połów funkcjonujących na poziomie uczelni i wydziałów – w zespołach tych znaleźli się przedstawiciele pracowników, studentów i doktorantów. Badania wśród studentów, doktorantów, pracowników naukowych i administracyjnych, kandydatów i absolwentów oraz otoczenia Uniwersytetu Warszawskiego, dotyczące warunków kształcenia oraz opinii na temat jakości, prowadzi wydzielona Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia. Pierwsza ankieta została wypełniona przez 13 tys. studentów, co świadczy o znacznym zainteresowaniu problemem. Cały system jednak, co podkreślał prof. Stępień, jest dopiero tworzony, testowany, trzeba go wciąż dopracowywać i konsultować ze środowiskiem akademickim i nie tylko.

Po referatach rozpoczęła się dyskusja, podczas której poruszono wiele interesujących wątków. Uczestnicy zastanawiali się m.in. nad tym, czym właściwie jest jakość szkoły wyższej, czy należy korzystać z definicji wypracowanych w teoriach zarządzania. Kontynuowano kwestię włączania wszystkich członków wspólnoty akademickiej do prac nad poprawą jakości kształcenia, rozważano zagadnienie szkolenia pracowników naukowych (a wśród nich profesorów akademickich) w zakresie dydaktyki. Podsumowując gdańskie spotkanie, warto odnieść się do wypowiedzi prof. Håkana Hulta. Zapytany przez prof. Tomasza Szkudlarka – znającego szwedzką uczelnię – o to, co tak naprawdę sprawia, że Uniwersytet w Linköping to placówka doskonała, gość ze Szwecji stwierdził, że wszystko zależy od ludzi – od tego, czy lubią swoją pracę, angażują się w rozwój uczelni, rozumieją pewne idee edukacyjne.

Choć konferencja była poświęcona systemom zewnętrznym i wewnętrznym, standardom, wskazówkom, zaleceniom itd., ich wpływowi na budowanie jakości, to jednak płynący z niej wniosek, ważny dla środowiska akademickiego, jest taki, że bez jego udziału, chęci i pomysłów nawet proces boloński nie poprawi stanu nauki, badań i edukacji akademickiej. A co najważniejsze – środowisko to powinno zaangażować się nie tyle w realizację założeń procesu bolońskiego, ile przede wszystkim w rozwój nauki, badań i edukacji.

Magdalena ***Dybaś***
Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu

Potwierdzanie kwalifikacji – doświadczenia polskie. Informacja o zrealizowanym projekcie *Zewnętrzny egzamin zawodowy. Analiza, diagnoza oraz perspektywy zmian*[1]

Wprowadzenie

Zagadnienia podejmowane w projekcie *Zewnętrzny egzamin zawodowy. Analiza, diagnoza oraz perspektywy zmian*, chociaż dotyczą egzaminów zawodowych zdawanych przez absolwentów wszystkich typów szkół zawodowych, dobrze wpisują się w obszar proble-

[1] Projekt realizowany na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego w okresie 31 marca 2008 r. – 30 kwietnia 2009 r.

mów związanych z potwierdzaniem kwalifikacji. Potwierdzanie – czy uznawanie – kwalifikacji (oba terminy funkcjonują w literaturze i stosowane są zamiennie) znacznie wykracza poza system egzaminów zawodowych i w najbliższej przyszłości będzie dotyczyć osób legitymujących się różnymi poziomami wykształcenia (także wykształceniem wyższym) oraz kwalifikacji. Ponieważ niektóre z omówionych poniżej zagadnień były w naszym projekcie przedmiotem badań (np. grupowanie zawodów, dla których opracowano standardy kwalifikacji zawodowych), omówienie wyników projektu i sformułowane rekomendacje poprzedzę wprowadzeniem, który pozwoli Czytelnikowi umiejscowić analizowany problem w szerszej perspektywie.

Dlaczego potwierdzanie kwalifikacji staje się ważnym problemem/wyzwaniem? Posiadana przez jednostkę wiedza, umiejętności i kompetencje (posługuję się tu deskryptorami definiującymi poziomy Europejskich Ram Kwalifikacji – ERK) mogą być zdobywane w różnych systemach szkolnych (jako kwalifikacje formalne), a także poza nimi: w pracy czy w życiu codziennym (kwalifikacje pozaformalne i nieformalne). Ta różnorodność zdobywania kwalifikacji oraz programów oferowanych na tych samych poziomach kształcenia sprawia, że dla rozwoju osobistego, a także zatrudnienia czy konkurencyjności w krajach Wspólnoty, oczekiwana jest większa przejrzystość posiadanych kwalifikacji.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego oraz Rady Unii Europejskiej z 23 kwietnia 2008 r. wskazuje na potrzebę stworzenia Europejskich Ram Kwalifikacji jako punktu (narzędzia) odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji, Zalecenie to nie zastępuje jednak ani nie definiuje Krajowych Systemów Kwalifikacji (KSK)[2] lub samych kwalifikacji. Europejskie Ramy Kwalifikacji określają osiem poziomów edukacji. Każdemu z poziomów przypisany jest zestaw deskryptorów opisujących efekty kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności oraz kompetencji (określanych w tym dokumencie w kategoriach odpowiedzialności i autonomii, np. praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym środowisku nauki lub pracy – poziom 1, czy analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób – poziom 5). W omawianym dokumencie zakłada się, że każdy poziom kwalifikacji może być osiągnięty różnymi ścieżkami edukacji i kariery (pracy). Dlatego budowaniu przejrzystości, a także mobilności pracowników oraz osób uczących się, ma sprzyjać utworzenie wspólnych ram odniesienia, ułatwiających porównywalność oraz możliwości przenoszenia kwalifikacji zdobytych w jednym kraju do innego.

