrozdziale 2.6.

Mimo oparcia programu studiów na efektach uczenia się w dalszym ciągu krytycznie ocenia je część studentów. Badani w 2018 r. w formie wywiadu fokusowego, reprezentujący różne uczelnie (m.in. UW, SGH, PW i PŁ), potwierdzają dość powszechne opinie studentów na temat przeładowania programów studiów humanistycznych i społecznych kwestiami teoretycznymi. Ich zdaniem:

zajęcia powinny umożliwiać nabywanie umiejętności rozwiązywania problemów, z którymi absolwenci spotkają się w przyszłej pracy zawodowej, a nie działania według schematów podanych w podręcznikach czy przez wykładowców. (...) Studiowanie nie powinno polegać na uczeniu się pod wymagania wykładowców, aby ułatwić zaliczenie przedmiotu, lecz na przyswajaniu i pogłębianiu wiedzy i rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia. (Kraśniewska, Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 65–67)

Respondenci wskazali na takie przedmioty, które skłaniają do myślenia i poszukiwania własnych rozwiązań, nawet przy większych nakładach pracy, natomiast źle ocenili przedmioty i zajęcia prezentujące teoretyczne schematy.

Trzeba też wspomnieć o różnicach zdań na temat nauczania różnych kompetencji między władzami uczelni i pracodawcami. Były one m.in. przedmiotem badania BKL w 2013 r. na zlecenie PARP (PARP, 2014, s. 62–65). Największe różnice na temat odpowiedzialności uczelni za uczenie studentów kompetencji miękkich między uczelniami i biznesem (na korzyść

³³ Strategia rozwoju Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach 2018–2025. Pobrane z: www.ue.katowice.pl/fileadmin/user_uploads/strategia/strategia_rozwoju_Uniwersytetu_Ekonomicznego_w_Katowicach_2018-2025.pdf (dostęp: 3.09.2022).

uczelni) dotyczyły: komunikacji pisemnej, uczenia się, komunikacji ustnej, zaangażowania, radzenia sobie ze stresem oraz wrażliwości międzykulturowej.

Badania i obserwacje potwierdzają, że mimo wielu działań uczelni w kierunku zbliżenia programów studiów do wymagań praktyki w dalszym ciągu występuje niezgodność wykształcenia z wykonywaną pracą u znacznej części absolwentów. Jak stwierdzono w podrozdziale 2.2 trudniej znaleźć pracę zgodną z ukończonym kierunkiem studiów w tzw. zawodach nadwyżkowych, gdzie liczba chętnych znacznie przekracza liczbę wolnych miejsc pracy. Dotyczy to bardzo wielu zawodów humanistycznych.

Jak podano w rozdziale 1.5 współpraca uczelni humanistycznych i społecznych z otoczeniem społeczno-gospodarczym miała do czasu wprowadzenia takiego obowiązku ograniczony zasięg (zwłaszcza na kierunkach niewymagających praktyk). Różne były tego przyczyny, na które zwrócili uwagę przedstawiciele szkół wyższych w przywołanym wyżej badaniu Krzysztofa Podwójcica. Niektóre przyczyny powstają na uczelni, inne u przedsiębiorców, a jeszcze inne mają charakter obiektywny, gdyż związane są z konkurencją i tajnością informacji. Dlatego dopasowanie programów kształcenia do potrzeb podmiotów działających na danym terenie, poprzez otwarcie nowych kierunków studiów/specjalności, nie jest proste, gdyż albo jest zbyt mało potencjalnych kandydatów na studia, którzy w następnych latach pozwolą na utrzymanie kierunków, albo brak jest odpowiedniej bazy lokalowo-technicznej, albo specjalistów do prowadzenia zajęć (Podwójcic, 2020, s. 134–135). Ponadto młodzież przy wyborze kierunków studiów nie zawsze kieruje się perspektywą pracy blisko miejsca zamieszkania, lecz często popularnością danego kierunku. Skończenie studiów jest też okazją do podjęcia pracy w mieście wojewódzkim, gdzie jest większy wybór miejsca zatrudnienia, a także potencjał dla rozwoju zawodowego oraz poprawy standardu życia (Podwójcic, 2020, s. 150–151).

Przedsiębiorstwa, a także organizacje sfery budżetowej, według badanych przedstawicieli uczelni, nawiązują współpracę z jednostkami naukowymi głównie w ramach konkretnego projektu, który ma usprawnić określoną dziedzinę ich działalności (Podwójcic, 2020, s. 77). Do realizacji takich projektów nie wystarczy wiedza teoretyczna, potrzebne jest doświadczenie w danej dziedzinie lub udział w innych projektach wdrożeniowych. Nie wszyscy nauczyciele mają odpowiednie doświadczenie, aby podejmować współpracę z podmiotami gospodarczymi. Ponadto część nauczycieli akademickich jest zainteresowana głównie przeprowadzeniem w firmach badań związanych z uzyskaniem stopnia naukowego oraz powiększeniem swojego dorobku naukowego, co jest konieczne przy ocenie rozwoju naukowego, a także kategoryzacji uczelni. Przeprowadzaniu badań dla celów naukowych, w tym także przygotowania prac dyplomowych, nie wszystkie firmy są przychylnie, gdyż badania mogą odrywać pracowników

od zwykłego rytmu pracy, a dostęp badaczy do wewnętrznych informacji może wzbudzać obawy przed ujawnieniem tajemnic handlowych.

Mimo oficjalnej, szerokiej współpracy uczelni z otoczeniem zdarzają się też opinie sceptyczne w tej kwestii. Niektórzy badani przez Krzysztofa Podwójcica przedstawiciele uczelni mazowieckich uważają, że:

postulat zbliżenia uczelni z pracodawcami jest dodaniem uczelniom kolejnych zadań do wykonania, podobnie jak w przeszłości, gdy szkolnictwo wyższe stawało się narzędziem różnych polityk społecznych. Zawsze wiązało się to z osłabieniem autonomii uczelni. Tym razem mamy do czynienia z próbą przynajmniej częściowego przekształcenia instytucji edukacji wyższej w instytucje rynku pracy. (Podwójcic, 2020, s. 77)

W podsumowaniu omawianych w tym podrozdziale kwestii wypada postawić pytanie: czy zmiana programów kształcenia w celu zwiększenia wiedzy specjalistycznej, istotnej dla wykonywania danego zawodu oraz umiejętności potrzebnych w pracy, jest jedynym panaceum na zbliżenie programu studiów do wymagań praktyki? Czy przy niezmiennych programach kształcenia można także przekazywać studentom treści bardziej praktyczne w danej dziedzinie nauczania?

Zdaniem autora monografii zależy to od nauczycieli, którzy w ramach przygotowania do zajęć powinni śledzić literaturę fachową oraz informacje w środkach przekazu, w tym wyniki badań w wybranej dziedzinie, by w miarę możliwości przekazywać je studentom. Rzetelnie podchodzący do wykładanego przedmiotu nauczyciel powinien interesować się wszystkim, co dotyczy przekazywanej wiedzy. Władze uczelni lub kierownicy komórek naukowych (instytutów, katedr, zakładów) mogą do przyjęcia takiej postawy zobowiązać nauczycieli akademickich, propagując idee samokształcenia, współpracę z otoczeniem, organizowanie seminariów z udziałem przedstawicieli praktyki.

Różnice między programem studiów a jego realizacją mogą też wynikać z samodzielności uczelni w kształceniu studentów. Jak już stwierdzono w rozdziałach 1.2 i 1.5, po wprowadzeniu obowiązku monitorowania jakości kształcenia i jego zgodności z potrzebami otoczenia społeczno-gospodarczego, na uczelniach istnieją odpowiednie komisje/zespoły analizujące i oceniające te kwestie, na podstawie prowadzonych badań wśród studentów i nauczycieli akademickich. Szczegółowość tych informacji zależy od problemów badawczych wskazanych w ankietach. Po przejrzaniu kilkunastu takich dokumentów można stwierdzić, że niektóre zawierają zbyt ogólne pytania, czego konsekwencją są duże różnice w prezentacji oceny kształcenia. Ponadto z informacji uzyskanych przez autora monografii wynika, że sprawozdania uczelnianych komisji mają w wielu przypadkach charakter formalny, nie stanowiąc podstawy do zmian w programach kształcenia.

2.5. Wpływ nauczycieli akademickich na dostosowanie kształcenia do wymagań praktyki

Jak już stwierdzono, na niedopasowanie kompetencji wyuczonych do wymaganych w pracy zawodowej ma wpływ wiele czynników. Należy do nich proces kształcenia, w którym najważniejszą rolę odgrywają nauczyciele akademicy. Chodzi o znajomość teorii i praktyki w zakresie prowadzonych zajęć, zaangażowanie w wykładaną dziedzinę (systematyczne uzupełnianie wiedzy), sposoby przekazywania wiedzy i umiejętności studentom, i ich sprawdzanie w trakcie kolokwium i egzaminów, a także polecenie studentom literatury i innych materiałów. Nauczyciele akademicy odpowiadają za jakość kształcenia, którą rozumieją jako poziom prowadzonych zajęć oraz rezultaty pracy dydaktycznej (Figlewicz, 2004, s. 142).

Najczęściej profesorowie i adiunkci prowadzący zajęcia sami dokonują wyboru zakresu prowadzonego przedmiotu, kierując się zwykle własnymi zainteresowaniami badawczymi, wskazanym studentom podręcznikiem oraz limitem czasowym zajęć. Jedynie asystenci uzgadniają zakres zajęć i sposoby ich prowadzenia z nauczycielem odpowiedzialnym w zespole/katedrze za dany przedmiot. Potwierdzili to m.in. badani w ramach oceny jakości kształcenia nauczyciele akademicy z APS. Każdy nauczyciel ma swobodę w wyborze zakresu treści wykładanego przedmiotu. Ponieważ nie zawsze można objąć wykładem cały obszar, wówczas wybiera się najważniejsze – zdaniem wykładowcy – treści. Nauczyciel decyduje też o wyborze metodyki nauczania (APS, 2018, s. 52). Nauczyciele akademicy uwzględniają efekty uczenia się, obowiązujące na danym kierunku studiów przy tworzeniu sylabusów dla przedmiotów, ale rzadko uwzględniają je w realizacji programu przedmiotu.

Większość władz wydziałowych nie ingeruje w treści przedmiotów, sposób prowadzenia zajęć czy sprawdzanie efektów kształcenia, pozostawiając to dyrektorom instytutów i kierownikom katedr/zakładów (Chmielecka, Matuszczak, 2020). Ponieważ każdy początkujący pracownik ma swojego opiekuna w postaci samodzielnego (habilitowanego) wykładowcy, najczęściej kierownik zakłada, że za treść oraz zasady prowadzenia zajęć przez asystentów odpowiadają profesorowie. Asystenci wykorzystują też własne doświadczenia związane z wymaganiami nauczycieli akademickich. W ten sposób tworzą się różne podejścia do przekazywania treści programowych oraz sposoby prowadzenia zajęć.

Kolejny czynnik ograniczający przekazywanie praktycznych treści dla danego przedmiotu związany jest z limitem czasowym. Na studiach stacjonarnych na realizację większości przedmiotów przeznaczona jest 30 godzin lekcyjnych, ale nie zawsze wystarcza to na pełną prezentację wszystkich treści teoretycznych i praktycznych, zawartych w efektach uczenia się. Wykładowcy niebędący specjalistami w całej wykładanej dziedzinie, więcej czasu poświęcają

kwestiom związanym z własnymi zainteresowaniami naukowymi, nawet jeśli są mniej ważne. Z informacji posiadanych przez autora monografii wynika, że wielu nauczycieli nie zwraca uwagi na to, aby treść wykładanego przedmiotu, nawet o charakterze teoretycznym, dostosować do potrzeb aktualnej praktyki, na przykład przez nawiązywanie do rozwiązań stosowanych w różnych organizacjach lub do wyników własnych badań.

Problem ten występuje szczególnie w szkołach prywatnych, gdyż wiele z nich nie może zatrudnić w charakterze nauczycieli specjalistów z danej dziedziny ze stopniami naukowymi.

Autorowi monografii znane są nawet przypadki zastępowania treści jednego przedmiotu innym. Jeden z wykładowców w szkole publicznej w ramach przedmiotu gospodarowanie kapitałem ludzkim (na poziomie magisterskim) realizował program przedmiotu zarządzanie zasobami ludzkimi (na poziomie licencjackim), a z kolei w innej uczelni publicznej w przedmiocie ZZL przeważały kwestie związane z rynkiem pracy.

Nauczyciele stosujący takie rozwiązanie nie wzięli pod uwagę zapewne, że na studiach magisterskich w danej uczelni zdecydowaną większość stanowią absolwenci licencjatu. Niektórzy studenci mogli jednak nie zauważyć, że otrzymują podobny lub identyczny zakres wiedzy, gdyż przedmioty były wykładane w odstępie trzech – czterech lat. Ponadto zwykle prowadzą je różni nauczyciele akademicy (na poziomie licencjackim przeważnie adiunkci, a na magisterskim profesorowie). Problem ten ma prawdopodobnie wymiar ogólnokrajowy, a jego konsekwencją jest bardzo różny zakres wiedzy i umiejętności przekazywany na różnych uczelniach w ramach tego samego przedmiotu. Czy w takiej sytuacji można mówić o dopasowaniu efektów uczenia się do kompetencji wymaganych w pracy oraz oczekiwanych przez pracodawców? Problem ten nie był jednak analizowany w resorcie odpowiedzialnym za szkolnictwo wyższe, gdyż należy do autonomii uczelni w obszarze kształcenia. Czy jednak rozporządzenie ministra określające wzorcowe efekty uczenia się nie jest kwestią podstawową dla zachowania zgodności tych wzorców z wymaganiami praktyki?

Z tym wiąże się kolejna przyczyna rozbieżności między wiedzą zdobywaną na studiach a potrzebną w pracy – brak doświadczenia praktycznego nauczycieli w zakresie prowadzonych zajęć. Większość studentów nie wie nawet, że przekazywana wiedza może nie mieć wartości praktycznej, stwierdza to dopiero po podjęciu pracy. Potwierdził to, w rozmowie z autorem monografii, jeden z emerytowanych profesorów, specjalista z zakresu motywowania, zdaniem którego studentom można przekazywać dowolną wiedzę w ramach treści przedmiotu, nawet niezgodną z programem kształcenia, gdyż nie sprawdzają tego w sylabusach, nie wiedzą też czy wiedza ta będzie przydatna, czy nie w przyszłej pracy zawodowej.

Brak kompetencji do prowadzenia zajęć jest natomiast rzadziej dostrzegany przez kontrolerów PKA, mimo iż wśród dziesięciu kryteriów oceny jakości kształcenia znajdują się kompetencje, doświadczenie, kwalifikacje i liczebność kadry prowadzącej kształcenie oraz rozwój i doskonalenie kadry. Na kontrolowanych kierunkach kryterium to jest oceniane przeważnie pozytywnie, jako spełnione lub częściowo spełnione. PKA ocenia łącznie działalność naukową i dydaktyczną, często poświęcając naukowej nawet więcej miejsca, gdyż jest bardziej wymierna. Z analizy jej raportów wynika, że poziom działalności naukowej nauczycieli wpływa na jakość ich działalności dydaktycznej, ale w praktyce nie zawsze tak jest. Wybitni naukowcy mają szeroki i wartościowy dorobek naukowy, lecz wielu z nich jest słabymi dydaktykami, nie potrafi też w przyjazny dla studentów sposób połączyć wyników badań z treściami zajęć.

Na pedagogice w UAM nauczyciele zapewniają osiągnięcie przez studentów efektów uczenia się. „Aktywność naukowa pracowników, różnorodność ich obszarów badawczych pozwalają na realizację urozmaiconej oferty programowej i osiągnięcie przez studentów zakładanych efektów uczenia się. Polityka kadrowa uczelni pozwala na stworzenie silnego naukowo i dydaktycznie zespołu pracowników”³⁴. Podobnie na kierunku ekonomia w UE we Wrocławiu stwierdzono, że nauczyciele posiadają aktualny i udokumentowany dorobek naukowy, publikują w czasopiśmie międzynarodowych, co zapewnia prawidłową realizację zajęć oraz nabywanie przez studentów kompetencji badawczych”³⁵. Natomiast powodem negatywnej oceny przygotowania kadry nauczycielskiej na kierunku pedagogika w prywatnej Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum były rozbieżności między kierunkiem a dyscypliną naukową, w której specjalizował się wykładowca. Część nauczycieli nie posiadała udokumentowanego dorobku naukowego i doświadczenia w dyscyplinie kierunku. Również wśród prowadzących seminała licencjackie i magisterskie były osoby niereprezentujące pedagogiki i nie posiadające dorobku naukowego w tej dziedzinie³⁶. Choć PKA nie zwróciła na to uwagi, można zakładać, że było to spowodowane trudnościami z zatrudnieniem nauczycieli pedagogów, prawdopodobnie tylko na umowę o dzieło, a nie umowę o pracę.

Niskie kwalifikacje kadry akademickiej częściej dostrzegają studenci, m.in. badani w 2018 r. przez Natalię Kraśniewską i Magdalenę Dybaś-Stronkowską. Wśród cytowanych wypowiedzi

³⁴ Raport zespołu oceniającego PKA. UAM w Poznaniu, kierunek pedagogika, s. 22–23. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/ (dostęp: 10.12.2022).

³⁵ Raport zespołu oceniającego PKA. UE we Wrocławiu, kierunek ekonomia, s. 31–32. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/ (dostęp: 10.12.2022).

³⁶ Raport zespołu oceniającego PKA. Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, pedagogika, s. 25. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/ (dostęp: 10.12.2022).

znalazły się m.in. takie: „zanim dojdziemy do wniosku, jakie kompetencje powinny być przekazywane studentom, uczelnia powinna sprawdzić, czy kadra akademicka ma takie kompetencje” (Kraśniewska, Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 78). Zdaniem studentów ma to związek z rozwojem kadry akademickiej. Po przejściu na emeryturę profesorów często brakuje doświadczonych nauczycieli jako ich następców, na wolny etat zatrudnia się asystentów zamiast profesorów z zewnątrz (Kraśniewska, Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 77–78). Z tymi opiniami studentów nie można się w pełni zgodzić, gdyż w większości uczelni publicznych po przejściu profesora na emeryturę, w katedrze/zespole zwykle znajduje się inny wykładowca z habilitacją lub przygotowujący się do niej adiunkt.

Nie wszystkie opinie studentów na temat procesu kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli akademickich są krytyczne. Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza (UAM) w Poznaniu studenci zarówno studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych bardzo wysoko ocenili prowadzenie zajęć, obiektywność oceniania, kompetencje merytoryczne i dydaktyczne nauczycieli, ich zaangażowanie w realizację programu studiów³⁷. Sposób prowadzenia zajęć jako bardzo dobry i dobry oceniło 72% studentów stacjonarnych i 64% niestacjonarnych, obiektywność oceniania efektów uczenia się studentów odpowiednio 70% i 69% badanych, kompetencje merytoryczne nauczycieli prowadzących zajęcia – 88% i 87%, kompetencje dydaktyczne – 70% i 68%, a zaangażowanie w proces kształcenia – 77% i 76%.

Badani studenci stacjonarni i niestacjonarni wypowiedzieli się też na temat cech osobowości nauczycieli, sprzyjających realizacji programu studiów. Studenci za najważniejsze cechy uznali ciekawy i czytelny sposób prowadzenia zajęć (45% wskazań studentów niestacjonarnych i 30% stacjonarnych), profesjonalizm i zaangażowanie (39% stacjonarnych i 44% niestacjonarnych), atmosferę na zajęciach (44% studentów stacjonarnych), osobowość i poczucie humoru (41% stacjonarnych i 35% niestacjonarnych). Porównanie opinii studentów stacjonarnych i niestacjonarnych pokazuje, że są one niezależne od ich doświadczenia zawodowego, chociaż wydaje się, że studenci niestacjonarni (pracujący) powinni mieć bardziej krytyczne spojrzenie na powyższe elementy oceny.

Studenci pytani przez Natalię Kraśniewską i Magdalenę Dybaś-Stronkowską o czynniki sprzyjające kreatywnej interpretacji uzyskanych w ramach danego przedmiotu kompetencji, wskazali ustną formę egzaminu (Kraśniewska, Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 74). Ich zdaniem

³⁷ UAM. *Raport z badania jakości kształcenia przeprowadzonego wśród studentów studiów stacjonarnych w 2018/2019 r.* Pobrane z: www.jakosc.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/Studenci-stacjonarni-raport-2019.pdf. UAM. *Raport z badania jakości kształcenia przeprowadzonego wśród studentów studiów niestacjonarnych w 2018/2019 r.* Pobrane z: www.jakosc.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/Studenci-niestacjonarni-raport-2019.pdf. (dostęp: 28.08.2022).

pobudza ona myślenie i sprzyja szukaniu zależności między badanymi kwestiami, często o charakterze interdyscyplinarnym. Niestety od wielu lat na kierunkach humanistycznych i społecznych dominują egzaminy pisemne, najczęściej w formie testu, co uzasadnia się dużą liczbą studentów (na niektórych kierunkach na jednym roku studiuje 100, a nawet 200 studentów) i związanym z tym obciążeniem dla egzaminatorów.

Warto w związku z tym dokonać wyceny pracochłonności egzaminu ustnego. Przepytanie stu studentów na kierunku humanistycznym (np. socjologia, pedagogika), nawet przy 15-minutowym egzaminie (to zbyt mało dla sprawdzenia znajomości treści przedmiotu) wymagałoby 25 godzin, a więc co najmniej trzech dni. Tymczasem sprawdzenie egzaminu pisemnego, nawet w formie opisowej, wymaga kilku godzin (dla stu osób, przy założeniu pięć minut na sprawdzenie jednej pracy, daje około osiem godzin), a w formie testu jeszcze mniej. Mankamentem egzaminów pisemnych jest na ogół koncentracja na sprawdzeniu wiedzy najważniejszej z przedmiotu, aby zachować porównywalność stopnia trudności pytań. Z doświadczenia autora monografii wynika, że na pytania przekrojowe (wymagające łączenia różnych kwestii) na egzaminach pisemnych większość studentów nie daje prawidłowych odpowiedzi.

Do rozbieżności między przyswojonymi w czasie studiów efektami uczenia się a wymaganymi w przyszłej pracy przyczyniają się także wymagania stawiane studentom na kolokwiach i egzaminach. Chodzi o łatwiejsze zaliczanie przedmiotów, w tym zdawanie egzaminów, uzyskiwanie wyższych ocen oraz łatwiejsze przygotowanie prac dyplomowych. Autorowi znane są przypadki, gdzie w grupie ćwiczeniowej 20–25 studentów około 90% otrzymywało na egzaminie z danego przedmiotu oceny bardzo dobre. Przy obiektywnym przeprowadzeniu egzaminu i rzetelnym sprawdzeniu prac taki wynik byłby niemożliwy. Problem ten został także zasygnalizowany w podrozdziale 2.3.

Wśród pomysłów na lepsze przyswajania kompetencji w czasie studiów badani studenci wymienili także bardziej elastyczne formy prowadzenia zajęć, w tym częstsze korzystanie z formy zdalnej. Zaoszczędzono by w ten sposób czas na dojazdy, który można by poświęcić na samokształcenie (Kraśniewska, Dybaś-Stronkowska, 2019, s. 73). Urozmaicony sposób prowadzenia zajęć, przez stosowanie bardziej nowoczesnych form, potwierdzają też kontrole PKA na niektórych kierunkach studiów humanistycznych i społecznych.

Do czynników wpływających na rozbieżności między wiedzą zdobywaną na uczelni a potrzebną w pracy, zdaniem autora monografii, trzeba też zaliczyć zmianę przepisów o minimum kadrowym, co uwolniło uczelnie (głównie prywatne) od konieczności zatrudniania na umowę o pracę odpowiedniej liczby profesorów i adiunktów. Przypomnijmy, że według

ustawy z 2005 r. (art. 9 ustęp 3) minister odpowiedzialny za szkolnictwo wyższe określał dla danego kierunku studiów liczbę nauczycieli ze stopniem i tytułem naukowym, zwaną minimum kadrowym. Zaliczano do niego tylko nauczycieli zatrudnionych na pełnym etacie w podstawowym miejscu pracy (art. 9a). Nauczyciele składali w związku z tym odpowiednie oświadczenia (art. 112a) (Ustawa, 2005). W ustawie z 2018 r. zrezygnowano z tych wymagań. Od tej pory na uczelniach prywatnych większość nauczycieli zatrudnia się na umowę o dzieło, do prowadzenia konkretnych zajęć, co wpływa na słabszą więź nauczycieli z uczelnią, a w konsekwencji na mniejsze ich zaangażowanie w proces kształcenia.

Do wzrostu rozbieżności między kompetencjami wyuczonymi i potrzebnymi w pracy zawodowej mogą przyczyniać się także zalecane przez nauczycieli podręczniki. Obecnie w większości przedmiotów wykładanych na kierunkach humanistycznych i społecznych (autor nie ma orientacji w innych dziedzinach nauki) na rynku księgarskim dostępnych jest co najmniej kilka publikacji o charakterze podręcznikowym, które mają jednak różne wartości poznawcze dla studentów. W zależności od wiedzy ich autorów i podejścia do przedmiotu, niektóre mają charakter bardzo teoretyczny, a inne teoretyczno-praktyczny, część nawiązuje do rozwiązań stosowanych w krajach wysoko rozwiniętych, a część ogranicza się do przykładów polskich. Ponieważ studenci starają się uzyskać zaliczenie przedmiotu przy minimalnej pracochłonności, ograniczają się do korzystania z notatek z wykładu i podręcznika wskazanego przez nauczyciela. Nie czytają literatury uzupełniającej, wskazanej przez wykładowców, w tym także innych podręczników, i nie poznają wiedzy rozszerzonej z danego przedmiotu.

Kolejnym powodem niedopasowania kształcenia w szkołach wyższych do wymagań przyszłej pracy są sposoby nauczania. Generalnie na większości uczelni humanistycznych dominują sprawdzone metody i sposoby w postaci wykładów, seminariów i ćwiczeń. Większość nauczycieli akademickich stosuje tradycyjne formy zaliczenia w postaci sprawdzenia przekazanej na zajęciach wiedzy (często w formie testów), a nie bada jej wykorzystanie w czasie prowadzenia zajęć z uczniami. Tradycyjna forma zaliczania przedmiotów powoduje też, że nie sprawdza się efektów w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych. Z powyższych rozważań wynika ważny wniosek związany z niedopasowaniem kompetencyjnym absolwentów szkół wyższych, a mianowicie, że jego przyczyn nie należy szukać tylko w niedopasowaniu programów kształcenia do wymagań praktycznych w danym zawodzie, lecz także w stosowaniu tradycyjnych metod prowadzenia zajęć i zaliczania przedmiotów.

Taka forma odpowiada jednak studentom kierunków humanistycznych i społecznych, biernie nastawionym do studiowania, mimo iż jest mniej efektywna i niedopasowana do

współczesnych wymagań rynku pracy. Preferują oni przyswajanie wiedzy i umiejętności z danego przedmiotu w formie podręcznikowej i oczekują w trakcie zaliczenia pytań adekwatnych do zakresu treści. Mankamentem tradycyjnych form kształcenia jest oprócz gorszej efektywności większa czasochłonność, ponieważ tradycyjne zajęcia absorbują więcej czasu na przekazanie wiedzy, gdyż studenci chcą najważniejsze kwestie zanotować. Ze względu na przeważnie szeroki zakres merytoryczny przedmiotów wykładowcy nie zawsze mają czas na wyjaśnianie wszystkich kwestii, ograniczają się więc do przekazywania podstawowej wiedzy w formie schematów, wykresów oraz hasłowej klasyfikacji. Koncentrują się przeważnie na aspektach teoretycznych danego przedmiotu, pomijając ich powiązanie z praktyką.

Specjaliści od zarządzania zasobami ludzkimi podkreślają, że bardziej aktywne zajęcia wyzwalają odpowiedzialność studentów za pozyskaną wiedzę i umiejętności oraz jakość procesu uczenia się. Prowadzący zajęcia występuje wówczas w roli mentora, którego celem jest skierowanie uwagi słuchaczy na to, co może sprawiać trudności w pracy samodzielnej, do czego nie ma łatwego dostępu oraz na aktualny stan danego problemu. Zajęcia powinny też pobudzać studentów do krytycznego myślenia, obok wiedzy i umiejętności rozwijać kompetencje miękkie, przydatne w przyszłej pracy, takie jak: umiejętność pracy zespołowej, efektywne komunikowanie się, kreatywne rozwiązywanie problemów (Piotrowska, Saryusz-Wolski, 2019, s. 58). Wprowadzenie aktywnych form prowadzenia zajęć wyzwoliłoby u absolwentów kompetencje społeczne, oczekiwane przez pracodawców (porównaj podrozdział 4.4).

Trzeba też wspomnieć, że nauczycielom, bardziej niż studentom, zależy na frekwencji na zajęciach. Niektórzy stosują nawet specjalne motywatory lub kary za brak nieobecności (Piotrowska, Saryusz-Wolski. 2019, s. 57). Niestety w czasie ćwiczeń i seminariów większość studentów jest nieaktywna. Nawet w czasie seminariów dyplomowych studenci nie są w stanie dyskutować nad planami prac, wynikami badań czy wynikającymi z nich tezami. W konsekwencji seminaria przekształcają się w konsultacje indywidualne z promotorem. Takie podejście do studiów jest potwierdzeniem opinii wielu nauczycieli (omówionych w innym rozdziale tej monografii), że znacznej części studentów bardziej zależy na zdobyciu dyplomu niż wiedzy. Oceniając zachowanie studentów, trzeba jednak brać pod uwagę, że są oni świadomi szybkiego postępu wiedzy, a w konsekwencji dezaktualizacji niektórych twierdzeń przyswojonych na studiach.

Podsumowując wpływ nauczycieli akademickich na dostosowanie programów kształcenia na kierunkach humanistycznych i społecznych do wymagań praktyki, warto jeszcze raz zwrócić

uwagę, że to od wykładowców, a nie od władz uczelni czy zakresu współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, zależy realizacja zasad Procesu Bolońskiego. Międzyuczelniane różnice w programach kierunków mieszczą się w tzw. elastyczności kształcenia, która jest oceniana pozytywnie. Gdyby jednak założyć, że wszystkie przedmioty na danym kierunku studiów są elastycznie realizowane, może się okazać, że absolwenci tego samego kierunku studiów, a więc kształceni w tej samej specjalności zawodowej na różnych uczelniach, zdobywają znacznie odmienną wiedzę i umiejętności.

Czy takie rozbieżności można uznać za zgodne z ustawą o szkolnictwie wyższym – jako elastyczne dostosowanie programów kształcenia do potrzeb praktyki? Dotychczas nie prowadzono badań wśród absolwentów tych samych kierunków studiów na różnych uczelniach, aby ustalić, jaką rzeczywistą wiedzę i umiejętności, a także kompetencje uzyskali w trakcie studiów licencjackich i magisterskich. Po wprowadzeniu efektów uczenia się jest to uzasadnione, w ramach poszukiwania odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie kompetencje zdobyte na studiach są wykorzystywane w pracy zawodowej, jeśli jest ona zgodna z kierunkiem wykształcenia.

2.6. Ocena programów kształcenia przez PKA

Według niektórych badaczy edukacji, ocena efektywności kształcenia w szkołach wyższych powinna polegać na sprawdzeniu, w jaki sposób i w jakim stopniu szkoły realizują cele określone w ustawie o szkolnictwie wyższym, a więc także jak realizują programy kształcenia (Wolszczak-Derlacz, 2013, s. 31). Inni sugerują sprawdzenie przed uzyskaniem dyplomu ukończenia studiów poziomu przyswojenia poszczególnych kompetencji³⁸. Inni badacze uważają natomiast, że obiektywnym miernikiem kształcenia byłoby porównanie poziomu i zakresu wiedzy studentów (z danego kierunku) na początku i na końcu studiów. Mają jednak świadomość, że nie byłoby to także obiektywne ze względu na wpływ różnych czynników na przyswajanie wiedzy, takich jak środowisko studenta czy cechy osobowości (Wolszczak-Derlacz, 2013, s. 30). „Wycena rezultatów kształcenia jest trudna, ponieważ efekty mogą występować z opóźnieniem, podlegają perturbacjom, gdyż ich nośnikami są ludzie, oraz są rozległe, gdyż dotyczą wszystkich dziedzin życia społecznego” (Morawski, 1999, s. 136). Dotychczas nie opracowano obiektywnych miar sprawdzania poziomu i zakresu kwalifikacji/kompetencji uzyskanych w trakcie kształcenia (czyli efektów uczenia się) – poza

³⁸ Metody takie opisują w poradnikach i proponują pracodawcom specjaliści od zarządzania kompetencjami (Filipowicz, 2004).

egzaminami z poszczególnych przedmiotów. Ich weryfikacji dokonuje dopiero praca zawodowa.

Szkoły wyższe oceniają działalność dydaktyczną na podstawie uzyskanych przez studentów wyników egzaminów, oceny pracy nauczycieli akademickich przez studentów oraz na podstawie liczby absolwentów w roku akademickim lub w relacji do rozpoczynających studia na kierunku. Miary te nie odzwierciedlają jednak poziomu uzyskanych w czasie studiów kwalifikacji/kompetencji. Nawet gdyby oceniano przyswojone kompetencje na podstawie opisów w sylabusach dla poszczególnych przedmiotów, ocena nie byłaby obiektywna, gdyż „sylabusy opracowuje się na podstawie treści programowych, a nie kompetencji uzyskanych przez absolwentów” (Wolszczak-Derlacz, 2013, s. 33). Dopiero w konkretnej pracy zawodowej można sprawdzić rzeczywisty poziom przyswojenia różnych kompetencji oraz występujące braki w tym obszarze.

Działalność dydaktyczną uczelni na danym kierunku studiów ocenia Polska Komisja Akredytacyjna. Genezę jej powołania przedstawiono w podrozdziale 1.2. Mechanizm kontroli jest nastawiony na ochronę studentów, aby w różnych uczelniach na tych samych kierunkach realizowany był podobny program i jakość kształcenia. Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 3 października 2014 r. wprowadzono dziesięć kryteriów oceny programowej oraz oceny instytucjonalnej (Rozporządzenie, 2014), które nieco zmieniono w Rozporządzeniu z 12 września 2018 r. w sprawie kryteriów oceny programowej (Rozporządzenie, 2018C). Zmiana ta miała związek z nową ustawą o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. Na tej podstawie PKA przygotowała dla każdego kryterium standardy jakości kształcenia, na podstawie których ocenia ich spełnienie³⁹. Kryteria są niezależne od profilu kształcenia (akademickiego bądź praktycznego) i dotyczą:

- (1) konstrukcji programu studiów, koncepcji, celów kształcenia i efektów uczenia się;
- (2) realizacji programu studiów (treści programowych, harmonogramu realizacji programu, form i organizacji zajęć, metod kształcenia, praktyk zawodowych, organizacji procesu nauczania);
- (3) rekrutacji na studia, weryfikacji osiągnięć przez studentów efektów uczenia się, łącznie z uzyskaniem dyplomu;
- (4) kompetencji i liczebności kadry prowadzącej kształcenie oraz jej rozwoju i doskonalenia;

³⁹ Statut Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Pobrane z: www.pka.edu.pl/.

- (5) infrastruktury i zasobów edukacyjnych wykorzystywanych w realizacji programu studiów;
- (6) współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym w konstruowaniu, realizacji i doskonaleniu programu studiów oraz jej wpływu na rozwój kierunku studiów;
- (7) warunków i sposobów podnoszenia stopnia umiędzynarodowienia procesu kształcenia;
- (8) wsparcia studentów w uczeniu się, rozwoju społecznym, naukowym i zawodowym oraz wejściu na rynek pracy;
- (9) publicznego dostępu do informacji o programie studiów, warunkach jego realizacji;
- (10) polityki jakości kształcenia, projektowania, monitorowania i doskonalenia programu studiów.

Kontrola uczelni przez PKA odbywa się co około sześć lat i można ją przewidzieć, ale uczelnie są zobowiązane do bieżącej kontroli jakości procesu kształcenia (m.in. oceny nauczycieli akademickich, oceny nauczycieli przez studentów, opinii studentów), którą prowadzą specjalnie powołane zespoły/ komisje. Uczelnie gromadzą więc odpowiednie informacje, aby przygotować dokumenty. Z raportów PKA wynika, że od początku jej powołania w 2000 r. do 2018 r. znacznie poprawiła się ocena uczelni. W 2004 r. PKA wystawiła 30 uczelniom oceny negatywne (5.3% w stosunku do pozytywnych), 562 pozytywne, 101 warunkowych i 20 wyróżniających. Natomiast w 2018 r. oceny negatywne otrzymało tylko pięć uczelni (1.5%), pozytywne – 317, warunkowe – 21, a wyróżniające – 26 (Chmielecka, Żurawski, 2019, s. 153). Jak podaje NIK w latach 2002–2017 PKA wystawiła 3% ocen wyróżniających (4.3% w uczelniach publicznych i 0.7% w prywatnych), 83% pozytywnych, 10.8% warunkowych (7.9% w publicznych i 16.4% w prywatnych) i 3.2% negatywnych (1.2% w uczelniach publicznych i 7.1% w prywatnych). Od 2013 r. żaden kierunek na uczelniach publicznych nie został oceniony negatywnie (NIK, 2018A, s.31–32). Jednocześnie w związku ze znacznym wzrostem liczby kierunków studiów w latach 2011–2017 PKA nie zdążyła wszystkich skontrolować w przepisowym terminie (NIK, 2018A, s. 40). Dane te potwierdzają opinie nauczycieli akademickich i studentów o niższym poziomie kształcenia w uczelniach prywatnych (z niewielkimi wyjątkami). Niski poziom utrzymuje się nadal, mimo wskazówek pokontrolnych PKA, nakazujących poprawę procesu kształcenia.

Kontrola dotyczy zgodności procesu kształcenia z założeniami polityki państwa w tym obszarze. Ale ponieważ kontrolerzy PKA bazują głównie na dokumentach przygotowanych

przez uczelnie (które starają się podkreślić aspekty pozytywne, a pomniejszyć lub pominąć negatywne), dokładność analizy i oceny procesu kształcenia w różnych uczelniach jest różna. Kontrolerzy starają się bardzo szczegółowo analizować dokumenty, w tym poszukiwać czynników wpływających korzystnie bądź niekorzystnie na proces kształcenia. Z drugiej jednak strony ocena tych samych kryteriów w różnych uczelniach skłania kontrolerów do opisywania ich podobnie lub fragmentami nawet identycznie. Potwierdzają to raporty pokontrolne PKA różnych kierunków studiów.

Ponieważ kontrola w jednej uczelni trwa zwykle kilka dni, a w okresie pandemii ograniczyła się tylko do dwóch, kontrolerzy nie mają czasu na sprawdzenie, jak opisane przez uczelnie kryteria są realizowane w praktyce. Mimo to przy okazji kontroli każdego kierunku sygnalizują spotkania z władzami uczelni, nauczycielami i studentami, a nawet przedstawicielami podmiotów współpracujących. Mimo iż w przepisach o standardach kształcenia zakładano ocenę dwustronną, czyli wewnętrzną (przez uczelniany zespół ds. jakości kształcenia) i zewnętrzną (przez PKA), faktycznie ocena jest jednostronna, gdyż PKA swoją ocenę opiera na dokumentach przygotowanych przez zespół ds. jakości kształcenia. Ponieważ opinie dotyczące tych samych oraz różnych kierunków studiów w kontrolowanych uczelniach są podobne, nie ma potrzeby prezentowania w monografii większej ich ilości. Dlatego niżej podano tylko dane dotyczące trzech uczelni, dwóch publicznych i jednej prywatnej.

Na kierunku pedagogika w prywatnej Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum stwierdzono, że treści programowe są zgodne z efektami uczenia się oraz uwzględniają wiedzę i jej zastosowanie w pedagogice i psychologii. Treści programowe odzwierciedlają aktualną praktykę w obszarach działalności zawodowej i rynku pracy pedagogów, wychowawców i opiekunów. Treści gwarantują osiągnięcie wszystkich efektów uczenia się dla kierunku pedagogika, ważnych w zawodzie. PKA pozytywnie oceniła też możliwość wyboru przez studentów seminariów i dyplomowych⁴⁰.

Pozytywnie oceniono też politykę jakości na tym kierunku i doskonalenie programu studiów. Działania ewaluacyjne pozwalają na aktualizację programu studiów i efektów uczenia się. Propozycje zmian w programie studiów, które przedstawia zespół ds. jakości kształcenia studentom i interesariuszom zewnętrznym do konsultacji i uzyskania opinii, są następnie zatwierdzane. PKA zwróciła natomiast uwagę na kilka niedociągnięć, w tym m.in. dotyczących

⁴⁰ Raport zespołu oceniającego PKA (2021). Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, s.12–13. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/ (dostęp: 12.12.2022).

opisów efektów uczenia się, nadzoru nad praktykami, oceny prac dyplomowych (rozbieżności między oceną promotora i recenzenta) oraz zatrudniania nauczycieli akademickich⁴¹.

Ocena programu studiów na kierunku ekonomia w Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu była także pozytywna, nawet wyróżniająca. Wprowadzono nowe specjalności zaproponowane przez przedstawicieli otoczenia społeczno-gospodarczego. Za politykę kształcenia odpowiada menedżer kierunku, który analizuje wszystkie opinie i propozycje zmian, ocenia zgodność efektów przedmiotowych z efektami kierunku:

Treści programowe są zgodne z kierunkowymi efektami uczenia się, odpowiadają aktualnemu stanowi wiedzy, metodyce oraz zakresowi badań naukowych w obszarze ekonomii i finansów. Zdobyta wiedza, wypracowane umiejętności oraz kompetencje dają studentom kończącym kierunek ekonomia przygotowanie do prowadzenia prac badawczych oraz zapewniają efektywne wejście na rynek pracy⁴².

Na kierunku pedagogika na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu ocena programu studiów była podobna do poprzednich. Treści programowe zapewniały uzyskanie wszystkich efektów uczenia się, umożliwiały studentom uzyskanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, potrzebnych w pracy. Stosowane metody nauczania stymulowały studentów do samodzielności i aktywności w procesie uczenia się oraz zapewniały przygotowanie do działalności zawodowej. Również treści programowe praktyk umożliwiały osiągnięcie założonych efektów uczenia się. Systematycznie przeprowadzany był przegląd programu studiów pod kątem zgodności efektów uczenia się z potrzebnymi na rynku pracy (aktualność treści programowych), stopień osiągania przez studentów efektów uczenia się.

W ocenie zgodności programu studiów z wymaganiami rynku pracy wykorzystuje się badania studentów, nauczycieli akademickich i pracodawców. PKA zwraca też uwagę na analizy i oceny szczegółowych kwestii, takich jak różnice w ocenie prac dyplomowych między promotorami i recenzentami czy zasadność pytań zadawanych na egzaminie dyplomowym⁴³.

Przedstawione wyżej trzy opinie PKA dotyczące programów studiów, w tym treści programowych, skłaniają do pewnych wniosków co do ich przydatności praktycznej. Dowodzą, że uczelnie podejmują wiele działań mających na celu unowocześnianie programu studiów pod kątem wymagań praktyki (których przed wprowadzeniem obowiązku monitorowania jakości kształcenia nie było). Nie ma jednak pewności, jaki jest faktyczny zakres działań opisywanych przez uczelnie. Jak już stwierdzono wyżej, kontrolerzy PKA wydają pozytywne opinie na temat

⁴¹ Ibidem, s. 37–38.

⁴² Raport zespołu oceniającego PKA (2021). Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, kierunek ekonomia, s. 11–13, 50–51. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/ (dostęp: 12.12.2022).

⁴³ Raport zespołu oceniającego PKA. (2021). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierunek pedagogika, s. 14–15, 17, 38–39. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/ (dostęp: 12.12.2022).

zgodności programów studiów z potrzebami rynku pracy głównie lub wyłącznie na podstawie materiałów przygotowanych przez uczelnie, a nie na podstawie opinii pracujących absolwentów. Przeprowadzane są co prawda dodatkowe rozmowy z interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi, ale mają one jednostkowy charakter. Jeśli prawie na wszystkich kontrolowanych przez PKA kierunkach w różnych uczelniach programy studiów są zgodne z potrzebami rynku pracy i studenci są dobrze przygotowani do przyszłej pracy, to skąd biorą się absolwenci deklarujący częściowe niedopasowanie programów studiów do wykonywanej przez nich pracy, co zostało opisane w podrozdziałach 4.2–4.3.

Opinie PKA należałoby poddać weryfikacji, tym bardziej że po kilku latach od wprowadzenia standardów kształcenia, opartych na efektach uczenia się, specjaliści zajmujący się rynkiem pracy i kwalifikacjami osób poszukujących pracy nadal wskazują na niedostosowanie programów kształcenia do wymagań tego rynku oraz oczekiwań pracodawców⁴⁴. Wydaje się, że różnice między działaniami, wskazywanymi przez uczelnie w sprawozdaniach i innych dokumentach (będących podstawą oceny przez PKA), a faktyczną realizacją programów i sposobów kształcenia są spowodowane brakiem nadzoru przez władze uczelni nad procesem kształcenia.

Dlatego z powyższych powodów neutralność i przydatność raportów PKA jest krytycznie oceniana przez nauczycieli akademickich i specjalistów od zarządzania, zastrzeżenia ma także NIK. Mimo bardzo szczegółowych raportów pokontrolnych PKA (w granicach 40–55 stron), na ich podstawie nie można obiektywnie ocenić rzeczywistego poziomu oraz przydatności w przyszłej pracy zawodowej kompetencji absolwentów danego kierunku studiów. Zwrócił na to uwagę NIK w trakcie kontroli jakości kształcenia w latach 2015–2017, stwierdzając w swoim raporcie, że kontrole PKA „nie dają spójnego obrazu jakości kształcenia na uczelniach” (NIK, 2018A, s. 7). Według NIK model oceny przyjęty przez PKA jest nastawiony na formalne spełnienie kryteriów oceny, a nie na ich stronę praktyczną, sprzyja więc wydawaniu ocen pozytywnych. W kontrolowanym okresie wydano 92% ocen pozytywnych i tylko 0.8% negatywnych, mimo powszechnej opinii o niskiej jakości kształcenia, szczególnie w uczelniach prywatnych. Raporty PKA nie dają też możliwości porównania jakości kształcenia między kierunkami studiów, w tym także między tymi samymi w różnych uczelniach (NIK, 2018A, s. 9). Dlatego zdaniem NIK minister odpowiedzialny za szkolnictwo wyższe nie ma informacji o jakości kształcenia w polskich uczelniach, mimo iż otrzymuje od PKA raporty. Miernikiem

⁴⁴ *Co piąta osoba po studiach pracuje poniżej swoich kwalifikacji*. Pobrane z: www.money.pl/gospodarka/praca-co-piaty-pracownik-z-wyzszym-wykształceniem-pracuje-ponizej-swoich-kwalifikacji-6668973497584160a.html (dostęp: 10.06.2022).

jakości jest tylko struktura wystawionych ocen kontrolowanym kierunkom, w tym odsetek ocen wyróżniających.

Z miernikiem tym jest powiązany system dotacji. Od 2012 r. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego (obecnie MEiN) przekazuje uczelni z tytułu oceny wyróżniającej dotację na realizację zadań projakościowych (w 2017 r. otrzymało je 128 uczelni). Okazuje się jednak, że minister określa cel przeznaczenia dotacji, który nie musi bezpośrednio wiązać się z jakością kształcenia. Według NIK w latach 2012–2017 45% dotacji przeznaczono na stypendia doktoranckie, 31% na dofinansowanie jednostek mających status Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego, tylko 9% na dofinansowanie jednostek (wydziałów) prowadzących wyróżnione kierunki studiów oraz 7% na dofinansowanie jednostek wdrażających systemy poprawy jakości kształcenia oparte na KRK (NIK, 2018A, s. 50–52).

ROZDZIAŁ III

WPLYW WYBORU KIERUNKU STUDIÓW NA ZGODNOŚĆ KSZTAŁCENIA Z WYMAGANIAMI PRACY ZAWODOWEJ

3.1. Przesłanki wyboru kierunku kształcenia przez maturzystów

Na niedopasowanie efektów uczenia się, a więc kompetencji przyswojonych w czasie studiów, do wymaganych w pracy zawodowej, wpływa nieprzemyślany lub przypadkowy wybór kierunku kształcenia, co w konsekwencji oznacza obranie złego zawodu przez maturzystów oraz studentów. Studenci przekonują się o tym przeważnie po kilku tygodniach zajęć, niektórzy wówczas rezygnują, ale większość nadal studiuje. Z różnych badań i opinii młodzieży szkół średnich i studentów wynika, że problem ten dotyczy kilkunastu procent studiujących. Tylko na niektórych kierunkach studiów odsetek ten jest wyższy (Podwójcic, 2020, s. 64). Z punktu widzenia zgodności kształcenia z wymaganiami pracy zawodowej warto jednak na niego zwrócić uwagę. Ponieważ w skali kraju brak danych dot. tej kwestii, niżej przytoczono przykładowe opinie młodzieży szkół średnich oraz studentów z kilku uczelni.

W sprawie aspiracji zawodowych oraz wyboru kierunku kształcenia po szkole średniej wypowiedziało się – w formie ankiety, przeprowadzonej na początku 2012 r. – 3860 uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Gliwicach, a także pracownicy systemu oświaty. Ponad 85% stanowili uczniowie liceów ogólnokształcących (44.8%) i techników (41%). Badanie potwierdziło dość powszechną opinię, że wybór szkoły średniej ma wpływ na decyzje o dalszej edukacji związanej z wyborem przyszłego zawodu. Wybór liceum ogólnokształcącego oznacza konieczność kontynuowania nauki, w szkołach pomaturalnych lub wyższych, gdyż LO nie przygotowuje do żadnego zawodu. Dlatego wśród uczniów liceów ogólnokształcących dalszą naukę zadeklarowało 87.8%, a 20% chciało łączyć pracę z dalszą edukacją. Natomiast wśród uczniów techników dalszą naukę zadeklarowało tylko 11.4%, zaś najwięcej (39.5%) chciało podjąć jakąkolwiek pracę, a 33.8% pracę w zawodzie wyuczonym (Pradela, Wilińska, Kaźmierczak, 2012, s. 83–87). Okazuje się, że nawet ponad piąta część uczniów zasadniczych szkół zawodowych (21.9%) zamierzała kontynuować edukację. Potwierdza to także inną opinię, że wybór rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej/średniej nie zawsze wyznacza dalszy rozwój zawodowy. Prawie połowa uczniów (43.7%) wybrała szkołę ze względu na rozwijanie określonych zainteresowań, 34% kierując się opinią o wysokim poziomie, natomiast 30% zakładało, że po skończeniu wybranej placówki łatwiej będzie dostać się na studia lub znaleźć

dobrą pracę. Kryterium zainteresowań przy wyborze szkoły było podobne w liceach ogólnokształcących i technikach (Pradela, Wilińska, Kaźmierczak, 2012, s. 96–97).

Z badania wynika także, że u pewnej liczby uczniów szkół średnich decyzje o dalszej edukacji związanej z rozwojem zawodowym dojrzewają w czasie nauki, kształtowania się zainteresowań zawodowych oraz poszerzania informacji o wymaganiach w różnych profesjach. Na etapie dokonywania wyboru kierunku studiów w klasie maturalnej uczniowie nie zdają sobie na ogół sprawy z ważności tej decyzji dla przyszłości zawodowej, a także późniejszych konsekwencji w postaci satysfakcji z życia osobistego i rodzinnego. Dotyczy to zwłaszcza maturzystów niemających zdecydowanych zainteresowań zawodowych, podejmujących decyzje o kierunku studiów w ostatniej chwili, oceniających krytycznie swoje umiejętności, a mimo to pragnących zdobyć wyższe wykształcenie, nawet niezgodne z zainteresowaniami (Podwójcic, 2020, s. 63–64).