Horyzont czasowy realizacji tego zalecenia wyznaczają dwie daty: rok 2010, w którym Krajowy System Kwalifikacji znajdzie odniesienie do Europejskich Ram Kwalifikacji oraz rok 2012, kiedy wszystkie nowe świadectwa, dyplomy oraz dokumenty Europass, potwierdzające nabyte kwalifikacje oraz wydane przez odpowiednie instytucje, znajdą odniesienie do właściwego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji za pośrednictwem Krajowego Systemu Kwalifikacji. Oznacza to w praktyce, że na wszystkich świadectwach i dyplomach (w tym szkół wyższych) pojawią się informacje, że absolwent danego kierunku kształcenia (wyuczonego zawodu) legitymuje się potwierdzonymi osiągnięciami opisanymi w ka-

[2] Krajowy System Kwalifikacji – wszystkie aspekty działalności państwa związane z uznawaniem uczenia się oraz inne mechanizmy łączące kształcenie i szkolenie z rynkiem pracy i społeczeństwem obywatelskim. Obejmuje on opracowanie i wdrożenie rozwiązań instytucjonalnych i procedur związanych z zapewnianiem jakości, oceną i przyznawaniem kwalifikacji. KSK może się składać z kilku podsystemów i może obejmować Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Por. Narwojsz i in. 2008, s.12.

tegoriach wiedzy (*knowledge*), umiejętności (*skills*) oraz kompetencji/postaw (*competence*), np. umiejętnością podejmowania inicjatywy oraz krytycznego myślenia czy umiejętnością formułowania sądów we własnej dyscyplinie i poza nią. Na tej podstawie można sadzić, iż dokumenty te będą dostarczały więcej informacji o absolwencie niż obecne dyplomy oraz wskazywały na konkretne efekty kształcenia. Informacja o osiągnięciach absolwenta szkoły, uczelni, kursu czy też nabytych i potwierdzonych kwalifikacjach nieformalnych ma stanowić wiarygodny przekaz dla pracodawcy i zapewnienie, że osoba, którą zatrudnia, legitymuje się kwalifikacjami opisanymi w tych dokumentach.

Zakres prac związanych z osiągnięciem celu, jakim jest opracowanie Krajowego Systemu Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji[3] oraz „przełożenie" tych założeń na rezultaty kształcenia wydaje się znaczny, a termin realizacji tego celu niezbyt odległy. Wśród problemów wymagających rozwiązania można wymienić jasny i wiarygodny opis efektów kształcenia oraz zagadnienia związane z pomiarem efektów kształcenia czy uznawaniem kształcenia pozaformalnego.

Wśród prac, których wyniki mogą być wykorzystywane w budowaniu Krajowych Ram Kwalifikacji można wymienić Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych opracowane pod patronatem Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz przygotowaną w Ministerstwie Edukacji Narodowej nową podstawę programową edukacji ogólnej (Bednarczyk, Jaszczyk, Woźniak, red. 2007; Chmielecka 2009b; *Rozporządzenie...* 2008). Dotychczasowy dorobek i doświadczenie w zakresie rozwoju standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce obejmuje osiągnięcia metodologiczne i badawcze, do których można zaliczyć m.in. sposób sporządzania opisu standardu (wyodrębnienie składowych kwalifikacji – analiza jakościowa wyników badań, tabela korelacji między zadaniami zawodowymi a składowymi kwalifikacji) czy metody związane z opracowaniem kryterium wyłączania zapisu ze standardu, kryterium oceny stanowisk pracy reprezentatywnych dla zawodu. Z badań wynika także, iż standardy kwalifikacji zawodowych powinny być uwzględniane przy opracowywaniu standardów wymagań egzaminacyjnych na różnych poziomach kształcenia (od szkoły zasadniczej do wyższej), towarzyszyć pracom nad utworzeniem krajowego systemu programów modułowych, a ponadto niezbędne jest opracowanie systemu (w tym zapewnienie odpowiednich środków) okresowej aktualizacji opisów standardów. Określona przez Ministra Edukacji Narodowej w grudniu 2008 r. nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (*Rozporządzenie...* 2008) będzie obowiązywać w szkołach podstawowych i gimnazjalnych już od roku szkolnego 2009/2010, a w szkołach ponadgimnazjalnych od roku 2012/2013. Znamienne dla opracowanej podstawy jest odniesienie kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół do etapów edukacji (a tym samym powiązanie z Europejskimi Ramami Kwalifikacji, w których trzeciemu etapowi edukacji przypisano gimnazjum, a czwartemu – szkoły ponadgimnazjalne) oraz określenie najważniejszych umiejętności, które uczeń powinien nabyć w trzecim i czwartym etapie edukacji w trakcie kształcenia ogólnego. Wśród zdefiniowanych umiejętności można wymienić m.in. umiejętności myś-

[3] Krajowe Ramy Kwalifikacji – narzędzie służące do klasyfikowania kwalifikacji na wyszczególnione według przyjętego zespołu kryteriów poziomy osiągnięć kształcenia, które ma na celu integrację i koordynację krajowych podsystemów kwalifikacji oraz poprawę przejrzystości, dostępności, rozwoju i jakości kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Por. Narwojsz i in. 2008, s. 12.

lenia matematycznego (umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowanie sądów opartych na rozumowaniu matematycznym), umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się, umiejętność pracy zespołowej. Nauczanie przedmiotów prowadzących do osiągnięcia wymienionych umiejętności na czwartym etapie edukacji może się odbywać w zakresie podstawowym oraz rozszerzonym, na etapie trzecim wyróżniono tylko jeden zakres. W przyszłości zdawanie matury z przedmiotów w zakresie rozszerzonym będzie zapewne konsekwencją wcześniejszych wyborów. A zatem planowaniu dalszego kształcenia w szkole wyższej, wymagającej zdawania matury z przedmiotów w zakresie rozszerzonym (na pewno będzie to dotyczyć renomowanych uczelni publicznych i niepublicznych), może wiązać się, ściślej niż dotychczas, z wyborem odpowiednich ścieżek kształcenia w szkole średniej.

Stan prac dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce obejmuje na obecnym etapie prace projektowe. W zakresie dotyczącym tylko Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (w Europejskich Ramach Kwalifikacji dotyczy poziomów kwalifikacji: 5, 6, 7 i 8) w czerwcu 2008 r. w krajach europejskich Krajowe Ramy Kwalifikacji wdrożyło 6 krajów, następnych 6 było na etapie „samopotwierdzania", kolejnych 12 miało projekty oraz prowadziło konsultacje, a w 23 (w tym w Polsce) trwały prace dotyczące projektowania (Chmielecka 2009a). Wśród krajów mających doświadczenie w walidacji (potwierdzaniu) umiejętności nabytych poza systemem szkolnictwa wyższego (w pracy) jest Francja. Oferta walidacji dotyczy osób, które wcześnie rozpoczęły życie zawodowe (nie kontynuowały kształcenia na poziomie wyższym). Funkcjonuje tam np. procedura walidacji umiejętności przeznaczona dla inżynierów, która pozwala uzyskać ten tytuł osobie mającej nie mniej niż 35 lat i pracującej zawodowo co najmniej 5 lat na stanowisku odpowiadającym wymaganiom stawianym inżynierom. Osoba spełniająca te wymagania może wystąpić o uznanie nabytych w praktyce umiejętności na drodze walidacji. Składa wówczas wniosek, wskazując dwie szkoły, w których chciałaby potwierdzić te umiejętności (w konsekwencji uzyskać dyplom danej szkoły). Do wniosku załączone są m.in. CV, list motywacyjny oraz szczegółowy opis doświadczeń zawodowych (*Formulaire...* 2009). Informacje zawarte w tym opisie dotyczą: wielkości przedsiębiorstwa, zajmowanych stanowisk, wynagrodzenia brutto, poziomu odpowiedzialności i autonomii, wykonywanych na tym stanowisku prac. Przytoczę tylko niektóre z informacji dotyczących obszaru zależności. Trzeba opisać zależności hierarchiczne, wskazując, od kogo i w jakiej formie otrzymywano polecenia, kto ewaluował naszą pracę, w jakiej formie oraz w jaki sposób byli ewaluowani współpracownicy; w obszarze zależności zewnętrznych trzeba wskazać, z jakimi partnerami zewnętrznymi realizowaliśmy naszą misję i w jakiej formie, wymagane jest także wskazanie częstotliwości takich kontaktów. Inny obszar, odnoszący się do oceny wiedzy i kompetencji wymagających działania, dotyczy opisu sytuacji, w których kandydat, realizując swoją misję, wykazał się inicjatywą, kreatywnością, przewidywaniem, podjęciem decyzji, zdolnościami negocjacji czy zdolnościami organizacyjnymi. Od kandydata na inżyniera wymaga się także opisania sytuacji problemowej i wszystkich działań, jakie podejmował, aby sprostać tym wyzwaniom. Jeśli osoba starająca się o walidację nabytych umiejętności pracuje w przedsiębiorstwie, odpowiedni formularz zobowiązany jest wypełnić też pracodawca. Przytaczam ten przykład, aby zilustrować mechanizmy towarzyszące potwierdzaniu kwalifikacji nieformalnych związanych z uzyskaniem tytułu inżyniera.

Egzamin zawodowy. Analiza danych wyjściowych

Wprowadzenie zewnętrznego systemu egzaminowania oraz powołanie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych związane było z podniesieniem jakości kształcenia i wychowania, stanowiącego jeden z podstawowych celów reformy edukacji realizowanej od 1999 r. System egzaminowania objął także obszar edukacji zawodowej, co wiązało się z wprowadzeniem egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Funkcjonujący od 2004 r. egzamin zawodowy (w pierwszym roku funkcjonowania tylko dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych w dwuletnim cyklu nauczania), obecnie organizowany jest po każdym etapie kształcenia, tj. po zasadniczej szkole zawodowej, technikum, technikum uzupełniającym oraz po szkole policealnej.

Jednak od początku reformy obszar edukacji zawodowej pozostawał obok zasadniczych reform, chociaż wprowadzano zmiany struktury szkolnictwa zawodowego[4], planów i programów nauczania oraz klasyfikacji zawodów szkolnych, w której z roku na rok przybywa nowych zawodów. Ma to konsekwencje dla systemu egzaminów zawodowych, ponieważ obecność zawodu w klasyfikacji oznacza możliwość potwierdzania kwalifikacji w tym zawodzie. Brakuje jednak całościowej koncepcji reformy systemu edukacji zawodowej i ustawicznej oraz określenia jej miejsca, zadań i perspektyw rozwoju w systemie edukacji.

Dotychczasowe zasoby informacyjne dotyczące przebiegu i wyników egzaminu zawodowego obejmowały raporty opracowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w latach 2004–2007 oraz raport prezentujący badania efektywności kształcenia zawodowego (Lelińska, Dobrowolska-Zabłocka 2007). Wyniki egzaminu zawodowego, opisane w raportach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, uzależnione są od typu szkoły, którą ukończył absolwent, etapu pisemnego bądź praktycznego egzaminu, wyuczonego zawodu oraz regionu, w którym funkcjonuje szkoła. W 2007 r. egzamin zawodowy zdało więcej absolwentów zasadniczych szkół zawodowych (81,3%) niż techników i szkół policealnych (50,9%). Wynik ten został potwierdzony także w 2008 r. W skali kraju w 2007 r. ponad cztery piąte absolwentów zdało etap pisemny egzaminu, ale tylko trzy piąte – etap praktyczny. Wyniki etapu pisemnego i praktycznego są zróżnicowane w zależności od typu szkoły, którą ukończył absolwent. Więcej absolwentów zasadniczych szkół zawodowych niż techników i szkół policealnych zdaje pomyślnie etap praktyczny. W niektórych zawodach zdawalność egzaminu wynosi 100%, w innych nikt nie zdaje egzaminu. Ponadto więcej uczniów zgłasza się na egzamin niż rzeczywiście bierze w nim udział. Generowane są dodatkowe koszty związane z przygotowaniem egzaminu. Dane te, przedstawione w raportach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, potwierdziły także nasze badania. Z analiz statystycznych wynika, że występuje koncentracja uczniów zdających egzamin zawodowy w 20–30 zawodach. W 2007 r. w 20 najliczniej reprezentowanych zawodach zdawało egzamin 93,3% absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, a na poziomie technikum w 30 najliczniej reprezentowanych zawodach zdawało egzamin 88,9% absolwentów. Luki informacyjne i obszary problemowe dotyczą braku informacji na temat przyczyn osiągania takich wyni-

[4] Początkowe założenia reformy zakładały funkcjonowanie szkół zawodowych i szkół policealnych. W 2002 r. zmieniono jednak tę koncepcję. Konsekwencją zmian był powrót zasadniczych szkół zawodowych, techników oraz techników uzupełniających do systemu szkolnego (*Reforma...* 1998, s. 11).

ków na egzaminie wśród absolwentów szkół zasadniczych oraz techników i szkół policealnych. Można domniemywać, iż wartość egzaminu zawodowego dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych jest inna niż dla absolwentów techników i szkół policealnych.