Potwierdzają to także badania w 2012 r. pracownicy oświaty z powiatu gliwickiego. Znaczna część młodzieży kieruje się chwytliwą nazwą kierunku kształcenia (np. zarządzanie) i brakiem wiedzy o wymaganiach i warunkach pracy w wybranym zawodzie (Pradela, Wilińska, Kaźmierczak, 2012, s. 194). W związku z tym trzeba wspomnieć o coraz liczniejszych kontaktach uczelni ze szkołami średnimi, których celem jest ułatwienie młodzieży szkół średnich podjęcie decyzji o dalszym rozwoju zawodowym. Na przykład Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach realizuje od wielu lat program *Szkoły partnerskie*, który daje uczniom takie możliwości jak: uczestniczenie w warsztatach i lekcjach pokazowych, dostęp do ekspertów z danego kierunku studiów (ekonomia, biznes, finanse, zarządzanie), możliwość uczestniczenia w pracach kół naukowych i wykładach oraz spotkaniach ze studentami⁴⁵. Mimo podejmowanych przez władze oświatowe i uczelnie działań, ułatwiających uczniom szkół średnich poszerzenie informacji o kierunkach dalszego kształcenia, z badań wykorzystanych w monografii wynika, że nadal o wyborze kierunku studiów znacznej części młodzieży decydują przypadkowe decyzje.

Nieprzemyślany wybór znacznie częściej występuje na kierunkach społecznych i humanistycznych niż ścisłych (technicznych, rolniczych, medycznych). Ma to związek z brakiem sprecyzowanych zainteresowań zawodowych u części młodzieży szkół średnich, a także opiniami znajomych i rodziców. Wśród starszego pokolenia, a więc rodziców, do niedawna panowało przekonanie, że każde studia umożliwiają znalezienie lepszej pracy niż wykształcenie średnie czy zasadnicze zawodowe (Jemielity, 2019, s. 14). Tymczasem dane

⁴⁵ Programy szkół partnerskich. Pobrane z: www.ue.katowice.pl/uczelnia/spotkania-ze-studentami/program-szkol-partnerskich.html (dostęp: 31.09.2022).

z rynku pracy wskazują, że od wielu lat po humanistycznych i społecznych kierunkach studiów najtrudniej znaleźć pracę, ze względu na nasycenie rynku specjalistami⁴⁶.

Problem niewłaściwego wyboru kształcenia dotyczy w mniejszym stopniu kierunków ścisłych, co potwierdzają m.in. badania prowadzone w 2013 i 2019 r. dla PARP. Według badania z 2013 r., wśród ponad 28 tys. studentów najczęściej niezadowolonych z wyboru kierunku było w naukach społecznych (23%) oraz usługach (20%), najmniej zaś w naukach technicznych (14%) (PARP, 2014, s. 126). Natomiast w badaniu z 2019 r. zgodność wykształcenia z pracą zawodową wskazało 80% osób po kierunkach ścisłych oraz 75% po kierunkach społecznych i 74% po humanistycznych. Również zadowolenie studentów z wyboru kierunku studiów ścisłych jest większe (74% absolwentów i studentów biorących udział w badaniu ponownie wybrałoby ten sam kierunek) niż ze studiów humanistycznych (57%) (PARP, 2019, s. 74–76). Na zgodność efektów uczenia się z wymaganymi kompetencjami w pracy zawodowej wpływa też prestiż i ranga uczelni. Na uczelniach znanych, renomowanych podejmuje studia zgodne z zainteresowaniami znacznie więcej maturzystów niż w jednostkach mało znanych, ulokowanych w miastach powiatowych. Z tym wiąże się także odmienne podejście młodzieży szkół średnich do studiów w uczelniach renomowanych i lokalnych, które ma wpływ na poziom przyswojonych kompetencji. Z opinii studentów uzyskiwanych w różnych badaniach wynika, że w uczelniach renomowanych, gdzie trudniej jest zdobyć indeks, studenci nastawieni są bardziej na zdobywanie wiedzy, umiejętności ważnych dla przyszłej pracy. Mają bowiem ambicje starać się o zatrudnienie w firmach zajmujących czołowe pozycje w gospodarce, a jednocześnie są świadomi dużej konkurencji na rynku pracy. W uczelniach lokalnych natomiast studenci są bardziej nastawieni na zdobycie dyplomu a nie wiedzy. Mają mniejsze ambicje zawodowe i liczą się ze zmianą pracy, a nawet profesji, w pierwszym okresie aktywności zawodowej.

Problem zgodności wyboru kierunku studiów z zainteresowaniami zawodowymi prezentują też badania przeprowadzone wśród studentów. W 2010 r. zapytano 1040 osób (studentów trzeciego roku, kandydatów na studia i nauczycieli akademickich) z ośmiu wydziałów Politechniki Warszawskiej (PW) o kryteria wyboru kształcenia na tej uczelni. Okazało się, że głównym powodem (oprócz zainteresowania danym kierunkiem) dla 80% wszystkich badanych oraz 90% studentów Wydziału Inżynierii Lądowej była ranga dyplomu uczelni, czyli jego rozpoznawalność na rynku pracy. Ponadto zbliżony powód, w postaci reputacji uczelni wśród

⁴⁶ Molga, T. (2017). *Po takich danych z Urzędu Pracy można zamknąć studia na kierunkach: politologia, socjologia i kulturoznawstwo*. Pobrane z: http://natemat.pl/203611_studiujesz-politologie-socjologie-albo-kulturoznawstwo-bedziesz-muaial-wsadzic-ten-dyplom-gleboko-w-kieszen (dostęp: 15.10.2021).

pracodawców, wskazało także 63% studentów i 47% kandydatów na studia. Tylko niewielki odsetek badanych wskazał sugestie rodziców (6.6% i 8.5%) oraz przykład kolegów (4.2% i 8.9%) (Masłyk-Musiał, 2012). Jeśli chodzi o korzyści ze studiów, to wśród kandydatów na studia w PW oraz studentów trzeciego roku najczęściej badanych wskazało zdobycie wiedzy/wykształcenia (80.8% kandydatów oraz 79% studentów), szansę na wyższe zarobki (71.3% i 79.7%) oraz zdobycie ciekawej pracy/dobrego zawodu (76.4% i 68.1%).

Głównymi powodami podejmowania studiów w uczelniach lokalnych jest natomiast niewielka odległość od miejsca zamieszkania studenta (co obniża ogólne koszty studiów), mniejsza konkurencja kandydatów w trakcie rekrutacji oraz łatwiejsza droga do uzyskania dyplomu – nie jest to zainteresowanie danym kierunkiem czy wysoki poziom studiów.

Prawidłowy, zgodny z zainteresowaniami wybór kierunku studiów przez większość studentów potwierdzają badania przeprowadzone w 2019 r. dla PARP. Ten sam kierunek wykształcenia wybrałoby ponownie 77% badanych osób z wykształceniem społecznym (biznes, administracja, prawo), 73% po kierunkach ścisłych oraz 57% po kierunkach humanistycznych. W porównaniu do poprzednich badań z 2017 r. wzrósł odsetek zadowolonych z wyboru kierunków społecznych (z 65% do 77%) oraz zmniejszył się z 73% do 57% po kierunkach humanistycznych. Na zgodność wykształcenia wyższego z wykonywaną pracą wskazało więcej kobiet (73% w wieku 18–35 lat, 81% w wieku 36–54 lata) niż mężczyzn (63% w wieku 18–35 lat i 68% w wieku 36–54 lata) (PARP, 2019, s.74–75).

W innym badaniu, zrealizowanym na UAM w roku akademickim 2018/2019, w którym wzięło udział 16% studentów studiów stacjonarnych i 8% studiów niestacjonarnych z różnych wydziałów, aż 66% studentów stacjonarnych i 61% niestacjonarnych ponownie wybrałoby studia na tej uczelni, natomiast 62% stacjonarnych i 69% niestacjonarnych wybrałoby ten sam kierunek studiów⁴⁷. Nie było też większej różnicy między opiniami studentów I stopnia (67% niestacjonarnych wybrałoby ten sam kierunek) i II stopnia studiów (63% niestacjonarnych). Wśród pozostałej części około 14–16% nie wybrałoby tej samej uczelni i tego samego kierunku studiów, natomiast około 20% nie potrafiło jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, z czego można wnioskować, że mieli pewne wątpliwości odnośnie do wyboru uczelni i kierunku studiów. Na słuszny wybór kierunku UAM w Poznaniu w 2018/2019 r. wskazało zdecydowanie tylko 21%, natomiast 29% miało pewne wątpliwości (odpowiedzi: raczej tak). Odpowiedzi

⁴⁷ Raport z badania jakości kształcenia przeprowadzonego wśród studentów studiów stacjonarnych UAM w Poznaniu w 2018/2019 r. Pobrane z: www.jakosc.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/studenci-stacjonarni-raport-2-19.pdf. Raport z badania jakości kształcenia przeprowadzonego wśród studentów studiów niestacjonarnych w UAM w Poznaniu w 2018/2019 r. Pobrane z: www.jakosc.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/Studenci-niestacjonarni-raport-2019.pdf (dostęp: 28.08.2022).

negatywnej udzieliło 40% badanych (24 % raczej nie wybrałoby ponownie tego kierunku, a 16% zdecydowanie nie wybrałoby ponownie). Chociaż nie pytano ankietowanych o zgodność wykonywanej pracy z zawodem wyuczonym, należy zakładać, że na takie opinie miała wpływ praca niezgodna z kierunkiem wykształcenia⁴⁸.

Z informacji tych wynika także bardzo ważny wniosek dla powiązania studiów z wykonywaną pracą: otóż nawet część studentów pracujących wybrała kierunek studiów niezgodny z wykonywaną pracą. Można zakładać, że były to osoby wykonujące pracę przejściową, tymczasową, niezwiązaną z zainteresowaniami zawodowymi.

Interesujące dla wyjaśnienia niezadowolenia z wyboru uczelni i kierunku studiów są podane przez studentów UAM przyczyny, podobne u stacjonarnych i niestacjonarnych. Związane są one nie tylko z programem studiów (który w największym stopniu powinien decydować o niespełnieniu oczekiwań studentów), ale także ze sposobem oraz formą prowadzenia zajęć. Otóż niezadowoleni z wyboru uczelni za najważniejsze powody uznali program studiów (46% stacjonarnych i 41% niestacjonarnych) oraz jakość kształcenia (odpowiednio 46% i 47%), a także nauczycieli akademickich (32% i 23%), dobór metod nauczania (20% i 28%) i perspektywy pracy po studiach (26% i 10%). Niezadowoleni z wyboru kierunku studiów wskazali nieco inne powody.

Studenci stacjonarni za równie ważne uznali program studiów (44% niezadowolonych) i perspektywy pracy (43%), natomiast niestacjonarni na pierwszym miejscu (45% niezadowolonych) umieścili perspektywy pracy, a na drugim program studiów (31%). Ważnym powodem były także motywy osobiste, w tym zmiana zainteresowań po poznaniu programu studiów (39% stacjonarnych i 28% niestacjonarnych), ale wskazywano także jakość kształcenia, przygotowanie kadry dydaktycznej i ofertę dydaktyczną. Okazuje się więc, że badani studenci nie zadowolają się zdobywaniem wiedzy, lecz także sposobem jej przekazywania, a więc jakością kształcenia, przygotowaniem nauczycieli akademickich, oczekując większego zaangażowania uczelni w proces kształcenia.

Natomiast badani w 2010 r. studenci stacjonarni z Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego (388 osób) wśród trzech powodów wyboru kierunku studiów za najważniejszy uznali zainteresowanie programem studiów (64% wskazań) oraz szanse znalezienia pracy (49%). Przypadkowy wybór wskazało 16% badanych, przy czym 10% uznało go za najważniejszy. Ponadto wśród powodów wyboru kierunku studiów wskazywano niedostanie się na inny kierunek (10%), sugestie znajomych (9%) oraz rodziny (7%), a także

⁴⁸ Wykształcenie a praca zawodowa Polaków – podsumowanie badania Sedlak & Sedlak. Pobrane z: www.rynekpracy.pl/arttykul.php/typ.1/kategoria_glowna.32wpis.638 (dostęp: 15.06.2020).

łatwiejsze studiowanie w stosunku do innych kierunków (8%) (Welfe, 2011, s. 73). Badania potwierdzają też opinie nauczycieli akademickich, że:

jeśli student wybrał kierunek zgodnie ze swoimi predyspozycjami i zainteresowaniami, to ma silną motywację i osiąga dobre wyniki w nauce. I odwrotnie, trudno jest osiągnąć wysoką jakość kształcenia, prowadząc zajęcia ze studentami, którzy przez przypadek znaleźli się na danym kierunku, nie są zainteresowani studiowaną dziedziną wiedzy. (Stalewski, 2005, s. 103)

Potwierdzeniem wyboru niewłaściwego kierunku kształcenia może być też chęć zmiany pierwszej pracy po studiach. Nie dysponujemy co prawda informacjami o takich decyzjach wśród absolwentów szkół wyższych, ale badania PARP z lat 2010–2014, obejmujące pracowników z różnym wykształceniem, wskazują, że wśród 355 młodych osób w wieku 18–24 lata 30% jako najważniejszy powód zamiaru odejścia z pracy wskazało chęć wykonywania innej pracy, a ponadto 9% wskazało zniechęcenie do pracy. Powody te wskazał podobny odsetek z 708 badanych w wieku 25–34 lata (odpowiednio 29 i 10%) (PARP, 2015A, s. 45). Oznacza to, że prawie 40% młodych pracowników było niezadowolonych z wyboru swojej pracy. Oczywiście nie można wykluczyć, że część z nich traktowała swoje zajęcie jako tymczasowe, ze względu na trudności ze znalezieniem pracy w swoim zawodzie.

Mimo występujących w dalszym ciągu czynników pozamerytorycznych przy wyborze kierunku studiów, za pozytywne zjawisko należy uznać wpływ oceny własnych zdolności i umiejętności oraz związaną z tym motywację do nauki u większości maturzystów

Potwierdzają to także badania CBOS, prowadzone wśród młodzieży szkół średnich w latach 1998–2018, dotyczące zmian w decyzjach edukacyjnych (CBOS, 2019). Podjęcie studiów planowało najwięcej uczniów wysoko oceniających swoją wiedzę i umiejętności zdobyte w szkole (około 63% w 1998 r., 80% w 2003 r. oraz 75% w 2018 r.), a znacznie mniej oceniających swoje umiejętności nisko (38% w 1998 r., 47% w 2003 r. oraz 49% w 2018 r.). Badanie to potwierdza także sygnalizowany wcześniej wzrost liczby uczniów planujących studia w ostatnim 25-leciu.

Konsekwencją niewłaściwego lub przypadkowego wyboru kierunku studiów jest podejmowanie przez młodych pracowników pracy niezgodnej z kwalifikacjami zdobytymi w szkole (najczęściej poniżej posiadanych kwalifikacji). Zdarza się to najczęściej, gdy przez dłuższy okres nie można znaleźć pracy zgodnej z wykształceniem, a sytuacja życiowa zmusza do posiadania źródła dochodów. Większość taki stan traktuje jako przejściowy, do czasu znalezienia zajęcia w zawodzie wyuczonym, ale niektórzy pozostają w tymczasowej pracy dłużej, a nawet zaczynają ją traktować jako stałą. Dokonują wówczas koniecznego uzupełnienia kwalifikacji w formie szkoleń lub studiów podyplomowych. Część studiujących

niestacjonarnie w APS w latach 2015–2020 na Wydziale Pedagogicznym, po skończeniu studiów nie zamierzała zmieniać pracy, mimo iż podjęła ją przed studiami jako tymczasową, nie mającą związku z pedagogiką. Te osoby pracowały w firmach przemysłowych lub handlowych, w działach personalnych, marketingu i public relations.

Powszechnie wiadomo, że niedopasowanie kompetencyjne ma negatywne skutki dla pracownika i pracodawcy. Konsekwencjami zbyt wysokiego niedopasowania (gdy kompetencje pracownika przewyższają wymagania) są: większa skłonność pracownika do poszukiwania innego zajęcia, zaniżone wynagrodzenie, mniejsza satysfakcja z pracy, dezaktualizacja posiadanych kompetencji, brak rozwoju zawodowego. Dla pracodawcy natomiast oznacza to m.in.: większą rotację pracowników, wzrost kosztów pozyskiwania pracowników, większą absencję chorobową, mniejszą efektywność pracy, mniejszą lojalność i zaangażowanie pracowników, marnowanie możliwości utalentowanych pracowników. Konsekwencjami niedopasowania zbyt niskiego (gdy kompetencje pracownika są za niskie w stosunku do wymaganych) są, szczególnie w pierwszym okresie pracy, niższa efektywność pracownika i jakość pracy oraz konieczność uzupełnienia kwalifikacji. Oznacza to dodatkową pracochłonność dla pracownika oraz koszt dla pracodawcy. Argumenty te wskazują, że zarówno pracownik, jak i pracodawca nie powinni być zainteresowani zatrudnianiem do prac niezgodnych z posiadanymi kompetencjami, gdyż nie mają z tego żadnych korzyści⁴⁹.

Opisane wyżej powody niewłaściwego wyboru studiów przez uczniów szkół średnich wskazują na niewielką ich aktywność w poszukiwaniu informacji o dalszej edukacji, które można uzyskać w internecie, na stronach uczelni, urzędów pracy i innych organizacji zajmujących się sytuacją na rynku pracy. Być może niektórzy świadomie przesuwają decyzje o wyborze przyszłego zawodu, gdyż nie każdy uczeń szkoły średniej wie, co chce robić w przyszłości. Młodzież nie zdaje sobie sprawy z negatywnych konsekwencji takich decyzji, a właściwie braku ich podejmowania. Nie można jednak zapominać, że niedopasowanie kompetencyjne to także skutek rezygnacji z egzaminów wstępnych na studia oraz niedopasowania liczby absolwentów do potrzeb gospodarki w przekroju zawodowym i regionalnym⁵⁰.

W związku z występującą wciąż u części absolwentów szkół wyższych niezgodnością kompetencji przyswojonych z wymaganymi w pracy zawodowej, wśród analizujących rynek pracy pojawiają się różne pomysły ograniczenia tego zjawiska. Jedną z propozycji dotyczy

⁴⁹ Hajec, M. (2015). *Niedopasowanie umiejętności w UE*. Pobrane z: www.rynekpracy.pl/artykuly/niedopasowanie-umiejetnosci-w-uniii-europejskiej (dostęp: 15.03.2022).

⁵⁰ Hajec, M. (2015). *Czy wyższe wykształcenie jest nieużyteczne?* Pobrane z: www.rynekpracy.pl/artykul.php/n.353/email/.128690/wpis.926 (dostęp: 15.09.2020).

wprowadzenia do programów kształcenia na wszystkich kierunkach przedmiotów obowiązkowych związanych z planowaniem ścieżki kariery zawodowej:

Przedmioty te powinny być przede wszystkim skoncentrowane na rozwijaniu umiejętności miękkich wśród studentów kierunków humanistycznych. Każdy student powinien mieć świadomość rynku pracy, potrzeb pracodawców, powinien również wiedzieć, w jaki sposób skutecznie dotrzeć do pracodawcy ze swoją ofertą i wyeksponować w niej to, co najbardziej istotne i atrakcyjne. (Norwiński, 2017)

3.2. Wpływ doradztwa zawodowego na wybór kierunku kształcenia przez maturzystów

Specjaliści rynku pracy łączą niedopasowanie kompetencji z niedoinformowaniem znacznej części uczniów szkół podstawowych i średnich w kwestii ich przyszłości zawodowej. W szkole podstawowej ujawniają się przeważnie zainteresowania techniczne chłopców oraz ukierunkowanie niektórych dziewcząt na pracę z dziećmi. Jednak decyzje o przyszłości większości uczniów w tym okresie podejmują przeważnie rodzice, kierując swoje dzieci do liceów ogólnokształcących, techników lub zasadniczych szkół zawodowych.

Dlatego wiele lat temu powołano w szkołach podstawowych i średnich doradców zawodowych, którzy mają wyjaśniać kwestie związane z orientacją zawodową. Orientacja zawodowa to „ogół działań o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, ukierunkowanych na kształtowanie u uczniów szkoły podstawowej pozytywnej i proaktywnej postawy wobec pracy i edukacji poprzez poznawanie i rozwijanie własnych zasobów oraz nabywanie wiedzy na temat zawodów i rynku pracy” (Pregler, 2017, s. 6). Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie doradztwa zawodowego ma ono na celu „wspieranie uczniów w procesie przygotowania ich do świadomego i samodzielnego wyboru kolejnego etapu kształcenia i zawodu z uwzględnieniem ich zainteresowań, uzdolnień i predyspozycji zawodowych” (Rozporządzenie, 2019). Program doradztwa dla liceów ogólnokształcących (w którym, zgodnie z rozporządzeniem, uczniowie powinni aktywnie uczestniczyć) obejmuje następujące kwestie: poznanie własnych zasobów ucznia, orientacja w świecie zawodów i rynku pracy, rynku edukacyjnym, uczenie się przez całe życie oraz planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych.

Celem doradztwa jest przekazanie uczniom informacji o uwarunkowaniach oraz słabych i mocnych stronach pracy w różnych zawodach, tak aby decyzje edukacyjne i zawodowe były bardziej świadome (Podwójcic, 2020, s. 64). Dlatego działania doradców można zaliczyć do czynników ograniczających niedopasowanie kompetencyjne absolwentów szkół podstawowych i średnich do wymagań pracy w różnych zawodach.

Przy wsparciu profesjonalnego doradcy zawodowego dzieci i młodzież są w stanie lepiej dopasować ścieżkę rozwoju zawodowego do swoich predyspozycji, możliwości intelektualnych oraz oczekiwań materialnych i niematerialnych, związanych z każdym zawodem. Fachowcy zakładają, że uczeń bardziej świadomy swoich predyspozycji do pracy w konkretnym zawodzie lub grupie zawodów, bardziej odpowiedzialnie rozważy dalszą edukację oraz zostanie ukierunkowany na pracę, w której najlepiej będzie mógł wykorzystywać swoje kompetencje. Co więcej, podczas pracy z doradcą zawodowym dowie się, jaką wiedzę i umiejętności powinien zdobyć oraz które kompetencje powinien szczególnie rozwijać. Dzięki takiej pomocy uczeń nie będzie miał kłopotu z wybraniem profilu liceum, technikum czy szkoły zawodowej, a następnie kierunku studiów. Zmniejszy to ilość przypadkowych decyzji zawodowych, które od wielu lat zdarzają się nazbyt często.

Z orientacją zawodową łączą się bezpośrednio predyspozycje, czyli cechy osobowości. W połowie lat 90. XX w. pozytywny wpływ cech osobowych i predyspozycji pracownika na sposób wykonywania różnych prac i ich efekty zaobserwowali badacze zajmujący się zarządzaniem zasobami ludzkimi. Jednak do tej pory wyniki tych badań nie znalazły zastosowania w rekrutacji na studia. Zwracają na to uwagę nie tylko specjaliści, ale nawet studenci, na co w monografii zwrócono wcześniej uwagę, prezentując wyniki kontroli NIK. Należy prowadzić dokładniejszą selekcję kandydatów, polegającą nie tylko na konkursie świadectw oraz wyników egzaminów maturalnych, ale również prowadzeniu rozmów rekrutacyjnych, organizowaniu egzaminów wstępnych o charakterze praktycznym, w celu weryfikacji motywacji kandydata w ubieganiu się o miejsce na danym kierunku (NIK, 2017, s. 25). Wpłynęłoby to na lepsze dopasowanie przyszłych studentów do oferowanego przez uczelnie kierunku czy specjalizacji. Należy też zakładać, że zwiększyłoby zainteresowania studentów przedmiotem studiów i przyczyniło do zwiększenia zaangażowania w zdobywanie wiedzy i umiejętności.

Wśród powodów wyboru niewłaściwego kierunku studiów uczniowie szkół średnich i studenci wskazują różne czynniki, w tym także brak w szkołach średnich informacji o możliwościach dalszego kształcenia czy warunkach pracy w różnych zawodach. Potwierdzają to m.in. badania, przeprowadzone w 2012 r. wśród 3860 uczniów szkół ponadgimnazjalnych z powiatu gliwickiego, z których wynika, że 42% badanych nie miało żadnych informacji na temat związku kształcenia z określonym zawodem, tylko 24% miało zajęcia z doradcą zawodowym, 21.2% uzyskało informacje od rodziców, 18.2% od kolegów i znajomych, 2.2% od wychowawców, a 1.8% od szkolnych pedagogów (Pradela, Wilińska, Kaźmierczak, 2012, s. 89, 117). Wśród uczęszczających na lekcje związane z wyborem ścieżki edukacyjno-

zawodowej informacjami doradców nie było zainteresowanych 23.1% (głównie uczniów techników), ponieważ wiedzieli, co będą robić po skończeniu szkoły. Tylko 27.3% uczniów doradcy ułatwili wybór dalszego kierunku kształcenia, 25.9% nie ułatwili wyboru, a kolejne 17.2% badanych po tych zajęciach było nadal niezdecydowanych. Dlatego pozytywnie rolę doradców oceniło tylko 33.8% badanych (Pradela, Wilińska, Kaźmierczak, 2012, s. 118).

Opinie uczniów nie są jednak zbieżne z innymi informacjami uzyskanymi w tym badaniu, z których wynika, że 79% badanych szkół współpracowało w różnej formie z uczelniami, w tym uczestniczyło w akademickich dniach otwartych (70.8% badanych szkół), spotkaniach z naukowcami (48.3%), umowach partnerskich (17.5%), klasach patronackich (4.1%). Ponadto zwiedzanie uczelni wskazało 56.6% szkół, a współpracę przy tworzeniu oferty edukacyjnej ponad 49% (Pradela, Wilińska, Kaźmierczak, 2012, s. 163, 170). Rozbieżności między opiniami uczniów oraz władzami szkół mogą wskazywać na brak koordynacji rozwiązywania problemów ważnych dla szkół średnich i ich uczniów. Z powyższych danych wynika, że na wybór kierunku przyszłego kształcenia lub zawodu niewielki wpływ mają doradcy zawodowi, prowadzący od wielu lat poradnictwo w szkołach średnich (w wymiarze 10 godzin w ciągu czterech lat nauki).

Pozytywny wpływ doradztwa na wybór kierunku dalszego kształcenia potwierdzają natomiast sami doradcy zawodowi, co może wskazywać, że nie interesują się efektami swej pracy. Nie poszukują przyczyn niewykorzystywania przez uczniów przekazywanych informacji. Ich zdaniem, informacje o zawodach posiadane przez uczniów, rodziców i nauczycieli pozwalają na podejmowanie bardziej przemyślanych decyzji dotyczących ścieżki edukacji oraz bardziej świadome planowanie kariery zawodowej. „Wszystko to przekłada się na zwiększenie zgodności kwalifikacji i kompetencji absolwentów szkół z zapotrzebowaniem rynku pracy, zmniejszenie niedopasowania pomiędzy potrzebami pracodawców a faktycznymi kwalifikacjami i kompetencjami absolwentów” (Górczyński, 2018). Pozytywna ocena roli doradców w szkołach średnich, a jednocześnie niewłaściwe wybory kierunków studiów świadczą o nieuwzględnianiu informacji od doradców przez młodzież szkół średnich. Doradcy szkolni nie są także wykorzystywani przy poszukiwaniu pracy. Wśród ponad 9 tys. bezrobotnych poszukujących pracy, badanych w latach 2010–2014 na zlecenie PARP, tylko 2–3% korzystało w każdym roku z pomocy szkolnych doradców zawodowych i 2–3% z pomocy Akademickich Biur Karier (ABK) (PARP, 2015A, s. 79).

Na zakończenie rozważań o wpływie doradztwa zawodowego na wybór kierunku studiów i przyszłej pracy zawodowej warto wspomnieć o propozycji absolwentów APS w sprawie korzystania z doradców zawodowych. Prawie połowa absolwentów (45%) uważała, że takie

konsultacje powinny być prowadzone już od początku studiów, ponieważ mogłyby one pomóc podjąć decyzję o ewentualnej zmianie kierunku studiów osobom, które nie czują powołania do danego zawodu i nie zamierzają pracować w zawodzie wyuczonym (Wróblewska, 2020, s. 79). Podsumowując problem braku zainteresowania doradztwem zawodowym w szkołach średnich, trzeba także pamiętać o zmieniających się w trakcie studiów (na ogół pięć lat) uwarunkowaniach gospodarczych, w tym koniunkturze gospodarczej, której nie są w stanie przewidzieć nie tylko doradcy, lecz także specjaliści rynku pracy (Podwójcic, 2020, s. 62). Przedstawione w tym podrozdziale informacje prowadzą do konkluzji, że prowadzone w szkołach średnich doradztwo zawodowe oraz inne działania nie wpływają skutecznie na ograniczenie przypadkowych decyzji o wyborze kierunku studiów, skutkiem czego są trudności w znalezieniu pracy w wyuczonym zawodzie/specjalności lub niedopasowanie kompetencyjne do przyszłej pracy i oczekiwań pracodawców.

3.3. Konsekwencje niezgodności kierunku kształcenia z pracą zawodową w ocenie studentów

Oceny zgodności kierunku studiów z zainteresowaniami lub wyobrażeniami o pracy w danym zawodzie wielu studentów dokonuje dopiero podczas studiów, w miarę zdobywania wiedzy z kolejnych przedmiotów. Wyobrażenia te nie zawsze oparte są na rzeczywistości, lecz często bazują na uczelnianych opisach reklamowych lub ofercie pracodawców. Dlatego rozczarowanie wyborem kierunku studiów pojawia się także u absolwentów, którzy dokonali wyboru kierunku studiów zgodnie z predyspozycjami. Jeśli chodzi o studentów, to większość niezadowolonych studiuje dalej, zakładając że przystosuje się do tej pracy lub znajdzie zajęcie w innym, pokrewnym/podobnym zawodzie. Natomiast niewielka liczba rezygnuje ze studiów w trakcie pierwszego roku, składa wniosek do dziekana o przeniesienie na inny kierunek lub próbuje przenieść się do innej uczelni. Nieprzydatność posiadanego wykształcenia w przyszłej pracy ujawnia się już w czasie poszukiwania pierwszego zatrudnienia. Odpowiedzialnością za taką sytuację absolwenci obwiniają zwykle uczelnie, zapominając o sobie. Różne badania pokazują, że to absolwenci nie potrafią łączyć zdobytej wiedzy teoretycznej z wymaganiami na danym stanowisku (Podwójcic, 2020, s. 64).

Niżej przedstawiono wyniki kilku badań wśród studentów, którzy oceniali zgodność wybranego kierunku studiów z oczekiwaniami i wyobrażeniami o przyszłej pracy. Większość wyraziła opinie pozytywne, ale studentów niezadowolonych nie należy bagatelizować. Dla 80% studentów studiów I stopnia i jednolitych magisterskich wybrany kierunek był właściwy (dla 30% zdecydowanie, a dla 50% raczej właściwy, co oznacza, że ta grupa miała pewne

wątpliwości). Podobny odsetek opinii pozytywnych (81%) był wśród studentów II stopnia. Zamiar ukończenia wybranego kierunku zadeklarowało 91% badanych z I stopnia (w tym 44% zdecydowanie) oraz 93% z II stopnia. Tylko po 3% studentów I i II stopnia zamierzało zrezygnować z dalszych studiów na wybranym kierunku.

Czynniki, przemawiające zarówno za kontynuowaniem studiów na danym kierunku, jak i za ich przerwaniem, były związane z procesem kształcenia, w tym jego jakości. Na sposób prowadzenia zajęć jako kryterium zachęcające do kontynuowania studiów I stopnia wskazało 51%, a dla 34% był to czynnik przemawiający za przerwaniem nauki. Na tematykę studiów wskazało odpowiednio 52% i 35%, natomiast na poziom wymagań 36% i 42% (UW, 2021, s. 65–68). Generalnie studenci studiów I stopnia byli zadowoleni z wybranego kierunku studiów i jakości kształcenia, ale około 30–40% miało pewne wątpliwości bądź zastrzeżenia. Takie opinie powinny być sygnałem dla władz uczelni do powtórzenia badań w następnych latach.

Badania prowadzone wśród studentów oraz absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego potwierdziły opinię innych studentów o przypadkowym wyborze studiów. Nie wybierali oni kierunku pod kątem możliwości przyszłego zatrudnienia, nie ulegali też presji otoczenia, m.in. rodziców i nauczycieli. Brali natomiast pod uwagę własne zainteresowania przedmiotami w szkole średniej, pasje życiowe, a więc o ich wyborze decydowała motywacja wewnętrzna, a nie zewnętrzna. Potwierdza to opinie doradców zawodowych ze szkół średnich, że na tym etapie rozwoju młodzieży jej zainteresowania zawodowe nie są jeszcze sprecyzowane (poza nielicznymi z wyraźnymi predyspozycjami i chęcią wykonywania konkretnego zawodu). Młodzież szkół średnich nie wie, czym się kierować przy wyborze studiów (Monitorowanie, 2014, s. 61–63).

Podobne opinie wyrazili studenci UW w 2012 r., badani w ramach oceny jakości kształcenia. Również badania przeprowadzone przez Krzysztofa Podwójcica w Akademickich Biurach Karier (ABK) w kilku uczelniach woj. mazowieckiego potwierdzają przekonanie, że wielu studentów dokonało wyboru niewłaściwego kierunku studiów oraz że nie są przygotowani do wejścia na rynek pracy. Studenci nie wiedzą, jak działa rynek i co trzeba zrobić, aby spełnić oczekiwania pracodawców i znaleźć odpowiednie oferty. Większość ma postawy roszczeniowe oraz wysokie wymagania finansowe nieadekwatne do przygotowania zawodowego. Studenci uzyskujący bardzo dobre wyniki w nauce wierzą, że są one równoznaczne z posiadaniem wysokich kompetencji i bardzo dobrym przygotowaniem do pracy (Podwójcic, 2020, s. 148–149).

Wśród 40 absolwentów kierunku finanse i rachunkowość na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego, badanych w 2010 r., 56% nie pracowało w zawodzie wyuczonym, a połowa pracujących miała duże trudności w znalezieniu pracy zgodnej z zawodem. Badanie to potwierdziło prawidłowość, że pracę zgodną z kierunkiem studiów częściej wykonują absolwenci studiów niestacjonarnych, gdyż wielu z nich wybiera studia adekwatne do wykonywanej pracy (wśród badanych ze studiów niestacjonarnych 70% pracowało w okresie studiów w finansach i rachunkowości) (Welfe, 2011, s. 90–91). W 2016 r. u 40% młodych pracowników w wieku 15–34 lat, posiadane wykształcenie nie pomagało w wykonywaniu zadań lub pomagało w niewielkim stopniu (GUS, 2017).

Kolejny problem, łączący się ze zdobywaniem w czasie studiów kompetencji ważnych w przyszłej pracy zawodowej, dotyczy pracy zawodowej w okresie studiów. Od wielu lat coraz więcej studentów studiów stacjonarnych łączy studia z pracą. Potwierdzają to niżej przedstawione wyniki badań, przeprowadzonych w latach 2014–2017 wśród 499 studentów pierwszego roku studiów II stopnia Wydziału Ekonomii Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. W tym okresie pracowało od 52% (2014 r.) do 72% (2017 r.) studentów, przy czym pracę regularną (co najmniej trzy dni w tygodniu) wykonywało od 34% do 61%. Całkowitą zgodność wykonywanej pracy z kierunkiem studiów wskazało od 2% w 2014 r. do 20% w 2017 r., natomiast częściową zgodność od 30% w 2014 r. do 46% w 2017 r. Ponieważ praca większości studentów w czasie studiów nie jest zgodna z przyszłą pracą zawodową, nie nabywają oni przydatnych kompetencji. Badani potwierdzili natomiast zdobycie doświadczenia przydatnego w poszukiwaniu pracy (Ostoj, 2019). Nie byli też zadowoleni z pracodawcy, gdyż tylko niewielki odsetek (od 8% w 2014 r. do 12% w 2017 r.) chciałby kontynuować tę pracę po studiach. Z badań wynika więc dość istotny wniosek, że studenci podejmują pracę głównie z pobudek finansowych, a nie dla przyszłego rozwoju zawodowego. Pracodawcy nie powinni więc oczekiwać, że absolwenci szkół wyższych przy podejmowaniu pierwszej pracy dysponują już przydatnym doświadczeniem zawodowym. Do takiego wniosku dochodzi też autorka badania, Izabela Ostoj, stwierdzając, że „łączenie studiów stacjonarnych z pracą zarobkową nie jest optymalnym sposobem na zdobywanie doświadczenia w zawodzie” (Ostoj, 2019).

Badania pokazały też, że u części studentów praca niekorzystnie wpływa na wyniki kształcenia (mam przejściowe problemy oraz często miewam zaległości – taką opinię wyraziło od 58.5% badanych w 2014 r. do 60.5% w 2017 r.). Natomiast na utrzymywanie względnej równowagi między nauką i pracą wskazało do 48% w 2014 r. do 41% w 2017 r., tylko 12–14% nie miało problemów z utrzymaniem równowagi.

Opinie na temat zgodności kierunku studiów z oczekiwaniami studentów, a więc dotyczące przygotowania zawodowego, uzyskano także od około 2 tys. studentów UW badanych w 2011 r. Potwierdzili oni opinie władz uczelni oraz nauczycieli akademickich, że od wielu lat coraz więcej studentów, także studiów stacjonarnych, dzieli studia z pracą. Ponad 40% pracowało, w tym więcej na studiach magisterskich (na ostatnim roku pracowało dwóch na trzech studentów), a nieco mniej na licencjackich. Zdaniem około 50% badanych z piątego roku ich praca była zgodna z kierunkiem studiów. Praca w okresie studiów zależała od kierunku studiów, najwięcej pracowało na kierunkach społeczno-ekonomicznych, a najmniej na przyrodniczych, co było podyktowane obciążeniem studiami (studia społeczno-ekonomiczne są według studentów łatwiejsze) (Monitorowanie, 2014, s. 20–21). Około 75% wykonujących pracę zawodową zgodną z kierunkiem studiów uważało, że umiejętności nabyte w czasie studiów były przydatne w pracy. Badanie to pokazało także, że poziom wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie studiów zależy od tego, czy studiuje się stacjonarnie, czy niestacjonarnie. Absolwenci studiów stacjonarnych mają przeważnie na dyplomach oceny wyższe od absolwentów niestacjonarnych.

Inne badanie wśród studentów UW, obejmujące lata 2008–2012, potwierdziło łączenie studiów z pracą. W zależności od kierunku studiów pracowało 34–41% osób, na niestacjonarnych wieczorowych 42–51%, a na zaocznych 83–87%. W okresie badania na pierwszym roku studiów stacjonarnych pracowało 22%, a na piątym roku 52% (UW, 2012, s. 19). W 2012 r. 71% badanych deklarowało posiadanie doświadczenia związanego z pracą w jakiegokolwiek organizacji. Badanie pokazało też, że na zgodność pracy z rodzajem studiów wpływa forma studiów: 44% pracujących na studiach stacjonarnych wykonywało pracę zgodną z kierunkiem studiów, wśród niestacjonarnych odsetek takich studentów był nieco wyższy. Ponadto 47% pracujących wskazało, że umiejętności zdobywane w trakcie studiów są przydatne w obecnej pracy, wśród wykonujących pracę zgodną z kierunkiem studiów wskazało na to 74%, a wśród wykonujących pracę niezgodną tylko 24% (UW, 2012, s. 20).

Inne badanie jakościowe wśród 20 studentów dotyczyło przygotowania do wykonywania przyszłej pracy w zawodzie. Okazało się, że prezentowane często w literaturze naukowej studenckie postulaty dotyczące programów studiów, aby lepiej przygotowywały do pracy w danym zawodzie (specjalności) nie potwierdziły się. Studenci kierunków społeczno-ekonomicznych i humanistycznych oceniają studia bardziej kompleksowo. Ich zdaniem, zaletą jest poszerzanie horyzontów myślowych oraz dostarczanie szerokiego wykształcenia ogólnego, które może owocować różnymi możliwościami pracy. Studenci z uniwersytetów widzieli jednak mankamenty w postaci konserwatyizmu i tradycyjnego podejścia do studiów,

przeładowanych teorią. Również obowiązkowe praktyki w czasie studiów oceniono nie najlepiej (Monitorowanie, 2014, s. 56–57).

ROZDZIAŁ IV

OCENA EFEKTÓW UCZENIA SIĘ NA STUDIACH HUMANISTYCZNYCH I SPOŁECZNYCH W ŚWIETLE WYMAGAŃ PRACY ZAWODOWEJ

4.1. Nauczyciele akademicki o standardach, efektach i procesie kształcenia

Programy i procesy kształcenia w szkołach wyższych oceniane są przez uczelniane komisje ds. jakości kształcenia na podstawie badania opinii studentów i nauczycieli akademickich. Nie dają one jednak najważniejszej informacji, czy osiągnęte efekty uczenia się są zgodne z wymaganymi w przyszłej pracy zawodowej? Jak wynika z informacji zawartych w poprzednim rozdziale, różnice między efektami uczenia się (wyrażonymi w kompetencjach) a faktycznym kształceniem powstają na różnych etapach procesu nauczania. Już w trakcie przygotowywania konspektów wykładów i ćwiczeń standardy nie są wykorzystywane przez wielu nauczycieli. Nie są także wykorzystywane w trakcie kolokwium i egzaminów. Z rozmów, przeprowadzonych z nauczycielami akademickimi z kilku uczelni z kierunkami humanistycznymi i społecznymi, wynika, że bardzo wielu ocenia efekty uczenia się zawarte w sylabusach przedmiotów tylko formalnie, traktując je jako wymóg wynikający z przepisów, a nie określający szczegółowy zakres tematyczny wykładu, seminarium czy ćwiczeń.

Okazuje się, że z sylabusów nie korzystają również studenci. Zdecydowana większość, z którymi autor miał zajęcia w latach 2003–2020 nie widziała lub nie czytała treści sylabusów dla poszczególnych przedmiotów. Nie mogli więc ocenić, czy treść zajęć uwzględnia efekty uczenia się wskazane w sylabusie, dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Brak zainteresowania sylabusami potwierdza opinię wielu nauczycieli, a także autora monografii, że studentom (trudno określić jakiej części) zależy bardziej na zdobyciu dyplomu niż odpowiedniej wiedzy. Przykładem takiego nastawienia studentów był wniosek kilku studentek APS do dziekana o zmianę promotora pracy magisterskiej z profesora na adiunkta, u którego pisały prace licencjackie.

Bardzo szczegółowe badanie nauczycieli, związane z wprowadzeniem standardów i efektów uczenia się, przeprowadzono w APS w 2012 r. Miało ono istotne znaczenie dla akceptacji wprowadzanych przez tę uczelnię zmian w kształceniu studentów, gdyż pokazało stosunek nauczycieli do nowego systemu. Z badania wynikało, że poziom akceptacji zmiany opartej na efektach uczenia się był na początku wdrażania bardzo różny, w niektórych kwestiach

niewielki. Trzecia część badanych nauczycieli uznała, że nowy system kształcenia nie miał wpływu na prowadzone zajęcia (APS, 2013, s. 41). Można więc założyć, że ta grupa nauczycieli prowadziła zajęcia bez powiązania odpowiednich treści z efektami uczenia się, opartymi na kompetencjach. Nie wszyscy wykorzystywali te zasady w jednakowym stopniu, w największym stopniu (64% badanych) na kierunku pedagogika, a w najmniejszym (33%) na pedagogice specjalnej. Oznacza to, że w pierwszym okresie po wprowadzeniu KRK wielu nauczycieli miało wątpliwości co do zasadności ich wykorzystywania w kształceniu studentów. Wśród stosujących efekty uczenia się 87% dostosowywało je do przeciętnego studenta, a tylko 9% do bardzo zdolnego (APS, 2013, s. 24).

Kolejny problem ujęty w tym badaniu dotyczył oceny przez nauczycieli wpływu KRK na zmiany w procesie kształcenia w pierwszym semestrze roku 2012/2013. Tylko niewiele więcej niż połowa (55%) wprowadziło zmiany w treści swoich zajęć związane z KRK, natomiast 32% nie wprowadziło, przy czym, podobnie jak w wyżej omawianych kwestiach, wystąpiły znaczne różnice między kierunkami. Najwięcej badanych wprowadziło zmiany na kierunku edukacja artystyczna (71%), a najmniej na kierunku pedagogika specjalna (46%). W założeniach KRK dla szkół wyższych zwraca się też uwagę na kwestię informowania studentów na początku zajęć z każdego przedmiotu o wymaganiach merytorycznych, formie sprawdzania wiedzy oraz zaliczeniu.

Badani w większości informowali studentów o wprowadzonych zmianach na pierwszych zajęciach – o tematyce zajęć informowało 82% badanych, o efektach kształcenia 80%, o warunkach zaliczenia przedmiotu 84%, o sposobach pomiaru efektów kształcenia 77% (APS, 2013, s. 31–32). Wypada więc przypomnieć, że w zakresie informowania studentów o wymaganiach nauczyciela przedmiotu, zalecanej literaturze i zasadach zaliczenia nic się nie zmieniło w stosunku do tradycyjnego systemu kształcenia. Prowadzący zawsze na pierwszych zajęciach prezentowali zakres tematyczny, niezbędną literaturę (podstawową i uzupełniającą) oraz sposób zaliczenia przedmiotu.

Opinie na temat jakości kształcenia i zaangażowania studentów w procesie kształcenia wyrazili także nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego. W badaniu przeprowadzonym w czwartym kwartale 2018 r. uczestniczyło 673 nauczycieli pracujących na UW (19% zatrudnionych), głównie adiunktów (54% badanych). Profesorowie stanowili od 27% badanych na kierunkach matematyczno-przyrodniczych, 16% na społecznych i 13% na humanistycznych. W badaniu były reprezentowane wszystkie jednostki naukowe, najwięcej badanych (30%) pochodziło z Wydziału Pedagogicznego, najmniej (11%) z Wydziału Prawa i Administracji (UW, 2019).

Nauczyciele wyrazili na początku badania bardzo ważną opinię dot. motywacji do osiągnięcia wysokiej jakości kształcenia. Ich zdaniem nikt z władz uczelni i wydziału nie jest zainteresowany wysoką jakością procesu kształcenia, gdyż nauczanie nie jest szczegółowo oceniane, nie wpływa na pozycję nauczyciela na uczelni i poziom wynagrodzenia. Ponadto badani nie są przekonani o obiektywności ocen nauczycieli. Obiektywność ocen wyżej ocenili profesorowie (4.3 pkt w skali 7-punktowej) niż asystenci i wykładowcy (3.7 pkt) (UW, 2019, s. 10, 63, 105). Trzeba w związku z tym wyjaśnić, że brak zainteresowania władz uczelni poziomem prowadzenia zajęć jest związany z niedoskonałością systemu wynagradzania. Przy niskich wynagrodzeniach w stosunku do roli i zadań nauczycieli w kształceniu przyszłych specjalistów oraz braku środków na premie lub nagrody, większość nauczycieli na takich samych stanowiskach ma identyczne wynagrodzenia, niezależne od przeprowadzanej co kilka lat oceny ich działalności dydaktycznej i naukowej. Resort szkolnictwa wyższego, odpowiedzialny za oparcie kształcenia na efektach uczenia się, powinien wiedzieć, że brak powiązania jakości kształcenia z wynagrodzeniem wpływa na obniżenie motywacji nauczycieli.

Mimo niezadowolenia z braku doceniania pracy dydaktycznej przez władze uczelni, większość (2/3 badanych) nauczycieli jest zadowolona z bycia nauczycielem akademickim – 11% wskazało na maksymalne zadowolenie (7 pkt), 28% oceniło je na 6 pkt, a 27% na 5 pkt. Najwięcej zadowolenia przynoszą nauczycielom relacje ze studentami, bez względu na ich zaangażowanie (5.8 pkt), oraz relacje z innymi nauczycielami (5.5 pkt) (UW, 2019, s. 97–99). Większość nauczycieli wskazała na nieprzygotowanie merytoryczne studentów do zajęć oraz ich malejące zaangażowanie. Zdaniem badanych już zasady rekrutacji nie eliminują osób nienadających się na studia (UW, 2019, s. 9, 35). Najbardziej krytyczni wobec rekrutacji byli nauczyciele z kierunków społecznych, gdyż na tych kierunkach zaangażowanie studentów jest mniejsze niż na matematyczno-przyrodniczych. Według badanych zwiększył się też, w stosunku do badania z 2009–2010 r., dystans między studentami najlepszymi i najgorszymi. Badani potwierdzili również inne opinie na ten temat, w tym autora monografii, że większości studentów zależy głównie na dobrych ocenach, a mniej na przedmiocie studiów i uzyskaniu wiedzy (UW, 2019, s. 36–37). Respondenci zwrócili też uwagę na problem bardzo istotny dla jakości kształcenia, polegający na tym, że niewielu studentów nieangażujących się w studiowanie oraz nienadających się na studia, jest skreślanych z listy studentów. Tak uważało 52% prowadzących zajęcia na studiach I stopnia i 46% na studiach II stopnia, przy czym według odpowiednio 19 i 32% nikt lub prawie nikt nie jest skreślany (UW, 2019, s. 39). Jak wiadomo, wynika to z łagodnego od wielu lat podejścia uczelni nie tylko prywatnych, lecz także

publicznych do studentów, mają oni obecnie większe możliwości zaliczenia poszczególnych lat studiów niż w latach 60–70. XX w.

4.2. Opinie studentów kierunków humanistycznych i społecznych o programie i procesie kształcenia w aspekcie praktycznym

Dla wypełnienia przez uczelnie obowiązku oceny jakości kształcenia pozyskuje się też opinie studentów. Należy je uwzględniać przy usprawnianiu procesu kształcenia, w tym korekt w programach studiów i sposobach prowadzenia zajęć. Nie udało się jednak ustalić, czy i ewentualnie w jakim zakresie opinie studentów są wykorzystywane przez władze uczelni. Przed przystąpieniem do prezentacji tych ocen wypada przypomnieć o podejściu studentów do nauki, wyrażającym się m.in. przez uczestnictwo w wykładach. Rodzi się bowiem pytanie, czy studenci mało aktywni, nieuczestniczący w zajęciach nieobowiązkowych mogą obiektywnie ocenić cały proces studiów. Na studiach humanistycznych i społecznych rzadko w wykładach uczestniczy więcej niż połowa studentów. Frekwencja zależy oczywiście od atrakcyjności prowadzenia wykładu, ale także od jego ważności w opinii studentów. Na wykłady oceniane jako mniej ważne lub mniej interesujące przychodzą tylko studenci pilni. Frekwencja na wykładach jest zwykle wyższa na początku roku akademickiego, gdy studenci chcą poznać przedmiot oraz wymagania związane z jego zaliczeniem. Opinie na temat jakości kształcenia przedstawiło ponad 10 tys. studentów Uniwersytetu Warszawskiego z różnych lat studiów w 2012 r. oraz 2579 studentów pierwszego roku studiów licencjackich i magisterskich w 2019 r. (UW, 2012; UW, 2021). Generalnie większość badanych oceniła zajęcia pozytywnie, ale wielu miało zastrzeżenia. Badanie potwierdziło powszechne przekonanie, że bardzo wielu studentów, także na studiach stacjonarnych, łączy studia z pracą zawodową, zdobywając nie tylko potrzebne środki finansowe na naukę, ale także pewne doświadczenie, przydatne w przyszłej pracy zawodowej.