W raporcie zawierającym analizę wyników egzaminu zawodowego w kontekście efektywności kształcenia wskazano, że umiejętności uczniów kształtowane w szkole są inne niż oczekiwane na egzaminie zawodowym (por. Lelińska, Dobrowolska-Zabłocka 2007). Uczniowie szkół zawodowych mają trudności w czytaniu ze zrozumieniem. Do szkół tego typu trafiają osoby, które uzyskały bardzo niską liczbę punktów na egzaminie gimnazjalnym, ponadto kwalifikacje nauczycieli przedmiotów zawodowych są niskie, co w konsekwencji może prowadzić do niedostosowania procesu kształcenia do wymagań egzaminacyjnych. Brakuje także selekcji do szkół zawodowych.

Badania jakościowe

Badania jakościowe przeprowadzono w dwóch etapach: pierwszym, realizowanym w początkowym okresie procesu badawczego, w kwietniu–czerwcu 2008 r., drugim, w styczniu–marcu 2009 r. W ramach badań jakościowych zastosowano technikę zogniskowanego wywiadu grupowego (FGI) oraz technikę pogłębionego wywiadu indywidualnego (IDI). Przeprowadzono 10 wywiadów grupowych, w tym pięć w 2008 r., w których udział wzięli: pracodawcy, nauczyciele, egzaminatorzy, przedstawiciele ministerstw; przeprowadzono je w Warszawie (3 sesje), Łodzi (1 sesja) i Gdańsku (1 sesja). Wyniki tych badań zostały opublikowane w książce pod redakcją Elżbiety Drogosz-Zabłockiej i Jacka Kochanowskiego *Egzamin zawodowy. Obszary problemowe* (2009).

W kolejnych pięciu wywiadach grupowych w 2009 r. wzięli udział: absolwenci, nauczyciele przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących, wychowawcy klas, egzaminatorzy oraz przedstawiciele samorządów. Przeprowadzono je w Warszawie (1 sesja), Katowicach (3 sesje) oraz w Gdańsku (1 sesja)[5]. Wyboru firm do realizacji badań dokonano z zachowaniem procedur zamówień publicznych oraz zgodnie z wytycznymi obowiązującymi na Uniwersytecie Warszawskim.

Pogłębione wywiady indywidualne realizowano w 2008 r. i 2009 r. Przeprowadzono 44 wywiady, w tym 18 wywiadów z egzaminatorami, nauczycielami i przedstawicielami ministerstw, 16 z przedstawicielami kuratoriów mających siedziby w miastach wojewódzkich (kuratorami lub wskazanymi przez nich osobami) oraz 10 wywiadów z pracownikami Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (po jednym wywiadzie w każdej z OKE i dodatkowo po jednym wywiadzie w Krakowie i Gdańsku) na temat egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe osób niepełnosprawnych. Zastosowanie, oprócz techniki zogniskowanych wywiadów grupowych, techniki wywiadów pogłębionych było podyktowane specyfiką egzaminu (różnorodność zawodów, trudności w przygotowaniu zadań, trudności organizacyjne, ograniczona liczba nauczycieli i egzaminatorów) oraz potrzebą uzyskania pogłębionych informacji od jednej osoby. Zachodziła też uzasadniona obawa, że w tej sytuacji obecność innych osób może wpływać na wypowiedzi ekspertów.

[5] Badania przeprowadzono w dniach 24–25 oraz 28–29 kwietnia i 9 maja 2008 r. Zrealizowała je firma Millward Brown SMG/KRC na zlecenie Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. W 2009 r. badania przeprowadzono w dniach 29 stycznia–11 lutego. Zrealizowała je Biuro Badań Społecznych (BBS) z Warszawy.

Wywiady grupowe oraz wywiady indywidualne przeprowadzone w 2008 r. miały odpowiedzieć na pytania:

- Czy obecna koncepcja egzaminu zawodowego zapewnia potwierdzanie kwalifikacji zawodowych?
- Czy tak potwierdzone kwalifikacje są oczekiwane przez rynek pracy?
- Jakie zmiany są oczekiwane w obecnej koncepcji egzaminu zawodowego w perspektywie realizacji idei uczenia się przez całe życie?
- Jakie konsekwencje dla obecnego egzaminu zawodowego (standard wymagań egzaminacyjnych, organizacja, finansowanie) będą miały zmiany obecnej koncepcji egzaminu?
- W jaki sposób szkoły zawodowe (zasadnicze, technika i szkoły policealne) powinny przygotowywać młodzież do egzaminów zawodowych?

W rozmowach z przedstawicielami ministerstw zwracano uwagę na stopień zaangażowania Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz zainteresowanych resortów w prace nad egzaminem zawodowym oraz na współpracę międzyministerialną. Pytano także o przyszłość egzaminu w kontekście realizacji idei uczenia się przez całe życie. Badania wskazały problemy, które dotyczą zarówno fundamentalnych kwestii związanych z samym egzaminem i odpowiedzią na pytanie, czy obecny egzamin faktycznie potwierdza kwalifikacje zawodowe, jak i zagadnień, które wiążą się z jego przygotowaniem, organizacją i finansowaniem. Najważniejsze dla rozwiązania tego problemu jest określenie kwalifikacji zawodowych, które są potwierdzane na egzaminie, oraz podstawa programowa kształcenia w zawodzie, stanowiąca fundament budowania standardów wymagań egzaminacyjnych. W tych dziedzinach oczekiwane są zasadnicze zmiany obligujące do systematycznej aktualizacji podstaw programowych kształcenia w zawodzie. Zmiany te powinny być rozpoczęte od korekt „Klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego", która jest podstawą wprowadzenia zawodu do systemu szkolnego, a w konsekwencji podstawą kształcenia w tym zawodzie w systemie szkolnym. Ponadto oczekiwany jest większy udział pracodawców zarówno w procesie przygotowania, jak i realizacji obecnego egzaminu zawodowego. Wiąże się to jednak ze zmianą obecnie obowiązujących rozwiązań prawnych. Zwracano też uwagę na przebieg egzaminu zewnętrznego, zwłaszcza zaś etapu praktycznego (por. Drogosz-Zabłocka, Kochanowski 2009).

Wywiady grupowe przeprowadzone w 2009 r. nakierowane były na egzamin zawodowy (zadania egzaminacyjne), proces przygotowywania uczniów do tego egzaminu oraz na znaczenie potwierdzonych kwalifikacji na rynku pracy (por. Sobierajski 2009). Brali w nich udział inni respondenci (m.in. absolwenci, samorządowcy) niż w badaniach z 2008 r. Wyniki tej części badań miały pomóc w uzyskaniu odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak przebiega potwierdzanie kwalifikacji zawodowych w technikach i szkołach zawodowych?
- W jaki sposób uczniowie są przygotowywani do egzaminu zawodowego?
- Jaka jest charakterystyka uczniów przystępujących i nie przystępujących do egzaminu zawodowego?
- Czy egzamin maturalny jest konkurencyjny wobec egzaminu zawodowego?
- Jaki charakter przyjmuje promocja egzaminu zawodowego?

W badaniu wzięło udział 16 absolwentów, w tym 6 ze szkół zasadniczych i 10 z techników. Drugą kategorię respondentów stanowili nauczyciele. W dyskusjach wzięło udział

15 nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz przedmiotów ogólnokształcących (język polski, matematyka, informatyka). Dziesięciu z nich było egzaminatorami przeprowadzającymi i nadzorującymi przebieg egzaminu zawodowego, 5 było wychowawcami klas. Wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu mieli status nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych. Trzecią kategorię stanowili pracownicy samorządów lokalnych, które są głównymi akcjonariuszami kształcenia młodych ludzi w szkołach zawodowych. W badaniu wzięło udział 2 przedstawicieli samorządu (dyrektorzy wydziałów edukacji w starostwie i w urzędzie miasta). Z przeprowadzonych dyskusji wynika, że oczekiwana jest ciągła i ścisła współpraca nauczycieli przedmiotów ogólnych i zawodowych, w tym praktycznej nauki zawodu. Procedury obowiązujące na zewnętrznym egzaminie zawodowym sprawiają, że uczeń potrzebuje nie tylko znajomości odpowiednich procesów technologicznych, znajomości zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, ale musi formułować swoje przemyślenia i co najważniejsze, musi umieć czytać ze zrozumieniem. Przykłady przytaczane przez respondentów wskazują, że od egzaminowanych uczniów oczekuje się odpowiadania na pytania zgodnie z kluczem odpowiedzi. Poznanie odpowiedniego klucza rozwiązywania zadań, odtwarzanie poleceń, przepisywanie formułek wydaje się nie służyć sprawdzeniu wiedzy, ale jedynie nakazuje odwzorować pewne idee. Jest to zjawisko wysoce niepokojące, które powinno stać się przedmiotem kolejnych badań i analiz. Ponadto oczekiwane są zmiany w etapie praktycznym. Respondenci oczekują, że należałoby zerwać z fikcją egzaminu praktycznego w technikum i zrobić wszystko, żeby etap praktyczny był nie tylko w nazwie praktycznym.

Kolejnym badaniem jakościowym przeprowadzonym w 2009 r. były wywiady indywidualne z przedstawicielami nadzoru pedagogicznego – kuratorami lub wskazanymi przez nich pracownikami – na temat działań wspomagających organizowanie egzaminów i sprawdzianów oraz nadzoru pedagogicznego w zakresie przestrzegania zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów a także przeprowadzania egzaminów[6]. Opinie pracowników nadzoru pedagogicznego wydają się szczególnie istotne dla rozpatrywanego zagadnienia, ponieważ zadaniem tych osób jest dbałość o jakość edukacji. Badani kuratorzy rekomendują zmiany egzaminu zawodowego w trzech obszarach:

- standardów wymagań egzaminacyjnych, w tym postulatu wprowadzenia egzaminu umożliwiającego modułowe potwierdzanie kwalifikacji, korelacji egzaminu z Europejskimi Ramami Kwalifikacji;
- organizacji i przygotowania egzaminu, tj. możliwości powoływania ośrodków egzaminacyjnych nawet dla niewielkiej grupy zdających, aby ułatwić im dostępność egzaminu, umożliwienie zdawania egzaminu poprawkowego (jednego etapu) wcześniej niż obecnie przewiduje prawo;
- promocji egzaminu.

Kolejnym etapem badań były kwestie związane z egzaminem zawodowym osób niepełnosprawnych. Prezentuje je w swoim raporcie Ewa Giermanowska 2009[7]. Uzyskane wyniki wskazują na wiele problemów, których rozwiązanie wykracza poza wpływy minist-

[6] Badania przeprowadzono w dniach 14–25 lutego 2009 r. w siedzibach 16 kuratoriów wojewódzkich. Zrealizowała je firma PBS DGA z Sopotu na zlecenie Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

[7] Badania przeprowadzono na przełomie lutego i marca 2009 r. Zrealizowała je firma ASM – Centrum Badań i Analiz Rynku.

ra edukacji, wymaga bowiem zmian w regulacjach prawnych oraz efektywnej współpracy międzyresortowej. Zewnętrzny egzamin zawodowy dla absolwentów niepełnosprawnych ujawnił słabości funkcjonującego w Polsce systemu instytucjonalnego: poradni psychologiczno-pedagogicznych, powiatowych zespołów do spraw orzekania o niepełnosprawności, szkół zawodowych, których nadrzędnym celem powinno być wszechstronne i spójne wspieranie rozwoju niepełnosprawnego dziecka. Brak spójności w działaniach instytucji wynika z nieprecyzyjnych przepisów prawa. Sama definicja osoby niepełnosprawnej jest niespójna w oświacie, w medycynie oraz w zatrudnieniu. Problemy te wymagają dalszych badań.