Około 2/3 badanych było zadowolonych z podjęcia studiów na UW i wyboru kierunku. W skali 7-punktowej trafność wyboru kierunku studiów oceniono w latach 2009–2012 na 5.2–5.3 pkt, a zadowolenie z podjęcia studiów badani ocenili w poszczególnych latach (2009–2012) na 5.4–5.6 pkt. Bardziej zadowoleni byli studenci stacjonarni (5.5 pkt), ale różnica w stosunku do niestacjonarnych nie była duża (5.2). Na podstawie oceny zadowolenia z wyboru kierunków studiów można też ustalić, czy predyspozycje studentów wpływają na trafność ich wyborów. Otóż największy odsetek zadowolonych był na kierunkach matematyczno-przyrodniczych (87%), a nieco mniejszy na humanistycznych (75%) i społecznych (74%) (UW, 2012, s. 112–114).

Studenci kierunków humanistycznych i społecznych, podejmując studia w różnych uczelniach, na ogół nie zwracają uwagi na to, że otrzymają różną wiedzę na ten sam temat, wielu nie ma też prawdopodobnie świadomości różnej jakości kształcenia i ich skutków w późniejszej pracy zawodowej (Sztanderska, Wojciechowski, 2008, s. 43). Wielu jest zadowolonych z mniejszych wymagań, które przekładają się na łatwiejsze uzyskanie dyplomu. Okazuje się jednak, że nawet na uczelniach o wysokim prestiżu (jakim jest UW) część studentów jest niezadowolona z jakości kształcenia. Studenci badani w 2012 r. wskazali na: niski poziom nauczania i brak przydatności w przyszłej pracy zawodowej niektórych przedmiotów, niewielki wymiar praktyk i staży na niektórych kierunkach (głównie humanistycznych i społecznych), nienowoczesne programy nauczania (m.in. na dziennikarstwie), powtarzalność niektórych problemów w różnych przedmiotach. Poziomu nauczania nie krytykowali studenci z kierunków matematyczno-przyrodniczych, co może potwierdzać opinie nauczycieli akademickich, prezentowane w poprzednim podrozdziale o braku zaangażowania studentów, zwłaszcza kierunków humanistycznych i społecznych w czasie zajęć (UW, 2012, s. 114–118).

Krytycznie niektóre elementy procesu kształcenia ocenili też studenci pierwszego roku UW, badani w 2019 r. Studenci studiów licencjackich nieco wyżej ocenili różne elementy zajęć od studentów studiów magisterskich, ale różnice nie były duże. Największe różnice dotyczyły poziomu zrozumienia zajęć, które były zrozumiałe dla 41% studentów kierunków humanistycznych i tylko dla 25% kierunków matematyczno-przyrodniczych. Ponadto tylko 22% studentów kierunków społecznych i 30% kierunków humanistycznych uznało zajęcia za bardzo interesujące oraz odpowiednio 27% i 39% jako skłaniające do aktywności intelektualnej. Sposób prowadzenia zajęć oceniono na 4.9, a poziom stawianych studentom wymagań na 4.8 w skali 7-punktowej (UW, 2021, s. 43–56).

Odnosnie do wymagań studenci byli podzieleni, dla 64% niezadowolonych były one zbyt niskie w stosunku do oczekiwanych, a dla części zbyt wysokie. Na poziomie licencjackim dla 53% niezadowolonych były one zbyt niskie, a dla 31% zbyt wysokie. Na zbyt niskie wymagania (poniżej oczekiwanych) wskazało najwięcej (64%) badanych z kierunków humanistycznych oraz 73% studiujących wcześniej na innych kierunkach lub uczelniach. Również sposób prowadzenia zajęć był przez 78% niezadowolonych z wymagań oceniony jako poniżej oczekiwanych (UW 2021, s. 46–47).

Badani studenci UW dokonali też oceny studiów w skali 7-stopniowej, z uwzględnieniem kierunku i poziomu studiów w kilku aspektach. Możliwości nabycia kwalifikacji zawodowych na poziomie licencjackim na kierunkach humanistycznych oceniono przeciętnie na 3.8, a na społeczno-ekonomicznych na 3.7. Na poziomie magisterskim na kierunkach humanistycznych

badany czynnik oceniono na 3.5, a na społeczno-ekonomicznych na 3.8. Perspektywy rozwoju osobistego na poziomie licencjackim na kierunkach humanistycznych oceniono na 5.0, na społeczno-ekonomicznych na 5.1, na poziomie magisterskim zaś odpowiednio na 4.9 i 5.0 (Monitorowanie, 2014, s. 73). Zastanawiająca jest zbliżona ocena możliwości zdobycia kwalifikacji zawodowych oraz rozwoju osobistego na studiach licencjackich i magisterskich, która nie potwierdza opinii, prezentowanych w poprzednich rozdziałach, o wyższości studiów magisterskich.

Badani dokonali też oceny efektów kształcenia w zakresie trzech kompetencji, w skali od minus 3.0 do plus 5.0. W większości jest ona również krytyczna. Najniżej oceniono poziom uzyskanej wiedzy: na studiach licencjackich na kierunkach humanistycznych na -2.7 , a na społeczno-ekonomicznych na $+0.4$; na poziomie magisterskim natomiast odpowiednio na -1.5 i $+0.4$. Nieco lepiej oceniono umiejętności nabyte: na poziomie licencjackim na kierunkach humanistycznych na $+2.3$, na społeczno-ekonomicznych na -1.5 ; na poziomie magisterskim odpowiednio na $+2.5$ oraz -1.4 . Podobnie oceniono kompetencje społeczne: na poziomie licencjackim na kierunkach humanistycznych na -2.2 , na społeczno-ekonomicznych na 0.0 ; na magisterskim natomiast odpowiednio na -1.5 oraz $+0.7$ (Monitorowanie, 2014, s. 73–75). Także oceny efektów kształcenia na studiach licencjackich i magisterskich są bardzo podobne.

Oceny programów kształcenia pod kątem przyszłej pracy zawodowej dokonali też studenci oraz absolwenci Uniwersytetu Łódzkiego. Dla ponad połowy (54%) z 388 badanych w 2010 r. studia spełniły ich oczekiwania, natomiast dla 16% nie spełniły, a 23% nie potrafiło wyrazić jednoznacznej opinii. Osoby te można zatem zaliczyć do mających pewne wątpliwości. Tylko 17% było przekonanych, że wiedza zdobyta w czasie studiów będzie użyteczna w pracy. Opinie krytyczne na temat programu studiów wzrastały wraz z rokiem studiów, co dowodzi, że w miarę wzrostu doświadczenia rosną oczekiwania studentów.

Choć ponad połowa badanych uważa, że studia spełniły jej oczekiwania, to podobny odsetek (53%) negatywnie ocenił przygotowanie do zadań związanych z przyszłą pracą zawodową (dla 17% zdecydowanie nie, dla 36% raczej nie). Tylko 1% badanych było zdecydowanie przekonanych o swoim przygotowaniu do pracy, a 16% odpowiedziało raczej tak. Na uwagę zasługuje także brak w tej kwestii opinii blisko trzeciej części badanych (29%). Również według prawie dwóch trzecich badanych (72%) ukończenie studiów nie wystarcza do znalezienia pracy zgodnej z kierunkiem studiów. Większość potwierdziła dość powszechne wówczas opinie studentów o zbyt teoretycznym programie studiów, niskim poziomie zajęć

praktycznych oraz nieadekwatności programu studiów do wymagań przyszłych prac w ramach danego kierunku studiów (Welfe, 2011, s. 74–75).

Mimo że większość studentów jest pasywnie nastawiona do studiowania i zależy jej bardziej na zdobyciu dyplomu licencjata lub magistra niż na wiedzy i umiejętnościach ważnych w przyszłej pracy zawodowej, badania wskazują, że znają oni czynniki wpływające na znalezienie dobrej pracy. Do elementów mających bardzo duży i duży wpływ na znalezienie po studiach atrakcyjnej pracy zaliczyli: doświadczenie w zawodzie (99% wskazań, w tym 80% na bardzo duży wpływ), wysokie kwalifikacje zawodowe (97%, ale tylko 52% na bardzo ważne), znajomość języków obcych i obsługi komputera (96%), dużą dyspozycyjność i gotowość dostosowania się do wymagań pracodawcy (87%). Na posiadanie odpowiedniego wykształcenia wskazało natomiast 79% badanych, ale tylko 22% uznało je za bardzo ważne (Welfe, 2011, s. 77–78).

W innym badaniu, na UAM w Poznaniu w roku akademickim 2018/2019 uczestniczyli studenci studiów pierwszego i drugiego stopnia – stacjonarni (16%) oraz niestacjonarni (9%)⁵¹. Ich opinie na temat jakości kształcenia są bardzo zbliżone, co dowodzi, że poziom studiów oraz doświadczenie wynikające z pracy zawodowej studentów niestacjonarnych nie ma większego wpływu na wymagania i oczekiwania związane ze studiowaniem. Około 23% badanych oceniło generalnie jakość kształcenia na UAM na poziomie bardzo dobrym, 51% na raczej dobrym, a 22% na poziomie średnim. Zatem tylko około 3–4% badanych nie było zadowolonych z poziomu kształcenia, co w porównaniu ze znacznie wyższym odsetkiem niezadowolonych z wyboru uczelni oraz kierunku studiów (ten temat został omówiony szerzej w rozdziale pierwszym) oznacza, że studenci nie mają wysokich wymagań co do kształcenia lub nie mają wzorca jego jakości, do którego mogą odnieść studia w UAM. Powszechnie wiadomo, że studenci mają różne wymagania i oczekiwania w tej kwestii i dlatego odmiennie oceniają realizację programu studiów.

Szczególnie interesująca z punktu widzenia celu tej monografii jest ocena programu studiów pod kątem jego przydatności w przyszłej pracy zawodowej. Wydaje się, że ocena ta nie jest w pełni obiektywna, bo przecież nie wszyscy badani pracowali w przyszłym zawodzie (raport nie uwzględnia tej kwestii). Potwierdzają to zbliżone u studentów stacjonarnych i niestacjonarnych opinie pozytywne (odpowiednio 78% i 74%) oraz wyraźnie różniące się

⁵¹ Raport z badania jakości kształcenia przeprowadzonego wśród studentów studiów stacjonarnych w 2018/2019 r. Pobrane z: www.jakosc.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/Studenci-stacjonarni-raport-2019.pdf. Raport z badania jakości kształcenia przeprowadzonego wśród studentów niestacjonarnych w 2018/2019 r. Pobrane z: www.jakosc.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/Studenci-niestacjonarni-raport-2019.pdf.

negatywne (19% i 39%). Mimo iż prawie połowa studentów niestacjonarnych (48%) przydatność zajęć oceniła bardzo dobrze i raczej dobrze, to jednocześnie 39% oceniło raczej źle i bardzo źle. Badanie potwierdza więc inne opinie (cytowane także w monografii) o niezadowoleniu części studentów z programu studiów lub z jego realizacji. Ponieważ raport nie podaje opinii studentów według kierunków studiów na UAM, nie wiadomo, czy wiąże się ona z konkretnym kierunkiem.

Pozytywnej ocenie programu studiów towarzyszą wysokie oceny oferty zajęć do wyboru (45% ocen bardzo dobrych i dobrych u studentów stacjonarnych i 30% u niestacjonarnych), poziomu merytorycznego zajęć (75% ocen bardzo dobrych i dobrych u studentów stacjonarnych i 66% u niestacjonarnych) oraz zajęć rozwijających umiejętności praktyczne (48% ocen bardzo dobrych i dobrych u studentów stacjonarnych i 41% u niestacjonarnych). Mniejszy odsetek studentów oceniających wysoko zajęcia rozwijające umiejętności praktyczne potwierdza opinie innych grup studentów o tym, że programy studiów nadal są zbyt teoretyczne. Oznacza to, że mimo deklarowanej przez uczelnie współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym i wpływie jego przedstawicieli na programy studiów, niewiele się w tej sprawie zmieniło.

Wśród powodów negatywnej oceny programu studiów badani wskazywali: małą liczbę zajęć do wyboru (59% oceniających źle ofertę na studiach stacjonarnych i 50% na niestacjonarnych), brak ich powiązania z przedmiotami kierunkowymi lub specjalizacją (40% na stacjonarnych i 35% na niestacjonarnych), nieatrakcyjną ofertę tematyki zajęć do wyboru (48% stacjonarnych), zbyt małą liczbę zajęć rozwijających umiejętności praktyczne (79% stacjonarnych, w tym 84% studentów II stopnia oceniających źle te zajęcia i 75% niestacjonarnych), niewłaściwy sposób prowadzenia zajęć (52% studentów stacjonarnych i 48% niestacjonarnych) oraz osoby prowadzące zajęcia (31% niezadowolonych).

Przydatność wiedzy zdobytej na studiach w pracy zawodowej bardziej optymistycznie oceniło ponad 9 tys. studentów badanych w 2013 r. na zlecenie PARP. Około 65% uznało zdecydowanie i raczej pozytywnie przydatność tej wiedzy. Stopień przydatności zależy od kierunku studiów: na kierunkach technicznych odsetek opinii pozytywnych był znacznie wyższy, na biotechnologii wynosił 74%, a na informatyce 72% (PARP, 2014, s. 127–128). Podobne opinie wyraziły też 662 osoby z wyższym wykształceniem, badane przez pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego dla PARP w 2019 r. (PARP, 2019, s. 78–79). Oceny zależą od wieku badanych (wraz z wiekiem rośnie pozytywna opinia o przydatności), płci (kobiety wskazały nieco większą przydatność od mężczyzn) oraz kierunku studiów (większą przydatność wskazały osoby z wykształceniem ścisłym – 88% badanych, a nieco

mniej z humanistycznym – 81% i społecznym – 76%). Trzy czwarte badanych kobiet w wieku 18–35 lat oceniło wiedzę i umiejętności jako w miarę przydatne i bardzo przydatne, podobną oceną wyraziło 81% pań w wieku 36–54 lata oraz 90% w wieku 55–69 lat. Wśród mężczyzn przydatność oceniło wysoko odpowiednio 73, 80 i 89% badanych. Trzeba jednak brać pod uwagę subiektywizm studentów oceniających programy i proces kształcenia. Zwykle nie widzi się własnych niedoskonałości, czego przykładem mogą być różne postawy i zaangażowanie studentów w pisanie pracy dyplomowej oraz jej poziom. Z doświadczeń autora monografii wynika, że niektórym studentom nie zależy na przygotowaniu dobrej pracy dyplomowej, a część nie potrafi samodzielnie przygotować koncepcji pracy, a następnie rozdziału analitycznego. Nie wiedzą, jaki powinien być zakres prezentowanych problemów, z jakich źródeł korzystać, aby zagadnienie określone w tytule było zaprezentowane w sposób wyczerpujący i aktualny.

4.3. Przydatność efektów uczenia się w pracy zawodowej w ocenie młodych pracowników

Przy ocenie efektów uczenia się zdobytych w czasie studiów interesujące jest także poznanie odczucia młodych pracowników, a zwłaszcza oceny po kilku, a nawet kilkunastu latach pracy. Ma to bowiem wpływ na skłonność do podwyższania lub poszerzania swoich kwalifikacji, na zadowolenie z pracy, a w konsekwencji na jej jakość. Trzeba jednak mieć świadomość, że te odczucia mogą nie być w pełni obiektywne. Z różnych badań wynika, że bardzo wielu współczesnych absolwentów ma wygórowane wymagania wobec pracy na tle posiadanych kompetencji. Niespełnienie tych wymagań jest demonstrowane niechęcią do pracy, a także porzucaniem pracy bez rozmowy z pracodawcą. Wielu zatrudnionych nie przejmuje się brakiem kompetencji lub niedopasowaniem kompetencyjnym, nie uzupełnia tych braków w formie samokształcenia. Tacy absolwenci nie znajdują jednak uznania w oczach pracodawców, psują też opinię innym, uczciwym. Pracodawcy nie są jednak bez winy. Część wykorzystuje absolwentów w okresie próbnym jako darmową siłę roboczą, co demobilizuje i zniechęca do solidnej pracy (Śleszyńska, 2008).

Przydatność wykształcenia (nie tylko wyższego) w pracy zawodowej młodych pracowników (w wieku 15–34 lata) była badana przez GUS w drugim kwartale 2016 r. w ramach programu BAEL. Badaniem objęto 5 566 tys. osób. Osoby, którym wykształcenie nie pomagało w wykonywaniu zadań w obecnym miejscu pracy stanowiły 22.6%: najwięcej było ich wśród pracujących w technice, przemyśle i budownictwie (20.8%), a najmniej w zdrowiu i opiece społecznej (10.9%), co jest zrozumiałe ze względu na wysoką specjalizację kompetencji. Wśród pracujących w sektorze pedagogicznym i kształceniu nauczycieli takich osób było

15.6%; w biznesie, administracji i prawie 15.3%; w naukach humanistycznych 14.2%; a w naukach społecznych, dziennikarstwie i informacji 16.7% (GUS, 2017).

W tabeli 3 przedstawiono samoocenę kompetencji młodych pracowników w wieku 18–34 lata, w tym z wykształceniem średnim i wyższym, kierowników, specjalistów i techników, badanych na zlecenie PARP w latach 2010–2014. Oceny kompetencji dokonano w skali 1–5 (1 to poziom niski, 5 – bardzo wysoki). Uwzględniono techników i inny personel średni, gdyż część pracodawców wymaga od tych osób wykształcenia wyższego.

Tabela 3

Samoocena kompetencji młodych pracowników w latach 2010–2014 w skali 1–5

Badani pracownicy	Kompetencje						
	Interpersonalne	Dyspozycyjne	Samorganizacyjne	Kognitywne	Komputerowe	Kierownicze	Biurowe
Ogółem	3.8	3.6	3.5	3.3	3.1	3.0	2.9
Kierownicy	4.4	4.2	4.2	4.0	4.0	4.3	4.0
Specjaliści	4.3	3.9	4.1	4.1	4.0	3.7	3.7
Technicy	4.1	3.9	3.9	3.7	3.7	3.5	3.6
Z wykształceniem wyższym	4.3	4.0	4.1	4.1	4.2	3.8	3.8
Z wykształceniem średnim	4.0	3.8	3.7	3.5	3.5	3.3	3.2
W wieku 18–24 lata	3.9	3.7	3.6	3.4	3.9	3.0	3.0
W wieku 25–34 lata	4.0	3.7	3.7	3.5	3.7	3.2	3.2

Źródło: opracowanie własne na podstawie PARP (2015A), s. 49.

Dane zawarte w tej tabeli pokazują kilka zależności. Po pierwsze: znaczne różnice między ocenami ogółem (wszystkich badanych) i pracownikami wykonującymi prace bardziej złożone i odpowiedzialne, wymagające głównie wykształcenia wyższego. Po drugie: niewielkie różnice między grupami zawodowymi pracowników wykonujących prace bardziej złożone (kierownicy, specjaliści i technicy). Po trzecie: większe różnice między samooceną różnych kompetencji, co jest uzasadnione ich odmiennym wykorzystaniem w pracy. Samoocena może też wskazywać na znaczny subiektywizm niektórych badanych, gdyż na stanowiskach, gdzie

kompetencje powinny być na wysokim poziomie w rzeczywistości są niższe od stanowisk, na których nie muszą być wysokie. Jak wynika z teorii organizacji, w zakresie zachowań ludzkich większość osób ocenia własne kwalifikacje wyżej od faktycznego ich poziomu (Robbins, 1998, s. 62–66). Przykładem jest samocena kompetencji biurowych przez kierowników (4.0), specjalistów (3.7) i techników (3.6). Biorąc pod uwagę rodzaje prac wykonywanych w tych zawodach, samoocena powinna być raczej odwrotna. Również pracownicy z wykształceniem wyższym ocenili swoje kompetencje biurowe nieco wyżej (3.8) od pracowników z wykształceniem średnim (3.2), mimo iż ci ostatni wykonują więcej prac biurowych.

Podobne badanie, przeprowadzone w 2019 r. wśród 3940 pracowników różnych firm dla PARP, którego wyniki przedstawiono w tabelicy 4, potwierdziło wysoką samoocenę posiadanych umiejętności przez osoby w wieku 18–35 lat. W tej grupie wiekowej ocena własnych umiejętności jest wyższa od średniej oceny wszystkich badanych oraz pracowników starszych, powyżej 35 roku życia (których w tabeli nie uwzględniono). Oceny swoich najważniejszych umiejętności pracownicy dokonali także w skali 5-punktowej (1 to poziom niski, 5 to poziom bardzo wysoki). Uwzględnienie płci jest związane z chęcią pokazania różnic w przyswajaniu niektórych kompetencji przez kobiety i mężczyzn. Uwzględnienie kierunku wykształcenia ma natomiast pokazać, czy wpływa ono na samoocenę umiejętności, gdyż w różnych zawodach wykorzystywane są różne umiejętności, wiążące się ze specyfiką wykonywanych prac.

Tabela 4

Samoocena najważniejszych umiejętności pracowników – z uwzględnieniem płci, wieku i kierunku wykształcenia wyższego w 2019 r.

Rodzaj umiejętności	Badani ogółem 18–69 lat	Kobiety 18–35 lat (N655)	Mężczyźni 18–35 lat (N-664)	Kierunki wykształcenia wyższego		
				humanistyczne	ściśle	społeczne
Samodzielna organizacja pracy	3.9	4.1	4.0	4.3	4.3	4.3
Praca zespołowa	3.9	4.0	4.0	4.2	4.0	4.1
Nawiązywanie kontaktów	3.9	4.0	3.9	4.2	3.9	4.1
Branie odpowiedzialności	3.9	4.0	4.0	4.3	4.2	4.2
Komunikatywność i zrozumiałe przekazywanie myśli	3.8	4.0	3.8	4.2	4.0	4.2

Zarządzanie czasem, terminowość	3.8	3.8	3.8	4.0	4.1	4.1
Pomysłowość, kreatywność	3.7	3.8	3.9	4.1	4.0	3.9
Uczenie się rozwiązywania nowych problemów	3.7	4.1	4.0	4.1	4.1	4.1
Analiza problemów, wnioskowanie	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.2
Radzenie sobie w sytuacjach stresu	3.5	3.5	3.7	3.8	3.8	3.8
Rozwiązywanie konfliktów	3.4	3.5	3.4	3.7	3.6	3.7
Koordynowanie pracy innych	3.3	3.4	3.3	3.7	3.8	3.8
Współpraca z obcokrajowcami	3.1	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5
Prace administracyjne, dokumentacja	3.0	3.5	2.9	-	-	-
Obsługa specjalistycznych programów komputerowych	2.6	3.2	3.2	3.0	3.7	3.5

Źródło: PARP (2019), s. 83–84.

Ponieważ większość wymienionych w tabeli umiejętności należy do grupy kompetencji społecznych, nie mieszczą się one w programach kształcenia. Tabela pokazuje więc samocenę pracowników dotyczącą poziomu znajomości umiejętności nabytych w dotychczasowej pracy zawodowej oraz związanych z cechami osobowości, predyspozycjami. Z oceny tej wynika ważny wniosek, że młodzi pracownicy (18–35 lat) mimo krótszego doświadczenia zawodowego wyżej oceniają poziom swoich umiejętności społecznych od pracowników starszych. Z tego wypływa kolejny wniosek, że wbrew założeniom efektów uczenia się – o włączeniu nauczania kompetencji społecznych do programu studiów – wysoki poziom ich znajomości zależy od chęci i predyspozycji pracowników. Wysoka samoocena umiejętności pracowników potwierdza też wskazane w rozdziale drugim monografii opinie, że przygotowanie absolwentów do pracy zawodowej nie zależy wyłącznie od uczelni.

Samooceńa wskazuje także, które umiejętności zdobyte w czasie kształcenia są dla badanych najważniejsze, a które mniej ważne. Gdy porównamy te oceny z kompetencjami oczekiwanymi przez pracodawców, okazuje się, że są one zbieżne. Być może dlatego większość pracodawców jest zadowolona z przygotowania zawodowego swoich pracowników (porównaj: podrozdział 4.4). Badanie nie potwierdziło natomiast zależności oceny umiejętności od kierunku kształcenia, co oznacza, że w każdym specjalistycznym wykształceniu pracownicy podobnie oceniają swoje umiejętności. Tylko w obsłudze specjalistycznych programów komputerowych występuje widoczna różnica, najniżej ocenili swoje kompetencje badani z wykształceniem humanistycznym (3.0), a najwyżej z wykształceniem ścisłym (3.7). W przypadku płci występują niewielkie różnice (w granicach 0.1–0.2 punktu) na korzyść kobiet, a największa dotyczy prac administracyjnych (3.2 kobiety, 2.7 mężczyźni), co znajduje potwierdzenie w praktyce, gdyż gros prac administracyjnych wykonują kobiety.

Badanie pokazało też, że większość z wymienionych w tabeli 4 umiejętności badani ocenili na podobnym poziomie, w granicach 3.5–3.9. Oznacza to, że wszyscy badani mają odczucie, że najważniejsze umiejętności mają opanowane na dobrym poziomie, wystarczającym w danej pracy. Chociaż w tabeli pokazano tylko ocenę pracowników młodych (18–35 lat), różnice między osobami w wieku 18–35 lat i 55–69 lat nie były znaczące, nie przekraczały na ogół 0.1–0.3 punktu. Największe różnice wystąpiły przy uczeniu się rozwiązywania nowych problemów (4.1 dla kobiet w wieku 18–35, 3.3 dla wieku 55–69), współpracy z obcokrajowcami (3.4 dla kobiet w wieku 18–35, 2.5 dla wieku 55–69) oraz obsłudze specjalistycznych programów komputerowych (3.2 dla kobiet i mężczyzn w wieku 18–35, 2.0 dla wieku 55–69) (PARP, 2019, s. 83).

Również inne badania potwierdzają powyższe wyniki samooceny pracowników dotyczące posiadanych umiejętności, czyli przygotowania zawodowego do pracy. W badaniu prowadzonym w 2006 r. w ramach projektu *Partnerstwo na rzecz rozwoju kompetencji informatycznych w Polsce* aż 90.5% spośród 1489 badanych pracowników sektora MŚP oceniło swoje przygotowanie w zakresie obsługi stanowiska jako wystarczające do obecnej pracy w firmie, a tylko 8.7% uznało, że wymaga podniesienia kwalifikacji w pewnych obszarach. Przygotowanie jako wystarczające oceniło nieco mniej kobiet (88.4%) niż mężczyzn (93.2%), co można łączyć z występującymi wobec kobiet wyższymi wymaganiami, które przekładają się na niższą samoocenę kompetencji.

Badani potwierdzili też powszechną opinię wśród specjalistów zarządzania zasobami ludzkimi, że na zróżnicowanie ocen pracowników wpływa też wielkość firmy. W tym przypadku pozytywnie oceniło swoje przygotowanie zawodowe 92.2% pracowników firm mikro (1–9

pracowników) oraz 88.8% w średnich (50–250 pracowników). Dane te potwierdziły także wyniki badania przedstawionego w tabeli 4, że na ocenę przygotowania zawodowego pracowników do aktualnie wykonywanej pracy niewielki wpływ ma poziom ich wykształcenia. Prawie taki sam odsetek pracowników z wykształceniem podstawowym, zasadniczym zawodowym i ogólnokształcącym (90.2%) oraz wyższym i doktoratem (90.5%) ocenił swoje kwalifikacje jako wystarczające do obecnej pracy w firmie (Poliwczak, 2007, s. 149–150). Trzeba oczywiście uwzględnić zróżnicowanie złożoności i odpowiedzialności prac wykonywanych przez pracowników o różnym poziomie wykształcenia.

Z przygotowaniem zawodowym łączy się ściśle doskonalenie zawodowe. Choć nie jest ono przedmiotem monografii, to niżej pokazano wyniki cytowanego wyżej badania wśród pracowników i pracodawców MŚP na temat związku szkoleń z posiadanymi kompetencjami. Wśród powodów podejmowania szkoleń 516 uczestników badania (około 1/3 ogółu badanych) wskazało podniesienie kwalifikacji i pogłębienie lub uzupełnienie wiedzy (64.9%), natomiast znacznie mniej inne powody: awanse finansowe i zawodowe – 15.9%, uzyskanie tytułu lub certyfikatu – 7.0% oraz zwiększenie wydajności pracy – 5.4% (Lisek-Michalska, Daniłowicz, 2007, s. 330). Doskonalenie zawodowe badani łączyli nie tylko z rozwojem umiejętności, ale także z realizacją celów firmy. Najwięcej badanych (43.3%) wskazało na osiągnięcie celów firmy (co można interpretować jako integrację własnego interesu z interesem firmy), a następnie na zmniejszenie stresu w pracy (34%) oraz poprawę stosunków z przełożonymi (17.6%). Niewiele osób wskazało natomiast na korzyści materialne z tym związane – wzrost wynagrodzenia (19%) oraz uzyskanie premii (14.6%). Takie wypowiedzi można uzasadniać pracą w małych i średnich firmach, gdzie integrowanie się z firmą, jej przyszłością i możliwością kontynuowania zatrudnienia jest znacznie silniejsze niż w dużych zakładach. Do takich wniosków dochodzą także uczestniczki badania (Lisek-Michalska, Daniłowicz, 2007, s. 334).

Z przedstawionego w tym podrozdziale dostosowania efektów uczenia się do potrzeb pracy zawodowej wynika, że większość studentów ocenia je pozytywnie, co może wskazywać na to, że nawet tradycyjne (niezgodne z przepisami resortu szkolnictwa wyższego) ich przekazywanie w programach i procesie kształcenia nie ma większego znaczenia dla młodych pracowników.

4.4. Pracodawcy o przygotowaniu zawodowym absolwentów szkół wyższych do pracy

Mimo upływu wielu lat wymagania pracodawców odnośnie kompetencji kandydatów do pracy znacząco nie zmieniły się. W dalszym ciągu narzekają na słabe przygotowanie praktyczne absolwentów szkół wyższych oraz braki w tzw. kompetencjach miękkich.

Poszukują głównie pracowników posiadających umiejętności specjalistyczne oraz kompetencje zaliczane do tzw. miękkich, o charakterze ogólnym lub profesjonalnym, które są na uczelniach rozwijane w niewystarczającym stopniu (Norwiński, 2017). Według badania PARP z 2019 r. za najważniejsze umiejętności pracodawcy uznają zarządzanie czasem, samodzielne organizowanie pracy, pracę w zespole, radzenie sobie w sytuacjach stresujących, komunikatywność, pomysłowość.

Zdaniem pracodawców posiadane kompetencje twarde (wiedza z danej dziedziny) nie są ukształtowane u osób po studiach na oczekiwanym przez nich poziomie, co wynika z braku lub niewielkiej liczby zajęć praktycznych w czasie studiów, przygotowujących do pracy. Absolwent po studiach ma przeważnie dobre przygotowanie teoretyczne i dysponuje kompetencjami potrzebnymi w danym zawodzie, ale nie zawsze wie, jak i kiedy zastosować je w praktyce. Dlatego niektórzy pracodawcy stawiają przed absolwentami zadania wymagające kreatywności, aby wykorzystując wiedzę teoretyczną zaproponowali nowe rozwiązania w obszarze swojej pracy (Solarczyk-Szewc, 2013).

W zależności od sytuacji na rynku pracy zmieniają się natomiast wymagania odnośnie do poziomu kompetencji kandydatów. W sytuacji, gdy istnieje przewaga podaży pracowników nad popytem (rynek pracodawcy) wymagania wobec kandydatów rosną, ponieważ pracodawcy mają możliwość zatrudnienia najlepszych. Taka sytuacja powstała w latach 90. ubiegłego wieku, kiedy to ze względu na wysokie bezrobocie pracodawcy mieli w kim wybierać, stawiając wyśrubowane wymagania, również wobec absolwentów szkół wyższych. W okresie niedoboru kandydatów do pracy (rynek pracownika) pracodawcy na ogół obniżają poziom wymagań, gdyż możliwości obsady wolnych stanowisk kandydatami z wysokimi kwalifikacjami są znacznie mniejsze. Wówczas pracodawcy są skłonni uzupełnić kwalifikacje nowozatrudnionych, nawet przez odpowiednie kursy (choć generalnie wielu pracodawców oszczędza na szkoleniach). Jednak część pracodawców, niezależnie od sytuacji na rynku pracy, oczekuje od absolwentów szkół wyższych nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także pewnego doświadczenia (Podwójcic, 2020, s. 58). Prawdopodobnie takie wymagania opierają na przekonaniu, że obecnie większość studentów studiów stacjonarnych pracuje.

Niektórzy studenci takie wymagania określają jako nielogiczne, sprzeczne z istotą studiów⁵². Również specjaliści rynku pracy, badający wymagania pracodawców wobec absolwentów, potwierdzają ten problem, stawiając hipotezę o możliwości zawyżania przez nich kwalifikacji:

⁵² Szczepański, C. (2011). Student stazu się nie boi. *Sedno. Gazeta Studencka*. Pobrane z: <http://gazeta-sedno.pl/721/student-stazu-sie-nie-boi/>. Grochowska, A. (2018). *Spaleni na starcie, czyli rzecz o tym, jak*

Część pracodawców wymaga więcej kompetencji od kandydatów do pracy, niż wynika to z wyzwania, jakie stawia dany zawód. (...) oczekiwane są umiejętności, na które zapotrzebowanie nie wynika wprost z charakteru stanowiska pracy, tylko ze specyficznych preferencji osoby decydującej o zatrudnieniu. (Podwójcic, 2020, s. 155)

Badaczowi zarządzania zasobami ludzkimi trudno zrozumieć takie podejście pracodawców, gdyż nie ma ono potwierdzenia w teorii prezentowanej w podręcznikach. Można to wytłumaczyć jedynie chęcią zatrudnienia osoby o pełnych kwalifikacjach, a nie absolwenta szkoły wyższej.

W związku z zawyżonymi niekiedy wymaganiami pracodawców, trzeba przypomnieć, że ustalają oni wymagania kwalifikacyjne dla większości stanowisk (poza zawodami, gdzie wymagania określone są ustawowo) i teoretycznie mają prawo żądać od absolwentów lepszego przygotowania, tym bardziej że absolwenci nie są bez winy. Każdy pracodawca może mieć zupełnie inne oczekiwania, związane z pracą na takim samym stanowisku. Na wysokie oczekiwania pracodawców wobec absolwentów może mieć także wpływ powszechna opinia o lekceważącym podejściu części młodego pokolenia do pracy. Zdaniem niektórych pracodawców od wielu lat młodzi nie traktują pracy poważnie, nie jest ona dla nich ważną wartością, zdarzają się przypadki porzucenia pracy bez powiadomienia. „Młodzi nie chcą się uczyć ani doksztalać, nie są kreatywni, często prezentują postawy roszczeniowe, nie posiadają umiejętności zbierania i przetwarzania informacji, nie są odpowiedzialni, brak im elastyczności, brak im motywacji do pracy” (Szafraniec, 2013, s. 98). Niektórzy pracodawcy przyznają otwarcie, że niechętnie zatrudniają absolwentów nieposiadających żadnego doświadczenia zawodowego.

Zasadniczo wszystkich pracodawców można podzielić na dwie grupy: oczekujących od absolwentów szkół wyższych kompletnego przygotowania do wykonywania każdej pracy oraz nieoczekujących od absolwentów pełnego przygotowania zawodowego. Według pracodawców z drugiej grupy uczelnia nie może przygotować absolwenta do konkretnego zakresu zadań w konkretnej firmie, gdyż koncentruje się na przygotowaniu bardziej teoretycznym niż praktycznym w danym zawodzie lub specjalności. „Wykształcenie wyższe nie może ograniczać się do wąskiej specjalizacji (z wyjątkiem niektórych zawodów, np. medycznych – przyp. Z. Cz), raczej powinno nieść treści, które absolwent wykorzysta przez dłuższy czas. (...) Nie sposób przygotować absolwenta do ściśle określonego miejsca pracy” (Podwójcic, 2020, s. 111). Dlatego tacy pracodawcy oczekują od absolwenta kreatywnego, analitycznego

podejścia do danej pracy i ewentualnego wprowadzania usprawnień, a nie szczegółowej wiedzy w konkretnych kwestiach. Nie można też oczekiwać drobiazgowych umiejętności w konkretnej pracy, gdyż te można nabyć tylko w trakcie jej wykonywania (Podwójcic, 2020, s. 112).

W związku z nałożonym na uczelnie obowiązkiem współpracy z otoczeniem w tworzeniu programów studiów, celem lepszego dopasowania do potrzeb praktyki, wspomniana wyżej grupa pracodawców podziela pogląd władz uczelni. Ich zdaniem nie należy sprowadzać procesu kształcenia do nabywania kompetencji zawodowych, gdyż „nie jest możliwe, aby raz na całe życie opanować wszystkie kompetencje w danym zawodzie. Z upływem czasu ulegają one dezaktualizacji, a niektóre mogą zaniknąć. W takiej sytuacji znaczenia nabierają takie cechy pracownika, jak elastyczność i otwartość na zmiany” (Podwójcic, 2020, s. 142). Zwolennicy tej koncepcji postulowali natomiast, aby w proces kształcenia na różnych kierunkach studiów włączyć kompetencje miękkie, gdyż są one ważne w większości zawodów. Z opinii badanych pracodawców wynika bardzo ważny wniosek z punktu widzenia celu niniejszej monografii, a mianowicie nie wszyscy pracodawcy są zwolennikami przygotowania praktycznego absolwentów w czasie studiów. Przy takim podejściu nie ma sprzeczności między tradycyjną rolą uczelni w tworzeniu otwartego i kreatywnego środowiska inteligenckiego a przygotowaniem absolwentów do pracy w danym zawodzie (Podwójcic, 2020, s. 143).

Wymagania wobec kandydatów do pracy różnią się w zależności od wielkości firmy, co potwierdzają badania PARP, prowadzone w latach 2010–2019, omówione w dalszej części tego podrozdziału. Na przykład średnia długość doświadczenia zawodowego, wymaganego od kandydatów na specjalistów w firmach zatrudniających do dziewięciu pracowników, wynosiła 1.7 lat, a w największych (250+) trzy lata. Podobnie jest z wykształceniem: małe firmy częściej zatrudniają absolwentów po licencjacie, a na wielu stanowiskach specjalistycznych dłuższe doświadczenie zastępuje wykształcenie wyższe. O mniejszych wymaganiach kompetencyjnych w małych firmach świadczy też różnica w zadowoleniu pracodawców z poziomu kompetencji pracowników. Stopień zadowolenia maleje wraz ze wzrostem wielkości firmy i tempem jej rozwoju. W firmach małych (1–9 pracowników) w latach 2010–2014 w pełni zadowolonych było od 49% w 2012 r. do 57% w 2014 r., natomiast w firmach dużych (250+) w pełni zadowolonych było o połowę mniej (w 2010 r. zadowolonych było 32% badanych, podczas gdy w 2013 r. już tylko 22%) (PARP, 2015, s. 33, 70). Składają się na to różne przyczyny, ale nie są one przedmiotem analizy w tej monografii.

Pozytywnie ocenili przygotowanie absolwentów do pracy pracodawcy z MŚP w badaniu *Partnerstwo na rzecz rozwoju kompetencji informatycznych w Polsce*, prowadzonym w 2006 r. W badaniu uczestniczyło 1516 pracodawców oraz 1504 pracowników małych i średnich firm

(Poliwczak, 2007, s. 111). Przygotowanie kandydatów do pracy w wieku poniżej 40 lat, jako wystarczające dla potrzeb firmy, oceniło 60% pracodawców, natomiast jako wymagające podniesienia kwalifikacji w pewnych obszarach 35%. Na całkowity brak przygotowania do pracy wskazało tylko 4.3% pracodawców (Poliwczak, 2007, s. 112). Nieco gorzej oceniono oczekiwania stawiane nowo przyjętym pracownikom, według tylko 42.2% badanych pracodawców wszyscy spełniali oczekiwania, dla 32.1% w większości spełniali oczekiwania, a zdaniem 25.7% tylko niektórzy. Badanie potwierdziło dość powszechną opinię, że wymagania pracodawców wobec pracowników zależą od wielkości firmy, długości jej działalności oraz wykształcenia pracodawcy.

Najbardziej zadowoleni z kwalifikacji nowych pracowników (wszyscy spełniali oczekiwania) byli pracodawcy w małych firmach, zatrudniających do 19 osób (53.7%), zaś najmniej w dużych, zatrudniających 50–250 osób (32%). Podobnie w firmach najkrócej działających, utworzonych w latach 2005–2006, a więc 1–2 lata przed badaniami. Według 51.4% pracodawców wszyscy nowi pracownicy spełniali oczekiwania, a w firmach z ponad stuletnią tradycją tylko 39.7%. Jeśli chodzi o zależność między poziomem wykształcenia szefa firmy a jego zadowoleniem z kompetencji pracowników, to najbardziej zadowoleni (55.1%) byli pracodawcy z najniższym wykształceniem (podstawowym i niepełnym zawodowym), a najmniej zadowoleni z wykształceniem wyższym i doktoratem (37.9% wskazało na spełnienie oczekiwań przez wszystkich nowych pracowników) (Poliwczak, 2007, s. 114–115). W 2019 r. wśród około 3,5 tys. pracodawców 65% było w pełni zadowolonych (ich zdaniem pracownicy nie wymagali doskonalenia), natomiast 34% wskazało na konieczność doskonalenia umiejętności w niektórych obszarach. Najwięcej w pełni zadowolonych (68%) jest w małych firmach (do 49 pracowników) i średnich (62%) oraz nierozwijających się (72%), najmniej natomiast (54%) w dużych (powyżej 250 pracowników) oraz w rozwijających się (40%). Wśród pracodawców niezadowolonych najwięcej (63%) wskazało na braki w specyficznych umiejętnościach zawodowych, 25% na braki w umiejętnościach ogólnych (m.in. organizacja pracy, pomysłowość), a 13% na braki w kompetencjach społecznych (PARP, 2019A, s. 69–70). Badania te potwierdzają tezę, że większość pracodawców niezadowolonych z poziomu przygotowania zawodowego absolwentów dostrzega braki w umiejętnościach, a nie w wiedzy ogólnej i specjalistycznej. Wiedza pracownika materializuje się bowiem w procesie pracy oraz jej efektach.

Opinie pracodawców o przygotowaniu zawodowym kandydatów do pracy i pracownikach formułuje się najczęściej na podstawie badań dużych firm (choć w strukturze wszystkich firm stanowią tylko kilka procent). Tymczasem to w tych firmach pracodawcy są mniej

zadowoleni z kompetencji kandydatów do pracy i pracowników. Rozbieżność opinii pracodawców co do przygotowania absolwentów różnych typów szkół do pracy potwierdzają od wielu lat badania nad Bilansem Kapitału Ludzkiego (BKL), prowadzone na zlecenie PARP. Pracodawcy nie angażują się w rozwój swoich pracowników, gdyż są przekonani o wystarczającym dopasowaniu kompetencji pracowników do potrzeb firmy (Surdykowska, 2017).

Opinie pracodawców nt. kompetencji kandydatów do pracy pochodzą przeważnie z procesów rekrutacji i selekcji, firmy rzadko prowadzą specjalne badania w tej kwestii. Trzeba jednak przyznać, że nie we wszystkich firmach rekrutacja jest tak szczegółowa, aby poznać pełne kompetencje potrzebne kandydatom w przyszłej pracy. Można więc mieć wątpliwości, czy opinie pracodawców są obiektywne. Potwierdzają to m.in. różne wymagania pracodawców, widoczne w ofertach pracy oraz badaniach PARP. Według badania BKL na zlecenie PARP w 2019 r., tylko w 29% spośród 3479 badanych firm systematycznie ocenia się poziom kompetencji pracowników, 44% pracodawców robi to sporadycznie, w małych firmach stale ocenia personel tylko 24% pracodawców, w średnich 35%, a w dużych 44%. W 27% badanych firm nie ocenia się w ogóle poziomu kompetencji pracowników. Różnice są widoczne także w zależności od sektora gospodarki, na przykład w przemyśle i górnictwie stale ocenia 48% pracodawców, ale w edukacji (której w monografii poświęcono więcej uwagi) tylko 23%, za to w opiece zdrowotnej 33% (PARP, 2019A, s. 68, 119–120).

Pracodawcy wymagają od absolwentów szkół wyższych ukończenia odpowiedniego poziomu (licencjackiego lub magisterskiego) kształcenia i kierunku, doświadczenia zawodowego, kompetencji (zawodowych oraz miękkich) oraz motywacji do pracy, a w zawodach technicznych także odpowiednich uprawnień (PARP, 2015, s. 66). Dużą wagę przywiązują też do znajomości branży oraz posiadania specjalistycznej wiedzy, a także odporności na stres⁵³. Zdarza się, że stawiają wymagania wzajemnie wykluczające się. Na przykład przy zatrudnianiu absolwentów psychologii w jednej z firm stawiano warunek dodatkowy w postaci dwuletniego doświadczenia w marketingu (Grochowska, 2018).

Jeśli chodzi o poziom wykształcenia to, jak już wskazano w podrozdziale 2.3 (o wyższych szkołach zawodowych), większość preferuje wykształcenie magisterskie, chociaż od kilku lat można zaobserwować wzrost znaczenia wykształcenia licencjackiego. Potwierdzają to także cytowane wyżej badania prowadzone dla PARP w latach 2011–2012. W 2012 r., w stosunku

⁵³ *Jak wygląda idealny absolwent studiów?* Pobrane z: <https://www.bankier.pl/wiadomosc/jak-wyglada-idealny-absolwent-studiow-3677491.html> (dostęp: 28.05.2018).

do 2011, nastąpiło w badanych specjalnościach (m.in. zdrowia, nauczania i wychowania, ekonomii i zarządzania, prawa, dziedzin społecznych i kultury) zmniejszenie odsetka pracodawców wymagających wykształcenia magisterskiego (od 12 do 18 punktów procentowych). Niektórzy w wywiadach wskazywali jednak, że w ofertach pracy wskazują wykształcenie magisterskie, lecz po ocenie innych kompetencji w czasie selekcji skłonni są zatrudnić kandydata z tytułem licencyjnym (PARP, 2013, s. 62–63).

Ponieważ, jak wyżej podano, pracodawcy zwracają uwagę na przygotowanie ogólnozawodowe oraz kompetencje miękkie (w tym społeczne), w tabeli 5 przedstawiono grupy kompetencji wymagane przez pracodawców od przyszłych kierowników różnych komórek organizacyjnych, specjalistów i techników w ośmiu badanych na zlecenie PARP sektorach gospodarki (przemysł i górnictwo, budownictwo, transport, handel, hotelarstwo i gastronomia, usługi specjalistyczne, edukacja, ochrona zdrowia i pomoc społeczna).

Tabela 5

Grupy kompetencji wymagane przez pracodawców od przyszłych kierowników, specjalistów i techników w 2014 r. (w % ogólnej liczby badanych)

Grupa kompetencji	Kierownicy	Specjaliści	Technicy
Kierownicze	54	26	24
Samoorganizacyjne	54	57	63
Zawodowe	48	40	27
Interpersonalne	43	54	64
Komputerowe	31	46	28
Kognitywne	24	22	16
Dyspozycyjne	22	17	20
Liczba odpowiedzi (N)	1060	4636	3622

Źródło: opracowanie własne na podstawie PARP (2015), s. 43.

Z tabeli wynika, że u kandydatów na kierowników najważniejsze są kompetencje kierownicze i samoorganizacyjne (po 54% wskazań), zawodowe (48%) oraz interpersonalne (43%). U kandydatów na stanowiska specjalistyczne najważniejsze są kompetencje: samoorganizacyjne (57%), interpersonalne (54%), komputerowe (46%) oraz zawodowe (40%), zaś na stanowiskach techników i innych z grupy personelu średniego najważniejsze są

kompetencje interpersonalne (64% wskazań) i samoorganizacyjne (63%). Na pozostałe kompetencje wymienione w tabeli wskazało znacznie mniej pracodawców.

W latach 2010–2014 około 3/4 badanych na zlecenie PARP pracodawców zgłaszało trudności z zatrudnieniem pracowników odpowiadających wymaganiom na stanowiskach pracy. Aż 80–90% firm (w poszczególnych latach) zgłosiło, że kandydaci na stanowiska kierownicze nie spełniali oczekiwań pracodawców, kwalifikacjami kandydatów na stanowiska specjalistów było rozczarowanych 65–77% firm. Najtrudniej było znaleźć kandydatów o odpowiednich kwalifikacjach w małych firmach (do dziewięciu pracowników), a najłatwiej w średnich i dużych (PARP, 2015, s. 60–64). Najważniejsze braki u kandydatów na stanowiska kierownicze, wymieniane przez pracodawców, dotyczyły odpowiednich kompetencji (44–48% wskazań w różnych latach) i wymaganego doświadczenia (21–24% wskazań), zaś na stanowiskach specjalistów odpowiednio 35–45% oraz 20–23% wskazań (PARP, 2015, s. 66). Natomiast według badania PARP z 2019 r. 82% firm miało trudności z zatrudnieniem specjalistów z powodu niepełnych umiejętności pożądanых w danej pracy. Braki najczęściej dotyczyły wiedzy i umiejętności (24–25% firm w zależności od ich wielkości), wymaganych uprawnień (22–31% firm), doświadczenia (29–30%) (PARP, 2019, s. 25–28).

Wyjaśnia to, dlaczego wielu pracodawców niechętnie zatrudnia osoby bezpośrednio po studiach, które wymagają opieki zawodowej ze strony kierownika komórki organizacyjnej lub wyznaczenia osoby nadzorującej⁵⁴. Zdarzają się też pracodawcy otwarcie deklarujący niechęć do absolwentów, którzy ich zdaniem nie posiadają wymaganych w pracy umiejętności, nie rozumieją też zasad i warunków pracy w danej firmie, za to mają wysokie wymagania finansowe⁵⁵. Trzeba także w tym miejscu wspomnieć, że na decyzje większości pracodawców o zatrudnieniu absolwenta nie ma wpływu stopień na dyplomie, odzwierciedlający efekty jego kształcenia i ocenę pracy dyplomowej. Tylko w niektórych zawodach ta dodatkowa informacja jest brana pod uwagę⁵⁶.

Pracodawcy za najważniejsze uznali kompetencje samoorganizacyjne (m.in. zarządzanie czasem, samodzielność, podejmowanie decyzji, inicjatywę, odporność na stres – od wskazań 42% badanych w 2010 r. do 57% w 2013 r.), zawodowe (specjalistyczne – od wskazań 38% w 2011 i 2014 r. do 45% w 2010 r.) oraz interpersonalne (od wskazań 36% w 2014 r. do 45%

⁵⁴ *Niedopasowanie na polskim rynku pracy: kompetencje bezrobotnych wobec oczekiwań pracodawców*. Pobrane z: www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.32/wpis.783 (dostęp: 15.06.2020).

⁵⁵ *Nie zatrudniam absolwentów, bo się nie nadają do pracy*. Pobrane z: <http://www.cozadzien.pl/krotka-seria/nie-zatrudniam-absolwentow-bo-sie-nie-nadaja-do-pracy/28094> (dostęp: 19.10.2020).

⁵⁶ Wittenbeg, A. (2013). Prymusom dziękujemy. Mało który pracodawca zwraca uwagę na oceny na dyplomie. *Gazeta Prawna*. Pobrane z: <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/749226,edukacja-malo-ktory-pracodawca-zwraca-uwage-na-oceny-na-dyplomie> (dostęp: 3.10.2020).

w 2011 r.) (PARP 2015, s. 52). Badania BKL z lat 2010–2012 wskazują ponadto, że powyższe trzy kompetencje są wymieniane przez pracodawców jako najważniejsze u specjalistów nauczania i wychowania, ekonomii i zarządzania, prawa, dziedzin społecznych i kultury, a także specjalistów ds. zdrowia, nauk fizycznych, matematycznych i technicznych (PARP, 2013, s. 71). Z badań PARP w latach 2010–2014 wynika ponadto, że przydatność 12 kompetencji (wymienionych w badaniach) podobnie ocenili pracodawcy zarówno w firmach zatrudniających do dziewięciu pracowników, jak i zatrudniających ponad 50 pracowników (PARP, 2015, s. 54).