Badanie ankietowe uczniów szkół zawodowych

Badanie miało charakter pilotażowy, służyło przede wszystkim wypracowaniu ostatecznej wersji narzędzi badawczych oraz sprawdzeniu, w jakim stopniu dane „kontekstowe" o uczniach pozwalają zrozumieć ich plany i opinie na tematy związane z egzaminem. Wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów szkół zasadniczych, techników i szkół policealnych omówił w swoim raporcie Paweł B. Sztabiński (2009). W badaniach ankietowych uczniowie szkół zawodowych odpowiadali na pytania dotyczące motywów wyboru szkoły zawodowej i danego zawodu, motywów przystąpienia do egzaminu zawodowego (bądź przyczyn rezygnacji), oceny znaczenia tego egzaminu obecnie i w przyszłym życiu zawodowym ucznia, oceny własnego przygotowania do egzaminu zawodowego, oceny działań podejmowanych przez szkołę, zmierzających do przygotowania do egzaminu zawodowego. Warto zauważyć, iż opinie uczniów szkół zasadniczych i techników na temat dokonanego wyboru szkoły i zawodu oraz oceny zajęć szkolnych są bardziej krytyczne od tych, wyrażanych przez uczniów szkół policealnych. Być może uczniowie szkół policealnych dokonywali wyboru szkoły i zawodu w sposób bardziej przemyślany, oceniając w sposób dojrzały swoje możliwości. Zdecydowana większość badanych (we wszystkich typach szkół) chce zdawać egzamin zawodowy, jest też przekonana, że dodatkowy dyplom potwierdzający kwalifikacje przyda się w przyszłej pracy. Respondenci są przekonani, iż egzamin zawodowy jest inwestycją w siebie, która się opłaca. Opinie te pozostają w opozycji do tych, wyrażanych przez absolwentów, którzy mają już za sobą egzamin zawodowy, obecnie uczą się lub pracują oraz do opinii pracodawców, samorządowców i niektórych egzaminatorów (por. wyniki badań jakościowych). Zrealizowane badania ankietowe nie upoważniają do wniosków odnoszących się do całej populacji, stąd konieczność przeprowadzenia ich w planowanych na lata 2009–2013 badaniach zasadniczych na próbach upoważniających do uogólnień. Istotnym osiągnięciem tego etapu jest przygotowanie narzędzia do badań zasadniczych oraz zebranie wstępnych opinii uczniów różnych typów szkół zawodowych mających siedziby w miastach o zróżnicowanej liczbie mieszkańców.

Osiągnięcia absolwentów szkół zawodowych na egzaminach zewnętrznych

Kolejna część badań obejmowała przygotowanie ekspertyz na podstawie analiz statystycznych obrazujących osiągnięcia uczniów na egzaminach zewnętrznych: gimnazjalnym, maturalnym oraz zawodowym (por. Minkiewicz 2009). Przedmiotem analizy były:

- osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym i zawodowym absolwentów zasadniczych szkół zawodowych kształcących się w zawodach kucharza małej gastronomii, sprzedawcy i mechanika pojazdów samochodowych;
- osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym i zawodowym absolwentów czteroletnich techników kształcących się w zawodach technika ekonomisty, technika mechanika oraz technika informatyka, a w przypadku absolwentów przystępujących do matury – ich osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym, maturalnym i zawodowym;
- osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym i zawodowym absolwentów szkół policealnych kształcących się w zawodach technika ekonomisty, technika mechanika i technika informatyka, a w przypadku absolwentów przystępujących do matury – ich osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym, maturalnym i zawodowym.

Celem prowadzonych analiz szczegółowych była m.in. weryfikacja następujących tez:

- Wyniki egzaminów zawodowych są uzależnione od wiedzy i umiejętności absolwentów gimnazjów.
- Istnieje zależność między wynikami egzaminów zawodowego i maturalnego.
- Wyniki egzaminu zawodowego zależą od typu ukończonej szkoły zawodowej.
- Wyniki egzaminu zawodowego zależą od wyuczonego zawodu.
- Wyniki egzaminu zawodowego są zróżnicowane w różnych regionach kraju.

Źródło danych stanowiła dokumentacja Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, którą poddano szczegółowym analizom statystycznym. Danych dotyczących skorelowanych wyników egzaminów absolwentów, którzy wybrali zawody technika ekonomisty, technika mechanika i technika informatyka dostarczyły Okręgowe Komisje Egzaminacyjne w Krakowie i Poznaniu. O wyborze zawodów przesądziło największe nimi zainteresowanie, zróżnicowana ich zdawalność oraz poziom kwalifikacji: robotnik wykwalifikowany (absolwenci zasadniczych szkół zawodowych) i technik (absolwenci techników i szkół policealnych). Z analiz wynika, iż kwestią, która skłania do refleksji są ogromne różnice w zdawalności egzaminu zawodowego. W przypadku skrajnych zawodów (o najniższej i najwyższej zdawalności) sięgają one nawet 70 punktów procentowych (między technikami pożarnictwa a technikami ochrony osób fizycznych i mienia). W świetle informacji o zdawalności (często bardzo niskiej), zwłaszcza etapu praktycznego, uzasadnione wydaje się szukanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego kształtuje się ona na takim poziomie. Czy wina leży po stronie szkoły, która nie jest w stanie (z wielu powodów) odpowiednio przygotować do zawodu, czy po stronie uczniów, którzy nie są w stanie odpowiedzieć na pytania egzaminacyjne i wykonać zadanie praktyczne. Być może dokonują przypadkowych, nieprzemyślanych wyborów szkoły/zawodu czy ścieżki kształcenia zawodowego. Może przyczyn osiągania tak niskich wyników trzeba szukać w samej formule egzaminu zawodowego – jednakowej dla wielu zawodów. Wymaga to więc badań nad kondycją szkół i uczniów – poznania ich aspiracji i ich uwarunkowań. Na podstawie uzyskanych danych można wnioskować, że to na etapie wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, a może nawet wcześniej, dokonuje się selekcja i kształtują ścieżki edukacyjne (por. Dolata 2008).