Z punktu widzenia celu monografii powyższe opinie oznaczają, że pracodawcy nie zmieniają zbyt szybko swoich wymagań kompetencyjnych dla kandydatów do pracy, a więc także absolwentów uczelni. Z badania rynku pracy w latach 2005–2008 wynika, że pracodawcy najchętniej oczekiwali takich kompetencji, jak: stały rozwój zawodowy, praca zespołowa, umiejętność rozwiązywania problemów, świadomość biznesowa i odpowiedzialność, entuzjazm, elastyczność i adaptacja oraz doświadczenie, a także gotowość do zmian, umiejętności komunikacyjne, logiczne myślenie i kreatywność. Wielu wskazywało także na określone cechy osobowości ułatwiające pracę (Śleszyńska, 2008, s. 120–121). Kompetencje te są w dalszym ciągu oczekiwane u kandydatów do pracy, zwłaszcza absolwentów szkół wyższych.

Pracodawcy badani w 2019 r. na zlecenie PARP (1231 firm) określili też przeciętny poziom wymaganych umiejętności na kluczowych dla danej branży lub sektora gospodarki stanowiskach, według grup zawodowych pracowników w skali 5-punktowej (1 – umiejętność zbędna, 5 – bardzo potrzebna). W tabeli 5 przedstawiono poziom oczekiwanych umiejętności na stanowiskach wymagających wykształcenia wyższego. Umiejętności uszeregowano według stopnia ważności na stanowiskach kierowniczych.

Tabela 6

Przeciętny poziom umiejętności wymaganych przez pracodawców u kierowników, specjalistów i techników

Rodzaj umiejętności	Kierownicy	Specjaliści	Technicy i inny personel średni
Gotowość brania odpowiedzialności	4.3	4.0	4.0
Analiza problemów i wnioskowanie	4.3	3.9	3.9
Zarządzanie czasem, terminowość	4.2	4.0	4.1
Komunikatywność	4.2	4.0	3.9
Samodzielna organizacja pracy	4.2	3.9	4.0
Radzenie sobie w sytuacjach stresujących	4.2	3.9	3.8
Pomysłowość, kreatywność	4.2	3.8	3.6
Łatwe nawiązywanie kontaktów międzyludzkich	4.1	4.0	3.9
Praca zespołowa	4.1	3.8	3.7
Uczenie się rozwiązywania nowych problemów	4.1	3.9	3.9
Koordinacja pracy innych osób	4.1	3.1	3.1
Prace administracyjne, dokumentowanie	4.0	3.3	3.4
Obsługa specjalistycznych programów informatycznych	3.9	3.2	3.4
Rozwiązywanie konfliktów między ludźmi	3.8	3.3	3.0
Współpraca z obcokrajowcami	3.3	2.8	2.8

Źródło: opracowanie własne na podstawie PARP (2019A), s. 80.

Z tabeli wynika ważny wniosek: na większości stanowisk wymagających wykształcenia wyższego jednakowo liczy się zestaw kilkunastu umiejętności, który decyduje o prawidłowym, efektywnym wykonaniu zadań. Za braki w tych kompetencjach nie można jednak winić ani władz uczelni, ani programów kształcenia, gdyż na gros z nich nie mają wpływu. Większość z wymienionych w tabeli 6 umiejętności zalicza się do tzw. kompetencji miękkich, związanych z predyspozycjami (cechami osobowości) danego pracownika, które nie są przedmiotem

studiów. Większą znajomość tych kompetencji może zatem zapewnić bardziej przemyślany wybór kierunku studiów, zgodny z zainteresowaniami i predyspozycjami przyszłego studenta. Przygotowanie kandydatów do pracy można też oszacować na podstawie różnic między kompetencjami wymaganymi przez pracodawców a samooceną bezrobotnych poszukujących pracy. Otóż z badania BKL na zlecenie PARP w latach 2010–2014 wynika, że poszukujący pracy w różnych zawodach nieco wyżej oceniali swoje kompetencje w stosunku do wymaganych przez pracodawców (w większości kompetencji różnica wynosi poniżej 0.5 punktu w skali 5-stopniowej). W grupie specjalistów tylko kompetencje samoorganizacyjne badani bezrobotni ocenili niżej od wymaganych przez pracodawców: -0.13 pkt. Największa różnica dotyczyła kompetencji kierowniczych ($+1.30$), biurowych ($+1.27$) oraz technicznych ($+1.06$), najmniejsza zaś interpersonalnych ($+0.10$). W grupie techników i innego personelu średniego nieco poniżej wymagań pracodawców oceniono kompetencje samoorganizacyjne (-0.31), interpersonalne (-0.04) oraz kognitywne (-0.03), natomiast największa różnica na korzyść bezrobotnych wystąpiła w kompetencjach kierowniczych ($+1.20$), technicznych ($+1.15$) i biurowych ($+0.71$), najmniejsza zaś w komputerowych ($+0.28$) (PARP, 2015, s. 34). Oznacza to, że bezrobotni poszukujący pracy są przekonani o posiadaniu większości kompetencji na poziomie wymaganym przez pracodawców. Ponieważ badani pracodawcy wskazują na braki kompetencyjne kandydatów do pracy, powyższe opinie bezrobotnych nie są obiektywne.

Badania prowadzone dla PARP wskazują również, że wymagania kwalifikacyjne pracodawców wobec kandydatów do pracy zależą też od kondycji ekonomicznej firmy. Najbardziej niezadowoleni z kwalifikacji nowych pracowników byli pracodawcy z firm o słabnącym potencjale. Tylko 22.1% badanych uznało, że pracownicy w większości spełniali oczekiwania (w firmach o bardzo dobrej kondycji takich odpowiedzi było 45.4%), a według 38.5% tylko niektórzy spełniali oczekiwania (w firmach o bardzo dobrej kondycji 21%). Takie opinie można interpretować jako obarczanie pracowników winą za niepowodzenia firmy i zniechęcanie ich do efektywnej pracy (Poliwczak, 2007, s. 116).

Warto też zwrócić uwagę, że wymagania kompetencyjne wobec nowych pracowników, a więc także absolwentów szkół wyższych, kształtowane są także przez sposób oceniania ich pracy. Tam, gdzie nie stosuje się sformalizowanych ocen okresowych w formie arkuszy (a więc głównie w małych firmach) odsetek pracodawców uznających, że wszyscy nowi pracownicy spełniali oczekiwania był znacznie wyższy (51%) w porównaniu z firmami stosującymi takie oceny (32%) (Poliwczak, 2007, s. 122–123).

Opinie pracodawców w kwestii przygotowania zawodowego absolwentów uzyskano także w badaniu jakości kształcenia na UW. Wynika z nich, że absolwenci kierunków humanistycznych i społecznych, ze względu na łatwiejsze programy studiów, są gorzej przygotowani do pracy. Wiele przedmiotów na tych kierunkach można zaliczyć bez gruntownej wiedzy z danego zakresu. Tymczasem pracodawcy od absolwentów kierunków humanistycznych oczekują przede wszystkim posiadania kompetencji miękkich, m.in. komunikatywności, umiejętności współpracy, otwartości na krytykę oraz wysokiej kultury osobistej (Monitorowanie, 2014, s. 65–66). Badanie to potwierdziło przekonanie części pracodawców, że uczelnie nie mogą kształcić kadr w wąskim zakresie, tylko dla konkretnych potrzeb praktyki gospodarczej.

Na przykład na studiach ekonomicznych ważne jest poznanie narzędzi pozwalających łatwiej wniknąć w problemy ekonomiczne, organizacyjne i procedury firmy. Mniej ważna dla pracodawcy jest natomiast szczegółowa wiedza na dany temat, gdyż można ją w odpowiedniej sytuacji uzupełnić lub pozyskać. Zdaniem pracodawców kompetencje absolwentów podnosi także ranga uczelni. Wysokie oceny na renomowanej uczelni są dla pracodawcy sygnałem o dużym potencjale absolwenta, bo skoro poradził sobie w takiej uczelni, to poradzi sobie w każdej firmie (Monitorowanie, 2014, s. 60). Pracodawcy, badani przez Krzysztofa Podwójcica, za dobrą uczelnię uznawali taką, „która kształci kadry zgodnie z potrzebami rynku i we współpracy z biznesem. (...) Zadaniem uczelni jest nie tylko produkować kadrę na potrzeby bieżące, ale również na potrzeby przyszłe, czyli obserwacja i badanie pewnych trendów, co się na rynku rozwija” (Podwójcic, 2020, s. 113).

Przedstawione w tym podrozdziale opinie pracodawców na temat przygotowania zawodowego absolwentów szkół wyższych i pracowników, czyli praktycznego wykorzystania efektów uczenia się, wskazują, że wpływa na nie bardzo wiele czynników i sytuacji. Dlatego nie można na ich podstawie formułować wniosków odnośnie do zgodności lub niezgodności programów kształcenia i efektów uczenia się w szkołach wyższych z potrzebami praktyki i poziomem przygotowania absolwentów. Wykorzystanie efektów uczenia się w pracy zawodowej zależy głównie od tego, w jakich firmach absolwenci chcą podjąć zatrudnienie, dlatego powinni mieć świadomość realnej oceny własnych kompetencji. Taką świadomość mają studenci uczelni renomowanych, starając się o zatrudnienie w czołowych firmach krajowych i międzynarodowych.

ROZDZIAŁ V

KSZTAŁCENIE NA STUDIACH PEDAGOGICZNYCH OPARTE NA STANDARDACH I EFEKTACH UCZENIA SIĘ

5.1. Ewolucja standardów kształcenia nauczycieli w latach 2003–2019

Kształcenie nauczycieli w przepisach resortu odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe zawsze traktowano odrębnie, podobnie jak kształcenie lekarzy. Dlatego standardom i efektom uczenia się nauczycieli poświęcono w niniejszej monografii odrębny podrozdział. Zasadniczo programy studiów i standardy kształcenia nauczycieli są bardziej szczegółowe od zasad kształcenia na innych kierunkach studiów (poza kierunkami lekarskimi). Szczegółowe regulacje dotyczące przygotowania zawodowego nauczycieli wynikają z zaliczenia tej grupy do tzw. zawodów regulowanych, w których kwalifikacje określone są ustawowo oraz w formie przepisów szczegółowych ministra odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe. Świadczy to także o większej złożoności kształcenia nauczycieli w porównaniu z innymi zawodami oraz dbałości państwa o poziom i zakres ich przygotowania zawodowego.

Przyszły nauczyciel w toku nauki powinien uzyskać zarówno wielostronną wiedzę, która jest jednym z czynników warunkujących wypełnianie roli zawodowej, jak i zostać wyposażony w pożądane postawy i wartości, które pomogą mu w rozwijaniu nie tylko zainteresowań i zdolności, lecz także motywacji (Rozporządzenie, 2019A). W ramach projektu unijnego *Praktyka na miarę szyta – program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela*, realizowanego przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi, zostały przygotowane przez Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych rekomendacje w zakresie teoretycznego przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Według tych rekomendacji zaleca się konstruowanie rozkładu zajęć dla studentów w taki sposób, aby stosunek zajęć wykładowych i ćwiczeniowych na studiach nauczycielskich wynosił: 30% wykładów, 70% ćwiczeń. Rekomendacje wskazują też, aby nie tylko zajęcia ćwiczeniowe, ale również wykłady opierały się w znacznym stopniu na stosowaniu przez prowadzącego metod aktywizujących, które skłaniają do samodzielnego działania oraz twórczego myślenia. Ponadto studenci zyskują możliwość rozwiązywania sytuacji problemowych, które pobudzają nie tylko refleksyjność, ale również krytyczne myślenie. Do pracy ze studentami rekomenduje się metody, takie jak: symulacje, dramy, dyskusje i debaty, burze mózgów oraz prace w grupach i analizy przypadków (Czekaj, Błędowski, 2011, s. 44).

W zasadach kształcenia nauczycieli od początku XXI w. wprowadzono szereg zmian, które miały lepiej dostosować je do współczesnych uwarunkowań i oczekiwań społeczeństwa. W rozporządzeniach Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2003 i 2004 r. wymagania dla nauczycieli były określone bardzo ogólnie, opierały się na treści poszczególnych przedmiotów, chociaż bezpośrednio się do nich nie odwoływały. Absolwent studiów pedagogicznych powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, powinien posiadać przygotowanie w zakresie:

(1) wybranego kierunku studiów (specjalności nauczycielskich), aby w sposób kompetentny przekazywać nabytą wiedzę, samodzielnie pogłębiać i aktualizować ją oraz integrować z innymi dziedzinami wiedzy;

(2) psychologii i pedagogiki, aby pełnić funkcje wychowawcze i opiekuńcze, wspierać wszechstronny rozwój uczniów, indywidualizować proces nauczania w celu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych uczniów, organizować życie społeczne na poziomie klasy, szkoły i środowiska lokalnego oraz współpracować z innymi nauczycielami i rodzicami;

(3) dydaktyki przedmiotowej, aby planować i skutecznie prowadzić zajęcia edukacyjne, rozbudzać zainteresowania poznawcze uczniów, wspierać ich rozwój intelektualny oraz badać i oceniać osiągnięcia uczniów oraz własną praktykę;

(4) wykorzystywania technologii informatycznych w nauczaniu;

(5) zaawansowanej znajomości języka obcego (Rozporządzenie, 2003; Rozporządzenie, 2004).

Poza wyżej wymienionym zakresem, w 2004 r. rozszerzono przygotowanie w następujących obszarach dodatkowych, które obecnie w większości można zaliczyć do kompetencji społecznych:

(1) współpraca z uczniami i nauczycielami, środowiskiem rodzinnym uczniów oraz środowiskiem pozaszkolnym w realizacji zadań edukacyjnych;

(2) podejmowanie zadań edukacyjnych wykraczających poza zakres nauczanego przedmiotu;

(3) samodzielne tworzenie i weryfikowanie projektów własnych działań;

(4) kierowanie własnym rozwojem zawodowym i osobowym oraz doskonalenie zawodowe we współpracy z innymi nauczycielami;

(5) posługiwanie się przepisami prawa dotyczącego systemu oświaty i statusu zawodowego nauczycieli (Rozporządzenie, 2004).

W obydwu rozporządzeniach wyodrębniono także wymagane umiejętności, w ramach których wskazano kompetencje dydaktyczne, wychowawcze i społeczne (umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolność do współpracy w relacjach międzyludzkich), kreatywne (zdolność do samokształcenia, innowacyjność, mobilność i elastyczność, zdolności adaptacyjne), prakseologiczne (skuteczność w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych), komunikacyjne (skuteczność zachowań werbalnych i pozawerbalnych), informacyjno-medialne oraz językowe (znajomość jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym) (Rozporządzenie, 2003; Rozporządzenie, 2004).

Programy kształcenia z lat 2003 i 2004 wskazywały zakres przygotowania zawodowego, czyli cel i obszar wykorzystania zdobytej na studiach wiedzy i umiejętności, a nie konkretne efekty kształcenia (które wówczas jeszcze nie obowiązywały). Treść programowa w standardzie dla pedagogiki z 2003 r. obejmowała: (1) teorie oddziaływań wychowawczych; (2) strukturę i przebieg procesu wychowawczego; (3) wychowanie fizyczno-zdrowotne, poznawcze, moralne oraz estetyczne; (4) podstawowe cechy i zadania współczesnej szkoły; (5) problemy pedagogiki szkolnej (odpowiedzialność nauczyciela i wychowawcy, niepowodzenia szkolne, społeczny wymiar edukacji); (6) elementy pedagogiki specjalnej i nauczania integracyjnego; (7) nauczanie i kształtowanie umiejętności – metody i środki; (8) metody aktywizujące w procesie kształcenia; (9) pracę z grupą rówieśniczą; (10) ocenę osiągnięć uczniów; (11) organizację pracy szkoły; (12) współpracę z rodzicami; (13) edukację prorodzinną; (14) edukację fizyczno-zdrowotną i społeczną; (15) podstawy edukacji ekologicznej; (16) organizację czasu wolnego ucznia (Rozporządzenie, 2003).

W rozporządzeniu z 2004 r. treści programowe podzielono na pięć bloków tematycznych: (1) uwarunkowania, sytuacja wyjściowa i działania projektowe w edukacji (m.in. polityczne uwarunkowania edukacji, koncepcje szkoły, modyfikowanie programów nauczania, projektowanie działań edukacyjnych); (2) realizacja (m.in. teorie kształcenia i wychowania, kierowanie procesem kształcenia, materialne warunki nauczania); (3) środowisko społeczne ucznia (m.in. współpraca z rodzicami, pozaszkolne instytucje wychowawcze i resocjalizacyjne, edukacyjny wpływ mediów); (4) ocenianie i ewaluacja (m.in. badanie i modyfikowanie czynników wyznaczających osiągnięcia uczniów, czynniki warunkujące zmiany pedagogiczne, ocenianie w kontekście sytuacji pozaszkolnych); (5) działania nauczyciela na rzecz własnego rozwoju (m.in. kompetencje, tworzenie własnych koncepcji pedagogicznych na podstawie krytycznej oceny stanu wiedzy, plany własnego rozwoju zawodowego (Rozporządzenie, 2004)). Wymienione wyżej elementy przygotowania zawodowego, umiejętności oraz treści programowe po 2012 r. znalazły się w efektach kształcenia, później nazwanych efektami

uczenia się. Nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym z 2011 r. upoważniła bowiem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w porozumieniu z Ministrem Edukacji Narodowej (mając na uwadze wymagania rynku pracy i standardy kształcenia) do określenia: efektów kształcenia na studiach pedagogicznych w zakresie wiedzy merytorycznej i metodycznej, pedagogicznej i psychologicznej (w tym w zakresie wychowania); przygotowania w zakresie stosowania technologii informacyjnej oraz poziomu znajomości języka obcego (Ustawa, 2011). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. określiło natomiast szczegółowe efekty kształcenia, przygotowującego do zawodu nauczyciela (Rozporządzenie, 2012).

Wprowadzono wówczas dwustopniowy podział efektów kształcenia na ogólne (wyrażone w siedmiu problemach obejmujących wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne) oraz szczegółowe, dotyczące: wiedzy (obejmujące 13 problemów), umiejętności (15 problemów) oraz kompetencji społecznych (siedem problemów) (Rozporządzenie, 2012). W kolejnym rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2019 r. wprowadzono bardziej szczegółowy podział efektów w stosunku do 2012 r. – według grup nauczycieli (Rozporządzenie, 2019B). Oddzielnie określono je dla nauczyciela, nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III) oraz nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Standard z 2019 r. określa szczegółowo następujące problemy i elementy zasad kształcenia na studiach pedagogicznych:

- Sposób organizacji kształcenia (wymagania ogólne, zajęcia i grupy zajęć, minimalna liczba godzin zajęć zorganizowanych i punkty ECTS oraz infrastruktura niezbędna do prowadzenia zajęć).
- Osoby prowadzące kształcenie (ogólne wymagania wobec nich).
- Efekty uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych: (1) ogólne, (2) szczegółowe, obejmujące A.1./A.2. – przygotowanie merytoryczne do nauczania pierwszego przedmiotu lub prowadzenia pierwszych zajęć oraz do nauczania kolejnego przedmiotu. A.3. Podyplomowe przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć (w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych). B. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne. B.1. Psychologia (efekty w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych). B.2. Pedagogika (efekty w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych). B.3. Praktyki zawodowe. C. Podstawy dydaktyki i emisja głosu. D.E. Przygotowanie dydaktyczne do

nauczania pierwszego lub kolejnego przedmiotu. D.1./E.1. Dydaktyka przedmiotu nauczania lub zajęć. D.2./E.2. Praktyki zawodowe. F. Przygotowanie pedagogiczne do wykonywania zawodu nauczyciela psychologa. F.1. Pedagogika. F.2. Metodyka pracy nauczyciela psychologa w przedszkolach, szkołach i placówkach systemu oświaty. F.3. Praktyki zawodowe.

- Sposób weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się. Wskazano, że weryfikacja wymaga zastosowania zróżnicowanych form sprawdzania, adekwatnych do kategorii wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Efekty w zakresie wiedzy można weryfikować za pomocą egzaminów pisemnych lub ustnych oraz analizy konspektów. Wskazano, że egzamin nie powinien ograniczać się do sprawdzania znajomości faktów (problemów) lecz ich zrozumienia, umiejętności dokonania analizy i syntezy. Weryfikacja umiejętności wymaga natomiast bezpośredniej obserwacji studenta w czasie wykonywania działań w ramach danego zadania zawodowego (Rozporządzenie, 2019B).

Z przedstawionych wyżej informacji, dotyczących okresu 2003–2019, wynika, że w standardzie kształcenia nauczycieli co kilka lat wprowadzano zmiany uściślające proces kształcenia, co miało swoje dobre i złe strony. Pozytywną było coraz dokładniejsze dostosowywanie zakresu kształcenia do wymagań procesu nauczania i wychowania, natomiast negatywną zbyt częste zmiany, utrudniające ich wdrażanie i przyswojenie przez nauczycieli.

Przy omawianiu zasad kształcenia nauczycieli trzeba też krótko wspomnieć, że znalazły się one w strategiach rozwoju kraju do 2030 r. W Zintegrowanej Strategii Umiejętności stwierdzono m.in., że „od umiejętności, postaw i stylów pracy kadr uczących zależy, w jaki sposób zostaną zrealizowane założone cele edukacji” (ZSU, 2020, s. 20). Metody nauczania i uczenia się powinny uwzględniać potrzeby związane z kształtowaniem umiejętności proinnowacyjnych.

Konieczne jest:

wsparcie pracowników dydaktycznych i naukowo-dydaktycznych uczelni przygotowujących przyszłe kadry uczące. (...) rozwijanie ich umiejętności posługiwania się najnowszymi teoriami i wynikami badań (...) umiejętności doradczych w zakresie planowania kariery studentów oraz rozwijania umiejętności intra- i interpersonalnych. Różnorodność potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów wymusza na nauczycielu posiadanie umiejętności pracy ze zróżnicowaną grupą osób uczących się oraz indywidualizacji pracy z nimi. (ZSU, 2020, s. 20–21)

Niektóre zapisy tej strategii można potraktować jako zapowiedź poważniejszych zmian w kształceniu przyszłych nauczycieli. Wskazano bowiem na ważność w ich pracy takich

umiejętności, jak: zarządzanie karierą zawodową i własnym czasem, radzenie sobie z niepewnością i złożonością sytuacji zawodowej, reagowanie na problemy osobiste i rodzinne uczniów, przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu, wspieranie swojej kondycji fizycznej, psychicznej i emocjonalnej, rozwiązywanie konfliktów, ewaluacja pracy własnej, gotowość do uczenia się od innych oraz dzielenia się z innymi nauczycielami dobrymi praktykami (ZSU, 2020, s. 21). Niektóre z tych umiejętności uwzględniają dotychczasowe niedopasowanie kompetencyjne do wymagań procesu nauczania i wychowania, dostrzegane zarówno przez nauczycieli i rodziców, jak i władze oświatowe. Problem ten bardziej szczegółowo przedstawiono w podrozdziale 7.4.

5.2. Współpraca uczelni z otoczeniem na kierunkach pedagogicznych i jej wpływ na kształcenie zgodne z wymaganiami procesu nauczania i wychowania dzieci

Z raportów PKA wynika, że zakres współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym na kierunkach pedagogicznych jest podobny we wszystkich kontrolowanych uczelniach, czego nie obserwuje się na innych kierunkach humanistycznych oraz społecznych (porównaj: rozdział 1.5). Podobieństwo dotyczy rodzaju podmiotów współpracujących, przedmiotowego zakresu współpracy, jej organizacji oraz form, zakresu oceny (ewaluacji) oraz formalnej koordynacji w ramach kierunku lub uczelni. Wynika ono zarówno ze zbieżności programu kształcenia i prowadzonych w ramach kierunku studiów specjalności, jak i wymagań określonych w regulaminie Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Dlatego wszystkie kontrolowane uczelnie współpracują z instytucjami edukacyjnymi (przedszkola, szkoły podstawowe, ośrodki wychowawcze), instytucjami sfery budżetowej związanymi ze szkolnictwem lub zatrudniającymi absolwentów pedagogiki, na przykład urzędami miejskimi i gminnymi, ośrodkami pomocy społecznej, a nawet aresztami śledczymi. Wśród podmiotów współpracy nie ma natomiast przedsiębiorstw, jak zdarza się to na innych kierunkach humanistycznych oraz społecznych. Zakres współpracy obejmuje: programy studiów oraz ich dostosowywanie do potrzeb pracodawców (wprowadzanie korekt), przydatność praktyczną prowadzonych na kierunku specjalności (ewentualnie uruchamianie nowych, według potrzeb lokalnego rynku pracy), praktyki studenckie (przygotowanie pracodawców do przyjęcia praktykantów pod względem organizacyjnym i merytorycznym), udział praktyków w prowadzeniu niektórych zajęć oraz przegląd i ocena współpracy.

Jeśli chodzi o formy współpracy, to kontrolowane uczelnie za najważniejsze uważają: przygotowanie praktyk studenckich, a następnie organizowanie konferencji naukowych umożliwiających powiązanie wybranych kwestii teoretycznych z praktycznymi; prowadzenie

wspólnych badań naukowych na zlecenie praktyków lub uczelni, przynoszących korzyści obu stronom; prowadzenie wybranych zajęć (wykładów, ćwiczeń warsztatów), szczególnie o charakterze praktycznym, przez doświadczonych przedstawicieli współpracujących instytucji. Ponadto w niektórych uczelniach współpraca obejmuje też różne kontakty studentów z instytucjami (targi pracy, dni pracodawcy), w czasie których zainteresowani mogą poznać charakter działalności i wymagania pracodawców.

W przeglądzie oraz ocenie całokształtu współpracy (zwykle raz w roku, po zakończeniu roku akademickiego) przedstawiciele instytucji współpracujących wyrażają swoje opinie na temat programu kształcenia na kierunku, uzyskiwanych efektów uczenia się, organizacji oraz przydatności praktyk, doboru instytucji do specjalizacji prowadzonych w ramach kierunku, wpływu współpracy na doskonalenie programu studiów pod kątem oczekiwań pracodawców. Wszystkie kontrolowane uczelnie mają podobnie sformalizowaną organizację współpracy, zajmują się nią najczęściej Rady Pracodawców lub Rady Konsultacyjne.

Podsumowując ocenę współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym w danej uczelni, PKA pisze zwykle, że rodzaj, zakres i zasięg działalności instytucji otoczenia społeczno-gospodarczego, z którymi uczelnia stale współpracuje w kwestiach projektowania i realizacji programu studiów, jest zgodny z koncepcją i celami kształcenia, a także odpowiada potrzebom i wymaganiom rynku pracy w odniesieniu do odpowiedniego przygotowania absolwentów kierunku pedagogika. Analizując raporty można też odnieść wrażenie, że prawie we wszystkich kontrolowanych uczelniach na kierunku pedagogika współpraca jest dobrze zorganizowana, obejmuje wszystkie wyznaczone w przepisach kwestie i przyczynia się do silniejszego powiązania programu kształcenia z potrzebami i oczekiwaniami pracodawców. Trzeba jednak wyjaśnić, że oceny te PKA formułuje na podstawie dokumentów przedstawionych przez uczelnię i rozmów z jej władzami, nie sprawdza jednak, jak faktycznie współpraca funkcjonuje. Aby zweryfikować ocenę PKA, należałoby sprawdzić opinie przynajmniej niektórych instytucji współpracujących, ale to wymaga odrębnych badań i nie jest przedmiotem monografii. Aby potwierdzić podobieństwo współpracy na pedagogice w różnych uczelniach, niżej porównano przykłady kilku uczelni kontrolowanych przez PKA w latach 2021–2022.

Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kontrolowanym w maju 2021 r., sprawami związanymi ze współpracą zajmuje się Rada Pracodawców⁵⁷. W jej skład wchodzi przedstawiciele 36 instytucji: głównie szkół podstawowych i przedszkoli, placówek kształcenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków wychowawczych, kuratoriów

⁵⁷ Raport zespołu oceniającego PKA. UAM w Poznaniu, kierunek pedagogika (profil ogólnoakademicki). Pobrane z: www.pka.ed.pl/wp-content/epka/ocena_ij/. (dostęp: 12.07.2022).

oświaty, urzędów gminnych, ośrodków pomocy społecznej, a nawet zakładów karnych. Ze względu na wiele specjalizacji w ramach jednego kierunku uczelnia przyjęła zasadę, aby dobór instytucji uwzględniał ich potrzeby. Na pedagogice (wówczas były to studia I i II stopnia) prowadzono m.in. specjalizacje: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, edukacja elementarna i język obcy, edukacja elementarna i terapia pedagogiczna, edukacja elementarna i wychowanie fizyczne, doradztwo zawodowe. Na studiach magisterskich dodatkowo można było wybrać wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i zarządzanie oświatą.

Współpraca z otoczeniem dotyczy programu kształcenia (z uwzględnieniem różnic w kształceniu na specjalnościach), jego doskonalenia i ewaluacji, programów praktyk, prowadzenia wybranych zajęć przez praktyków, współorganizowania konferencji naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych oraz seminariów i warsztatów, a także realizacji projektów badawczych z zakresu edukacji. Najważniejszy dla uczelni jest jednak udział instytucji współpracujących w przygotowaniu i odbywaniu praktyk, gdyż zazwyczaj studenci nie są z nich w pełni zadowoleni. Niektóre zajęcia prowadzone są we współpracy z konkretnymi szkołami podstawowymi.

Oceny współpracy dokonuje Zespół ds. Oceny Jakości Kształcenia, na podstawie informacji i dokumentów przygotowanych przez Radę Pracodawców oraz wzajemnych konsultacji. Ocena dotyczy poprawności doboru instytucji współpracujących, skuteczności współpracy, jej wpływu na program studiów i jego doskonalenie oraz efektów uczenia się. Prowadzone są też badania ankietowe jakości kształcenia wśród studentów oraz systematyczny przegląd zgodności efektów uczenia się z potrzebami placówek edukacyjnych.

W Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum na kierunku pedagogika we współpracy uczestniczy 18 podmiotów. Są to przedszkola, szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, ośrodki opiekuńczo-wychowawcze, ośrodki pomocy społecznej oraz organizacje pozarządowe⁵⁸. Z głównymi podmiotami współpraca ma charakter formalny (zawarcie umów), z pozostałymi nieformalny, a jej koordynacją zajmuje się menadżer kierunku. Przedstawiciele podmiotów współpracujących uczestniczą w posiedzeniach zespołów odpowiedzialnych za program studiów oraz za jakość kształcenia. Sformalizowana współpraca obejmuje realizację praktyk studenckich, prowadzenie wspólnych badań naukowych, przynoszących korzyści obu stronom, prowadzenie niektórych zajęć przez praktyków oraz organizację konferencji, prelekcji i warsztatów. Ewaluacja współpracy obejmuje tylko praktyki i oparta jest na ankietach

⁵⁸ Raport zespołu oceniającego PKA. Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum w Szczecinie. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/. (dostęp 25.07.2022).

przeprowadzanych wśród pracodawców. Dlatego PKA zwróciła uwagę na konieczność dokonywania regularnych i kompleksowych ocen współpracy, w tym także jej mocnych i słabych stron.

W Wyższej Szkole Pedagogiki i Administracji w Poznaniu na kierunku pedagogika wśród podmiotów współpracujących, podobnie jak w innych uczelniach, są instytucje zajmujące się edukacją (przedszkola i szkoły) oraz działające w tym sektorze, a także zakłady karne, areszt śledczy oraz Wydział Teologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego⁵⁹. Współpracą zajmuje się Rada Pracodawców. Przedstawiciele współpracujących instytucji pełnią rolę opiniodawczo-doradczą i konsultacyjną w sprawach programu kształcenia, efektów uczenia się, ewaluacji współpracy, a także zapotrzebowania na kwalifikacje absolwentów pedagogiki. Do najważniejszych form współpracy należą praktyki studenckie i staże, odbywanie zajęć specjalistycznych, na przykład z resocjalizacji i opieki nad niepełnosprawnymi, prowadzenie niektórych zajęć przez praktyków. Przeglądu współpracy, w tym praktyk studenckich, dokonuje raz w roku Rada Wydziału i Senat, z udziałem przedstawicieli instytucji współpracujących.

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu na kierunku pedagogika współpracuje z 97 instytucjami, stale lub okresowo (z którymi podpisano odpowiednie porozumienia)⁶⁰. Najwięcej z nich organizuje praktyki i staże, a część także wizyty studyjne, szkolenia, uczestniczy we wspólnych badaniach, przygotowywaniu projektów edukacyjnych oraz prowadzeniu zajęć. Współpracę koordynuje Rada Konsultacyjna, do której zakresu działania należy ocena programu studiów w aspekcie praktycznym, kompetencji zdobywanych na studiach w aspekcie wymaganych przez pracodawców, efektów uczenia się, praktyk zawodowych oraz wynikających z oceny propozycji zmian. Ponadto współpracą z otoczeniem zajmuje się także Centrum Współpracy z Otoczeniem Gospodarczym, Społecznym i Instytucjonalnym, składające się z jednostek uczelnianych, m.in. Akademickiego Biura Karier. Informacje od instytucji współpracujących władze kierunku czerpią także z ankiety *Czego oczekujesz od absolwenta PWSZ w Elblągu?* Przedstawiciele instytucji współpracujących uczestniczą w ewaluacji całokształtu współpracy poprzez wyrażanie swoich opinii i zgłaszanie uwag, podobnie jak w innych uczelniach.

⁵⁹ Raport zespołu oceniającego PKA. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, kierunek pedagogika (profil praktyczny). Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/. (dostęp: 21.07.2022).

⁶⁰ Raport zespołu oceniającego PKA. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, kierunek pedagogika (profil praktyczny). Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/. (dostęp: 21.07.2022).

Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie na kierunku pedagogika współpracuje z 42 instytucjami, zarówno lokalnymi, jak i regionalnymi⁶¹. Współpraca obejmuje praktyki studenckie i staże, wolontariat, realizację projektu szkoła ćwiczeń Ośrodka Rozwoju Edukacji, zajęcia prowadzone przez specjalistów praktyków z danej dziedziny, konferencje naukowe, a także tematykę niektórych prac dyplomowych. Wpływ przedstawicieli instytucji współpracujących na program kształcenia odbywa się w formie ich udziału w Komisji ds. Projektowania i Modyfikacji Programu Studiów. W latach 2019–2020 członkowie tego gremium opiniowali dostosowanie programu studiów do wprowadzanych zmian w ustawie z 2018 r. (Ustawa, 2018C), wnioskowali m.in. o uwzględnienie w programie kształcenia ważnej dla pedagogów kompetencji komunikacja interpersonalna, analizowali zgodność efektów uczenia się na pedagogice, wymienionych w sylabusach przedmiotów z efektami uzyskiwanymi w czasie praktyk oraz wskazali na konieczność wprowadzenia zmian w miejscach odbywania praktyk studenckich.

5.3. Charakterystyka efektów uczenia się w zawodzie nauczyciela według przepisów z lat 2012 i 2019 oraz w wybranych specjalnościach

W kolejnych trzech tabelach 7–9 porównano efekty kształcenia/uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, według standardów kształcenia w zawodzie nauczyciela z 2012 r. oraz w zawodzie nauczyciela i nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej z 2019 r. W ocenie efektów uczenia się w tym okresie zwrócono także uwagę na to, czy zmiany między rokiem 2012 i 2019 miały na celu lepsze ich dopasowanie do procesu nauczania i wychowania. Z porównania wynika, że nie wszystkie zmiany miały na celu bardziej precyzyjne ich określenie, gdyż niektóre z efektów, wymienionych w 2012 r., nie tylko nie zostały uszczegółowione, lecz nie znalazły się w standardzie kształcenia się w 2019 r. Na podstawie dostępnych informacji nie udało się ustalić, czy były to zmiany świadome, czy nieświadome, wynikające z braku konsultacji z różnymi specjalistami. Wśród dyskusyjnych efektów uczenia się w zakresie wiedzy, na studiach przygotowujących do zawodu nauczyciela przedszkola oraz edukacji wczesnoszkolnej zwracają uwagę znajomość i rozumienie metodologii badań naukowych w dziedzinie nauk społecznych (terminy i założenia metodologiczne, zasady i normy etyczne projektowania i realizacji badań naukowych), a także znajomość zasad ochrony własności intelektualnej i prawa autorskiego. Zdaniem autora

⁶¹ Raport zespołu oceniającego PKA. Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, kierunek pedagogika (profil praktyczny). Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/. (dostęp: 21.07.2022).

monografii, opracowujący te wytyczne specjaliści z resortów edukacji i szkolnictwa wyższego nie znają zakresu wiedzy, potrzebnej wymienionym nauczycielom w ich pracy.

Z nauczycieli przedszkoli i klas I–III zrobiono naukowców/badaczy zachowań dzieci, którym potrzebna jest znajomość metodologii. Według nauczycieli przedszkoli prowadzona przez nich codzienna obserwacja dzieci nie wymaga znajomości metodologii badań społecznych. Trudno się więc dziwić studentom pedagogiki, którzy oceniając przydatność przedmiotów wykładanych w trakcie studiów w procesie nauczania i wychowania dzieci, uznają bardzo wiele przedmiotów za nieprzydatne w przyszłej pracy i nauce z dziećmi (porównaj tabela 15). Znajomość metodologii badań naukowych może być przydatna u nauczycieli starszych klas szkół podstawowych, a głównie ponadpodstawowych. Dyskusyjny jest także brak projektowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego oraz etyki zawodowej. Z tabel 7–9 wynika także, że niektóre efekty z 2012 r. nie znalazły się w rozporządzeniu z 2019 r., chociaż są ważne dla pracy nauczycieli szkół podstawowych.

Tabela 7

Efekty uczenia się w zakresie wiedzy według standardów kształcenia w zawodzie nauczyciela z lat 2012 i 2019

Standardy kształcenia z 2012 r.	Standardy kształcenia z 2019 r.	
Nauczyciel posiada wiedzę na temat:	Nauczyciel zna i rozumie:	Nauczyciel przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej zna i rozumie:
rozwoju człowieka w cyklu życia, w aspekcie biologicznym, psychologicznym oraz społecznym, poszerzoną w odniesieniu do etapów edukacji	podstawy filozofii wychowania i aksjologii pedagogicznej, specyfikę głównych środowisk wychowawczych i procesów w nich zachodzących	podstawy filozofii wychowania i aksjologii pedagogicznej oraz potrafi je odnieść do osobowego, integralnego rozwoju dziecka lub ucznia
procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego, w tym działalności pedagogicznej oraz ich prawidłowości i zakłóceń	procesy komunikowania interpersonalnego i społecznego oraz ich prawidłowości i zakłócenia	procesy komunikacji społecznej oraz ich prawidłowości i zakłócenia
wychowania i kształcenia, w tym ich filozoficznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych, biologicznych i metodycznych podstaw	rolę nauczyciela lub wychowawcy w modelowaniu postaw i zachowań uczniów	rolę nauczyciela lub wychowawcy w modelowaniu postaw i zachowań dzieci lub uczniów
współczesnych teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania oraz różnorodnych uwarunkowań tych procesów	klasyczne i współczesne teorie rozwoju człowieka, wychowania, uczenia się i nauczania lub kształcenia oraz ich wartości aplikacyjne	klasyczne i współczesne teorie rozwoju człowieka, wychowania, uczenia się i nauczania lub kształcenia oraz ich wartości aplikacyjne, a także potrafi je krytycznie oceniać i twórczo z nich korzystać, współczesne interdyscyplinarne badania nad dzieciństwem dotyczące dobrostanu dziecka
głównych środowisk wychowawczych, ich specyfiki i procesów w nich zachodzących		główne środowiska wychowawcze, ich specyfiki i procesy w nich zachodzące
	metody nauczania i doboru efektywnych środków dydaktycznych, w tym zasobów internetowych, wspomagających nauczanie przedmiotu lub prowadzenie zajęć,	znaczenie i możliwości celowego oraz różnorodnego wykorzystania zabawy w procesie wychowywania i kształcenia dzieci

	z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów	
projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w zakresie pedagogiki, poszerzoną w odniesieniu do etapów edukacji i uwzględniającą specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z zaburzeniami rozwoju	sposoby projektowania i prowadzenia działań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej	projektowanie i prowadzenie działań diagnostycznych uwzględniających specyfikę funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym oraz ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne, w tym zakres i jakość wsparcia społecznego, różne rodzaje i funkcje oceniania,
struktury i funkcji systemu edukacji – celów, podstaw prawnych, organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych	strukturę i funkcje systemu oświaty – cele, podstawy prawne, organizację i funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, a także alternatywne formy edukacji	strukturę i funkcje systemu oświaty oraz alternatywnych form edukacji – podstawy, cele, organizację oraz funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych
podmiotów działalności pedagogicznej (dzieci, uczniów, rodziców i nauczycieli) i partnerów edukacji (np. instruktorów harcerskich) oraz specyfiki funkcjonowania dzieci i młodzieży w kontekście prawidłowości i nieprawidłowości rozwojowych	zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów i wynikające z nich zadania szkoły dotyczące dostosowania organizacji procesu kształcenia i wychowania	zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci lub uczniów, wynikające z opóźnień, zaburzeń lub przyspieszenia rozwoju, oraz uwarunkowane wpływem czynników środowiskowych i sposoby dostosowywania do nich zadań rozwojowych i edukacyjnych
specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych	treści nauczania i typowe trudności uczniów związane z ich opanowaniem, prawa dziecka i osoby z niepełnosprawnością,	prawa dziecka i osoby z niepełnosprawnością, sposoby ich egzekwowania oraz propagowania w środowisku przedszkolnym, szkolnym, pozaprzedzkolnym i pozaszkolnym
metodyki wykonywania zadań – norm, procedur i dobrych praktyk w wybranym obszarze działalności pedagogicznej (wychowanie przedszkolne, nauczanie w szkołach ogólnodostępnych, szkołach i oddziałach specjalnych i integracyjnych)	normy, procedury i dobre praktyki w działalności pedagogicznej (wychowanie przedszkolne, nauczanie w szkołach podstawowych, ogólnokształcących, technikach, szkołach i oddziałach specjalnych i integracyjnych, w kształceniu ustawicznym	metodykę wykonywania zadań – normy, procedury i dobre praktyki stosowane w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej

projektowania ścieżki własnego rozwoju zawodowego		rolę innowacji pedagogicznych w obszarze wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, inspirujących do planowania i organizacji pracy
etyki zawodu nauczyciela		
bhp w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych	zasady bhp w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, odpowiedzialność prawną nauczyciela, a także zasady udzielania pierwszej pomocy	zasady bhp w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, ze szczególnym uwzględnieniem przedszkola i szkoły podstawowej, zasady udzielania pierwszej pomocy i odpowiedzialności prawnej opiekuna
	podstawy funkcjonowania i patologie aparatu mowy, zasady emisji głosu, podstawy funkcjonowania narządu wzroku i równowagi	funkcjonowanie i dysfunkcje aparatu mowy, słuchu i wzroku oraz prawidłowe nawyki posługiwania się nimi
	zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji	zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji, zagadnienie edukacji międzykulturowej
		metodologię badań naukowych stosowanych w dziedzinie nauk społecznych (terminy i założenia metodologiczne oraz zasady i normy etyczne projektowania i realizacji badań naukowych w zakresie pedagogiki przedszkolnej, szkolnej i alternatywnej)
		zasady ochrony własności intelektualnej i prawa autorskiego

Źródło: Rozporządzenie (2012), Rozporządzenie (2019).

Tabela 8

Efekty uczenia się w zakresie umiejętności według standardów kształcenia w zawodzie nauczyciela z lat 2012 i 2019.

Standardy kształcenia z 2012 r.	Standardy kształcenia z 2019 r.	
Nauczyciel potrafi :	Nauczyciel potrafi :	Nauczyciel przedszkola potrafi:
dokonywać obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych	obserwować sytuacje i zdarzenia pedagogiczne, analizować je z wykorzystaniem wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz proponować rozwiązania problemów	obserwować sytuacje i zdarzenia pedagogiczne, analizować je z wykorzystaniem wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz proponować rozwiązanie problemów
wykorzystywać wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz psychologii do analizowania i interpretowania sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, a także motywów i wzorów zachowań uczestników tych sytuacji	podejmować pracę z uczniami rozbudzającą ich zainteresowania i rozwijającą ich uzdolnienia, właściwie dobierać treści nauczania, zadania i formy pracy w ramach samokształcenia oraz promować osiągnięcia uczniów	identyfikować i rozbudzać zainteresowania dzieci lub uczniów oraz odpowiednio dostosowywać sposoby i treści kształcenia
posługiwać się wiedzą teoretyczną z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki i metodyki szczegółowej w celu diagnozowania, analizowania i prognozowania sytuacji pedagogicznych oraz dobierania strategii realizowania działań praktycznych na etapach edukacji	pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z dziećmi z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, pochodzącymi ze środowisk o zróżnicowanej kulturze lub z ograniczoną znajomością języka polskiego	efektywnie pracować w środowiskach zróżnicowanych kulturowo oraz z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym, w tym z dziećmi, dla których polski jest drugim językiem, wykorzystując kompetencje międzykulturowe i glottodydaktyczne
samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności związane z działalnością pedagogiczną (dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą), korzystając z różnych źródeł	skutecznie realizować działania wspomagające uczniów w świadomym i odpowiedzialnym podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych	skutecznie wykorzystywać w pracy z dzieckiem lub uczniem informacje uzyskane na jego temat od specjalistów, w tym psychologa, logopedy, pedagoga, lekarza i rodziców lub opiekunów dziecka lub ucznia

(w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii		
posiada umiejętności diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków	rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia uczniów oraz projektować i prowadzić działania wspierające ich integralny rozwój, aktywność i uczestnictwo w procesie kształcenia i wychowania oraz w życiu społecznym	rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia dzieci lub uczniów oraz projektować i prowadzić działania pedagogiczne, a także planować, realizować i oceniać spersonalizowane programy kształcenia i wychowania
porozumiewać się z uczniami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie	projektować i realizować programy wychowawczo-profilaktyczne w zakresie treści i działań skierowanych do uczniów, ich rodziców lub opiekunów i nauczycieli	
ocenić przydatność typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych związanych z odpowiednimi etapami edukacji	projektować i realizować programy nauczania z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów	wykorzystywać różnorodne sposoby organizowania środowiska uczenia się i nauczania, z uwzględnieniem specyficznych potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci lub uczniów oraz grupy
dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania zadań pedagogicznych oraz wykorzystywać nowoczesne technologie w dydaktyce	dobierać, tworzyć i dostosowywać do zróżnicowanych potrzeb uczniów materiały i środki, w tym z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej, oraz metody pracy w celu samodzielnego projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych	dobierać, tworzyć, testować i modyfikować materiały, środki oraz metody adekwatne do celów wychowania i kształcenia, skutecznie wykorzystywać technologię informacyjno-komunikacyjną w realizacji zadań dydaktycznych
kierować procesami kształcenia i wychowania, posiada umiejętność	skutecznie animować i monitorować realizację zespołowych działań edukacyjnych uczniów	skutecznie animować i monitorować realizację zespołowych działań edukacyjnych dzieci lub

pracy z grupą (zespołem wychowawczym, klasowym)		uczniów, z wykorzystaniem różnych rodzajów zabaw
animować prace nad rozwojem uczestników procesów pedagogicznych, wspierać ich samodzielność w zdobywaniu wiedzy oraz inspirować do działań na rzecz uczenia się przez całe życie	tworzyć sytuacje wychowawczo-dydaktyczne motywujące uczniów do nauki i pracy nad sobą, analizować ich skuteczność oraz modyfikować działania w celu uzyskania pożądanych efektów wychowania i kształcenia	tworzyć sytuacje wychowawczo-dydaktyczne, motywujące dzieci lub uczniów do nauki i pracy nad sobą, analizować ich skuteczność oraz modyfikować działania w celu uzyskania pożądanych efektów wychowania i kształcenia
pracować z uczniami, indywidualizować zadania i dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów oraz do zmian zachodzących w świecie i w nauce	rozwijać kreatywność i umiejętność samodzielnego, krytycznego myślenia uczniów	rozwijać kompetencje kluczowe dzieci lub uczniów, w szczególności kreatywność, krytyczną refleksję i umiejętność samodzielnego oraz zespołowego rozwiązywania problemów
posługiwać się zasadami i normami etycznymi w działalności	odpowiedzialnie organizować pracę szkolną oraz pozaszkolną ucznia, z poszanowaniem jego prawa do odpoczynku	racjonalnie i zgodnie z zasadami techniki pracy umysłowej gospodarować czasem zajęć oraz organizować pracę pozaszkolną dziecka lub ucznia, z poszanowaniem jego prawa do odpoczynku
pracować w zespole, pełniąc różne role, umie podejmować i wyznaczać zadania, posiada umiejętności organizacyjne pozwalające na realizację zadań pedagogicznych, umie współpracować z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów.	wykorzystywać proces oceniania i udzielania informacji zwrotnych do stymulowania uczniów w ich pracy nad własnym rozwojem	wykorzystywać proces oceniania i udzielania informacji zwrotnych do stymulowania dzieci lub uczniów w ich pracy nad własnym rozwojem
analizować własne działania pedagogiczne i wskazywać obszary wymagające modyfikacji, eksperymentować i wdrażać działania innowacyjne	poprawnie posługiwać się językiem polskim i poprawnie oraz adekwatnie do wieku uczniów posługiwać się terminologią przedmiotu, posługiwać się aparatem mowy zgodnie z zasadami emisji głosu	poprawnie posługiwać się językiem polskim oraz wykazywać troskę o kulturę i etykę wypowiedzi własnej, dzieci lub uczniów, posługiwać się aparatem mowy zgodnie z zasadami emisji głosu

zaprojektować plan własnego rozwoju zawodowego	samodzielnie rozwijać wiedzę i umiejętności pedagogiczne z wykorzystaniem różnych źródeł, w tym obcojęzycznych i technologii	rozdzielić orientacje metodologiczne w badaniach naukowych, formułować cele i problemy badawcze, dobrać adekwatne metody i techniki, konstruować narzędzia badawcze, opracowywać, prezentować i interpretować wyniki badań, wyciągać wnioski, wskazywać kierunki dalszych badań w obszarze pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej; współpracować z zespołami badawczymi na każdym etapie projektowania i realizacji badań
	monitorować postępy uczniów, ich aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym szkoły	identyfikować spontaniczne zachowania dzieci lub uczniów jako sytuacje wychowawczo-dydaktyczne i wykorzystywać je w edukacji oraz realizacji celów terapeutycznych,

Źródło: Rozporządzenie (2012), Rozporządzenie (2019).

Tabela 9

Efekty uczenia się w zakresie kompetencji społecznych według standardów kształcenia

w zawodzie nauczyciela z lat 2012 i 2019

Standardy kształcenia z 2012 r.	Standardy kształcenia z 2019 r.	
Nauczyciel:	Nauczyciel jest gotów do:	Nauczyciel przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej jest gotów do:
ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się i rozwoju osobistego, dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie działań pedagogicznych		
jest przekonany o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym, jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych, wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych zadań zawodowych	rozpoznawania specyfiki środowiska lokalnego i podejmowania współpracy na rzecz dobra szkoły	rozpoznawania specyfiki środowiska lokalnego i regionalnego oraz ich wpływu na funkcjonowanie dzieci/uczniów, a także podejmowania współpracy na rzecz dobra dzieci/uczniów i tych środowisk
ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk i o różnej kondycji emocjonalnej, dialogowego rozwiązywania konfliktów oraz tworzenia dobrej atmosfery dla komunikacji w klasie szkolnej i poza nią	porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk i o różnej kondycji emocjonalnej, dialogowego rozwiązywania konfliktów oraz tworzenia dobrej atmosfery dla komunikacji w grupie przedszkolnej, szkolnej i lokalnej
ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej, wykazuje cechy refleksyjnego praktyka	posługiwania się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla każdego człowieka	posługiwania się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla każdego człowieka

ma świadomość istnienia etycznego wymiaru diagnozowania i oceniania uczniów		projektowania i wdrażania działań mających na celu edukację aksjologiczną i wychowanie do wartości – wprowadzanie dzieci/uczniów w świat wartości, formowania właściwych zachowań i postaw dzieci/uczniów, w tym wobec kultury i sztuki
odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania pedagogiczne (dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze)	budowania relacji opartej na wzajemnym zaufaniu między wszystkimi podmiotami procesu wychowania i kształcenia, w tym rodzicami lub opiekunami ucznia, włączania ich w działania sprzyjające efektywności edukacyjnej	budowania relacji opartej na wzajemnym zaufaniu między wszystkimi podmiotami procesu wychowania i kształcenia, w tym rodzicami lub opiekunami dziecka/ucznia, włączania ich w działania sprzyjające efektywności edukacyjnej
jest gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły	projektowania działań zmierzających do rozwoju szkoły, podejmowania decyzji związanych z organizacją procesu kształcenia w edukacji włączającej	projektowania działań zmierzających do rozwoju przedszkola lub szkoły oraz stymulowania poprawy jakości ich pracy
	pracy w zespole, pełnienia w nim różnych ról oraz współpracy z nauczycielami, rodzicami lub opiekunami,	pracy w zespole, pełnienia w nim różnych ról oraz współpracy z nauczycielami, pedagogami, specjalistami, rodzicami/opiekunami i innymi członkami społeczności przedszkolnej, szkolnej i lokalnej

Źródło: Rozporządzenie (2012), Rozporządzenie (2019).

Niżej podano dodatkowo fragment opisu efektów uczenia się w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, zawartego w rozporządzeniu z 2019 r., w celu zwrócenia uwagi na dużą szczegółowość wytycznych. Odrębnie określono efekty uczenia się dla psychologii (B.1), pedagogiki (B.2) oraz praktyk zawodowych (B.3) (Rozporządzenie, 2019A). W zakresie wiedzy z pedagogiki absolwent powinien znać i rozumieć: system oświaty, rolę nauczyciela i koncepcje pracy nauczyciela, wychowanie dziecka w kontekście jego rozwoju, zasady pracy opiekuńczo-wychowawczej, sytuację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zasady pracy z uczniem z trudnościami w uczeniu się oraz doradztwo zawodowe.

W zakresie umiejętności efekty dotyczące zasad pracy opiekuńczo-wychowawczej nauczyciela obejmują następujące problemy: (1) obowiązki nauczyciela wychowawcy klasy; (2) metodykę i program pracy wychowawczej; (3) style kierowania klasą; (4) ład i dyscyplinę; (5) poszanowanie godności dziecka, ucznia; (6) różnicowanie, indywidualizację i personalizację pracy z uczniami; (7) funkcjonowanie klasy szkolnej jako grupy społecznej; (8) procesy społeczne w klasie; (9) rozwiązywanie konfliktów w klasie; (10) animowanie życia społeczno-kulturalnego klasy; (11) wspieranie samorządności i autonomii uczniów; (12) rozwijanie u nich kompetencji komunikacyjnych i umiejętności społecznych niezbędnych do nawiązywania poprawnych relacji; (13) sytuację dziecka z niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną w szkole ogólnodostępnej; (14) problemy dzieci z zaburzeniami autyzmu; (15) problemy dzieci zaniedbanych i pozbawionych opieki; (16) dzieci w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej; (17) zagrożenia dzieci i młodzieży; (18) zjawiska agresji i przemocy oraz uzależnień; (19) grupy nieformalne i podkultury młodzieżowe (Rozporządzenie, 2019A). Wymienione efekty obejmują cały program kształcenia z różnych przedmiotów.

Ponieważ na podstawie efektów, określonych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, uczelnie przygotowują własne wytyczne dla grup przedmiotów lub poszczególnych przedmiotów, niżej podano dwa przykłady z APS w Warszawie oraz UP w Krakowie. Aby ocenić, w jakim stopniu przy opracowywaniu efektów uczelnia wykorzystywała opisy z rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, trzeba je odnieść do opisów w rozporządzeniu z 2012 r. lub z 2019 r. (w tabelach 7–9 nie zamieszczono wszystkich opisów, ze względu na ich obszerność).

W tabeli 10 przedstawiono efekty uczenia się dla specjalności: pedagogika społeczno-opiekuńcza i terapia pedagogiczna – na poziomie magisterskim w APS w Warszawie w roku akademickim 2012/2013.

Tabela 10

Efekty uczenia się na specjalności pedagogika społeczno-opiekuńcza i terapia pedagogiczna w APS

Symbol efektu	Efekty uczenia się w podziale na kompetencje
W I E D Z A	
W-01	Posiada pogłębioną wiedzę o kształceniu ustawicznym i projektowaniu rozwoju w oparciu o najnowszą wiedzę z psychologii i pedagogiki
W-02	Dysponuje pogłębioną wiedzą z zakresu ustawodawstwa opiekuńczego, rodzinnego i prawa pracy

W-03	Zna warsztat metodyczny pracy społeczno-opiekuńczej, pracy pedagoga szkolnego. Potrafi go dostosować do osób i środowisk, w tym patologicznych, zna formy aktywizacji społecznej
W-04	Operuje pogłębioną i uporządkowaną wiedzą z zakresu wielokulturowych uwarunkowań edukacji i upowszechniania kultury
W-05	Dysponuje pogłębioną wiedzą dotyczącą diagnozy pedagogicznej i różnych form terapii
W-06	Posiada uporządkowaną wiedzę związaną z promocją zdrowia i zapewnieniem bezpieczeństwa w szkole i poza nią
W-07	Dysponuje pogłębioną wiedzą z metodologii badań społecznych
U M I E J Ę T N O Ś C I	
U-01	Samodzielnie opracowuje i projektuje rozwój własny oraz wspiera projektowanie karier innych osób
U-02	Interpretuje i stosuje przepisy prawa opiekuńczego, rodzinnego, oświatowego i prawa pracy
U-03	Potrafi dobierać metody i środki działania w pracy społeczno-opiekuńczej i terapeutycznej z osobami z różnych środowisk i o różnych potrzebach
U-04	Posiada zaawansowane umiejętności upowszechniania kultury i animowania działań kulturalnych w różnych środowiskach
U-05	Stosuje procedury diagnozowania pedagogicznego. Umiejętnie interpretuje dokumentację diagnostyczną. Dobiera formy i metody pracy terapeutycznej
U-06	Posiada pogłębione umiejętności projektowania działań prozdrowotnych oraz zapewniających bezpieczeństwo w szkole i poza nią
U-07	Posiada umiejętności projektowania i prowadzenia badań edukacyjnych
K O M P E T E N C J E S P O Ł E C Z N E	
K-01	Prezentuje postawę otwartości na problemy i potrzeby człowieka oraz gotowość do podejmowania różnych form pomocy
K-02	Dysponuje wysokimi kompetencjami społecznymi, umożliwiającymi nawiązanie relacji interpersonalnych z różnymi podmiotami
K-03	Jest przekonany o konieczności profesjonalnej współpracy z wewnętrznymi i zewnętrznymi interesariuszami

Źródło: APS (2012).

Niżej przedstawiono efekty uczenia się dla przedmiotu pedagogika szkolna i przedszkolna w APS w roku akademickim 2021/2022. W zakresie wiedzy słuchacz posiada, zna i rozumie: (1) podstawę programową w kontekście programu nauczania oraz działania wychowawczo-profilaktyczne, tematykę oceny jakości działalności szkoły lub placówki systemu oświaty; (2) problemy adaptacji dziecka w przedszkolu i szkole – rolę szkoły i rodziny, a także znaczenie przygotowania dziecka do nauki w szkole oraz zagadnienia związane z obowiązkiem szkolnym i dojrzałością szkolną – pojęcie, składniki i diagnozowanie. W zakresie umiejętności słuchacz potrafi przeprowadzić diagnozę dojrzałości szkolnej dziecka oraz jej uwarunkowań środowiskowych oraz skutecznie wspierać dziecko w procesie adaptacji do nowej sytuacji.

W zakresie kompetencji społecznych słuchacz jest gotów do nawiązywania skutecznego dialogu z uczniem, jego rodzicami lub opiekunami na temat jego rozwoju.

Sylabus z przedmiotu etyka w pracy nauczyciela w APS wskazuje następujące efekty:

- w zakresie wiedzy słuchacz posiada, zna i rozumie etykę zawodu nauczyciela, znaczenie budowania systemu wartości i rozwijania postaw etycznych uczniów;
- w zakresie umiejętności słuchacz potrafi formułować oceny etyczne związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela, posługiwać się zasadami i normami etycznymi w swojej działalności;
- w zakresie kompetencji społecznych jest gotów do budowania systemu wartości i rozwijania postaw etycznych uczniów⁶².

Niżej przedstawiono efekty uczenia się na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie:

- w zakresie wiedzy obejmują pogłębioną i rozszerzoną wiedzę o charakterze interdyscyplinarnym, ze znajomością szerokiej terminologii, teorię i metodologię pedagogiki oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ułatwiającą rozumienie rozwoju pedagogiki, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, praktyki edukacyjne oraz złożoność i zmienność relacji między teorią i praktyką edukacyjną, umożliwiającą refleksję nad przemianami w pedagogice, alternatywnymi systemami pedagogicznymi, koncepcją uczenia się przez całe życie oraz zrównoważonego rozwoju;
- w zakresie umiejętności obejmują m.in. profesjonalne posługiwanie się warształem diagnostycznym, terapią z rodziną dysfunkcyjną i dzieckiem krzywdzonym, negocjacyjne rozwiązywanie problemów wychowawczych, wspieranie dzieci ze specjalnymi potrzebami, pracę w zespole i kierowanie zespołem, integrowanie wiedzy z różnych dyscyplin humanistycznych i społecznych oraz stosowanie jej w nietypowych sytuacjach profesjonalnych nauczyciela;
- w zakresie kompetencji społecznych obejmują wrażliwość na problemy edukacyjne, gotowość do komunikowania się i współpracy z otoczeniem, utożsamianie się

⁶² Sylabusy na www.aps.edu.pl w zakładce USOS (dostęp: 20.02.2022).

z wartościami, celami i zadaniami realizowanymi w praktyce edukacyjnej, gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych i osobistych⁶³.

Z porównania opisów efektów uczenia się w APS w Warszawie i UP w Krakowie wynika, że ich precyzyjność, a zatem i przydatność dla nauczyciela jest zróżnicowana. Nie wykorzystuje się drobiazgowo opisów efektów podanych w ministerialnym rozporządzeniu. W APS dla przedmiotu etyka w pracy nauczyciela nie podano żadnego konkretnego efektu, a dla przedmiotu pedagogika szkolna i przedszkolna podano efekty bardziej konkretne, ale nie obejmujące całej treści tego przedmiotu. Przydatność praktyczna tak opisanych efektów jest, zdaniem autora monografii, niewielka, nie stanowią też podstawy sprawdzania poziomu znajomości wykładanego przedmiotu.

Porównanie efektów opracowanych w wymienionych wyżej uczelniach z efektami zawartymi w rozporządzeniach z 2012 r. i 2019 r. może potwierdzać opinie nauczycieli akademickich z różnych uczelni, nie tylko pedagogicznych, że zasadniczo nie przywiązuje się wagi do opisów efektów uczenia się. Są one traktowane raczej jako wymóg formalny, nauczyciele bowiem mają własne podejście do ich wykorzystania na zajęciach oraz przy zaliczaniu przedmiotów. Dlatego, mimo formalnego podporządkowania programów kształcenia efektom uczenia się, obowiązujących od kilku lat, absolwenci studiów pedagogicznych narzekają na braki kompetencyjne, które są szczególnie widoczne w pierwszym okresie ich pracy. Problem ten został szczegółowo zaprezentowany w rozdziałach szóstym i siódmym.

⁶³ Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Studia II stopnia, profil ogólnoakademicki. Pobrane z: www.up.krakow.pl/studia/studia-II-stopnia/1187-pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna-II-stopnia (dostęp: 20.12.2021).

ROZDZIAŁ VI

PROCES I EFEKTY KSZTAŁCENIA NA STUDIACH PEDAGOGICZNYCH W OCENIE STUDENTÓW I ABSOLWENTÓW PEDAGOGIKI ORAZ NAUCZYCIELI

6.1. Proces kształcenia na studiach pedagogicznych w ocenie nauczycieli akademickich

Zgodnie z przepisami (omówionymi w rozdziale pierwszym) uczelnie mają obowiązek dokonywania systematycznej oceny jakości kształcenia⁶⁴. Najważniejszymi obszarami objętymi taką oceną są programy kształcenia dla wszystkich typów zajęć (wykłady, ćwiczenia i seminaria), efekty uczenia się w podziale na trzy kompetencje oraz metody pomiaru tych efektów (formy sprawdzania stopnia znajomości kompetencji). Szczegółowa analiza i ocena procesu kształcenia zwykle obejmuje: dobór i jakość kadry badawczo-dydaktycznej, ofertę programową umożliwiającą nauczycielom akademickim podnoszenie kwalifikacji, kryteria kwalifikacyjne doboru kandydatów na studia, zakres monitorowania oraz aktualizacji programów kształcenia i efektów uczenia się, warunki lokalowe studiowania, wyposażenie w sprzęt dydaktyczny, dokumentację przebiegu studiów oraz przygotowanie prac dyplomowych. W ocenie wykorzystuje się opinie nauczycieli akademickich, studentów, absolwentów, a niekiedy także współpracujące instytucje (APS, 2013).

Bez analiz jakości kształcenia na szczeblu resortu odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe nie można dokonać uogólnień oceny jakości kształcenia na danym kierunku studiów, także na pedagogice. Dlatego w podrozdziale dotyczącym tej kwestii wykorzystano głównie badania przeprowadzone w APS w Warszawie oraz w UP w Krakowie.

Przechodząc do oceny jakości kształcenia przez nauczycieli akademickich w APS, należy podkreślić, że respondenci swoje opinie opierali na własnych obserwacjach, a także rozmowach ze studentami, z którymi prowadzili zajęcia. Nauczyciele dobrze ocenili programy kształcenia dla specjalności nauczycielskich, ich zdaniem „dość dobrze przygotowują do praktyk i pracy zawodowej, a ponadto zawierają przedmioty metodyczne odgrywające kluczową rolę w pracy zawodowej (APS, 2018, s. 54, 59).

⁶⁴ APS. Cele i zadania Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia. Pobrane z: www.aps.edu.pl/ksztalcenie/jakosc-ksztalcenia/cele-i-zadania-wewnetrznego-systemu-zapewnienia-jakosci-ksztalcenia (dostęp: 15.11.2021).

Zgadzą się też z opiniami absolwentów (głównie po studiach magisterskich), według których przedmioty o charakterze ogólnopedagogicznym (większość przedmiotów) nie korespondują z zakresem obowiązków w pracy zawodowej. Oceniają je „jako wypełniające czas, który można byłoby przeznaczyć na treści bardziej zawodowo ukierunkowane” (APS, 2018, s. 51). Wykładowcy potwierdzili też opinie przyszłych pracodawców, że absolwenci APS (głównie po studiach stacjonarnych) posiadają wiedzę teoretyczną, ale mają braki w umiejętnościach praktycznych. Zależy to od programu studiów, na niektórych specjalnościach studenci „nie mieli żadnych zajęć związanych z ich specjalnością, przez co realizowane przez nauczycieli przedmioty w programie studiów odległe są od opisu kierunku przedstawionego w ofercie”. Zgadzą się z postulatem studentów, aby zwiększyć liczbę godzin zajęć specjalistycznych (APS, 2018, s. 51–52).

Pewne zastrzeżenia wykładowcy APS mieli też do zaangażowania studentów pedagogiki specjalnej w kształcenie. Ich zdaniem należy wprowadzać więcej form zajęć wymagających od studentów większej samodzielności oraz kreatywności, które mają zastosowanie w pracy z dziećmi (APS, 2018, s. 57). Studentom pedagogiki specjalnej brakuje umiejętności łączenia treści różnych przedmiotów i wykorzystania ich podczas zajęć z dziećmi. Badani nauczyciele są też zaniepokojeni niskim poziomem wiedzy, umiejętności i zaangażowania niektórych studentów, dlatego sugerują podjęcie przez władze uczelni działań w kierunku większej ich aktywizacji, m.in. przez zwiększenie liczby zajęć metodycznych i praktycznych (APS, 2018, s. 54). Krytyczna ocena zaangażowania studentów w kształcenie nie znalazła jednak potwierdzenia w ocenach uzyskiwanych przez studentów z różnych przedmiotów. Z raportu APS prezentującego ranking ocen w roku 2016/2017 wynika, że w ramach Instytutu Pedagogiki w kategorii duży wykład 90.9% studentów uzyskało oceny bardzo dobre i dobre, a pozostali dostateczny plus i dostateczny. W ramach przedmiotów prowadzonych w Instytucie Pedagogiki Specjalnej oceny były nieco niższe: 75% uzyskało oceny dobre i bardzo dobre, 25% oceny dostateczne i dostateczny plus, natomiast z ćwiczeń kierunkowych 100% studentów uzyskało oceny dobre i bardzo dobre. Średnio 84.6% wszystkich studentów APS w roku akademickim 2016/17 uzyskało z dużego wykładu oceny dobre i bardzo dobre, z ćwiczeń specjalnościowych 87.5% a ze wszystkich zajęć 88,8% studentów (APS 2017, s.1–4).

Oceny uzyskane przez studentów z dużego wykładu były zróżnicowane w granicach 4.90–4.48, z małego wykładu od 4.98 do 4.51, z ćwiczeń kierunkowych od 5.00 do 4.79, a ćwiczeń specjalnościowych w granicach 5.00–4.64 (APS, 2017, s. 3–4). Zdaniem autora monografii oceny wystawiane studentom APS potwierdzają prezentowane w rozdziale 2.5 opinie o zawyżaniu ocen przy zaliczaniu przedmiotów w różnych uczelniach. Jest bowiem mało

prawdopodobne, aby prawie wszyscy studenci mieli opanowane treści różnych przedmiotów na podobnym poziomie i otrzymywali zbliżone stopnie.

Z uwagi na generalnie pozytywną opinię absolwentów i nauczycieli akademickich APS na temat jakości kształcenia, Komisja ds. jakości kształcenia sformułowała jedynie kilka rekomendacji, dotyczących tych aspektów, z których badani nie byli zadowoleni. W celu poprawienia zgodności programów kształcenia pedagogicznego z najbardziej niezbędnymi kompetencjami w nauczaniu i wychowaniu uczniów szkoły podstawowej, zarekomendowano władzom uczelni zwiększenie nacisku na kształcenie umiejętności przyszłych pedagogów, zrewidowanie treści przedmiotów ogólnopedagogicznych, które według studentów i absolwentów są najbardziej oderwane od pracy zawodowej, zwiększenie liczby zajęć o charakterze warsztatowym oraz liczby godzin zajęć metodycznych (APS, 2018, s. 50, 63).

Opinie te potwierdza wiedza zawarta w podręcznikach ZZL, z której wynika, że są formy kształcenia bardziej i mniej efektywne oraz pasywne i aktywne z praktycznego punktu widzenia (Pawlak, 2011, s. 268–269). Zakres różnych form nauczania efektów uczenia się na kierunkach pedagogicznych jest zbieżny z poglądami specjalistów od ZZL, a także aktywnych studentów różnych uczelni oraz wynikami innych badań na ten temat. Dla potrzeb każdej pracy zawodowej najmniej przydatne są wykłady, a w dalszej kolejności seminaria i ćwiczenia (Pawlak, 2011, s. 267).

Metody (formy) kształcenia są dość ważne w realizacji programu studiów i przyswajaniu przez studentów efektów uczenia się, rzadko prezentuje się je w literaturze przedmiotu, dlatego poświęcono im w monografii nieco więcej uwagi. Przypomnijmy, że na kierunkach humanistycznych i społecznych, niezależnie od specyfiki przedmiotu i kreatywności prowadzących zajęcia, przeważają tradycyjne metody. Z poniższych danych wynika natomiast, że na studiach pedagogicznych metody kształcenia są bardziej urozmaicone, dostosowane do specyfiki danego przedmiotu i rodzaju zajęć. Aby uświadomić sobie, jak różne w stosunku do tradycyjnych, stosowanych na kierunkach humanistycznych i społecznych (omówionych także w rozdziale 2.5), mogą być metody kształcenia, w tabeli 11 przedstawiono formy stosowane na APS, z uwzględnieniem trzech grup kompetencji. Na podstawie tych metod można próbować ocenić, czy nauczyciele akademicy starają się kształcić studentów, czy tylko formalnie przeprowadzić zajęcia. W tabeli podano odsetek nauczycieli wykorzystujących różne metody nauczania.

Tabela 11

Metody kształcenia stosowane dla uzyskania efektów uczenia się na kierunkach pedagogicznych w APS według rodzajów kompetencji

Metody kształcenia	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne	Kompetencje Wszystkie
	Odsetek badanych nauczycieli akademickich			
Praca w grupach	10	19	17	46
Ćwiczenia	9	17	14	40
Swobodna dyskusja	12	10	14	36
Metoda problemowa	7	11	10	28
Wykład	19	3	3	25
Pogadanka	9	5	9	23
Praca z tekstem	10	6	3	19
Metoda przypadku	4	7	6	17
Metoda projektu	4	7	6	17
Gry dydaktyczne	3	6	7	16
Dyskusja panelowa	5	4	6	15
Metoda sytuacyjna	6	2	1	9

Źródło: opracowanie własne na podstawie APS (2013), s. 31.

Z przedstawionych danych wynika kilka wniosków. Po pierwsze: najczęściej nauczycieli, chcąc osiągnąć określone w programach przedmiotów efekty kształcenia, stosuje bardziej skuteczne metody, takie jak praca w grupach (46% badanych), ćwiczenia (40%) oraz swobodna dyskusja (36%). Mieszczą się one jednak w ramach tradycyjnych form – wykładów, ćwiczeń i seminariów. Znacznie mniej nauczycieli korzysta z form bardziej nowoczesnych, wskazywanych w podręcznikach ZZL (Król, Ludwicyński, 2006, s. 468–469), takich jak gry dydaktyczne (16%), dyskusje panelowe (15%) oraz metody sytuacyjne (9%).

Po drugie: metody nauczania są dostosowane do specyfiki kompetencji, których efekty dotyczą. W przekazywaniu wiedzy w dalszym ciągu dominuje wykład (19% badanych) i prawdopodobnie nie uda się go zastąpić inną formą, gdyż wiąże się ze specyfiką teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Jednak część nauczycieli (12%) do przekazywania wiedzy

wykorzystuje też swobodną dyskusję, a także pracę w grupach oraz pracę z tekstem (po 10%). Chociaż ankietowani nie byli pytani, na jakich zajęciach te formy stosują, należy zakładać, że odbywało się to w czasie wykładów, seminariów lub ćwiczeń, bo przecież harmonogram zajęć nie przewiduje innych form. Dla zdobycia umiejętności najwięcej nauczycieli stosowało metody praktyczne, takie jak praca w grupach (19%) oraz niewiele mniej (17%) ćwiczenia. Również dla pozyskania przez studentów kompetencji społecznych stosowano podobne metody jak przy zdobywaniu umiejętności. Wydaje się, że z urozmaiconych i dostosowanych do specyfiki kompetencji metod kształcenia studenci pedagogiki powinni być zadowoleni.

Z formami nauczania wiąże się ich dostosowanie do specyfiki różnych przedmiotów, a także oczekiwań studentów. Wiadomo, że atrakcyjne formy przekazu wiedzy oraz innych kompetencji zwiększają frekwencję na zajęciach fakultatywnych, a w konsekwencji mobilizują studentów do aktywnego studiowania. Studenci badani zarówno przez NIK, jak i innych badaczy na ogół narzekają na niedostosowanie metod nauczania do ich oczekiwań (NIK, 2017, s. 23–25). Tymczasem badania wśród nauczycieli APS tego nie potwierdzają. Znaczna część nauczycieli Akademii stara się urozmaicać zajęcia, dostosowując ich formy do specyfiki przedmiotu i przekazywanych kompetencji. Badani nauczyciele potwierdzili wykorzystywanie dla osiągnięcia efektów w każdej kompetencji kilku metod, co można interpretować jako chęć przekazania studentom wiedzy w skuteczny sposób.

W zakresie wiedzy podobny odsetek badanych nauczycieli (około 40%) wskazał na stosowanie zarówno jednej–trzech, jak i czterech–sześciu metod kształcenia, w zakresie umiejętności 46% wykorzystywało jedną–trzy metody, a 38% cztery–sześć metod, natomiast przy nauczaniu kompetencji społecznych ponad połowa (54%) stosowała jedną– trzy metody, a 25% od czterech do sześciu. Znalazł się też znaczny odsetek badanych (w wiedzy 17%, a w umiejętnościach 14%), którzy wskazali nawet siedem–dziewięć metod (APS, 2013, s. 32). Wskazana liczba metod, zdaniem autora monografii, nie koreluje z odsetkami nauczycieli wykorzystującymi różne metody nauczania, podane w tabeli 12. W raporcie Komisji ds. Jakości Kształcenia brak jednak wyjaśnień tej kwestii. Trzeba przyznać, że w badaniach ankietowych często zdarza się brak korelacji między odpowiedziami na różne pytania dotyczące tej samej lub podobnej kwestii.

Z metodami nauczania wiąże się bezpośrednio pomiar efektów kształcenia. Należy w związku z tym przypomnieć, że problem pomiaru pojawił się dopiero wraz z powołaniem Krajowych Ram Kwalifikacji, mimo iż specjaliści od kształcenia i szkolenia doskonale wiedzą, że niektóre efekty są niemierzalne, a metody pomiaru nie są obiektywne. Potwierdzeniem tego był brak jednoznacznej odpowiedzi u znacznej części badanych nauczycieli APS. Najłatwiej

jest sprawdzić wiedzę w formie konkretnych pytań na kolokwium czy egzaminie, dlatego 44% nauczycieli uznało ten sposób za łatwy, a 24% za bardzo łatwy (jednak 25% nie potrafiło ocenić stopnia trudności). Nieco trudniej jest zmierzyć umiejętności, dlatego 38% uznało ich pomiar za łatwy, tylko 6% za bardzo łatwy, 24% za trudny, a 31% nie potrafiło ocenić. Niemierzalność efektów dała o sobie znać przy ocenie pomiaru kompetencji społecznych. Prawie połowa badanych (48%) nie potrafiła jednoznacznie ocenić możliwości ich pomiaru, a 43% oceniła jako trudne i bardzo trudne (APS, 2013, s. 39).

W kolejnych tabelach przedstawiono formy sprawdzania (pomiaru) efektów uczenia się, w tabeli 12 podano stosowane w APS, a w tabeli 13 w Instytucie Nauk o Wychowaniu UP w Krakowie. Na podstawie metod pomiaru można ocenić, czy kompetencje zostały przez studentów przyswojone (czy są zrozumiałe), czy tylko formalnie student zaliczył przedmiot. Badani nauczyciele w APS wykorzystywali 13 różnych metod pomiaru.

Tabela 12

Metody sprawdzania efektów uczenia się na kierunkach pedagogicznych w APS według grup kompetencji

Metody pomiaru efektów kształcenia	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne	Wszystkie Kompetencje
	Odsetek badanych nauczycieli akademickich			
Zadania wykonywane na zajęciach	10	16	16	42
Praca praktyczna	7	17	11	35
Odpowiedź ustna	15	7	12	34
Uczestnictwo w praktykach	5	9	12	26
Udział w dyskusji na zajęciach	5	5	13	23
Projekty pedagogiczne i realizacja	4	9	9	22
Praca pisemna zaliczeniowa	11	7	3	21
Testy	16	3	1	20
Pisemne prace domowe	7	9	2	18
Egzamin pisemny	12	4	1	17
Referat na zajęciach	5	5	4	14
Projekty badawcze i ich realizacja	3	6	5	14
Działalność pedagogiczna i społeczna w APS i poza nią	1	4	9	14

Źródło: opracowanie własne na podstawie APS (2013), s. 34.

Efekty kształcenia we wszystkich trzech kompetencjach najczęściej oceniane są przez zadania wykonywane w trakcie zajęć (stosuje je 42% badanych), prace praktyczne (35%) oraz odpowiedzi ustne (34%). Natomiast najmniej badanych nauczycieli (14%) oceny efektów

dokonywa na podstawie referatów prezentowanych na ćwiczeniach i seminariach, przygotowania projektów badawczych i ich realizacji oraz działalności pedagogicznej i społecznej. Podobnie jak metody nauczania w celu uzyskania odpowiednich efektów kształcenia, nauczyciele stosują metody ich pomiaru adekwatne do specyfiki kompetencji. Dla sprawdzenia wiedzy najczęściej badanych stosuje testy, odpowiedzi ustne oraz egzamin pisemny. Umiejętności najczęściej oceniane są na podstawie pracy praktycznej i zadań wykonywanych na zajęciach, natomiast kompetencje społeczne na podstawie zadań i dyskusji na zajęciach. W kontekście wysokiego odsetka nauczycieli, którzy uznali pomiar efektów w kompetencjach społecznych jako trudny i bardzo trudny, dobór metod wskazanych w powyższej tabeli trzeba ocenić jako eksperymentalny. Komisja ds. Jakości Kształcenia nie skomentowała jednak tej sytuacji.

Tabela potwierdza także, że do pomiaru efektów kształcenia w zakresie prowadzonego przedmiotu większość badanych stosuje jedną–trzy metody w zakresie wiedzy (50% badanych), umiejętności (53%) i kompetencji społecznych (68%) (APS, 2013, s. 36). Zależy to od specyfiki kierunków pedagogicznych, na przykład na kierunku pedagogika w zakresie pomiaru wiedzy 64% badanych stosuje jedną–trzy metody, a 32% cztery–sześć. Na edukacji artystycznej, gdzie program kształcenia jest bardziej różnorodny, 44% badanych stosuje cztery–sześć metod sprawdzania efektów.

Tabela 13

Metody sprawdzania efektów uczenia się według rodzaju kompetencji na UP w Krakowie

Formy sprawdzania efektów	Wiedza							Umiejętności							Kompetencje społeczne		
	W-01	W-02	W-03	W-04	W-05	W-06	W-07	U-01	U-02	U-03	U-04	U-05	U-06	U-07	K-01	K-02	K-03
Gry dydaktyczne	X	X	X		X	X				X	X	X	X		X	X	X
Zajęcia terenowe	X		X	X		X			X	X	X	X			X	X	
Praca laboratoryjna	X	X	X			X			X	X	X	X	X		X	X	
Projekt indywidualny	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Projekt grupowy	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Udział w dyskusji	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Referat			X			X				X			X				

Praca pisemna (esej)	X														X		
Egzamin ustny	X	X	X			X				X	X	X	X	X	X		
Egzamin pisemny	X	X	X	X	X												
Inna forma według nauczyciela		X	X			X			X	X		X	X	X	X		

Źródło: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu. Program specjalności pedagogika społeczno-opiekuńcza i terapia pedagogiczna. Pobrane z: www.bip.up.krakow.pl/up-content/uploads/sites/11/2020/07Pedagogika-stacjonarna-2st.pdf

Z tabeli 13 wynika, że także w wymienionym wyżej instytucie stosowane są najczęściej nowoczesne formy sprawdzania efektów uczenia się. Najrzadziej stosowane są formy tradycyjne, takie jak referat czy praca pisemna lub esej, a najczęściej projekt indywidualny i zbiorowy oraz dyskusja. Zastanawiać może natomiast szeroki zakres wykorzystania egzaminu ustnego (stosowany przy sprawdzaniu 10 kompetencji) oraz niewielki egzaminu pisemnego (tylko przy sprawdzaniu wiedzy w zakresie pięciu kompetencji). Jak już stwierdzono w rozdziale 2.5, egzamin ustny może być stosowany głównie przy małej liczbie studentów, a na pedagogice zwykle nie jest ich dużo na jednym roku.

6.2. Dostosowanie programów kształcenia do wymagań pracy nauczyciela w ocenie studentów pedagogiki

Przystępując do przedstawienia opinii studentów pedagogiki w sprawie dostosowania programów kształcenia do kompetencji potrzebnych w procesie nauczania i wychowania, trzeba przypomnieć przepisy rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2019 r., które wskazują, że „rozpoczęcie realizacji procesu kształcenia poprzedza diagnoza mocnych i słabych stron studenta, jako przyszłego nauczyciela”. Natomiast w procesie kształcenia „studenci powinni uzyskiwać wsparcie w planowaniu i realizacji zadań o charakterze samorozwojowym oraz w kształtowaniu postawy refleksyjnego praktyka” (Rozporządzenie, 2019A). Gdyby zadania te były realizowane przez uczelnie, prawdopodobnie opinie studentów byłyby bardziej pozytywne. O ile drugie zadanie jest w mniejszym lub większym stopniu realizowane w uczelniach (nie tylko na kierunkach pedagogicznych), to diagnoza mocnych i słabych stron studenta nie jest formalnie przeprowadzana na początku studiów

pedagogicznych. Mogą ją wykorzystywać niektórzy nauczyciele w ramach programu wykładanego przedmiotu.

W różnych badaniach na temat przygotowania zawodowego do pracy w szkolnictwie, także cytowanych w niniejszej monografii, znaczna część studentów pedagogiki wypowiada się krytycznie. W trakcie kontroli NIK w 2015 r. zapytano studentów kierunków pedagogicznych, jakie zmiany są potrzebne w kształceniu przyszłych nauczycieli. Studenci zaproponowali następujące (NIK, 2018):

- (1) Rozszerzenie wymiaru zajęć praktycznych kosztem zajęć teoretycznych.
- (2) Ukierunkowanie programów studiów na uzyskiwanie praktycznych kompetencji.
- (3) Poprawę przygotowania psychologiczno-pedagogicznego do pracy w szkole.
- (4) Zapewnienie wsparcia przez praktyków zarówno w szkole, jak i podczas zajęć na uczelni.
- (5) Przygotowanie kandydatów na nauczycieli do ciągłego doskonalenia się.
- (6) Selekcję kandydatów do wykonywania zawodu nauczycieli.

Wypowiedzi te są zbieżne z wynikami innych badań, przeprowadzonych wśród studentów, z których wynika, że ocena przygotowania pedagogicznego nie zależy od podejścia przyszłych nauczycieli do studiowania czy od nastawienia na zdobycie dyplomu, a nie wiedzy, lecz od programów i organizacji studiów, a nawet od prowadzących zajęcia. W związku z taką opinią NIK wniosowała do MNiSW o całościową ocenę systemu kształcenia nauczycieli, wprowadzenie zmian w standardach określających przygotowanie do wykonywania zawodu nauczycielskiego, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru godzin praktyk na studiach licencjackich, monitorowanie uczelni wyższych kształcących na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich oraz liczby studentów na tych kierunkach, a także liczbę osób, które uzyskują kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczycielskiego (NIK, 2018).

Zwykle programy nauczania oraz efekty kształcenia ocenia się na podstawie pracy nauczycieli akademickich, ich zaangażowania w proces kształcenia, sposobu prowadzenia zajęć oraz wyników uzyskanych przez studentów (porównaj: rozdział 2.5). Rzadko bierze się natomiast pod uwagę poziom zaangażowania studentów w proces kształcenia, ich aktywność i chęć zdobycia jak najwięcej wiedzy i umiejętności. Dlatego badania prowadzone na APS trzeba traktować jako ważne w poznawaniu przyczyn rozbieżności między programami kształcenia różnych przedmiotów a faktycznymi kompetencjami zdobytymi przez studentów w czasie studiów.

W badaniu, przeprowadzonym przez Komisję ds. Jakości Kształcenia w APS, uczestniczyło 1112 studentów trzech kierunków pedagogicznych ze studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, w tym 63% ze studiów licencjackich i 37% z magisterskich. Opinie studentów pomogą zweryfikować poglądy nauczycieli na kwestie związane z kształceniem opartym na KRK. To z kolei pozwoli ustalić, czy kształcenie według nowych zasad jest rzeczywiście realizowane, czy tylko nauczyciele mają takie wrażenie. Brak zgodności w ocenie między nauczycielami i studentami może wskazywać, że w dalszym ciągu większość studentów nie odczuwa żadnych zmian w podejściu do efektów kształcenia.

W badaniu pytano też studentów, czy po studiach podejmą pracę w wyuczonym zawodzie/specjalności. Zdecydowana większość badanych nie wybrała studiów przypadkowo, ponad 90% zapoznało się z informacjami o kierunkach kształcenia na stronie internetowej uczelni. Studenci stacjonarni ze specjalności edukacja wczesnoszkolna i korekcyjna oraz wychowanie przedszkolne jako uzasadnienie swojego wyboru podawali, że „praca z dziećmi sprawia im przyjemność i jest źródłem satysfakcji (...) jest ich pasją lub nawet rodzajem powołania” (APS, 2014, s. 76, 91). Dlatego 80–85% studentów z każdej specjalności zadeklarowało pracę w zawodzie wyuczonym, mimo iż zdawali sobie sprawę z możliwych trudności w znalezieniu zatrudnienia.

Z uwagi na początek wprowadzania nowego systemu kształcenia, opartego na KRK, większość badanych (72–74%) nie wiedziała nic na ten temat. Niewielkie różnice w odsetku badanych wystąpiły między rodzajami i poziomami studiów (APS, 2014, s. 47–53). Studenci nie potwierdzili w pełni wypowiedzi nauczycieli o przekazywaniu informacji o zakresie programu danego przedmiotu i wymaganiach zaliczenia. Tylko 54–58%, w zależności od poziomu studiów, potwierdziło, że zrobiła to większość nauczycieli. Już te różnice wskazują na zróżnicowane zainteresowanie studentów przekazywanymi przez nauczycieli akademickich informacjami. Skoro bowiem część studentów słyszała informacje to znaczy, że powinny one dotrzeć również do pozostałych. Przyczyna leży więc po stronie studentów, a nie nauczycieli.

Jeszcze bardziej zróżnicowane były opinie studentów na temat przekazywania przez nauczycieli informacji o efektach kształcenia. Na poziomie licencjackim tylko 9–17% badanych potwierdziło, że robili to wszyscy nauczyciele, kolejne 39–50%, że robiła to większość, 16–24%, że tylko niektórzy nauczyciele, zaś 3–4%, że żaden nauczyciel nie przekazał informacji o efektach kształcenia. Na poziomie magisterskim odsetek potwierdzających informacje nauczycieli o efektach kształcenia był jeszcze niższy, tylko 3–14% otrzymało takie informacje od wszystkich nauczycieli, 24–31% od większości, a od

29 do 43% badanych dostało je tylko od niektórych, 7–10% nie dostało od żadnego nauczyciela (APS, 2014, s. 59). Okazuje się, że opinie studentów nie zawsze są obiektywne. Pracując na tej uczelni przez kilka lat, komunikaty ważne dla studentów przekazywałem zawsze na pierwszych zajęciach (wykładach, seminariach i ćwiczeniach), gdzie zwykle bywają wszyscy, mimo to okazywało się, że niektórzy nie znali tych informacji.

Badania w APS potwierdziły powszechną opinię nauczycieli akademickich, że studenci przyswajają informacje wybiórczo. Bardziej są zainteresowani warunkami zaliczenia niż programem kształcenia konkretnego przedmiotu. Dlatego te informacje docierają do znacznie większego odsetka badanych, niezależnie od poziomu studiów. Na poziomie licencjackim od wszystkich nauczycieli takie informacje słyszało 63–71% badanych, a 24–32% od większości, na magisterskim odpowiednio 55–72% i 25–38% (APS, 2014, s. 63). Podobnie rozkładały się opinie studentów w sprawie formy i przebiegu zaliczenia przedmiotu, natomiast na zgodność pytań na kolokwiah i egzaminach z tematyką wykładanych przedmiotów wskazało około 90% studentów.

Stopień tej zgodności rozmaicie ocenili studenci różnych kierunków i poziomów studiów. Na poziomie licencjackim pełną zgodność na wszystkich przedmiotach wskazało 41–50%, zaś na większości przedmiotów 39–47%, natomiast na studiach magisterskich odpowiednio 32–41% i 49–52%. Przykładem zróżnicowanego zainteresowania studentów zakresem kształcenia jest opinia na temat zgodności pytań na kolokwiah i egzaminach z tematyką zajęć: 10–12% badanych dostrzegło taką zgodność tylko w około połowie przedmiotów (APS, 2014, s. 73). Studenci mieli też ocenić wkład nauczycieli (pomoc) w osiągnięcie przez nich efektów kształcenia dla danego przedmiotu. Zdania w tej kwestii były bardziej podzielone, co także potwierdza zróżnicowane zaangażowanie studentów w zdobywanie kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności i relacji społecznych. Na licencjacie tylko 6–10% oceniło ten wkład zdecydowanie pozytywnie (odpowiedzi tak), a 60% na raczej tak (a więc z pewnymi zastrzeżeniami); na poziomie magisterskim natomiast tylko 3–4% udzieliło odpowiedzi tak i 43–52% raczej tak. Trzeba też zwrócić uwagę na dość dużą część badanych (na licencjacie około 25%, a na magisterium 37–43%), którzy nie potrafili ocenić pracy nauczycieli (APS, 2014, s. 76). To także można zinterpretować jako słabe zainteresowanie studiami znacznej części studentów.

Kolejny problem dotyczył oceny osobistego zaangażowania studentów w osiągnięciu efektów kształcenia oraz zdobywaniu kompetencji na poziomie określonym w sylabusach. Na bardzo duże zaangażowanie wskazało tylko 2–6% badanych studentów, na duże i średnie około 90% (w tym duże około 40–45%), zaś na małe tylko 3–8% (APS, 2014, s. 79). Również ponad

połowa oceniła dobrze biegłość w posługiwaniu się pozyskanymi kompetencjami na poziomie określonym w sylabusach (60–62% na pedagogice oraz 58–68% na pedagogice specjalnej), tylko 7–10% przyznało, że nie posiada takiej biegłości. Niestety prawie trzecia część badanych nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie, co można interpretować jako wątpliwości co do przyswojenia tych kompetencji (APS, 2014, s. 84).

Na podstawie przedstawionych wyżej wyników badania Komisja ds. Jakości Kształcenia pozytywnie oceniła zgodność programów studiów z misją i wizją uczelni. Odnośnie do kształcenia na poziomie licencjackim uznano, że absolwenci przygotowani są do pracy w placówkach edukacyjnych różnych szczebli, a także do projektowania i prowadzenia prostych badań pedagogicznych (APS, 2014, s. 94). Odnośnie do kształcenia na poziomie magisterskim stwierdzono m.in., że „cele i efekty kształcenia pozwalają studentom na nabycie poszerzonej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w zakresie pedagogiki, przygotowanie do pracy zawodowej w zakresie określonym specjalizacją, doskonalenie umiejętności uczenia się przez całe życie” (APS, 2014, s. 95–96). Komisja nie dostrzegła znacznego odsetka studentów (od czwartej do trzeciej części w niektórych kwestiach), którzy wyrazili mniej pozytywne opinie w kwestii kształcenia, w tym zaangażowania w studiowanie i przyswajanie kompetencji. Z dużym prawdopodobieństwem można wnioskować, że to głównie na podstawie takich absolwentów formułowane są krytyczne opinie o braku przygotowania do zawodu nauczyciela oraz niedopasowaniu kompetencyjnym. Z jakością kształcenia łączy się bezpośrednio wykorzystanie wiedzy zdobywanej na studiach.

Oceny przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela dokonano też w toku badań realizowanych przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi (Czekaj, Błędowski, 2011, s. 125–130). Badania na próbie 500 studentów pedagogiki przeprowadzono w trakcie praktyk, w celu oceny teoretycznego przygotowania zawodowego w opiniach samych studentów oraz dyrektorów szkół i nauczycieli praktyków.

Tylko 6,8% studentów uznało, że studia przygotowały ich bardzo dobrze do pracy, natomiast 39,5% badanych negatywnie oceniło swoje przygotowanie merytoryczne oraz predyspozycje osobowościowe. Badania nasunęły również wniosek, że młodym nauczycielom podstawową trudność sprawia zastosowanie zdobytej w toku studiów wiedzy teoretycznej w praktyce szkolnej. Wniosek ten wyciągnięto na podstawie danych, które jasno wskazały, że zaledwie 6,4% badanych studentów było w stanie w pełni wykorzystać wiedzę zdobytą w czasie studiów w praktycznej działalności w szkole. Studenci zostali również zapytani o działania, pozwalające na poprawę aktualnego stanu rzeczy. Wśród odpowiedzi znalazło się przede

wszystkim zwiększenie liczby zajęć ćwiczeniowych, warsztatowych oraz konwersatoryjnych w trakcie studiów, a także lepsze powiązanie ich z realiami pracy w szkołach.

Według badanych na studia pedagogiczne przyjmowane są w dużej mierze osoby, które nie wykazują predyspozycji do pracy z dziećmi i młodzieżą, co później przekłada się na niską jakość ich pracy zawodowej (Czekaj, Błędowski, 2011, s. 66–74). Powodem jest brak rozmów z kandydatami w trakcie rekrutacji na studia, gdy można sprawdzić ich predyspozycje do pracy w szkole. W celu weryfikacji, czy takie rozmowy faktycznie się nie odbywają, studentka APS prowadząca badanie zapoznała się z zasadami rekrutacji na kierunki pedagogiczne w dwudziestu dwóch uczelniach w Polsce (opublikowanymi na stronach internetowych uczelni). Żadna z odwiedzanych wirtualnie uczelni nie prowadziła rozmów wstępnych z kandydatami. Przyjęć na studia dokonywano jedynie na podstawie wyników matury. Trzeba jednak wyjaśnić, że dodatkowych kryteriów w rekrutacji na studia (nie tylko pedagogiczne) nie przewiduje ustawa o szkolnictwie wyższym.

Wyniki badań w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi są zbieżne z raportem i wnioskami NIK, co potwierdza powszechność zjawiska słabego przygotowania studentów pedagogiki do zawodu nauczyciela. Podczas badań NIK poproszono absolwentów kierunków pedagogicznych o opinię na temat przygotowania w trakcie studiów do pracy w zawodzie nauczyciela. „Tylko nieco ponad jedna trzecia studentów kończących studia pierwszego i drugiego stopnia w roku akademickim 2015/2016 wskazała, że czuje się przygotowana do wykonywania zawodu nauczyciela” (NIK, 2018). Blisko jedna czwarta (24 proc.) natomiast stwierdziła, że praktyczne przygotowanie do roli nauczyciela nabyła w stopniu znikomym i niskim (NIK, 2018). W czasie badania obowiązywały już standardy kształcenia oparte na efektach uczenia się (choć upłynęło niewiele czasu od ich wdrożenia), dlatego można wnioskować, że ich wpływ na zbliżenie programów kształcenia do wymagań zawodu nauczyciela nie był wśród studentów widoczny. Trzeba też dodać, że przygotowanie teoretyczne studentów do wykonywania zawodu nauczyciela było oceniane negatywnie także przez dyrektorów szkół i opiekunów praktyk.

Badani studenci zwracali również uwagę na to, że niektóre zajęcia akademickie powinny być prowadzone przez nauczycieli mających doświadczenie w nauczaniu dzieci lub pracujących aktualnie w szkole podstawowej lub średniej. Zwracali także uwagę na zwiększenie liczby przedmiotów zawodowych kosztem zmniejszenia liczby przedmiotów ogólnych. Ich zdaniem w przygotowaniu zawodowym młodych nauczycieli brakuje także przygotowania psychologicznego w zakresie rozwoju dziecka oraz zasad komunikacji z dziećmi w różnym wieku (Czekaj, Błędowski, 2011, s. 136). Reasumując powyższe opinie studentów, wyrażone

w różnych badaniach, trzeba zwrócić uwagę na ich zbieżność, co oznacza, że także te prezentowane wyżej można uogólnić na wszystkich studentów kierunków pedagogicznych. Podsumowując opinie dotyczące programu studiów, należy podkreślić, że mimo różnic w postawach wobec nauki większość studentów ma podobne poglądy: za ważne i potrzebne uznają tylko przedmioty związane bezpośrednio z pracą nauczyciela. Oznacza to, że wszystkie przedmioty rozszerzające wiedzę interdyscyplinarną, luźno lub tylko w niektórych sytuacjach wykorzystywaną w pracy nauczyciela, badani traktują jako mniej ważne, a nawet niepotrzebne: „(...) większość studentów ma podejście pasywne, gdzie najważniejsze jest zaliczenie kolejnych przedmiotów, semestrów i lat studiów, uzyskanie dyplomu, a nie zdobycie konkretnej wiedzy, która będzie przydatna w praktyce” (Czajka, 2014, s. 182). Opinie studentów potwierdzają także inni badacze tego problemu. „Mimo iż na rynku pracy panuje coraz większa konkurencja między kandydatami do pracy, to obserwując zaangażowanie studentów na zajęciach, można odnieść wrażenie, że konkurencji nie ma” (Kamiński, 2012). Powyższe argumenty są wystarczające, aby przy ewentualnym reformowaniu zakresu programowego studiów pedagogicznych nie uwzględniać wszystkich propozycji studentów i nauczycieli. Z pewnością można natomiast uatrakcyjnić przekaz wiedzy z przedmiotów ogólnych, stosując m.in. metody bardziej angażujące studentów.

Wnioski płynące z oceny programów studiów pedagogicznych przez studentów można zawrzeć w stwierdzeniu, że mimo wprowadzenia efektów uczenia się niewiele lub nic nie zmieniło się w procesie kształcenia. Zmiany wymaga przede wszystkim podejście nauczycieli akademickich do nauczania według efektów uczenia się i monitorowania procesu nauczania w ramach uczelni, instytutu czy wydziału.

6.3. Jakość kształcenia na studiach pedagogicznych w ocenie absolwentów APS

Analizę opinii absolwentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej APS w sprawie jakości kształcenia trzeba zacząć od informacji, że wśród 270 uczestników badania, ponad 3/4 (76.8%) studia oceniło dobrze, 34.7% zdecydowanie poleciłaby te studia innym, a 42.1% raczej poleciłoby (APS, 2018, s. 19–26). Mimo to ocena jakości kształcenia zawiera sporo uwag krytycznych, wskazuje na rozbieżności między kompetencjami zdobytymi podczas studiów oraz potrzebnymi w pracy zawodowej. Absolwenci potwierdzają więc niedopasowanie kompetencyjne przyszłych nauczycieli, chociaż w mniejszym stopniu niż pokazały to badania NIK. Takiego wniosku nie sformułowała jednak Komisja ds. Jakości Kształcenia w APS, uważając, że kształcenie jest na wysokim poziomie, a absolwenci są z niego zadowoleni. W podsumowaniu badania zwrócono jedynie uwagę, że wysoki odsetek badanych,

wykorzystujących kompetencje uzyskane w trakcie studiów, wskazuje „na aktualność i raczej dobre przygotowanie programów kształcenia na Wydziale Nauk Pedagogicznych pod kątem oczekiwań pracodawców i rynku pracy” (APS, 2018, s. 47).

Mimo iż ponad 1/3 absolwentów nie wykorzystuje w swojej pracy umiejętności praktycznych zdobytych na studiach, a jednocześnie prawie tyle samo wskazuje na braki w tych umiejętnościach, komisja podsumowuje ten problem ogólnie: „największe możliwości doskonalenia (...) pozostają jeszcze w zakresie umiejętności praktycznych, które wskazywane są jako wykorzystywane najrzadziej” (APS, 2018, s.47). Komisja nie wyciągnęła z tej sytuacji żadnych wniosków, m.in. takiego, że najwyższy odsetek absolwentów niewykorzystujących zdobytych umiejętności oznacza, że te kompetencje są w ich aktualnej pracy najmniej przydatne. Założyła prawdopodobnie, że nigdy wszyscy studenci nie będą zadowoleni z programu studiów, ich organizacji i metod nauczania. Czy jednak uczelnia powinna ignorować prawie jedną czwartą część niezadowolonych, skoro w reformie programów studiów, opartej na efektach uczenia się, chodzi o jak najlepsze wyposażenie absolwentów w kwalifikacje zawodowe na najwyższym poziomie?

Chociaż nie pytano o to absolwentów, to można bez większej pomyłki założyć, że powodem niewykorzystywania wiedzy i umiejętności pedagogicznych przez tak duży odsetek (38.8%) badanych jest niedopasowanie zakresu umiejętności zdobywanych w czasie studiów do przydatnych w pracy nauczycielskiej. Tymczasem dla Komisji ds. Jakości Kształcenia fakt, iż prawie 40% absolwentów pedagogiki nie korzysta z wyuczonych umiejętności, a jednocześnie prawie 35% wskazuje braki w umiejętnościach, z kolei 25% nie wykorzystuje wiedzy zdobytej w trakcie studiów i tyle samo zgłasza braki w wiedzy, nie stanowi żadnego sygnału do zajęcia się tą kwestią. Może to także dowodzić istnienia szerszego problemu, bagatelizowanego przez uczelnie. W tym miejscu warto postawić pytanie o to, jaki odsetek absolwentów z niedopasowaniem kompetencyjnym będzie sygnałem dla uczelni dla wprowadzenia zmian w programach nauczania.

Na dostosowanie kształcenia do potrzeb praktyki zawodowej ma wpływ wiele czynników, w tym także formy (metody) prowadzenia zajęć, czyli przekazywania wiedzy, umiejętności i innych kompetencji. Metody atrakcyjne dla studentów oraz mobilizujące ich do aktywnego uczestniczenia w zajęciach są bardziej skuteczne. Dlatego były one przedmiotem badania absolwentów APS, którzy mieli ocenić ich przydatność w aktualnie wykonywanej pracy zawodowej. Z uwagi na to, że część badanych absolwentów nie pracowała w zawodzie wyuczonym (19.8% z pedagogiki i 22.2% z pedagogiki specjalnej), ich opinie są bardziej krytyczne od opinii osób pracujących w zawodzie zgodnym z ukończonym kierunkiem

kształcenia. W raporcie dot. oceny jakości kształcenia w APS nie zaprezentowano różnic w opiniach według rodzaju wykonywanej pracy (zgodnej i niezgodnej z kierunkiem studiów). Badanie nie dało więc odpowiedzi na ważne pytanie o ocenę przydatności różnych metod w pracy zawodowej absolwentów pracujących i niepracujących w zawodzie wyuczonym. W tabeli 14 przedstawiono tylko opinie według kierunku studiów.

Tabela 14

Przydatność metod nauczania w pracy zawodowej według absolwentów APS

Metody nauczania	Odpowiedzi badanych w procentach (N= 270)									
	Bardzo przydatne		Raczej przydatne		Trudno powiedzieć		Raczej nieprzydatne		Zupełnie nieprzydatne	
	P	PS	P	PS	P	PS	P	PS	P	PS
Praca w czasie studiów	59.5	48.8	13.8	17.1	6.0	8.5	5.2	3.1	15.5	22.5
Praktyki studenckie	39.3	38.7	23.1	20.4	13.7	15.3	6.0	8.0	17.9	17.5
Dodatkowe kursy	31.9	34.6	16.4	20.5	13.8	4.7	5.2	6.3	32.8	33.9
Warsztaty w małych grupach	23.1	20.6	30.8	26.5	21.4	28.7	12.0	15.4	12.8	8.8
Wolontariat/Staże	16.4	22.0	6.0	12.2	9.5	12.2	7.8	8.9	60.3	44.7
Treningi	13.7	18.1	21.4	20.5	28.2	29.9	10.3	11.8	26.5	19.7
Seminaria/ Ćwiczenia	11.9	17.6	35.6	28.7	24.6	33.8	11.9	9.6	16.1	10.3
Wykłady	6.8	9.6	18.8	20.7	26.5	34.8	22.2	21.5	25.6	13.3
Lektoraty	4.3	5.3	9.5	13.7	24.1	22.9	25.0	20.6	37.1	37.4

P– Pedagogika, PS – Pedagogika Specjalna

Źródło: opracowanie własne na podstawie APS (2018), s. 26, 36–37.

Można zauważyć pewne różnice w ocenie metod nauczania między absolwentami pedagogiki i pedagogiki specjalnej. Dotyczą one wolontariatu (różnica 11.8 pkt procentowych) w czasie studiów oraz nieprzydatności wykładów (różnica 13 pkt). Wynikają one prawdopodobnie z różnic w programach studiów. W programie pedagogiki jest więcej przedmiotów ogólnych (m.in. zarządzanie zasobami ludzkimi, rozwój zawodowy, zarządzanie w oświacie), natomiast

w programie pedagogiki specjalnej przeważają przedmioty specjalistyczne, które są bardziej związane z daną specjalnością.

Mimo różnic w ocenie, hierarchia ważności form zdobywania kwalifikacji jest identyczna. Najwyżej oceniono pracę zawodową w czasie studiów. Dla 73.3% absolwentów pedagogiki oraz 65.9% pedagogiki specjalnej jest ona bardzo przydatna lub raczej przydatna. Na drugim miejscu znalazły się praktyki studenckie (dla 62.4% absolwentów pedagogiki oraz 59.1% pedagogiki specjalnej). Natomiast za nieprzydatne (raczej i zupełnie) uznano wolontariat (68.1% absolwentów pedagogiki i 53.6% pedagogiki specjalnej), lektoraty (odpowiednio 62.1% i 58%) oraz wykłady (47.8% i 34.8%). Niską przydatność wykładów pozwalają lepiej zrozumieć informacje pozyskane od badanych wykładowców. Otóż ich zdaniem chodzi głównie o wykłady będące „odczytami z prezentacji multimedialnej, bez odniesienia do rzeczywistej sytuacji, bez wskazania sensowności podawanych treści oraz bez aktywizowania studentów” (APS, 2018, s. 52). Wśród form, które były mało przydatne dla około czwartej części studentów i absolwentów pedagogiki, znalazły się także seminaria i ćwiczenia.

Dziwić może natomiast znaczny odsetek badanych (w granicach 1/4– 1/3) niemających zdania na temat przydatności najczęściej stosowanych form zajęć na studiach, takich jak wykłady, ćwiczenia i seminaria. Jest to zapewne spowodowane różnicami w poziomie prowadzenia zajęć i inną przydatnością dla absolwentów pracujących i niepracujących w zawodzie wyuczonym. Niektóre opinie absolwentów są dyskusyjne, a nawet kontrowersyjne, dlatego wymagają komentarza.

Otóż oceniając programy studiów i skuteczność form nauczania na podstawie badań studentów i absolwentów, należy brać pod uwagę różne czynniki kształtujące ocenę. W największym stopniu ocena zależy od pracy wykonywanej w trakcie badania. Nie docenia się natomiast szerszego wpływu zdobytej wiedzy czy umiejętności na rozwój intelektualny i społeczny człowieka oraz pośrednią przydatność w pracy z dziećmi. Badani absolwenci nie zawsze zdają sobie sprawę z bieżącej przydatności wiedzy lub jej przydatności w dalszej perspektywie. Potwierdzają to nauczyciele akademicy, którzy wskazują studentom praktyczne zastosowania wiedzy i kompetencji w dłuższym horyzoncie czasowym (APS, 2018, s. 53).

Przykładem jest bardzo niska ocena przydatności lektoratów przez studentów APS (tylko 13.8% absolwentów pedagogiki i 19% pedagogiki specjalnej doceniło ich przydatność). Do pracy z dziećmi w przedszkolu czy w klasach I–III szkoły podstawowej znajomość języka obcego nie jest potrzebna, mimo iż współcześnie język obcy staje się drugim ważnym językiem w pracy. Dotyczy to także zawodu nauczyciela, z czego zapewne absolwenci pedagogiki, zwłaszcza pracujący w przedszkolach lub klasach I–III, nie zdawali sobie sprawy.

Nieprzydatność praktyk studenckich dla prawie czwartej części badanych (23.9% absolwentów pedagogiki i 25.5% pedagogiki specjalnej) można łączyć z podobnym odsetkiem absolwentów niepracujących w zawodzie wyuczonym (19.8% absolwentów pedagogiki i 22.2% pedagogiki specjalnej). Ale, jak wynika z opinii wykładowców, na niską przydatność praktyk może mieć także wpływ zła organizacja. Nawet studenci ze specjalności nienauczycielskich odbywają praktyki w placówkach edukacyjnych, mimo iż nie są z tego zadowoleni (APS, 2018, s. 23, 51). Wypada też skomentować nisko ocenioną przez absolwentów przydatność wykładów. Otóż wykłady, nawet prowadzone w tradycyjnej, mało atrakcyjnej formie, mają swoje zalety i wady. Dają podstawę merytoryczną dla każdego przedmiotu (definicje, podziały problemów, modele, zasady funkcjonowania), bez których trudno prowadzić zajęcia bardziej praktyczne (ćwiczenia, warsztaty) i przekazać studentom określony programem zakres danego przedmiotu. Absorbują także znacznie mniej czasu niż studiowanie podręczników, mniej lub bardziej dostosowanych do treści wykładanego przedmiotu. Wykład jest niezastąpiony do prezentacji całkowicie nowego materiału, a tak jest w przypadku wszystkich przedmiotów na studiach (Król, Ludwiczynski, 2006, s. 469).

Z kontaktów autora monografii ze studentami kilku uczelni publicznych i niepublicznych wynika, że, zwłaszcza dla nastawionych pasywnie, tradycyjny wykład ma dużą wartość poznawczą, pozwala bowiem łatwo przyswoić wymagany przez nauczyciela zakres przedmiotu, choć autorzy podręczników z zakresu ZZL „(...) bierne uczestnictwo słuchaczy, zajętych słuchaniem i sporządzaniem notatek” zaliczają do podstawowych wad wykładu. Dlatego proponują różne sposoby jego uatrakcyjnienia i zaangażowania słuchaczy (Król, Ludwiczynski, 2006, s. 469).

6.4. Przydatność kompetencji zdobytych na studiach w procesie nauczania i wychowania dzieci szkół podstawowych

Rozbieżności między efektami kształcenia uzyskiwanymi na kierunkach pedagogicznych a ich zastosowaniem, zwłaszcza w pierwszych latach pracy nauczycieli szkół podstawowych, potwierdziła m.in. kontrola NIK, przeprowadzona w latach 2012–2016 w 25 szkołach oraz pięciu uczelniach (NIK, 2017, s.15). Przyczyny tych różnic leżą zarówno po stronie szkół wyższych, jak i szkół podstawowych i ponadpodstawowych, czyli miejsc pracy nauczycieli. Najważniejszymi po stronie uczelni są: duża liczba kierunków pedagogicznych w różnych uczelniach, nie zawsze dobry poziom nauczania, przewaga przedmiotów teoretycznych – rzadko wykorzystywanych w pracy z dziećmi – nad zajęciami praktycznymi. Wśród przyczyn wymienia się także praktyki studenckie: nie wszystkie spełniają oczekiwania studentów,

zwłaszcza bardziej ambitnych, którzy zwracają uwagę m.in. na słabe zainteresowanie niektórych uczelni przebiegiem praktyk oraz formalne traktowanie praktykantów w szkołach i brak merytorycznej pomocy ze strony opiekunów (Łukasik, 2010, s. 336–337). W konsekwencji kształcenie nauczycieli na tym samym kierunku w różnych uczelniach (publicznych i prywatnych) oznacza znaczne zróżnicowanie poziomu kształcenia i przygotowania do wykonywania zawodu. Dotyczy to zresztą nie tylko kierunków pedagogicznych.

Do tego dochodzi jeszcze nieco niższy poziom przygotowania kandydatów na studia pedagogiczne, częściej zgłaszają się na nie osoby niemające szans na podjęcie innych studiów specjalistycznych. Potwierdzają to cytowane badania NIK: maturzyści z najniższą liczbą punktów stanowili średnio 9% w badanych uczelniach pedagogicznych, w niektórych natomiast nawet 28%. Ponadto przy rekrutacji na studia pedagogiczne nie ocenia się predyspozycji do pracy z dziećmi, a przecież jest ona bardzo ważna, zwłaszcza w szkole podstawowej. Problem ten występuje także przy zatrudnianiu nauczycieli w szkole. Głównym sprawdzianem kompetencji jest rozmowa kwalifikacyjna, w trakcie której najczęściej zadawane są pytania dotyczące doświadczenia kandydata, pomysłów na urozmaicenie lekcji i reakcji na nietypowe zachowania dzieci. Dodatkowo o zatrudnieniu decyduje ocena prowadzenia wybranej lekcji. Brak badania predyspozycji do pracy z dziećmi zauważył też NIK w raporcie pokontrolnym szkół (NIK, 2017, s. 13–15).

Na ten problem zwrócili również uwagę nauczyciele i dyrektorzy szkół, badani przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi w 2010 r. W celu weryfikacji opinii badający analizowali zasady rekrutacji na kierunki pedagogiczne w 22 uczelniach. Okazało się, że żadna nie prowadziła z kandydatami rozmów kwalifikacyjnych, a o przyjęciu na studia decydowały wyniki matur (Czekaj, Błędowski, 2011, s. 66–74). Podobny pogląd w tych kwestiach wyraziło także większość z 61 badanych absolwentów Wydziału Nauk Pedagogicznych APS z lat 2017–2019 (Wróblewska, 2020, s. 92–95). Także wielu badaczy problemu postuluje, aby predyspozycje pedagogiczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego sprawdzać w trakcie rekrutacji na studia (Wollman, 2001, s. 95). Z badań wynika ważny wniosek praktyczny, że predyspozycje do zawodu nauczycielskiego powinny być jednym z warunków przyjęcia na studia pedagogiczne.

Podjęcie formalne przeważa również przy dokonywaniu cyklicznej oceny pracy nauczyciela w szkole, co powinno być powiązane z rozwojem jego kompetencji. Aby uzyskać kolejny stopień awansu, najczęściej nauczyciel musi wykonać kilka zadań o charakterze organizacyjnym, które nie muszą rozwijać kompetencji, nie ocenia się też umiejętności pracy

z dziećmi. Potwierdzają to niektórzy nauczyciele w badaniu NIK, ich zdaniem „presja uzyskania awansu i obowiązujące procedury prowadzą do koncentracji na formalnym spełnieniu wymagań awansowych, a wartość merytoryczna staje się mniej ważna” (NIK, 2018, s. 31). W badanych przez NIK szkołach ponad 99% starających się otrzymywało awans. Wśród stażystów nie awansowało tylko 0.2%, wśród nauczycieli kontraktowych 0.4%, a wśród mianowanych 0.7% (NIK, 2017, s. 13, 16).

Także plany rozwoju zawodowego nauczycieli stażystów potwierdzają brak ukierunkowania na rozwój konkretnych kompetencji. W badanych przez NIK szkołach podstawą opracowania tych planów nie była diagnoza słabych i silnych stron stażysty oraz rozwój konkretnych kompetencji (w 89% kontrolowanych szkół). Przy wyznaczaniu opiekunów staży nauczycielskich w większości przypadków nie brano pod uwagę ich doświadczenia pedagogicznego (23% opiekunów nie miało znaczących osiągnięć pedagogicznych, będących dla innych przykładem). NIK dochodzi na tej podstawie do wniosku, że proces adaptacji zawodowej nauczycieli stażystów w większości szkół nie jest nastawiony na przyrost wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie właściwych postaw nauczycieli wobec uczniów i ich rodziców. Dlatego we wnioskach wskazuje na konieczność rozwijania kompetencji osobowościowych – umiejętności wychowawczych, interpersonalnych, opanowania emocji, empatii oraz otwartości (NIK, 2017, s. 13, 16).

Słabe przygotowanie do zawodu nauczyciela potwierdzili także studenci i absolwenci kierunków pedagogicznych, uczestniczący w badaniach NIK. Tylko około 1/3 kończących studia pierwszego i drugiego stopnia czuła się dobrze przygotowana do zawodu, zaś 1/4 oceniła swoje przygotowanie jako niskie. Natomiast 1/3 ankietowanych wskazała na konieczność zwiększenia w programach nauczania zajęć praktycznych kosztem teoretycznych (rezygnacja z niektórych przedmiotów oraz ze zbyt abstrakcyjnych treści) (NIK, 2017, s. 23). Opinie te odzwierciedlają poniższe wypowiedzi:

Obecnie na zajęciach z pedagogiki czy psychologii wykładana jest masa niepraktycznych teoretycznych formułek, które często nijak się mają do rzeczywistości szkolnej (...). Przedmioty te powinny wykładać osoby mające doświadczenie w pracy z młodzieżą szkolną, a nie teoretycy, mający wyłącznie wiedzę książkową. (NIK, 2017, s. 24)

Inny ankietowany podkreśla:

(...) na uczelni przekazuje się całkowicie co innego, niż to co widzimy na praktykach w szkołach. Zdecydowanie jest zbyt dużo przedmiotów, które są niepotrzebne nauczycielowi (...). Bywa, że programy nauczania są oderwane od rzeczywistości, są przeładowane wiedzą, która nie ma nic wspólnego z nauczaniem w szkole. (NIK, 2017, s. 27)

Podobną opinię wyrazili badani absolwenci APS, mimo iż wysoko ocenili wykładowców prowadzących zajęcia. Na Wydziale Nauk Pedagogicznych 88.3% oceniło ich poziom jako dobry i bardzo dobry, a na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych takich ocen było 90% (APS, 2017).

Przydatność wiedzy zdobytej w trakcie studiów w pracy zawodowej nauczyciela jest uwarunkowana trybem ukończonych studiów. Absolwenci studiów stacjonarnych w znacznej większości (67%) ocenili tę wiedzę jako raczej przydatną w późniejszej pracy zawodowej. Z kolei absolwenci studiów niestacjonarnych w większości (54%) ocenili jako raczej nie oraz zdecydowanie nieprzydatną. Taki rozkład udzielanych odpowiedzi potwierdza inne opinie, że studenci studiów niestacjonarnych, pracujący w zawodzie zgodnym lub niezgodnym z kierunkiem studiów, oceniają zdobytą wiedzę przez pryzmat wiedzy potrzebnej w tej pracy. Absolwenci studiów stacjonarnych, nie mając takiego doświadczenia lub mając mniejsze, oceniają bardziej pozytywnie każdą wiedzę związaną z kierunkiem studiów, ponieważ nie znają do końca realiów pracy zawodowej.

Odpowiedzi respondentów, dotyczące zgodności przygotowania teoretycznego i praktycznego z oczekiwaniami pracodawcy, uwarunkowane są także stopniem ukończonych studiów. Absolwenci studiów licencjackich w większości (51%) wiedzę zdobytą na studiach pedagogicznych ocenili jako raczej nieprzydatną oraz zdecydowanie nieprzydatną w stosunku do oczekiwań pracodawcy. Z kolei absolwenci studiów magisterskich w zdecydowanej większości (86%) ocenili jej przydatność pozytywnie (raczej tak). Na taki rozkład ocen wpływa zapewne fakt, iż osoby z dyplomem magisterskim lepiej spełniają oczekiwania dyrektorów szkół.

Z takimi opiniami na temat zakresu wiedzy teoretycznej, przydatnej w pracy nauczyciela, nie zgodziliby się z pewnością specjaliści pedagogiki, a także eksperci od zarządzania zasobami ludzkimi w obszarze doskonalenia zawodowego i kompetencji. Absolwenci nie chcą zbyt szerokiej wiedzy teoretycznej, wydaje im się, że wszystko co nie jest bezpośrednio związane z praktyką jest zbędne. Studia, zwłaszcza na poziomie magisterskim, mają przekazywać nie tylko wiedzę konkretną, przydatną w realizacji programu nauczania i wychowania. Mają przede wszystkim rozszerzać przyszłemu absolwentowi horyzonty w danej specjalności zawodowej, zwracać uwagę na różne aspekty danego problemu, które ułatwią realizację wykonywanych zadań, a w przypadku nauczyciela – programu nauczania i wychowania, postaw wobec uczniów itp.

Przygotowanie w czasie studiów do zawodu nauczyciela i wychowawcy negatywnie oceniło także aż 60% badanych studentów pedagogiki w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej w roku akademickim 2017/2018, a tylko 24.5% miało zdanie pozytywne

(14.5% nie miało opinii na ten temat). Jako uzasadnienie studenci wskazali także zbyt dużo treści teoretycznych, a mało praktycznych w programie studiów (NIK, 2017, s. 23–24). Również badani absolwenci kierunków pedagogicznych w APS z ostatnich dwóch lat nie są w pełni zadowoleni z programu swoich studiów (Wróblewska, 2020, s. 74–77). Tylko 13% oceniło zdecydowanie pozytywnie przydatność wiedzy teoretycznej zdobytej na studiach, natomiast 56% miało odczucia raczej pozytywne, co wskazuje na pewne zastrzeżenia ponad połowy badanych. Tylko 5% oceniło zakres wiedzy teoretycznej jako adekwatny w pracy nauczyciela, natomiast dla 47% badanych wiedza ta jest zdecydowanie za obszerna, a dla 42% raczej zbyt obszerna.

Podobnie ocenili przydatność wiedzy zdobytej w czasie studiów absolwenci APS, badani przez Katarzynę Wróblewską. Ponad połowa (56%) przydatność oceniła raczej pozytywnie, natomiast tylko 13% było zdecydowanie na tak. Odpowiedzi z kategorii *raczej* sugerują, że oceniający ma pewne wątpliwości odnośnie do ocenianej kwestii. Natomiast prawie czwarta część badanych (23%) wiedzę oceniła jako raczej nieprzydatną, a 8% jako zdecydowanie nieprzydatną (Wróblewska, 2020, s. 73–75). Mimo wątpliwości trzeciej części badanych, około 70% akceptuje program studiów pedagogicznych oraz zakres przedmiotów teoretycznych jako dopasowany do potrzeb przyszłych nauczycieli w zakresie wiedzy teoretycznej. Oceniającym negatywnie przydatność wiedzy zadano dodatkowe pytanie, dotyczące zakresu wiedzy w stosunku do potrzeb nauczyciela. Otóż w grupie niezadowolonych z tego zakresu aż dla 89% jest ona zbyt obszerna w porównaniu z potrzebami (dla 47% zdecydowanie za obszerna i dla 42% raczej za obszerna). Opinie w tej kwestii pokazują, że absolwenci APS są bardzo podzieleni w ocenie zakresu wiedzy teoretycznej przekazywanej w trakcie studiów. Powodem tego podziału może być fakt, że nie każdy respondent wybierał studia pedagogiczne zgodnie ze swoimi predyspozycjami oraz zainteresowaniami.

Badani absolwenci APS wypowiedzieli się także w sprawie zgodności przygotowania zawodowego, oczekiwanego przez władze szkół podstawowych, z kompetencjami posiadanymi przez kandydatów do pracy. Większość badanych absolwentów (59%) oceniła, że ich wiedza teoretyczna jest raczej zgodna z oczekiwaniami pracodawcy. Tylko 5% ankietowanych nie miało żadnych wątpliwości w tej kwestii. Co czwarty badany (28%) twierdził, że jego przygotowanie jest raczej niezgodne z oczekiwaniami dyrektorów placówek, natomiast 8% absolwentów jest zdecydowanie przekonana o tym, że ich dyrektorzy nie są zadowoleni z ich przygotowanie teoretycznego i praktycznego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Aby ocenić dokładniej przydatność wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie studiów w przyszłej pracy nauczyciela przedszkola i szkoły podstawowej, w badaniu przeprowadzonym przez Katarzynę Wróblewską absolwenci ocenili przydatność poszczególnych przedmiotów wykładanych w czasie studiów. Pytano o to, które są ważne, które mniej, a z których można zrezygnować. Odpowiedzi dają częściowe wyjaśnienie, dlaczego uczelnie nie dokonują zmian w programie studiów, na podstawie opinii studentów lub absolwentów. Ocenę prezentuje tabela 15.

Tabela 15

Przydatność przedmiotów wykładanych na studiach pedagogicznych według absolwentów APS

Nazwa przedmiotu	Przedmiot ważny	Przedmiot mniej ważny	Przedmiot, z którego można zrezygnować
Historia wychowania	11%	56%	33%
Podstawy psychologii	89%	10%	2%
Podstawy pedagogiki	79%	20%	2%
Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania	59%	25%	16%
Pierwsza pomoc przedmedyczna	89%	7%	5%
Teoretyczne podstawy wychowania	34%	51%	15%
Psychologia rozwoju człowieka	87%	11%	2%
Podstawy socjologii	18%	56%	26%
Dydaktyka	80%	11%	8%
Kierunki pedagogiki współczesnej	26%	57%	16%
Psychologia społeczna i wychowawcza	79%	18%	3%

Edukacja integracyjna i włączająca	75%	16%	8%
Pedagogika społeczna	59%	31%	10%
Etyka i etyka zawodu	33%	38%	30%
Wprowadzenie do pedeutologii	26%	44%	30%
Kultura języka polskiego	39%	36%	25%

Źródło: Wróblewska (2020), s. 77–78.

Za najważniejsze przedmioty uznano: pierwszą pomoc przedmedyczną (89% wskazań), podstawy psychologii (89%), psychologię rozwoju człowieka (87%), dydaktykę (80%), psychologię społeczną i wychowawczą (79%) oraz podstawy pedagogiki (79%). Z kolei przedmioty ocenione przez większość respondentów jako mniej ważne to: kierunki pedagogiki współczesnej (57%), podstawy socjologii (56%), historia wychowania (56%), teoretyczne podstawy wychowania (51%). Przedmioty takie jak: etyka i etyka zawodu, wprowadzenie do pedeutologii oraz kultura języka polskiego nie zostały ocenione jednoznacznie, gdyż opinie badanych były bardzo podzielone. Podobny odsetek badanych uznał Etykę i etykę zawodu za ważną (33%), mniej ważną (38%) oraz przedmiot, z którego można zrezygnować (30%). Podobnie kształtują się opinie o wprowadzeniu do pedeutologii (odpowiednio 26% wskazań, 44% i 30%). Kulturę języka polskiego za przedmiot ważny uznało 39% badanych, mniej ważny – 36% i 25% za przedmiot, z którego można zrezygnować. Wśród przedmiotów zakwalifikowanych przez absolwentów do wykreślenia z programu na pierwszym miejscu znalazła się historia wychowania (33% badanych), a następnie etyka i etyka zawodu (30%), wprowadzenie do pedeutologii (30%), podstawy socjologii (26%) i kultura języka polskiego (25%). Z częścią propozycji badanych można się zgodzić, na przykład z rezygnacją z historii wychowania, bo nie zawiera ona informacji potrzebnych nauczycielowi w codziennej pracy z dziećmi, ale z pozostałymi nie, gdyż ich treść w różny sposób i w różnych sytuacjach wiąże się z procesem nauczania i wychowania. Oceny absolwentów świadczą o dość wąskim spojrzeniu na kompetencje zdobyte w czasie studiów: ważne są tylko te przedmioty, które wiążą się bezpośrednio z pracą w szkole. Respondenci zapominają, że przedmioty mniej ważne także

rozszerzają horyzonty spojrzenia na proces nauczania i wychowania oraz rozwijają nauczyciela interdyscyplinarnie.

Badani wskazali też kierunki działań, które powinny podjąć władze uczelni w celu lepszego przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Zdecydowana większość absolwentów APS (85%) za najważniejsze działanie uznała prowadzenie zajęć dydaktycznych (warsztaty, ćwiczenia) nie przez pracowników uczelni, lecz przez praktyków, czyli nauczycieli z odpowiednim doświadczeniem. Drugim pod względem ważności działaniem, za którym opowiedziało się 56% badanych jest zmniejszenie liczby zajęć teoretycznych przy jednoczesnym zwiększeniu liczby praktyk, przy czym 28% ankietowanych sugeruje poszerzenie zakresu praktyk zawodowych. Z kolei 44% respondentów opowiedziało się za wprowadzeniem konsultacji z doradcą zawodowym, co powinno ich zdaniem wpłynąć na lepsze przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli. Na potrzebę zwiększenia pomocy dydaktycznych wskazało 31% badanych. Nikt z badanych nie opowiedział się za zwiększeniem liczby zajęć teoretycznych przy jednoczesnym zmniejszeniu godzin praktyk (Wróblewska, 2020, s. 79–80).

Informacje zawarte w tym podrozdziale wskazują, że absolwenci pedagogiki, wśród kompetencji zdobytych w czasie studiów, doceniają przede wszystkim umiejętności praktyczne. Przyszli pedagodzy, pracujący jako nauczyciele w szkołach lub innych placówkach oświatowych, nie chcą tylko dyplomów potwierdzających ukończenie studiów, ale wiedzy i umiejętności ważnych dla prawidłowego wykonywania zawodu oraz satysfakcji z ich pracy dla uczniów i rodziców. Potwierdzeniem takich postaw są wypowiedzi niektórych nauczycieli pytanych przez NIK o wprowadzenie oceny predyspozycji przy rekrutacji na studia. „Możliwość wykonywania zawodu nauczyciela dostają czasem osoby, które nigdy nie powinny tego robić. (...) Powinno się sprawdzać potencjalnych nauczycieli, czy są do tego zawodu odpowiedni” (NIK, 2017, s. 30). Według badanych przez NIK studentów pedagogiki również u niektórych nauczycieli akademickich widać brak predyspozycji do kształcenia, gdyż „(...) nauka przedmiotu była męczarnią, polegającą na przepisywaniu slajdów. (...) Niektórzy kształcili studentów na nauczycieli nowoczesnych, kreatywnych przez wykładanie przedmiotu w taki sposób, w jaki powinien być prowadzony z uczniami” (NIK, 2017, s. 28).

ROZDZIAŁ VII

WYKORZYSTANIE EFEKTÓW UCZENIA SIĘ ZDOBYTYCH NA STUDIACH PEDAGOGICZNYCH W PRACY NAUCZYCIELA

7.1. Motywy wyboru studiów pedagogicznych i pracy w ocenie absolwentów APS

Analizę i ocenę wykorzystania efektów uczenia się w pracy zawodowej pedagoga poprzedzono prezentacją motywów podjęcia studiów pedagogicznych, a następnie pracy w zawodzie pedagoga. Dla osiągnięcia celu monografii ważne jest bowiem, kto dokonuje takiej oceny. Szczególnie cenne są opinie absolwentów pracujących w zawodzie wyuczonym. Trzeba podkreślić, że oparcie tej oceny na opiniach głównie absolwentów APS, jest uzasadnione ważną rolą, jaką odgrywa ta uczelnia w kształceniu pedagogów różnych specjalności oraz szerokim zakresem badań i głęboką analizą przeprowadzoną przez zespół przygotowujący raport o jakości kształcenia. Z tych względów opinie absolwentów APS można uogólnić na całe środowisko absolwentów kierunków pedagogicznych.

Celem prezentowanych niżej badań było uzyskanie opinii, czy absolwenci pracują w zawodach pedagogicznych (głównie jako nauczyciele) i jak oceniają przydatność kompetencji uzyskanych w trakcie studiów w swojej pracy zawodowej. Należy jednak przypomnieć, że ukończenie studiów pedagogicznych nie ogranicza przyszłej pracy tylko do zawodu nauczyciela. Wielu absolwentów pedagogiki znajduje zatrudnienie w urzędach administracji publicznej, głównie samorządowej, na stanowiskach związanych z pomocą społeczną, administrowaniem oświatą czy szkoleniami pracowników. Większość tych prac jest zgodna z posiadanym wykształceniem pedagogicznym. Z badania prowadzonego przez autora monografii w 2011 r. w urzędach samorządowych wynika, że osoby z wykształceniem pedagogicznym zajmowały nawet stanowiska kierowników kadr (Czajka, 2012, s. 90).

Absolwenci pedagogiki podejmują także pracę w sektorze przedsiębiorstw, gdzie zajmują się organizacją szkoleń, a także innymi sprawami kadrowymi. Biorąc to pod uwagę, nie można negatywnie oceniać tych absolwentów, którzy nie podjęli pracy w szkole, gdyż praca w innym sektorze gospodarki może być przez nich traktowana jako zgodna z zawodem wyuczonym. Trudno więc z góry wyrokować (co czynią czasem pedagodzy), że tacy absolwenci nie pracują w zawodzie wyuczonym. Jak w każdym zawodzie, część absolwentów podejmuje jednak świadomie inną pracę. Takie osoby przez rezygnację z pracy związanej pośrednio lub bezpośrednio ze szkolnictwem, marnują jednak kompetencje zdobyte na studiach

pedagogicznych. Nawet gdy pracodawcy uznają ich dyplom, najczęściej muszą zdobyć lub uzupełnić kompetencje właściwe dla innej pracy, jeśli będą chcieli rozwijać się zawodowo. System kształcenia oparty na Krajowych Ramach Kwalifikacji wprowadzono w APS w roku akademickim 2012/2013 Zarządzeniem Rektora z 12 stycznia 2011 r. w sprawie Zasad Funkcjonowania oraz Organizacji Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia (APS, 2013). Przedstawione niżej motywy podjęcia studiów pedagogicznych przez absolwentów APS (tabela 16) oparto na badaniu internetowym, przeprowadzonym w 2020 r.

Tabela 16

Motywy podjęcia studiów pedagogicznych przez absolwentów APS

Lp.	Motywy podjęcia studiów pedagogicznych	Odsetek badanych (N=61)
1.	Poczucie nauczycielskiego powołania	30
2.	Możliwość pogłębienia zainteresowań	26
3.	Pochodzenie z rodziny nauczycielskiej	10
4.	Sugestie otoczenia	10
5.	Brak pomysłu na rozwój zawodowy	7
6.	Nieprzyjęcie na studia	6
7.	Łatwe studia	5
8.	Popularny kierunek	4
9.	Perspektywa pracy w szanowanym zawodzie	1
10.	Niskie czesne	1

Źródło: Wróblewska (2020), s. 71–72.

Dla największego odsetka badanych (30%) motywem podjęcia studiów pedagogicznych było nauczycielskie powołanie. Pogłębienie zainteresowań zadeklarowało 26% respondentów. Kolejne 10% badanych wskazało na sugestie otoczenia, tyle samo wskazało na pochodzenie z rodziny o tradycjach nauczycielskich. Natomiast niewielu, bo tylko 7% nie miało uzasadnienia na wybór studiów pedagogicznych, a 6% nie zostało przyjętych na inny kierunek. Pozostali (11%) wskazali jeszcze inne powody podjęcia studiów nauczycielskich w APS, takie jak łatwość studiów (w porównaniu z innymi), popularność zawodu nauczyciela, niskie czesne oraz perspektywa wykonywania szanowanego zawodu.

Motywy absolwentów można podzielić na dwie grupy – świadome oraz przypadkowe. Około 50% absolwentów wskazało świadome podjęcie decyzji o wyborze kierunku studiów – nauczycielskie powołanie i własne zainteresowania. Natomiast łączna liczba motywów przypadkowych jest niewiele mniejsza – 44% wszystkich decyzji. Odpowiedzi te odpowiadały odsetkowi absolwentów (44%), którzy nie planowali wykonywania zawodu nauczycielskiego, mimo to 66% w trakcie badania pracowało jako nauczyciel albo zamierzało podjąć pracę w tym zawodzie. Badanie pokazało także brak ścisłego związku pracy w zawodzie wyuczonym ze stopniem ukończenia studiów. Podobne odsetki badanych z wykształceniem licencjackim (55%) oraz magisterskim (57%) pracowały w zawodzie wyuczonym, natomiast prace niezgodne z kierunkiem wykształcenia wykonywało znacznie więcej absolwentów po studiach licencjackich (27% badanych) niż magisterskich (1%) (Wróblewska, 2020, s. 72–73). W przypadku studiujących i pracujących zdecydowana większość (86%) decyzje o studiach pedagogicznych podjęła ze względu na poczucie nauczycielskiego powołania, natomiast 63% wskazało wyłącznie lub dodatkowo chęć pogłębienia swoich zainteresowań. W podgrupie studiujących i niepracujących w zawodzie nauczyciela tylko jedna osoba podjęła studia pedagogiczne ze względu na nauczycielskie powołanie, natomiast motywy pozostałych osób (prawie 20%) były bardzo różne.

Do analizy motywów podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela wykorzystano natomiast badanie przeprowadzone w roku 2017/2018 w APS przez Zespół ds. Oceny Jakości Kształcenia. W badaniu uczestniczyło 270 absolwentów z lat 2010–2017 (31.5% wszystkich absolwentów). Absolwenci pedagogiki specjalnej stanowili 52.2%, a pedagogiki 46.3%. Najwięcej badanych ukończyło studia w roku 2013 (39.6%), absolwenci z 2014 r. stanowili 21%, z 2015 – 17.2%. Zdecydowana większość badanych to kobiety – 95.6%. Ponad 3/4 (83.0%) badanych absolwentów pedagogiki oraz 76.5% pedagogiki specjalnej pracowało w zawodzie wyuczonym. Wzmocnieniem zbieżności pracy z wykształceniem jest także duży odsetek wskazujących na jej zgodność z zainteresowaniami (75.5% absolwentów pedagogiki specjalnej i 69.1% pedagogiki). Większość absolwentów pedagogiki (65.5%) pracowała w jednostkach budżetowych, w tym w szkołach i poradniach publicznych, a 30.3% w placówkach prywatnych. Podobny odsetek (64.4%) absolwentów pedagogiki specjalnej pracował w jednostkach budżetowych związanych z edukacją i opieką społeczną. Pracujący niezgodnie z kierunkiem wykształcenia absolwenci pedagogiki (53.8%) oraz pedagogiki specjalnej (33.3%) jako powód podjęcia pracy wskazali na zainteresowania, co dowodzi, że wybrali studia wbrew swoim upodobaniom.

Może to oznaczać, że ta część badanych studiowała dla zdobycia dyplomu licencjackiego lub magisterskiego, mimo iż nie była zadowolona z kierunku studiów. Potwierdzeniem tej tezy jest poszukiwanie pracy przez prawie czwartą część badanych (około 23% absolwentów pedagogiki i 21% pedagogiki specjalnej) w zawodach niezgodnych z ukończonym kierunkiem studiów (APS, 2018, s. 21, 31). Opinie osób zatrudnionych niezgodnie z kierunkiem studiów potwierdzają postulaty ekspertów, aby w trakcie rekrutacji na studia pedagogiczne sprawdzać predyspozycje kandydatów. Wówczas prawdopodobnie takich przykładów jak te opisane wyżej byłoby mniej. Na przypadkowy wybór kierunku studiów zwrócili też uwagę badani nauczyciele z kierunku pedagogika specjalna. Ich zdaniem część studentów dopiero po rozpoczęciu studiów lub pierwszych praktyk uświadamia sobie pomyłkę w wyborze studiów (APS, 2018, s. 58). Jednak nie rezygnuje z nich, aby nie tracić czasu na rozpoczynanie nowego kierunku.

Również NIK zwraca uwagę, w analizie przygotowania zawodowego nauczycieli, że na studia nauczycielskie przyjmowani są w dużej mierze maturzyści, których wyniki nie są wystarczająco satysfakcjonujące. Według badań prowadzonych przez NIK, ponad 9% osób przyjętych na studia nauczycielskie to absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy uzyskali najniższe wyniki (od 30 do 49 punktów). Chociaż wyniki kontroli tego nie wyjaśniają, można przypuszczać, że na studia pedagogiczne zgłaszają się maturzyści obawiający się niezakwalifikowania na inne kierunki. NIK zwraca też uwagę na brak mechanizmów i narzędzi, które służyłyby właściwej selekcji kandydatów do zawodu nauczyciela, i postuluje rozważenie procedury, która ograniczałaby uzyskanie uprawnień zawodowych do zawodu nauczycielskiego (wprowadzenie zewnętrznego egzaminu państwowego, który umożliwia sprawdzenie nabytych w toku edukacji kompetencji nauczycielskich) (NIK, 2018).

Trzeba też zwrócić uwagę na sytuację ekonomiczną (przymus ekonomiczny) pewnego odsetka absolwentów, którzy nie mogąc szybko znaleźć pracy w wyuczonym zawodzie, muszą podjąć pilnie inną pracę, aby zapewnić sobie niezbędne dochody. Wśród absolwentów pedagogiki specjalnej takich osób było 30%, a pedagogiki – 16.7%. Problem ten, jak już wskazano w rozdziale 2.2, dotyczy absolwentów różnych kierunków w obszarze nauk humanistycznych i społecznych. Część takich absolwentów zaczyna lubić nową pracę, uzupełnia stopniowo kwalifikacje i nie zamierza zmieniać rodzaju zajęcia.

Motywy podjęcia pracy zawodowej, wskazujące na jej zgodność z kierunkiem wykształcenia oraz zainteresowaniami, szczegółowo prezentuje tabela 17.

Tabela 17

Motywy podjęcia pracy po studiach przez absolwentów APS

Rodzaje motywów	Pracujący w zawodzie		Niepracujący w zawodzie	
	P	PS	P	PS
Zainteresowania	69.1	75.5	58.3	33.3
Kierunek studiów	83.0	76.5	12.5	3.3
Przymus ekonomiczny	2.1	3.9	16.7	30.0
Sytuacja życiowa	1.1	0.0	12.5	23.3
Możliwość rozwoju zawodowego	36.2	36.3	45.8	20.0
Okazja intratna finansowo	2.1	4.9	33.3	10.0

Źródło: opracowanie własne na podstawie APS (2018), s. 21, 31.

Badanie wskazało także na zadowolenie absolwentów z ukończonych studiów i zdobytych kompetencji oraz wykonywanej pracy. Ponad 82% absolwentów pedagogiki i prawie 76% pedagogiki specjalnej było zadowolonych z wykonywanej pracy (raczej lub zdecydowanie), natomiast około 15–17% nie miało zdania na ten temat. Niezadowolonych było tylko 2.5% absolwentów pedagogiki i 6.5% pedagogiki specjalnej. Oznacza to, że nawet niepracujący w zawodzie wyuczonym byli ze swojej pracy zadowoleni (APS, 2018, s. 23, 33).

Motywy podjęcia pracy po studiach w APS potwierdzają zależności między zadowoleniem z wykonywanej pracy a jakością kształcenia i wykorzystywaniem pozyskanych w czasie studiów kompetencji pedagogicznych. Jednak te opinie różnią się znacznie od uzyskanych w trakcie kontroli uczelni i badań przeprowadzonych przez NIK, prezentowanych w innych rozdziałach monografii.

7.2. Poziom i zakres przygotowania nauczycieli do realizacji procesu nauczania i wychowania dzieci

Z informacji w mediach, raportów resortu edukacji, kontroli NIK, a także badań naukowych wynika, że niedopasowanie kompetencyjne absolwentów kierunków pedagogicznych jest od kilku lat poważnym problemem w Polsce. Opinia publiczna, a zwłaszcza rodzice dzieci w wieku szkolnym obwiniają o to nauczycieli, nie wnikając w rzeczywiste przyczyny. Z kolei według specjalistów od edukacji nauczycielom nie brakuje wiedzy związanej z prowadzeniem danego przedmiotu, braki występują głównie

w kompetencjach miękkich, związanych z umiejętnościami i predyspozycjami do pracy z dziećmi.

Wielu krytykujących przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi nie docenia roli predyspozycji. Tymczasem w pracy z dziećmi, szczególnie w okresie nauczania początkowego, gdy następuje przejście z zabawowego charakteru przedszkola do szkolnego przyswajania wiedzy, ważne są predyspozycje, cechy osobowościowe i intelektualne nauczyciela. U nauczycieli, którzy mają predyspozycje mniej widoczne będą braki w innych umiejętnościach. Opinie nauczycieli i rodziców w tej kwestii zaprezentowano w tabeli 18.

Tabela 18

Ranga cech intelektualnych nauczyciela w procesie nauczania i wychowania według nauczycieli i rodziców (w % badanych)

Cechy intelektualne	Według nauczycieli	Według rodziców	Różnica do nauczycieli
Odporność na stres	93	26	- 67
Pomysłowość w nauczaniu i wychowaniu	93	75	- 18
Żywa i bogata wyobraźnia	76	49	- 27
Szerokie zainteresowania	74	36	- 38
Samodzielność w myśleniu	72	48	- 24
Aktywność w formułowaniu poglądów	56	24	- 32
Spostrzegawczość	52	85	+ 33
Bogata wiedza, mądrość	50	75	+ 25
Powściągliwość w wyrażaniu sądów, opinii i ocen	46	36	- 10
Inteligencja	28	50	+ 22

Źródło: opracowanie własne na podstawie Jakubowicz-Bryx (2016), s. 19.

Nauczycieli i rodzice mają oni odmienne wyobrażenie o specyfice pracy nauczyciela, wyrażonej cechami intelektualnymi, istotnymi w pracy edukacyjnej i wychowawczej.

Nauczyciele, dobrze znający specyfikę, w tym szczególnie uciążliwość pracy z najmłodszymi uczniami, za najważniejsze cechy uznali odporność na stres i pomysłowość (po 93% ogółu badanych), a najmniej ważną inteligencję (28%). Według nauczycieli w pracy z najmłodszymi dziećmi ważna jest też żywa i bogata wyobraźnia (76%), szerokie zainteresowania (74%) oraz samodzielność w myśleniu (72% badanych).

Rodzice mają odwrotne opinie na ten temat. Większość najważniejszych dla nauczycieli cech intelektualnych, z wyjątkiem pomysłowości, uznali za mniej ważne. Opinie rodziców dowodzą, że nie znają oni specyfiki pracy nauczycieli, nie wiedzą, jakie mają problemy z nauczaniem. Najwyższa ranga takich ogólnych cech, jak spostrzegawczość (85% ogółu rodziców), mądrość i pomysłowość (po 75%), potwierdza także powyższy pogląd, że większość rodziców nie interesuje się kwalifikacjami, jakimi dysponują nauczyciele ich dzieci.

Analizę i ocenę przygotowania zawodowego absolwentów studiów pedagogicznych do pracy w szkolnictwie poprzedzono porównaniem zgodności poziomu posiadanego wykształcenia (licencjackiego lub magisterskiego) z wymaganym w pracy zawodowej. Ponieważ badania prowadzono w roku akademickim 2017/2018 trzeba wyjaśnić, że obecnie nauczyciele mogą się kształcić tylko na jednolitych studiach magisterskich. Zgodność wykonywanej pracy z posiadanym poziomem wykształcenia absolwentów APS prezentuje tabela 19.

Tabela 19

Zgodność posiadanego poziomu wykształcenia z wymaganym na stanowisku

Wykształcenie wymagane na stanowisku	Wykształcenie posiadane przez absolwentów			
	Magisterskie		Licencjackie	
	Pedagogika	Pedagogika S.	Pedagogika	Pedagogika S.
Wyższe magisterskie	31.7	47.9	20.0	11.1
Wyższe licencjackie	59.4	43.6	60.0	50.0
Średnie	3.0	6.0	6.7	11.1
Średnie zawodowe	2.0	0.0	0.0	5.6
Zasadnicze zawodowe	1.0	0.8	0.0	5.6
Niewymagane	3.0	1.7	13.3	16.6

Źródło: opracowanie własne na podstawie APS (2018), s. 24, 34.

Tabela pokazuje bardzo duże niedopasowanie wymaganego w pracy poziomu wykształcenia z posiadanym wykształceniem absolwentów (magisterskim i licencjackim). Tylko 31.7% osób po skończeniu kierunku pedagogika na poziomie magisterskim podjęło pracę wymagającą takiego wykształcenia, a po kierunku pedagogika specjalna taką pracę podjęło prawie 48% badanych absolwentów. Ponad połowa absolwentów pedagogiki z wykształceniem magisterskim (59.4%) wykonywała natomiast pracę wymagającą poziomu licencjackiego. Podobną sytuację można było obserwować wśród absolwentów z licencjatem. Natomiast tylko niewielki odsetek absolwentów APS z tytułem magistra (łącznie 9% po pedagogice oraz 8.5% po pedagogice specjalnej) nie znalazł pracy wymagającej wykształcenia wyższego. Znacznie gorszą sytuację mieli absolwenci z licencjatem, gdyż 20% po pedagogice i 38.9% po pedagogice specjalnej nie znalazło pracy wymagającej wykształcenia wyższego.

W nawiązaniu do motywów podjęcia pracy, przedstawionych w tabeli 17, można ocenić, że powody podejmowania pracy niezgodnej z posiadanym poziomem wykształcenia były różne: przymus ekonomiczny (16.7% absolwentów pedagogiki i 39% pedagogiki specjalnej), życiowy/sytuacja rodzinna (odpowiednio 12.5% i 23%) oraz okazja pracy intratnej finansowo (odpowiednio 33.3% i 10%) (APS, 2018, s. 21–23, 31). O tej grupie absolwentów można powiedzieć, że ich kwalifikacje zostały zmarnowane. Znacznie wyższy odsetek podejmujących pracę z powodów ekonomicznych i rodzinnych po kierunku pedagogika specjalna może świadczyć o tym, że uzyskane tam specjalności są bardziej unikatowe i dlatego występują większe trudności w znalezieniu pracy zgodnej z wyuczonym zawodem.

Badanie wśród absolwentów APS, prowadzone przez Katarzynę Wróblewską w 2020 r., potwierdza też opinie prezentowane w poprzednich rozdziałach monografii, że wielu absolwentów dopiero po skończeniu studiów stwierdza, że dokonali niewłaściwego wyboru i rezygnuje z pracy w zawodzie. Wśród 61 badanych absolwentów APS 56% w okresie badania pracowało jako nauczyciele, natomiast 24% nie podjęło po studiach pedagogicznych pracy w zawodzie nauczycielskim (skończonych w latach 2017–2019), a 3% odeszło z zawodu. (Wróblewska, 2020, s. 67–68). Niepodejmowanie przez część badanych pracy w wyuczonyj profesji wymaga komentarza, gdyż w każdym zawodzie wyuczonym, nawet o wysokiej specjalizacji (głównie technicznej czy medycznej) nie wszyscy absolwenci podejmują pracę. Zawsze występują zmiany w orientacji zawodowej u części studentów, spowodowane różnymi przesłankami, w tym najczęściej brakiem informacji o specyfice zawodu, trudnych warunkach pracy oraz innych wymaganiach na etapie podejmowania decyzji o studiach. Odsetek absolwentów pedagogiki niepracujących w zawodzie pedagoga nie odbiega zbytnio od sytuacji w innych zawodach.

Reasumując omawiane powyżej wyniki kontroli NIK oraz badań prowadzonych przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi, a także Ośrodek Rozwoju Edukacji, należy jasno wskazać, że dotychczasowe przygotowanie nauczycieli w zakresie kształcenia, zarówno teoretycznego, jak i praktycznego, a także w zakresie doskonalenia nauczycieli, nie jest adekwatne do potrzeb dzisiejszej szkoły. Jedynie stałe kontrolowanie i doskonalenie tego systemu umożliwi naprawę obecnej sytuacji.

Aby ocena umiejętności była bardziej kompleksowa, należy brać pod uwagę nie tylko opinie nauczycieli, ale także rodziców, a nawet uczniów. Dopiero bowiem spojrzenie wszystkich zainteresowanych procesem nauczania i wychowania stron, daje kompleksowy ogląd przygotowania nauczycieli do pracy w szkole. Analizując wypowiedzi badanych nauczycieli i rodziców na temat umiejętności, trzeba także pamiętać, że mogły na nie wpłynąć uwarunkowania pracy w konkretnej szkole (wiadomo, że występują w tym zakresie różnice między wymaganiami dyrekcji szkół publicznych i prywatnych), a nie potrzeby i wymagania procesu nauczania w skali całego kraju lub postulaty zawarte w dokumentach resortu edukacji. Wyniki badania nauczycieli i rodziców z 2015 r. w jednej ze szkół podstawowych w klasach I–III, na terenie woj. mazowieckiego, w których uczestniczyło 89 rodziców (80% kobiet) i 46 nauczycieli (100% kobiet), przedstawia tabela 20.

Tabela 20

Ranga umiejętności nauczyciela ważnych w nauczaniu i wychowaniu dzieci według nauczycieli i rodziców (w % badanych)

Umiejętności	Odsetek nauczycieli	Odsetek rodziców	Różnica w ocenie w pkt procentowych
Przygotowanie metodyczne	98	39	59
Samodzielność w pracy	98	63	35
Znajomość psychiki dziecka	96	63	33
Tworzenie odpowiedniego klimatu na lekcji	93	63	30
Zdolności organizacyjne	74	38	36
Ciekawe przekazywanie wiedzy	74	37	35
Krytyczne myślenie	74	24	50
Konsekwencja w nauczaniu	72	63	9
Poprawna wymowa	70	63	7
Umiejętności komunikowania się	70	48	22
Dociekliwość	50	13	37
Zdolności artystyczne	46	29	17
Doskonalenie zawodowe	46	26	20
Opiekuńcze	76	61	15
Wychowawcze	69	76	7

Źródło: opracowanie własne na podstawie Jakubowicz-Bryx (2016), s. 16, 18.

Z tabeli wynika, że choć między nauczycielami i rodzicami występuje różnica w podejściu do nauczania i wychowania, to obie grupy podobnie oceniają wagę wszystkich umiejętności. Nauczyciele zakładają zwykle większy udział rodziców w edukacji dzieci, natomiast wielu rodziców uważa, że to nauczyciele odpowiadają za kształcenie i wychowanie dzieci. Wśród nauczycieli panuje jednak większa zgodność co do ważności konkretnych umiejętności niż wśród rodziców. Wśród nauczycieli różnice w ocenie wszystkich wymienionych w tabeli umiejętności wynoszą 52 punkty procentowe, zaś wśród rodziców 63 punkty. Z tabeli wynika ważny wniosek: badani rodzice rangę wszystkich umiejętności, a więc ich znaczenie w procesie

nauczania i wychowania, oceniają niżej w porównaniu z nauczycielami. Może to potwierdzać, wskazany wcześniej w monografii, brak znajomości warsztatu pracy nauczyciela. Większość rodziców nie wnika w charakter pracy nauczycieli, interesuje ich tylko to, co ma widoczny związek z nauczaniem i wychowaniem dzieci.

Dlatego wśród rodziców opinie na temat wagi różnych umiejętności nauczycieli są bardziej podzielone. Można wyodrębnić umiejętności, których wpływ jest widoczny dla rodziców i niewidoczny. Zdecydowanie nie doceniają oni przygotowania metodycznego (tylko 39% rodziców je dostrzega), gdyż jest to narzędzie pedagogiczne, którego wpływ na proces nauczania nie jest widoczny dla rodziców. Niewidoczne dla rodziców są także zdolności nauczycieli do doskonalenia zawodowego (26%) i krytycznego myślenia (24%), a także dociekliwość nauczycieli (13%). Należy się natomiast dziwić, że prawie 2/3 rodziców dzieci z klas I–III, uczestniczących w badaniu, nie dostrzegło u nauczycieli wagi zdolności artystycznych, które w procesie nauczania początkowego są ważnym narzędziem wspomagającym. Może to świadczyć m.in. o tym, że przy wypełnianiu ankiety nie każdy rodzic zastanawiał się nad sensem pytań.

Trzeba natomiast podkreślić, że prawie 2/3 rodziców (63%) za jednakowo ważne uznało pięć spośród 13 umiejętności umieszczonych w ankiecie. Zaliczyli do nich: znajomość przez nauczycieli psychiki dziecka, tworzenie odpowiedniego klimatu lekcji, samodzielność w pracy, konsekwencje w działaniu oraz poprawną wymowę. Można na podstawie takich opinii wnioskować, że według rodziców, aby być dobrym wychowawcą i dydaktykiem w pracy z dziećmi w klasach I–III, trzeba mieć nie tylko teoretyczne opanowanie metodyki nauczania, ale także umiejętności interpersonalne, które nabywa się w wyniku długoletniego doświadczenia w zawodzie. Różnica w poglądach nauczycieli i rodziców zarówno w ocenie wagi różnych kompetencji, jak i umiejętności wskazuje, że nie można dokonywać oceny przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi tylko na podstawie opinii jednej strony – kierownictwa szkoły, nauczycieli lub rodziców. Jeśli niektóre kompetencje nie są dostrzegane lub doceniane przez jedną ze stron, nie znaczy to, że nie są ważne.

Ocenę umiejętności nauczycieli szkół podstawowych, potrzebnych w codziennej pracy z dziećmi, mogą też uzupełnić badania kompetencji uczniów, przeprowadzone przez nadzór pedagogiczny (kuratoria oświaty). Monitorowaniem objęto 1253 szkoły w okresie od września 2018 r. do października 2019 r. (Sikora, Boryca, 2019). Obserwacje dotyczyły kompetencji kluczowych: porozumiewania się w języku polskim oraz w językach obcych, kompetencji matematycznych, naukowo-technicznych i informatycznych, umiejętności uczenia się, kompetencji społecznych i obywatelskich, inicjatywności i przedsiębiorczości,

świadomości i ekspresji kulturalnej. W ramach nadzoru pedagogicznego dyrektorzy szkół podejmowali działania wspierające nauczycieli w kształtowaniu i doskonaleniu kluczowych kompetencji uczniów. Najczęściej były to szkolenia dla rady pedagogicznej na temat sposobów, form i metod pracy służących kształtowaniu kompetencji uczniów, organizowanie lekcji otwartych ukierunkowanych na edukację sprzyjającą rozwojowi kompetencji. Z badania tego wynika, że kierownictwa szkół dbają o to, aby nauczyciele prawidłowo realizowali proces nauczania, to znaczy przekazywali uczniom kluczowe kompetencje potrzebne w codziennym życiu oraz dalszym kształceniu na poziomie ponadpodstawowym.

7.3. Kompetencje wymagane oraz najbardziej przydatne w pracy według nauczycieli szkół podstawowych

Po wprowadzeniu efektów uczenia się wszystkie kompetencje wykorzystywane w codziennej pracy nauczyciela wynikają z opisu efektów (w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) na poziomie kierunku studiów, specjalności oraz poszczególnych przedmiotów i rodzajów zajęć. Na przykład w zakresie wiedzy z przygotowania psychologiczno-pedagogicznego absolwent powinien znać i rozumieć: zachowania społeczne i ich uwarunkowania, bariery i trudności w procesie komunikowania się, autoanalizę sytuacji życiowej i zawodowej. W zakresie umiejętności powinien: rozpoznawać i identyfikować style wychowania w praktyce edukacyjnej, skutecznie porozumiewać się z dziećmi, rodzicami, specjalistami wychowania. W zakresie kompetencji społecznych absolwent powinien być gotów do: budowania relacji opartych na wzajemnym zaufaniu między podmiotami procesu kształcenia i wychowania, porozumiewania się z osobami z różnych środowisk i o różnej kondycji emocjonalnej, tworzenia dobrej atmosfery dla komunikacji w grupie. Wytyczne dla efektów uczenia się nie wskazują jednak nauczycielom konkretnych działań w określonych sytuacjach.

W tym podrozdziale przedstawiono opinie nauczycieli szkół podstawowych w sprawie kompetencji nauczanych w trakcie studiów oraz ważnych, przydatnych w procesie nauczania i wychowania dzieci. W jakim zakresie kompetencje przyswajane na studiach pokrywają się z najbardziej przydatnymi w pracy z dziećmi, prezentuje tabela 21.

Tabela 21

Kompetencje wynikające z efektów uczenia się oraz najbardziej przydatne w pracy nauczyciela

Lp.	Rodzaje kompetencji	Kompetencje wynikające z efektów uczenia się	Kompetencje najbardziej przydatne w pracy
1.	Radzenie sobie z sytuacjami wychowawczymi	85	43
2.	Znajomość zakresu materiału lekcyjnego	64	42
3.	Umiejętność dostosowania metod nauczania do możliwości i potrzeb uczniów	62	22
4.	Kreatywne i sprawne realizowanie programu nauczania i wychowania	58	32
5.	Używanie nowych technologii w pracy z uczniami	54	11
6.	Stosowanie różnych metod nauczania	50	19
7.	Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych uczniów	39	24
8.	Komunikacja z uczniami i rodzicami	26	39
9.	Umiejętność oceny i ewaluacji uczniów	22	14
10.	Umiejętność samokształcenia	12	11
11.	Umiejętność doboru podręczników oraz tworzenia własnych materiałów do nauczania	8	-
12.	Umiejętność prostego przekazywania wiedzy	-	17
13.	Umiejętność improwizacji	-	15

Źródło: opracowanie własne na podstawie Przybułek (2018), s. 65–66.

W opinii nauczycieli najważniejszymi kompetencjami wynikającymi z efektów uczenia się, a także oczekiwanymi przez władze oświatowe są: radzenie sobie z sytuacjami wychowawczymi (85% wskazań), znajomość zakresu materiału lekcyjnego (64%), umiejętność dostosowania metod nauczania do możliwości i potrzeb konkretnych uczniów (62%) oraz kreatywne realizowanie zadań edukacyjno-wychowawczych (58%). Natomiast do najmniej oczekiwanych

zaliczono umiejętność oceny i ewaluacji uczniów (22%), umiejętność samokształcenia (12%) i umiejętność doboru podręczników oraz tworzenia własnych materiałów do nauczania (8%). Oznacza to, że nauczyciele nie mają z tymi kompetencjami większych problemów. Nie było też dużych różnic w opiniach między nauczycielami z niewielkim stażem pracy (1–3 lata) oraz stażem pracy powyżej 21 lat. Oznacza to, że niezależnie od doświadczenia zawodowego nauczyciele mają podobne opinie na temat przydatności i ważności kompetencji w procesie nauczania i wychowania dzieci.

Zakres kompetencji przydatnych w pracy z dziećmi był bardziej zróżnicowany, nie wskazano żadnej kompetencji dominującej (ani jedna nie uzyskała 50% wskazań), co potwierdza opinie autora monografii, a także innych nauczycieli, nieprzedstawione w tej pracy, że każdy nauczyciel nieco inaczej angażuje się w proces nauczania i wychowania, wykorzystując wypracowane wcześniej sposoby prowadzenia zajęć z dziećmi. Wśród kompetencji najbardziej przydatnych w codziennych zajęciach z uczniami badani nauczyciele wskazali cztery najważniejsze, spośród których trzy uznano także za najważniejsze w kompetencjach wynikających z efektów uczenia się. Wskazano: radzenie sobie w sytuacjach wychowawczych (43%), znajomość materiału lekcyjnego (42%), komunikację z uczniami i rodzicami (39%) oraz kreatywne realizowanie zadań edukacyjno-wychowawczych (32%).

Znacznie niższa ocena przydatności niektórych kompetencji w stosunku do oczekiwanych wynika także z niewielkiego ich wykorzystywania. Dotyczy to m.in. używania nowych technologii, dla których w wielu szkołach brak jeszcze tablic multimedialnych. Z porównania rangi kompetencji przydatnych i oczekiwanych przez władze oświatowe wynika bardzo ważny dla procesu nauczania dzieci wniosek, że niektóre kompetencje wymagane od nauczycieli (a więc zdobywane w trakcie studiów) są rzadko wykorzystywane w codziennej pracy nauczyciela. Badani nauczyciele potwierdzają różnice między teoretycznym przygotowaniem na studiach i potrzebami procesu nauczania i wychowania dzieci, powszechnie sygnalizowane w różnych badaniach, a także w mediach i wypowiedziach rodziców. Należałoby więc na większej grupie nauczycieli oraz rodziców (a także starszych uczniów) zbadać ten problem. Z tablicy 20 wynika także inny wniosek, że ważność (ranga) niektórych kompetencji nauczanych w czasie studiów nie pokrywa się z przydatnymi w codziennej pracy nauczyciela. Problem ten uwidacznia się także w kolejnym podrozdziale, przy okazji omawiania zakresu niedopasowania kompetencyjnego nauczycieli do wymagań procesu nauczania i wychowania dzieci.

Trzeba też zwrócić uwagę, że opinie na temat przydatnych kompetencji są bardziej zróżnicowane w porównaniu z oczekiwanymi, co może wynikać z różnego doświadczenia

nauczycieli i odmiennego wykorzystywania posiadanych kompetencji w nauczaniu różnych przedmiotów (nie każdy przedmiot wymaga wykorzystywania wszystkich posiadanych kompetencji). Do powyższych trzeba jeszcze dodać opinie 29 ankietowanych nauczycieli ze szkoły podstawowej w Skarżysku–Kamiennej, którzy uważają, że nauczyciel powinien dysponować odpowiednimi kompetencjami społecznymi ułatwiającymi pracę z dziećmi i współpracę z rodzicami (Zawicka, 2018, s. 76–77).

Problem zgodności kompetencji przyswojonych w czasie studiów z wykorzystywanymi w pracy zawodowej był też przedmiotem badania absolwentów APS przez uczelniany Zespół ds. Oceny Jakości Kształcenia. Wyniki przedstawia tabela 22.

Tabela 22

Kompetencje wykorzystywane i brakujące w pracy zawodowej absolwentów APS

Rodzaje kompetencji	Kompetencje wykorzystywane				Kompetencje brakujące			
	Pedagogika		Pedagogika S.		Pedagogika		Pedagogika S.	
	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE
Wiedza	75.6	24.4	82.4	17.6	24.8	75.2	18.5	81.5
Umiejętności praktyczne	61.2	38.8	71.3	28.7	34.8	65.2	30.3	69.7
Kompetencje społeczne	75.4	24.6	83.6	16.4	14.2	85.8	13.1	86.9

Źródło: opracowanie własne na podstawie APS (2018), s. 24–25, 34–35.

Zdecydowana większość badanych absolwentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej pozytywnie oceniła wykorzystanie zdobytych w czasie studiów kompetencji w wykonywanej pracy: wykorzystanie wiedzy i kompetencji społecznych wskazało 3/4 absolwentów pedagogiki i 82–83% pedagogiki specjalnej, a umiejętności praktycznych tylko 61.2% absolwentów pedagogiki i 71.3% pedagogiki specjalnej (APS, 2018, s. 24, 34). Nieco wyższy odsetek absolwentów pedagogiki specjalnej wykorzystujących kompetencje zdobyte na studiach jest związany z większą zgodnością kwalifikacji wymaganych na stanowisku z posiadanymi (na tym kierunku kształci się w bardziej specjalistycznych zawodach niż na pedagogice).

Z niedopasowaniem kompetencyjnym muszą wiązać się braki w kompetencjach potrzebnych do wykonywania pracy. Oznacza to, że dla części badanych, deklarujących wybór pracy zgodnie z wykształceniem, wiedza i umiejętności oraz kompetencje społeczne zdobyte w czasie studiów były nieprzydatne. Jednocześnie części absolwentów, zarówno pracującym zgodnie, jak i niezgodnie z kierunkiem ukończonych studiów, brakowało innej wiedzy (24.8% absolwentów pedagogiki i 18.5% pedagogiki specjalnej), innych umiejętności (odpowiednio 34.8% i 30.3%) oraz innych kompetencji społecznych (odpowiednio 14.2% i 13.1%). Potwierdza to opinie (cytowane także w monografii), że kompetencje wyuczone na studiach pedagogicznych nie zawsze pokrywają się z niezbędnymi w pracy nauczyciela (APS, 2018, s. 24–25). Największe różnice wystąpiły w umiejętnościach praktycznych (38.8% absolwentów pedagogiki i 28.7% pedagogiki specjalnej nie wykorzystywało umiejętności zdobytych na studiach, a jednocześnie 34.8% i 30.3% wskazało na ich braki), które są najbardziej potrzebne w procesie nauczania i wychowania. Porównując odsetek pracujących w zawodach niezgodnych z ukończonym kierunkiem studiów (w granicach 21–25%), łatwo zauważyć, że braki kompetencyjne w większym stopniu dotyczyły pracujących niezgodnie z zawodem wyuczonym. Duże rozbieżności w umiejętnościach praktycznych potwierdza także NIK: uczelnie na kierunkach pedagogicznych kształcą zbyt teoretycznie, nie przekazują kompetencji najbardziej potrzebnych w zawodzie nauczyciela. Zdaniem studentów spowodowane to jest m.in. oderwaniem nauczycieli akademickich na kierunkach pedagogicznych od praktyki nauczania w szkołach (NIK, 2017, s. 30–31).

Przygotowanie zawodowe nauczycieli jest systematycznie kontrolowane przez władze odpowiedzialne za poziom edukacji, a także przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK, 2017). Prowadzone są też liczne badania w szkołach wyższych. Jedno z takich badań, przeprowadzone w 2016 r. na grupie 173 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych z pow. ostrowieckiego wskazuje, że nauczyciele, zwłaszcza z długoletnim stażem pracy dość krytycznie oceniają poziom swoich umiejętności. Jako wysokie oceniło je tylko 3.2% badanych z ponad 15-letnim stażem pracy, 17.3% ze stażem 11–15 lat, 20.3% ze stażem 5–10 lat oraz 26.3% ze stażem poniżej 5-letnim (Pawelec, 2017).

Jak już wcześniej stwierdzono (rozdział 1.4), wraz z efektami uczenia się pojawiły się niedoceniane w praktyce kompetencje społeczne, poprzednio nieuwzględniane w programach studiów, nie tylko pedagogicznych. Jednak część tych kompetencji występowała w ramach tzw. kompetencji miękkich i była zauważana przez pracodawców i pracowników, a także nauczycieli. Niektóre z tych kompetencji wiążą się z cechami osobowości człowieka i można się ich łatwiej nauczyć przez obserwację zachowań innych pracowników (nauczycieli). Dlatego

interesujące dla celu monografii będzie poznanie opinii 61 absolwentów APS na temat poziomu przyswojenia najważniejszych kompetencji społecznych w toku studiów pedagogicznych (tabela 23).

Tabela 23

Ocena kompetencji społecznych nabytych w czasie studiów przez absolwentów APS

Elementy kompetencji społecznych	Odsetek badanych			
	Zdecydowanie TAK	Raczej TAK	Raczej NIE	Zdecydowanie NIE
Kierowane się zasadami etyki	25	62	10	3
Komunikacja z rodzicami	8	41	30	21
Umiejętność budowania autorytetu	10	43	39	8
Kierowanie skuteczną komunikacją	16	59	23	2
Współpraca między ludźmi	26	51	20	3

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wróblewska (2020), s. 92.

Ze względu na specyfikę kompetencji społecznych, które nauczyciel powinien posiadać, do badania wybrano pięć różnych tego typu kompetencji. Respondenci mieli za zadanie ocenić, które z nich nabyli w trakcie studiów pedagogicznych. Najwięcej wskazań ma kierowanie się zasadami etyki (łącznie 87% odpowiedzi zdecydowanie tak oraz raczej tak). Na drugim miejscu jest współpraca w relacjach międzyludzkich (łącznie 77% odpowiedzi zdecydowanie tak oraz raczej tak). Także kierowanie skuteczną komunikacją zostało wysoko ocenione przez absolwentów (75% odpowiedzi zdecydowanie tak oraz raczej tak). Absolwenci najgorzej ocenili zdolność do komunikacji z rodzicami (tylko 8% odpowiedziało zdecydowanie tak,

a 41% raczej tak), gdyż ze względu na duże zróżnicowanie potrzeb i oczekiwań rodziców, nie można tej kompetencji opanować na podstawie literatury, potrzebne jest własne doświadczenie i predyspozycje. Należy również zwrócić uwagę, że umiejętność budowania autorytetu nie została wykształcona u 47% ankietowanych. Tymczasem umiejętność komunikowania się z rodzicami oraz budowania autorytetu odgrywają ogromną rolę w pracy nauczyciela. Brak kompetencji w tych obszarach może negatywnie wpływać nie tylko na samego nauczyciela, ale także na jakość wykonywanej przez niego pracy.

Na zakończenie rozważań o kompetencjach wynikających z efektów uczenia się oraz najbardziej przydatnych nauczycielom w pracy z dziećmi, trzeba jeszcze zwrócić uwagę na wpływ internetu oraz posiadanych przez uczniów tabletów i komórek na ich zainteresowania i podejście do nauki. Łatwy dostęp do informacji elektronicznej powoduje, zdaniem specjalistów od edukacji, że oprócz tradycyjnej roli nauczyciela nauczającego różnych przedmiotów „kluczowa staje się jego rola jako mentora, przewodnika, doradcy społecznego i zawodowego, który uczy oceniać wartość informacji, wspiera indywidualną odpowiedzialność uczniów otwartą na innowacyjność i autonomiczność oraz przygotowuje ich do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym” (Szempruch, 2017, s. 97).

Natomiast według innego specjalisty nauczyciel jest przede wszystkim organizatorem pracy dydaktyczno-wychowawczej swoich uczniów (klasy), dlatego:

powinien być ekspertem z nauczanego przedmiotu oraz osobą udzielającą uczniom wsparcia merytorycznego i duchowego (dotyczącego głównie mobilizowania do nauki), gdy tego potrzebują. Aby dobrze wykonywać te zadania nauczyciel oprócz przygotowania merytorycznego powinien znać sytuację rodzinną oraz środowisko swoich uczniów, a nawet posiadać wiedzę o rozwoju osobowym człowieka, w tym o cyklach życia. (Janowski, 2002, s. 74–76, 162)

Niektóre szkoły, zwłaszcza prywatne, w tym prowadzone przez stowarzyszenia przygotowują dla nauczycieli zakresy wykonywanych zadań i wymaganych kompetencji. Przytoczony niżej fragment programu wychowawczego został opracowany przez wychowawców klas i przedstawicieli samorządu szkolnego. Wskazuje pożądane postawy i umiejętności nauczycieli w jednej z badanych prywatnych szkół podstawowych (założona w 1990 r. przez Społeczne Towarzystwo Oświatowe). Oto wymagania kompetencyjne wobec wychowawcy:

- stawia realistyczne wymagania uczniom i konsekwentnie realizuje je, aby uczniowie sami wypracowywali własne motywacje;
- jest kompetentny w zakresie wiedzy o potrzebach rozwojowych uczniów oraz podstaw działań psychologiczno-edukacyjnych;
- jest sprawiedliwy i tolerancyjny;

- akceptuje ucznia bez względu na jego zachowanie;
- wspiera ucznia w kłopotach szkolnych i osobistych;
- jest asertywny, potrafi wyrażać wobec uczniów swoje potrzeby i stawiać im granice;
- nie boi się konfliktów i trudnych sytuacji, potrafi je ujawniać i rozwiązywać;
- jest krytyczny wobec siebie oraz otwarty na uwagi, sugestie i pomysły innych;
- koncentruje się na budowaniu właściwych relacji międzyludzkich;
- jest dobrym organizatorem;
- posiada nienaganną kulturę osobistą (Putkiewicz, Wiłkomirska, 2004, s. 192).

Podsumowując prezentowany w tym podrozdziale problem, należy podkreślić, że według nauczycieli najważniejszymi kompetencjami wynikającymi z efektów uczenia się oraz oczekiwanymi przez władze oświatowe są: radzenie sobie z różnymi sytuacjami wychowawczymi, znajomość materiału lekcyjnego oraz dostosowanie metod nauczania do możliwości i potrzeb uczniów. Natomiast najbardziej przydatnymi są dwie pierwsze kompetencje oraz komunikacja z uczniami i rodzicami. Nauczyciele potwierdzili więc, że w nauczaniu i wychowaniu dzieci szkół podstawowych od wielu lat nie zaszły większe zmiany.

7.4. Samoocena zakresu niedopasowania kompetencyjnego nauczycieli do procesu nauczania i wychowania dzieci

Powodów niedopasowania kompetencyjnego nauczycieli do pracy z dziećmi może być wiele, wśród nich jest podejście studentów do zdobywania wiedzy i umiejętności w czasie studiów, na które w monografii zwrócono uwagę. Osoby niedostrzegające braków mogą należeć do grupy sumiennych studentów, którzy przed zaliczeniem każdego przedmiotu opanowali wymagany zakres wiedzy. Innym powodem może być różnica w nauczaniu przedmiotów, jak wiadomo nie wszystkie wymagają takiego samego zakresu kompetencji lub przyswojenia. Jeszcze innym powodem mogą być uczniowie, bardziej lub mniej zdyscyplinowani i wymagający odmiennego podejścia.

Powodem niedopasowania kompetencyjnego absolwentów szkół wyższych może być też zmienne zainteresowanie kierunkami studiów w różnych latach. Z danych MNiSW wynika na przykład, że w latach akademickich 2007/2008 i 2008/2009 najwięcej osób (37.5 tys. i 32 tys.) chciało studiować pedagogikę, natomiast w kolejnych latach jej popularność spadała, w roku

2013/2014 do 16.2 tys., prawdopodobnie ze względu na trudności w znalezieniu zatrudnienia (w 2012 r. 17.1% absolwentów pedagogiki nie znalazło pracy)⁶⁵.

Badani przez Katarzynę Wróblewską absolwenci APS wskazali następujące obszary braków kompetencyjnych (tabela 24).

Tabela 24

Obszary braków kompetencyjnych wśród absolwentów APS

Zakres brakujących kompetencji	Procent badanych
Nie dostrzegam braków w kompetencjach	46%
Kompetencje dydaktyczne	25%
Kompetencje kreatywne	18%
Kompetencje wychowawcze i społeczne	16%
Kompetencje komunikacyjne	15%
Kompetencje informatyczno-medialne	15%
Kompetencje etyczno-moralne	10%
Kompetencje prakseologiczne	7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wróblewska (2020), s. 89–90.

Najważniejsza jest pierwsza informacja w tabeli o tym, że prawie połowa badanych (46%) nie miała żadnych braków w kompetencjach potrzebnych w pracy zawodowej, wykonywanej w okresie przeprowadzania badania (maj 2020 r.). Wśród odczuwających braki najczęściej (25%) wskazało kompetencje dydaktyczne. Odsetek wskazujących na braki kolejnych kompetencji jest podobny: kompetencji kreatywnych brakuje 18% badanych, wychowawczych i społecznych 16%, komunikacyjnych oraz informatyczno-medialnych po 15%, a etyczno-moralnych 10%. Najwięcej badanych wskazało na braki w zakresie kompetencji dydaktycznych, które odgrywają w pracy nauczyciela znaczącą rolę, dlatego można zakładać, że co czwarty z badanych absolwentów miał kłopoty z prawidłowym prowadzeniem zajęć, nie potrafił ich poprawnie prowadzić lub nie był z tego zadowolony.

Braki w zakresie kompetencji kreatywnych wskazują, że dużej części absolwentów APS brakuje kreatywnego podejścia do prowadzonych zajęć. Nie pytano jednak, o jakie kreatywne

⁶⁵ Niedopasowanie na polskim rynku pracy: kompetencje bezrobotnych wobec oczekiwań pracodawców. Pobrane z: www.rynekpracy.pl/artykul.php/typ.1/kategoria_glowna.32/wpis.783 (dostęp: 15.06.2020).

podejście chodzi, choć wiadomo, że sposoby i metody nauczania nie powinny być dowolne czy eksperymentalne. Znane są przypadki, że z bardzo kreatywnych nauczycieli nie byli zadowoleni ich dyrektorzy. Kompetencje kreatywne kształtowane są głównie w trakcie zajęć praktycznych, których zwiększenie proponowali badani. Należy jeszcze zwrócić uwagę na braki w kompetencjach etyczno-moralnych, gdyż może to wskazywać, że spora część badanych ma kłopoty z właściwym podejściem etycznym do dzieci, a mimo to podjęła pracę w szkole, prawdopodobnie nie lubi pracy z dziećmi albo wyznaje wartości moralne niepasujące do wychowania młodych pokoleń.

Ważnym składnikiem (elementem) kompetencji jest doświadczenie zawodowe, w tabeli 25 przedstawiono braki w tym obszarze, sygnalizowane przez absolwentów APS.

Tabela 25

Braki w doświadczeniu zawodowym absolwentów APS

Obszary i rodzaje braków w przygotowaniu zawodowym	Procent
Realizacja indywidualnych programów kształcenia	44%
Posługiwanie się językiem obcym na poziomie B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego	39%
Motywowanie uczniów do nauki	33%
Zastosowanie zasad emisji i higieny głosu	33%
Komunikacja i współpraca z rodzicami	31%
Diagnozowanie potrzeb i możliwości każdego ucznia	28%
Praca z dziećmi pochodzącymi ze środowisk odmiennych kulturowo i słabo znających język polski	28%
Analizowanie i modyfikowanie działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych	20%
Organizacja pracy szkolnej i pozaszkolnej	20%
Rozwijanie kreatywności i samodzielności uczniów	18%
Rozwijanie w uczniach kompetencji kluczowych	18%

Wspomaganie uczniów w świadomym i odpowiedzialnym podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych	18%
Wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych	16%
Udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej	11%
Planowanie i organizowanie pracy indywidualnej i zespołowej	10%
Obserwacja i interpretacja zjawisk społecznych	8%
Posługiwanie się zasadami i normami etycznymi w podejmowanych działaniach	8%

Źródło: Wróblewska (2020), s. 90– 91.

Respondenci najczęściej (44%) wskazują na braki w realizacji indywidualnych programów kształcenia, chociaż są one w szkole podstawowej rzadko stosowane i dotyczą głównie dzieci z różnymi elementami niepełnosprawności. Drugą kompetencją, w obszarze której absolwenci odczuwają braki, jest posługiwanie się językiem obcym (39%), następnie motywowanie uczniów do nauki – na równi ze stosowaniem zasad emisji i higieny głosu (1/3 badanych). Także trzeciej części badanych brakuje umiejętności komunikacji i współpracy z rodzicami. Natomiast najmniej problemów mieli badani z udzielaniem pierwszej pomocy (11%), planowaniem i organizowaniem pracy (10%), obserwacją i interpretacją zjawisk społecznych (8%) oraz posługiwaniem się zasadami i normami etycznymi w podejmowanych działaniach (8%). Oceniając wszystkie braki z punktu widzenia realizacji programu nauczania, czyli przekazywania wiedzy w sposób zrozumiały dla uczniów, można wysnuć wniosek, że połowa absolwentów nie była w pełni przygotowana do swojej pracy.

Wydaje się, że z niektórymi kompetencjami absolwenci nie powinni mieć problemu, a jednak mieli. Uzasadnieniem braków w przygotowaniu zawodowym prawie połowy ankietowanych może być ich niewielkie doświadczenie pedagogiczne. Badaniami w maju 2020 r. objęto bowiem absolwentów z lat 2017–2019, co oznacza, że mieli oni doświadczenie nie dłuższe niż 3-letnie, przy czym 57% pracowało i studiowało, większość (66%) skończyła licencjat, co także miało wpływ na poziom kompetencji. Świadomość własnych braków jest pozytywnym sygnałem, ponieważ stanowi pierwszy krok do ich uzupełnienia. Warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób uczelnia mogłaby niwelować takie braki w przyszłości.

Braki kompetencyjne występujące u nauczycieli znalazły się także w opracowaniu *Nowy paradygmat doskonalenia zawodowego nauczycieli w świetle zmian w prawie oświatowym*, opublikowanym na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE). Dotyczą one następujących kompetencji⁶⁶:

- pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami
- nowych technologii w miejscu pracy
- wykorzystywania w nauczaniu technik komputerowych
- interpretacji zachowań uczniów
- indywidualizacji nauczania
- nauczania umiejętności międzyprzedmiotowych
- współpracy z rodzicami i opiekunami
- doradzania uczniom i poradnictwa zawodowego
- nauczania w środowisku wielokulturowym
- zarządzania szkołą
- współpracy ze społecznością lokalną
- kompetencji międzysektorowych
- oceniania uczniów
- znajomości podstaw programowych
- kompetencji pedagogicznych
- wiedzy i zrozumienia nauczanych przedmiotów

Wskazane wyżej braki kompetencyjne uświadamiają specjalistom i urzędnikom zajmującym się edukacją na poziomie podstawowym, że deficyty występują we wszystkich obszarach procesu nauczania i wychowania dzieci, zwłaszcza u nauczycieli z krótkim doświadczeniem zawodowym. Powyższe obszary przedstawiono w kolejności od najczęściej do najrzadziej wskazywanych przez nauczycieli. Wśród wymienionych kompetencji pojawiają się dziedziny, które należą do kompetencji miękkich, na przykład współpraca z rodzicami i opiekunami czy interpretacja zachowań uczniów. Odgrywają one ważną rolę w procesie nauczania i wychowania, ale w trakcie studiów nie można nauczyć się, jak się zachować lub postępować w konkretnych sytuacjach.

Braki kompetencyjne występujące u nauczycieli spowodowane są różnymi przyczynami. Każda ma swoje różne nasilenie oraz zakres wpływu. Badani przez Katarzynę Wróblewską

⁶⁶ Pobrane z: www.ore.edu.pl (dostęp: 5.10.2020 r.).

absolwenci APS wskazali sześć przyczyn: od najważniejszej (1) do najmniej ważnej (6), które przedstawiono w tabeli 26.

Tabela 26

Przyczyny braków w kompetencjach nauczycieli według absolwentów APS

Przyczyny	Odsetek wskazań według rangi					
	1	2	3	4	5	6
Zbyt mało godzin na praktyczną naukę zawodu	39%	13%	13%	11%	11%	13%
Nieadekwatny względem rynku pracy program studiów	16%	13%	16%	34%	10%	11%
Niski poziom systematyczności w moim uczeniu się	11%	15%	25%	15%	18%	16%
Zbyt mała liczba godzin dydaktycznych	11%	11%	23%	16%	18%	21%
Zbyt niskie kwalifikacje i kompetencje kadry dydaktycznej uczelni	11%	11%	16%	26%	16%	20%
Niski poziom mojego zainteresowania studiami	13%	15%	7%	10%	18%	37%

Źródło: Wróblewska (2020), s. 93.

Absolwenci za najważniejszą przyczynę uznali zbyt małą liczbę godzin na praktyczną naukę zawodu. Potwierdzili więc powszechną opinię, zarówno specjalistów od edukacji i rynku pracy, jak i pracodawców oraz studentów na temat zbyt małej liczby godzin przeznaczonych w programie studiów (nie tylko pedagogicznych) na zajęcia praktyczne. Jako drugą najważniejszą przyczynę niedopasowania kompetencyjnego respondenci wskazali nieadekwatny względem rynku pracy program studiów, natomiast pozostałe cztery miały bardzo zbliżoną liczbę wskazań. Ocena tych powodów w skali 1–6 wskazuje jednak, że za najmniej ważny absolwenci uznali niski poziom swojego zainteresowania studiami. Rozkład odpowiedzi respondentów w skali 1–6 pokazuje też duże zróżnicowanie opinii w sprawie

najważniejszych przesłanek powstawania braków kompetencyjnych. Przyczyna, która dla niektórych jest najważniejsza, dla innych jest mniej lub najmniej ważna.

Niski poziom systematyczności w samokształceniu wymaga szczególnej uwagi, na co zwracają uwagę przede wszystkim nauczyciele akademicy, ale także pracodawcy oraz autor monografii. Jednak najwięcej badanych (37%) nadało tej przyczynie poziom szósty, czyli uznało ją za najmniej ważną wśród pozostałych. Okazuje się jednak, że sama świadomość pasywnego podejścia do studiów czy braku systematyczności przez pewien odsetek badanych nie zmienia generalnie opinii na temat podejścia studentów do zdobywania wiedzy, umiejętności zawodowych i innych kompetencji. Analizując wyniki badań, trzeba też zauważyć, że żadna z przyczyn luk kompetencyjnych nie przeważa w znacznym stopniu (powyżej 50%), z czego można wnioskować, że na powstawanie takich luk wpływa wiele różnych czynników, przy czym żaden z nich znacząco nie dominuje.

Z badania absolwentów APS wynika także, że na ocenę braków kompetencji wpływa poziom ukończonych studiów. Braki dostrzega więcej absolwentów licencjatu (65% odpowiedziało zdecydowanie tak i raczej tak, natomiast 35% raczej nie i zdecydowanie nie) niż studiów magisterskich (tylko 33% odpowiedziało zdecydowanie tak i raczej tak, natomiast 67% raczej nie i zdecydowanie nie). Takie odpowiedzi potwierdzają powiększanie zasobu wiedzy i umiejętności z każdym kolejnym rokiem studiów.

Opinie w sprawie niedopasowania kompetencyjnego części nauczycieli potwierdzają także badania Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP). Specjaliści w zakresie nauczania i wychowania przejawiają luki kompetencyjne w obszarach: komunikatywności, samodzielności, umiejętności twórczych, dyspozycyjności, staranności, skrupulatności, dokładności i dbałości o szczegóły (PARP, 2010; Solarczyk-Szewc, 2013). Niepokojący jest fakt, że wyniki badań PARP zostały opublikowane w 2010 r. i od tej pory nie wprowadzono systemowych zmian w zakresie kształcenia studentów, w celu polepszenia ich sytuacji na rynku pracy (Szafraniec, 2011, s. 129). Niedopasowania kompetencyjnego nauczycieli nie zlikwidowało też oparcie standardów kształcenia na efektach uczenia się.

Niedopasowanie kompetencyjne może wiązać się także z niezadowoleniem nauczycieli ze swojej pracy. Z teorii motywacji wynika, że niezadowolenie nie zachęca do rozwoju zawodowego i poszerzania swojej wiedzy. Pracownicy niezadowoleni są też mniej efektywni, gdyż czują się niedowartościowani, zakładają, że więcej dają pracodawcy niż otrzymują. W przypadku nauczyciela może to być realizacja programu nauczania według minimalnych założeń, bez większego zaangażowania. Nauczyciel niezadowolony nie będzie więc

zainteresowany rozwojem swoich kompetencji, a więc także dopasowaniem kompetencji do potrzeb procesu nauczania i wychowania dzieci (Czajka, 2020).

Niedopasowanie kompetencyjne nauczycieli niesie za sobą szereg negatywnych skutków. Wpływają one nie tylko na samego pracownika, lecz również na dzieci, rodziców, placówkę. Opinie badanych absolwentów APS w tej kwestii prezentuje tabela 27.

Tabela 27

Konsekwencje braków kompetencyjnych według absolwentów APS

Rodzaje konsekwencji	Odsetek badanych (N= 61)
Niekorzystny wpływ na samego nauczyciela (np. wypalenie zawodowe)	80%
Częste porażki w trakcie prowadzenia zajęć i jako wychowawca	79%
Utrata motywacji do pracy w zawodzie nauczyciela	77%
Stres w pracy, związany ze strachem przed krytyczną oceną zajęć	70%
Krytyka i negatywna ocena pracy nauczycielskiej ze strony innych	61%
Rezygnacja z pracy nauczyciela i przejście do innej pracy	46%
Konieczność dokończenia się	43%
Brak sympatii ze strony uczniów, rodziców, innych nauczycieli	41%
Pogorszenie opinii o placówce/dyrektorze szkoły	38%
Częstsze przebywanie na zwolnieniach chorobowych	25%
Niekorzystny wpływ na osiągnięcia placówki w porównaniu z innymi jednostkami	20%

Źródło: Wróblewska (2020), s. 94–95.

Uczestnicy badania mogli zaznaczyć kilka odpowiedzi, co umożliwiło zebranie bardziej szczegółowych opinii na ten temat. Z różnych badań prowadzonych wśród studentów, absolwentów i pracodawców, także cytowanych w tej monografii, wynika bowiem, że konsekwencje niewłaściwego przygotowania absolwentów do pracy mogą być widoczne w wielu obszarach. Za najważniejsze badani uznali niekorzystny wpływ na samego nauczyciela

(np. wypalenie zawodowe) – 80% wskazań, częste porażki w trakcie prowadzenia zajęć i jako wychowawcy (79%) oraz utratę motywacji do pracy w zawodzie nauczyciela (77%). Dalszymi konsekwencjami są: stres w pracy zawodowej, związany ze strachem przed krytyczną oceną zajęć (70% wskazań), krytyka i negatywna ocena pracy ze strony innych nauczycieli (61%). Natomiast do mniej ważnych konsekwencji badani zaliczyli: częstsze przebywanie na zwolnieniach chorobowych (25%), oraz niekorzystny wpływ na osiągnięcia placówki w porównaniu z innymi jednostkami (20%).

Wskazując kilka konsekwencji badani absolwenci uświadamiają sobie, że braki w wiedzy, umiejętnościach i innych kompetencjach wpływają na wiele obszarów działania nauczycieli, nie tylko dotyczących ich osobiście, ale też pozycji szkoły oraz uczniów i rodziców. Jeżeli nauczyciel nie posiada odpowiednich kompetencji lub ma je na niewystarczającym poziomie, może to prowadzić do obniżenia poziomu nauczania i uzyskiwania gorszych wyników przez uczniów, odebrania im przyjemności z nauki i rozwoju. Z powyższej oceny wynika bardzo ważny wniosek dla uzupełniania lub poszerzania kompetencji: świadomość występowania braków kompetencyjnych powinna skłaniać nauczycieli do pilnego ich niwelowania poprzez samokształcenie lub szkolenia. Z badań dotyczących poziomu posiadanych kompetencji i ich braków wynika jeszcze inny, ważny wniosek. Zasób kompetencyjny może mobilizować nauczycieli do zainteresowania się posiadanymi umiejętnościami oraz motywować do ich uzupełniania.

7.5. Rola praktyk w przygotowaniu zawodowym nauczycieli w ocenie studentów i absolwentów APS

W utrwalaniu kompetencji pedagogicznych, zdobytych w czasie studiów, a więc zastosowaniu wiedzy teoretycznej w prowadzeniu zajęć oraz pogłębianiu umiejętności praktycznych, ważną rolę odgrywają praktyki w czasie studiów. Są one istotnym elementem kształcenia nauczycieli, przygotowania do prawidłowej realizacji programów nauczania i wychowania dzieci i młodzieży. Każdy student kierunków pedagogicznych ma obowiązek odbycia praktyk umożliwiających zdobycie potrzebnych umiejętności, zweryfikowanie teorii i połączenie jej z doświadczeniem (Wojciechowska, Sugier, 2001, s. 176). W czasie praktyk studenci odbywają wizyty w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych, hospitują zajęcia prowadzone przez nauczycieli, asystują w trakcie prowadzenia zajęć, uczestniczą w ich planowaniu oraz samodzielnie prowadzą zajęcia i dokonują ich ewaluacji (Szempruch, 2013, s. 84).

Praktyki są jednak krytycznie oceniane prawie przez wszystkich uczestniczących w ich organizacji, a także przez studentów. Nie wszystkie też spełniają swoją rolę ze względu na niedopasowanie do programu studiów (specjalności). Zwracali na to uwagę m.in. studenci pedagogiki specjalnej, gdyż wielu z nich trafiało do szkół lub przedszkoli, mimo że przyszła praca nie wiązała się z takimi placówkami (APS, 2018, s. 53). Do słabości praktyk badacze zaliczają najczęściej „krótki czas ich trwania, nieprzychylnych opiekunów w szkole czy z ramienia uczelni, słabe umiejętności dydaktyczno-wychowawcze zdobyte podczas studiów (brak przełożenia wiedzy na umiejętności, na przykład podczas ćwiczeń)” (Łukasik, 2010, s. 337).

Mimo niedoskonałości, praktyki w trakcie studiów stanowią formę bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem szkoły i są nowym doświadczeniem dla przyszłych pedagogów. Niżej przedstawiono opinie studentów pozyskane w wyniku kilku badań, do których autorowi udało się dotrzeć. W badaniu prowadzonym w roku akademickim 2013/2014 w APS uczestniczyło 289 studentów trzeciego roku studiów licencjackich, którzy stanowili 31.5% ogółu studentów tego roku. Najwięcej studiowało na specjalności wychowanie przedszkolne (prawie 23%), a następnie na pedagogice wczesnoszkolnej i korekcyjnej (19%) oraz pedagogice resocjalizacyjnej (15%). Wśród uczestniczących w badaniach 75% stanowili studenci studiów stacjonarnych. Wśród 25% niestacjonarnych prawie 60% studiowało wychowanie przedszkolne (APS, 2014, s. 7). Ponieważ większość odbywała praktyki w szkołach oraz innych placówkach pedagogicznych badania te można uznać za przydatne do realizacji celu tej monografii. Bardziej szczegółowo opinie na temat przydatności praktyk prezentuje tabela 28.

Tabela 28

Przydatność praktyk w pracy nauczyciela według studentów APS

Elementy treści i organizacji praktyk	Odsetek oceniających			
	bardzo dobrze	dobrze	przeciętnie	źle i bardzo źle
Ocena ogólna praktyk	43	40	14	3
Czas trwania praktyki	22	44	20	14
Przydatność do przygotowania zawodowego	47	38	13	2
Zdobyta wiedza	39	46	14	1
Zdobyte umiejętności	39	46	14	1

Nabyte kompetencje społeczne	41	46	11	2
Praca z uczniami	39	47	11	3
Obserwacja lekcji i asystowanie nauczycielowi	43	48	9	0
Poznanie standardowych metod pracy	35	46	16	3
Poznanie nowatorskich metod pracy	17	40	33	10
Realizacja własnych metod pracy z dziećmi	31	41	22	6
Poznanie sposobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami	25	42	26	7
Zainteresowanie personelu placówek praktykantami	48	29	17	6
Kontakty z opiekunem z APS	42	42	14	2

Źródło: opracowanie własne na podstawie APS (2014), s. 9–44.

Jak wynika z powyższej tabeli, około 85% studentów oceniło większość treści i spraw organizacyjnych dobrze i bardzo dobrze, chociaż w różnych kwestiach odsetek oceniających je pozytywnie nieco się różnił. Mimo że tabela nie zawiera tych danych, to z raportu Zespołu ds. Jakości Kształcenia wynika, że poszczególne elementy praktyk odmiennie ocenili studenci na poziomie licencjackim i magisterskim oraz na różnych kierunkach studiów. Jest to prawdopodobnie związane z odmiennymi oczekiwaniami studentów oraz dostosowaniem praktyk do specjalizacji.

Zwróćmy uwagę na największe różnice w ocenie bardzo dobrej. Na przykład, mimo że 43% wszystkich badanych oceniło swoje praktyki bardzo dobrze, to na kierunku pedagogika takich odpowiedzi było 36%, a na pedagogice specjalnej 48% (różnica 12 pkt). Na tym kierunku 7% oceniło praktyki źle i bardzo źle, gdyż część odbywała je w placówkach niezgodnych ze specjalnością (APS, 2014, s. 9). Między studentami pedagogiki i pedagogiki specjalnej różnica w ocenie zdobytej w czasie praktyk wiedzy wynosiła 21 pkt procentowych, w ocenie zdobytych umiejętności 13 pkt, w ocenie kompetencji społecznych 15 pkt, w ocenie asystowania nauczycielowi w czasie lekcji 21 pkt, a w ocenie zainteresowania personelu placówek praktykantami różnica wyniosła 17 pkt. Natomiast największa różnica (24 pkt) wystąpiła w ocenie kontaktów z opiekunami z APS, na korzyść opiekunów z pedagogiki specjalnej (APS, 2014, s. 15).

Umieszczenie w ocenie praktyk kontaktów z opiekunem z APS było uzasadnione ich dużą rolą w nadzorowaniu, aby praktyki przyniosły studentom jak najwięcej korzyści, ponieważ „(...) w trakcie praktyki opiekunowie wdrażają studentów do przyszłej pracy zawodowej, do wykonywania czynności organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych” (APS 2014, s. 100). Do szczególnie ważnych obszarów, związanych ze zdobywaniem praktycznych umiejętności nauczyciela należą: prezentacja dokumentacji dotyczącej organizacji nauczania, przebiegu uczenia się i wychowania w zespołach klasowych, obserwacja pracy doświadczonych nauczycieli w danej placówce, prezentacja podstawowych metod pracy z uczniami, zapoznanie ze zwyczajami panującymi w placówkach, umiejętność samodzielnej oceny własnej pracy, kształtowanie właściwych postaw pedagogicznych (APS, 2014, s. 102). Wysoką ocenę tych kontaktów (84% ocen dobrych i bardzo dobrych) można traktować, jako potwierdzenie wypełnienia ich roli skutecznego i efektywnego opiekuna. Okazuje się, że opiekunowie mają na ten temat nieco inne zdanie. Ich uwagi krytyczne, przedstawione niżej, wskazują, że studenci są bardziej zadowoleni z pracy opiekunów niż opiekunowie ze studentów.

Pewnym zaskoczeniem może być wskazanie przez 40% ankietowanych występowania różnych braków i niedociągnięć w czasie praktyk, mimo wysokiej ich oceny przez około 85% badanych. Według 19% badanych (oraz 36% ze specjalności pedagogika wczesnoszkolna i korekcyjna) w placówkach odbywania praktyk było za dużo studentów, a za mało personelu służącego pomocą, 17% badanych odczuło to jako brak zainteresowania praktykantami, a 20% ze specjalności edukacja wczesnoszkolna i korekcyjna miało wrażenie, że zostali pozostawieni bez niczyjej opieki (APS, 2014, s. 76). Ponadto wskazano na niedopasowanie niektórych placówek do specjalizacji studenta oraz brak czasu na realizację programu praktyk. Jednocześnie dla niektórych studentów praktyki trwały zbyt długo, a ich czas nie był wykorzystywany efektywnie. Chodziło o zapoznanie studentów na początku praktyk z zasadami funkcjonowania danej placówki edukacyjnej oraz programem dydaktyczno-wychowawczym, które były dla części praktykantów nieważne (APS, 2014, s. 47–51, 101). Niedociągnięć tych nie zgłaszali studenci sami dokonujący wyboru placówki, którzy wyżej też ocenili organizację praktyk i korzyści dla pogłębienia kompetencji (APS, 2014, s. 63). Dowodzi to, że uczelnia nie dopilnowała, aby praktyki zostały dobrze przygotowane przez szkoły i przedszkola.

Analiza odpowiedzi ankietowanych na pytanie dotyczące oceny przygotowania miejsc praktyk do przyjęcia praktykantów wyraźnie wskazuje zależność między odpowiedziami a stopniem ukończonych studiów pedagogicznych. Badani z wykształceniem licencjackim w 68% udzielili

odpowiedzi pozytywnej (10% zdecydowanie tak, 58% raczej tak), negatywnej odpowiedzi udzieliło 33% respondentów (23% raczej nie, 10% zdecydowanie nie). Odwrotnie wyglądało to u absolwentów studiów magisterskich, gdzie pozytywnej odpowiedzi udzieliło 43% badanych (24% zdecydowanie tak, 19% raczej tak), zaś negatywnej 57% (43% raczej nie, 14% zdecydowanie nie). Niezgodność w opiniach respondentów najprawdopodobniej wynika z różnic w doświadczeniu, zarówno z praktyk studenckich, jak i pracy zawodowej. Absolwenci studiów licencjackich zrealizowali mniej godzin praktyk kierowanych przez uczelnie stąd ich bardziej przychylne opinie o miejscach realizacji praktyk. Natomiast absolwenci studiów magisterskich zrealizowali znacznie więcej godzin praktyk i najczęściej mieli już większe doświadczenie zawodowe, co wpłynęło na ich bardziej krytyczną ocenę ośrodków, w których realizowali praktyki (mieli szerszą perspektywę porównawczą).

Opinie studentów na temat praktyk potwierdzili ich opiekunowie, chociaż w niektórych kwestiach byli bardziej krytyczni. Ogólną ocenę bardzo dobrą dało 35% ankietowanych, a 61% dobrą, zaangażowanie studentów w realizację programu praktyk 59% oceniło bardzo dobrze, a 37% dobrze, kulturę osobistą studentów 85% bardzo dobrze, a 15% dobrze (APS, 2014, s. 110–112). Ich Zdaniem opiekunów programy praktyk były adekwatne do wymagań kwalifikacyjnych nauczyciela. Mimo wysokich ocen opiekunowie mieli zastrzeżenia do współpracy z placówkami (43% oceniło ją przeciętnie, a 14% źle), współpracy ze studentami (44% oceniło ją jako przeciętną). Ponadto zwrócono uwagę na mały wybór placówek zgłaszających przyjęcie praktykantów, co niekiedy ogranicza możliwości realizacji pełnego programu praktyk. Opiekunowie zwrócili też uwagę na słabe zainteresowanie części studentów pogłębianiem w czasie praktyk kompetencji zdobytych w trakcie studiów, uważali, że zależy im jedynie na formalnym zaliczeniu praktyk (APS, 2014, s.121).

Praktyki oceniali też absolwenci APS, czyli głównie nauczyciele (61 osób), badani przez Katarzynę Wróblewską. Ich zdania było bardzo podzielone, dla połowy (51%, w tym 43% odpowiedzi raczej tak oraz 8% zdecydowanie tak) praktyki spełniły swoją podstawową rolę, przygotowując do pracy w szkole, natomiast druga połowa (49%, w tym 28% odpowiedzi raczej nie oraz 21% zdecydowanie nie) miała zdanie przeciwne (Wróblewska, 2020, s. 81–82). Jeśli przyjmiemy, że odpowiedzi z kategorii raczej oznaczają, że badani mają jakieś wątpliwości, zastrzeżenia do ocenianej kwestii, to tylko 8% było w pełni zadowolonych ze swoich praktyk. Opinia ta jest generalnie zgodna z opiniami innych nauczycieli, w tym także z wynikami kontroli NIK. Może to wynikać zarówno z odmiennych oczekiwań i różnicy w podejściu studentów różnych specjalności do realizowania praktyk, jak i z programu praktyk oraz ich organizacji w szkołach.

O powodzeniu praktyk decyduje nie tylko zaangażowanie studenta, ale również oferta szkoły/przedszkola, w której są one realizowane. Nie chodzi tylko o wyposażenie miejsca realizacji zajęć, ale również o przychylność opiekunów, którzy odgrywają ważną rolę w przeprowadzeniu studenta przez ścieżkę przygotowania zawodowego. Badani absolwenci wyrazili opinię na ten temat. W 44% przypadków miejsce zostało ocenione jako raczej przygotowane, z czego wynika, że te osoby miały także niewielkie zastrzeżenia. Tylko 15% badanych stwierdziło, że placówki oświatowe były zdecydowanie dobrze przygotowane. Grupa 30% badanych oceniła miejsca praktyk jako raczej nieprzygotowane, a według 11% placówki były zdecydowanie nieprzygotowane do przyjęcia praktykantów (Wróblewska, 2020, s. 85).

Wyniki badań pokazują, że wybór miejsc praktyk powinien być lepiej analizowany pod kątem przygotowania placówki do przyjęcia praktykantów, co mogłoby przyczynić się do lepszego przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego. Trafniejszy wybór placówek mógłby zapewne wpłynąć także na większe zaangażowanie praktykantów do realizowania programu zajęć. Niezadowolenie studentów, przyszłych pedagogów z miejsc praktyk, może mieć też wpływ na opinie o pracy nauczyciela, może nawet zniechęcać do niej.

Kolejny problem dotyczył wykorzystania zasobu wiedzy i umiejętności zdobywanych na studiach z niezbędnymi w czasie nauki dzieci w okresie praktyk. Większość badanych (69%) pozytywnie wypowiedziało się na ten temat. Natomiast 20% badanych raczej nie korzystało z tego rodzaju zasobów, a 11% zdecydowanie nie korzystało, byli to jednak absolwenci niepracujący w zawodzie nauczyciela (Wróblewska, 2020, s. 86). Badania wskazują, że wiedza i umiejętności nabywane przez studentów w toku studiów pedagogicznych u zdecydowanej większości badanych są wykorzystywane podczas praktyk, co oznacza, że będą także wykorzystywane w trakcie prowadzenia zajęć w szkołach podstawowych.

Okres praktyki zawodowej nie tylko weryfikuje posiadaną przez studenta wiedzę i umiejętności, ale również umożliwia zdobycie nowych umiejętności, których nie można pozyskać w murach uczelni. Absolwenci mieli okazję wskazać różne umiejętności (łącznie 31), gdyż pytanie było otwarte. Ich opinie w tej kwestii prezentuje tabela 29.

Tabela 29

Umiejętności nabyte w trakcie praktyk przez absolwentów APS

Rodzaje umiejętności	Dane w procentach Odsetek badanych N=61
Prawidłowe prowadzenie zajęć	39
Komunikacja z dziećmi	36
Wiedza od opiekunów praktyk – związana z prowadzeniem zajęć	34
Tworzenie konspektów	31
Poznanie dokumentacji szkolnej	31
Prowadzenie diagnozy nauczycielskiej, w tym psychologicznej	31
Planowanie i organizacja zajęć	29
Właściwe wykorzystywanie materiałów i środków dydaktycznych	28
Dostosowanie metod pracy do wieku dzieci	26
Cierpliwość	26
Kreowanie pomysłów dydaktycznych	24
Reagowanie w sytuacjach kryzysowych	24
Konsekwencja w relacjach z dziećmi	23
Wykorzystanie asertywności i pewności siebie w rozmowach z niezadowolonymi rodzicami	23
Odwaga i śmiałość w relacjach z dziećmi	21
Poznanie sposobów na uspokojenie grupy dzieci	20
Rozwiązywanie problemów w grupie	19
Oswojenie się ze szkolną atmosferą	16
Utrzymanie dyscypliny w czasie zajęć z dziećmi	15
Współpraca między nauczycielami	15
Korzystanie z tablicy interaktywnej	13
Indywidualizacja tempa pracy	11
Stosowanie jasnych komunikatów do dzieci	10
Nabycie wzorców postępowania od nauczycieli	10
Śmiałość w pracy z uczniem	10
Kreatywność w pracy z dziećmi	10
Wielozadaniowość w nauczaniu dzieci	8
Umiejętność wyznaczania granic w relacjach uczeń – nauczyciel	6
Uczenie przez zabawę	6
Umiejętność zainteresowania dzieci danym tematem	5
Wnikliwa obserwacja dziecka	5

Źródło: Wróblewska (2020), s. 84–85.

Najwięcej absolwentów wskazało na prawidłowe, zgodne z wieloletnią praktyką prowadzenie zajęć (39%), komunikację z dziećmi (36%) oraz uzyskanie wiedzy od opiekunów praktyk, związanej z prowadzeniem zajęć i postępowaniem z dziećmi (34%). Nabycie tak wielu umiejętności dowodzi, że praktyki spełniły u większości badanych swoje zadanie. Opinia absolwentów APS potwierdza celowość zwrócenia większej uwagi na studiach na praktyczną edukację przyszłych nauczycieli, gdyż umożliwia studentom sprawdzenie w praktyce zdobytych kompetencji nauczycielskich. Praktyki można też traktować jako wypróbowanie siebie w roli nauczyciela i okazję do wczesnego zweryfikowania swoich braków kompetencyjnych oraz korekty metod, sposobów i podejścia do studiów pedagogicznych.

Większość badanych (łącznie 60%, w tym 8% zdecydowanie oraz 52% raczej) pozytywnie oceniła wykorzystywanie w późniejszej pracy zawodowej doświadczenia zdobytego na praktykach. Odpowiedzi respondentów dzielą społeczność badanych absolwentów na osoby, które wykorzystują w swojej pracy zawodowej wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie praktyk, i na tych, którzy tego nie robią, ale wśród tych ostatnich są głównie osoby niepracujące w zawodzie nauczyciela (Wróblewska, 2020, s. 86). Odpowiedzi na pytania o rolę praktyk w przygotowaniu przyszłego nauczyciela do pracy w zawodzie były uwarunkowane sytuacją zawodową ankietowanych. Spośród pracujących w zawodzie nauczyciela 61% udzieliło odpowiedzi pozytywnej (zdecydowanie tak oraz raczej tak), natomiast 39% odpowiedziało raczej nie oraz zdecydowanie nie. Z kolei badani niepracujący w zawodzie nauczyciela w 40% odpowiedzieli pozytywnie (zdecydowanie tak oraz raczej tak), natomiast aż 60% respondentów w tej grupie udzieliło odpowiedzi negatywnej (raczej nie oraz zdecydowanie nie). Taki rozkład odpowiedzi wśród badanych wyraźnie pokazuje, że osoby pracujące w zawodzie nauczyciela mają świadomość, że praktyki są przydatne, a umiejętności pozyskane w trakcie praktyk potwierdzają dobre przygotowanie do pracy nauczyciela.

Zupełnie inne zdanie na temat udziału studentów w praktykach i ich zaangażowania mieli nauczyciele szkół opiekujących się praktykantami, co ujawniła kontrola przeprowadzona przez NIK. W opinii 6% nauczycieli studenci nie byli w ogóle przygotowani do odbywania praktyk w szkołach. Aby zaradzić tej sytuacji nauczyciele postulowali rozwiązania, takie jak zwiększenie liczby zajęć ćwiczeniowych na studiach oraz zaangażowanie nauczycieli praktyków w proces kształcenia studentów. Respondenci zwrócili także uwagę na słabe przygotowanie przyszłych nauczycieli w zakresie formalnych obowiązków (np. prowadzenie dokumentacji) oraz apelowali o zwiększenie nacisku na przygotowanie do metodyki pracy

z dzieckiem (w obszarze komunikacji, wiedzy z zakresu psychologii dziecka) (Czekaj, Błędowski, 2011, s. 65) (APS, 2018, s. 53–54).

Również według dyrektorów szkół, w których odbywały się praktyki, studenci nie potrafili wykorzystać autorytetu nauczyciela u uczniów, mieli też braki w zakresie komunikacji z dziećmi, a także nie radzili sobie z rozwiązywaniem konfliktów w czasie zajęć. Dyrektorzy szkół słusznie usprawiedliwiali te braki głównie małą wiedzą o psychologii dziecka, niewystarczająco rozwiniętymi kompetencjami interpersonalnymi, zarówno w zakresie umiejętności komunikacyjnych, jak i asertywności. Zdaniem dyrektorów przyczyną takiego stanu rzeczy były m.in. przestarzałe metody nauczania na studiach, brak doświadczenia nauczycieli akademickich w zakresie nauczania dzieci (wiedzę o nauczaniu czerpią z literatury) oraz zbyt duża ilość wiedzy teoretycznej w trakcie studiów (Czekaj, Błędowski, 2011, s. 66). Zdaniem autora monografii, krytyczna ocena przez dyrektorów podejścia studentów do uczniów w czasie praktyk nie jest uzasadniona. Celem praktyk jest przede wszystkim uczenie się występowania w roli nauczyciela. Nie można wymagać od praktykantów podobnego podejścia do dzieci, jak od doświadczonych nauczycieli.

Na zakończenie wypada jeszcze wspomnieć o generalnie pozytywnych opiniach PKA dotyczących praktyk studenckich. Tylko nieliczne kontrole wskazują jakieś niedociągnięcia, leżące po stronie uczestników bądź organizatorów. Na przykład w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum wskazano na niewłaściwe zdefiniowanie efektów uczenia się dla praktyk oraz na formalne, a nie merytoryczne ich rozliczanie i zaliczanie. Opiekunowie ze strony uczelni mają jedynie symboliczny udział w weryfikacji i ocenie efektów uczenia się, co kontrolerzy interpretują jako brak pełnej kontroli nad procesem kształcenia, gdyż praktyki odgrywają bardzo ważną rolę na pedagogice⁶⁷

⁶⁷ Raport zespołu oceniającego PKA. Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, kierunek pedagogika, s. 17–19. Pobrane z: www.pka.edu.pl/wp-content/epka/ocena_i/ (dostęp: 10.12.2022).

PODSUMOWANIE

Celem monografii była analiza czynników, które miały przyczynić się do lepszego dostosowania kształcenia akademickiego do potrzeb rynku pracy. Chodziło przede wszystkim o dwa czynniki: oparcie kształcenia na kierunkach humanistycznych, w tym pedagogicznych oraz społecznych, na efektach uczenia się (w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych), a także wprowadzenie przez władze resortu nauki i szkolnictwa wyższego obowiązku współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Analizę oparto na wielu badaniach, prowadzonych wśród studentów i absolwentów, nauczycieli akademickich wielu uczelni, a także wśród pracodawców. Wykorzystano również raporty pokontrolne Polskiej Komisji Akredytacyjnej, które pozwoliły na porównanie ocen kształcenia ze strony władz uczelni oraz studentów, nauczycieli akademickich i pracodawców. Ponieważ w badaniach cytowanych w monografii uczestniczyło łącznie kilka tysięcy studentów, absolwentów i pracodawców oraz kilkuset nauczycieli akademickich, opinie badanych można uogólnić i sformułować na ich podstawie wnioski dotyczące dostosowania kształcenia na studiach humanistycznych i społecznych do wymagań kompetencyjnych rynku pracy.

Cytowani w monografii badani nie oceniali bezpośrednio wpływu efektów uczenia się na dostosowanie kształcenia do wymagań pracy zawodowej, lecz weryfikowali przydatność w pracy zawodowej kompetencji zdobytych w czasie studiów. Na podstawie tych deklaracji i ocen można sformułować generalny wniosek, że wprowadzenie efektów uczenia się, a także obowiązku współpracy uczelni z podmiotami gospodarczymi, nie przyczyniło się wyraźnie do lepszego dopasowania kształcenia na studiach humanistycznych i społecznych do kompetencji wymaganych na rynku pracy. Dostosowanie programów studiów do potrzeb praktyki zależy od podejścia władz uczelni do programów kształcenia, ich monitorowania oraz wdrażania zmian. Badani wskazywali na przerost w programach studiów treści teoretycznych (często bardzo ogólnych, niemających bezpośredniego związku z kierunkiem studiów), za mało natomiast wiedzy praktycznej i umiejętności. Mimo że raporty PKA wskazują na unowocześnianie metod kształcenia w większości kontrolowanych uczelni, studenci narzekają na przewagę tradycyjnego sposobu prowadzenia zajęć, niezachęcającego do aktywnego studiowania i kreatywnego wykorzystywania wiedzy teoretycznej na zajęciach praktycznych, i w trakcie praktyk w zakładach pracy. Wykorzystane w monografii opinie studentów, absolwentów, nauczycieli akademickich i pracodawców pozwoliły na zweryfikowanie postawionej

w monografii hipotezy, dotyczącej braku wpływu efektów uczenia się na dopasowanie kompetencji zdobytych na studiach do potrzebnych (lub wymaganych) w pracy zawodowej.

Z analizy dostosowania kształcenia do potrzeb rynku pracy wynika kilka następujących wniosków szczegółowych:

- Wbrew dość powszechnym opiniom specjalistów od rynku pracy, za niedopasowanie kompetencji zdobywanych na studiach do wymaganych w pracy odpowiedzialne są nie tylko uczelnie. Faktycznie decyduje o tym wiele czynników, zależnych głównie od zaangażowania nauczycieli akademickich w proces kształcenia, wskazywania studentom najnowszych trendów w danej dziedzinie lub zawodzie oraz podejścia studentów do studiowania, w większości pasywnego.
- Raporty pokontrolne PKA w zakresie jakości kształcenia mają głównie charakter formalny, bazują na materiałach przygotowanych przez uczelnie, skupiają się na realizacji przepisów resortu odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe. Zawierają dużo szczegółowych informacji, na podstawie których nie można ocenić, czy efekty uczenia się są powiązane z treścią wykładanych przedmiotów.
- Mimo szczegółowych informacji w raportach pokontrolnych PKA o współpracy uczelni na danym kierunku studiów z lokalnymi podmiotami gospodarczymi, trudno ustalić, czy ma ona charakter formalny, czy merytoryczny. PKA podkreśla działanie specjalnych zespołów z udziałem przedstawicieli podmiotów gospodarczych, ich wpływ na zmiany w programie studiów, uwzględniające potrzeby pracodawców, udział przedstawicieli tych podmiotów w prowadzeniu niektórych zajęć dydaktycznych oraz organizowanie praktyk studenckich. Tylko z informacji dotyczących współpracy niektórych uczelni (m.in. UW i SGH) wynika, że taka współpraca ma konkretny, określony odrębnymi umowami wymiar.
- Większość badanych przez PARP pracodawców (z firm mikro, małych i średnich) pozytywnie ocenia przygotowanie zawodowe absolwentów studiów humanistycznych i społecznych do wymagań w pierwszej pracy zawodowej. Według większości pracodawców, wbrew opinii specjalistów rynku pracy, absolwenci szkół wyższych posiadają niezbędne kompetencje zawodowe do wykonywania zawodu, zgodnie z wymaganiami procesu pracy oraz oczekiwaniami przełożonych. Pracodawcy wskazują natomiast na braki w kompetencjach społecznych, mimo umieszczenia ich w katalogu efektów uczenia się, które w dalszym ciągu nie są priorytetowe w programach studiów. Ponieważ opinie te pochodzą z różnych badań PARP w latach 2010–2018, a więc także sprzed wprowadzenia efektów uczenia się, można przyjąć bez

większej pomyłki, że ich wprowadzenie nie miało wpływu na poprawę przygotowania zawodowego absolwentów.

- Występują różnice między efektami uczenia się, opisanymi na danej uczelni w programach studiów i sylabusach przedmiotów, a ich realizacją na zajęciach. Efekty uczenia się na ogół nie są eksponowane przez nauczycieli akademickich, szczególnie w trakcie wykładów oraz przy sprawdzaniu wiedzy studentów na kolokwiach i egzaminach. Nauczyciele akademicy traktują je jako wymóg formalny przy tworzeniu programu nauczania danego przedmiotu. Ponieważ uczelniane zespoły ds. jakości kształcenia nie badają tej kwestii, nie wiadomo, w jakim stopniu realizowane przez nauczycieli treści danego przedmiotu są powiązane z efektami uczenia się.
- Komisje uczelniane ds. oceny jakości kształcenia różnie podchodzą do analizy programów i procesów kształcenia, w niektórych uczelniach widać w raportach podejście formalne. Wyraża się ono w koncentracji na wynikach badania wśród studentów i nauczycieli, a nie na analizie wniosków. Raporty bagatelizują też krytyczne uwagi oraz niezadowolenie z programów i metod kształcenia nawet czwartej części badanych studentów lub absolwentów, obniżając ich znaczenie we wnioskach będących podstawą dokonywania zmian.
- Na poziom kompetencji posiadanych przez absolwenta studiów humanistycznych, w tym pedagogicznych i społecznych, ma wpływ wiele czynników, które są zależne od podmiotu studiującego i niezależne od uczelni. Należą do nich: poziom wykształcenia (niższy poziom kompetencji posiadają absolwenci po licencjacie, a wyższy po studiach magisterskich), doświadczenie zawodowe (im większe tym lepsza sprawność wykorzystania umiejętności w odpowiednich sytuacjach), stopień awansu zawodowego (im wyższe stanowisko w hierarchii służbowej, tym szersze kompetencje i większe pole dla ich zastosowania) oraz cechy osobowości (w wielu zawodach wymagających szerokich kontaktów społecznych decydują o zadowoleniu klienta). Natomiast według badanych absolwentów APS w zawodzie nauczyciela szczególnie ważnym czynnikiem jest doświadczenie, zdobywane stopniowo w prowadzeniu zajęć z uczniami.
- Absolwenci wykonujący zawód zgodny z kierunkiem wykształcenia, w przeciwieństwie do absolwentów pracujących w innych zawodach, bardziej pozytywnie oceniają zarówno przekazywaną im w trakcie studiów wiedzę, jak i realizowane praktyki zawodowe. Absolwenci, zarówno pracujący w zawodzie nauczycielskim, jak i poza nim, uważają, że do zmniejszenia niedopasowania kompetencyjnego może przyczynić się prowadzenie zajęć dydaktycznych przez

praktyków, a także zmniejszenie liczby zajęć teoretycznych przy jednoczesnym zwiększeniu liczby praktyk oraz wprowadzenie konsultacji z doradcą zawodowym.

- Absolwenci studiów pedagogicznych oraz nauczyciele dość obiektywnie oceniają kompetencje zdobyte na studiach, jako bardzo przydatne w procesie nauczania i wychowania dzieci. Wskazują też na bardzo wiele braków kompetencyjnych, a nawet część absolwentów z dużym doświadczeniem w szkolnictwie nie twierdzi, że ma przyswojone kompetencje na poziomie bardzo dobrym.
- Występują różnice między nauczycielami i rodzicami w ocenie wykorzystania kompetencji w procesie nauczania i wychowania dzieci. Dla nauczycieli najważniejsze są kompetencje merytoryczne związane z prowadzonym w szkole przedmiotem, pedagogiczne oraz współpraca/komunikacja z rodzicami. Rodzice bardziej doceniają kompetencje widoczne w nauczaniu, nie doceniają natomiast mniej widocznych, m.in. metodycznych, tak ważnych dla nauczycieli. Wnioski z tego badania mają charakter powszechny, potwierdzają bowiem sens stosowania dobrych praktyk. Przy ocenie wykorzystania przez pracownika kompetencji w pracy w każdym zawodzie trzeba uwzględniać nie tylko pracodawcę, ale także odbiorcę danej pracy (ucznia, studenta, pacjenta, obywatela, klienta).
- Istnieje potrzeba cyklicznego badania, nie tylko przez specjalistów od zarządzania zasobami ludzkimi, ale także przez właścicieli podmiotów gospodarczych (skarbu państwa, samorządy, osoby prywatne) poziomu przyswojenia przez pracowników kompetencji w celu ich doskonalenia, a jednocześnie motywowania ich do samokształcenia. Badanie to powinno być powiązane z badaniem satysfakcji i motywacji pracowników, prowadzonym od kilku lat w wielu organizacjach. W przypadku nauczycieli monitorowanie poziomu kompetencji i zakresu ich wykorzystania powinno odbywać się w trakcie cyklicznej oceny ich pracy oraz awansów na wyższy stopień zawodowy.

SPIS TABLIC

1. Przykładowe opisy efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie licencjackim (poziom 6) i magisterskim (poziom 7).
2. Fragment efektów uczenia się, obowiązujących na kierunku ekonomia na Uniwersytecie w Białymstoku w 2012 r., oraz efektów uczenia się dla obszaru nauk społecznych z 2011 r.
3. Samoocena kompetencji młodych pracowników w latach 2010–2014 w skali 1–5.
4. Samoocena najważniejszych umiejętności pracowników, z uwzględnieniem płci, wieku i kierunku wykształcenia wyższego w 2019 r.
5. Grupy kompetencji wymagane przez pracodawców od przyszłych kierowników, specjalistów i techników w 2014 r.
6. Przeciętny poziom umiejętności wymaganych przez pracodawców u kierowników, specjalistów i techników.
7. Efekty uczenia się w zakresie wiedzy według standardów kształcenia w zawodzie nauczyciela z lat 2012 i 2019.
8. Efekty uczenia się w zakresie umiejętności według standardów kształcenia w zawodzie nauczyciela z lat 2012 i 2019.
9. Efekty uczenia się w zakresie kompetencji społecznych według standardów kształcenia w zawodzie nauczyciela z lat 2012 i 2019.
10. Efekty uczenia się na specjalności pedagogika społeczno-opiekuńcza i terapia pedagogiczna w APS.
11. Metody kształcenia stosowane dla uzyskania efektów uczenia się na kierunkach pedagogicznych w APS według rodzajów kompetencji.
12. Metody sprawdzania efektów uczenia się na kierunkach pedagogicznych w APS według grup kompetencji.
13. Metody sprawdzania efektów uczenia się według rodzaju kompetencji na UP w Krakowie.
14. Przydatność metod nauczania w pracy zawodowej według absolwentów APS.
15. Przydatność przedmiotów wykładanych na studiach pedagogicznych według absolwentów APS.
16. Motywy podjęcia studiów pedagogicznych przez absolwentów APS.
17. Motywy podjęcia pracy po studiach przez absolwentów APS.
18. Ranga cech intelektualnych nauczyciela w procesie nauczania i wychowania dzieci według nauczycieli i rodziców.

19. Zgodność posiadanego poziomu wykształcenia z wymaganym na stanowisku. 20. Ranga umiejętności nauczyciela ważnych w nauczaniu i wychowaniu dzieci według nauczycieli i rodziców. 21. Kompetencje wynikające z efektów uczenia się oraz najbardziej przydatne w pracy nauczyciela.
22. Kompetencje wykorzystywane i brakujące w pracy zawodowej absolwentów APS.
23. Ocena znajomości kompetencji społecznych nabytych w czasie studiów przez absolwentów APS.
24. Obszary braków kompetencyjnych wśród absolwentów APS.
25. Braki w doświadczeniu zawodowym absolwentów APS. 26.
- Przyczyny braków w kompetencjach nauczycieli według absolwentów APS. 27.
- Konsekwencje braków kompetencyjnych według absolwentów APS. 28.
- Przydatność praktyk w pracy nauczyciela według studentów APS. 29.
- Umiejętności nabyte w trakcie praktyk przez absolwentów APS.

BIBLIOGRAFIA

- Akademia Pedagogiki Specjalnej. (2013). *Raport Zespołu ds. Zapewniania Jakości Kształcenia na Wydziale Nauk Pedagogicznych Jakość procesu dydaktycznego i ocen jego efektów*. Pobrane z: www.aps.edu.pl/media/677177/raport-wnp-1-12-13.pdf.
- Akademia Pedagogiki Specjalnej. (2014). *Raport Komisji ds. Jakości Kształcenia Wydziału Nauk Pedagogicznych (rok akademicki 2013/2014). Ocena organizacji oraz realizacji praktyk studenckich*. Pobrane z: www.aps.edu.pl/media/677180/raport-wnp-2013-14.pdf.
- Akademia Pedagogiki Specjalnej. (2017). *Ranking ocen studenckich w USOS w zakresie realizowania zajęć dydaktycznych przez pracowników i doktorantów APS w roku 2016/2017*. Pobrane z: www.aps.edu.pl/media/1995732/ranking-1016_2017.pdf.
- Akademia Pedagogiki Specjalnej. (2018). *Jakość kształcenia praktycznego w APS i jego dostosowanie do rynku pracy w ocenie absolwentów i nauczycieli akademickich. Raport Komisji ds. Jakości Kształcenia Wydziału Nauk Pedagogicznych, rok akademicki 2017/2018*. Pobrane z: www.aps.edu.pl/media/2081548/raport-2018-wnp2018.pdf.
- Buchcic, E. (2012). Znaczenie procesu samokształcenia w rozwoju zawodowym nauczycieli przedmiotów przyrodniczych. W: E. Wiśniewska, M. Jagodzińska, K. Przybylska (red.), *Edukacja a rynek pracy. Od procesów do efektów kształcenia*. Płock: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku.
- Buchcic, E., Żeber-Dzikowska, I. (2001). Interpersonalne kształcenie nauczycieli. W: E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Buchner-Jeziarska, A. (2005). *Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Buchowicz, I. (2020). Edukacja a rynek pracy w Polsce – wybrane zagadnienia. *Polityka Społeczna*, nr 10.
- Centrum Badania Opinii Społecznej. (2004). *Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993–2004. Komunikat z badań. BS/ 81/2004*. Pobrane z: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2004/K_081_04.PDF.
- Centrum Badania Opinii Społecznej. (2019). *Do pracy czy na studia? Zmiany w decyzjach edukacyjnych młodzieży. Komunikat z badań nr 143/2019*. Pobrane z: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_143_19.PDF.

- Chmielecka, E. (2019). Kształtowanie kompetencji społecznych studentów. Doświadczenia projektu DASCHE. W: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Chmielecka, E., Żurawski, A. (2019). Ilość i jakość – trudne ścieżki zapewnienia jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym. W: J. Woźnicki (red.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019*. Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Chmielecka, E., Matuszczak, K. (2020). Kształtowanie kompetencji społecznych studentów w świetle polityk publicznych edukacji wyższej w Niemczech, Holandii, Polsce, Łotwie, Czechach i Wielkiej Brytanii. *Polityka Społeczna*, nr 10.
- Cudowska, A. (2017). Rola nauczyciela w zmianie oświatowej. W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*. Kraków: Wydawnictwo „scriptum”.
- Czaja, K. (2016). Nauczycielski model kompetencji – odpowiedź na współczesne wyzwania. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, nr 2.
- Czajka, Z. (2012). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w administracji publicznej*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Czajka, Z. (2014). Jakość kształcenia akademickiego a jakość kapitału ludzkiego. W: A. Rajkiewicz, J. Orczyk (red.), *Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Czajka, Z. (2020). Motywacja i satysfakcja nauczycieli przedszkoli. *Polityka Społeczna*, nr 5–6.
- Czajka, Z. (2021). Kompetencje pedagogiczne nauczycieli szkół podstawowych w opinii nauczycieli i rodziców. *Polityka Społeczna*, nr 4.
- Czajkowska, M. (2013). Pomiar kompetencji nauczycieli matematyki. *Edukacja*, nr 1.
- Czekaj, K., Błędowski P. (2011). *Rekomendacje w zakresie teoretycznego przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela*. Łódź: Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dybaś-Stronkowska, M. (2019). Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. W: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Filipowicz, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

- Gawlik, S. (2005). *Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji*. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Górczyński, M. (2018). Czy szkolne doradztwo zawodowe potrzebuje informacji o zawodach. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 3*.
- Górniak, J. (2015). *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań*. Warszawa – Kraków: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Griffin, R.W. (2004). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grochowska, A. (2018). *Spaleni na starcie – czyli rzecz o tym, jak polski rynek deprawuje młodych ludzi*. Pobrane z: <http://psychologiasprzedazy.biz./spaleni-na-starcie-czyli-rzecz-o-tym-jak-polski-rynek-pracy-deprawujemlodych-ludzi/>.
- Główny Urząd Statystyczny. (1999). *Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 r.* Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny. (2006). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.* Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny. (2012). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.* Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny. (2013). *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*. Warszawa. Pobrane z: www.stat.gov.pl.
- Główny Urząd Statystyczny. (2016). *Kształcenie dorosłych*. Gdańsk.
- Główny Urząd Statystyczny. (2017). *Osoby młode na rynku pracy w 2016 r.* Warszawa. Pobrane z: www.stat.gov.pl.
- Główny Urząd Statystyczny. (2020). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r.* Gdańsk.
- Główny Urząd Statystyczny. (2021A). *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2016–2020*. Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny. (2021). *Rocznik Statystyczny Pracy 2021*. Warszawa
- Hajec, M. (2015). *Czy wyższe wykształcenie jest nieużyteczne?* Pobrane z: www.rynekpracy.pl/artukul.php/n.353/email/.128690/wpis.926.
- Hajec, M. (2015). *Niedopasowanie umiejętności w Unii Europejskiej*. Pobrane z: <https://rynekpracy.pl/artykuły/niedopasowanie-umiejtnosci-w-unii-europejskiej>.
- Jakubaszek, W. (2010). *Orientacja humanistyczna a przygotowanie zawodowe nauczyciela*. W: W. Kremień, T. Lewowski, S. Sysojewa (red.), *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*. Warszawa – Kraków: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Jabłońska, M. (2000). *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2016). Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w opiniach rodziców i nauczycieli. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, nr 1*.

- Janecki, S. (2003). Ranking szkół wyższych – uniwersytet rynkowy. *Wprost*, nr 20.
- Janiak, J. (2009). Jakość kształcenia w szkole wyższej w dobie masowej edukacji. W: M. Geryk (red.), *Strategia zarządzania uczelnią niepubliczną w kontekście społecznej odpowiedzialności*. Gdańsk – Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania w Gdańsku, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Infrastruktury i Zarządzania w Warszawie.
- Janowski, A. (2002). *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Jeruszka, U. (2006). *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kamiński, A. A. (2012). Słów kilka o sytuacji w polskim szkolnictwie wyższym. *Portal: kwartalnik Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 2–3.
- Kordziński, J. (2017). *Szkoła wspólnych działań, czyli o relacjach i współpracy*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Kraśniewska, N., Dybaś-Stronkowska, M. (2019). Edukacja dla przyszłości w ocenie studentów. W: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Król, H., Ludwiczynski, A. (2006). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kryńska, E. (2013). Polski rynek pracy – mity i rzeczywistość, czyli przeciw stereotypom. W: B. Balcerzak-Paradowska (red.), *Praca i polityka społeczna. Współczesne tendencje i wyzwania*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Laskowska, K. (2017). *Funkcjonowanie systemu jakości kształcenia na Wydziale Prawa UwB – 10 lat doświadczeń*. Pobrane z: www.uwb.edu.pl/uploads/tiny/Laskowska_2017.pdf.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2018). *Kompetencje nauczyciela klas początkowych*. Pobrane z: www.repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1345/kompetencje%20nauczyciela.
- Lisek-Michalska, J., Daniłowicz, P. (2007). Polityka szkoleniowa i szkolenia w MŚP. W: E. Kryńska (red.), *Kapitał ludzki w małych i średnich przedsiębiorstwach – przystosowania do technologii informatycznych. Wyniki badań empirycznych*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Listwan, T. (red.). (2006). *Zarządzanie kadrami*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Lorenc, J. (2018). *Kompetencje wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opiniach studentów*. Pobrane z: www.C:Users/user/Downloads/2018_16_14_Lorenc.pdf.
- Łomny, Z. (2005). Kompetencje nauczycieli przyszłości w świetle raportu dla UNESCO, opracowanego przez międzynarodową komisję do spraw edukacji XXI wieku. W: R. Gmoch,

- A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Łukasik, J. (2010). Luki w kształceniu nauczycieli. W: W. Kremień, T. Lewowski, S. Sysojewa (red.), *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Madalińska-Michalak, J. (2017). Filary pracy a kompetencje nauczyciela. W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Piguła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*. Kraków: Wydawnictwo „scriptum”.
- Malinowska, J., Jabłońska M. (2010). *Myślenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Mikuła-Bączek, E. (2008). *Przeobrażenia instytucjonalne a jakość edukacji szczebla wyższego w Polsce w latach 1990–2006*. Pobrane z: www.ur.edu.pl/pliki/Zeszyt14/37.pdf.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2014). *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych ZUS. Raport końcowy*. Warszawa. Pobrane z: C:/Users/user/Downloads/ibraport-monitorowanie-losow-absolwentow.pdf.
- Molga, T. (2018). *Po tych danych z Urzędu Pracy można już zamknąć studia na kierunkach: politologia, socjologia i kulturoznawstwo*. Pobrane z: <http://natemat.pl/203611,studiujesz-politologie-socjologie-albo-kulturoznawstwo-bedziesz-musial-wsadzic-ten-dyplom-gleboko-w-kieszen/>.
- Morawski, R. Z. (1999). Kryteria efektywności instytucji akademickich. W: J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2017). *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli*. Pobrane z: www.nik.gov.pl/kontrole/P/16/021/.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2018). *System awansu zawodowego nauczycieli. Informacja o wynikach kontroli*. Pobrane z: www.nik.gov.pl/kontrole/P/17/027/.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2018A). *System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych*. Pobrane z: www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/.
- Norwiński, D. (2017). Efekty wdrażania programu „Gwarancje dla młodzieży” na polskim rynku pracy. *Polityka Społeczna*, nr 10.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Oleksyn, T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

- Ostoj, I. (2019). Skutki łączenia studiów stacjonarnych z pracą – studium teoretyczne i wyniki badań ankietowych. *Polityka Społeczna*, nr 10.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. (2013). *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce. Raport podsumowujący III edycję badań BKL z 2012 r.* Warszawa – Kraków.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. (2014). *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 r.* Warszawa – Kraków.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. (2015). *Rynek pracy widziany oczami pracodawców. Tom 1: Edukacja a rynek pracy.* Warszawa.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. (2015A). *Polski rynek pracy – aktywność zawodowa i struktura wykształcenia. Tom 2: Edukacja a rynek pracy.* Warszawa.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. (2019). *Raport z badania ludności w wieku 18–69 lat.* Pobrane z: www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/01-BKL-raport-z-badania-ludnosci_ostateczny.pdf.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. (2019A). *Zarządzanie kapitałem ludzkim w polskich firmach. Obraz tuż przed pandemią.* Pobrane z: www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/02-BKL-zarzadzanie-kapitałem-ludzkim_WWW.pdf.
- Paško, I. (2016). Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, nr 1.
- Pawelec, L. (2017). Jakość przygotowania zawodowego nauczycieli w świetle badań empirycznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, vol. XXX, 2.
- Pawlak, Z. (2011). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie.* Warszawa: Poltext.
- Pękała, J. L. (2017). Etos współczesnych nauczycieli – trwałość i zmiana. W: J. Madalińska-Michalak, N. G. Piкуła, K. Białożyт (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty.* Kraków: Wydawnictwo „scriptum”.
- Piotrowska, D., Saryusz-Wolski, T. (2019). Rewolucja 4.0 i jej wyzwania dla kształcenia w szkołach wyższych. W: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia.* Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Piróg, D. (2013). *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu.* Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Pląsek R. (2016). Przemiany szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989 – w stronę komercjalizacji systemu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1.
- Podwójcic, K. (2020). *Uniwersytet w pułapce rynku pracy. O teoretycznych założeniach praktyczności kształcenia.* Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.

- Poliwczak, I. (2007). Wiedza i umiejętności w małych i średnich przedsiębiorstwach. W: E. Kryńska (red.), *Kapitał ludzki w małych i średnich przedsiębiorstwach – przystosowania do technologii informatycznych. Wyniki badań empirycznych*. Tom 2. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Pradela, A., Wilińska, A., Kaźmierczak, J. (2012). *Kierunki rozwoju lokalnego rynku pracy na terenie Gliwic. Analiza, diagnoza, rekomendacje. Raport z badań*. Gliwice: Gliwicki Ośrodek Metodyczny.
- Pregler, A. (red.). (2017). *Zestaw przykładowych programów preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej oraz doradztwa zawodowego dla systemu oświaty*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Przybulek, B. (2018). *Kompetencje pedagogiczne współczesnego nauczyciela w szkole podstawowej – teoria i praktyka* [praca magisterska]. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Przystupa, K. (2017). Jakość kształcenia w uczelni wyższej. *Organizacja i Zarządzanie*, nr 1.
- Putkiewicz, E., Wilkomirska, A. (2004). *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Robbins, S. P. (1998). *Zachowania w organizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Rowicka, A. (2013). Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów sprawiających trudności wychowawcze. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 1.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, studiach uzupełniających magisterskich, jednolitych magisterskich oraz studiach podyplomowych* (Dz.U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej* [A] (Dz.U. z 2011 r. Nr 207, poz. 1232).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* (Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz.U. z 2012 r. poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie podstawowych kryteriów i zakresu oceny programowej oraz oceny instytucjonalnej* (Dz.U. z 2014 r. poz. 1356).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2020 r. poz. 1289 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U. z 2021 r. poz. 661 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego [A] (Dz.U. z 2018 r. poz. 1133).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli [B] (Dz.U. z 2020 r. poz. 2200 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 września 2018 r. w sprawie kryteriów oceny programowej [C] (Dz.U. z 2018 r. poz. 1787).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji [D] (Dz.U. z 2018 r. poz. 2218).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. z 2019 r. poz. 325).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela [A] (Dz.U. z 2019 r. poz. 1450).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2019 r. w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz szczegółowego trybu postępowania odwoławczego [B] (Dz.U. z 2019 r. poz. 1625).

Sajkiewicz, A. (2002). *Jakość zasobów pracy*. Warszawa: Poltext.

Sałata, E. (2018). Kształcenie w szkole wyższej z wykorzystaniem informacji o zawodach. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 3.

Sałek, S., Janas, K. (2011). Idealny absolwent w oczach pracodawcy – studium przypadków studentów informatyki. W: A. Rogozińska-Pawełczyk, D. Majewski (red.), *Absolwent na rynku pracy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Samborska, I. (2014). Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej. *Edukacja Elementarna*, nr 31.

Sedlak, P., Kulikowski, K. (2014). Ogólnopolskie badanie zaangażowania pracowników. Pobrane z: <https://badaniahr.pl/biblioteka/>.

- Segiet, W. (1999). *Rodzice – nauczyciele: wzajemne stosunki i reprezentacje*. Warszawa: Książka i wiedza.
- Sęk, H. (2006). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sidor-Rządowska, M. (2011). *Kompetencyjne systemy ocen pracowników*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Sikora, B., Boryca, B. M. (2019). *Sprawozdanie z badania kształcenia kompetencji kluczowych uczniów prowadzonego w formie monitorowania w roku szkolnym 2018/2019*. Pobrane z: C:/Users/user/Downloads/b.sikora-b.m.boryca-sprawozdanie-z-badania-kkk-uczniow.pdf.
- Solarczyk-Szwec, H. (2013). O niektórych przyczynach (nie)dopasowania kompetencyjnego młodych dorosłych na rynku pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 2*.
- Sroka, A. P. (2012). Kompetencje studentów a rynek pracy. W: W. Wiśniewska, M. Jagodzińska, K. Przybylska (red.), *Edukacja a rynek pracy. Od procesów do efektów kształcenia*. Płock: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Stochmiałek, J. (2005). Przydatność umiejętności interpersonalnych we współczesnym rynku pracy. W: S. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego do 2020 r.* (M.P. 2013 r. poz. 640).
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego do 2030 r.* Załącznik do uchwały nr 184 Rady Ministrów z dnia 14 grudnia 2020 r.
- Stronkowski, P., Szczurek, A., Leszczyńska, M., Matejczuk, A. (2013). *Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganii szkół*. Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki. Znak:38/ORE/PN/UE/2013.
- Surdykowska, B. (2017). Kilka myśli o roli pracodawców w procesie podnoszenia kwalifikacji zawodowych w miejscu pracy. *Dialog, nr 2*.
- Symela, K. (2018). Tworzenie informacji o zawodach funkcjonujących na rynku pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 3*.
- Symela, K., Woźniak, I. (2018). *Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy. Podręcznik*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szempruch, J. (2017). Wyzwania i perspektywy pracy nauczyciela wobec przemian współczesnego świata. W: J. Madalińska-Michalak, N. G. Pikuła, K. Białożyty (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*. Kraków: Wydawnictwo „scriptum”.

Sztanderska, U., Wojciechowski, W. (2008). *Czego nie uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce. Raport*. Warszawa: Fundacja F. Eberta.

Śleszyńska, A. (2008). Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych. W: E. Sulima (red.), *Rynek pracy a edukacja*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Tomaszewski, A. (2011). Problem dostosowania oferty szkolnictwa wyższego do potrzeb rynku pracy. W: A. Rogozińska-Pawelczyk, D. Majewski (red.), *Absolwent na rynku pracy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Trawińska-Konador, K. (2018). Powiązanie informacji o zawodach z kwalifikacjami w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji jako pożądana komplementarność systemowa. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 3*.

Trawińska-Konador, K. (2020), Zintegrowany System Kwalifikacji – narzędzie łączące edukację z rynkiem pracy. *Polityka Społeczna, nr 10*.

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. (2020). *Wytyczne dla Rad kierunków do procedury dyplomowania na Wydziale Pedagogiki*. Pobrane z:

www.pedagogika.ukw.edu.pl/download/55154/Wytyczne_dyplomowania_na_Wydziale_Pedagogiki_2020.pdf.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r. poz. 2215 ze zm.).

Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385 ze zm.).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2011 r. Nr 164, poz. 1365 ze zm.).

Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy– Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. z 2020 r. poz. 226 ze zm.).

Ustawa z dnia 1 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2021 r. poz. 478).

Uniwersytet Warszawski. Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia. (2012). *Ogólnouniwersytecka ankieta oceniająca jakość kształcenia. Raport. IV edycja*. Pobrane z: http://pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2017/12/OAOJK_4edycja.pdf.

- Uniwersytet Warszawski. Pracownia ewaluacji Jakości Kształcenia. (2019). *Ogólnouniwersyteckie badanie nauczycieli akademickich. Raport*. Pobrane z: http://pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2019/07/Raport_pracowniczy_2019.pdf.
- Uniwersytet Warszawski. Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia. (2021). *Raport z badania studentów I roku Uniwersytetu Warszawskiego. VI edycja*. Pobrane z: http://pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2022/02/Raport_I_rok_zmniejszony.pdf.
- Wasilewska, M. (2006). Konfrontacja kompetencji zawodowych nauczycieli z potrzebami szkoły. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, nr 16*.
- Welfe, M. (2011). Opinie studentów Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego na temat studiów i rynku pracy. W: A. Rogozińska-Pawełczyk, D. Majewski (red.), *Absolwent na rynku pracy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiłkomirska, A., Zielińska A. (2013). *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Wiśniewska, E. (2013). Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela a jego funkcjonowanie zawodowe. W: W. Wiśniewska, M. Jagodzińska, K. Przybylska (red.), *Edukacja a rynek pracy. Kompetencje społeczno-zawodowe determinantem gotowości człowieka do efektywnej adaptacji zawodowej*. Płock: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Wojciechowska, K., Sugier, D. (2001). Przydatność praktyk pedagogicznych w doskonaleniu umiejętności dydaktycznych studentów. W: E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Wollman, L. (2001). Wymagania stawiane nauczycielowi a możliwości ich realizacji. W: E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Wolszczak-Derlacz, J. (2013). *Efektywność naukowa, dydaktyczna i wdrożeniowa publicznych szkół wyższych w Polsce – analiza nieparametryczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Wróblewska, K. (2020). *Niedopasowanie kompetencyjne nauczycieli do wymagań procesu nauczania i wychowania* [praca magisterska]. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Zahorska, M. (2007). Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zawicka, Ż. (2018). *Znaczenie komunikacji rodziców z nauczycielami dla funkcjonowania Szkoły Podstawowej w Skarżysku Kamiennej* [praca magisterska]. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.

Żeber-Dzikowska, I., Wysocka-Kunisz, M., Szydłowska A. (2016). Kompetencje nauczyciela w kontekście kształcenia. *Społeczeństwo, Edukacja, Język*, nr 4.

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Załącznik do uchwały nr 195 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r.

Żegnałek, K. (2001). Szczególnie pożądane cechy osobowości nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. W: E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

SUMMARY

In Poland, people interested in good preparation of university graduates for professional work, labour market specialists, academic teachers, students, employees and employers, have been signalling their lack of certain competences important in their professional work. As a way to improve this situation, both professionals and students usually indicate a better adaptation of study programs to qualifications related to the performance of work within a given profession and specialty, limiting theoretical subjects and increasing practical classes during studies, as well as extending and better organizing internships. However, the reasons for the mismatch of competences obtained during studies to those needed in professional work (if the profession or specialty performed is consistent with the learned one) do not depend only on the universities, they are much broader than labor market specialists think.

The qualification requirements of employees for a specific position are influenced by the organizational structure and the resulting different division of work/tasks between organizational units and positions. Therefore, the qualification requirements for the same position in different organizations (enterprises) in terms of size and type of activity must be different. It follows that it is not possible to prepare a graduate with competences/qualifications that would fit every type of work, as some employers expect, during studies in a given field or specialty.

The introduction of educational standards based on learning outcomes was to reduce the differences between education programs focused excessively on theoretical issues in the humanities and social studies and the skills required of graduates in professional work. In accordance with the regulations of the Minister of Science and Education, learning outcomes for a given field of study, specialisation, as well as individual subjects and types of classes are to determine the specific scope of knowledge, skills and social competences required of students. The creators of the education program based on learning outcomes from the European Union assume that thanks to them study programs will be brought closer to the requirements and needs of business entities. To this end, the regulations of the Minister of Science and Education additionally oblige colleges and universities to cooperate with the socio-economic environment (organizations and enterprises).

The aim of the monograph is to analyze and evaluate education in the humanities and social studies for the needs of the labor market. In particular, it concerns the impact of learning standards and outcomes (expressed in the form of knowledge, skills and social competences) and other factors on better matching the competences acquired during education to those

required in future professional work. Are the competences acquired during studies in a given field of study used in various types of work, within a given profession / specialty and what competences important in professional work are lacking for graduates?

The monograph presents the following main hypothesis: basing education on the humanities and social studies on learning outcomes in the scope of three competences (knowledge, skills and social competences) did not significantly contribute to better preparation of graduates for work in the learned profession. There is still a mismatch between competences acquired during studies and those required in professional work, consistent with the profession learned, or shortages of certain competences.

Monograph contains from 7 chapters, the first present the rationale for the introduction of university education based on learning/learning outcomes, the evolution of the regulations introducing learning outcomes in the years 2003-2019, their characteristics with particular emphasis on social competences (due to their introduction to the outcomes and their important role). A separate subsection is devoted to the university's cooperation with the socio-economic environment, which, according to the assumptions of the Ministry of Science and Education, is to support education in line with the needs of the economy and local labor markets. The second chapter presents the reasons for the inadequacy of education to the competence requirements of professional work, including those related to the traditional role of university education in the economy and society, the large development of non-public colleges and universities in the second half of the 90s of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century, the underestimation of bachelor's education by many employers.

The third chapter is devoted to the reasons for the incompatibility of education with the requirements of professional work, depending on people undertaking studies contrary to their interests and predispositions. It is about improper, ill-considered choice of the field of study by universities graduates and not using career counselors at the same time. As a consequence, such graduates do not always take up work in a learned profession, so there is an inadequacy of learning outcomes to those required in professional work. The fourth chapter concerns the assessment of standards and learning outcomes in humanities and social studies by academic teachers, students and young workers, as well as the assessment by employers of the level of preparation of graduates for professional work and the competences they lack.

The fifth chapter presents the standards and outcomes of education in pedagogical studies specified in the regulations of the Minister of Science and Education, including their evolution in the years 2003-2019, the scope of cooperation between colleges, universities and business entities, in order to link education programs more closely with the requirements of the teaching

and upbringing of children. Learning outcomes were also characterized according to the regulations of 2012 and 2019 in order to indicate differences related to their better adaptation to the requirements of teachers' work. The sixth chapter presents an assessment of the education process, standards and learning outcomes by students of pedagogy and teachers.

The seventh chapter contains an assessment of the use of competences acquired by teachers during studies and the lack of some competences important in the learning and upbringing of primary school children. The motives for choosing pedagogical studies and work in the teaching profession were also presented. Did the graduates whose opinions were used in the monograph choose pedagogical studies according to their interests or accidentally? An assessment of the level and scope of vocational preparation was also presented, including in particular the use of theoretical knowledge and experience gained during student internships in schools and other educational institutions. Studies show that teachers themselves see competence gaps that hinder the teaching and upbringing of children.

The analysis of all issues presented in the monograph is based on the regulations on education standards and learning outcomes and on the published results of various studies. The most extensive research is conducted in the years 2010-2019 by Polish Agency for Enterprise Development (PARP), which is based on labour market research (BAEL) as well as on its own studies. In various years, the PARP research covered about 3,000 - 4,000 employers and up to 20,000 employees.

In the assessment of learning outcomes at pedagogical studies, surveys among over 200 primary school teachers and 60 APS graduates from 2017-2019, conducted as part of the master's seminar at APS under the direction of the author of the monograph, were also used. Among the APS graduates surveyed, 66% completed undergraduate studies and 34% master's degrees. The author also used his own experience from many years of work at two public and two private universities, as a professor, conducting exercises, course and diploma seminars (at the bachelor's and master's level).