Badania eksperckie nad grupowaniem zawodów

Kolejnym analizowanym obszarem badawczym było zagadnienie grupowania zawodów. Badania eksperckie dotyczące grupowania zawodów przedstawiła w swoim raporcie

Teresa Żmijewska-Jędrzejczyk (2009).W badaniu wzięło udział 51 ekspertów z siedmiu Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych. Zgłosili oni wiele uwag do schematu badania, które potwierdziły trudność postawionych przed nimi zadań. Zaproponowane przez ekspertów grupowania zawodów znacząco różnią się od klasyfikacji zawodów Ministerstwa Edukacji Narodowej pod względem liczby grup i ich składu. Analiza grupowania zawodów dających tytuł technika doprowadziła do wyodrębnienia 21 grup. Grupy różnią się pod względem liczby zawodów wchodzących w ich skład – najmniejsza obejmuje 2 zawody, największa zaś – 18. Różnią się także poziomem zgodności ekspertów w kwestii przynależności zawodu do danej grupy (najniższy wskaźnik spójności wynosi 42%, a najwyższy – 90%). Wynik typowania zawodów, w których możliwe jest przeprowadzenie wspólnego egzaminu zawodowego (przynajmniej w części etapu pisemnego) zdaje się potwierdzać hipotezę o możliwości konstruowania wspólnych zadań zawodowych oraz występowania kwalifikacji ponadzawodowych. Końcowe wyniki badań eksperckich grupowania zawodów należy poddać kilkuetapowej weryfikacji. Zgodnie z sugestiami ekspertów, skonfrontowano uzyskane wyniki z wnioskami z analiz grupowania oraz integrowania zadań i kwalifikacji zawodowych dla grupy pokrewnych zawodów, prowadzonych przez Stefana M. Kwiatkowskiego, ze względu na komplementarność obu badań.

Podstawą opracowania drugiego raportu dotyczącego grupowania zawodów były analizy standardów kwalifikacji zawodowych pokrewnych zawodów. Efektem tych prac, prowadzonych przez Stefana Kwiatkowskiego oraz Ireneusza Woźniaka, było wskazanie grup kwalifikacji, które mogą być przypisane różnym zawodom, a w konsekwencji prowadzić do uproszczenia obecnego egzaminu zawodowego. Wyróżnienie kwalifikacji wspólnych dla grup zawodów może doprowadzić do organizowania egzaminu zawodowego w systemie modułowym, obejmującym np. potwierdzanie kwalifikacji wspólnych dla wielu zawodów lub grup zawodów oraz kwalifikacji specyficznych dla zawodu (Kwiatkowski, Woźniak 2009).

Pytania o model egzaminu zawodowego

Nad przyszłością egzaminu zawodowego zastanawia się w swoim opracowaniu Ireneusz Białecki (2009). Autor przedstawia warunki i przesłanki nowej formuły potwierdzania kwalifikacji nabytych nie tylko w systemie szkolnym. Proponuje stworzenie modelu spełniającego m.in. następujące warunki: nakierowanie procesu certyfikacji na potrzeby rynku pracy, elastyczność (rozumiana jako możliwość potwierdzania kwalifikacji nabytych różnymi drogami), struktura modułowa certyfikacji (co przemawiałoby za kształceniem modułowym). Model ten nie jest rozwiązaniem finalnym, ale propozycją, która powinna być przedmiotem badań planowanych na lata 2009–2013, których wstępną koncepcję przedstawiono w ostatniej części tomu.

Dzięki dotychczasowej realizacji projektu zostały zidentyfikowane i przeanalizowane grupy problemów dotyczących bezpośrednio egzaminu zawodowego (np. co ma być przedmiotem uznawania: kwalifikacje czy kompetencje, czy punktem odniesienia dla uznawanych kwalifikacji powinny być, jak obecnie, standardy wymagań formułowane na podstawie programowej dla zawodu, czy też standardy „zmienne", wynikające ze zmieniających się wymagań zawodowych). Kwestią, która może stanowić podstawę przyszłych badań jest zapewnienie rzetelnego procesu uznawania kwalifikacji/kompetencji zawodo-

wych przy ciągłych zmianach i wymuszeniach napływających z otoczenia (wymagania rynku pracy, treści kształcenia, szybkie zmiany technologiczne).

Do najistotniejszych osiągnięć projektu należą:

- Oryginalne i zintegrowane ujęcie problematyki egzaminu zawodowego.
- Opracowanie podstaw oceny procesu uznawania kwalifikacji w obecnej formie.
- Przygotowanie i weryfikacja ankiety skierowanej do uczniów szkół zawodowych, która może być wykorzystana w badaniach zasadniczych w latach 2009–2013.
- Próby grupowania zawodów zmierzające do uproszczenia obecnej formuły egzaminu zawodowego, a także korekt w podstawach programowych i standardach wymagań.
- Podjęcie próby opracowania podstaw potwierdzania kwalifikacji dla różnych odbiorców.

Uzyskane wyniki potwierdzają, że problematyka projektu, choć jego opis został na tym etapie zamknięty, może i powinna być rozwijana w innych badaniach, zgodnie z pierwotnymi założeniami projektu.

Wnioski i rekomendacje

Wnioski i rekomendacje odnoszące się do podstaw merytorycznych i organizacji egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe można ująć w następujące grupy zagadnień.

- Badania przyczyniły się do zidentyfikowania problemów towarzyszących egzaminowi zawodowemu oraz stworzyły podstawy do kontynuowania badań w latach 2009–2013.

Zidentyfikowane problemy dotyczą zarówno samego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, jak i całego obszaru edukacji zawodowej. Badania wskazały potrzebę przeprowadzenia szerokiej publicznej debaty na temat edukacji zawodowej oraz modelu potwierdzania kwalifikacji zdobytych nie tylko w szkole zawodowej.

- Wnioski i rekomendacje odnoszą się do problemów związanych z:

– egzaminem (jego stroną merytoryczną, przygotowaniem, organizacją i finansowaniem);
– uczniami przystępującymi lub nie przystępującymi do egzaminu;
– egzaminatorami, nauczycielami przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu;
– infrastrukturą niezbędną do realizacji egzaminu zawodowego.

Problemy merytoryczne związane z egzaminem zawodowym dotyczą spójności między podstawą programową a standardami wymagań egzaminacyjnych oraz potwierdzanymi na egzaminie kwalifikacjami. Organizacja egzaminu zawodowego wymaga korekt. Można rozważyć zdawanie każdego etapu (egzaminu pisemnego i praktycznego) osobno.

- Oczekiwane są zmiany w obecnej formule egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Jak wynika z raportów prezentujących wyniki badań jakościowych i ilościowych, wszystkie zainteresowane strony (absolwenci, egzaminatorzy, nauczyciele, samorządowcy, pracownicy nadzoru pedagogicznego, pracownicy urzędów centralnych) oczekują

zmian w obecnej formule egzaminu zawodowego oraz w jego przygotowaniu i realizacji. Zdaniem wielu respondentów egzamin jest oderwany od rzeczywistych wymagań rynku pracy oraz problemów zawodowych.

Oczekiwane zmiany powinny obejmować korekty obecnego egzaminu zawodowego oraz jednoczesne budowanie modelu potwierdzania kwalifikacji zawodowych różnych kategorii osób, w zależności od ich indywidualnych, zróżnicowanych dróg edukacyjnych (potwierdzanie kwalifikacji nie tylko absolwentów szkół zawodowych).

Podczas tworzenia nowego modelu potwierdzania kwalifikacji zawodowych należy uwzględnić realizację idei uczenia się przez całe życie oraz konieczność zachowania spójności tych prac z wynikami prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Nowy model potwierdzania kwalifikacji powinien być elastyczny i otwarty na możliwość potwierdzania kwalifikacji nabytych różnymi drogami (w szkole, w pracy, na kursach itp.). Powinien także umożliwiać komunikowanie w jasny i prosty sposób wyników tego egzaminu.

- Oczekiwane jest wprowadzanie mechanizmu potwierdzania kwalifikacji cząstkowych.

Potwierdzanie kwalifikacji cząstkowych jest następstwem kształcenia modułowego, a także otwarcia na możliwości potwierdzania kwalifikacji zdobytych w różny sposób (w szkole, w pracy, w wyniku kształcenia ustawicznego). Należy podjąć próbę wprowadzenia tych rozwiązań (np. w skali lokalnej, regionalnej), z wykorzystaniem doświadczeń szkół prowadzących kształcenie modułowe. Wymaga to jednak zmian prawnych i zasadniczych zmian organizacyjnych zarówno w szkołach, jak i w samym egzaminie zawodowym.

- Uczniowie szkół zawodowych.

Do szkół zawodowych trafiają uczniowie z niskimi osiągnięciami na egzaminie gimnazjalnym. W niektórych zawodach, zwłaszcza w zasadniczych szkołach zawodowych, większość uczniów osiąga najniższe wyniki na tym egzaminie. Może to być jedną z przyczyn trudności realizacji podstaw programowych w szkołach zawodowych, a w rezultacie niskiej zdawalności egzaminu zawodowego.

- Budowanie sieci ośrodków egzaminacyjnych.

Respondenci postulują budowanie sieci ośrodków egzaminacyjnych w oparciu o istniejące placówki.

- Zróżnicowany poziom wyposażenia technodydaktycznego szkół.

Badani wskazują zróżnicowany poziom wyposażenia technodydaktycznego szkół (szkoły bardzo dobrze i słabo wyposażone) jako jedną z przyczyn nierównych szans absolwentów na egzaminie zawodowym.

- Kształcenie egzaminatorów i twórców zadań egzaminacyjnych.

Respondenci wskazują na braki kadrowe wśród egzaminatorów i twórców zadań egzaminacyjnych. Konieczne jest podjęcie działań mających na celu pozyskiwanie nowych kadr spoza obszaru edukacji (Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, szkół zawodowych).

- Kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz praktycznej nauki zawodu.

Respondenci wskazują na braki kadrowe wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu. Konieczne jest podjęcie działań mających na celu pozyskiwanie nowych kadr spoza obszaru edukacji (przedsiębiorstwa, szkoły wyższe).

Bibliografia

Bednarczyk H., **Jaszczyk** T., **Woźniak** I. **2008**
Polskie standardy kwalifikacji zawodowych, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Instytut technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Warszawa.
Białecki I. **2009**
Warunki i przesłanki nowej formuły potwierdzania (certyfikowania) kwalifikacji zawodowych, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
Chmielecka E. **2009a**
Krajowe Ramy Kwalifikacji a studia doktoranckie w Polsce. Referat wygłoszony podczas seminarium Ekspertów Bolońskich na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, 25 lutego, (http://www.erasmus.org.pl).
Chmielecka E. **2009b**
Polskie Krajowe Ramy Kwalifikacji – postępy prac, wyzwania. Referat wygłoszony podczas seminarium Ekspertów Bolońskich w Warszawie, 27 maja, (http://www.erasmus.org.pl).
Dolata R. **2008**
Szkoła – segregacje – nierówności, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
Drogosz-Zabłocka E., **Kochanowski** J. **2009**
Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych. Analiza problemów, w: E. Drogosz-Zabłocka, J. Kochanowski (red.): *Egzamin zawodowy. Obszary problemowe*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
***Formulaire...* 2009**
Formulaire de candidatture au titre d'ingénieur diplômé par l'Etat (I.D.P.E.) (http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr).
Giermanowska E. **2009**
Zewnętrzny egzamin zawodowy dla absolwentów niepełnosprawnych. Przygotowanie, organizacja i propozycje zmian, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
Kwiatkowski S.M., **Woźniak** I. **2009**
Grupowanie zawodów na poziomie technika w kontekście standardów kwalifikacji zawodowych, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
Lelińska K., **Dobrowolska-Zabłocka** G. **2007**
Wyniki egzaminów zawodowych a efektywność kształcenia zawodowego. Raport z badań, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa (http:// www.cke.edu.pl).
Narwojsz H. **i in. 2008**
Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskanych poprzez doświadczenie w pracy, Zakład Doskonalenia Zawodowego, Olsztyn (publikacja wydana w ramach Program Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL).

***Reforma...* 1998**
Reforma systemu edukacji. Projekt, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
***Rozporządzenie...* 2008**
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw" 2009, nr 4, poz. 17.
Sobierajski T. **2009a**
Egzamin zawodowy w opinii absolwentów, nauczycieli i władz samorządowych, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
Sobierajski T. **2009b**
Egzamin zawodowy w opinii pracowników nadzoru pedagogicznego, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
Sztabiński P.B. **2009**
Raport z badania „Mój egzamin zawodowy", w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
Żmijewska-Jędrzejczyk T. **2009**
Grupowanie zawodów. Badanie eksperckie, w: I. Białecki, E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.

Elżbieta ***Drogosz-Zabłocka***
Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego