

NIEDOPASOWANIE KOMPETENCYJNE W PROGRAMACH WSPARCIA STUDENTÓW I DOKTORANTÓW

Raport II – programy kształtujące
kluczowe kompetencje studentów

CEAPP 

Uniwersytet Jagielloński
- Centrum Ewaluacji
i Analiz Polityk Publicznych

Warszawa
2022

Kierownik badania:

Magdalena Jelonek

Członkowie zespołu badawczego:

Krzysztof Kasperek

Marcin Kocór

Natalia Krygowska-Nowak

Joanna Kwinta-Odrzywołek

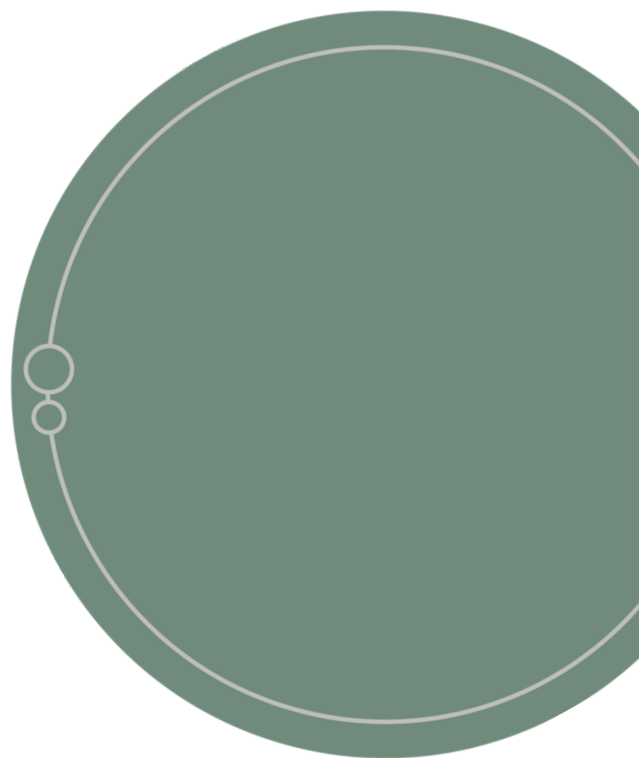
Katarzyna Lisek

Barbara Worek

Obsługa administracyjna projektu:

Barbara Pyla

Regina Skiba



Proszę cytować ten raport: Jelonek M., Kasperek K., Kocór M., Krygowska-Nowak N., Kwinta-Odrzywołek J., Lisek K., Worek B. (2022). *Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów. Raport II – programy kształtujące kluczowe kompetencje studentów*. Warszawa, Kraków: Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Zdjęcie na okładce: <https://unsplash.com/photos/s9CC2SKySJM>



Spis treści

SŁOWNIK SKRÓTÓW I POJĘĆ	4
STRESZCZENIE RAPORTU	5
WPROWADZENIE	11
CEL I PROBLEMATYKA BADANIA	12
METODY I TECHNIKI BADAWCZE.....	15
PRÓBY	17
SYTUACJA ABSOLWENTÓW UCZELNI NA RYNKU PRACY, UWZGLĘDNIAJĄCA KONTEKST PANDEMII WIRUSA SARS-COV-2.....	20
SYTUACJA ABSOLWENTÓW UCZELNI PRZED WYBUCEM PANDEMII W ŚWIETLE DANYCH ELA.....	20
SYTUACJA ABSOLWENTÓW UCZELNI UWZGLĘDNIAJĄCA KONTEKST PANDEMII SARS-CoV-2	28
POTRZEBY I NIEDOPASOWANIE KOMPETENCYJNE – PERSPEKTYWA PRZED I PO PANDEMICZNA	32
POTRZEBY KOMPETENCYJNE W PRZYPADKU ABSOLWENTÓW UCZELNI – DODATKOWE ZNACZENIE KOMPETENCJI ZAWODOWYCH... ..	32
WPŁYW COVID-19 NA LUKI KOMPETENCYJNE – WZROST ZNACZENIA KOMPETENCJI CYFROWYCH, SPOŁECZNYCH I SAMOORGANIZACYJNYCH	34
NIEDOPASOWANIE KOMPETENCYJNE ABSOLWENTÓW UCZELNI – ZAANGAŻOWANIE PRACODAWCÓW W ROZWÓJ KOMPETENCJI DEFICYTOWYCH	38
DZIAŁANIA DODATKOWE PODEJMOWANE PRZEZ UCZELNIE I UKIERUNKOWANE NA WZMACNIANIE KOMPETENCJI STUDENTÓW	39
ANALIZA OBSZARÓW WSPÓŁPRACY NAUKA – BIZNES ZE SZCZEGÓLNYM NACISKIEM NA OBSZAR KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI	44
LOGIKA PROGRAMÓW UKIERUNKOWANYCH NA ROZWÓJ KOMPETENCJI STUDENTÓW A ZAŁOŻENIA KDN ..	50
WYBRANE PROGRAMY UKIERUNKOWANE NA ROZWÓJ KOMPETENCJI STUDENTÓW	50
GŁÓWNE ZAŁOŻENIA KONSTYTUCJI DLA NAUKI	51
UCZESTNICY PROGRAMU ROZWOJU KOMPETENCJI, ICH KOMPETENCJE I SYTUACJA ZAWODOWA – SPOJRZENIE Z PERSPEKTYWY KILKU LAT OD OPUSZCZENIA UCZELNI	53
SYTUACJA ZAWODOWA ABSOLWENTÓW BIORĄCYCH UDZIAŁ W PROGRAMIE ROZWOJU KOMPETENCJI	53
OCENA PRK Z PUNKTU WIDZENIA ROZWOJU KOMPETENCYJNEGO I POPRAWY SYTUACJI ZAWODOWEJ ABSOLWENTA	61
MODUŁY KOMPETENCYJNE ZPU – CHARAKTERYSTYKA I OCENA EFEKTÓW INTERWENCJI.....	64
PROFIL STUDENTA KORZYSTAJĄCEGO ZE WSPARCIA OFEROWANEGO W RAMACH MODUŁÓW KOMPETENCYJNYCH KONKURSÓW ZPU	65
KOMPETENCJE WZMACNIANE NA UCZELNIACH W RAMACH MODUŁÓW KOMPETENCYJNYCH KONKURSÓW ZPU DZIAŁANIA 3.5 ...	71
DIAGNOZA ZAPOTRZEBOWANIA KOMPETENCYJNEGO STUDENTÓW I BILANSE KOMPETENCJI – PODEJŚCIA I METODY	77
OCENA SKUTECZNOŚCI PROJEKTÓW REALIZOWANYCH W RAMACH MODUŁÓW KOMPETENCYJNYCH KONKURSÓW ZPU	85
OCENA WPŁYWU WSPARCIA: SZACUNKI WSKAŹNIKA POWER	100
REKOMENDACJE ODNOŚNIE DO KOLEJNYCH INTERWENCJI UKIERUNKOWANYCH NA WZMACNIANIE KLUCZOWYCH KOMPETENCJI STUDENTÓW	102
BIBLIOGRAFIA	112

SŁOWNIK SKRÓTÓW I POJĘĆ

Pojęcie/skrót	Wytłumaczenie
ABK	Akademickie Biura Karier
BKL	Bilans Kapitału Ludzkiego
CATI	Wywiad telefoniczny realizowany z wykorzystaniem laptopa/tabletu (ang. Computer Assisted Telephone Interview)
CAWI	Ankieta internetowa (ang. Computer-Assisted Web Interview)
IDI	Indywidualny wywiad pogłębiony
KdN	Konstytucja dla Nauki
MEiN	Ministerstwo Edukacji i Nauki
NCBR	Narodowe Centrum Badań i Rozwoju
NCN	Narodowe Centrum Nauki
POWER	Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój
PRK	Program Rozwoju Kompetencji
SP2	Studiujesz? Praktykuj!
UE	Unia Europejska
ZPU	Zintegrowane Programy Uczelni

STRESZCZENIE RAPORTU

Sytuacja zawodowa absolwentów i potrzeby kompetencyjne pracodawców

Pandemia Covid-19 wywołała duże obawy co do sytuacji gospodarczej w Europie, jednak w opinii pracodawców biorących udział w badaniu ostatecznie nie pogorszyła sytuacji absolwentów polskich uczelni na rynku pracy (pewne pogorszenie spowodowane wstrzymaniem decyzji rekrutacyjnych było widoczne na początku pandemii, tj. w 2020 r.). Co więcej, oczekiwania płacowe kandydatów do pracy w Polsce wzrosły, a potencjalny rynek pracy – z uwagi na duże możliwości pracy zdalnej – znacznie się poszerzył, także o oferty zagraniczne. Problemem polskich pracodawców jest więc konkurowanie o pracowników z firmami na całym świecie – pracodawcy mierzą się aktualnie z problemem ciągłych rekrutacji i rotacji pracowników. W wyborze najlepszych kandydatów nie do końca wspiera ich posiadany przez absolwenta dyplom, do którego w czasie pandemii zaczęli mieć ograniczone zaufanie. W efekcie muszą często szkolić pracowników we własnym zakresie. Już na wstępie dodać należy, że pomimo pozytywnych przewidywań dotyczących szans zawodowych absolwentów uczelni, pamiętać należy, że współczesność nacechowana jest dużą nieprzewidywalnością, w tym także nieprzewidywalnością gospodarczą, która może w kolejnych latach diametralnie zmienić sytuację osób młodych. O ryzyku tym pamiętać należy, projektując interwencje dotyczące kolejnej perspektywy programowania (s. 28-31).

W okresie przed pandemią zaobserwować można było systematyczną poprawę sytuacji zawodowej absolwentów uczelni (zarówno pod względem szybkości znalezienia pracy, ryzyka bezrobocia, jak i zarobków), a także systematyczne zmniejszanie się różnic regionalnych w tym zakresie. Niemniej jednak nadal można było zaobserwować pewne zróżnicowania w obrębie sektora szkół wyższych, np. lepszą sytuację pod względem szybkości znalezienia pracy wśród absolwentów uczelni zlokalizowanych w głównych ośrodkach akademickich (w Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Warszawie i Wrocławiu) w porównaniu do pozostałych regionów. Widoczna była wyraźnie trudniejsza sytuacja absolwentów uczelni w województwach wschodnich - odnotowano tam najwyższe ryzyko bezrobocia ze wszystkich badanych regionów (w 2019 różnica 3,4 pkt. między regionem wschodnim a przeciętną wartością dla kraju) oraz wśród absolwentów uczelni rolniczych i uniwersytetów (s. 20-27).

Jeszcze przed wybuchem pandemii Covid-19 z roku na rok wzrastało znaczenie kompetencji, które z jednej strony odróżniają człowieka od maszyny, z drugiej pozwalają mu obsługiwać i nadzorować pracę tych maszyn. W kontekście kompetencji przyszłości przed pandemią mówiło się zatem o kombinacji kompetencji miękkich z kompetencjami cyfrowymi. Pandemia jeszcze silniej uwypukliła potrzebę kształcenia takiego zestawu umiejętności, przyspieszając procesy automatyzacji i cyfryzacji. Wpłynęła również na poczucie destabilizacji, co z kolei podkreśliło znaczenie umiejętności związanych z elastycznością, gotowością do nabywania nowych kompetencji i szybką adaptacją do zmian. Przejście na pracę zdalną wymagało od pracowników wzmocnienia kompetencji z obszaru IT, komunikowania się w nowej formie (online) oraz samoorganizacji pracy i umiejętności zachowania równowagi pomiędzy życiem a pracą (tzw. *work life balance*). Ta ostatnia umiejętność jest, zdaniem pracodawców, najtrudniejsza dla młodych pracowników.

Osobom, które aplikują na stanowiska w firmach badanych pracodawców, i młodym pracownikom brakuje przede wszystkim kompetencji związanych z logicznym myśleniem, samodzielnością w działaniu, komunikatywnością, zaangażowaniem, chęcią podejmowania wyzwań i kreatywnością, w tym odwagą do eksperymentowania. Pracodawcy zwracali szczególną uwagę na potrzebę kształcenia kompetencji ogólnych i społecznych (szczególnie zaniedbanych z powodu pandemii), dlatego że, jak twierdzili, kompetencje typowo zawodowe w dużej mierze są w stanie wykształcić sami. Tych wypowiedzi nie należy jednak interpretować jako wskaźnika mniejszego znaczenia umiejętności zawodowych absolwentów, lecz raczej jako wskazanie na wyraźne dysproporcje pomiędzy poziomem wiedzy wyniesionej ze studiów a poziomem rozwoju kompetencji ogólnych i społecznych (s. 28-38).

Dodatkowa oferta uczelni w zakresie kształtowania kompetencji ważnych z punktu widzenia rynku pracy

Rozwój kompetencji studentów wspierają głównie działania realizowane w ramach oferty biur karier (np. staże, targi, szkolenia itp.), organizacji studenckich (np. koła naukowe, samorząd), związane z mobilnością (np. wyjazdy zagraniczne i krajowe) i inne, takie jak: szkoły letnie, konsultacje, seminaria, konferencje. Istotnym elementem ułatwiającym uczelniom kształtowanie kompetencji ważnych z punktu widzenia potrzeb rynku pracy były moduły kompetencyjne projektów realizowanych w ramach Zintegrowanych Programów Uczelni (ZPU) programu POWER.

Z rozmów z osobami zaangażowanymi w realizację projektów na uczelniach wynika, że studenci są najbardziej zainteresowani uczestnictwem w specjalistycznych kursach zakończonych certyfikatem, które kształcą ich kompetencje zawodowe i pozwalają lepiej odnaleźć się na rynku pracy. Z tego też powodu studenci chętnie również korzystają z oferowanych staży w przedsiębiorstwach czy biorą udział w spotkaniach z pracodawcami. Zdecydowanie mniejszym zainteresowaniem studentów cieszą się natomiast działania ukierunkowane na kształcenie kompetencji miękkich. Na zainteresowanie poszczególnymi działaniami wpływa: osoba prowadząca (znana w danym środowisku, zaangażowana, o wysokich kompetencjach i kwalifikacjach), promocja działań, jakość prowadzonej współpracy międzynarodowej i międzysektorowej, metoda i forma realizowanych działań (preferowane są krótkie formy, „dwu-, trzydniowe szkolenia”, formy warsztatowe), kierunek studiów, do którego kierowana jest oferta (tematy działań powinny być zgodne z potrzebami studentów), certyfikacja (s. 39-43).

Współpraca uczelni z biznesem w zakresie kształcenia studentów w przypadku badanych szkół jest dość powszechna. Przybiera ona różne formy, chociaż najpopularniejszymi są programy stażowe i praktyki (każda z uczelni zadeklarowała podejmowanie takich działań). Bardzo często współpraca ta przybierała także postać: rekrutacji pracowników poprzez uczelnię (97% wskazań), zapraszanie pracodawców na konferencje, na których omawiane jest przygotowanie studentów do wykonywania zawodu (95%) i prezentowanie opinii pracodawców (95%). Współpraca ta oceniana jest bardzo pozytywnie i zdaniem badanych przyczyniła się ona najbardziej do: poprawy programów kształcenia i większego uwzględniania w nich nabywania praktycznych kompetencji, czyli ogólnie lepszego dopasowania kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy i uwzględniania w programach studiów nowych treści. Zdaniem badanych nie zawsze jednak przynosiła ona wymierne efekty rynkowe w postaci większej zgodności pierwszej pracy z kierunkiem studiów (s. 44-47).

Absolwenci – uczestnicy Programu Rozwoju Kompetencji (PRK) w ramach POWER – spojrzenie na program z perspektywy dłuższego okresu od wejścia na rynek pracy

Sytuację zawodową większości absolwentów PRK (ukończyli kształcenie w latach 2016-2017) można określić jako dobrą. Nie zauważono także w jej przypadku negatywnego wpływu pandemii Covid-19. Prawie wszyscy (93%) pracują, w przeważającej liczbie na warunkach umowy o pracę (78%). Zdecydowana większość z nich zauważa wyraźną poprawę warunków pracy (zarobki, ogólne zadowolenie z tego, co robi w pracy, większa samodzielność i okazje do wykazania się inicjatywą). Aspekty związane z zatrudnieniem oceniane relatywnie najniżej dotyczyły możliwości awansu zawodowego (szczególnie w przypadku kobiet) oraz tzw. *work-life balance* (głównie w przypadku mężczyzn) (s. 53-56).

Większość badanych oceniała niemal wszystkie swoje kompetencje jako raczej wystarczające (z wyjątkiem biegłego posługiwania się językiem obcym innym niż angielski), a także obecny poziom kompetencji jako lepszy niż tuż po studiach. Równocześnie badani są świadomi konieczności dalszego inwestowania w umiejętności - w przypadku niemal wszystkich z ocenianych kompetencji odsetek absolwentów, którzy uważali, że należy zadbać o swój dalszy rozwój nie spadał poniżej 40%. Na pierwszym miejscu pod względem konieczności wzmocnienia kompetencji znalazł się język angielski (85% wskazań). Wśród pozostałych kompetencji wskazanych przez najliczniejsze grono badanych jako obecnie wymagające wzmocnienia znalazło się wiele związanych stricte z charakterem wykonywanej pracy, tj. wiedza teoretyczna potrzebna w zawodzie – 82%, umiejętności zawodowe i zdobycie odpowiednich uprawnień i certyfikatów – po 73%, a także znajomość specjalistycznych programów, programowanie, tworzenie stron www – 55%. Na dalszych miejscach znalazły się umiejętności kognitywne (kreatywność – 66%, umiejętność uczenia się – 59%, a także wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków – 53%). Poza nimi jako wymagające wzmocnienia wskazywano na kształtowanie w sobie postaw pomocnych na rynku pracy (przedsiębiorczość i wykazywanie inicjatywy – 66%).

Wśród kompetencji, które badani rozwijali najczęściej poza rozwojem umiejętności stricte zawodowych (teoretycznych, praktycznych, uprawnień), wyraźnie dostrzegano potrzebę rozwijania tzw. umiejętności społecznych, tj. komunikatywności, kontaktowości, zdolności rozwiązywania konfliktów, organizowania pracy innych. Podkreślano też rolę umiejętności kognitywnych (meta-kompetencji), takich jak analiza informacji i wyciąganie wniosków, szybkie uczenie się i adaptacja do zmieniających się warunków (s. 57-61).

Uczestnicy PRK pozytywnie oceniają efekty programu, w tym jego wpływ na ich karierę zawodową. Szczególnie podkreślają wpływ PRK na kształtowanie kompetencji ważnych z punktu widzenia rynku pracy oraz zwiększenie motywacji do uczenia się. Zauważają oni jednak także, że projekty realizowane na uczelniach nie zawsze kształtowały kompetencje, których by oczekiwali (jedynie dla 27% działania były pod tym względem w pełni kompletne). Brakujące w projektach kompetencje zdaniem badanych to przede wszystkim szeroko rozumiane umiejętności (zarówno miękkie, jak i twarde) oraz predyspozycje (np. psychologiczne, związane z odpornością na stres, stabilnością emocjonalną) wprost przygotowujące absolwenta do wejścia na rynek pracy i do funkcjonowania w środowisku zawodowym (s. 61-63).

Absolwenci – uczestnicy Zintegrowanych Programów Uczelni (ZPU) w ramach POWER – spojrzenie na program z perspektywy krótkiego okresu od wejścia na rynek pracy

W ramach modułów kompetencyjnych konkursów ZPU wzmacniano sześć grup kompetencji: interpersonalne, językowe, komunikacyjne (w tym umiejętność pracy w grupie), informatyczne (w tym wyszukiwania informacji), analityczne (w tym umiejętność rozwiązywania problemów w zakresie przedsiębiorczości) oraz kompetencje zawodowe. Najwięcej beneficjentów deklaroowało we wnioskach wzmacnianie kompetencji zawodowych i umiejętności łączenia wiedzy z praktyką w celu przygotowania studentów pod wymogi rynku pracy (85% wszystkich beneficjentów), najmniej – wzmacnianie kompetencji studentów w zakresie przedsiębiorczości (38%). Ponad połowa (60%) wszystkich beneficjentów wskazywała na prowadzenie działań zakończonych uzyskaniem przez studentów stosownego certyfikatu, uprawnień lub patentów (s. 71-77).

Ważnym elementem projektów ZPU i PRK był bilans kompetencji. Zdecydowana większość uczelni przy realizacji bilansów zastosowała podejście polegające na przeprowadzeniu testów sprawdzających kompetencje przed i po działaniu (pre- i post-testy: 88% - PRK i 76-77% - ZPU), samoocenie kompetencji dokonywanej przez studentów (44-47% - PRK i 46-53% - ZPU). Oceny te czasem były uzupełniane o rozmowy z doradcą zawodowym lub psychologiem (25-29% - PRK i 38-42% - ZPU). Były one prowadzone najczęściej w oparciu o zasoby własne uczelni (np. w biurach karier). Bilanse kompetencji były wysoko ocenione przez badanych jako metody pozwalające określić, jakich kompetencji brakowało studentom – przyznało tak 88% badanych realizujących projekty PRK i 87% ZPU. Ocena ekspercka metodologii bilansowania wskazuje, że niektóre uczelnie w niewystarczającym stopniu wykorzystały zdobyte w bilansach informacje i potraktowały je bardziej jako formalność wpływająca na osiągnięcie wskaźników projektu. Przeprowadzona analiza podejść do realizacji bilansów na uczelniach wskazuje, że przemyślany – zaplanowany dobór metody bilansu pozwala na uzyskanie dodatkowych korzyści dla uczelni – w postaci wytycznych do strategii uczelni (np. wskazanie kierunków do rozwoju w ramach programów kształcenia) czy dodatkowych korzyści dla studentów – w postaci informacji dotyczących poziomu kompetencji oraz planu działania, planu rozwoju. W obszarze dobrych praktyk należy wskazać uczelnie, które wykorzystały dodatkowe, wyróżniające podejście do realizacji bilansu, jak np. przeprowadzenie w ramach bilansu sesji Assessment Center. Większość badanych przyznało, że środki na realizację bilansów były wystarczające (73% odpowiedzi) (s. 77-85).

Mniej więcej połowa uczelni uczestniczyła zarówno w ZPU, jak i PRK, ale tylko jedna trzecia badanych przyznała, że w te projekty były zaangażowane te same zespoły projektowe, 42% projektów ZPU rozwijało te same kompetencje co PRK, a 39% stosowało te same narzędzia. W oparciu o deklaracje badanych można sformułować wniosek, że bez dalszego wsparcia finansowego uczelnie raczej nie podejmą w przyszłości tak szerokich, uwzględniających wszystkie z podejmowanych w ramach projektów, inicjatyw z własnych środków (s. 77-79).

Badane osoby z kierownictwa projektów pozytywnie oceniły wpływ projektów ZPU zarówno na grupy docelowe, jak i na funkcjonowanie samych uczelni. Zdecydowana większość badanych kierowników oceniła projekty jako użyteczne w obszarze wzmacniania kluczowych kompetencji (97%). W ich opinii realizowane projekty przyczyniły się do poprawy ogólnego funkcjonowania uczelni, najbardziej w zakresie oferty zajęć dodatkowych dla studentów na uczelni, współpracy uczelni z pracodawcami oraz dopasowania programów studiów do potrzeb rynku pracy. Rekomendowali oni kontynuację programu, ale zwracali przy tym uwagę na niektóre kwestie wymagające dalszej poprawy. Były to głównie problemy

związane z założeniami projektowymi (np. ograniczenie grupy docelowej interwencji do studentów 4 ostatnich semestrów - w efekcie problemy z rekrutacją i duże obciążenie godzinowe studentów, nierynkowe limity kosztów), obsługą projektu (np. duża biurokracja i brak cyfrowego obiegu dokumentów, problemy związane z komunikacją z NCBR) oraz pracą ekspertów oceniających (wymagania dotyczące zbyt dużego uszczegółowienia projektu, zarówno w zakresie organizacji, jak i finansowania działań, które powodowały zbyt duże "uszczywnienie" projektów). Dodać jednak należy, że badani zauważyli pozytywną zmianę w zakresie obsługi programu, która nastąpiła w 2020 roku (s. 95-99).

Jako najczęstsze powody przystąpienia studentów do ZPU podawano chęć nauczenia się czegoś nowego (99%), zdobycie nowych praktycznych umiejętności (96%) oraz udział w zajęciach o interesującej tematyce (97%). Istotną rolę odgrywał również sam dobór osób prowadzących i forma zajęć. Niemal dla wszystkich badanych (94%-96%) ważną motywacją było praktyczne doświadczenie zawodowe prowadzących, ciekawy sposób prowadzenia zajęć oraz możliwość zdiagnozowania własnych braków kompetencyjnych (s. 69-70).

Oceniając efekty netto programu, należy zauważyć, że w krótkiej perspektywie sytuacja na rynku pracy absolwentów – uczestników projektów ZPU oraz absolwentów tych samych kierunków z 2018 roku jest podobna. Nie stwierdzono znaczącego wpływu podjętej interwencji w zakresie podniesienia odsetka osób pracujących na rok po zakończeniu studiów (w tym samozatrudnionych i pracujących w oparciu o umowę o pracę), spadku poziomu bezrobocia czy wzrostu uzyskanego poziomu wynagrodzenia. Należy jednak zaznaczyć, że czas poszukiwania pierwszej pracy wśród absolwentów ZPU był istotnie krótszy niż w przypadku absolwentów niebiorących udziału we wsparciu – różnica ta dotyczyła wszystkich grup kierunków i wynosiła około 3 miesiące. Biorąc pod uwagę relatywnie dobrą sytuację na rynku pracy, wyniki te nie wydają się zaskakujące – w sytuacji niedoborów w zakresie kadr specjalistycznych margines do poprawy sytuacji zawodowej absolwentów uczelni jest bardzo mały.

Warto także dodać, że większość (72%) osób badanych uznała swoją pierwszą pracę po studiach jako zgodną z wykształceniem, a kompetencje kształtowane w ramach ZPU były w dużym stopniu wykorzystywane w pierwszej pracy. Te same kompetencje były też kształtowane (np. w ramach kursów/szkoleń) już po opuszczeniu uczelni – nie oznacza to, że projektu ZPU były nieskuteczne, a raczej pokazuje, że zasadniczo każda z kluczowych kompetencji musi być wzmacniana w pierwszym i kolejnym miejscu pracy (s. 85-94).

Szacowanie wartości wskaźnika POWER

Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego wyniosła 76,4% (dotyczy konkursów: PZ1/17, PZ2/17, PZ3/17, SP2/17, ABK/17, BPO/17, MOT/17) (s. 100).

Rekomendacje

Poniżej przedstawiono listę głównych rekomendacji dotyczących przyszłych programów ukierunkowanych na kształtowanie kluczowych kompetencji studentów. Rekomendacje te powstawały etapami i były przedmiotem konsultacji w ramach panelu eksperckiego, a ich szczegółowy opis znajduje się w tabeli rekomendacji umieszczonej na końcu raportu. W ramach kolejnej perspektywy programowania postuluje się:

1. Uruchomienie programu wsparcia uczelni w rozwoju własnego potencjału kadr w zakresie kształcenia kompetencji twardych, jak i miękkich.
2. Kontynuowanie wybranych rozwiązań opracowanych w ramach PRK i modułów kompetencyjnych ZPU po wprowadzeniu rekomendowanych zmian.
3. Integrację działań prokompetencyjnych podejmowanych na wcześniejszych etapach edukacji - równoległe podejmowanie inicjatyw w zakresie kształtowania kluczowych kompetencji w szkolnictwie poziomu podstawowego, średniego oraz wyższego.
4. Uruchomienie programu wsparcia uczelni w zakresie: (1) opracowania nowych kierunków kształcenia, (2) modyfikacji kształcenia na kierunkach już istniejących.
5. Wdrożenie mechanizmu funduszu szkoleniowego dla studentów ukierunkowanego na inwestycje w mikro kompetencje (wiedza i umiejętności podzielone na małe zagadnienia relatywnie proste do oceny - np. umiejętność analizy danych za pomocą modelu regresji liniowej).
6. Szerokie włączenie przedstawicieli uczelni w konsultację założeń nowych programów wsparcia kluczowych kompetencji studentów.
7. Upowszechnienie doświadczeń (dobrych praktyk) z realizacji projektów PRK i ZPU, w tym także narzędzi i podejścia do bilansu kompetencji, przygotowanie publikacji cyfrowej promującej dobre rozwiązania (przykładem takiej inicjatywy może być publikacja pt. „Szkoly poza horyzont”).
8. Opracowanie dwóch ścieżek w zakresie realizacji bilansu kompetencji: (1) ścieżka standardowa (w oparciu o standaryzowany, zaproponowany przez NCBR model bilansowania kompetencji), (2) ścieżka innowacyjna (w oparciu o szczegółowo opisane przez uczelnię rozwiązanie).
9. Usprawnienie i cyfryzacja procesów obsługi i zarządzania przyszłymi programami (s. 102-110).

WPROWADZENIE

Przedstawiamy Państwu raport końcowy, podsumowujący wyniki badania ewaluacyjnego, pt. **Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów (moduł II – wsparcie skierowane do studentów)**.

Raport składa się z następujących części:

- ❖ **Streszczenie raportu** (s. 5)
- ❖ **Wprowadzenie** (s. 11)
- ❖ **Część I. Sytuacja zawodowa oraz kompetencje absolwentów uczelni a dodatkowe inicjatywy szkół wyższych ukierunkowane na ich wzmocnienie** – w której przedstawiono najważniejsze wnioski dotyczące zmiany sytuacji zawodowej absolwentów uczelni na przestrzeni ostatnich lat, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu na tę sytuację pandemii Covid-19, ewolucji potrzeb kompetencyjnych pracodawców, dodatkowych aktywności, jakie podejmują uczelnie celem kształtowania kompetencji studentów, w tym współpracy uczelnie - pracodawcy. W części tej wyróżniono następujące podrozdziały:
 - a. **Sytuacja absolwentów uczelni na rynku pracy uwzględniająca kontekst pandemii wirusa SARS-CoV-2** (s. 20). Rozdział zawiera charakterystykę ewolucji sytuacji rynkowej absolwentów na przestrzeni kilku lat przed wybuchem pandemii (lata 2014-2019), a także zmiany, jakie w tym zakresie spowodowała pandemia Covid-19;
 - b. **Potrzeby i niedopasowanie kompetencyjne – perspektywa przed i po pandemiczna** (s. 32). W części tej scharakteryzowano najważniejsze potrzeby pracodawców w zakresie kompetencji absolwentów uczelni, w tym wpływ na te potrzeby wynikające z pandemii Covid-19. W rozdziale poruszony został także temat luk kompetencyjnych oraz potencjalnego zaangażowania pracodawców w ich redukowaniu. W tym celu skorzystano zarówno z danych zastanych, dostępnych raportów i opracowań, jak i z wniosków płynących z badań jakościowych oraz ilościowych.
 - c. **Działania dodatkowe podejmowane przez uczelnie i ukierunkowane na wzmocnienie kompetencji studentów** (s. 39). Rozdział przedstawia wyniki analizy dodatkowej (poza programem kształcenia) oferty uczelni ukierunkowanej na kształtowanie kompetencji studentów. Analiza ta została przeprowadzona w oparciu o systematyczny przegląd stron internetowych wszystkich uczelni obecnych w rejestrze POL-on.
 - d. **Analiza obszarów współpracy nauka – biznes ze szczególnym naciskiem na obszar kształtowania kompetencji** (s. 44). Działania dodatkowe, które pomagają w kształtowaniu kompetencji zawodowych studentów mogą być podejmowane we współpracy z pracodawcami. Formy i obszary tej współpracy zostały w tym miejscu scharakteryzowane.
- ❖ **Część II. Efekty programów ukierunkowanych na wzmocnienie kompetencji studentów**. Celem części jest podsumowanie i ocena interwencji publicznych ukierunkowanych na kształtowanie kompetencji studentów ważnych z punktu widzenia pracodawców. W części tej wyróżniono następujące podrozdziały:
 - a. **Logika programów ukierunkowanych na rozwój kompetencji studentów a założenia KdN** (s. 50), będąca zarazem wprowadzeniem do założeń interwencji ukierunkowanych na kształtowanie kompetencji studentów, tj. Programu Rozwoju Kompetencji (PRK) oraz

jego ewolucji do postaci modułów kompetencyjnych Zintegrowanych Programów Uczelni (ZPU).

- b. **Uczestnicy Programu Rozwoju Kompetencji, ich kompetencje i sytuacja zawodowa – spojrzenie z perspektywy kilku lat od opuszczenia uczelni** (s. 53) – podrozdział ten poświęcony jest wynikom powtórnego (pierwszy pomiar przeprowadzono w 2018 r.) badania absolwentów – uczestników PRK. Przy czym szczególną uwagę w rozdziale zwrócono na dwie kwestie. Pierwszą z nich jest sytuacja zawodowa absolwentów w dłuższym okresie (kilku lat) od zakończenia kształcenia na uczelni, a także wpływ na tę sytuację uczestnictwa w programie; drugą natomiast ich autoocena kompetencyjna oraz efekt udziału w PRK w obszarze kształcenia kompetencji.
- c. **Moduły kompetencyjne ZPU – charakterystyka i ocena efektów interwencji** (s. 64) – w tej części odniesiono się do fragmentu interwencji pn. Zintegrowane Programy Uczelni, jaką były moduły kompetencyjne. W pierwszej kolejności charakterystyce poddano uczestników tych programów oraz kompetencje kształtowane za ich pomocą (zarówno w oparciu o przegląd wniosków projektowych, jak i opinie studentów). Następnie głębszej ocenie poddane zostały strategie uczelni w zakresie diagnozowania kompetencji oraz przeprowadzania bilansów kompetencyjnych po to, by na końcu dokonać ewaluacji efektów interwencji. W ramach ewaluacji dokonano opisu sytuacji zawodowej uczestników ZPU, a następnie porównano ją z sytuacją rynkową uczestników PRK (w 2018 i 2021 r.), a także – stosując się do założeń podejścia kontrfaktycznego - zestawiono wartości wskaźników pozycji rynkowej absolwentów biorących udział w interwencji z wartościami analogicznych wskaźników obliczonymi na podstawie grupy porównawczej wygenerowanej z bazy ELA.
- d. **Ocena wpływu wsparcia: szacunki wskaźnika POWER** (s. 100) – ostatni fragment raportu pokazuje wyniki szacunków wskaźnika POWER dla wybranych grup korzystających ze wsparcia.

Cel i problematyka badania

Badanie miało na celu sformułowanie odpowiedzi na pytanie: **Czy wsparcie oferowane w ramach interwencji wzmacniających kompetencje studentów przyczynia się do zmniejszania luk kompetencyjnych pomiędzy ofertą edukacyjną uczelni a potrzebami rynku pracy?** Aby móc odpowiedzieć na tak określone pytanie, konieczne jest udzielenie odpowiedzi na szereg pytań szczegółowych. Pytania te zamieszczono poniżej. Sformułowane do nich syntetyczne odpowiedzi znajdują się w załączniku nr 1 do raportu.

W ramach projektu wykonano trzy główne zadania badawcze, które wprost określiły strukturę niniejszego raportu, tj.:

- 1) Ocena trwałości efektów pierwszego etapu badania (Analiza zapotrzebowania na kompetencje) na analogicznej próbie absolwentów z konkursów PRK/15 i PRK/16 (część I i II raportu).
- 2) Ocena skuteczności interwencji rozwijających kompetencje studentów na próbie uczestników modułów podnoszenia kompetencji trzech konkursów Zintegrowane Programy Uczelni (część III raportu).
- 3) Pomiar wskaźnika rezultatu długoterminowego POWER na próbie obejmującej konkursy: SP2/17, ABK/17, BPO/17, MOT/17, PZ1/17, PZ2/17, PZ3/17 (część III raportu).

Pytania badawcze dotyczące zadania 1:

1. Jak wygląda aktualna sytuacja na rynku pracy? Jakich problemów doświadczają pracodawcy, a jakich absolwenci szkół wyższych? Na jakie kompromisy w procesie rekrutacji muszą iść pracodawcy, a na jakie absolwenci szukający pracy?
2. Jakie kompetencje w grupie absolwentów zyskały, a jakie straciły na znaczeniu z punktu widzenia rynku pracy i gospodarki w dobie pandemii wirusa SARS-CoV-2? Które z kompetencji absolwentów - młodych kandydatów do pracy - są wskazywane przez pracodawców jako deficytowe?
3. Absolwenci, których kierunków/typów uczelni najszybciej znajdują pracę i są w najmniejszym stopniu narażeni na ryzyko bezrobocia? W przypadku których absolwentów (z konkretnych typów uczelni/kierunków/regionów) występuje największe niedopasowanie kompetencyjne?
4. Z pomocą jakich działań dodatkowych (np. finansowanych ze środków UE) uczelnie wspierają rozwój kompetencji studentów? W jakim stopniu aktualna oferta projektowa dostępna dla studentów na uczelniach odpowiada na potrzeby w obszarze wzmocnienia kompetencji studentów, zdefiniowane w pierwszym etapie badania?
5. Z których projektów wzmocnienia kompetencji (poza obowiązkowym programem kształcenia) studenci korzystają najchętniej? Z których najmniej? Jakie czynniki stoją za ich wyborami?
6. Jak wygląda sytuacja zawodowa absolwentów, którzy uczestniczyli w projektach PRK? W jakim zakresie uległa zmianie na przestrzeni dwóch lat od zakończenia pierwszego etapu badania? Co było powodem zmiany pracy? Co powodem jej kontynuacji w danym miejscu pracy?
7. Jak z perspektywy czasu absolwenci oceniają swoją pierwszą pracę po studiach? Jakich kompetencji im wówczas zabrakło? Czego musieli się w międzyczasie nauczyć? Czego wymagał od nich pracodawca? Z jakich form wsparcia korzystali?
8. Jak z perspektywy dłuższego przebywania na rynku pracy absolwenci oceniają poziom swoich kompetencji (w tym ogólnych/miękkich)? Które kompetencje ich zdaniem wciąż wymagają wzmocnienia?
9. Jak z perspektywy czasu absolwenci oceniają użyteczność projektu PRK, w którym brali udział? Czy mając aktualną wiedzę, położyliby większy nacisk na rozwój innych kompetencji? Jeśli tak, to jakich? Czego zabrakło im w programach studiów z perspektywy sprawnego funkcjonowania na rynku pracy?
10. Jak i w których obszarach zmieniła się sytuacja absolwentów na rynku pracy i zapotrzebowanie na kompetencje młodych pracowników w porównaniu z początkiem perspektywy POWER, czyli w momencie powstawania założeń dla programów wzmocniających kompetencje studentów w ramach Działań III OP?
11. Czy i w jakim stopniu regulacje Konstytucji dla Nauki kładą nacisk na wzmocnienie kompetencji studentów? W jakich obszarach? W jakim zakresie przyszłe programy wsparcia kompetencji mogą wzmocnić realizację kierunków działań wprowadzonych zapisami Konstytucji dla Nauki?

Pytania badawcze dotyczące zadania 2:

1. Jakiego rodzaju kompetencje były rozwijane w ramach modułów kompetencyjnych konkursów Działania 3.5 POWER? Czy stanowią one kontynuację działań realizowanych w ramach Programów

Rozwoju Kompetencji Działania 3.1 POWER? Jeśli tak, w jakim zakresie? Czy realizuje je ten sam zespół projektowy? Czy projekt jest lub będzie kontynuowany? W jakim zakresie?

2. Na ile oferta rozwoju kompetencji w ramach modułów kompetencyjnych ZPU jest użyteczna w obszarze wzmacniania tzw. kompetencji kluczowych oraz kompetencji deficytowych i kompetencji przyszłości (zdiagnozowanych w pierwszym etapie badania)?

3. W jaki sposób szkoły wyższe wzmacniają kompetencje studentów w ramach projektów ZPU diagnozowały zapotrzebowanie na rozwój konkretnych kompetencji? Czy metody diagnostyczne różniły się w zależności od konkursów (PRK vs. ZPU)?

4. W jaki sposób zespoły projektowe ZPU realizują wstępny i końcowy bilans kompetencji uczestników interwencji? W jakim stopniu pozwala on określić efekty interwencji? Czy możliwe jest wskazanie dobrych praktyk dla innych uczelni? Czy zabezpieczenie w budżecie konkursów Działania 3.5 środków na realizację bilansu kompetencji wpłynęło pozytywnie na poprawę jakości bilansów?

5. Jakie czynniki wpływały na decyzję beneficjentów o wzięciu udziału w projektach ZPU? Czy przed realizacją projektu beneficjenci rozwijali kompetencje w ramach innych projektów? Czy uczestnictwo w ZPU wpłynęło na ich udział w kolejnych projektach podnoszących kompetencje? Jakie kompetencje w nich rozwijali?

6. Czy i jakim doświadczeniem zawodowym (forma i czas zatrudnienia) dysponowali beneficjenci w momencie przystąpienia do projektu ZPU? Czy ich wcześniejsze (przed uczestnictwem w projekcie) doświadczenia zawodowe były zgodne z kierunkiem studiów?

7. Czy pierwsza praca po studiach podejmowana przez beneficjentów ZPU była zgodna z ich kierunkiem studiów? Czy wykorzystywali w niej kompetencje wzmacniane w ramach ZPU? Które w największym, a które w najmniejszym stopniu? Czy beneficjenci musieli uzupełnić lub wzmocnić w pierwszej pracy po studiach konkretne kompetencje? Jeśli tak, to jakie?

8. Czy beneficjenci uczestniczący w interwencji szybciej znajdują pierwszą pracę niż studenci nieuczestniczący w projektach? Jaki wpływ na zatrudnienie (w tym ryzyko bezrobocia, stabilność zatrudnienia, uzyskany poziom wynagrodzenia) miał fakt skorzystania ze wsparcia? Czy i w jakiej perspektywie czasowej studenci z doświadczeniem interwencji mają większe szanse na awans zawodowy?

9. Jak wygląda sytuacja zawodowa beneficjentów modułów kompetencyjnych ZPU w porównaniu do beneficjentów programów PRK z pierwszego etapu badania?

10. Jak pracodawcy postrzegają poziom kompetencji zatrudnianych absolwentów oraz ich kompetencyjne dopasowanie do potrzeb rynku pracy? W przypadku których kompetencji są gotowi inwestować w rozwój pracownika? Na wzmacnianiu których kompetencji powinna ich zdaniem koncentrować się uczelnia?

11. Które niedopasowania kompetencyjne pomiędzy zapotrzebowaniem rynku pracy a ofertą edukacyjną uczelni, wskazane w pierwszym etapie badania, zostały zredukowane, a które jeszcze bardziej się pogłębiły?

12. W jaki sposób i w jakiej formie pracodawcy współpracują ze szkołami wyższymi w celu edukacji/szkolenia lub pozyskania przyszłych pracowników? Jakie są dobre praktyki współpracy uczelni z pracodawcami?

13. Jakich zmian w interwencjach podnoszących kompetencje studentów należy dokonać w przyszłej perspektywie, aby kompetencje absolwentów były lepiej dopasowane do potrzeb rynku pracy i pracodawców?

Pytanie badawcze dotyczące zadania 3:

1. Jaki odsetek absolwentów uczelni objętych wsparciem w ramach III Osi Priorytetowej POWER podjął zatrudnienie w ciągu 12 miesięcy od zakończenia kształcenia?

Metody i techniki badawcze

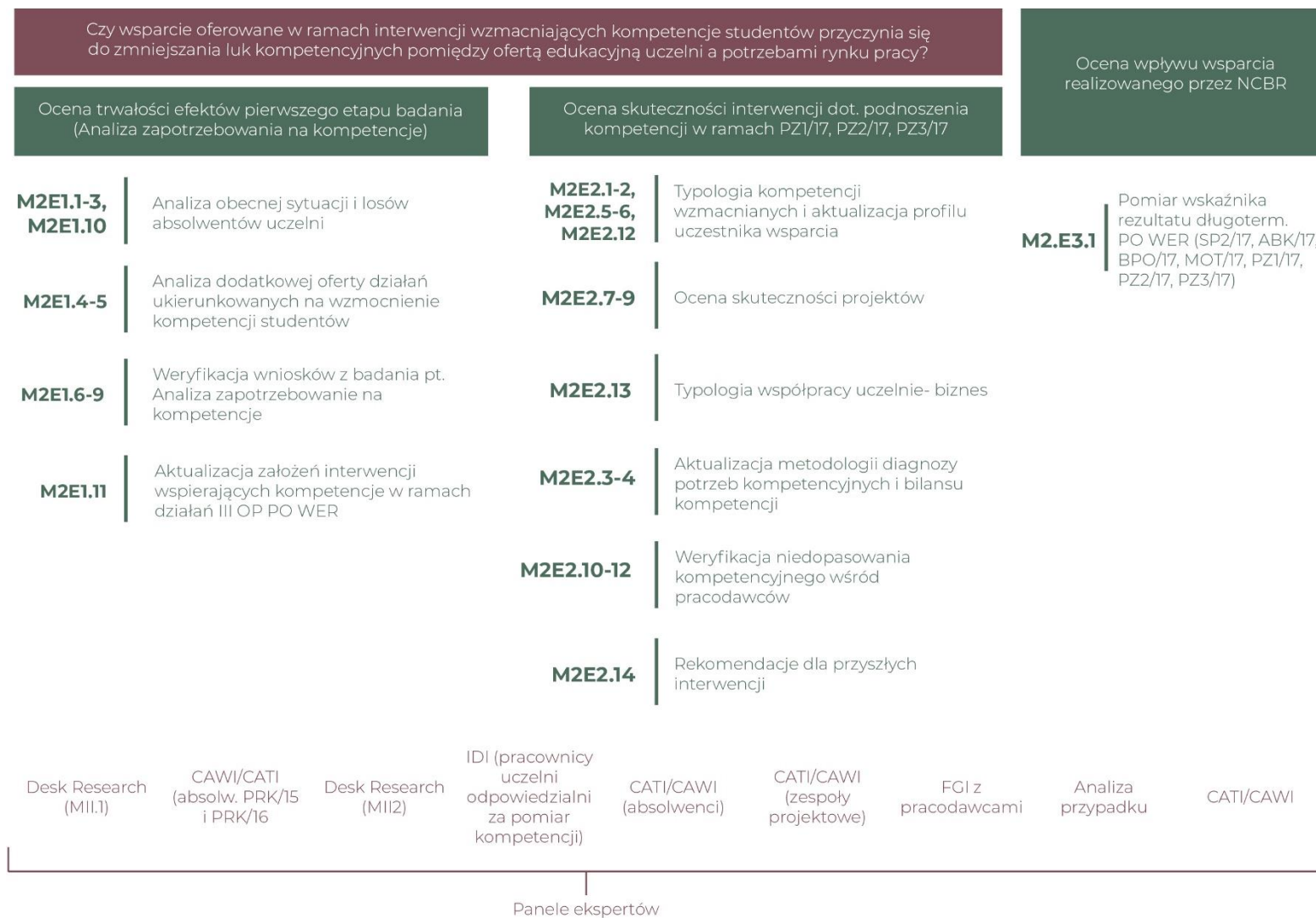
Poniżej w sposób graficzny przedstawiono ogólny model koncepcyjny badania. Model obrazuje ogólną logikę zrealizowanych badań i pokazuje wzajemne powiązanie pytań badawczych oraz metod i technik. W modelu zobrazowano powiązania pomiędzy założonymi celami a proponowanymi technikami badawczymi.

Model bazuje na kilku założeniach:

1. **Ścisłe powiązanie koncepcyjne etapów badania oraz cykliczność procesu badawczego zwiększająca użyteczność zaproponowanego schematu** (badanie zostało zaplanowane w ten sposób, aby wnioski sformułowane w ramach prac badawczych we wcześniejszych etapach były wykorzystywane i weryfikowane w etapach kolejnych).
2. **Synergia technik badawczych zwiększająca efektywność zaproponowanego schematu.** Zaproponowany podział na techniki główne i uzupełniające zapewnia optymalizację procesu badawczego. Zasada ta zakłada zaplanowanie procesu badawczego w ten sposób, aby zysk z realizacji poszczególnych technik był jak najwyższy, a równocześnie długość narzędzia badawczego gwarantowała odpowiednią stopę zwrotu z próby.

Szczegółowe informacje na temat sposobu realizacji technik, zastosowanych narzędzi badawczych oraz charakterystyk prób badawczych znajdują się w raporcie metodologicznym z badania.

Rysunek 1. Ogólny model koncepcyjny badania (Moduł II): cele badania a zaproponowane techniki badawcze



Źródło: opracowanie własne



Próby

Poniżej przedstawione zostało zestawienie zbiorcze dotyczące zrealizowanych prób badawczych w przypadku badań jakościowych i ilościowych.

Tabela 1. Informacje dotyczące prób w badaniu jakościowym

Metoda	Osoby badane	Rodzaj próby	Narzędzie	Wielkość próby
Indywidualne wywiady pogłębione	<p>W IDI brali udział pracownicy uczelni odpowiedzialni za pomiar kompetencji i zapotrzebowania na kompetencje wśród studentów (np. pracownicy Akademickich Biur Karier).</p> <p>Rozmówcy byli reprezentantami różnych projektów i pochodzili z różnych uczelni (tj. założono różne typy uczelni, lokalizacje, miejsca w rankingach akademickich).</p>	Celowy	scenariusz wywiadu	12 IDI
Analiza przypadku	Przedstawiciele zespołów projektowych	Celowy	rama pojęciowa dla analizy przypadku	2 przypadki
Grupy fokusowe	<p>Pracodawcy - pracownicy przedsiębiorstwa zatrudnieni na stanowiskach kierowniczych, którzy: (1) biorą udział w procesie rekrutacyjnym (mają wpływ na decyzję o zatrudnieniu), (2) podlega im co najmniej 2 pracowników z danej grupy (np. specjaliści z dziedzin prawa, specjaliści z dziedziny nauk fizycznych itd.)</p> <p>Nałożone zostało dodatkowe kryterium rekrutacyjne: przedsiębiorstwa reprezentowane w FGI zatrudniały co najmniej 10 osób.</p> <p>W badaniu wzięli udział przedstawiciele takich firm jak: Numlabs, Hitachi, PBS, VRP Consulting, Excedo, Amway, Maspex, IBM, CMS, Hitachi Energy, VRP Consulting, Olesiński, WUP Kraków</p>		scenariusz wywiadu	2 grupy
Panel ekspercki	<p>Eksperti - przedstawiciele akademickich biur karier oraz eksperci z zakresu rynku pracy i szkolnictwa wyższego. Poza powyższym kryterium podstawowym, paneliści, eksperci z zakresu rynku pracy oraz eksperci z zakresu szkolnictwa wyższego spełniali także kryteria dodatkowe:</p> <p>(1) reprezentowali podejście interdyscyplinarne, które umożliwia szerokie spojrzenie na ważne czynniki o charakterze makro mogące oddziaływać na kształt przyszłych trendów i determinować zmiany na poziomie deficytów kompetencyjnych;</p> <p>(2) byli specjalistami praktykami, którzy mają doświadczenie w ocenie lub wdrażaniu programów/działań zorientowanych na podnoszenie kompetencji studentów lub/i zmniejszanie deficytów kompetencyjnych</p>	Celowy	scenariusz panelu	13 ekspertów

studentów (w przypadku ekspertów rynku pracy) lub tworzeniu i wdrażaniu programów kształcenia studentów w systemie formalnym (w przypadku ekspertów szkolnictwa wyższego).

Tabela 2. Informacje dotyczące badanych populacji i prób w schemacie Multimode (CAWI/CATI)

Badana populacja	Sposób doboru próby	Liczebność próby zrealizowanej
Przedstawiciele zespołów projektowych	Badanie populacyjne (szczegóły w raporcie metodologicznym)	n = 60
Absolwenci - uczestnicy interwencji PRK/15 i PRK/16 z pierwszego etapu badania (Analiza zapotrzebowania na kompetencje)	Badanie populacyjne (szczegóły w raporcie metodologicznym)	n = 410
Absolwenci, którzy wzmacniali kompetencje w ramach modułów kompetencyjnych Zintegrowanych Programów Uczelni (Działanie 3.5, konkursy: PZ1/17, PZ2/17 i PZ3/17)	Próba losowa (szczegóły w raporcie metodologicznym)	n = 401
Absolwenci projektów realizowanych w ramach konkursów PZ1/17, PZ2/17, PZ3/17, SP2/17, ABK/17, BPO/17, MOT/17	Próba losowa (szczegóły w raporcie metodologicznym)	802 (401 PZ + 401 z pozostałych konkursów)

W badaniu wykorzystano także dane dla absolwentów – uczestników PRK zgromadzone w 2018 r. (n=798).

CZĘŚĆ I:

**Sytuacja zawodowa
oraz kompetencje
absolwentów uczelni
a dodatkowe
inicjatywy szkół
wyższych
ukierunkowane na
ich wzmocnienie**

SYTUACJA ABSOLWENTÓW UCZELNI NA RYNKU PRACY, UWZGLĘDNIAJĄCA KONTEKST PANDEMII WIRUSA SARS-COV-2

Od roku 2014 obserwowano systematyczną poprawę wskaźników dotyczących sytuacji absolwentów wkraczających na rynek pracy. Było to m.in. skrócenie przeciętnego czasu oczekiwania na podjęcie pierwszej pracy (w tym pracy etatowej), zmniejszanie się ryzyka bezrobocia do 12 miesięcy po zakończeniu studiów oraz systematyczny wzrost wynagrodzenia otrzymywanego rok po studiach. Co jest szczególnie warte podkreślenia, poza samym polepszeniem się wartości wskaźników, obserwowano również systematyczne zmniejszanie się różnic pomiędzy regionami, w których rynek pracy oferował relatywnie korzystniejsze warunki (region mazowiecki), a absolwentami uczelni regionu wschodniego, gdzie warunki na rynku pracy były wyraźnie trudniejsze.

Pandemia Covid-19 wywołała duże obawy co do sytuacji gospodarczej w Europie, jednak w opinii pracodawców biorących udział w badaniu, ostatecznie nie pogorszyła sytuacji absolwentów uczelni na rynku pracy (pewne pogorszenie spowodowane wstrzymaniem decyzji rekrutacyjnych było widoczne na początku pandemii, tj. w 2020 r.). Co więcej, oczekiwania płacowe kandydatów do pracy wzrosły, a potencjalny rynek pracy – z uwagi na duże możliwości pracy zdalnej – znacznie się poszerzył, także o oferty zagraniczne. Pracodawcy konkurują więc o pracowników z firmami na całym świecie, a kandydaci do pracy testują swoje możliwości w kolejnych procesach rekrutacyjnych, czasem jedynie po to, aby sprawdzić, jakie warunki zaproponuje im kolejny pracodawca. Polscy pracodawcy mierzą się więc aktualnie z problemem ciągłych rekrutacji i rotacji pracowników. W wyborze najlepszych kandydatów nie do końca wspiera ich posiadany przez absolwenta dyplom, do którego w czasie pandemii zaczęli mieć ograniczone zaufanie.

Sytuacja absolwentów uczelni przed wybuchem pandemii w świetle danych ELA

Podjęcie pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu

Obserwowane różnice pozycji rynkowej absolwentów uczelni w pewnym stopniu stanowią odzwierciedlenie zróżnicowanej regionalnie sytuacji gospodarczej w Polsce (wyraźnie trudniejsza sytuacja regionu wschodniego i północno-zachodniego), a także niejednakowe zapotrzebowanie na określonych specjalistów (częstsze poszukiwanie specjalistów o wykształceniu ścisłym w porównaniu do specjalistów o wykształceniu humanistycznym i społecznym). Najważniejsze zmienne różnicujące wartości kluczowych wskaźników sytuacji rynkowej absolwentów uczelni to m.in.:

- ❖ region położenia szkoły wyższej (i sytuacja na lokalnym rynku pracy) oraz powiązana z nim siła ośrodka akademickiego (ogólnie lepsza sytuacja głównych ośrodków akademickich, czyli uczelni zlokalizowanych w Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Warszawie i Wrocławiu w porównaniu do pozostałych ośrodków akademickich);
- ❖ typ uczelni – znacznie mocniejsza pozycja rynkowa absolwentów uczelni technicznych w porównaniu do pozostałych typów szkół wyższych (typ uczelni powiązany jest z obranym profilem kształcenia).

Od roku 2014 do czasu pojawienia się pandemii obserwowano systematyczną poprawę wartości wskaźników sytuacji absolwentów uczelni wkraczających na rynek pracy. Tuż przed pandemią, w roku 2019 przeciętny czas oczekiwania na znalezienie pracy (jeden z kluczowych wskaźników w tym aspekcie) wynosił około dwóch miesięcy dla absolwentów studiów I stopnia i około jednego miesiąca dla

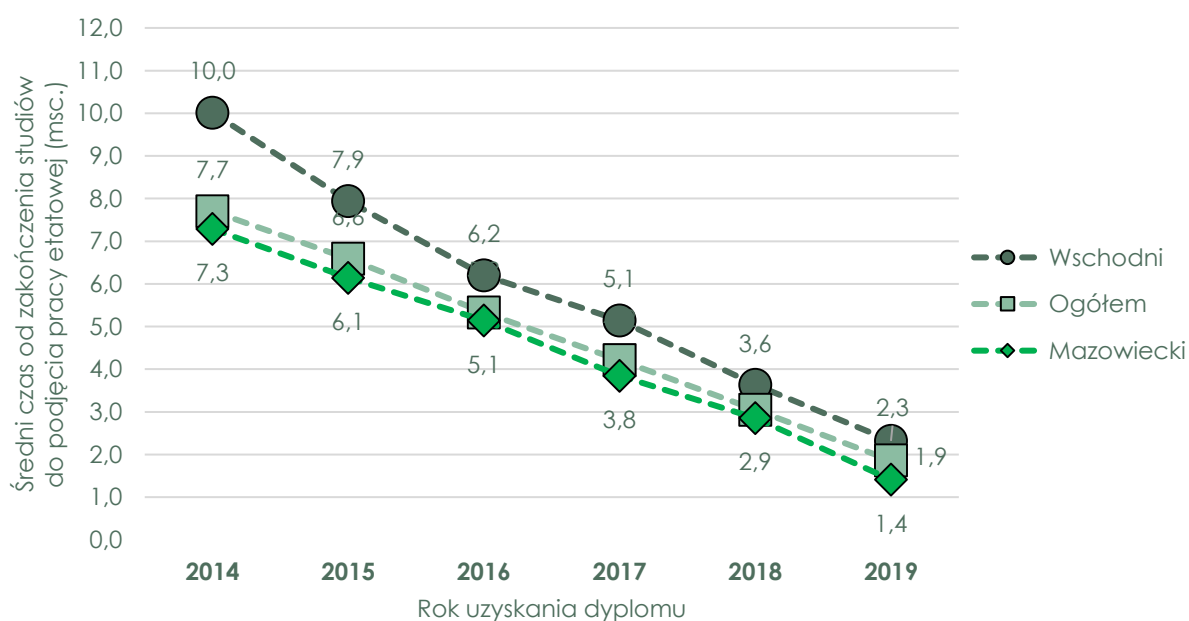
absolwentów studiów II stopnia lub jednolitych studiów magisterskich (tabela 3). Za jedną z głównych przyczyn tego stanu rzeczy można uznać dobrą koniunkturę gospodarczą, roczniki niżowe opuszczające mury uczelni w połączeniu z rosnącym zapotrzebowaniem na nowych pracowników - specjalistów. W przypadku wielu branż (np. różne wyspecjalizowane gałęzie IT) mówiono wręcz o tzw. rynku pracownika.

Pomimo opisanego wyżej bardzo pozytywnego obrazu zaobserwować można było duże zróżnicowanie regionalne w zakresie sytuacji rynkowej absolwentów uczelni. Absolwenci uczelni w regionie wschodnim szukali pracy przeciętnie o około 0,3 miesiąca dłużej. Różnice były najbardziej widoczne w przypadku absolwentów uczelni teologicznych (różnica 2 miesiące) oraz uczelni rolniczych (różnica około 1 miesiąca). Wśród wszystkich analizowanych typów uczelni najdłuższy czas oczekiwania na podjęcie jakiegokolwiek pracy odnotowano w przypadku szkół artystycznych (3,2 miesiąca). Może to tłumaczyć specyfika branży, w jakiej najczęściej szukają zatrudnienia absolwenci tego typu uczelni.

Co dość naturalne, poszukiwanie zatrudnienia w oparciu o tzw. „umowę o pracę” trwało przeciętnie dłużej niż znalezienie „jakiegokolwiek pracy”. Najdłużej stałego zatrudnienia musieli szukać absolwenci uczelni rolniczych oraz artystycznych (odpowiednio 5 oraz 3,5 miesiąca), a także absolwenci AWF i uniwersytetów (3,3 miesiąca).

Jednym z bardziej korzystnych, a zarazem ważnych trendów było zmniejszające się w ostatnich latach zróżnicowanie regionalne w zakresie sytuacji zawodowej absolwentów. Jak zilustrowano na Wykres 1, absolwenci z regionu wschodniego, którzy jeszcze w 2015 czekali na pracę etatową około 2,3 miesiąca dłużej niż średnia dla Polski, w 2019 zmniejszyli tę różnicę do 0,4 miesiąca.

Wykres 1. Średni czas (w miesiącach) od uzyskania dyplomu studiów II stopnia lub JSM do podjęcia pierwszej pracy etatowej w podziale na rok uzyskania dyplomu oraz region uczelni



Źródło: *Ekonomiczne Losy Absolwentów - dane absolwentów, którzy uzyskali dyplomy latach 2014 - 2019*

Tabela 3. Średni czas (w miesiącach) od uzyskania dyplomu do podjęcia pierwszej pracy w podziale na typ uczelni, stopień studiów oraz region zamieszkania (dane dla 2019)

Typ uczelni	STUDIA I STOPNIA							
	Centralny	Mazowiecki	Połud.- zachodni	Południowy	Półn. - zachodni	Północny	Wschodni	Ogółem
UNI	3.0	3.3	3.6	3.3	3.2	3.8	4.1	3.6
POLI	5.4	5.9	4.5	5.7	5.0	6.7	6.5	5.7
ROL	-	5.0	8.8	9.5	6.2	4.2	8.1	7.0
PWSZ	2.2	3.0	2.6	3.1	2.3	2.2	2.9	2.7
MED	3.6	3.0	3.3	3.2	3.0	3.8	4.3	3.5
AWF	-	4.0	4.0	3.2	4.4	3.2	-	3.7
ART	4.0	3.7	4.3	3.7	5.2	5.4	-	4.3
EKON	-	2.6	3.5	2.9	3.6	-	-	3.1
PEDAG	2.9	2.6	-	3.3	-	2.8	-	3.0
TEOLOG	-	2.3	4.8	4.3	-	-	5.1	3.7
WOJSKO	-	2.7	3.8	-	-	2.6	6.0	3.3
MORSKIE	-	-	-	-	3.5	3.5	-	3.5
NIEPUBL	1.1	1.3	1.1	1.3	1.0	1.2	1.1	1.2
PUBLICZNE (łącznie)	3.8	3.6	3.7	4.0	3.7	3.8	4.2	3.8
Ogółem	2.0	1.8	2.2	2.4	2.1	2.1	2.4	2.1
Typ uczelni	STUDIA II STOPNIA + JSM							
	Centralny	Mazowiecki	Połud.- zachodni	Południowy	Półn. - zachodni	Północny	Wschodni	Ogółem
UNI	2.1	2.1	2.4	2.4	2.2	2.5	3.1	2.4
POLI	1.8	1.8	1.5	1.4	1.4	1.5	1.9	1.6
ROL	-	2.2	2.8	3.2	1.9	1.5	3.4	2.5
PWSZ	-	1.2	0.6	0.9	1.7	1.1	1.3	1.1
MED	2.0	2.2	1.9	2.3	2.2	2.1	2.3	2.2
AWF	-	2.5	2.2	1.8	2.2	2.0	-	2.0
ART	3.1	2.5	4.2	3.3	3.2	3.5	-	3.2
EKON	-	0.8	1.3	1.2	1.5	-	-	1.2
PEDAG	1.9	1.9	-	2.1	-	1.6	-	1.8
TEOLOG	-	0.8	0.9	1.7	-	-	3.3	1.3
WOJSKO	-	1.5	2.1	-	-	1.4	2.9	1.8
MORSKIE	-	-	-	-	1.9	1.8	-	1.8
NIEPUBL	0.7	0.7	0.8	0.7	0.7	0.8	0.9	0.8
PUBLICZNE (łącznie)	2.5	2.0	1.9	2.2	2.1	2.1	2.1	2.1
Ogółem	1.5	1.0	1.4	1.4	1.4	1.4	1.6	1.3

Nota: UNI – uniwersytety; POLI – uczelnie techniczne; ROL – uczelnie rolnicze; PWSZ – Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe; MED – uczelnie medyczne; AWF – Akademie Wychowania Fizycznego; ART. – uczelnie artystyczne; EKON – uczelnie ekonomiczne; PEDAG – uczelnie pedagogiczne; TEOLOG – uczelnie kościelne; WOJSKO – uczelnie wojskowe; MORSKIE – szkoły morskie; NIEPUBL – uczelnie niepubliczne; PUBLICZNE (łącznie) - wszystkie uczelnie publiczne.

Źródło: „Ekonomiczne Losy Absolwentów” - dane absolwentów, którzy uzyskali dyplomy w roku 2019

Ryzyko bezrobocia w pierwszym roku po uzyskaniu dyplomu

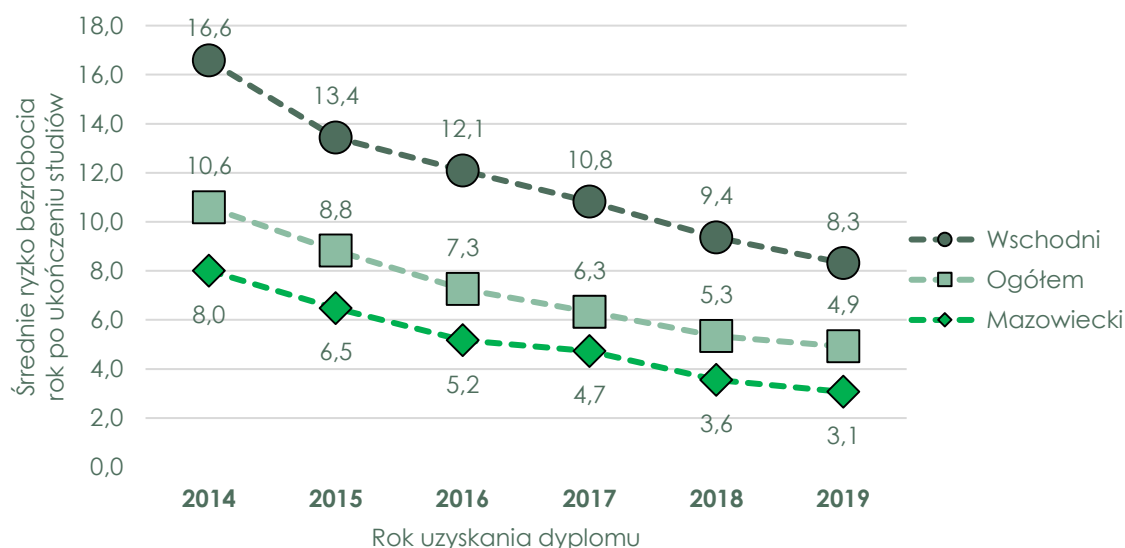
Drugim omawianym wskaźnikiem jest ryzyko bezrobocia w pierwszym roku po uzyskaniu dyplomu, czyli średni procent miesięcy w roku, w których absolwenci byli zarejestrowani jako bezrobotni. Analiza zmiany wartości tego wskaźnika prowadzi do podobnych jak poprzednio wniosków. W tym przypadku również obserwowano zarówno systematyczną ogólną poprawę sytuacji (spadek ryzyka bezrobocia - patrz Wykres 2), jak i zmniejszanie się zróżnicowania regionalnego (m.in. systematyczne zmniejszanie się dystansu pomiędzy regionem wschodnim a mazowieckim).

Pomimo tego nadal można zaobserwować pewne wyraźne zróżnicowania:

- ❖ wciąż widoczna jest trudniejsza sytuacja absolwentów uczelni w regionie wschodnim – odnotowano tam najwyższe ryzyko bezrobocia ze wszystkich badanych regionów. W 2019 różnica pomiędzy tym regionem a średnią dla kraju wynosiła 3,4 pkt;
- ❖ w dalszym ciągu można było zidentyfikować typy uczelni o wyraźnie wyższym ryzyku bezrobocia tj. uczelnie rolnicze (12,0) oraz uniwersytety (7,4). Na przeciwległym biegunie uplasowały się uczelnie medyczne, niejako gwarantujące zatrudnienie większości absolwentów (2,8)¹.

Przyczyn tych dysproporcji, poza zróżnicowaniem regionalnym, szukać należy w specyfice kierunków związanych z typami uczelni. Uczelnie o profilu rolniczym (uniwersytety przyrodnicze) posiadają w swojej ofercie kierunki związane z bardzo wąskimi specjalizacjami o niewielkiej puli dostępnych miejsc pracy (np. leśnictwo oraz etologia i psychologia zwierząt). Natomiast w przypadku uniwersytetów częściej niż wśród uczelni innego typu występują kierunki o charakterze humanistycznym i społecznym.

Wykres 2. Średnie ryzyko bezrobocia absolwentów studiów II stopnia oraz JSM w pierwszym roku po uzyskaniu dyplomu w podziale na rok uzyskania dyplomu oraz region uczelni



Źródło: *Ekonomiczne Losy Absolwentów - dane absolwentów, którzy uzyskali dyplomy latach 2014 - 2019*

¹ Wnioski sformułowano w oparciu o analizę sytuacji absolwentów studiów II stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich, tym samym niwelując ryzyko obciążenia danych dla studiów pierwszego stopnia spowodowanych losowymi czynnikami, takimi jak opóźnienie wejścia na rynek pracy związane z nieterminową obroną czy decyzją o rozpoczęciu studiów II stopnia rozpoczynających się w semestrze zimowym podjęta przez studentów studiów pierwszego stopnia trwających 3,5 roku.

Tabela 4. Średnie ryzyko bezrobocia w pierwszym roku po zakończeniu studiów w podziale na typ uczelni oraz stopień studiów

Typ uczelni	STUDIA I STOPNIA							
	Centralny	Mazowiecki	Połud.- zachodni	Połud.	Półn.- zachodni	Północny	Wschodni	Ogółem
UNI	2.7	1.2	2.5	1.8	2.5	3.2	3.7	2.7
POLI	4.6	1.3	2.9	2.2	3.6	1.5	3.8	2.9
ROL	-	2.4	1.8	2.8	2.0	3.3	5.2	2.9
PWSZ	5.1	8.7	5.5	6.4	4.4	6.9	8.0	6.4
MED	1.3	0.9	2.5	0.7	1.2	1.8	1.7	1.5
AWF	-	1.6	2.0	2.8	1.5	2.5	-	2.2
ART	2.7	1.8	1.6	4.4	1.7	1.6	-	2.4
EKON	-	0.7	2.2	2.4	1.7	-	-	1.9
PEDAG	5.8	1.4	-	3.3	-	4.9	-	3.9
TEOLOG	-	2.0	0.0	2.8	-	-	4.4	2.2
WOJSKO	-	1.7	5.4	-	-	3.9	3.9	3.2
MORSKIE	-	-	-	-	5.9	4.1	-	5.0
NIEPUBL	6.5	3.6	3.7	4.1	3.2	5.0	5.7	4.3
PUBLICZNE (łącznie)	3.6	2.4	3.4	3.5	3.1	3.5	5.7	3.6
Ogółem	5.3	3.3	3.6	3.8	3.1	4.5	5.6	4.0
Typ uczelni	STUDIA II STOPNIA + JSM							
	Centralny	Mazowiecki	Połud.- zachodni	Połud.	Półn.- zachodni	Północny	Wschodni	Ogółem
UNI	5.9	3.2	6.8	5.7	6.2	7.2	13.0	7.4
POLI	7.4	3.4	6.1	5.1	5.2	4.1	8.6	5.8
ROL	-	8.0	11.1	17.4	9.2	6.2	17.7	12.0
PWSZ	-	8.4	2.9	5.8	8.6	16.1	7.9	7.3
MED	2.4	1.1	4.0	2.2	2.4	1.9	3.8	2.8
AWF	-	5.6	5.4	5.7	4.4	5.5	-	5.4
ART	6.4	3.1	9.0	6.7	3.8	8.5	-	6.0
EKON	-	1.3	3.5	4.0	3.4	-	-	3.2
PEDAG	11.4	3.7	-	8.2	-	5.4	-	6.4
TEOLOG	-	2.5	1.9	4.0	-	-	14.2	4.1
WOJSKO	-	3.9	9.0	-	-	5.3	15.0	6.6
MORSKIE	-	-	-	-	6.1	5.4	-	5.8
NIEPUBL	5.1	2.9	3.0	3.5	3.1	4.8	6.4	3.8
PUBLICZNE (łącznie)	6.2	3.8	5.6	6.8	6.1	7.3	9.4	6.5
Ogółem	5.6	3.1	4.2	5.0	4.5	5.9	8.3	4.9

Źródło: Ekonomiczne Losy Absolwentów - dane absolwentów, którzy uzyskali dyplomy w roku 2019

Wynagrodzenie

Tak jak przy wcześniej omawianych wskaźnikach, w przypadku wynagrodzeń obserwowano stały trend wzrostowy połączony ze zmniejszaniem się zróżnicowania regionalnego. Systematyczny wzrost pensji wyraźnie przyspieszył w roku 2018 (Wykres 3). Absolwenci, którzy uzyskali dyplomy w 2017 r., odnotowali wynagrodzenia o 11% większe w porównaniu do absolwentów wchodzących na rynek pracy rok wcześniej. Jedną z przyczyn tego gwałtownego skoku może być wprowadzenie w Polsce minimalnej stawki godzinowej, ale też ogólny wzrost wynagrodzeń i oczekiwań płacowych wśród młodych.

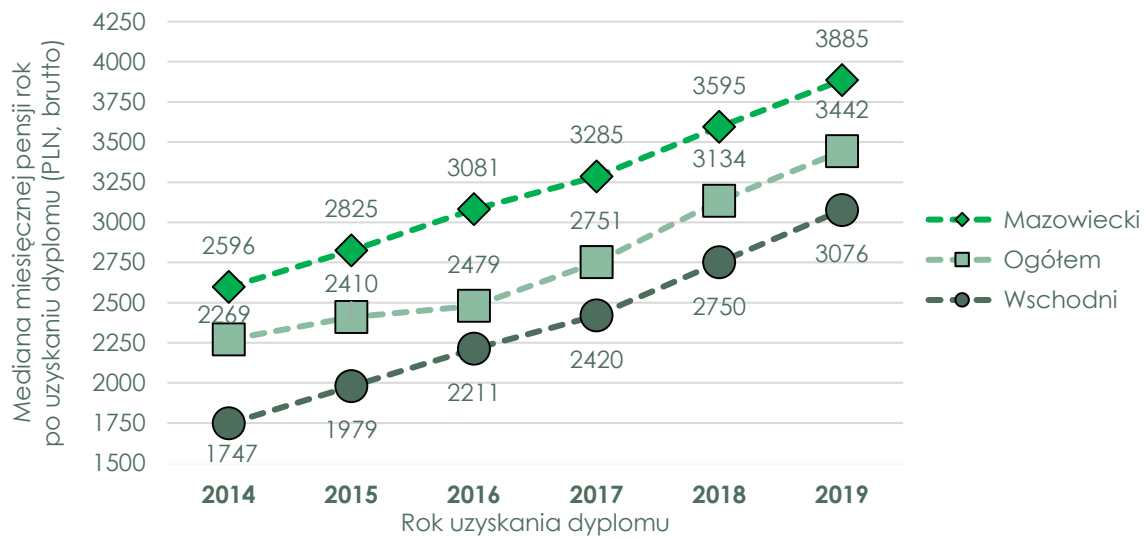
Różnica pomiędzy przeciętnym miesięcznym wynagrodzeniem brutto absolwentów regionu mazowieckiego i wschodniego wynosiła 850 zł w 2015, a w 2019 zł już 809 zł, co wskazuje na początek powolnej redukcji dysproporcji płacowych absolwentów uczelni.

Przeciętna pensja absolwentów, którzy uzyskali dyplom w 2019 wynosiła 3217 zł brutto dla absolwentów z tytułem licencjata/inżyniera oraz 3442 zł brutto dla absolwentów z tytułem magistra (Tabela 5), czyli odpowiednio o ok. 970 zł i 1200 zł powyżej wartości pensji minimalnej w 2019 (2250 zł).

Nie zmieniało to faktu, że analogicznie do scharakteryzowanych wcześniej wskaźników, wciąż dało się zauważyć wyraźne dysproporcje:

- ❖ osoby, które ukończyły uczelnie w rejonie wschodnim, zarabiały w pierwszej pracy przeciętnie o około 370 zł mniej od wartości przeciętnej dla ogółu województw. Największa dysproporcja w tym zakresie miała miejsce wśród absolwentów uczelni niepublicznych, uniwersytetów, uczelni teologicznych, uczelni wojskowych oraz technicznych, którzy zarabiali mniej o kwoty rzędu 330 – 730 zł w porównaniu do przeciętnych zarobków absolwentów uczelni odpowiadającego im typu (wartość ogółem bez podziału na województwa). W zasadzie jedynym typem uczelni publicznych, gdzie nie obserwowano takich dysproporcji, były Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe oraz uczelnie rolnicze. Aby zrozumieć ten brak różnicy, warto zauważyć, że żadna z PWSZ nie była zlokalizowana w obrębie tzw. głównych ośrodków akademickich. W przypadku uczelni rolniczych możliwą przyczyną braku różnic jest to, że miejsca zatrudnienia absolwentów tych uczelni nie są tak silnie związane z ośrodkiem miejskim, w którym zlokalizowana jest uczelnia;
- ❖ niekwestionowanym liderem pod względem zarobków pozostają uczelnie zlokalizowane w rejonie mazowieckim, gdzie przeciętne miesięczne wynagrodzenie w rok po ukończeniu studiów przez absolwentów z rocznika 2019 wynosiło 3636 zł. w przypadku studiów I stopnia oraz 3885 zł – w przypadku studiów II stopnia i jednolitych studiów magisterskich;
- ❖ wśród typów uczelni najwyższe zarobki odnotowywali absolwenci uczelni ekonomicznych (4087 zł) oraz uczelni wojskowych (3765 zł), uczelni niepublicznych (3796 zł), uczelni morskich (3655 zł) oraz politechnik (3520 zł). Najniższe zarobki dotyczą osób, które ukończyły uczelnie artystyczne (2248 zł) oraz AWF (2476 zł).

Wykres 3. Mediana miesięcznego wynagrodzenia (PLN, brutto) rok po uzyskaniu dyplomu studiów II stopnia lub JSM w podziale na region oraz rok ukończenia nauki



Źródło: *Ekonomiczne Losy Absolwentów - dane absolwentów, którzy uzyskali dyplomy w latach 2014 – 2019*

Tabela 5. Mediana miesięcznego wynagrodzenia (PLN, brutto) rok po uzyskaniu dyplomu, w podziale na typ uczelni, stopień studiów i region

Typ uczelni	STUDIA I STOPNIA							Ogółem
	Centralny	Mazowiecki	Połud.- zachodni	Połud.	Półn.- zachodni	Północny	Wschodni	
UNI	2653	3398	2396	2689	2655	2593	2148	2571
POLI	3203	3930	3262	3347	3403	3599	2374	3347
ROL	-	3276	2356	2324	2435	3170	2024	2396
PWSZ	2994	2758	2741	2537	3096	3053	2932	2972
MED	2819	4179	3244	3572	2451	3130	3143	3078
AWF	-	1877	1779	2041	1536	1802	-	1817
ART	1739	1656	1722	1661	1768	1522	-	1721
EKON	-	4494	2848	2944	2695	-	-	2848
PEDAG	2035	3031	-	2362	-	2601	-	2463
TEOLOG	-	2945	2569	2251	-	-	2188	2569
WOJSKO	-	3895	2945	-	-	4117	2855	3324
MORSKIE	-	-	-	-	2598	3475	-	3036
NIEPUBL	3204	3916	3793	3499	3597	3266	3288	3536
PUBLICZNE (łącznie)	2653	3276	2738	2525	2685	2698	2734	2698
Ogółem	2860	3636	3404	3106	3246	3083	2982	3217
Typ uczelni	STUDIA II STOPNIA + JSM							Ogółem
	Centralny	Mazowiecki	Połud.- zachodni	Połud.	Półn.- zachodni	Północny	Wschodni	
UNI	3211	4119	2957	3138	3065	3023	2559	3065
POLI	3692	4574	3480	3627	3520	4221	3192	3520
ROL	-	2684	2292	1971	1994	3476	1993	1994
PWSZ	-	3588	4873	4577	2722	3304	3381	3442
MED	3071	3703	4239	3218	3303	3234	3081	3249
AWF	-	2740	2476	2543	2670	2444	-	2476
ART	2656	2600	2555	1444	2160	2121	-	2248
EKON	-	6625	4187	3899	3993	-	-	4087
PEDAG	2600	3460	-	2921	-	2993	-	3096
TEOLOG	-	2906	3312	2828	-	-	2486	3008
WOJSKO	-	4564	3224	-	-	4516	3291	3765
MORSKIE	-	-	-	-	3609	3702	-	3655
NIEPUBL	3607	4124	3859	3781	3938	3426	3062	3796
PUBLICZNE (łącznie)	3071	3588	3339	2846	3065	3108	3096	3107
Ogółem	3149	3885	3480	3436	3531	3304	3076	3442

Źródło: *Ekonomiczne Losy Absolwentów - dane absolwentów, którzy uzyskali dyplomy w roku 2019*

Sytuacja absolwentów uczelni uwzględniająca kontekst pandemii SARS-CoV-2

Jak pokazują statystyki Eurostatu na skutek pandemii Covid-19 na europejskim rynku pracy zaszły pewne zmiany - w pierwszym kwartale 2021 roku w UE zatrudnionych było 205,6 mln osób, a w związku z pandemią zatrudnienie zmalało w porównaniu z końcówką 2019 roku o 3,4 mln w strefie Euro. i o 3,8 mln w całej UE. Wskaźnik zatrudnienia najbardziej obniżył się w grupie osób młodych (15-24 lata) (Eurostat, 2021). Nie jest to zresztą zaskakujące, biorąc pod uwagę największe straty, jakie powodują okresy dekoniunktury gospodarczej w przypadku sytuacji zawodowej osób młodych (bez doświadczenia zawodowego).

Szanse absolwentów na rynku pracy są zależne nie tylko od ich indywidualnych charakterystyk (np. poziomu kompetencji czy specjalizacji zawodowej), ale także właśnie od koniunktury gospodarczej i sytuacji, jaka ma miejsce na rynku pracy. Istnieją uzasadnione obawy, że pandemia Covid-19 stanowi impuls dla głębokiego kryzysu gospodarczego w strefie Euro. Po pierwsze dlatego, że zła sytuacja gospodarcza ogólnie zmniejsza szanse rynkowe absolwentów, w tym zwłaszcza tych, którzy nie posiadają żadnego doświadczenia zawodowego. W okresie dekoniunktury sytuacja „outsiderów” (osób spoza rynku pracy) istotnie się pogarsza, a konkurencja wewnątrzgrupowa i międzygrupowa wzrasta (por. Coleman 1991; Müller, Gangl 2003). Po drugie zwiększają się dysproporcje wewnątrz grupowe – w związku z pogorszeniem się sytuacji gospodarczej najwięcej tracą zazwyczaj ci, których szanse rynkowe, w tym prognozowane zarobki także w okresie koniunktury były najniższe (por. Oreopoulos, von Wachter and Heisz 2006). A zatem recesja nie tylko zmniejsza przeciętne szanse zawodowe absolwentów uczelni, ale przede wszystkim jest odpowiedzialna za pogłębianie się nierówności w obrębie tej grupy. Innymi słowy, w okresie dekoniunktury traci większość młodych, jednak szczególne koszty związane z trudną sytuacją gospodarczą ponoszą ci, którzy także w czasach dobrych gospodarczo nie należeli do najbardziej poszukiwanych kandydatów do pracy. Koszty recesji nie rozkładają się zatem w sposób równomierny, a obciążają zazwyczaj i tak najłabsze grupy.

Sytuacja na krajowym rynku pracy w 2021 r. po okresie dużych wahań związanych z pandemią Covid-19 wydaje się stabilizować. O ile rok 2020 rzeczywiście był momentem trudnym – pracodawcy wstrzymali procesy rekrutacyjne, co na pewno miało wpływ na sytuację absolwentów, o tyle już w maju 2021 r. wzrost przeciętnego zatrudnienia w sektorze przedsiębiorstw w skali roku był wyższy o 2,7% niż w roku 2020. W kolejnym miesiącu z rzędu obniżyła się stopa bezrobocia rejestrowanego (do 6,1%). Według wyników badania popytu na pracę w I kwartale 2021 roku utworzono więcej nowych miejsc pracy niż rok wcześniej, jednocześnie zmniejszyła się skala likwidacji miejsc pracy. Odsetek miejsc zlikwidowanych w związku z sytuacją epidemiczną był wyraźnie wyższy niż w poprzednim kwartale oraz nieco niższy niż przed rokiem (GUS, 2021).

Brakuje jeszcze kompleksowych aktualnych opracowań dotyczących sytuacji w grupie absolwentów uczelni na rynku pracy podczas pandemii, ale powstające opracowania wskazują już na pewne zmiany w tej grupie zatrudnionych. Opublikowany w maju 2021 roku raport PwC pokazuje, że generalnie, zdaniem ludzi młodych (niemal 50% z grupy studentów i absolwentów, przy N=2500), pandemia Covid-19 negatywnie wpłynęła na ich szanse na rynku. Przeciwnego zdania jest 18,4% młodych, którzy deklarują, że pandemia zwiększyła te szanse (PwC, 2021). Co jednak ciekawe, negatywna sytuacja nie wpłynęła na zmniejszenie finansowych oczekiwań wśród młodych – mediana oczekiwań zarobkowych wynosi obecnie 4 500 zł netto i w porównaniu z marcem 2020 wzrosła o 500 złotych. W podziale na grupy studentów i absolwentów poszczególnych kierunków najniższe oczekiwania finansowe (4 000 zł

netto) mają studenci kierunków społecznych i ścisłych, następnie oczekiwania studentów kierunków ekonomicznych, humanistycznych i technicznych plasują się w okolicach 4 500 złotych, a najwyższe wymagania finansowe mają studenci kierunków medycznych oraz biologiczno-przyrodniczych (5 000 złotych).

Wysokie wymagania finansowe dostrzegli również przedstawiciele pracodawców biorących udział w niniejszym badaniu zauważając, że kandydaci do pracy w okresie pandemii nie zmniejszyli wymagań związanych z wynagrodzeniem.

Presja płacowa, którą w tym momencie odczuwamy na etapie rekrutacji jest dużo wyższa niż przed pandemią.

Wywiad grupowy, przedstawiciel pracodawców

Oczekiwania młodych są więc spore, choć ich wzrost wykazuje tę samą tendencję, co wzrost średniej krajowej, natomiast jak dowiadujemy się z raportu „Corona generation” wykonanego przez Polski Instytut Ekonomiczny przypuszcza się, że osoby młode, debiutujące na rynku pracy będą w przyszłości zarabiać o 6% mniej niż w warunkach bez pandemii. W przypadku Polski – jako gospodarki o średnich dochodach, prognozuje się, że zarobki zmniejszą się o 420-510 dolarów w skali roku, a największej straty doświadczą właśnie absolwenci uczelni (Polski Instytut Ekonomiczny, 2021). Należy jednak dodać, że – znając już pierwsze statystyki dotyczące rynku pracy po pandemii – opisane wcześniej, teoretycznie niższe szanse osób młodych na rynku pracy mogą zostać zniwelowane poprzez po pierwsze mimo wszystko dość dobrą sytuację rynkową w kraju i ciągły niedobór pracowników (spowodowany niżem demograficznym i związaną z tym zmniejszającą się liczbą absolwentów), po drugie bardzo dużą konkurencją międzynarodową dotyczącą specjalistów, dodatkowo wzmocnioną poprzez szersze możliwości pracy zdalnej. Młodzi polscy pracownicy mają więc obecnie zdecydowanie lepszą perspektywę zatrudnienia w Europie i na świecie, nawet bez zmiany miejsca zamieszkania.

Sytuacja pandemiczna zmieniła podejście młodych kandydatów do formy pracy – elastyczne godziny pracy i możliwość pracy zdalnej to wymogi stawiane przez odpowiednio – 38,7% i 33,7% badanych (PwC, 2021). Elastyczność nie dotyczy jednak formy zatrudnienia – w tym przypadku w 2021 roku ponad 74% badanych preferuje umowę o pracę (i jest to wzrost w stosunku do roku 2020, gdy umowę o pracę wybierało 67,6% młodych) (PwC, 2021). Można więc stwierdzić, że młodzi pracownicy w niepewnych czasach czują potrzebę stabilnego i bardziej bezpiecznego rodzaju zatrudnienia.

Elastyczne godziny pracy i możliwość pracy zdalnej to również pierwsza wyraźna zmiana przytaczana przez biorących udział w badaniu pracodawców. Pracodawcy zauważają, że w kontekście zmian związanych z przejściem na naukę oraz pracę zdalną sytuacja absolwentów zmieniła się diametralnie – mają oni bowiem możliwość pracy niemal z dowolnego miejsca – miejsce zamieszkania pracownika czy kandydata do pracy przestaje mieć jakiegokolwiek znaczenie. Jest to niewątpliwa korzyść zarówno dla pracownika, jak i dla pracodawcy, który ma możliwość wyboru najlepszych kandydatów w skali kraju (a nawet – w przypadku firm międzynarodowych – w skali światowej).

I to jest kosmiczna zmiana tak naprawdę, bo się okazuje, że pracownicy mogą teraz pracować skądkolwiek, oczywiście wg prawa polskiego. Ja nie pytam, skąd oni pracują, mnie to nie interesuje. Co to oznacza, znowu kosmiczna elastyczność, bo mogą pracować, kiedy chcą, oczywiście w ramach prawa pracy, które obecnie tego nie reguluje, ja nie wnioskuję. Totalna elastyczność, zaufanie, brak

kontroli, my się raczej zaufaniem kierujemy. A to oznacza, że dołączają do zespołu osoby zewsząd, które w Krakowie nigdy nie były, nie mają zamiaru się do Krakowa przeprowadzić. To jest ciekawe dla naszej organizacji, bo ja mogę talenty do naszej organizacji wyszukiwać gdziekolwiek, więc krótko, średnioterminowo mi to bardzo pomaga w łataniu dziur, mówiąc kolokwialnie, długoterminowo zastanawiam się, co to oznacza dla mojej organizacji, dla Uniwersytetu, bo może nie będziemy atrakcyjni dla inwestorów krakowskich, skoro zatrudniamy zewsząd tak naprawdę.

Wywiad grupowy, przedstawiciel pracodawców

Z drugiej strony niemalże nieograniczony – w sensie przestrzeni i granic – rynek pracy, sprawia, że pracodawcy mierzą się z ogromną konkurencją innych firm. Przedstawiciele pracodawców biorący udział w badaniu deklarowali, że rynek pracy jest nadal rynkiem pracownika.

Jeżeli chodzi o stanowiska juniorskie, kandydatów jest dużo więcej i są bardzo często osoby, które przekwalifikowują się z innej specjalizacji. Matematycy, geodeci szukają pracy w IT. I jeżeli rzeczywiście jest to stanowisko juniorskie, wymagające niższych kwalifikacji, tych zgłoszeń jest dużo i można dobierać kandydatów (...), bo jeżeli jest to regularne stanowisko, seniorskie, jakiegokolwiek eksperckie to jest przeskok z tych osób próbujących, których jest teraz mnóstwo, do tych osób, które już są na stanowiskach regularnych, seniorskich. Oni prowadzą dziesięć, dwadzieścia rekrutacji i zasadniczo to oni wybierają. My możemy się przedstawić z najlepszej perspektywy, ale to oni sobie wybiorą pracodawcę.

Wywiad grupowy, przedstawiciel pracodawców

Młodzi pracownicy to grupa, która najczęściej zmieniała zatrudnienie. Jak pokazują dane raportu „Rynek Zmiany Pracy 2021” do zmiany pracy najczęściej byli zmuszeni pracownicy dopiero rozpoczynający swoją karierę zawodową (60% osób na stanowisku junior i asystent), a w następnej kolejności specjaliści (47%), menedżerowie (38%) i na ostatniej pozycji - dyrektorzy (36%), (Devire, 2021). Ten sam raport wskazuje również, że osoby najmłodsze to grupa, które najczęściej zmieniała pracodawcę (dokładnie pracownicy w wieku 18-25 lat).

Podobne obserwacje mieli przedstawiciele pracodawców biorących udział w badaniu, przy czym deklarowali oni, że zmiana pracy nie zawsze wynika z trudnej sytuacji firmy, a raczej jest związana z nowymi możliwościami stojącymi przed osobami młodymi, np. z chęcią sprawdzania się w pracy u różnych pracodawców czy zadbania o swoje życie prywatne kosztem zawodowego. Przez pracodawców może natomiast być to odbierane jako mniejsza lojalność pracownika wobec firmy.

W tej populacji osób krótko z nami będących mamy wyraźnie większy odsetek osób odchodzących z firmy właśnie w okresie pandemicznym. I teraz można szukać wielu czynników – rynek też się zmienił w tym czasie. I mimo wszystko czujemy spadek lojalności, jeśli można to tak nazwać, wśród tych osób z młodszym stażem. I teraz jest to wyzwanie, jeśli chodzi o sposób wdrażania, choć wydaje się, że wiele w tym zakresie robimy, niemniej jednak ten ograniczony kontakt, który mają osoby nowozatrudnione ze swoimi przedłożonymi, zespołami, współpracownikami, kolegami, relatywnie zmniejszona liczba okazji do integracji, w jakiś sposób musi się odbić. I to widzimy.

Wywiad grupowy, przedstawiciel pracodawców

W opinii przedstawicieli pracodawców biorących udział w badaniu jakościowym pandemia nie wpłynęła natomiast na sytuację zawodową absolwentów określonych kierunków czy typów uczelni i trudno jest

określić, którzy konkretnie absolwenci narażeni są obecnie na ryzyko bezrobocia w największym stopniu. Dla pracodawców liczą się raczej posiadane umiejętności, motywacja i chęć do nauki niż dyplom konkretnej uczelni czy określonego kierunku.

*[Ważne są] Nie konkretny kierunek, a umiejętności, których brakuje w kształceniu studentów.
Pandemia nie ułatwiła tego, bo cały czas krążymy wokół kompetencji miękkich.
Komunikatywności, umiejętności pracy w grupie, pewnej proaktywności.*

Wywiad grupowy, przedstawiciel pracodawców

Co więcej, pojawiły się opinie, że z uwagi na bardzo różne podejście do nauki zdalnej na uczelniach, okres pandemii osłabił dodatkowo znaczenie formalnego dyplomu.

Ta pandemia jest bardzo dużym testem uczciwości i zaufania, i prawdę mówiąc nie wiem, jakie metody stosuje się podczas egzaminowania na studiach, ale od czasu pandemii mam jeszcze mniejsze zaufanie do dyplomu, biorąc pod uwagę, że ściąganie jest jeszcze łatwiejsze.

Wywiad grupowy, przedstawiciel pracodawców

POTRZEBY I NIEDOPASOWANIE KOMPETENCYJNE – PERSPEKTYWA PRZED I PO PANDEMICZNA

Wraz z nadejściem IV rewolucji przemysłowej wzrosło znaczenie kompetencji, które z jednej strony odróżniały człowieka od maszyny, z drugiej zaś pozwoliły mu obsługiwać i nadzorować pracę tych maszyn. W kontekście kompetencji przyszłości przed pandemią mówiło się zatem o kombinacji kompetencji miękkich z kompetencjami cyfrowymi. Pandemia jeszcze silniej uwypukliła potrzebę kształcenia takiego zestawu kompetencji, przyspieszając procesy automatyzacji i cyfryzacji. Wpłynęła również na poczucie destabilizacji, co z kolei podkreśliło znaczenie umiejętności związanych z elastycznością, gotowością do nabywania nowych kompetencji i szybką adaptacją do zmian. Przejście na pracę zdalną wymagało od pracowników wzmocnienia kompetencji z obszaru IT, komunikowania się w nowej formie (online) oraz samoorganizacji pracy i umiejętności zachowania równowagi pomiędzy życiem a pracą (tzw. *work life balance*). Ta ostatnia umiejętność jest, zdaniem pracodawców, najtrudniejsza dla młodych pracowników.

Osobom, które aplikują na stanowiska w firmach badanych pracodawców i młodym pracownikom, brakuje przede wszystkim kompetencji związanych z logicznym myśleniem, samodzielnością w działaniu, komunikatywnością, zaangażowaniem, chęcią do podejmowania wyzwań i kreatywnością, w tym odwagą do eksperymentowania. Pracodawcy zwracali szczególną uwagę na potrzebę kształcenia kompetencji ogólnych i społecznych (szczególnie zaniedbanych z powodu pandemii) dlatego, że, jak twierdzili, kompetencje zawodowe w dużej mierze są w stanie wykształcić sami. Tych wypowiedzi nie należy jednak interpretować jako wskaźnika mniejszego znaczenia kompetencji zawodowych absolwentów, lecz raczej jako wskazanie na wyraźne dysproporcje pomiędzy poziomem wiedzy wyniesionej ze studiów a poziomem rozwoju kompetencji ogólnych i społecznych.

Potrzeby kompetencyjne w przypadku absolwentów uczelni – dodatkowe znaczenie kompetencji zawodowych

W ciągu ostatnich kilkunastu lat systematycznie wzrastało zainteresowanie problematyką sytuacji rynkowej absolwentów, kompetencji oraz braków i niedopasowań kompetencyjnych zarówno w przypadku badań teoretycznych, jak i stosowanych (por. Haskel J., Martin C. 1996, Manacorda, Petrongolo, 1998, OECD 2012, Komisja Europejska 2013). Ogólno- i ponadeuropejskie badania o charakterze longitudinalnym w większości przypadków obejmowały jednak swoim zasięgiem całość zasobów ludzkich, rzadko wyróżniając szczególną grupę, jaką są absolwenci uczelni. W przypadku badań europejskich analizy niedopasowań kwalifikacyjnych i kompetencyjnych prowadzone były najczęściej w oparciu o dane: The European Union Labour Force Survey (EU-LFS), The European Union Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC), European Social Survey (ESS) czy International Social Survey Program (ISSP). Wielokrotnie wykorzystywano też dane Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), które ograniczają się do pomiaru trzech ogólnych kompetencji: *literacy*, *numeracy* i *problem solving* (umiejętność czytania i pisania, liczenia i rozwiązywania problemów).

Spośród dużych badań międzynarodowych dedykowanych bezpośrednio sytuacji rynkowej absolwentów uczeni i częściowo także ich kompetencjom wymienić należy trzy projekty tj. CHEERS (*Careers after Graduation - a European Research Study*), REFLEX (*Research into Employment and professional FLEXibility*) oraz HEGESCO (*Higher Education as a Generator of Strategic Competences*).

W ostatnich kilkunastu latach dokonano także dużego postępu w obszarze identyfikacji i klasyfikacji kompetencji, tworząc narzędzia i bazy pozwalające na ocenę potrzeb, wymagań i luk kompetencyjnych oraz alternatywne metodologie pomiaru niedopasowań i luk kompetencyjnych. Najbardziej kompleksowym narzędziem niejako podsumowującym badania dotyczące potrzeb kompetencyjnych w przypadku wielu stanowisk jest O*NET² charakteryzujący w sposób szczegółowy wymagania kompetencyjne (zarówno te dotyczące kognitywnych, jak i niekognitywnych kompetencji), zadania i aktywności zawodowe oraz specyfikę pracy. Nie można pominąć w tym przypadku *Skills for jobs OECD* – projektu, w którym zaproponowano autorską metodologię pomiaru niedopasowań oraz luk kompetencyjnych czy prognoz popytu i podaży na określone kompetencje CEDEFOP (*Skills Panorama, Skills forecasts*).

Równocześnie w ostatnich latach pojawiło się wiele wartych uwagi inicjatyw z poziomu krajowego – należy w tym przypadku wymienić choćby kanadyjski *Skill scores*, brytyjski *UK Skill Survey (UKSS)* czy polski Bilans Kapitału Ludzkiego. Większość badań bezpośrednio dedykowanych kwestii kompetencji absolwentów uczelni prowadzona jest właśnie na poziomie krajowym, często na zlecenie konkretnych agend rządowych. Zazwyczaj są to badania przekrojowe, jednokrotne, rzadko powtarzane za pomocą tej samej metodologii, co uznać należy za ich zasadniczo słabą stronę (Archer, Davison 2008).

W przypadku polskich badań wnioski na temat niedopasowania kompetencyjnego absolwentów uczelni formułować można na podstawie badań: (1) studentów, (2) absolwentów uczelni, (3) pracowników-specjalistów (zazwyczaj w określonym wieku, np. do 30 r.ż.) porównanych z wynikami badań pracodawców. W pierwszym przypadku słusznie zakłada się, że o poziomie kompetencji absolwentów można wnioskować na podstawie ocen umiejętności studentów. Strategia trzecia traktuje poziom kompetencji pracowników-specjalistów (zwłaszcza tych z krótkim stażem pracy) jako pewnego rodzaju wskaźnik proxy kompetencji absolwentów uczelni.

W Polsce brak jest systematycznie realizowanych badań wzdłużnych, które ukierunkowane byłyby na ocenę kompetencji absolwentów uczelni oraz identyfikację na tej podstawie niedoborów kompetencyjnych³, stąd inicjatywa NCBR zapoczątkowana raportem pt. *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy* (Agrotec 2014), a następnie kontynuowana w ramach publikacji pt. *Kompetencje w gospodarce i na rynku pracy* (Jelonek i in. 2019) wydaje się być słuszną i cenną. W obu raportach, a zwłaszcza w tym drugim, scharakteryzowano luki kompetencyjne w przypadku studentów i absolwentów szkół wyższych w Polsce. Kluczowe wnioski z tego badania realizowanego w 2019 roku wskazywały na:

- ❖ wzrost znaczenia kompetencji ogólnych oraz szerokich podstaw teoretycznych z danej dziedziny;
- ❖ niedobór (w opinii pracodawców) u ludzi młodych kompetencji ogólnych: społecznych (bycia komunikatywnym, łatwego nawiązywania kontaktów, współpracy w grupie, umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie), samoorganizacyjnych oraz kreatywności (rozumianej jako innowacyjność, generowanie nowych pomysłów i rozwiązań);

² Klasyfikacja zaimplementowana została na poziomie krajowym w Czechach i we Włoszech oraz na jej podstawie ujednotlono brytyjski UK SOC.

³ Realizowanych jest wiele badań o charakterze lokalnym np. przez Biura Karier, inne agendy uczelniane, indywidualnych naukowców czy na zlecenie samorządów.

- ❖ wysoką samoocenę kompetencji ogólnych studentów, co oznaczało rozbieżność w definiowaniu przez studentów i pracodawców wysokiego poziomu wskazanych kompetencji;
- ❖ wzrost znaczenia w przyszłości takich kompetencji jak: kompetencje transferowalne do innych ról zawodowych, np. cyfrowe, transdyscyplinarne; umiejętność uczenia się; umiejętność współpracy na linii człowiek-maszyna/komputer; kompetencje komplementarne do możliwości maszyn, np. interdyscyplinarne, międzykulturowe, kognitywne, inteligencja społeczna, umożliwiające radzenie sobie z niekodyfikowalnymi zadaniami (kompleksowe rozwiązywanie problemów, myślenie krytyczne, myślenie dedukcyjne, zarządzanie obciążeniem kognitywnym), kreatywność (generowanie i rozumienie nowych pomysłów i koncepcji), myślenie niekonwencjonalne i adaptacyjne, kompetencje związane z pisemną ekspresją; umiejętności korzystania z technologii (w zawodach tradycyjnie związanych z tym obszarem); wykorzystywanie danych (w projektowaniu, decyzjach); kompetencje specjalistyczne na poziomie wysokim w zawodach średniego i wysokiego szczebla; kompetencje wysokospecjalistyczne z pogranicza kilku dziedzin (interdyscyplinarne).

Dodatkowo z perspektywy młodych pracowników szczególnie istotne są wymagania kompetencyjne wobec stanowisk specjalistycznych jako tych, do których w głównej mierze aspirują absolwenci uczelni. W poszczególnych sektorach można zauważyć, że zawsze kluczowe są wysokie kompetencje zawodowe – wynikające z pełnienia określonej roli, funkcji w firmie – oraz kompetencje społeczne pozwalające na sprawną współpracę. Kompetencje zawodowe – szczególnie te, których kształcenie przebiega w toku praktyk zawodowych, ćwiczeń laboratoryjnych czy warsztatów – w opinii pracodawców mogą być obecnie (w okresie po pandemii) słabiej rozwinięte niż w okresie przedpandemicznym. Dotyczy to w szczególności absolwentów kierunków technicznych, dla których zajęcia o charakterze laboratoryjnym czy praktycznym są kluczowe dla rozwinięcia umiejętności zawodowych:

Jeśli chodzi o stan absolwentów, zaobserwowaliśmy ostatnio, studenci, którzy ostatnie lata studiów mieli w formie zdalnej narzekają na to, że brakuje im wiedzy praktycznej – może nie dotyczy to stricte kierunków humanistycznych, bo tutaj pewnie jest prościej, ale już takie kierunki bardziej związane ze stanowiskami produkcyjnymi... Tutaj jak ktoś nie miał laboratoriów, nie miał ćwiczeń... mówi wprost, że nie umie pewnych rzeczy zrobić. I tu nasi managerowie wolą zatrudnić kogoś, kto już jakąś wiedzę ma, nawet jeżeli miał przerwę w pracy i nie wykonywał podobnej pracy w ostatnim okresie.

Wywiad grupowy, przedstawiciel pracodawców

Wpływ Covid-19 na luki kompetencyjne – wzrost znaczenia kompetencji cyfrowych, społecznych i samoorganizacyjnych

Zdaniem wielu badaczy po wieku pary, elektryczności i komputerów, w pierwszej połowie XXI wieku nadszedł czas tzw. IV rewolucji przemysłowej, czyli okres, w którym na skutek tzw. robotyzacji obserwujemy zanikanie bariery między ludźmi i maszynami (por. Schwab 2016). Sprzyja temu intensywny rozwój nowych technologii takich jak np. Web 2.0 i internet przemysłowy (*Web 2.0 and Industrial Internet*), sztuczna inteligencja (*artificial intelligence*), robotyka adaptacyjna (*adaptive robotics*), analizy big data (*big data analytics*), systemy wbudowane (*embedded systems*), wirtualizacja i rozwiązania chmurowe (*virtualization and cloud technology*). W konsekwencji innowacje technologiczne zmieniają sposób funkcjonowania przedsiębiorstw, w tym głównych procesów biznesowych, a także dominujących modeli biznesowych (Li et al., 2015). Warto wspomnieć za G. Karacay (2018, s. 123), że innowacyjne technologie sprzyjają także powstawaniu nowych sektorów, w których zatrudnienie

znajdują absolwenci uczelni (np. data science), nowych modeli biznesowych (np. platforms) oraz nowych typów przedsiębiorstw (*cloud computing providers*), które wpływają na warunki ich pracy, a także nowych stanowisk w przedsiębiorstwach dedykowanych specjalistom (np. social media account manager, data protection officer, web project manager). Wszystko to zmienia dotychczas znany obraz funkcjonowania rynku pracy i samych przedsiębiorstw, sprawia, że trudno ująć go w jedne standardowe ramy, choćby wprost charakteryzując oczekiwania, jakie sektor gospodarczy ma względem kształcenia i kształtowania kompetencji istotnych z punktu widzenia przyszłej kariery zawodowej absolwentów uczelni. Zmiana technologiczna modyfikuje także luki kompetencyjne. Okazuje się bowiem, że te kompetencje, których znaczenie wzrasta, równocześnie bardzo często stają się brakującymi. Przykładowo wymienia się tutaj takie umiejętności jak:

- ❖ myślenie analityczne i innowacyjność, aktywne uczenie się i strategię uczenia się, kreatywność, oryginalność i inicjatywa, projektowanie i programowanie technologiczne, krytyczne myślenie i analiza, rozwiązywanie złożonych problemów, przywództwo i wpływ społeczny, inteligencja emocjonalna, rozumowanie i rozwiązywanie problemów (World Economic Forum, 2018);
- ❖ umiejętności technologiczne (zarówno kodowanie, jak i szczególnie interakcja z technologią), złożone umiejętności poznawcze, wysoko rozwinięte umiejętności społeczne i emocjonalne (np. podejmowanie inicjatywy, przywództwo i przedsiębiorczość), intencjonalne uczenie się (Ellingrud, Gupta and Salguero 2020; Christensen, Gittleson and Smith 2020);
- ❖ osąd i podejmowanie decyzji, płynność pomysłów, aktywne uczenie się, strategię uczenia się, oryginalność, rozumowanie dedukcyjne, rozwiązywanie złożonych problemów, monitorowanie i ewaluacja (Bakhshi, Downing, Osborne and Schneider 2017).

Najnowsze badania, których celem było zidentyfikowanie zmian powstałych już w trakcie pandemii Covid-19, wskazują przede wszystkim na **wzrost zapotrzebowania na nowe kompetencje IT**. Jak wskazuje raport Praca zdalna 2.0 (Pracodawcy RP, 2021) kompetencje cyfrowe wśród pracowników poprawiły się w wyniku przejścia na pracę zdalną. Ich poziom co prawda był dość wysoki już wcześniej, jednak w wyniku wdrożenia pracy zdalnej pracownicy musieli rozszerzyć swoje kompetencje o kolejne umiejętności, najważniejsze z nich dotyczyły:

- ❖ komunikacji i wykorzystania narzędzi komunikacyjnych (np. obsługi platform takich jak Zoom, Skype, Teams);
- ❖ rozwiązań chmurowych (w tym obiegu dokumentów i możliwości współtworzenia ich przez wielu użytkowników).

Wiele analiz wskazuje, że zestaw kompetencji przyszłości **to kombinacja kompetencji uniwersalnych i społecznych – odróżniających człowieka od maszyn i sztucznej inteligencji – z umiejętnościami cyfrowymi**. Do takich wniosków dochodzą np. autorzy raportu zrealizowanego przez DELab Uniwersytetu Warszawskiego (DELab UW, 2019), którzy do kompetencji przyszłości zaliczyli:

- ❖ kompetencje poznawcze – potocznie nazywane kompetencjami myślenia. Jest to pojęcie bardzo szerokie, obejmujące zarówno kreatywność, jak i logiczne rozumowanie i rozwiązywanie złożonych problemów;
- ❖ kompetencje społeczne – niezbędne w środowisku pracy, które wymaga kontaktu z drugim człowiekiem, pracy zespołowej lub zarządzania ludźmi. Należą do nich: efektywna współpraca w grupie, przywództwo i przedsiębiorczość oraz inteligencja emocjonalna;
- ❖ kompetencje cyfrowe i techniczne – umiejętności tzw. twarde. Szczególnie ważne są kompetencje cyfrowe, które nabierają podstawowego znaczenia. Nie ograniczają się jedynie do

programowania czy analizy danych, ale obejmują szeroki zakres umiejętności od cyfrowego rozwiązywania problemów po wiedzę z zakresu prywatności czy cyberbezpieczeństwa.

Kompetencje, które pozwalają odróżnić człowieka od maszyn zyskają na znaczeniu również według analiz Uniwersytetu Phoenix (Phoenix Research Institute, 2020). Wśród najważniejszych kompetencji przyszłości wskazano:

- ❖ odkrywanie/określanie sensu i nadawanie znaczenia – zdolność do określania głębszego sensu lub znaczenia tego, co jest wyrażane;
- ❖ inteligencja społeczna – zdolność do nawiązywania relacji z innymi w bezpośredni sposób, umiejętność wyczuwania i stymulowania reakcji;
- ❖ niekonwencjonalne i adaptacyjne myślenie – biegłość w myśleniu, wykraczanie poza rutynę i schematy;
- ❖ kompetencje międzykulturowe – umiejętność działania w różnych środowiskach kulturowych;
- ❖ myślenie obliczeniowe – umiejętność przekładania danych na abstrakcyjne pojęcia i umiejętność wyciągania wniosków na nich opartych;
- ❖ umiejętność korzystania z nowych mediów;
- ❖ transdyscyplinarność – znajomość i umiejętność rozumienia pojęć z różnych dyscyplin;
- ❖ myślenie projektowe – umiejętność przedstawiania i opracowywania zadań i procedur w taki sposób, aby osiągnąć pożądane rezultaty;
- ❖ zarządzanie obciążeniem kognitywnym – zdolność do rozróżniania i filtrowania informacji pod kątem ważności oraz rozumienia, jak zmaksymalizować funkcjonowanie kognitywne, wykorzystując różnorodne narzędzia i techniki;
- ❖ wirtualna współpraca – zdolność do wydajnej pracy, zaangażowania i wykazywania obecności jako członek wirtualnego zespołu.

Powyższe wyniki zostały potwierdzone przez rozmówców wywiadów grupowych – pracodawców, którzy – zwłaszcza w kontekście pandemii – dostrzegają wzrost znaczenia tzw. kompetencji miękkich (w tym szczególnie komunikatywności, samodzielności, adaptacji) oraz kompetencji technologicznych i cyfrowych, które stały się niezbędne do sprawnego poruszania się w zdalnej rzeczywistości zawodowej.

Bardzo, bardzo potrzebujemy samodzielności (...). My potrzebujemy osób samodzielnych i takie osoby jest ekstremalnie trudno znaleźć. I tutaj taka uwaga – to nie muszą być absolwenci. Zatrudniłiśmy ostatnio studenta AGH tuż przed skończeniem magisterki, jesteśmy bardzo zadowoleni ze współpracy – był świadomy tych rzeczy, których nie umiał, komunikował to, był jakiś sensowny dialog. Zatrudniłiśmy studentkę z UJ (...) i również współpraca była doskonała, doskonała komunikacja, ta pani była strasznie samodzielna i miała bardzo silną potrzebę zrobienia rzeczy dobrze.

Nie wiem, czy to jest coś, co można wykształcić na studiach.

Wywiad grupowy, przedstawiciele pracodawców

Kompetencją wymienianą jako istotna już od dawna, której znaczenie jednak wzrosło w związku ze zmianą organizacji pracy spowodowaną pandemią Covid-19, jest samoorganizacja – umiejętność godzenia poszczególnych zadań i ról oraz oddzielenia pracy zawodowej od życia prywatnego.

Kompetencje, jakie stały się ważniejsze względem Covida, i których według mnie brakuje, to umiejętność odgraniczenia życia prywatnego od pracy i to się niestety kosmicznie ze sobą przeplata. (...) Młodzi ludzie tego nie umieją i oni nie wiedzą, czy przez te 16 godzin byli matkami, ojcami, braćmi,

siostrami, przyjaciółmi, pracownikami czy partnerami do biznesu. I to im się przeplata, a jak im się przeplata, to oni nie wiedzą, co zrobili pod koniec dnia i mają poczucie, że i tu, i tu nie zrobili tyle, ile mieli zrobić. To jest kompetencja, której bardzo brakuje. I to jest kosmicznie trudne.

Wywiad grupowy, przedstawiciele pracodawców

Pandemia z uwagi na ograniczone kontakty z innymi uwidoczniła również problemy z komunikacją oraz poprawnym wystawianiem się i prezentowaniem swojego zdania, opinii, wyników swojej pracy.

Osoba musi być komunikatywna, energetyczna (...). Musi człowiek mieć w głowie, że musi dużo mówić, bo jak nie mówi, to pracy na pewno nie dostanie, nawet do procesowania faktur. Bo team leader obawia się, że osoba nie będzie miała dobrego kontaktu z zespołem, nie będzie się dobrze czuła, więc niedługo się zwolni. Tu duży nacisk powinien być na absolwentów, żeby oni się tak przygotowywali, musi to być energia. Nawet osoba nieśmiała. Chodzi o rozwijanie swoich wypowiedzi.

Moderator: *Czy to może być kwestia pandemii? Że osoby były długo izolowane? Właśnie tak i ten brak kontaktu na studiach, ćwiczeń razem, rozmów. Może to być, bo jest więcej takich kandydatów na pewno (...).*

Wywiad grupowy, przedstawiciele pracodawców

Jestem przerażony jak dużo jest błędów w CV. (...) Wydaje mi się, że człowiek z wykształceniem licealnym, wypływając z siebie dokument, który jest istotny dla jego kariery, powinien być w stanie sprawdzić go na tyle dobrze, że nie popełni w nim trzech błędów ortograficznych i dwóch merytorycznych. A takie rzeczy niestety się zdarzają. (...) skoro nie przejrzał sobie nawet CV, to jak przejrzy raport, idąc do klienta? I znowu te problemy – z wystawianiem się, z prezentowaniem wyników swojej pracy, również ja obserwuję wyraźne pogorszenie.

Wywiad grupowy, przedstawiciele pracodawców

Badanym pracodawcom i przedstawicielom uczelni trudno było natomiast wskazać kompetencje, które straciły na znaczeniu w związku z pandemią.

Nie identyfikuję takich kompetencji, które jakoś szczególnie straciły na znaczeniu. Wydaje mi się, że właściwie, jeżeli chodzi o wzmocnienie znaczenia, to właściwie wszystkie tak naprawdę okazały się istotne, bo nagle oni zostali sami ze sobą i musieli sobie radzić zarówno z kompetencjami takimi technicznymi, informatycznymi, bo musieli się zderzyć z tym, że trzeba było sobie radzić samemu z własnym komputerem w domu. No i tymi miękkimi też. Tak naprawdę, no kluczową kompetencją, która nam wszystkim podczas pandemii pokazała się jako kluczowa, jest kompetencja dostosowania się do okoliczności

Uczelnia niepubliczna, duży ośrodek miejski

Niedopasowanie kompetencyjne absolwentów uczelni – zaangażowanie pracodawców w rozwój kompetencji deficytowych

W przypadku braku kompetencji zawodowych pracodawcy deklarują gotowość doszkolenia młodych pracowników we własnym zakresie – podczas staży zawodowych lub już podczas pierwszych miesięcy współpracy⁴. Od uczelni wymagają głównie wyposażenia absolwentów w podstawowe – bazowe umiejętności np. językowe, technologiczne. Umiejętności strictly zawodowe, związane ze specyfiką pracy na danym stanowisku, mogą być rozwijane w miejscu pracy już po zatrudnieniu w danej firmie. Co ciekawe, pojawiły się także opinie podważające konieczność długoletniego studiowania lub w ogóle kończenia studiów w przypadku niektórych stanowisk.

Młodzi ludzie [z technikum ekonomicznego] często radzą sobie lepiej niż absolwenci Uniwersytetu Ekonomicznego, bo im się po prostu chce. Wiedzę mają mniejszą, ale ja im tę wiedzę w trzy miesiące przekazę, to co ich kolega z Uniwersytetu Ekonomicznego przez pięć lat swojego życia niestety zmarnował. Bo notatki ściągał z Internetu, w międzyczasie pracował i udawał, że studiował i udawał, że pracował, bo ta praca to było takie wklepywactwo. Więc my bierzemy ten ciężar edukacyjny na siebie.

Wywiad grupowy, przedstawiciel pracodawców

Wielu pracodawców nie ma wysokich wymagań wobec uczelni – dla niektórych ważne jest, aby uczelnie choćby nie zabijały, nie tłumiły kreatywności studentów, wspierały ich inicjatywę czy zaradność.

Dla mnie umiejętności miękkie to są właśnie wszystkie związane z kreatywnością (...) Ja uważam, że jeśli chodzi o polski system kształcenia, to on tę kreatywność zabija. To nie znaczy, że młodzi ludzie są głupi albo niekreatywni. To znaczy, że szkoła im w tym nie pomaga, raczej im przeszkadza. Gdzie oni tę kreatywność wybudują? We własnych projekcjach. Oni chcą być kreatywni, chcą robić to, co ich pasjonuje, tworzyć swój własny świat i to w nich tę kreatywność rozwija.

Wywiad grupowy, przedstawiciel pracodawców

Poziom kompetencji absolwentów jest w opinii wielu pracodawców niewystarczający, jednocześnie wzrastają trudności z pozyskaniem odpowiednich kandydatów do pracy, co sprawia, że po długim i nieefektywnym procesie rekrutacyjnym pracodawcy decydują się na zatrudnianie pracowników bez wymaganych kompetencji, biorąc odpowiedzialność za rozwój konkretnych umiejętności na siebie.

Z jednej strony szukamy ludzi, których znaleźć nie możemy, bo ich nie ma, a z drugiej strony, ci ludzie, których znajdziemy, często nie spełniają wymogów, które chcemy, żeby spełniali. Więc ja uważam, że luka kompetencyjna, którą Państwo w waszych badaniach zauważyliście, ona rośnie i robi się ogromną bańką. (...) I na czym to się kończy? Na tym, że tych ludzi tutaj nie ściągamy, nie stawiamy najbardziej ciekawych stanowisk, bo po prostu tych ludzi nie ma, albo rekrutujemy osoby, które nie spełniają wymogów kompetencyjnych, ale mają potencjał i my ich po prostu uczymy. Uczymy ich od zera. I to się dzieje w IT, i to się dzieje w obszarze finansowym.

Wywiad grupowy, przedstawiciel pracodawców

⁴ Należy tutaj pamiętać, że w badaniu brali udział głównie przedstawiciele dużych firm. Mniejsze firmy częściej szukają pracowników o konkretnych umiejętnościach, pracowników “szytych na miarę” i rzadziej inwestują w kompetencje kadry (BKL, 2019).

DZIAŁANIA DODATKOWE PODEJMOWANE PRZEZ UCZELNIE I UKIERUNKOWANE NA WZMACNIANIE KOMPETENCJI STUDENTÓW

Oferta działań dodatkowych wspierających rozwój kompetencji studentów poza programem nauczania jest dość szeroka. Z analizy stron internetowych uczelni w Polsce wynika, że uczelnie publiczne dominują nad pozostałymi typami szkół wyższych w zakresie oferty działań dodatkowych. Wszystkie uczelnie publiczne pozwalają studentom skorzystać z wyjazdów zagranicznych, stypendiów i szkoleń, uczestnictwa w życiu społecznym uczelni (samorząd, koła naukowe) oraz udziału w seminariach i konferencjach. W zakresie realizacji tych działań bogatą ofertę ma znaczna większość PWSZ. W tym zestawieniu oferta uczelni niepublicznych wypada najczęściej słabiej w stosunku do pozostałych typów szkół wyższych.

Z rozmów z osobami zaangażowanymi w realizację projektów na uczelniach wynika, że studenci są najbardziej zainteresowani uczestnictwem w specjalistycznych kursach zakończonych certyfikatem, które kształcą ich kompetencje zawodowe i pozwalają lepiej odnaleźć się na rynku pracy. Z tego też powodu studenci chętnie również korzystają z oferowanych staży w przedsiębiorstwach czy spotkaniach z pracodawcami. Zdecydowanie mniejszym zainteresowaniem studentów cieszą się natomiast działania ukierunkowane na kształcenie kompetencji miękkich, zwłaszcza te o ogólnym charakterze.

Dzięki osobom zaangażowanym w realizację projektów na uczelniach aktualna oferta projektowa oceniana jest wysoko. Na podstawie rozmów z przedstawicielami uczelni oraz analizy dostępnych materiałów należy uznać, że założenia aktualnie dostępnych projektów w dużej mierze odpowiadają na potrzeby

w obszarze wzmocnienia kompetencji studentów, które zostały zdefiniowane na pierwszym etapie badania.

Podejście zastosowane podczas analizy oferty uczelni

W ramach niniejszego badania dokonano analizy działań dodatkowych (definiowanych jako te, które są oferowane poza podstawowym programem kształcenia) ukierunkowanych na wzmocnienie kompetencji studentów w oparciu o systematyczny przegląd stron internetowych akademickich uczelni publicznych, Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych (PWSZ) oraz uczelni niepublicznych. Uczelnie zostały zidentyfikowane na podstawie rejestru POL-on. Co warto zaznaczyć na wstępie, wszystkie szkoły mają stronę internetową, jednak wydaje się, że niektóre z nich nie dbają wystarczająco o aktualizację umieszczanych tam treści. Ponadto należy zauważyć, że przegląd stron był prowadzony przed rozpoczęciem roku akademickiego 2021/2022 (wrzesień 2021). W związku z powyższym, aktualna oferta działań dodatkowych na poszczególnych uczelniach może się nieznacznie różnić – informacje o działaniach dodatkowych pomimo realizacji mogły nie zostać umieszczone na stronie lub być na tyle „ukryte”, że nie udało się znaleźć o nich wzmianki, ponadto uczelnia mogła rozszerzyć lub ograniczyć realizację poszczególnych działań w roku akademickim 2021/2022. Przyjęte podejście wydaje się merytorycznie uzasadnione – można założyć, że obecnie strony internetowe uczelni stanowią jedno z ważniejszych źródeł, w którym studenci lub kandydaci poszukują informacji o dostępnej ofercie kształcenia na uczelniach.

Dodatkowa oferta uczelni

Analiza stron internetowych uczelni pokazała, że dodatkowe działania ukierunkowane na wzmacnianie zawodowych i społecznych kompetencji studentów są oferowane najczęściej przez poszczególne jednostki uczelniane, takie jak np. akademickie biura karier, działy współpracy międzynarodowej czy organizacje studenckie. Porównując ofertę działań dodatkowych akademickich uczelni publicznych, PWSZ i uczelni niepublicznych⁵, zauważyć należy, że najszerszą ofertę działań dodatkowych wzmacniających kompetencje studentów mają akademickie uczelnie publiczne. Na każdej z nich (100%) studenci mają możliwość:

- ❖ wyjazdów zagranicznych w ramach programów międzynarodowych (to działanie realizują także wszystkie PWSZ);
- ❖ korzystania z pomocy oferowanej w ramach funduszy stypendialnych i szkoleniowych (to działanie realizują także wszystkie PWSZ i 90% uczelni niepublicznych);
- ❖ uczestniczenia w życiu społeczności akademickiej poprzez członkostwo w samorządzie studenckim i kołach naukowych (to działanie realizuje 97% PWSZ);
- ❖ udziału w seminariach i konferencjach studenckich organizowanych przez jednostki uczelniane.

Uczelnie publiczne dominują również nad pozostałymi typami szkół wyższych w zakresie oferty działań związanych z karierą zawodową studentów. Przykładowo staże zawodowe oferuje 95% uczelni publicznych, 91% PWSZ i 61% uczelni niepublicznych; targi pracy – odpowiednio 95%, 70% i 32%, spotkania z pracodawcami – 73%, 33%, 36%. Wyjazdy krajowe (np. w ramach programu MOST) to domena niemal wyłącznie uczelni publicznych – oferuje je 64% uczelni publicznych i jedynie 6% PWSZ i uczelni niepublicznych. Podobnie z ofertą obozów naukowych realizowanych w 47% uczelni publicznych i jedynie 6% PWSZ i 9% uczelni niepublicznych.

Uczelnie niepubliczne pod względem dodatkowej oferty dotrzymują kroku uczelniom publicznym w zakresie wizyt w firmach (np. *job shadowing*) – realizowanych w 36% uczelni publicznych i 33% niepublicznych oraz w ofercie dodatkowych kursów, szkoleń i warsztatów – realizowanych w 88% uczelni publicznych i 80% niepublicznych. Oferta PWSZ jest natomiast bogatsza w porównaniu z innymi typami uczelni w zakresie realizacji szkoleń (PWSZ 94%, uczelnie publiczne 93%, a niepubliczne 64%) i dodatkowych wykładów (PWSZ 73%, uczelnie publiczne 69%, a niepubliczne 54%), różnice te jednak, biorąc pod uwagę uczelnie publiczne, są nieznaczne.

⁵ W części tej stosujemy podział instytucji szkolnictwa wyższego na dwa rodzaje: uczelnie publiczne oraz niepubliczne. Przy czym, w obrębie uczelni publicznych wyróżniamy dwa typy ważne z punktu widzenia głównych zadań jednostki, tj. Publiczne Wyższe Szkoły Zawodowe (jednostki prowadzące kształcenie uwzględniające potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego oraz niebędące uczelniami akademickimi) oraz uczelnie akademickie (prowadzące działalność naukową i posiadające kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej 1 dyscyplinie naukowej albo artystycznej).

Tabela 6. Działania dodatkowe ukierunkowane na wzmacnianie kompetencji studentów – porównanie oferty uczelni publicznych, niepublicznych i PWSZ

	Uczelnie publiczne (N=59)	Uczelnie niepubliczne (N=223)	PWSZ (N=33)
Działania w ramach oferty Akademickich Biur Karier			
Doradztwo i coaching w zakresie kariery zawodowej	86%	59%	76%
Wykłady i kursy (związane z planowaniem kariery zawodowej)	78%	52%	76%
Ponadprogramowe praktyki studenckie	83%	60%	58%
Staże zawodowe	95%	61%	91%
Targi pracy	95%	32%	70%
Wizyty w firmach/Job shadowing w firmach	36%	33%	15%
Spotkania z pracodawcami	73%	36%	33%
Szkolenia	93%	64%	94%
Wolontariat	93%	48%	76%
Działania związane z mobilnością			
Wyjazdy krajowe (np. program MOST)	64%	6%	6%
Wyjazdy zagraniczne w ramach programów międzynarodowych (np. Erasmus, NAWA)	100%	65%	100%
Umowy bilateralne	95%	48%	45%
Fundusz stypendialny i szkoleniowy	100%	90%	100%
Organizacje studenckie			
Samorząd studencki	100%	79%	97%
Koła naukowe	100%	68%	97%
Organizacje kulturalne i sportowe	95%	42%	79%
Inne działania			
Szkoła letnia	63%	18%	9%
Poradnia Rozwoju i Wsparcia Psychicznego	69%	30%	67%
Konsultacje dot. trudności w procesie studiowania	29%	17%	27%
Kursy, szkolenia, warsztaty oferowane poza programem kształcenia	88%	80%	76%
Dodatkowe wykłady (poza programem kształcenia)	69%	54%	73%
Obozy naukowe	47%	9%	6%
Seminaria, konferencje studenckie	100%	57%	94%

Źródło: opracowanie własne w oparciu o systematyczny przegląd stron internetowych polskich uczelni identyfikowanych na podstawie rejestru POL-on

Osoby zaangażowane w realizację projektów na uczelniach (IDI) wskazywały jednoznacznie, że studenci najchętniej korzystają z takich działań realizowanych poza obowiązkowym programem kształcenia, które

wiążą się ze zdobywaniem kompetencji zawodowych i zakończone są certyfikatem. Im bardziej specjalistyczne kursy, których program sprzyja wzmocnieniu kompetencji niezbędnych na rynku pracy w danym zawodzie, tym zainteresowanie studentów jest większe.

Muszę przyznać, że zdecydowanie większe zainteresowanie jest zdobywaniem kompetencji zawodowych, które wiążą się z uzyskaniem certyfikatu bądź uprawnienia. Czyli to, co student może wynieść po ukończeniu studiów, co jest również atrakcyjne dla pracodawców (...) Takie zajęcia warsztatowe też są na przykład tutaj bardzo mile widziane, jeżeli chodzi o studentów, na przykład Solidword. To są takie specjalistyczne kursy i wiadomo, że na przyszłość jest to najbardziej potrzebne.

Uczelnia techniczna, mniejszy ośrodek miejski

Działania dodatkowe wzmocniające kompetencje zawodowe i pomagające odnaleźć się na rynku pracy takie jak staże, spotkania z pracodawcami czy zajęcia projektowe, gdzie studenci rozwiązywali konkretne problemy, również cieszą się sporym zainteresowaniem. Zdania podzielone były natomiast co do wizyt studyjnych. Wydaje się, że powodzenie tej formy wzmocnienia kompetencji zależy w dużej mierze od podmiotu, z którym uczelnia nawiązała kontakt.

Zdecydowanie mniejszym zainteresowaniem studentów cieszą się natomiast działania ukierunkowane na kształcenie kompetencji miękkich, zwłaszcza te o ogólnym charakterze - badani tłumaczą, że samoocena tego rodzaju kompetencji jest wśród studentów wysoka, często nie zdają sobie oni sprawy z luki kompetencyjnej w tym obszarze, poza tym ogólnie oferta szkoleniowa jest na tyle szeroka, że studenci nie są w stanie ze wszystkiego skorzystać.

Szczerze mówiąc, takie szkolenia czy działania, które dotyczą szeroko pojętych kompetencji miękkich. Generalnie to jest obszar, który, mówiłam tu o tej przedsiębiorczości, kreatywności, to jeszcze OK. To cieszy się zainteresowaniem. Ale takie stricte działania rozwijające te kompetencje miękkie, przykładowo jakaś praca zespołowa, komunikacja, negocjacje, tego typu działania, nie wiem, być może to jest efekt tego, że mamy tego mnóstwo teraz dookoła i to akurat są te typy, które się nie cieszą zainteresowaniem i rekrutacja musi się naprawdę starać, bo studenci nie są zainteresowani.

Uczelnia niepubliczna, mniejszy ośrodek miejski

Z analizy rozmów z osobami zaangażowanymi w realizację projektów na uczelniach wynika, że na zainteresowanie poszczególnymi działaniami wpływa:

- ❖ osoba prowadząca (znana w danym środowisku, zaangażowana, o wysokich kompetencjach i kwalifikacjach),
- ❖ promocja działań,
- ❖ jakość prowadzonej współpracy międzynarodowej i międzysektorowej,
- ❖ metoda i forma realizowanych działań – preferowane są krótkie formy, „dwo-, trzydniowe szkolenia”, formy warsztatowe,
- ❖ kierunek studiów, do którego kierowana jest oferta – tematy działań powinny być zgodne z potrzebami studentów,
- ❖ certyfikacja kompetencji.

Największym powodzeniem cieszą się krótkie formy wsparcia. Czyli dwo-, trzydniowe szkolenia. Maksymalnie trzydniowe, takie, które kończą się certyfikatem, dają papier studentowi (...) No i też dużym zainteresowaniem cieszyły się wizyty studyjne, ale to też w zależności od kierunku. Bo nie na

każdym kierunku, także no, mówię, staramy się podchodzić do każdego kierunku studiów inaczej. Studenci z różnych kierunków studiów mają różne potrzeby i też wybierają różne formy wsparcia.

Uczelnia techniczna, mniejszy ośrodek miejski

Jeden z takich programów najbardziej szkoleniowy, najbardziej rozwojowy, zgłaszało się średnio około 250 osób, a myśmy mieli miejsc na około 90. A w ostatnim programie związanym z kompetencjami cyfrowymi mieliśmy na 20 miejsc 1020 zgłoszeń. Akurat ten drugi program był ogólnopolski, także zasięg ma znaczenie, to też zależy od promocji.

Uczelnia ekonomiczna, duży ośrodek miejski

Na podstawie rozmów prowadzonych z osobami zaangażowanymi w realizację projektów na uczelniach i analizy dostępnych materiałów (wnioski projektowe, dokumenty konkursowe) można wnioskować, że oferta projektowa dostępna dla studentów na uczelniach w dużej mierze odpowiada na potrzeby w obszarze wzmocnienia kompetencji studentów, które zostały zdefiniowane na pierwszym etapie badania. Co już zostało zauważone w opisie poprzedniego etapu badania, wątpliwości budzi nie tyle dostępność oferty projektowej (która jest dość szeroka) czy oferty uczelni dotyczącej wzmocnienia kompetencji studentów, co rzeczywisty poziom kompetencji absolwentów – w niniejszym badaniu pracodawcy wskazali na podobne deficyty występujące także w poprzednich latach.

Przez osoby zaangażowane w realizację projektów na uczelniach aktualna oferta projektowa oceniana jest wysoko. To, czy studenci podniosą swoje kompetencje, zależy jednak od wielu czynników, ale zdaniem rozmówców przede wszystkim od chęci i zaangażowania samych uczestników.

Jeżeli mamy świadomych ludzi, którzy chcą określoną ścieżką podążać, to narzędzia ku temu są. I te osoby potrafią z tego korzystać. Tzn. świadomi, czyli chętni do działania, do rozwijania się, taka osoba dostaje do tego narzędzia w postaci praktycznego programu studiów, w postaci spotkań, w postaci szkoleń, staży. Wiele ciekawych historii obserwujemy z takimi studentami. Że oni się świetnie rozwijają, później zakładają własne firmy. Natomiast z drugiej strony mamy takie grupy studentów, które nie są zainteresowane uczestnictwem w tych formach wsparcia.

Uczelnia niepubliczna, mniejszy ośrodek miejski

ANALIZA OBSZARÓW WSPÓŁPRACY NAUKA – BIZNES ZE SZCZEGÓLNYM NACISKIEM NA OBSZAR KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI

Współpraca uczelni z biznesem w przypadku badanych szkół wydaje się powszechna. Przybiera ona różne formy, chociaż zdecydowanie najpopularniejszymi są programy **stażowe i praktyki** oraz udział pracodawców w konferencjach czy też konsultowanie przez nich działań uczelni. Współpraca ta przynosi też spodziewane rezultaty, przyczyniając się do lepszego dostosowania kształcenia do wymogów rynku pracy.

W badaniu zespołów projektów realizowanych w ramach Działania 3.5 POWER poruszono zagadnienie współpracy uczelni ze środowiskiem biznesu. W pierwszej kolejności zapytano o formy, jakie ta współpraca przybiera w przypadku uczelni, których przedstawiciele zespołów uczestniczyli w badaniu. Już na wstępie należy zaznaczyć, że uczelnie biorące udział w projekcie, nie są reprezentatywne dla całego sektora akademickiego w Polsce – są to bowiem szkoły, które uzyskały dofinansowanie w ramach ZPU. Na poniższe wyniki należy spojrzeć właśnie przez pryzmat uzyskania tego dofinansowania, które – o czym w dalszej części raportu – także mogło przyczynić się do wzmocnienia współpracy uczelnie – biznes w obszarze kształcenia.

Formy współpracy uczelni z pracodawcami

Dane w tabeli 7 wskazują, że szkoły wyższe **współpracowały z biznesem na wiele różnych sposobów. We wszystkich badanych uczelniach podpisano z pracodawcami umowy o staże i praktyki dla studentów.** Prawie wszędzie (przyznało tak 97% badanych) **pracodawcy mają możliwość rekrutowania pracowników spośród studentów uczelni**, np. korzystając z pośrednictwa biur karier. Oprócz sformalizowanych działań, **w prawie wszystkich badanych uczelniach współpraca z biznesem przybierała bardziej miękką formę** – zapraszania pracodawców na konferencje, na których dyskutuje się przygotowanie studentów do wykonywania zawodu (95%) czy po prostu słuchania opinii pracodawców (95%).

Tabela 7. Formy współpracy uczelni z pracodawcami

Forma współpracy	N	% stosujących
Mamy podpisane z pracodawcami umowy o staże, praktyki dla studentów	60	100%
Firmy rekrutują pracowników poprzez uczelnię	58	97%
Pracodawcy zapraszani są na konferencje, na których dyskutuje się przygotowanie studentów do wykonywania zawodu	57	95%
Słuchamy opinii pracodawców wyrażanych przy różnych okazjach	57	95%
Wspólnie z firmami uczestniczymy w targach pracy	49	82%
Na uczelni istnieje organ doradczy, którego członkami są pracodawcy	43	72%
Pracodawcy oceniają, opiniują programy nauczania	42	70%
Zbierane są opinie pracodawców na temat poziomu przygotowania absolwentów do pracy	41	68%
Systematycznie badamy opinię pracodawców na temat kompetencji absolwentów	40	67%
Przedstawiciele pracodawców prowadzą zajęcia obowiązkowe w ramach programów studiów	39	65%
Prowadzimy wspólne projekty badawcze i badawczo-naukowe z firmami, w których biorą udział studenci	36	60%
Studenci mają możliwość pisania prac wdrożeniowych i zamawianych	35	58%

Forma współpracy	N	% stosujących
Prowadzone są studia dualne	29	48%
Przedstawiciele pracodawców prowadzą zajęcia nieobowiązkowe w ramach programów studiów	27	45%
Prowadzimy wspólnie z pracodawcami kierunki studiów (poza studiami dualnymi)	17	28%
Otrzymujemy wsparcie finansowe przeznaczone na kształcenie i rozwój infrastruktury dydaktycznej	12	20%
Uczelnia certyfikuje kompetencje zdobyte poza nią	11	18%

Źródło: badanie kierowników projektów (badanie ilościowe)

Działania, które zdaniem badanych przedstawicieli uczelni były najrzadziej podejmowane w ramach współpracy z biznesem, to certyfikowanie przez uczelnię kompetencji zdobytych poza nią (18%), wsparcie finansowe ze strony pracodawców przeznaczone na kształcenie i rozwój infrastruktury dydaktycznej (20%) oraz wspólne prowadzenie kierunków studiów (28%). Jednak tutaj należy dodać, że poza wspólnymi kierunkami, pracodawcy stosunkowo często prowadzili na badanych uczelniach zajęcia obowiązkowe (65%), zajęcia nieobowiązkowe (45%) czy mieli możliwość realizacji studiów dualnych (48%).

Oprócz podanych w pytaniu form współpracy uczelni z pracodawcami badanych poproszono także o wskazanie innych postaci, jakie taka współpraca może przyjmować. Najczęściej pojawiały się wypowiedzi wskazujące na:

- ❖ wizyty studyjne (wskazanie dziewięciu badanych osób),
- ❖ centra transferu technologii (wskazanie trzech osób),
- ❖ fundowanie stypendiów przez firmy (jedno wskazanie),
- ❖ wykłady eksperckie (jedno wskazanie).

O formy współpracy z biznesem, szczególnie w kontekście kształtowania kompetencji studentów, zapytano także ekspertów w trakcie wywiadów pogłębionych. Pojawiające się wypowiedzi potwierdziły powyższy obraz różnorodnych form współpracy uczelni z pracodawcami. Najczęściej i niejako naturalnie wskazywano właśnie na **programy staży i praktyk**.

Szczerze mówiąc, najlepszą formą są właśnie staże, dlatego, że w wielu przypadkach po zakończeniu staży studenci nawiązują dalszą współpracę z firmami, w których odbywali staż. Podpisują umowy o pracę czy umowy zlecenia. Oczywiście to nie jest 100%, ale ten trend jest zauważalny, że najlepszy taki odzew czy efekt daje właśnie staż u pracodawcy. Natomiast ciekawą formą, której obecnie nie za bardzo możemy organizować, są wizyty studyjne.

Uczelnia niepubliczna, mniejszy ośrodek miejski

W kontekście tej wypowiedzi – i wielu innych – warto zwrócić uwagę na **wizyty studyjne**, które zdaniem ekspertów są bardzo skuteczne, jeśli chodzi o rozwijanie kompetencji, choć wymagają większego zaangażowania (zarówno po stronie pracodawców, jak i uczelni) w ich zorganizowanie.

Wielu ekspertów zwracało też uwagę na praktykę **wykorzystywania opinii pracodawców podczas podejmowania decyzji dotyczących kształcenia na uczelniach i konsultowania z nimi spraw związanych z rozwijaniem kompetencji** – tak w obrębie samych projektów ZPU, jak i prowadzonych studiów

(kierunków, treści programowych). **W wielu uczelniach funkcjonują rady programowe, konwenty i inne ciała doradcze** zajmujące się takim wsparciem.

Ale dodatkowo konsultują to z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w ramach zadaniowych zespołów zapraszani są do współpracy nasi partnerzy zewnętrzni. I oni mają możliwość wypowiedzenia się, a także proponowania zmian. Oczywiście nie wszystko da się wpleść w programy studiów, stąd te dodatkowe działania, jak choćby działania projektowe, które przewidują dodatkowe szkolenia, warsztaty, spotkania z pracodawcami.

Uczelnia niepubliczna, mniejszy ośrodek miejski

Wartą podkreślenia formą współpracy było **zatrudnianie do prowadzenia zajęć** nie samych pracodawców – co może być niekiedy trudne z przyczyn czysto formalnych – ale tzw. **praktyków**, którzy mając doświadczenie zawodowe i umiejętności oraz kwalifikacje dydaktyczne, potrafią taką wiedzę przekazać studentom.

Na przykład na studiach podyplomowych mamy duży nacisk, żeby byli to praktycy i też na studiach pierwszego i drugiego stopnia tak samo, oprócz tego, że są to osoby, które mają kompetencje dydaktyczne, to w jakimś tam stopniu mają to doświadczenie związane z rynkiem pracy.

Uczelnia niepubliczna, duży ośrodek miejski

Z innych interesujących form współpracy uczelnie – pracodawcy, podkreślić należy **mentoring**, który również może przyjmować rozmaite postaci.

Mamy też dużą współpracę z pracodawcami, którzy wolontaryjnie, w sensie pozafinansowym współpracują z nami nad programami pozaformalnymi, które proponujemy studentom. Programami szkoleniowymi, różnego rodzaju wizytami studyjnymi, indywidualnym konsultacjami, myślę, że program mentoringowy jest tego doskonałym przykładem. Realizujemy go już 11 rok i w tym roku mieliśmy ponad pięćdziesięciu mentorów, którzy prowadzili studentów. Mamy Biznesowe Indywidualne Programy Studiów, gdzie mentorzy pracują z tutorami nad indywidualnymi ścieżkami i rozwojem studentów. Mamy współpracę w ramach rozwoju przedsiębiorczości, w ramach Uniwersyteckiego Inkubatora Rozwoju Przedsiębiorczości.

Uczelnia ekonomiczna, duży ośrodek miejski

Badane osoby z kierownictwa zespołów projektowych ogólnie wysoko oceniły dotychczasową współpracę uczelni z pracodawcami, jeżeli chodzi o różne obszary związane z kształtowaniem kompetencji (tabela 8). Najmocniej ta współpraca przyczyniła się do:

- ❖ poprawy programów kształcenia, aby w większym stopniu zorientowane były na nabywanie praktycznych kompetencji (średnia ocena wpływu 4,18);
- ❖ ogólnie lepszego dopasowania kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy (4,12);
- ❖ uwzględniania w programach studiów nowych treści (4,1).

Tabela 8. Ocena efektów współpracy uczelni z pracodawcami w obszarze kształtowania kompetencji (średnia ze skali od 1 – bardzo mały wpływ do 5 – bardzo duży wpływ)

Efekty współpracy	N	Średnia
Programy studiów w większym stopniu zorientowane są na nabywanie praktycznych kompetencji	57	4,18
Kompetencje absolwentów są lepiej dopasowane do potrzeb rynku pracy	60	4,12
Uwzględniliśmy w programach studiów nowe treści	59	4,10
Programy studiów w większym stopniu dopasowane są do wymagań rynku pracy	58	4,09
Wykładowcy prowadzą zajęcia z uwzględnieniem wymagań rynku pracy	58	4,09
Pracodawcy są bardziej zadowoleni z kompetencji absolwentów	58	4,02
Absolwenci łatwiej znajdują pracę	58	3,91
Pierwsza praca absolwentów jest częściej zgodna z kierunkiem studiów	54	3,87
Studenci są bardziej zmotywowani do nauki	58	3,78

Źródło: badanie kierowników projektów (badanie ilościowe)

Współpraca z biznesem w opinii przedstawicieli uczelni nie wpływa jednak aż tak istotnie na zmotywowanie studentów do nauki (średnia ocena wpływu 3,78), zgodność pierwszej pracy absolwentów z kierunkiem studiów (3,87) i łatwiejsze znajdowanie przez nich pracy (3,91). Można zatem powiedzieć, że przedstawiciele uczelni są bardziej powściągliwi, jeśli chodzi o ocenę bezpośrednich efektów współpracy uczelnie - pracodawcy w postaci wyższych szans zawodowych absolwentów, sytuacja ta bowiem zależna jest w dużym stopniu od czynników zewnętrznych, takich jak choćby kondycja rynku pracy. Z drugiej strony widzą oni wyraźny pozytywny wpływ tej współpracy na poprawę jakości kształcenia na uczelniach, co niewątpliwie jest korzystnym efektem w kontekście choćby kształtowania u osób młodych kompetencji niezbędnych z punktu widzenia rynku pracy.

CZĘŚĆ II:

Efekty programów ukierunkowanych na wzmacnianie kompetencji studentów

Druga część raportu została poświęcona ocenie efektów programów ukierunkowanych na wzmacnianie kompetencji studentów, a jej struktura podporządkowana jest chronologii wdrażania poszczególnych programów. W pierwszej kolejności w ramach wprowadzenia przedstawiono zestawienie oferty programowej ukierunkowanej na wzmocnienie kompetencji studentów, odnosząc ją do często zbieżnego zakresu merytorycznego poszczególnych inicjatyw, a także do kluczowych założeń KdN. Fragmenty te tworzą tło i kontekst ważny dla zrozumienia wniosków formułowanych w dalszej części raportu.

Główny fragment części II został podzielony na dwa bloki tematyczne. W pierwszym z nich charakteryzujemy sytuację zawodową absolwentów – uczestników chronologicznie pierwszego z programów, tj. Programu Rozwoju Kompetencji (PRK), przy czym oceniamy tę sytuację, uwzględniając dłuższy okres przebywania przez badanych na rynku pracy. Grupa ta uczestniczyła już w podobnym badaniu, ale przeprowadzonym w krótkim okresie od opuszczenia murów uczelni, a wnioski na temat ich sytuacji zawodowej przedstawiono w raporcie pt. „Kompetencje w gospodarce i na rynku pracy”. W ich przypadku szczególnie będzie nas interesować zmiana sytuacji zawodowej (np. awans), ale też autoocena kompetencji i przygotowania do wykonywania pracy tuż po studiach sformułowana po skonfrontowaniu własnych możliwości z realiami rynku pracy i oczekiwaniami pracodawców.

Kolejny podrozdział poświęcono Zintegrowanemu Programowi Uczelni (ZPU), w tym ogólnej charakterystyce realizowanych projektów i ocenie sytuacji zawodowej absolwentów uczestników modułów kompetencyjnych ZPU. Dodać warto, że jest to program, który powstał po części na bazie doświadczeń zgromadzonych w trakcie wdrażania PRK. W części tej omówiono kwestie takie jak: ogólna charakterystyka programu ZPU, uczestników projektów (np. dane demograficzne, powody uczestnictwa w programie), podejścia do diagnozowania i bilansowania kompetencji, kompetencje wzmacniane w programie, charakterystyka zespołów projektowych. Przedstawiono tutaj także ocenę sytuacji zawodowej, w tym w odniesieniu do grupy porównawczej zidentyfikowanej na podstawie danych ELA.

Absolwenci, których sytuację zawodową opisujemy w tej części, przebywają relatywnie krótko na rynku pracy (zazwyczaj ok. roku), a także wchodzili na rynek pracy w nieco innym momencie niż absolwenci - uczestnicy PRK. Duża część z nich opuściła uczelnie w 2020 r., to jest w momencie wybuchu pandemii; rok ten okazał się trudny dla osób bez doświadczenia zawodowego. W niektórych fragmentach tej części odnosimy do siebie dane dla absolwentów PRK (zarówno te, dotyczące ich sytuacji krótko po zakończeniu kształcenia, tj. w 2018 r., jak i obecnej, tj. w roku 2021), po to, aby pokazać pewne różnice i podobieństwa w ich sytuacji. Przy czym część ta jest bardziej rozbudowana, bo dotyczy nie tylko sytuacji rynkowej uczestników ZPU, ale także zawiera wiele dodatkowych zagadnień dotyczących tego programu.

Warto także dodać, że części te w związku z tym, że dotyczą odmiennych grup i odmiennych perspektyw czasowych, mogą być czytane odrębnie, a część wniosków sformułowanych na ich podstawie jest wspólna, co dowodzi, że pewne mechanizmy związane z wejściem na rynek pracy działały kiedyś i obecnie bardzo podobnie.

LOGIKA PROGRAMÓW UKIERUNKOWANYCH NA ROZWÓJ KOMPETENCJI STUDENTÓW A ZAŁOŻENIA KdN

KdN nie precyzuje szczegółowych obszarów kompetencji kluczowych dla absolwentów uczelni, jednak z analizy jej głównych założeń oraz wprowadzanego wsparcia w postaci dodatkowych programów wynika, że można wskazać na kompetencje praktyczne – kompetencje związane ze współpracą z biznesem, pracodawcami i wejściem na rynek pracy jako szczególnie istotne z perspektywy Ustawy 2.0. Wydaje się, że kierunek wytyczony przez KdN najbliższy jest koncepcji dominującej w krajach anglosaskich (np. Wielka Brytania, Australia), w których szczególne znaczenie w przypadku szkolnictwa wyższego przypisuje się tzw. kompetencjom dla zatrudnialności (ang. *employability skills*). W tym zakresie regulacje KdN pokrywają się z celami Działania 3.1 oraz Działania 3.5, wydaje się jednak, że programy NCBR szerzej wspierają działania pośrednio wzmacniające kompetencje studentów poprzez: doradztwo zawodowe czy wzmacnianie kompetencji kadr. Programy NCBR precyzyjniej definiują obszary kompetencji, które należy wspierać.

Wybrane programy ukierunkowane na rozwój kompetencji studentów

Analizie poddano wybrane interwencje realizowane w ramach III Osi Priorytetowej *Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju*. Kładą one nacisk na realizację celów szczegółowych dotyczących (1) podniesienia kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa; (2) zwiększenia jakości i efektywności kształcenia na studiach doktoranckich oraz (3) wsparcia zmian organizacyjnych i podniesienia kompetencji kadr.

Najszerzy zakres realizacji celów obejmują Zintegrowane Programy Uczelni (ZPU). W zamyśle łączą one założenia wcześniejszych konkursów, w tym PRK, SP2 czy ABK⁶. Docelowo interwencja ma doprowadzić do kompleksowej zmiany uczelni, począwszy od organizacji procesów i struktur aż po zwiększenie jakości i efektywności kształcenia (por. OPI PIB 2018). Jest to realizowane poprzez:

- ❖ podniesienie kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa;
- ❖ zwiększenie jakości i efektywności kształcenia na studiach doktoranckich;
- ❖ poprawę dostępności międzynarodowych programów kształcenia dla osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym z Polski oraz dla cudzoziemców;
- ❖ wsparcie zmian organizacyjnych i podniesienie kompetencji kadr w systemie szkolnictwa wyższego;
- ❖ poprawę dostępności szkolnictwa wyższego.

Pozostałe projekty analizowane w ramach badania swoim zakresem merytorycznym obejmują częściowo cele szczegółowe III Osi Priorytetowej Programu Wiedza Edukacja Rozwój. Wśród nich analizie poddano: (1) inne programy NCBR, (2) program praktyk zawodowych w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych - MNiSW (obecnie MEiN) oraz (3) program Erasmus+. Ze względu na zakres merytoryczny działań niektóre z tych programów pozostają w stosunkach konkurencyjnych, np. programy w ramach Erasmus+ podobnie jak programy NCBR wspierają studentów w realizacji staży, czy też współfinansują działania służące podnoszeniu kompetencji kadr. Realizację staży wspiera również

⁶ Program Rozwoju Kompetencji, Studiujesz? Praktykuj, Akademickie Biura karier.

MEiN, będący w tym zakresie bezpośrednią konkurencją dla programów NCBR oraz Erasmus+. Zakres merytoryczny poszczególnych programów prezentuje Tabela 9. Kolorem brązowym zaznaczono zakres merytoryczny programów objętych badaniem w ramach trzech zadań badawczych (trwałości efektów, skuteczności rozwijania kompetencji wśród studentów oraz pomiar wskaźnika długoterminowego POWER), zaś kolorem łososiowym określono zakres merytoryczny innych programów, które pozostają konkurencyjne w stosunku do konkursów NCBR.

Tabela 9. Zakres merytoryczny programów wspierających poprawę jakości oraz efektywności kształcenia

	PRK 2015	PRK 2016	SP2 2017 ⁷	BPO 2017 ⁸	MOT 2017 ⁹	ABK2017 ¹⁰	ZPU1 ¹¹	ZPU2	ZPU3	Erasmus +	MINISW ¹²	PKN 2018 ¹³	REG 2018 ¹⁴	DUO 2018 ¹⁵
Podniesienie kompetencji kluczowych dla gospodarki (w tym komp. językowych)	Brązowy	Brązowy		Brązowy	Brązowy		Brązowy	Brązowy	Brązowy			Łososiowy	Łososiowy	Łososiowy
Programy stażowe				Brązowy	Brązowy	Brązowy	Brązowy	Brązowy	Brązowy	Łososiowy	Łososiowy		Łososiowy	Łososiowy
Doradztwo zawodowe			Brązowy			Brązowy	Brązowy	Brązowy	Brązowy				Łososiowy	
Włączenie pracodawców w tworzenie programów kształcenia				Brązowy	Brązowy		Brązowy	Brązowy	Brązowy				Łososiowy	Łososiowy
Tworzenie i realizacja wysokiej jakości programów studiów doktoranckich (również w ramach szkół doktorskich)							Brązowy	Brązowy	Brązowy				Łososiowy	
Podniesienie kompetencji kadr (dydaktycznych, administracyjnych i zarządczych)			Brązowy				Brązowy	Brązowy	Brązowy	Łososiowy			Łososiowy	
Realizacja programów kształcenia dostosowanych do potrzeb społeczno-gospodarczych							Brązowy	Brązowy	Brązowy				Łososiowy	Łososiowy

Źródło: opracowanie własne

Główne założenia Konstytucji dla Nauki

Zgodnie z Art. 2 Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce: *Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw*

⁷ „Studujesz? Praktykuj”, w którym uczelnie we współpracy z przedsiębiorcami realizowały wysokiej jakości praktyki i staże związane bezpośrednio z kierunkami studiów.

⁸ Projekty wspierające rozwój kadr dla sektora usług dla biznesu (np. BPO, SSC, IT).

⁹ Projekty wspierające rozwój kadr dla przemysłu motoryzacyjnego.

¹⁰ Akademiczne Biura Karier.

¹¹ ZPU1, ZPU2, ZPU3 – Zintegrowane Programy Uczelni w ramach Ścieżki I, II i III.

¹² „Program praktyk zawodowych w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych”, którego celem jest wypracowanie ogólnopolskiego, jednolitego systemu 6-miesięcznych praktyk zawodowych w uczelniach zawodowych.

¹³ „Programy kształcenia nauczycieli”.

¹⁴ Zintegrowane Programy Uczelni na rzecz Rozwoju Regionalnego.

¹⁵ „Studia dualne” 2018, dotyczy opracowania programów kształcenia i realizacji studiów dualnych, które wychodzą naprzeciw oczekiwaniom potencjalnych pracodawców i przyszłych pracowników, poprzez realizację programów kształcenia przemiennego równoległe w formie zajęć dydaktycznych realizowanych w uczelni i zajęć praktycznych odbywanych u pracodawcy.

obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach.

Główne zmiany wprowadzone przez Konstytucję dla Nauki w kontekście kształcenia studentów to:

- ❖ prowadzenie studiów na określonych kierunkach przypisane do uczelni a nie podstawowej jednostki organizacyjnej (co docelowo miało m.in. zredukować proceder oferowania na jednej uczelni, ale w ramach różnych wydziałów, kierunków kształcenia o tej samej nazwie);
- ❖ kształcenie prowadzone w dziedzinach i dyscyplinach;
- ❖ poziom samodzielności w tworzeniu kierunków zależny od posiadanej kategorii naukowej;
- ❖ wprowadzenie pojęcia „studiów dualnych” – studiów o profilu praktycznym prowadzonych z udziałem pracodawcy.

Spśród powyższych zmian, z perspektywy kluczowych kompetencji kształtowanych na uczelniach, szczególnie istotne są kwestie związane z wprowadzeniem „studiów dualnych”. Zmiany te wytyczają kierunek rozwoju praktycznych kompetencji studentów polegający na wzmocnieniu: **umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych studentów**.

W tym celu poprzez Ustawę 2.0 wprowadzono dwie formy kształcenia na kierunkach o profilu praktycznym¹⁶ - obowiązkowe praktyki zawodowe oraz studia dualne¹⁷. Ustawa umożliwiła również prowadzenie przez uczelnie zawodowe kształcenia specjalistycznego (czyli edukację na poziomie 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji, która pozwala na zdobycie wykształcenia na poziomie wyższym, ale jeszcze nie licencjackim/inżynierskim). Osoba, która ukończyła kształcenie specjalistyczne, otrzyma świadectwo dyplomowanego specjalisty albo dyplomowanego specjalisty technologa. Jednocześnie zapoczątkowano również szereg inicjatyw wychodzących naprzeciw potrzebie lepszego dopasowania absolwentów do rynku pracy, jak np. przedsięwzięcie „Dydaktyczna inicjatywa doskonałości” (premia dla uczelni zawodowych posiadających najlepsze wyniki monitoringu karier zawodowych absolwentów i najlepsze rezultaty oceny jakości kształcenia) czy uruchomienie portalu <http://studia.gov.pl/>, który zawiera informacje skierowane do kandydatów na studia, tj. system ELA - wyszukiwarkę pozwalającą wybrać studia w oparciu o ekonomiczną sytuację absolwentów danych kierunków.

¹⁶ Od 1 października 2018 r. w ramach programu studiów o profilu praktycznym – co najmniej 50% godzin zajęć prowadzonych jest przez nauczycieli akademickich zatrudnionych w tej uczelni jako podstawowym miejscu pracy; program studiów o profilu ogólniakademickim ma co najmniej 75% godzin zajęć prowadzonych przez nauczycieli akademickich zatrudnionych w tej uczelni jako podstawowym miejscu pracy. Na studiach o profilu praktycznym zwiększono dwukrotnie wymaganą liczbę godzin praktyk zawodowych.

¹⁷ Studia dualne są studiami o profilu praktycznym prowadzonymi z udziałem pracodawcy.

UCZESTNICY PROGRAMU ROZWOJU KOMPETENCJI, ICH KOMPETENCJE I SYTUACJA ZAWODOWA – SPOJRZENIE Z PERSPEKTYWY KILKU LAT OD OPUSZCZENIA UCZELNI

Obecną (po ok. 3-4 latach od wejścia na rynek pracy) sytuację zawodową absolwentów PRK można określić jako dobrą. Zdecydowana większość z nich pracuje, w przeważającej liczbie na warunkach umowy o pracę, a także zauważa wyraźną poprawę warunków pracy (zarobki, ogólne zadowolenie z tego, co robi w pracy, większa samodzielność i okazje do wykazania się inicjatywą). Aspekty związane z zatrudnieniem oceniane relatywnie najniżej dotyczyły możliwości awansu zawodowego (szczególnie w przypadku kobiet) oraz tzw. *work-life balance* (głównie w przypadku mężczyzn).

Większość badanych oceniała niemal wszystkie swoje kompetencje jako raczej wystarczające (z wyjątkiem biegłego posługiwania się językiem obcym innym niż angielski), a także obecny poziom kompetencji jako lepszy niż ten posiadany tuż po studiach. W przypadku niemal wszystkich z ocenianych kompetencji odsetek badanych, którzy uważali, że należy zadbać o ich dalszy rozwój nie spadał poniżej 40% (wyjątkiem było posługiwanie się innym językiem obcym niż angielski). Wśród kompetencji, które badani rozwijali najczęściej, poza rozwojem kompetencji stricte zawodowych (teoretycznych, praktycznych, uprawnień) absolwenci wyraźnie dostrzegali też potrzebę rozwijania tzw. kompetencji społecznych, tj. komunikatywności, kontaktowości, rozwiązywania konfliktów, organizowania pracy innych. Podkreślano też rolę kompetencji kognitywnych, takich jak analiza informacji i wyciąganie wniosków, szybkie uczenie się i adaptacja do zmieniających się warunków.

Uczestnicy PRK pozytywnie oceniają efekty programu, w tym jego wpływ na ich karierę zawodową. Szczególnie podkreślają wpływ PRK na kształtowanie kompetencji ważnych z punktu widzenia rynku pracy oraz – co warto podkreślić - zwiększenia motywacji do uczenia się. Zauważają oni jednak także, że projekty realizowane na uczelniach nie zawsze kształtowały kompetencje, których by oczekiwali, a brakujące w projektach kompetencje zdaniem badanych to przede wszystkim szeroko rozumiane umiejętności wprost przygotowujące absolwenta do wejścia na rynek pracy i do funkcjonowania w środowisku zawodowym.

Sytuacja zawodowa absolwentów biorących udział w Programie Rozwoju Kompetencji

W tej części raportu przedstawiono dane dla kolejnej, II tury badania absolwentów uczelni, którzy uczestniczyli w PRK i ukończyli kształcenie w latach 2016-2017 oraz wzięli udział w badaniu w roku 2018 (n= 798). Głównym celem prezentowanej części jest podsumowanie ich losów w dłuższej perspektywie, tj. ok. 3-4 lat od wejścia na rynek pracy oraz ocena programu z uwzględnieniem doświadczenia, jakiego nabyli w trakcie aktywności zawodowej. Poniżej znajduje się szczegółowe omówienie wybranych zagadnień.

Zatrudnienie

W momencie badania (listopad-grudzień 2021), czyli około 3-4 lat od zakończenia nauki, niemal wszyscy (93%) absolwenci i absolwentki programów PRK z lat 2016 i 2017 pracowali zawodowo. Jest to wyraźny progres w porównaniu z sytuacją z 2018 roku, gdzie pracę zawodową zgłosiło 71% z nich. Zdecydowana większość badanych (87%) nie odnotowała, aby w ich życiu wydarzyły się jakieś wyraźne zmiany

związane z podjęciem zupełnie nowego rodzaju zatrudnienia. Świadczy to o tym, że dla większości z nich miniony rok, mimo towarzyszącej pandemii, był okresem względnie stabilnego rozwoju zawodowego.

Najpopularniejszą formą zatrudnienia pozostaje umowa o pracę (78%). Wśród tych osób (N= 321), 62% zatrudniono na czas nieokreślony, podczas gdy na czas określony pracowała 1/3 badanych (35%). Pozostałe 3% zgłosiło zatrudnienie na okres próbny. Jest to kolejny powód, aby sytuację zawodową większości absolwentów PRK ocenić jako stabilną.

Wśród pozostałych rodzajów zatrudnienia (potencjalnie bardziej narażonych na doświadczenie negatywnych skutków pandemii) najliczniejszą formą była własna działalność gospodarcza (w tym rolna) - 12% pracujących. Przy czym częściej na tę formę decydowali się absolwenci kierunków przyrodniczych i ścisłych niż humanistycznych i społecznych (17% vs 7%). Efekt ten można w dużej mierze wytłumaczyć specyfiką branż, w których pracują absolwenci kierunków ścisłych, gdzie nieproporcjonalnie dużo osób zatrudnionych jest w charakterze B2B (np. branża IT).

Pracę na podstawie umów cywilno-prawnych (nie tylko jako główną pracę) zgłaszało 24% badanych. Ta forma była nieco bardziej popularna wśród absolwentów kierunków humanistycznych i społecznych niż wśród przyrodniczych i ścisłych (11% vs 7%). Jedną z przyczyn tego zjawiska może być fakt, że osoby wykonujące tzw. wolne zawody najczęściej posiadają wykształcenie humanistyczne (np. kierunki artystyczne). Jest to też dobry moment, aby przypomnieć, że problem tzw. „umów śmieciowych” nie dotyczy wszystkich osób korzystających z tej formy zatrudnienia (24% próby), a tylko tych badanych, którzy nie zgłaszają żadnej innej formy zatrudnienia poza nią. Osoby, dla których umowy cywilno-prawne były jedynym źródłem zatrudnienia, stanowiły jedynie 5% próby.

Przypadki świadczące o występowaniu różnego rodzaju problemów i zawirowań na rynku pracy zgłosiła mniej niż połowa badanych (44%). Należy jednak podkreślić, że w dalszym ciągu przypadki te nie podważały ogólnie dobrej sytuacji absolwentów PRK. Najpopularniejszy ze zgłaszanych problemów był silnie związany z rzeczywistością pandemiczną. Chodzi tu o konieczność pozostania w mało interesującej pracy w obawie, że nie uda się znaleźć lepszej (20%). Kolejnym był co najmniej jeden epizod nieskutecznego starania się o przyjęcie do pracy (17%) oraz odnotowanie spadku dochodów (16%). Należy pamiętać, że ostatni problem był zgłaszany wyraźnie częściej przez kobiety (22% vs 10% mężczyzn). Najpoważniejsze ze zgłaszanych problemów to: utrata pracy (12%), zawieszenie działalności gospodarczej (3%) oraz fakt zarejestrowania się jako osoba bezrobotna (10%).

Zdecydowana większość badanych (82%) zgłaszała, że wykonywana praca była co najmniej częściowo zgodna z ich wykształceniem. Jest to niemalże identyczny odsetek w porównaniu do uzyskanego w poprzedniej edycji badania, tj. w 2018 roku (83%). Co warto pokreślić, odsetek osób deklarujących pracę zupełnie niezwiązaną z kierunkiem studiów był bardzo zbliżony w przypadku „humanistów” i absolwentów kierunków ścisłych (odpowiednio 19% i 17%). Podobnie w przypadku pytania o konieczność wykonywania pracy poniżej własnych kwalifikacji odsetek odpowiedzi dla obu grup kierunków wyniósł równo po 12%.

Warunki pracy

Na przestrzeni trzech lat dzielących obie edycje badania większość absolwentów doświadczyła poprawy warunków wykonywanej pracy. Widoczne to było zarówno w przypadku ogólnej oceny, jak i po wyróżnieniu bardziej szczegółowych aspektów zatrudnienia. Poproszeni o ogólną ocenę swojej obecnej

sytuacji badani w zdecydowanej większości (78%) ocenili ją jako dobrą (48% - raczej dobra, 30% - bardzo dobra). Jako złą opisało ją mniej niż 5% osób.

Optymistyczny trend dotyczył również oceny wpływu pandemii na ich pracę. Ponad połowa badanych (55%) opisała swoją sytuację jako podobną do tej sprzed początku pandemii, jako lepszą niż w 2019 oceniło ją 28% badanych, a jako gorszą – 18%. Dobrym wyjaśnieniem tych wyników będzie to, że mamy w tym przypadku do czynienia z populacją, w której zdecydowana większość osób pracuje w warunkach umowy o pracę znacznie bardziej odpornych na różnego rodzaju fluktuacje gospodarcze. Negatywna ocena sytuacji może dotyczyć m.in. konieczności dostosowania realiów własnej pracy do wymogów sanitarnych – proces ten jako „uciążliwy” wskazało 23% badanych.

W przypadku zarobków łącznie 64% badanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że poprawiła się ich sytuacja finansowa. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w medianie miesięcznych wynagrodzeń netto. W badaniach z 2018 roku wynosiła ona 2500 zł w przypadku kobiet oraz 3000 zł w przypadku mężczyzn. W 2021 roku mediany te równały się już odpowiednio 3300 zł dla kobiet oraz 4500 zł dla mężczyzn. Obserwowany wzrost można tłumaczyć podwyżkami związanymi z nabywaniem doświadczenia, zdobywaniem wyższych szczebli zawodowych oraz podnoszeniem umiejętności i nabywaniem nowych, a także z presją płacową, która jest obserwowana w ostatnich latach. Zarobki osób z wykształceniem przyrodniczym oraz ścisłym (4000 zł) przewyższały zarobki osób z wykształceniem humanistycznym i społecznym (3300 zł). Spadek dochodów na przestrzeni minionych dwóch lat zaobserwowało u siebie 8% mężczyzn oraz 20% kobiet. Jedną z prawdopodobnych przyczyn tej różnicy może być fakt nierównej dystrybucji czasu poświęcanego na opiekę nad dziećmi. To samo zjawisko (nierówna dystrybucja czasu poświęcanego na opiekę) znajduje swoje odzwierciedlenie w przypadku awansu zawodowego, zgłaszanego częściej przez mężczyzn niż kobiety (odpowiednio 44% i 34%).

Kolejnym aspektem świadczącym o poprawie warunków wykonywanej pracy jest to, że zdecydowana większość (76%) badanych stwierdziła, że na przestrzeni ostatnich dwóch lat ich kariera zawodowa rozwijała się w dobrym kierunku, o czym świadczą poniższe obserwacje:

- ❖ aż 80% badanych odnotowało u siebie „wyraźny wzrost umiejętności zawodowych” oraz „większą samodzielność w pracy”. „Nabycie nowych kwalifikacji i uprawnień” potwierdziło 69% badanych;
- ❖ absolwenci kierunków humanistycznych i społecznych częściej raportowali wzmocnienie swojej pozycji w życiu zawodowym. Posługując się skalą od 1 (zdecydowany brak zgody ze stwierdzeniem) do 5 (zdecydowana zgoda ze stwierdzeniem) nieco częściej wspominali o nabywaniu nowych kwalifikacji i uprawnień (3,86 vs 3,70), poprawie sytuacji finansowej (3,77 vs 3,62), awansie (2,97 vs 2,72) i zdobyciu większej samodzielności w pracy (4,25 vs 4,19). Warto przy tym pamiętać, że absolwenci tych kierunków często startują na rynek pracy z niższego pułapu finansowego i przy ogólnie gorszych warunkach zatrudnienia, przez co łatwiej mogą zaobserwować relatywną poprawę własnej sytuacji;
- ❖ występowanie sytuacji, w której absolwenci uznali, że „zmarnowali czas na pracę, z którą nie chcą mieć już nic wspólnego” zgłosiło zaledwie 15% badanych.

Pierwsza praca a praca obecna – warunki pracy

Badani znacząco lepiej oceniali swoją obecną pracę w porównaniu do pierwszej, którą wykonywali po zakończeniu studiów. Poniżej wymieniono szczegółowe argumenty składające się na tę ocenę wraz z ich interpretacją:

- ❖ wyraźna poprawa zarobków (wartość 4,35, na skali od 1 do 5, gdzie odpowiedzi 4 oraz 5 oznaczały poprawę). Odpowiedź ta znajduje swoje uzasadnienie w świetle wyników nominalnych wynagrodzeń omawianych wyżej;
- ❖ poprawa ogólnego zadowolenia z tego, co się robi w pracy (4,16), pewności zatrudnienia (4,12), możliwości wykazania się samodzielną inicjatywą (4,10) oraz możliwości rozwoju osobistego i podnoszenia umiejętności (każde po 4,08), będąca efektem zwiększającego się zaufania pracodawcy i współpracowników związanego z nabywaniem doświadczenia;
- ❖ większość badanych zauważała poprawę w przypadku relacji z przełożonymi (4,01) oraz kontaktów ze współpracownikami (3,97). Źródłem tego efektu należy doszukiwać się w nabieraniu doświadczenia w zakresie funkcjonowania w miejscu pracy oraz idącej za tym poprawie potrzebnych w tym zakresie umiejętności interpersonalnych;
- ❖ najniżej (choć wciąż z udziałem większości zgłaszającej poprawę) oceniono zmiany w zakresie możliwości awansu (3,83) oraz możliwości łączenia pracy z życiem osobistym i innymi obowiązkami (3,80). Badani mężczyźni wyraźnie gorzej niż kobiety oceniali poprawę w zakresie możliwości łączenia pracy z życiem osobistym i pozostałymi obowiązkami (3,58 vs 3,92). Ponownie źródeł tego zjawiska można doszukiwać się w nierównym podziale opieki w związkach; kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni decydują się na rozwiązania takie jak redukcja etatu, wzięcie urlopu opiekuńczego czy rezygnacja z pracy.

Wykres 4. Średnia ocena poprawy wybranych aspektów (obecna praca w porównaniu do pierwszej pracy po studiach) w podziale na płeć (skala od 1 = b. niezadowolona, do 5 = b. zadowolona)



Źródło: badanie absolwentów - uczestników PRK

Samooceńca obecnego poziomu kompetencji

Kolejnym elementem składającym się na wyraźnie pozytywną ocenę obecnej sytuacji na rynku pracy absolwentów PRK jest wysoka samooceńca w zakresie kompetencji oraz systematyczne inwestowanie w ich rozwój. Zgodnie z informacjami zilustrowanymi w Tabeli 10 większość badanych oceniała niemal wszystkie swoje kompetencje jako wystarczające (wartość 4 na skali od 1 do 7) z wyjątkiem biegłego posługiwania się innym językiem obcym niż angielski, które oceniono wyraźnie poniżej przeciętnej (2,73) oraz znajomości specjalistycznych programów, programowania oraz tworzenia stron www, które oceniano jako przeciętne (4,03).

Kompetencje podniesione na wyższy poziom niż ten tuż po studiach

Jednym z najważniejszych elementów rozwoju zawodowego jest podnoszenie poziomu kompetencji potrzebnych na danym stanowisku. Zdecydowana większość badanych oceniła, że podniosła swój poziom w zakresie umiejętności zawodowych (82%) oraz wiedzy teoretycznej wymaganej w danym zawodzie (78%). Co szczególnie interesujące, znalazły się tam również umiejętności komunikacyjne (79%). Są to naturalne konsekwencje związane z nabywaniem doświadczenia zawodowego. Dobrze koresponduje to z danymi, wedle których większość badanych raczej kontynuowało obraną wcześniej ścieżkę zawodową.

Kolejnymi argumentami świadczącymi o tym, że badani wraz z doświadczeniem zwiększali poziom swoich kompetencji związanych ściśle z funkcjonowaniem i organizacją pracy w środowisku zawodowym, był zauważalny wzrost kompetencji w zakresie organizacji środowiska pracy, tj. samoorganizacji pracy – 65% oraz organizacji i prowadzenia pracy biurowej – 57%. Ważną rolę odgrywało też zdobywanie formalnych uprawnień i certyfikatów wymaganych w pracy zawodowej (59%).

Kompetencje, które trzeba było wzmocnić w pierwszej pracy

Pomimo tego, że badani mieli sposobność do rozwoju części swoich kompetencji zawodowych w ramach kształcenia na uczelni oraz uczestnictwa w inicjatywach takich jak PRK, bardzo często mogło nie być to wystarczające, aby efektywnie funkcjonować w środowisku pracy. Warto przy tym pamiętać, że sama konieczność doksztalcenia się nie musi świadczyć o tym, że na rozwój kluczowych kompetencji kładziono niewystarczający nacisk. W przypadku wielu z nich (zwłaszcza umiejętności stricte zawodowych) środowisko uczelni może na tyle różnić się od realiów wykonywania danego zawodu, że wymaga to od pracownika dalszego rozwoju, skoncentrowanego na stosowaniu tych kompetencji w bardzo specyficznych warunkach.

Kompetencje, które najczęściej wymagały wzmocnienia po podjęciu pierwszej pracy, to wiedza teoretyczna wymagana w danym zawodzie (59%) oraz umiejętności zawodowe (58%). Jest to w oczywisty sposób związane z wdrażaniem się do nowej roli zawodowej i poznawaniem jej specyfiki. Kolejna grupa kompetencji wymagających uzupełnienia dotyczyła współpracy i komunikacji w środowisku zawodowym, jak i nauki techniczno-formalnych aspektów organizacji pracy. Znalazły się tu kompetencje ściśle związane z efektywną komunikacją, tj. łatwe nawiązywanie kontaktów ze współpracownikami i klientami (42%), komunikatywność i jasne przekazywanie myśli (39%) oraz współpraca w grupie (37%), umiejętności związane z organizowaniem prac biurowych (38%) oraz samoorganizacja pracy (w tym pracy zdalnej - 35%). Warto zwrócić tutaj szczególną uwagę na relatywnie

duży udział tzw. kompetencji miękkich, które są znacznie bardziej uniwersalne niż te związane z czysto technicznymi aspektami organizacji pracy.

Tabela 10. Samoocena poziomu wybranych kompetencji tuż po studiach i obecnie oraz potrzeba wzmocnienia ich w pierwszej pracy i potrzeba wzmocnienia ich obecnie

Kompetencje	Tuż po studiach (1 do 7) ¹	Obecnie (1 do 7) ¹	% poprawa ²	Trzeba było wzmocnić w pierwszej pracy ³	Trzeba wzmocnić teraz ³
Obsługa komputera i wykorzystanie Internetu	5,84	6,42	41%	31%	42%
Posługiwanie się j. polskim (poprawność, łatwość wystawiania się)	5,65	6,16	38%	18%	48%
Wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	5,10	5,96	57%	37%	53%
Łatwe nawiązywanie kontaktów z współprac. czy klientami	4,78	5,89	65%	42%	51%
Samoorganizacja pracy (w tym praca zdalna)	4,51	5,86	65%	35%	45%
Umiejętność uczenia się	5,46	5,81	37%	30%	59%
Komunikatywność i jasne przekazywanie myśli	4,41	5,79	79%	39%	65%
Współpraca w grupie	5,06	5,72	50%	37%	48%
Umiejętności zawodowe (związane z zadaniami zawodowymi)	3,93	5,71	82%	58%	73%
Chęć i pozytywne nastawienie do pracy	5,43	5,66	35%	14%	40%
Otwartość na zmiany i szybka adaptacja do zmian	4,85	5,58	46%	30%	46%
Wykonywanie obliczeń	5,11	5,50	34%	24%	45%
Organizowanie i prowadzenie prac biurowych	4,37	5,49	57%	38%	32%
Praca w warunkach projektu	4,61	5,43	44%	21%	41%
Wiedza teoretyczna potrzebna w danym zawodzie	3,87	5,42	78%	59%	82%
Współpraca z osobami różnych narodowości	4,20	5,28	45%	25%	49%
Kreatywność (innovacyjność, tworzenie nowych rozwiązań)	4,62	5,24	47%	30%	66%
Rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi	4,42	5,07	42%	25%	48%
Znajomość branż/y związanej z kierunkiem studiów	3,98	4,91	58%	33%	53%
Przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy	4,07	4,91	49%	21%	66%
Posługiwanie się j. angielskim (w tym sł. branżowe)	4,24	4,90	54%	26%	85%
Zdolności kierownicze i organizacja pracy innych	3,81	4,88	55%	28%	58%
Uprawnienia, certyfikaty (kompetencje potwierdzone formalnie)	3,73	4,77	59%	30%	73%
Znajomości spec. programów, programowanie, tworzenie stron www	3,06	4,03	45%	34%	55%
Posługiwanie się j. obcym, poza angielskim (w tym sł. branżowe)	2,50	2,73	15%	4%	48%
N min	410	257	410	401	410

Nota:¹skala od 1= zdecyd. niewystarczające do 7= zdecyd. wystarczające; ²odsetek osób, które oceniło swój obecny poziom kompetencji jako wyższy niż tuż po ukończeniu studiów; ³0= nie, 1=tak.

Źródło: badanie absolwentów - uczestników PRK

Kompetencje, w które powinno się obecnie inwestować

Na pierwszym miejscu pod względem konieczności wzmocnienia kompetencji przez absolwentów znalazł się język angielski (85% wskazań). Świadczy to m.in. o tym, że życie (w tym życie zawodowe) badanych absolwentów – uczestników PRK wymaga sprawnego posługiwania się kontekstem międzynarodowym. Wśród pozostałych kompetencji wskazanych przez najliczniejsze grono badanych jako obecnie wymagających wzmocnienia znalazło się wiele związanych stricte z charakterem wykonywanej pracy, tj. wiedza teoretyczna potrzebna w zawodzie – 82%, umiejętności zawodowe i zdobycie odpowiednich uprawnień i certyfikatów – 73%, a także znajomość specjalistycznych programów, programowanie, tworzenie stron www – 55%. Świadczy to o tym, iż badani w zdecydowanej większości angażują się w wykonywaną pracę zawodową i widzą potrzebę dalszego rozwoju związanych z nią umiejętności.

Na dalszych miejscach znalazły się umiejętności kognitywne (kreatywność – 66%, umiejętność uczenia się – 59%, a także wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków – 53%). Poza nimi jako wymagające wzmocnienia wskazywano na kształtowanie w sobie postaw pomocnych na rynku pracy (przedsiębiorczość i wykazywanie inicjatywy – 66%). Rezultat ten podkreśla rolę, jaką etap nauki w szkole wyższej ma do odegrania w zakresie kształcenia tzw. meta-umiejętności, pozwalających na efektywne uczenie się oraz kształtowania sprzyjających temu postaw.

Warto podkreślić, że wraz z rozwojem zawodowym stający przed nowymi wyzwaniami badani w dalszym ciągu zgłaszają potrzebę kształcenia się w zakresie kompetencji miękkich. Powyżej połowy respondentów wskazywało, iż obecnie czuje potrzebę wzmocnienia kompetencji związanych z komunikacją (komunikatywność i jasne przekazywanie myśli – 65%) oraz sprawowaniem funkcji kierowniczych (umiejętność rozwiązywania konfliktów i organizacja pracy innych – po 58%). Informacje te można odczytywać jako kolejny argument potwierdzający rozwój kariery badanych absolwentów PRK.

Rozwój kompetencji i jego sposoby

Badani absolwenci programów PRK byli proszeni o wskazanie tych kompetencji, które rozwijali w trakcie minionych dwóch lat, a następnie o wskazanie sposobu ich rozwoju. Dane te zilustrowano w Tabeli 11. Do najczęściej rozwijanych kompetencji należały te specyficzne dla danego stanowiska pracy, tj. wiedza teoretyczna (85%) i umiejętności zawodowe (81%). Najczęściej rozwijano je w sposób nieformalny oraz w miejscu pracy. Miejsce pracy było też najpopularniejszym środowiskiem dla kształcenia w ramach zdobywania wymaganych uprawnień oraz certyfikatów (56%). W miejscu pracy często uczono się również obsługi specjalistycznych programów, programowania oraz projektowania stron www (45%), a także pracy w warunkach projektu (46%). Dane te świadczą na rzecz dalszego konsekwentnego rozwoju absolwentów – uczestników PRK poprzez zdobywanie coraz bardziej zaawansowanych kompetencji w ramach wykonywania zawodów specjalistycznych.

Kształcenie tzw. umiejętności społecznych oraz umiejętności kognitywnych zgłosiło od 77% (komunikatywność i jasne przekazywanie myśli) do 41% (rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi) badanych. Kształcenie w tym zakresie w przeważającej większości odbywało się w sposób nieformalny.

Warto przy tym zauważyć współwystępowanie deklaracji badanych o tym, że powinni w określonym momencie rozwijać daną grupę kompetencji oraz podejmowanie kształcenia w tym zakresie. Współczynnik korelacji r Pearsona pomiędzy tymi zmiennymi wynosi 0.62, co świadczy o efekcie średniej

wielkości. Cztery rodzaje kompetencji wydają się „wyłamywać” z opisanej współzależności: rozwiązywanie konfliktów, zdolności kierownicze, przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy oraz znajomość specjalistycznych programów, programowanie i tworzenie stron www. W przypadku każdej z nich, niewspółmiernie mało badanych zgłosiło dokształcanie się w ich ramach w porównaniu do deklarowanej potrzeby wzmocnienia ich poziomu. Opisana zależność została zilustrowana na Wykresie 5. Tego rodzaju rozdzwięk można wytłumaczyć traktowaniem przez osoby badane wspomnianych kompetencji w kategoriach czegoś, co „potencjalnie będzie potrzebne”, „pewnie by się przydało”, ale niebędących niezbędnym do codziennego funkcjonowania w pracy.

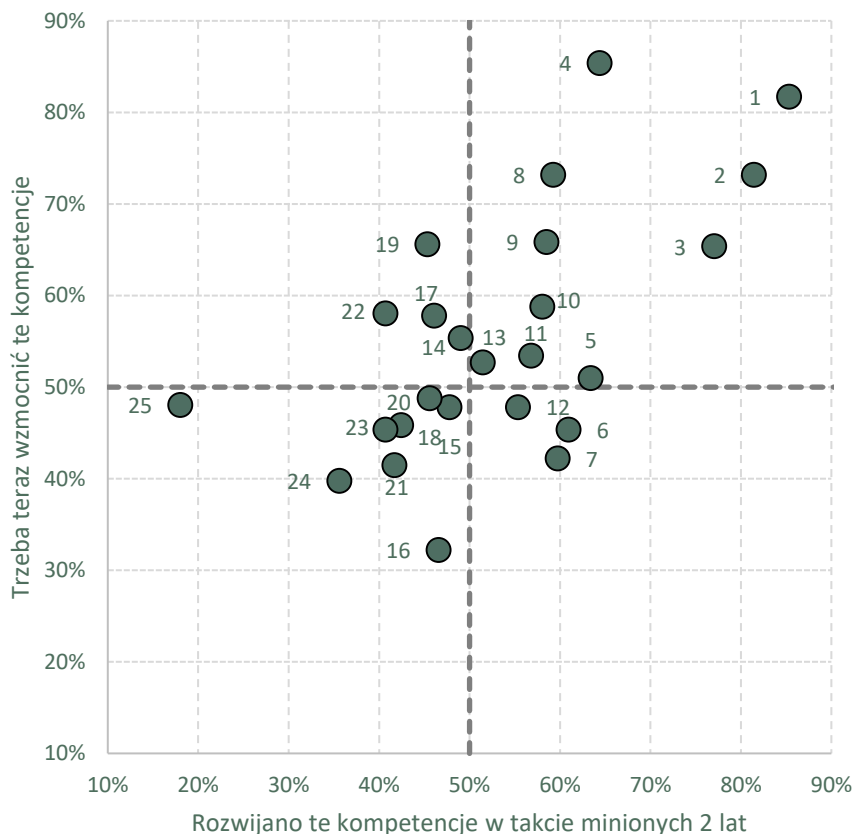
Tabela 11. Kompetencje rozwijane w trakcie minionych 24 miesięcy oraz sposoby ich rozwoju

Nr	Kompetencje	Rozwój w trakcie ostatnich 2 lat	Sposoby rozwoju kompetencji		
			Nieformalnie	W miejscu pracy	Poza miejscem pracy
1	Wiedza teoretyczna potrzebna w danym zawodzie	85%	67%	57%	33%
2	Umiejętności zawodowe (związane z zadaniami zawodowymi)	81%	68%	58%	27%
3	Bycie komunikatywnym i jasne przekazywanie myśli	77%	67%	31%	21%
4	Posługiwanie się j. angielskim (w tym słownictwo branżowe)	64%	67%	22%	31%
5	Łatwe nawiązywanie kontaktów z współpracownikami czy klientami	63%	80%	30%	14%
6	Samoorganizacja pracy (w tym praca zdalna)	61%	82%	26%	11%
7	Obsługa komputera i wykorzystanie Internetu	60%	79%	35%	22%
8	Uprawnienia, certyfikaty (kompetencje potwierdzone formalnie)	59%	35%	56%	57%
9	Kreatywność (bycie innowacyjnym, wymyślanie nowych rozwiązań)	59%	80%	27%	17%
10	Umiejętność uczenia się	58%	84%	24%	19%
11	Wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	57%	86%	30%	14%
12	Współpraca w grupie	55%	79%	34%	11%
13	Znajomość branży/y związanej z kierunkiem studiów	51%	78%	35%	21%
14	Znajomości spec. programów, programowanie, tworzenie stron www	49%	61%	45%	31%
15	Posługiwanie się j. polskim (poprawność, łatwość wystawiania się)	48%	86%	17%	13%
16	Organizowanie i prowadzenie prac biurowych	47%	73%	34%	11%
17	Zdolności kierownicze i organizacja pracy innych	46%	74%	35%	13%
18	Współpraca z osobami różnych narodowości	46%	81%	29%	11%
19	Przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy	45%	82%	24%	13%
20	Otwartość na zmiany i szybka adaptacja do zmian	42%	85%	24%	7%
21	Praca w warunkach projektu	42%	67%	46%	12%
22	Rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi	41%	81%	25%	15%
23	Wykonywanie obliczeń	41%	74%	37%	15%
24	Chęć i pozytywne nastawienie do pracy	36%	84%	17%	11%
25	Posługiwanie się j. obcym, poza angielskim (w tym sł. branżowe)	18%	72%	17%	33%
	N	410	410	410	410

Nota: Dane w wierszach sposoby rozwoju kompetencji nie sumują się do 100% (możliwość zaznaczania kilku odpowiedzi)

Źródło: badanie absolwentów - uczestników PRK

Wykres 5. Deklarowana potrzeba kształcenia w zakresie wybranych kompetencji, a szkolenie się w ich zakresie w trakcie minionych 24 miesięcy



Nota: Numery poszczególnych znaczników odpowiadają numerom kompetencji zamieszczonych w Tabeli 11.

Źródło: badanie absolwentów - uczestników PRK (N=410)

Analizowane dane świadczą o tym, że w zdecydowanej większości przypadków można mówić o konsekwentnym rozwoju kariery zawodowej absolwentów – uczestników PRK w obranym wcześniej kierunku. Pandemia Covid-19, nawet jeśli wiązała się dla nich z pewnymi niedogodnościami, zdaje się nie być w oczach badanych czynnikiem, który zmusił ich do rezygnacji z obranej ścieżki kariery bądź wprowadzenia radykalnych zmian w jej ramach. Grupy kompetencji, których rozwój można uznać za niezwykle istotny z punktu widzenia kariery zawodowej, to przede wszystkim umiejętności społeczne (komunikatywność, nawiązywanie kontaktów) oraz meta-kompetencje (umiejętności i postawy sprzyjające uczeniu się i twórczemu rozwiązywaniu problemów).

Ocena PRK z punktu widzenia rozwoju kompetencyjnego i poprawy sytuacji zawodowej absolwenta

Oceny projektów realizowanych w ramach PRK sformułowane przez absolwentów uczelni po kilku latach od wejścia na rynek pracy nadal są wysokie - **uczestnicy PRK zauważają pozytywny wpływ programu na ich karierę zawodową**. Absolwenci **dostrzegają pozytywny skutek udziału w PRK zwłaszcza w obszarach: kształtowania kompetencji ważnych z punktu widzenia rynku pracy** (co zasadniczo było celem programu) oraz **zwiększenia motywacji do uczenia się** (co można potraktować jako dodatkowy pozytywny efekt interwencji). Ponad połowa z nich (57%) identyfikuje także pozytywne efekty w postaci większych szans na sukces na rynku pracy.

Najmniej pewne oceny badani formułują, jeśli chodzi o skutek udziału w PRK w postaci wyższych zarobków (jedynie 23% uczestników PRK widzi taki związek).

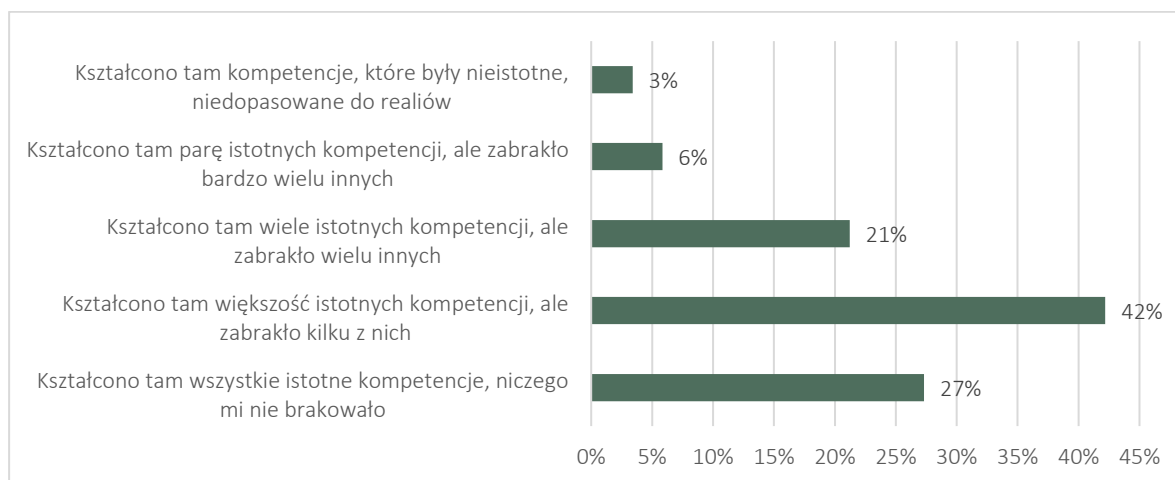
Tabela 12. Pozytywne skutki udziału w PRK w opiniach badanych absolwentów (n=410)

Rodzaje skutków	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani nie, ani tak	Raczej tak	Zdecydowanie tak
Zwiększyły się szanse na sukces na rynku pracy	0%	11%	14%	17%	33%	24%
Łatwiej było znaleźć pracę	2%	14%	20%	17%	29%	19%
Szybciej osiągnął wysokie zarobki	2%	25%	29%	21%	17%	6%
Zdobył certyfikat przydatny na rynku pracy	1%	16%	24%	9%	29%	22%
Zdobył praktyczne umiejętności przydatne na rynku pracy	0%	6%	16%	9%	44%	25%
Zwiększył się poziom kompetencji bardzo ważnych z punktu widzenia rynku pracy	0%	5%	18%	14%	41%	22%
Chętniej uczył się rzeczy w kolejnych latach	0%	7%	12%	13%	42%	26%

Źródło: badanie absolwentów - uczestników PRK

Mimo pozytywnej oceny skuteczności programu w zakresie kształtowania kompetencji ważnych z punktu widzenia potrzeb rynku pracy badani zwracali uwagę, że **projekty nie zawsze kształtowały takie kompetencje, jakich by oczekiwali**. 30% zauważyło duże braki w tym zakresie, 42% wskazało na nieliczne brakujące kompetencje, a dla 27% działania były pod tym względem kompletne (Wykres 6). Już na wstępie należy zaznaczyć, że brak kształtowania określonych umiejętności w ramach projektów realizowanych na uczelniach częściowo wynikał z założeń programowych i listy rekomendowanych przez NCBR kompetencji, a po części z wyborów dokonywanych przez uczelnie (na liście braków znajdują się umiejętności, które w ramach projektu można było kształtować). **Deklaracje absolwentów świadczą także o tym, że potrzeby kompetencyjne mają charakter zindywidualizowany i trudno jest je zaspokoić w ramach jednej standaryzowanej oferty skierowanej do wszystkich studentów.**

Wykres 6. Ocena doboru kompetencji kształtowanych w ramach PRK (n=410)



Źródło: badanie absolwentów - uczestników PRK

Z pewnym uproszczeniem można stwierdzić, że **brakujące w projektach kompetencje zdaniem badanych to przede wszystkim szeroko rozumiane umiejętności wprost przygotowujące absolwenta do wejścia na rynek pracy i do funkcjonowania w środowisku zawodowym**. Dużo uwag dotyczyło także małej liczby zajęć o charakterze praktycznym (zdominowanie teorią).

Zabrakło kompetencji przedsiębiorczych, tzn. jak poradzić sobie na rynku pracy, po zakończeniu studiów.

CATI/CAWI (odpowiedź na pytanie otwarte). Absolwent biorący udział w PRK

Najczęściej wymieniane kompetencje, których zabrakło studentom w projektach to umiejętności:

- ❖ związane z przygotowaniem do wejścia na rynek pracy oraz funkcjonowaniem w środowisku zawodowym (np. nawiązywanie kontaktów z pracodawcami, negocjacje podczas rozmów kwalifikacyjnych, komunikacja formalna – telefoniczna, mailowa, prowadzenie rozmów z pracodawcą, przygotowanie do publicznych wystąpień branżowych, savoir vivre, rozeznanie w rynku pracy i wynagrodzeniach, w tym rynku zagranicznym, negocjowanie podwyżki, budowanie wizerunku u przyszłego pracodawcy, autopromocja w mediach społecznościowych, symulowane rozmowy o pracę, praca projektowa);
- ❖ zaznajomienie z branżą (np. znajomość konkretnego rynku pracy i wiedza na temat funkcjonowania firm w danej branży);
- ❖ kompetencje twarde (np. szkolenia zawodowe laboratoryjne, analiza finansowa w obrębie projektu, zasady prowadzenia przedsiębiorstwa, przygotowujące do zdobycia uprawnień, dotyczące sprzedaży i ofertowania, tworzenie business planu);
- ❖ organizacyjne i biurowe (np. organizacja czasu pracy, redagowanie pism urzędowych, delegowanie zadań, planowanie pracy, praca zdalna, automatyzacja procesów w pracy, podstawa pracy biurowej, model AGILE, programy do mapowania procesów, planowanie i realizacja zadań);
- ❖ komputerowe i analityczne (np. praca z bazami i danymi, obsługa programów do analizy danych, GIS, AutoCAD, programowanie, zaawansowany Office, prowadzenie stron internetowych, VBA, SQL);
- ❖ językowe (język obcy branżowy, poprawna polszczyzna, dykcja);
- ❖ społeczne (np. praca grupowa, komunikacja z ludźmi, mediacja, rozwiązywanie konfliktów w grupie, funkcjonowanie w środowisku różnorodnym kulturowo, komunikacja na styku laboratorium - lekarze);
- ❖ psychologiczne (np. radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie problemów w pracy, wychodzenie ze strefy komfortu, rozpoznawanie swoich mocnych stron, rozpoznawanie toksycznych relacji w miejscu pracy, asertywność w pracy, sposoby automotywacji, sposoby radzenia sobie z porażkami w trakcie szukania pracy i w pracy);
- ❖ planowanie własnego rozwoju.

MODUŁY KOMPETENCYJNE ZPU – CHARAKTERYSTYKA I OCENA EFEKTÓW INTERWENCJI

Spośród 4559 absolwentów modułów kompetencyjnych projektów ZPU znajdujących się w operacji większość (60%) uczestników interwencji stanowiły kobiety. Najczęściej były to studentki publicznych uniwersytetów. Najliczniej reprezentowanymi województwami, gdzie studiowały osoby badane były: mazowieckie, małopolskie, lubelskie i śląskie (48%). Połowa badanych posiadała doświadczenie pracy na rzecz pracodawcy jeszcze przed udziałem w projekcie ZPU, a dla większości z nich (73%) praca ta miała związek z kierunkiem studiów.

Dla większości badanych (87%) program ZPU był pierwszym programem szkoleniowym skoncentrowanym na podnoszeniu kompetencji, w którym uczestniczyli na uczelni. Najczęstsza motywacja do uczestnictwa w programie ZPU miała charakter poznawczy (nauczenie się czegoś nowego, ciekawa tematyka zajęć i sposób prowadzenia) oraz związany z praktycznym aspektem nauczanych treści (zdobycie umiejętności, praktyczne doświadczenie osób prowadzących zajęcia). Kobiety częściej niż mężczyźni podkreślały motywacje związane ze wzmocnieniem ich pozycji na rynku pracy.

W ramach modułów kompetencyjnych konkursów ZPU wzmocniano sześć grup kompetencji: interpersonalne i językowe, komunikacyjne, w tym umiejętność pracy w grupie, informatyczne, w tym wyszukiwania informacji, analityczne, w tym umiejętność rozwiązywania problemów, w zakresie przedsiębiorczości oraz kompetencje zawodowe. Najwięcej beneficjentów deklaroowało we wnioskach wzmocnianie kompetencji zawodowych i umiejętności łączenia wiedzy z praktyką w celu przygotowania studentów pod wymogi rynku pracy (85% wszystkich beneficjentów), najmniej zaś wzmocniania kompetencji studentów w zakresie przedsiębiorczości (38%). Ponad połowa (60%) wszystkich beneficjentów wskazywała na prowadzenie działań zakończonych uzyskaniem przez studentów stosownego certyfikatu lub uprawnienia.

Użyteczność diagnozy potrzeb kompetencyjnych i bilansowania kompetencji przed i po zakończeniu działań została wysoko oceniona przez kierowników projektów. Zarówno w projektach PRK, jak i ZPU stosowano podobne metody diagnozy (badania realizowane wśród studentów, własna wiedza o potrzebach rynku pracy czy wybór kompetencji, które zostały wymienione w dokumentacji projektowej), jak i bilansu (testy kompetencyjne, samoocena poziomu kompetencji przez studenta, rozmowa studenta z doradcą zawodowym). Zdecydowana większość uczelni przy realizacji bilansów kompetencji zastosowała podejście polegające na przeprowadzeniu testów sprawdzających kompetencje przed i po działaniu (pre- i post-testy), czasem uzupełnianych o rozmowy z doradcą zawodowym lub psychologiem. Bilanse prowadzono częściej w oparciu o zasoby własne uczelni (np. w biurach karier). Wydaje się, że uczelnie w niewystarczającym stopniu wykorzystywały zdobyte w bilansach informacje i potraktowały je bardziej jako formalność wpływającą na osiągnięcie wskaźników projektu.

Wśród pięciu najważniejszych kompetencji, które najczęściej były potrzebne w pierwszej pracy, znalazły się aż trzy tzw. umiejętności miękkie. Najsilniejsze zależności dotyczące kompetencji rozwijanych w ZPU i późniejszego ich kształtowania w pierwszej pracy zauważono w przypadku postawy przedsiębiorczości i przejawiania inicjatywy oraz wykonywania obliczeń, zdolności kierowniczych oraz organizacji pracy innych i wiedzy teoretycznej potrzebnej w zawodzie. Warto przy tej okazji wspomnieć jeszcze, że

wartości korelacji w przypadku „zdolności kierowniczych oraz organizacji pracy innych”, a także „wiedzy teoretycznej potrzebnej w danym zawodzie” nie występowały w przypadku kształcenia tych umiejętności w ramach zajęć na uczelni. Może to świadczyć o tym, że programy ZPU wniosły tu unikalny wpływ, którego nie zapewniała regularna oferta uczelnianych zajęć.

Większość badanych absolwentów programów ZPU (71%) znalazło pracę po zakończeniu studiów. Połowa osób z badanej próby pracowała w momencie uzyskania dyplomu. Większość osób badanych (72%) uznała swoją pierwszą pracę po studiach jako zgodną z wykształceniem. Mediana dochodów respondentów, którzy rozpoczęli pracę w latach 2017 – 2021 mieściła się w przedziale od 2500 - 3000 zł. Awansu w pracy doświadczyło 41% absolwentów studiów II stopnia i JSM oraz 35% absolwentów studiów I stopnia. Badani mężczyźni niezależnie od poziomu studiów awansowali częściej niż kobiety. Zdecydowana większość badanych uczestników i uczestniczek ZPU (84%) stwierdziła, że udział w programie ZPU zwiększył ich szanse na rynku pracy. Przeciwnego zdania było 15% badanych. Ponad połowa badanych (55%) zgłosiła, że uczestnicząc w programie ZPU zdobyła certyfikat zawodowy. Spośród osób, które go uzyskały, połowa (49%) oceniła, że pomogło im to w znalezieniu zatrudnienia. Jednak dane porównawcze wskazują, że sytuacja zawodowa absolwentów programów ZPU na rok po zakończeniu studiów nie różni się znacząco od sytuacji absolwentów nie biorących udziału we wsparciu. Podobny odsetek z nich znajdował w tym czasie pierwszą pracę, grupy te osiągały podobne średnie zarobki.

Badane osoby z kierownictwa projektów pozytywnie oceniły ich wpływ zarówno na grupy docelowe, jak i na funkcjonowanie samych uczelni. Rekomendowali oni kontynuację programu, ale zwracali przy tym uwagę, że niektóre kwestie wymagają dalszej poprawy. Były to głównie problemy związane z usprawnieniami w biurokracji (uproszczenie i cyfrowy obieg dokumentacji), przyspieszenie komunikacji czy poprawę pracy opiekunów i ekspertów oceniających. Badani zauważyli także pozytywną zmianę w zakresie obsługi programu, która nastąpiła w 2020 roku.

Profil studenta korzystającego ze wsparcia oferowanego w ramach modułów kompetencyjnych konkursów ZPU

Celem tej części raportu jest przedstawienie danych nt. sytuacji na rynku pracy absolwentów uczelni, którzy uczestniczyli w programach ZPU (kontynuacja PRK), z których większość zakończyła kształcenie w latach 2019-2021. Informacje na temat ich sytuacji na rynku pracy pozyskano na przełomie listopada i grudnia 2021, a więc absolwenci ci przebywali na rynku relatywnie krótko, bo zazwyczaj ok. roku. Zdecydowana większość uczestników tej edycji uzyskała status absolwenta na kilka miesięcy przed rozpoczęciem się pandemii Covid-19 lub już w trakcie jej trwania.

Aż 30% uczestników interwencji stanowiły studentki publicznych uniwersytetów. Kobiety były znacznie bardziej licznie reprezentowane wśród uczestników programów niż mężczyźni (60% vs 40%). Jedyną kategorią uczelni, w której mężczyźni stanowili większość uczestników programów, były uczelnie techniczne (11% vs 7%).

Proporcje badanych studiujących w głównych oraz pozostałych ośrodkach akademickich były do siebie zbliżone (46% = główne ośrodki).

Przeciętny wiek uczestników w chwili przystąpienia do programu wynosił 23 lata (min = 20, max = 29). Osoby spoza przedziału wiekowego 20-24 stanowiły 11% (10% w przypadku kobiet i 11% w przypadku mężczyzn).

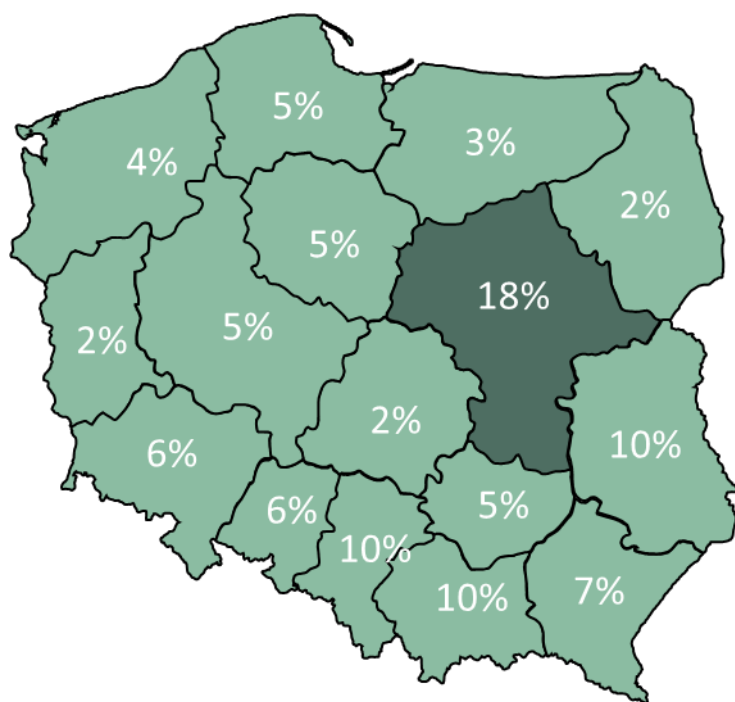
Tabela 13. Osoby uczestniczące w programach ZPU w podziale na typ uczelni (dane populacyjne)

Operat	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
Uniwersytety	30%	12%	43%
Uczelnie techniczne	7%	11%	17%
Publiczne uczelnie akademickie nie będące uniwersytetami	8%	5%	13%
PWSZ	6%	6%	12%
Uczelnie niepubliczne	9%	6%	15%
Ogółem (N =4559)	60%	40%	100%

Źródło: operat badania absolwentów programów ZPU

Najliczniej reprezentowanymi województwami były mazowieckie, małopolskie, lubelskie i śląskie (48%). Szczegółowe dane nt. udziału procentowego województw przedstawiono na Wykresie 7.

Wykres 7. Osoby uczestniczące w programach ZPU w podziale na województwa (dane populacyjne)



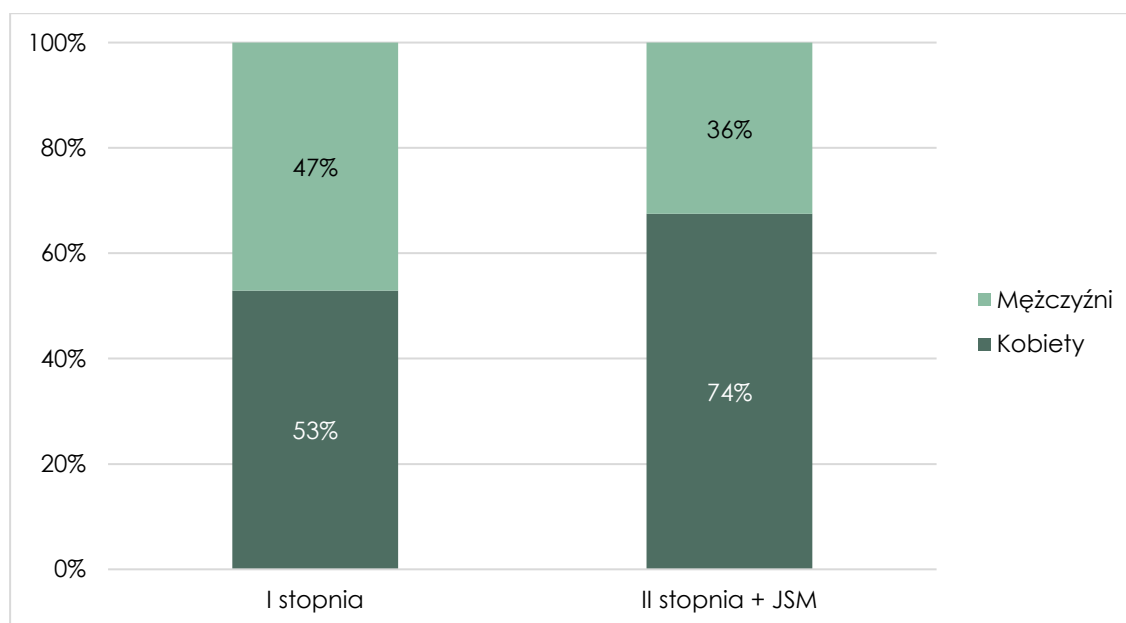
Źródło: operat badania absolwentów programów ZPU

W wylosowanej próbie większość badanych studiowała kierunki ścisłe oraz przyrodnicze (58% vs 42% kierunki humanistyczne i społeczne). Zdecydowaną większość osób studiujących kierunki humanistyczne i społeczne stanowiły kobiety (73%). W przypadku kierunków przyrodniczych i ścisłych proporcje płci

były znacznie bardziej wyrównane (48% kobiet). Wyżej opisane proporcje były odmienne od proporcji płci dla tych grup kierunków w Polsce. Według danych GUS¹⁸ w 2020 odsetek mężczyzn na kierunkach humanistycznych wynosił 35%, a w grupie kierunków przyrodniczych i ścisłych 45%. Może to oznaczać, że w przypadku kierunków humanistycznych i społecznych kobiety były bardziej zainteresowane uczestnictwem w zajęciach niż mężczyźni. Analogicznie kobiety stanowiły większość uczestników ZPU zarówno wśród studentów I i II stopnia (odpowiednio 53% i 74%) – Wykres 8.

Średni wiek osób w momencie badania to 25,6 lata (SD = 2,35). Osoby powyżej 30 lat stanowiły 2% próby.

Wykres 8. Stopień studiów, na których realizowano program ZPU w podziale na płeć



Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Aktywność zawodowa osób uczestniczących w programach ZPU

Połowa badanych (48%) zadeklarowała, że posiadała doświadczenie pracy zarobkowej na rzecz pracodawcy jeszcze przed przystąpieniem do programu ZPU. Oznacza to, że blisko połowę uczestników programów ZPU można opisać jako osoby, które miały okazję skonfrontować swoją wizję pracy zarobkowej z realiami rynkowymi. Dzięki temu mogły one mieć znacznie bardziej trafne przewidywania w zakresie oczekiwań pracodawców względem posiadanych kompetencji, ich poziomu oraz sposobów ich wykorzystania w praktyce. Opisywane wyniki dotyczące zatrudnienia zilustrowano w Tabeli 14.

Warto zwrócić uwagę, że w przypadku większości wspomnianych wyżej osób najpopularniejszą formą zatrudnienia była umowa o pracę (78%). Oznacza to, że wykonywana przez nie praca była najprawdopodobniej czymś więcej niż tylko okazjonalnymi, dorywczymi formami zarobkowania.

¹⁸GUS. (2021). Raport „Szkołnictwo wyższe i jego finanse w 2020 roku”. [Dostęp 3.01.2021], <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finanse-w-2020-roku,2,17.html>

Tabela 14. Doświadczenia poprzedzające przystąpienie do programu ZPU w podziale na płeć

Aktywność zawodowa	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
Jakakolwiek praca zarobkowa na rzecz pracodawcy	45%	52%	48%
Zatrudnienie na umowę o pracę	26%	23%	24%
Pomoc członkom rodziny w dział. gosp. / rolnej	12%	13%	12%
Praca jako wolontariusz w organizacji pozarządowej	10%	9%	10%
Praca w organizacji studenckiej	5%	12%	8%
Pobieranie renty lub zasiłku	5%	8%	6%
Zarejestrowanie na bezrobociu	5%	7%	6%
Własna działalność gosp. lub rolna	1%	2%	2%
Urlop macierzyński / rodzicielski / wychowawczy	2%	0%	2%
N	233	168	401

Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Jedną z charakterystycznych cech współczesnego rynku pracy jest znacznie większe zapotrzebowanie na specjalistów posiadających kompetencje możliwe do wykorzystania w branży IT. Popyt na tego typu kwalifikacje jest tak wysoki, że pracodawcy prowadzą aktywne poszukiwania pracowników już wśród studentów tych kierunków. Tendencja ta jest widoczna również w analizowanej próbie. Badani z kierunków ścisłych i przyrodniczych częściej posiadali jakiegokolwiek doświadczenie zawodowe przed dołączeniem do ZPU niż badani z kierunków humanistycznych i społecznych (58% vs 49%). To również oni częściej mieli za sobą doświadczenie z pracą związaną z kierunkiem studiów (33% vs 20%) – Tabela 15.

Tabela 15. Zgodność pracy (przed udziałem w ZPU) z kierunkiem studiów w podziale na grupy kierunków

Zgodność pracy z kierunkiem studiów	HUM-SPOŁ	PRZYR-ŚCISŁE	Ogółem
Częściowo zgodna	8% ¹⁹	11%	9%
Całkowicie zgodna	12%	22%	18%
Zupełnie niezgodna	29%	25%	27%
Nie dotyczy	52%	42%	46%
N	138	84	222

Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Uczestnictwo w innych niż ZPU programach rozwoju kompetencji

Z uwagi na to, że blisko połowa uczestników ZPU miała już doświadczenie pracy na rzecz pracodawcy jeszcze przed przystąpieniem do programu ZPU, można by oczekiwać, że w podczas studiów zdobywali

¹⁹ Dane w tabelach są ważone oraz prezentowane w zaokrągleniu, w związku z czym, w wyjątkowych przypadkach wartości nie będą sumować się do 100. Nie jest to błąd w obliczeniu, ale efekt zaokrąglenia wartości.

oni również kompetencje w trakcie szkoleń. Nie było to jednak popularne zjawisko. Jak zilustrowano w Tabeli 16, tylko niewielki odsetek studentów (13%) przystępujących do programu ZPU miał już za sobą takie doświadczenie. Może to świadczyć o tym, że wykonywana przez nich praca, nawet jeżeli była związana z ich kierunkiem studiów, dotyczyła bardzo podstawowych stanowisk, które mogły obyc się bez specjalistycznego szkolenia lub do realizacji zadań z nimi związanych wystarczała elementarna wiedza wyniesiona ze studiów lub wcześniejszych etapów edukacji.

Jednym z efektów uczestnictwa w programach ZPU mogło być rozbudzenie w studentach potrzeby podnoszenia własnych kompetencji przydanych w przyszłości na rynku pracy jeszcze w trakcie trwania studiów. Obserwowane wyniki wydają się jednak nie wspierać tej tezy. Jedynie 17% badanych zadeklarowało, że brało udział w takich szkoleniach na uczelni po przystąpieniu do programu ZPU. Wyniki te można interpretować dwojako. Pierwsza interpretacja to uznanie przez studentów, że szkolenia, jakie odbyli w ramach ZPU, były dla nich wystarczające. Druga – że albo uczelnia nie oferowała innego rodzaju programów, a szkolenia oferowane nie były atrakcyjne, albo ze względu na obciążenie regularnym programem studiów nie cieszyły się one popularnością. Zaledwie 6% uczestników przyznało, że uczestnictwo w programie ZPU skłoniło ich do udziału w innych programach podnoszenia kompetencji. Zestawiając te dane z deklaracją absolwentów PRK na temat korzystnego wpływu uczestnictwa w programie na ich motywację do dalszych inwestycji, za bardziej prawdopodobne należy uznać interpretacje ukierunkowane na pewne ograniczenia w ofercie uczelni oraz duże obciążenia studentów na ostatnich latach kształcenia.

Tabela 16. Uczestnictwo w kursach i szkoleniach poza ZPU w podziale na płeć

Uczestnictwo w kursach i szkoleniach poza ZPU	Przed przystąpieniem do ZPU			Po przystąpieniu do ZPU		
	K	M	Ogółem	K	M	Ogółem
Jakiegolwiek dodatkowe kursy/szkolenia	9%	18%	13%	13%	21%	17%
Dodatkowe stacjonarne kursy na macierzystej uczelni	4%	13%	8%	8%	12%	10%
Kursy stacjonarne poza macierzystą uczelnią (poza BHP i ppoż)	4%	14%	8%	7%	7%	7%
Dodatkowe kursy przez Internet (e-learning)	4%	4%	4%	7%	10%	8%
Staże i praktyki zawodowe	5%	14%	9%	10%	8%	9%
N	233	168	401	233	168	401

Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Motywacja do uczestnictwa w programach ZPU

Spośród wielu możliwych motywacji do uczestnictwa w kursach ZPU w przypadku badanych absolwentów dominująca była tzw. motywacja poznawcza. Jako najczęstsze powody przystąpienia do ZPU podawano: chęć nauczenia się czegoś nowego (99%), zdobycie nowych praktycznych umiejętności (96%) oraz udział w zajęciach o interesującej tematyce (97%). Istotną rolę odgrywał również sam dobór osób prowadzących i forma zajęć. Niemal dla wszystkich badanych (94% - 96%) ważną motywacją było praktyczne doświadczenie zawodowe prowadzących, ciekawy sposób prowadzenia oraz możliwość zdiagnozowania własnych braków kompetencyjnych. Świadczy to o tym, że choć część badanych dostrzegała zapewne praktyczną wartość i „opłacalność” inwestowania w rozwój własnych kompetencji,

podstawowym motywatorem do uczestnictwa w zajęciach była ciekawość i chęć doświadczenia czegoś zupełnie nowego.

Największe różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami dotyczyły ważności powodów zwiększenia swoich szans na rynku pracy. Kobiety częściej niż mężczyźni podkreślały wysokie znaczenie możliwości łatwiejszego znalezienia pracy (92% vs 88%), szybszego osiągnięcia wysokich zarobków (85% vs 77%), uzyskania cenionego rynkowo certyfikatu (86% vs 73%) oraz dopasowania oferty zajęć do swoich potrzeb (93% vs 81%). Ponadto kobiety znacznie częściej niż mężczyźni wskazywały na znaczenie prestiżu związanego z udziałem w projekcie (64% vs 40%). Interpretując te wyniki, warto pamiętać, że sytuacja kobiet na rynku pracy jest z wielu względów wyraźnie trudniejsza niż mężczyzn (m.in. przeciętnie niższe zarobki, większe ryzyko czasowego wypadnięcia z rynku pracy, szybszy czas odejścia z rynku z uwagi na różnice w wieku emerytalnym). Biorąc pod uwagę te czynniki, położenie przez kobiety większego nacisku na motywację związaną z uzyskaniem dodatkowych przewag na rynku pracy wydaje się uzasadnione.

Tabela 17. Powody uczestnictwa w programie ZPU wskazane w podziale na płeć

Powody uczestnictwa w programie (% ważne)	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
Chęć nauczenia się czegoś nowego	99%	99%	99%
Interesująca mnie tematyka zajęć	98%	95%	97%
Można było zdobyć praktyczne umiejętności	98%	93%	96%
Prowadzący posiadali praktyczne doświadczenie	98%	94%	96%
Zajęcia były ciekawie prowadzone	97%	91%	95%
Można było zdiagnozować własne braki kompetencyjne	96%	90%	94%
Łatwiej będzie mi później znaleźć pracę	92%	88%	91%
Można było wybrać zajęcia w zależności od potrzeb	93%	81%	88%
Szybsze osiągnięcie wysokich zarobków	85%	77%	82%
Uzyskanie cenionego rynkowo certyfikatu	86%	73%	81%
W projekcie wzięli udział moi znajomi	75%	74%	74%
Zachęcali mnie do tego prowadzący zajęcia	71%	69%	70%
Udział w projekcie świadczył o prestiżu	64%	40%	54%
N	233	168	401

Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Podsumowując, niemal połowa badanych posiadała doświadczenie pracy jeszcze przed przystąpieniem do programu ZPU. Ich główną motywacją do udziału w programie była w głównej mierze chęć doświadczenia i nauczenia się czegoś nowego, choć większość z nich była również świadoma tego, że są to kompetencje, które mogą się dla nich okazać przydatne w późniejszej karierze zawodowej.

Kompetencje wzmacniane na uczelniach w ramach modułów kompetencyjnych konkursów ZPU Działania 3.5

Kompetencje kształtowane w ramach ZPU – przegląd wniosków projektowych

Na kompetencje kształtowane w ramach programu można spojrzeć z dwóch perspektyw: deklaratywnej (badając opinie absolwentów i członków zespołów projektowych) oraz obiektywnej (zestawiając listy kompetencji zawarte we wnioskach projektowych). W celu identyfikacji kompetencji rozwijanych w ramach modułów kompetencyjnych ZPU dokonano sukcesywnego przeglądu wniosków projektowych w poszczególnych edycjach konkursów (ZPU1, ZPU2 i ZPU3). Wnioski różniły się między sobą pod względem przejrzystości opisywanych celów, w tym wskazywania kompetencji, które miały być rozwijane w ramach poszczególnych modułów – były w wielu przypadkach ogólne i/lub „ukryte”, nieopisane wprost. Pojawiły się również wnioski, w których wymieniono wszystkie kompetencje, przy czym projekt zakładał, że student osiągnie np. 3 z 6 wymienionych.

Beneficjenci podkreślali przede wszystkim potrzebę kształcenia kompetencji zawodowych i umiejętności łączenia wiedzy z praktyką w celu przygotowania studentów pod wymogi rynku pracy (85% wszystkich beneficjentów). Stosunkowo silny nacisk kładziono również na kształcenie kompetencji komunikacyjnych, w tym umiejętności pracy w grupie (67% wszystkich beneficjentów). Najmniejszy odsetek beneficjentów (38%) zadeklarował wzmacnianie kompetencji studentów w zakresie przedsiębiorczości. Kształcenie pozostałych zidentyfikowanych kompetencji tj. analitycznych, interpersonalnych i językowych oraz informatycznych podjęła prawie połowa (47%), a w przypadku kompetencji analitycznych – połowa (50%) beneficjentów.

Jeżeli chodzi o tematykę podejmowanych działań, we wnioskach stosunkowo często pojawiały się deklaracje organizacji i prowadzenia szkoleń/warsztatów z zakresu *design thinking*, zarządzania, innowacyjności i kreatywności.

Tabela 18. Kompetencje wzmacniane na uczelniach w ramach modułów kompetencyjnych konkursów ZPU

Kompetencje rozwijane w ramach modułów	ZPU1 (n=88)	ZPU2 (n=22)	ZPU3 (n=10)	Ogółem (n=120)
Interpersonalne i językowe	44%	45%	70%	47%
Komunikacyjne, w tym umiejętność pracy w grupie	66%	64%	80%	67%
Informatyczne, w tym wyszukiwanie informacji	48%	36%	60%	47%
Analityczne, w tym umiejętność rozwiązywania problemów	50%	45%	60%	50%
W zakresie przedsiębiorczości	34%	55%	40%	38%
Zawodowe	89%	77%	90%	85%

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu wniosków projektowych

Warto zwrócić uwagę, że 60% wszystkich beneficjentów wskazywało na prowadzenie działań wzmacniających kompetencje zakończonych uzyskaniem stosownego certyfikatu lub uprawnienia. Świadczy to o tym, że uczelnie zdają sobie sprawę z oczekiwań studentów chcąc ich wesprzeć w stawianiu pierwszych kroków na rynku pracy.

Tabela 19. Kompetencje potwierdzone certyfikatem

	ZPU1 (n=88)	ZPU2 (n=22)	ZPU3 (n=10)	Ogółem (n=120)
Potwierdzone certyfikatem	63%	50%	60%	60%

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu wniosków projektowych

Spoglądając na wzmacniane kompetencje przez pryzmat zidentyfikowanych luk i deficytów kompetencyjnych, należy przyznać słuszność założeń projektowych, które obligatoryjnie wymagają od beneficjentów realizacji kształcenia w zakresie m.in. dwóch wskazanych obszarów kompetencyjnych. Dążąc do niwelowania luk kompetencyjnych, wzmacniane powinny być jednocześnie kompetencje miękkie, takie jak umiejętności interpersonalne, umiejętność pracy w grupie czy kreatywność oraz kompetencje cyfrowe (informatyczne i analityczne, które w niektórych przypadkach są również zawodowymi). Beneficjenci deklarowali zazwyczaj wzmocnienie więcej niż dwóch zestawów kompetencji, stąd wnioskować należy, że studenci mieli możliwość podnoszenia kompetencji w kilku obszarach. Badania pozwoliły zidentyfikować pozytywne przykłady rozwiązań stosowane w szkołach wyższych, które łączyły zdobywanie kompetencji miękkich i technicznych.

Nasze programy od dwóch lat są programami łączonymi. Bardzo rzadko proponujemy narzędziówkę bez kompetencji miękkich. Zazwyczaj są to bardzo twarde programy, np. język SQL, w ramach których są w programie kompetencje komunikacji dla analityków.

Uczelnia ekonomiczna, większy ośrodek miejski

Kształcenie kompetencji zawodowych i ich potwierdzanie (certyfikowanie), na które postawiło najwięcej beneficjentów, jest ważne z punktu widzenia absolwentów ubiegających się o pracę. Pracodawcy podkreślali jednak potrzebę kształcenia kompetencji miękkich – nie kosztem, ale obok kompetencji zawodowych, których braki w ich opinii łatwiej jest zidentyfikować i zniwelować. Warto w tym miejscu jeszcze raz podkreślić, że zgodnie z rozpoznanymi lukami kompetencyjnymi, potrzeba wzmacniania umiejętności zaznaczonych w wyżej wskazanych obszarach jest wciąż aktualna, a nawet istotniejsza w wyniku zaniedbania kształcenia w ostatnim czasie niektórych kompetencji ogólnych i społecznych (konsekwencje pandemii).

Kształtowanie kompetencji na uczelniach – ocena trafności i skuteczności inwestycji kompetencyjnych

Zamieszczona we wcześniejszym fragmencie raportu analiza sytuacji absolwentów uczestniczących w programach PRK wykazała, że najważniejsze trendy związane z przydatnością kompetencji pod kątem rozwoju zawodowego to:

- ❖ doskonalenie się w ramach specyficznych dla danej branży kompetencji zawodowych (umiejętności praktyczne i wiedza teoretyczna);
- ❖ rozwijanie kompetencji miękkich umożliwiających efektywne funkcjonowanie w miejscu pracy (komunikatywność, łatwe nawiązywanie kontaktów);
- ❖ rozwój meta-kompetencji umożliwiających nabywanie nowych umiejętności, twórcze rozwiązywanie problemów oraz szybkie dopasowywanie się do zmieniających się realiów.

Podobna analiza przeprowadzona na danych dla absolwentów programów ZPU wykazała niemal identyczne rezultaty:

- ❖ Do kompetencji, które najczęściej trzeba było rozwijać w pierwszej pracy, należały przede wszystkim specyficzne umiejętności zawodowe (45%), wiedza teoretyczna wymagana w zawodzie (44%) oraz znajomość branży (39%).
- ❖ Wśród pięciu najważniejszych kompetencji, które najczęściej były potrzebne w pierwszej pracy, znalazły się aż trzy tzw. umiejętności miękkie. Były to: komunikatywność i jasne przekazywanie myśli, współpraca w grupie oraz łatwość w nawiązywaniu kontaktów.
- ❖ Najczęściej potrzebnymi w pracy spośród kompetencji kognitywnych okazały się: umiejętność uczenia się, otwartość na zmiany i szybka adaptacja oraz wyszukiwanie i analiza informacji z wyciąganiem wniosków.

Analogicznie do badań absolwentów uczestniczących w PRK wiele spośród kompetencji kształtowanych w większości programów ZPU i tak musiało być później rozwijanych podczas pierwszej pracy. Podobnie jak poprzednio nie należy interpretować wspomnianego zjawiska jako niedostatecznego poziomu oferty uczelni w tym zakresie, lecz jako naturalny proces wdrażania się do pracy na konkretnym stanowisku, którego realia trudno jest odtworzyć w warunkach uczelni.

Tabela 20. Kompetencje rozwijane w programach ZPU, potrzebne w pierwszej pracy na studiach oraz te, które trzeba było rozwijać w pierwszej pracy

Kompetencje	Rozwijane w ZPU	Potrzebne w pierwszej pracy po studiach*	Trzeba było to rozwijać
Bycie komunikatywnym i jasne przekazywanie myśli	79%	5.68	28%
Obsługa komputera i wykorzystanie Internetu	56%	5.64	26%
Współpraca w grupie	89%	5.54	18%
Łatwe nawiązywanie kontaktów z współpracownikami czy klientami	69%	5.50	28%
Umiejętność uczenia się	77%	5.35	34%
Chęć i pozytywne nastawienie do pracy	72%	5.29	31%
Posługiwanie się językiem polskim w mowie i piśmie	53%	5.16	13%
Umiejętności zawodowe	73%	5.11	45%
Otwartość na zmiany i szybka adaptacja do zmian	65%	5.10	33%
Wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	74%	5.05	30%
Kreatywność	76%	4.93	28%
Wiedza teoretyczna potrzebna w danym zawodzie	74%	4.93	44%
Znajomość branż/y związanej z kierunkiem studiów	64%	4.56	39%
Samorganizacja pracy (w tym praca zdalna)	46%	4.51	30%
Posługiwanie się j. angielskim (w tym słownictwo branżowe)	45%	4.43	24%
Rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi	50%	4.30	18%
Wykonywanie obliczeń	44%	4.21	18%
Organizowanie i prowadzenie prac biurowych	34%	4.18	29%
Zdolności kierownicze i organizacja pracy innych	53%	4.05	25%
Przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy	62%	3.98	24%
Praca w warunkach projektu	70%	3.85	23%
Uprawnienia, certyfikaty	77%	3.75	30%

Kompetencje	Rozwijane w ZPU	Potrzebne w pierwszej pracy po studiach*	Trzeba było to rozwijać
Znajomości spec. programów, programowanie, tworzenia stron www	39%	3.66	35%
Współpraca z osobami różnych narodowości	24%	3.31	17%
Posługiwanie się j. obcym, innym niż angielski (w tym słownictwo branżowe)	11%	2.06	9%
N	401	311	311

Nota: * Skala 7mio stopniowa: od 1 (b. niepotrzebna) do 7 (b. potrzebna)

Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

W celu zdiagnozowania czy inwestowanie w kompetencje przekłada się na potrzebę ich późniejszego rozwijania w ramach pierwszej pracy, sprawdzono siłę korelacji tetrachorycznych pomiędzy deklarowanym kształtowaniem kompetencji w trakcie studiów, a późniejszą koniecznością rozwijania jej w pierwszej pracy. Rezultaty podsumowano w Tabeli 21.

Najsilniejsze zależności wśród kompetencji rozwijanych w ZPU zauważono w przypadku wzmacniania postawy przedsiębiorczości i przejawiania inicjatywy ($\rho = 0,37$) oraz wykonywania obliczeń, zdolności kierowniczych i organizacji pracy innych, wiedzy teoretycznej potrzebnej w zawodzie ($\rho = 0,31$). Należy odnotować, że znaczącą wartość współczynnika korelacji zauważono również w przypadku wyszukiwania i analizy informacji oraz wyciągania wniosków ($\rho = 0,27$). Wspomniane wyżej wartości z przedziału od 0,27 do 0,37 świadczą o występowaniu niewielkiego, ale istotnego statystycznie związku. Warto przy tej okazji wspomnieć jeszcze, że wartości korelacji w przypadku „zdolności kierowniczych oraz organizacji pracy innych”, a także „wiedzy teoretycznej potrzebnej w danym zawodzie” nie występowały w przypadku kształcenia tych umiejętności w ramach zajęć na uczelni. Może to świadczyć o tym, że programy ZPU wniosły tu unikalny wpływ, którego nie pokrywała regularna oferta uczelnianych zajęć. W zakresie rozwijania swoich kompetencji poza uczelnią (i programami ZPU) najsilniejsze, nieopisywane dotąd wartości korelacji odnotowano w przypadku kreatywności ($\rho = 0,35$), pracy w warunkach projektu ($\rho = 0,31$) oraz znajomości specjalistycznych programów, programowania i tworzenia stron www ($\rho = 0,29$).

Tabela 21. Korelacje tetrachoryczne pomiędzy rozwijaniem kompetencji w projektach ZPU, poza projektami ZPU (podczas zajęć na uczelni oraz w innych projektach), a koniecznością rozwijania jej w pierwszej pracy po ukończeniu studiów

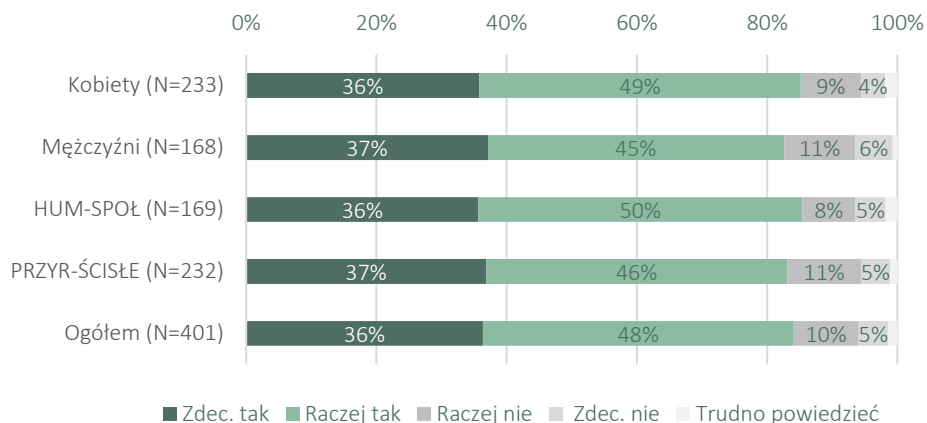
Kompetencje	Korelacja z „Trzeba było to rozwijać.”		
	Rozwijane w ZPU*	Rozwijane na uczelni*	Rozwijane w innych projektach*
Przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy	0.37	0.50	0.36
Wykonywanie obliczeń	0.31	0.69	0.38
Zdolności kierownicze i organizacja pracy innych	0.31	0.15	0.14
Wiedza teoretyczna potrzebna w danym zawodzie	0.31	0.19	0.25
Wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	0.27	0.30	0.24
Znajomości spec. programów, programowanie, tworzenia stron www	0.23	0.03	0.29
Znajomość branż/y związanej z kierunkiem studiów	0.22	0.10	0.14
Praca w warunkach projektu	0.21	0.25	0.31
Łatwe nawiązywanie kontaktów z współpracownikami czy klientami	0.21	0.00	0.17
Bycie komunikatywnym i jasne przekazywanie myśli	0.20	0.45	0.17
Współpraca z osobami różnych narodowości	0.19	0.02	0.07
Umiejętności zawodowe	0.19	0.44	0.15
Kreatywność	0.19	0.25	0.35
Posługiwanie się językiem polskim w mowie i piśmie	0.18	0.20	0.18
Otwartość na zmiany i szybka adaptacja do zmian	0.13	-0.14	-0.02
Posługiwanie się językiem angielskim (w tym słownictwo branżowe)	0.13	0.49	0.12
Obsługa komputera i wykorzystanie Internetu	0.12	0.35	0.17
Współpraca w grupie	0.11	0.21	0.21
Posługiwanie się j. obcym, poza angielskim (w tym sł. branżowe)	0.07	0.18	0.13
Chęć i pozytywne nastawienie do pracy	0.06	0.31	0.20
Organizowanie i prowadzenie prac biurowych	0.05	-0.10	-0.13
Rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi	0.02	0.12	0.10
Uprawnienia, certyfikaty	-0.02	0.12	-0.02
Samoorganizacja pracy (w tym praca zdalna)	-0.09	0.05	-0.04
Umiejętność uczenia się	-0.10	0.23	0.01
N	311	311	311

Nota: *Odpowiedzi wg wzoru $nie=0$, $tak=1$. Im wyższa wartość korelacji (bardziej zbliżona do wartości 1 lub -1), tym silniejszy związek pomiędzy zmiennymi. Wyniki dodatnie świadczą o pozytywnej zależności (fakt kształcenia danej kompetencji był związany z większym prawdopodobieństwem konieczności kształcenia jej w pierwszej pracy).

Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Przydatność rozwijanych kompetencji

Opinie badanych wydają się potwierdzać trafność i przydatność doboru kompetencji, które studenci mogli rozwijać w ramach programów ZPU pod kątem wzmacniania swoich szans na rynku pracy. Zdecydowana większość uczestników (84%) stwierdziła, że udział w programie ZPU zwiększył ich szanse. Przeciwnego zdania było 15% badanych. Warto odnotować, że obserwowany efekt był niezależny pod względem płci oraz grupy kierunków studiów (por. Wykres 9).

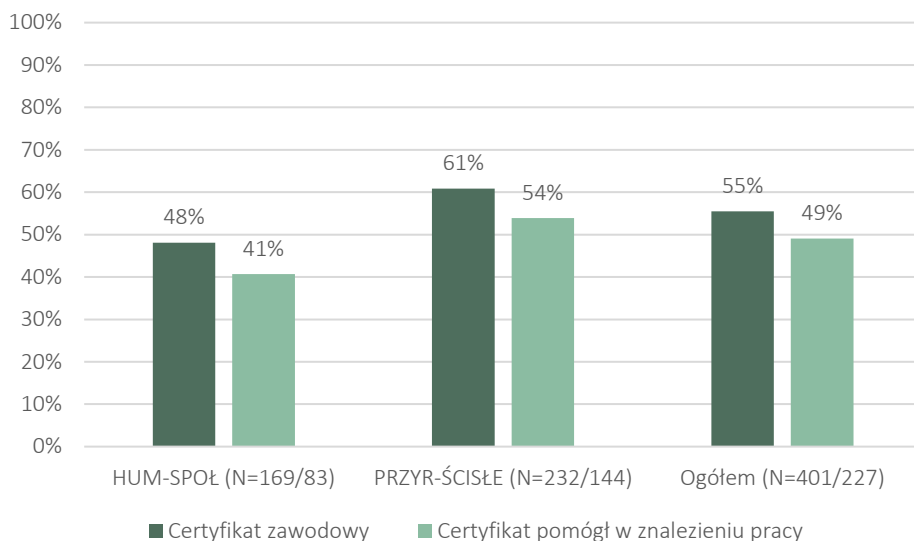
Wykres 9. Czy udział w programie zwiększył szanse na rynku pracy?

Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Kolejnymi argumentami na temat trafności programów ZPU są oceny dotyczące certyfikatów zawodowych, które badani mogli uzyskać (zgłosiła to ponad połowa badanych – 55%). Spośród osób, które uzyskały wspomniane uprawnienia i certyfikaty, połowa (49%) stwierdziła, że pomogło im to w znalezieniu zatrudnienia. Trudno jest jednoznacznie ocenić te rezultaty, gdyż przydatność danego certyfikatu zależy w dużej mierze od obranej ścieżki kariery zawodowej. Mówiąc innymi słowami, absolwenci, którzy uzyskali certyfikat, ale zdecydowali się podjąć pracę w innej branży, nie powinni być argumentem przeciwko finansowaniu takich interwencji. Mogą natomiast stanowić bodziec do zmiany procedury rekrutacji pod kątem wyłonienia osób, które są zdecydowane na podjęcie kariery zawodowej w branży, której dotyczy certyfikat.

Zdobycie certyfikatów zawodowych było częstsze (61%) i skuteczniejsze (54%) w przypadku osób studiujących kierunki przyrodnicze i ścisłe w porównaniu do osób z kierunków humanistycznych i społecznych (odpowiednio 48% i 41%). Powodem tego stanu rzeczy jest najprawdopodobniej odmienny charakter prac wykonywanych przez absolwentów z tych grup. Wyżej wspomniane wyniki zilustrowano na Wykresie 10.

Wykres 10. Odsetek uczestników, którzy zdobyli certyfikaty zawodowe w ramach uczestnictwa w ZPU oraz odsetek uczestników, którym pomogło to w znalezieniu pracy w podziale na grupy kierunków studiów



Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Podsumowując, struktura kompetencji przydatnych i dalej rozwijanych w pracy absolwentów ZPU jest niemal identyczna pod kątem nacisku kładzionego na poszczególne kompetencje jak w przypadku absolwentów programów PRK. Składają się na nią umiejętności specyficzne dla danego zawodu/branży, kompetencje miękkie, sprzyjające efektywnemu funkcjonowaniu w miejscu pracy oraz kompetencje kognitywne (meta-kompetencje), umożliwiające nabywanie nowych umiejętności i efektywne dopasowywanie ich do napotkanych sytuacji.

Diagnoza zapotrzebowania kompetencyjnego studentów i bilanse kompetencji – podejścia i metody

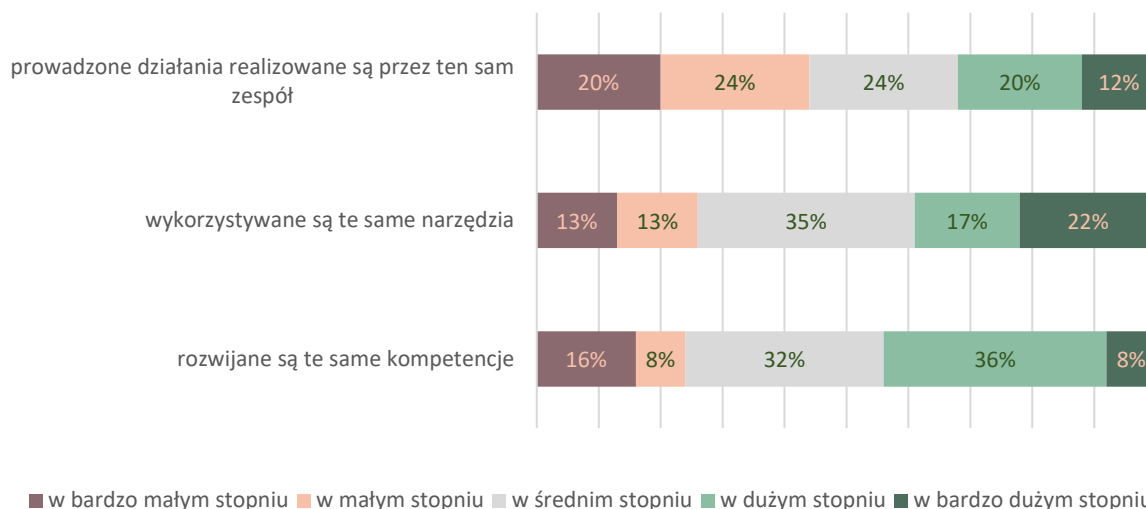
Charakterystyka zespołu realizującego projekt oraz geneza projektu

W przypadku 25 z 60 przebadanych projektów, uczelnie uczestniczyły zarówno w realizacji projektów Programów Rozwoju Kompetencji (działanie 3.1 POWER), jak i Zintegrowanego Programu Uczelni (działanie 3.5 POWER). Można zatem stwierdzić, że **mniej więcej połowa z badanych szkół wyższych miała szansę wykorzystania wcześniejszych doświadczeń związanych z realizacją PRK podczas wdrażania ZPU**, dla połowy uczelni była to inicjatywa nowa. Działania, w przypadku których kumulowanie doświadczeń z wcześniejszych inicjatyw wydaje się ważne, są omówione w kolejnej części poświęconej bilansom kompetencji.

Warto zatem spojrzeć na to, w jakim stopniu obrane strategie działania były powtarzane w kolejnych projektach. W największym stopniu ta powtarzalność dotyczyła rozwijanych typów kompetencji, które w 44% były w dużym lub bardzo dużym stopniu takie same w obu projektach, a także wykorzystanie podobnych narzędzi – w 39% w dużym lub bardzo dużym stopniu podobne. Najmniejsza powtarzalność

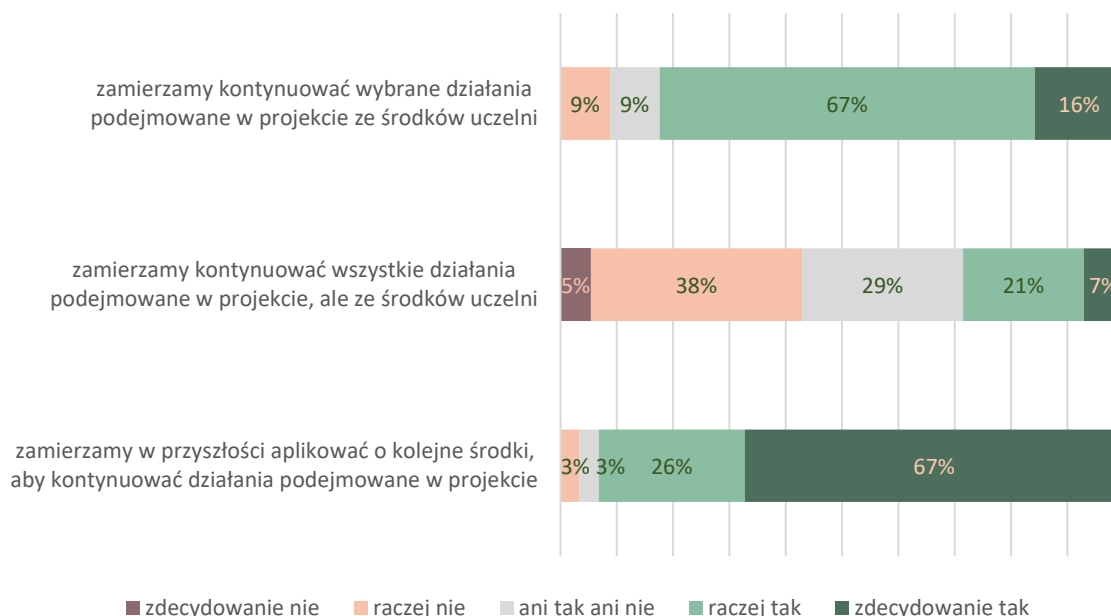
dotyczyła zaangażowania w realizację działań tych samych zespołów w obu projektach – były one w 32% podobne (w dużym lub bardzo dużym stopniu).

Wykres 11. Ocena zgodności działań prowadzonych w obu rodzajach projektów – PRK i ZPU (N=25)



Źródło: badanie kierowników projektów (badanie ilościowe)

Osoby z kierownictwa projektów, które wzięły udział w badaniu, zapytano też o plany uczelni na przyszłość w zakresie rozwijania kompetencji studentów (Wykres 12). **Wyraźnie przeważały opinie, że w przyszłości – o ile pojawi się taka możliwość – uczelnie będą aplikować o środki na kontynuowanie prowadzonych działań – 93% opinii zdecydowanie tak i raczej tak (z przewagą stwierdzeń zdecydowanych – 67%). Tak duży wskaźnik zainteresowania kontynuacją podejmowanych działań świadczy o realnej potrzebie istnienia podobnego wsparcia inicjatyw prokompetencyjnych na uczelniach w przyszłości. Równocześnie część uczelni planuje kontynuację wybranych działań w tym obszarze z własnych środków – 83% opinii zdecydowanie tak i raczej tak (przy czym tutaj przeważały stwierdzenia umiarkowane – 67%), co znów pozytywnie świadczy o trwałości efektów wdrażanego programu.**

Wykres 12. Ocena przyszłych planów uczelni w zakresie rozwijania kompetencji studentów (N=60)

Źródło: badanie kierowników projektów (badanie ilościowe)

Mało prawdopodobne jest, że uczelnie kontynuować będą wszystkie obecnie prowadzone działania w zakresie rozwoju kompetencji studentów tylko ze swoich własnych środków, co przyznało jedynie 28% z badanych osób.

Sposoby diagnozowania kompetencji studentów

Przed przystąpieniem do realizacji projektów – tak w ramach Programu Rozwoju Kompetencji, jak i Zintegrowanego Programu Uczelni – wymagane było przeprowadzenie diagnozy, czyli rozpoznania zapotrzebowania na kompetencje, które zamierzano rozwijać u studentów w ramach projektów.

W obu projektach stosowano obok siebie różne metody diagnozowania kompetencji, co przedstawia Tabela 22. Widać również, że w projektach ZPU według opinii badanych stosowano częściej różne metody. Może to jednak wynikać z prostego faktu, że więcej osób badanych uczestniczyło w realizacji tych projektów i były one prowadzone ostatnio, co wpływać mogło na lepsze zapamiętanie tych metod. Tym niemniej w obu rodzajach projektów najczęściej wykorzystywane były trzy metody:

- ❖ badania realizowane wśród studentów (77% - ZPU, 72% - PRK);
- ❖ własna wiedza o potrzebach rynku pracy (73% - ZPU, 72% - PRK);
- ❖ wybór kompetencji, które zostały wymienione w dokumentacji projektowej (68% - ZPU, 78% - PRK).

Tabela 22. Metody stosowane do rozpoznania kompetencji, które planowano rozwijać u studentów w ramach projektów Programu Rozwoju Kompetencji (PRK) i Zintegrowanego Programu Uczelni (ZPU)

PRK	N	%	ZPU	N	%
Wybraliśmy kompetencje, które były wymienione w dokumentacji projektowej	14	78%	Badaliśmy zainteresowanie rozwojem określonych kompetencji wśród studentów	46	77%
Badaliśmy zainteresowanie rozwojem określonych kompetencji wśród studentów	13	72%	Bazowaliśmy na własnej wiedzy o potrzebach rynku pracy	44	73%
Bazowaliśmy na własnej wiedzy o potrzebach rynku pracy	13	72%	Wybraliśmy kompetencje, które były wymienione w dokumentacji projektowej	41	68%
Badaliśmy opinię pracodawców na temat kompetencji deficytowych wśród absolwentów	11	61%	Badaliśmy opinię pracodawców na temat kompetencji deficytowych wśród absolwentów	40	67%
Bazowaliśmy na ogólnopolskich badaniach zapotrzebowania na kompetencje wśród pracodawców	10	56%	Bazowaliśmy na ogólnopolskich badaniach zapotrzebowania na kompetencje wśród pracodawców	38	63%
Bazowaliśmy na doświadczeniach z wcześniejszych projektów	9	50%	Korzystaliliśmy z badania losów zawodowych absolwentów	38	63%
Korzystaliliśmy z badania losów zawodowych absolwentów	8	44%	Bazowaliśmy na doświadczeniach z wcześniejszych projektów	35	58%
Korzystaliliśmy z wiedzy ekspertów, doradców zawodowych	6	33%	Korzystaliliśmy z wiedzy ekspertów, doradców zawodowych	28	47%
W inny sposób	3	17%	W inny sposób	7	12%

Źródło: badanie kierowników projektów (badanie ilościowe)

Natomiast relatywnie rzadziej stosowano następujące metody, choć należy podkreślić, że i tak wykorzystano je aż w połowie projektów ZPU:

- ❖ wykorzystanie wiedzy ekspertów, doradców zawodowych (47% - ZPU, 33% - PRK);
- ❖ wykorzystanie doświadczenia z wcześniejszych projektów (58% - ZPU, 50% - PRK).

Wśród pozostałych metod rozpoznawania potrzeb i luk kompetencyjnych studentów stosowanych przed wdrożeniem projektów badani wskazywali na inne badania sondażowe oraz informacje uzyskane z uczelnianych biur karier – niestety jednak bez uszczegółowienia, o jakie badania i informacje chodziło.

Nieco więcej światła na te inne formy diagnozowania potrzeb w zakresie rozwoju kompetencji rzuciły wywiady pogłębione z przedstawicielami uczelni. Ogólnie potwierdzili oni wyniki pozyskane z ankiet, ale także uzupełnili ten obraz. Dane, z których uczelnie często korzystają, diagnozując potrzeby kompetencyjne studentów, pochodzą z badania, które biura te prowadzą systematycznie, często w ramach współpracy z pracodawcami.

Oni mają po prostu swoich, od dawna współpracujących pracodawców [...].

Korzystamy również z takich ankiet, które są przez Biuro Karier robione, gdzie absolwenci wskazują, ci, którzy już są na rynku pracy. To ankietowanie się odbywa cyklicznie u nas.

Uczelnia medyczna, duży ośrodek miejski

Przedstawiciele kilku uczelni zwrócili uwagę, że diagnozują oni takie potrzeby rozwijania kompetencji na bieżąco, realizując badania czy częściej prowadząc konsultacje z pracodawcami, z którymi współpraca – jak było już przedstawione powyżej – jest podejmowana bardzo często.

Z pracodawcami mamy stały kontakt. Bo na każdym wydziale, kierunku studiów są konwenty pracodawców. To są takie cykliczne spotkania i na bieżąco są diagnozowane te potrzeby. Ale tak, jak mieliśmy PRK, to jak najbardziej przed projektem odbyło się parę spotkań z pracodawcami i później pracodawcy byli włączeni na etapie przygotowań założeń do projektu i później na etapie realizacji też.

Uczelnia techniczna, mniejszy ośrodek miejski

Metody i podejścia w przypadku realizacji bilansów kompetencyjnych

Jednym z wymogów obu rodzaju programów, tak PRK, jak i ZPU było przeprowadzenie bilansu kompetencji mającego zdiagnozować skuteczność zrealizowanych w projektach działań. Bilanse były prowadzone powszechnie, z reguły przed uczestnictwem studentów w zaplanowanych działaniach, ale również po ich zakończeniu. W przypadku projektów PRK z 18 badanych tylko jedna osoba w badaniu przyznała, że bilansu nie przeprowadzono ani przed, ani po podjętych działaniach. Natomiast w projektach ZPU, 98% (z 60 badanych projektów) przyznało, że bilans został przeprowadzony przed, a 91% że również po uczestnictwie studentów w zrealizowanych działaniach.

Metody bilansowania kompetencji wykorzystywane w PRK i modułach kompetencyjnych ZPU

Metody pomiaru kompetencji studentów były bardzo podobne w obu rodzajach projektów (Tabela 23). **Najczęściej stosowano testy kompetencyjne** wypełniane przez studentów – wykorzystane w 88% przypadków projektów PRK i 76-77% przypadków projektów ZPU. **Inną formą była samoocena kompetencji** dokonywana przez studentów, stosowana w 44-47% przypadków projektów PRK i 46-53% ZPU. Te dwie najczęściej wykorzystywane metody pomiaru kompetencji w ramach prowadzonych bilansów były **często uzupełniane przez rozmowy z doradcami zawodowymi**, co praktykowano w 25-29% projektów PRK i 38-42% projektów ZPU.

Wśród innych metod wskazanych przez badanych można wskazać:

- ❖ rozmowy z psychologami (zamiast lub równoległe do rozmów z doradcami zawodowymi);
- ❖ stosowanie wystandaryzowanych narzędzi pomiaru kompetencji (wymieniono licencjonowane narzędzie Insightful Profiler™ iP121);
- ❖ badanie losów absolwentów i ich doświadczeń zawodowych.

Tabela 23. Metody bilansu kompetencji stosowane w ramach projektów Programu Rozwoju Kompetencji (PRK) i Zintegrowanego Programu Uczelni (ZPU)

Program Rozwoju Kompetencji					
Bilans PRZED			Bilans PO		
	N	%		N	%
Testy kompetencyjne	15	88%	Testy kompetencyjne	14	88%
Samoocena poziomu kompetencji przez studenta	8	47%	Samoocena poziomu kompetencji przez studenta	7	44%
Rozmowa studenta z doradcą zawodowym	5	29%	Rozmowa studenta z doradcą zawodowym	4	25%
Praktyczne sprawdzenie kompetencji	5	29%	Praktyczne sprawdzenie kompetencji	3	19%
Assessment center	2	12%	W inny sposób	3	19%
Rozmowa studenta z koordynatorem projektu	1	6%	Rozmowa studenta z koordynatorem projektu	1	6%
W inny sposób	1	6%	Assessment center	0	0%

Zintegrowany Program Uczelni					
Bilans PRZED			Bilans PO		
	N	%		N	%
Testy kompetencyjne	45	76%	Testy kompetencyjne	40	77%
Samoocena poziomu kompetencji przez studenta	31	53%	Samoocena poziomu kompetencji przez studenta	24	46%
Rozmowa studenta z doradcą zawodowym	25	42%	Rozmowa studenta z doradcą zawodowym	20	38%
Rozmowa studenta z koordynatorem projektu	12	20%	Rozmowa studenta z koordynatorem projektu	10	19%
W inny sposób	11	19%	W inny sposób	10	19%
Praktyczne sprawdzenie kompetencji	10	17%	Praktyczne sprawdzenie kompetencji	7	13%
Assessment center	5	8%	Assessment center	3	6%

Źródło: badanie kierowników projektów

Do podobnych wyników prowadzi analiza dokumentacji bilansowej przesłanej przez uczelnie na potrzeby badania²⁰, która wykazuje, że zdecydowana większość uczelni realizuje bilans kompetencji w oparciu o **metodę kwestionariuszową (w postaci testów)** i dwukrotne badanie poziomu kompetencji – przed przystąpieniem do kursu i po nim (**w formie pre-testu i post-testu**).

Jest to w formie takiego testu, pre-testu i post-testu, który jest przekazywany uczestnikom, przeważnie jednokrotnego wyboru. I później w skali punktowej widać przyrosty kompetencji czy zwiększenie wiedzy.

Uniwersytet, duży ośrodek miejski

Na podstawie tych dwóch ankiet powstaje właśnie dokument bilansu kompetencji, gdzie określamy, które kompetencje były kształtowane, jakie było zapotrzebowanie, na które kompetencje, które się udało podnieść dzięki uzyskanemu wsparciu, z jakich szkoleń dana osoba skorzystała. Mamy taką skalę oceniania tych kompetencji, od niskiej do bardzo wysokiej i przeważnie następuje podniesienie tych kompetencji.

Uczelnia niepubliczna, duży ośrodek miejski

Często zdarza się również, że testy kwestionariuszowe uzupełnione są o **rozmowy indywidualne z psychologiem lub doradcą zawodowym**.

Studenci, którzy przystępowali do projektu, spotykali się z psychologiem na taką godzinną rozmowę i wypełniali te właśnie dokumenty, o których wcześniej wspomniałam [testy kwestionariuszowe]. A następnie psycholog na podstawie i rozmowy, i wypełnianych dokumentów, dokonywał tutaj oceny tych kluczowych kompetencji zawodowych i innych kompetencji kluczowych, wyłapywał braki - które kompetencje są bardziej rozwinięte, a które podlegałyby jakimś tam pociągnięciu.

Uniwersytet, mniejszy ośrodek miejski

²⁰ Analiza objęła ponad 80 podmiotów.

W sporadycznych przypadkach pojawiają się inne podejścia do realizacji bilansów kompetencji takie jak: Assessment Center, test Kotwic Kariery Scheina, Test Osobowości Hartmana czy płatne (zakupienie licencji) testy jak np. test Insightful Profiler iP121, test FRIS.

Zdecydowana większość uczelni przygotowuje bilanse kompetencji, wykorzystując **wewnętrzne zasoby**, np. korzystając z wzorów kwestionariuszy wykorzystywanych w biurach karier lub angażując w tym celu pracowników naukowych czy też bezpośrednich prowadzących konkretny kurs:

Przygotowujemy takie badanie we współpracy z trenerem. Trener je przygotowuje, my zatwierdzamy, żeby było zgodne z tematyką szkolenia. Natomiast przy innych projektach, gdzie mieliśmy miękkie szkolenia, to zdarzało nam się korzystać z dostępnych wzorów badania kompetencji, ale gdzieś je dostosowywaliśmy pod to, co nam było potrzebne. Wiem, że są, można kupić czy opłacić dostęp do narzędzi, które badają kompetencje (...), natomiast obracamy się w temacie tego, że to zbada kompetencje i predyspozycje zawodowe (...)
Uczelnia niepubliczna, duży ośrodek miejski

W pojedynczych przypadkach spotkano się ze zleceniem przygotowania metodologii bilansu kompetencji przez **podmiot zewnętrzny** – wówczas korzystano z oferty firm szkoleniowo-doradczych i rekrutacyjnych.

U nas bilanse kompetencji są przeprowadzane w oparciu o testy i są to testy, które przygotowują osoby prowadzące szkolenie czy dydaktycy uczelni, a jeżeli są to zewnętrzne firmy, prowadzące konkretne działania, to przygotowane są te testy właśnie przez tę firmę.
Uniwersytet, duży ośrodek miejski

Przeprowadzone bilanse kompetencji zostały wysoko ocenione przez badanych z kierownictwa projektów jako narzędzia, które pozwoliły określić, jakich kompetencji brakowało studentom. Jak wynika z odpowiedzi przedstawionych w tabeli 24, przyznało tak 88% badanych realizujących projekty PRK i 87% ZPU.

Tabela 24. Ocena tego, na ile przeprowadzone bilanse kompetencji pozwoliły określić, jakich kompetencji brakowało studentom

Programy Rozwoju Kompetencji (n=18)		Zintegrowane Programy Uczelni (n=60)	
Tak	88%	zdecydowanie tak	35%
Nie	12%	raczej tak	52%
-	-	raczej nie	4%
-	-	zdecydowanie nie	9%

Źródło: badanie kierowników projektów

Wysoką przydatność bilansów potwierdza również fakt, że te, które przeprowadzono w ramach wcześniejszych projektów PRK, były często wykorzystywane w kolejnych projektach ZPU – o ile uczelnia realizowała oba z nich. Najczęściej bilans z projektów PRK służył do: wyboru kursów realizowanych w projektach ZPU (wskazało tak 11 z 15 osób uczestniczących w obu projektach), przeprowadzenia diagnozy zapotrzebowania na kompetencje w projektach ZPU (wskazania 9 z 15 osób), a najrzadziej do

opracowania metody bilansu w ZPU (7 na 15 wskazań) – które jak widać z poprzednich prezentowanych danych i tak były podobne.

Ważną informacją uzyskaną od badanych przedstawicieli kierownictwa zespołów projektowych dotyczącą prowadzonych bilansów było określenie, na ile środki na ich przeprowadzenie zapewnione w projektach były wystarczające. Większość badanych przyznała, że środki były wystarczające na przeprowadzenie bilansów (73% odpowiedzi), a nawet większe niż potrzeba (9% odpowiedzi). Jedynie co piąta z badanych osób przyznała, że środków było za mało (18%).

Nieco inne opinie dotyczące zasadności realizacji bilansów kompetencji uzyskano w toku rozmów indywidualnych z osobami odpowiedzialnymi za pomiar kompetencji i zapotrzebowanie na kompetencje wśród studentów. Opinie dotyczące przydatności realizowanych bilansów kompetencji były już **mocno podzielone** – od tych świadczących o realizacji bilansu wyłącznie z powodu formalnych wytycznych, do opinii chwalaących wymóg tego rodzaju kontroli zdobytej wiedzy, dzięki której student dostaje wytyczne, co do dalszego rozwoju wybranych kompetencji, a uczelnia – wskazówki, na które kompetencje powinna kłaść większy nacisk przy kolejnych działaniach szkoleniowych.

Bilans jest potrzebny do obliczania wskaźników. Bardzo się cieszę i to jest fajne, że jest to informacja zwrotna do uczestników (...). Bo powiedzmy, że na tym powinniśmy się skupiać, że uczestnik, to jest do niego skierowane. To on później ostatecznie pójdzie w świat i będzie umiał albo nie umiał. Więc do niego idzie informacja zwrotna, czy on podniósł te kompetencje czy nie, więc to jest fajne. Natomiast do niczego więcej [bilans się nie przydaje]. Potem idzie do szuflady, ja przechowuję, magazynuję, bo przyjdzie kiedyś kontrola albo nie przyjdzie, zobaczymy. No i tak to wygląda.

Uniwersytet, duży ośrodek miejski

Szczerze mówiąc one nie wnoszą niczego nowego, nie są niczym odkrywczym. Nie stwierdziliśmy na ich podstawie, że jakieś obszary wymagają... To znaczy bilanse potwierdziły nasze wcześniejsze diagnozy.

Nic nowego nie wniosły.

Uczelnia niepubliczna, duży ośrodek miejski

Rozbieżności między wynikami badań ilościowych z kierownikami projektów, a rozmowami indywidualnymi z osobami zaangażowanymi właśnie m.in. w realizację bilansów kompetencji mogą wynikać z różnych pełnionych funkcji przez uczestników badań. Kierownicy, formalnie odpowiadający za projekt, mogli w naturalny sposób nieco zawyżać przyjętą przez siebie strategię bilansowania. Możliwe jest również, że kierownicy nie do końca byli świadomi, jak przebiegał proces realizacji bilansów, skupiając się raczej na uzyskanych wynikach.

Na podstawie zrealizowanych wywiadów wydaje się więc, że wyniki uzyskiwane w bilansach kompetencji nie są wystarczająco wykorzystywane przez uczelnie, które mogłyby z uzyskanych na podstawie bilansów informacji skorzystać w przyszłości (np. przy kolejnych działaniach szkoleniowych finansowanych ze środków zewnętrznych czy podczas podejmowania strategicznych decyzji dotyczących kształcenia na uczelni). **Wydaje się również, że wyniki bilansu nie są także wystarczająco wykorzystywane przez samych studentów – bilans nie stał się (a z powodzeniem mógł pełnić taką rolę) narzędziem pozwalającym określić samoświadomość kompetencyjną studentów. Bilans kompetencji został przez większość uczelni potraktowany jako formalne rozwiązanie do potwierdzenia osiągnięcia wskaźników.**

Pojawiają się jednak uczelnie, dla których wyniki bilansu kompetencji służą do planowania dalszych działań i tworzenia strategii, i które jednocześnie podeszły do ich realizacji z wysoką starannością oraz przemyślanym podejściem. Podmioty te dostrzegają duży sens i znaczenie zrealizowanych bilansów, wykraczające poza jedynie skontrolowanie wyników uzyskanych kompetencji studentów.

Pomiar kompetencji jest wymogiem projektowym, konkursowym, ale dla nas chyba znaczyć rzeczywiście trochę więcej. Bo tak musimy pewnych kwestii dopilnować ze względów formalnych, ale rzeczywiście (...) miało to stanowić wartość nie tylko dla studenta, ale też dla osób, które przeprowadzają te bilanse, bo to jest też informacja dla nas na temat tego, co robimy, na ile przez pewne działania rzeczywiście dobrze celujemy w potrzeby, a na ile powinniśmy jeszcze coś rozbudować, zmienić zaktualizować, więc wyszliśmy chyba rzeczywiście trochę poza te ramy obligatoryjne.

Uczelnia niepubliczna, duży ośrodek miejski

Przeprowadzona analiza podejść do realizacji bilansów na uczelniach wskazuje, że przemyślany – zaplanowany dobór metody bilansu pozwala na uzyskanie dodatkowych korzyści dla uczelni w postaci wytycznych do strategii uczelni (np. wskazanie kierunków do rozwoju w ramach programów kształcenia, podstawa do podejmowania decyzji w zakresie programów kształcenia) czy dodatkowych korzyści dla studentów – w postaci informacji dotyczących poziomu kompetencji oraz planu działania, planu rozwoju. Przeprowadzone badania wskazują również, że uczelnie bazują na swoim wcześniejszym doświadczeniu przy realizacji bilansów (np. wykorzystanie dobrych praktyk w realizacji bilansu z projektów PRK).

Ocena skuteczności projektów realizowanych w ramach modułów kompetencyjnych konkursów ZPU

Pierwsza praca i awans zawodowy absolwentów - uczestników modułów kompetencyjnych ZPU

Realia, w których wchodziła na rynek pracy większość absolwentów ZPU, były bardzo mocno naznaczone przez efekty, jakie na gospodarkę wywarła pandemia Covid-19. **Pomimo tego, że analiza wyników ich aktywności zawodowej dowodzi, że udało im się dobrze dopasować do nowych realiów, to kilka wartości wskaźników uznać należy za niepokojące (np. wysoki odsetek pracujących wyłącznie w oparciu o umowy o dzieło czy niższy ogólny wskaźnik zatrudnienia).** Jak przedstawiono w Tabeli 25, większość badanych (71%) znalazło pracę po zakończeniu studiów, a aż 52% z nich pracowało w momencie uzyskania dyplomu. Najpopularniejszą formą zatrudnienia pozostała umowa o pracę (52%) oraz umowy cywilno-prawne (22%). Warto przy tym zaznaczyć, że badani, dla których od czasu zakończenia studiów do chwili obecnej umowy cywilno-prawne były jedynym sposobem aktywności zawodowej, stanowili 16% próby. Tak wysoki odsetek osób znajdujących się w bardzo ryzykownym położeniu może być w pewnej części efektem relatywnie krótkiego pobytu na rynku pracy.

Badani mężczyźni pracowali częściej niż kobiety zarówno w momencie uzyskania dyplomu (59% vs 46%), jak i po jego uzyskaniu (79% vs 66%). Może to być, skutkiem tego, że większość mężczyzn w badanej próbie studiowała kierunki przyrodnicze i ścisłe (absolwenci tych kierunków mają lepszą pozycję na rynku pracy w związku ze wzrastającym od lat zapotrzebowaniem na tego typu specjalistów).

Podobnie jak w przypadku absolwentów PRK nie potwierdza się tu stereotyp o braku przydatności studiów wyższych. Większość (72%) osób badanych uznała swoją pierwszą pracę po studiach jako zgodną z wykształceniem. Odpowiedź „całkowicie niezgodna z moim kierunkiem studiów” była

udzielana częściej przez osoby, które ukończyły kierunki społeczne i humanistyczne (36%) w porównaniu do osób po kierunkach przyrodniczych i ścisłych (19%). Warto przy tym wspomnieć, że wcale nie musi to oznaczać pracy poniżej swoich kwalifikacji, a raczej problem z dostrzeżeniem przekładalności umiejętności zdobytych na uczelni na realia zawodowe.

Tabela 25. Aktywność zawodowa w momencie zakończenia studiów i po ich zakończeniu w podziale na grupy kierunków studiów i płeć

Forma zatrudnienia (objęci ZPU)	W momencie zakończenia studiów			Po zakończeniu studiów		
	HUM + SPOŁ	ŚCISŁE + PRZYR	Ogółem	HUM + SPOŁ	ŚCISŁE + PRZYR	Ogółem
Praca (jakakolwiek forma)	47%	55%	52%	64%	77%	71%
Umowa o pracę	21%	33%	28%	42%	58%	52%
Własna dział. gosp. lub rolna	3%	6%	5%	6%	11%	9%
Umowa cyw.-prawna	25%	19%	22%	26%	19%	22%
Pomoc czł. rodziny w dział. gosp.	3%	10%	7%	2%	8%	6%
N	169	232	401	169	232	401

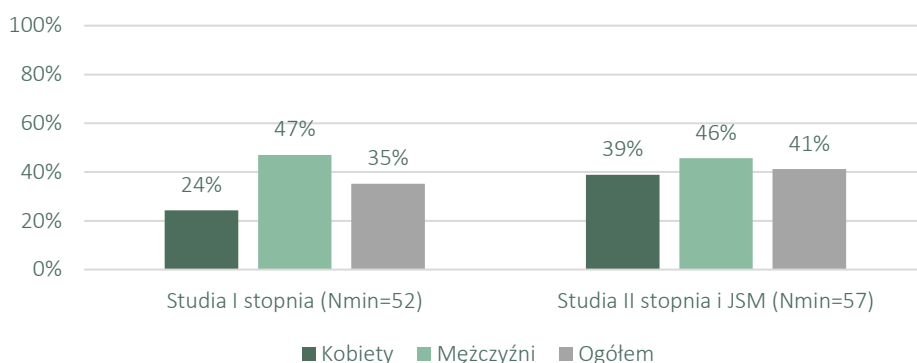
Forma zatrudnienia (objęci ZPU)	W momencie zakończenia studiów			Po zakończeniu studiów		
	K	M	Ogółem	K	M	Ogółem
Praca (jakakolwiek forma)	46%	59%	52%	66%	79%	71%
Umowa o pracę	21%	33%	28%	42%	58%	52%
Własna dział. gosp. lub rolna	3%	6%	5%	6%	11%	9%
Umowa cyw.-prawna	25%	19%	22%	26%	19%	22%
Pomoc czł. rodziny w dział. gosp.	3%	10%	7%	2%	8%	6%
N	233	169	401	233	169	401

Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Awans zawodowy

Analizując dane dotyczące awansu zawodowego, należy pamiętać, że następuje on relatywnie szybciej w przypadku osób, które od niedawna są obecne na rynku pracy. Nie zaskakuje zatem, że ogółem awansu doświadczyło 41% absolwentów studiów II stopnia i JSM oraz 35% absolwentów studiów I stopnia. Co czwarta osoba awansowała w trakcie pierwszych 6 miesięcy od rozpoczęcia pracy, a co trzecia (34%), czekała na swój pierwszy awans w okresie pomiędzy 6 a 12 miesięcy. Podane zakresy czasowe wskazują, że ponad połowa badanych awansowała niedługo po tym, kiedy skończył się czas zatrudnienia najczęściej rozumiany jako tzw. okres próbny.

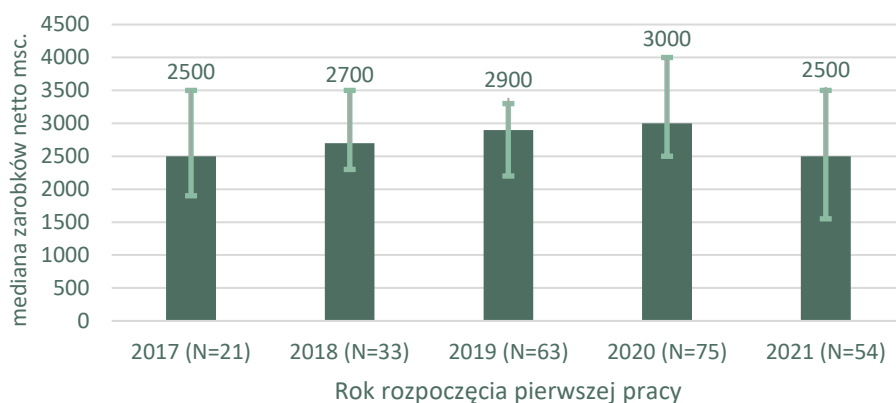
Badani mężczyźni niezależnie od poziomu studiów awansowali częściej niż kobiety (studia I stopnia = 47% vs 24%, studia II stopnia = 46% vs 39%), a awans spotykał ich szybciej niż kobiety. 30% mężczyzn (w porównaniu do 19% kobiet) otrzymało go do 6 miesięcy od rozpoczęcia pracy. Większość mężczyzn, którzy otrzymali awans (68%), zgłosiła, że miało to miejsce w ich pierwszej pracy po studiach. Taką sytuację zadeklarowało 52% kobiet. Ponownie warto tutaj wspomnieć, że tak jak w przypadku różnic w wynagrodzeniach bardzo ważną rolę odgrywa tutaj nierówny podział obowiązków związanych ze sprawowaniem opieki, który dla wielu kobiet stanowi wyraźne utrudnienie w rozwoju zawodowym.

Wykres 13. Awans zawodowy w podziale na poziom studiów

Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Zarobki

Analizując wysokość osiągniętych dochodów, należy pamiętać, że ich wzrost jest w dużej mierze zależny nie tylko od sytuacji rynkowej, ale też od regulacji prawnych. Odnotowane kwoty są po części efektem oddziaływań takich jak zwiększanie płacy minimalnej oraz kwoty minimalnego wynagrodzenia za godzinę pracy. Sam ich wzrost nie zawsze oznacza również realne zwiększenie siły nabywczej, gdyż może towarzyszyć mu postępująca inflacja. Mediana dochodów respondentów, którzy rozpoczęli pracę w latach 2017 – 2021, mieściła się w przedziale od 2500 - 3000 zł netto. Dochody z pierwszej pracy w przypadku badanych zawierały się w przedziale 1550 – 4000 zł. W sytuacji efektu związanego z niższym wynagrodzeniem absolwentów, którzy zakończyli naukę w 2021, ważną rolę odgrywa to, że byli oni bardzo krótko na rynku pracy, często na tzw. okresie próbnym.

Wykres 14. Mediana zarobków w pierwszej pracy (PLN, netto miesięcznie) w podziale na rok rozpoczęcia pracy

Nota: Wąsy poszczególnych słupków oznaczają 25 i 75 percentyl obserwacji

Źródło: badanie absolwentów programów ZPU

Sytuacja zawodowa absolwentów - uczestników modułów kompetencyjnych ZPU – analiza porównawcza na bazie danych ELA

W celu zidentyfikowania zależności przyczynowej pomiędzy podjętą interwencją a efektami osiągniętymi przez jej beneficjentów na rynku pracy zastosowano analizę porównawczą z danymi zewnętrznymi, pochodzącymi ze zbioru danych Ogólnopolskiego systemu monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA). Z uwagi na to, że plan badania nie pozwalał na wykorzystanie schematów eksperymentalnych ani kontrfaktycznych, zastosowana została metoda o mniejszym rygorze metodologicznym, jednak o wciąż dużej wartości interpretacyjnej.

Analiza porównawcza posłużyła do sformułowania odpowiedzi na pytanie badawcze: „Czy beneficjenci uczestniczący w interwencji szybciej znajdują pierwszą pracę niż studenci nieuczestniczący w projektach? Jaki wpływ na zatrudnienie (w tym ryzyko bezrobocia, stabilność zatrudnienia, uzyskany poziom wynagrodzenia) miał fakt skorzystania ze wsparcia?”

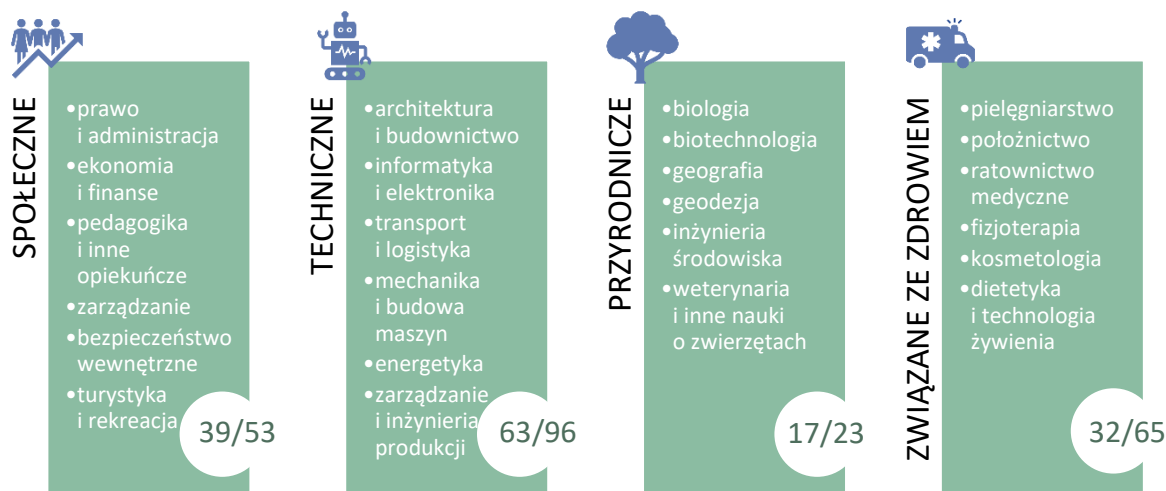
Metoda dokonywania porównań między absolwentami programów ZPU a absolwentami tych samych kierunków niekorzystających ze wsparcia

Aby wskazać na znaczące efekty wdrożonych działań w kontekście sytuacji zawodowej beneficjentów, porównano sytuację na rynku pracy, w której znaleźli się uczestnicy programów ZPU z sytuacją absolwentów tych samych kierunków i uczelni, którzy weszli na rynek pracy przed wdrożeniem wsparcia (zakończyli studia w 2018 roku). W analizie wykorzystane zostały dwa źródła danych: wyniki badania ilościowego absolwentów ZPU oraz zbiorów danych Ogólnopolskiego systemu monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA).

Spośród respondentów badania ilościowego absolwentów ZPU do analizy porównawczej włączono tych, którzy otrzymali absolutorium co najmniej rok przed momentem badania oraz którzy studiowali na kierunkach obecnych w zbiorze ELA – w sumie 284 badanych. W analizach uwzględniono zarówno studentów pierwszego, jak i drugiego stopnia. Następnie zagregowano obserwacje do poziomu kierunków na danych uczelniach, o tym samym poziomie (pierwszy lub drugi stopień, jednolite studia magisterskie) oraz formie (stacjonarnej lub niestacjonarnej), tworząc 163 rekordy.

Dane z badania absolwentów ZPU powiązano z wysokością wskaźników dla danych kierunków z bazy ELA. W sytuacji, w której dla danego kierunku w bazie ELA nie odnotowano wysokości wskaźników dla absolwentów z 2018 roku, uzupełniano braki danymi wartościami wskaźników dla absolwentów z 2019 roku (rok zbliżony pod względem sytuacji na rynku pracy). Następnie zarówno dane pochodzące z badania absolwentów ZPU jak i bazy ELA zagregowano w zbiory dziedzinowe, tworząc 5 kategorii (Rysunek 2). Z uwagi na to, że w próbie znalazło się niewielu przedstawicieli kierunków humanistycznych, zostali oni wykluczeni z analiz. W analizach dotyczących oddzielnie absolwentów kierunków pierwszego i drugiego stopnia połączono przedstawicieli kierunków przyrodniczych oraz związanych ze zdrowiem (ze względu na małą liczebność pierwszej grupy). Przy agregacji posłużono się wynikami ważonymi względem liczebności poszczególnych kierunków w 2018 roku.

Rysunek 2. Grupy kierunków, które zostały zakwalifikowane do poszczególnych kategorii dziedzinowych



*Wartości w kołach oznaczają liczbę kierunków/respondentów w badaniu ZPU włączonych do danej kategorii

Do porównania wartości wskaźników pomiędzy poszczególnymi grupami wykorzystano testy T Studenta dla prób zależnych. Pozwoliły one na wskazanie znaczących i statystycznych różnic pomiędzy porównywanymi grupami.

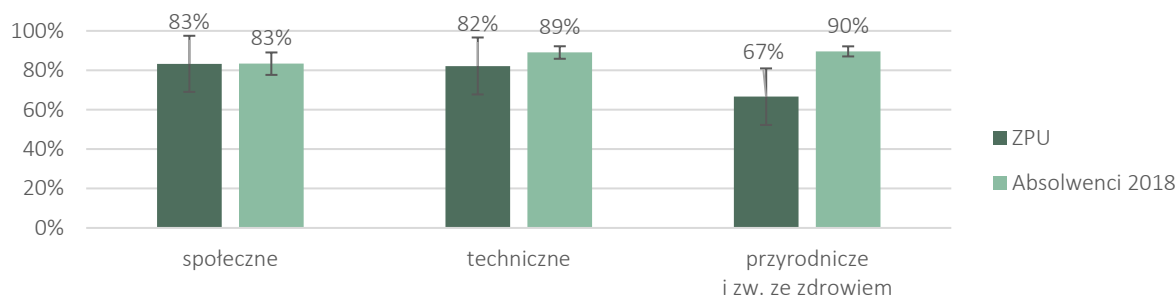
Podobny odsetek absolwentów ZPU oraz absolwentów niekorzystających ze wsparcia znajduje pracę po studiach

Badani absolwenci programów realizowanych w ramach ZPU radzili sobie na rynku pracy podobnie jak absolwenci tych samych kierunków kończący studia w 2018 r. W obu tych grupach pracę znalazł porównywalny odsetek absolwentów, a brak znaczących różnic odnotowano zarówno wśród studentów pierwszego, jak i drugiego stopnia. Oznacza to, że w krótkim okresie nie zidentyfikowano pozytywnego efektu interwencji. Interpretując ten wynik, należy pamiętać o dobrej sytuacji rynkowej w Polsce, która pozwala większości absolwentów szkół wyższych na znalezienie pracy w dość krótkim czasie po zakończeniu studiów. W związku z tym nie pozostawia ona dużego marginesu do poprawy w tym zakresie. Znaczącego efektu poprawy sytuacji absolwentów programów ZPU w tym obszarze należy się spodziewać w kolejnych latach ich funkcjonowania na rynku pracy.

W kontekście poszukiwania pierwszej pracy po studiach wyjątek stanowili absolwenci studiów drugiego stopnia z kierunków związanych ze zdrowiem. W tej grupie odsetek osób znajdujących pracę rok po zakończeniu studiów wśród absolwentów programów ZPU był wyraźnie niższy niż wśród absolwentów tych samych kierunków w 2018 roku (Wykres 15). Przy czym obserwowany efekt mógł zostać spowodowany sytuacją pandemiczną. Należy zaznaczyć, że wśród omawianej grupy przeważali absolwenci takich kierunków jak fizjoterapia czy położnictwo, których sytuacja zawodowa była relatywnie trudna w związku z pojawiającymi się obostrzeniami²¹.

²¹ Więcej o samych obostrzeniach w Rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 23 października 2020 roku, zmieniającego rozporządzenie w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów, w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz.U.z 2020r. poz 1871.)

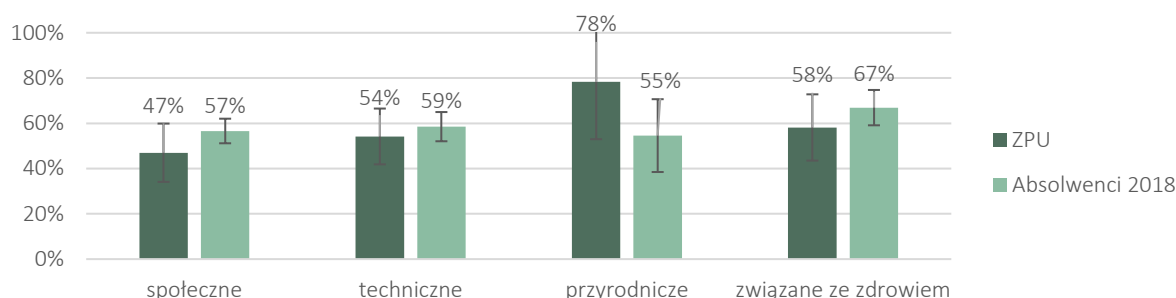
Wykres 15. Procent absolwentów studiów drugiego stopnia, którzy w pierwszym roku po uzyskaniu dyplomu mieli doświadczenie jakiegokolwiek pracy (n=290)



Źródło: badanie uczestników programów ZPU oraz dane ELA

Podobnie jak w przypadku pracy w ogóle grupa absolwentów programów ZPU nie różniła się znacząco od grupy absolwentów tych samych kierunków z 2018 roku pod względem zatrudnienia w pierwszym roku po ukończeniu studiów w oparciu o umowę o pracę (Wykres 16). Chociaż w przypadku kierunków przyrodniczych wspomniana różnica może wydawać się duża, grupa ta była na tyle mała i niejednolita, że szacunki na jej podstawie są wysoce nieprecyzyjne. Znaczących różnic między grupami nie odnotowano również w przypadku odsetka absolwentów mających doświadczenie samozatrudnienia.

Wykres 16. Procent absolwentów, którzy w pierwszym roku po uzyskaniu dyplomu mieli doświadczenie pracy w oparciu o umowę o pracę (n=290)



Źródło: badanie uczestników programów ZPU oraz dane ELA

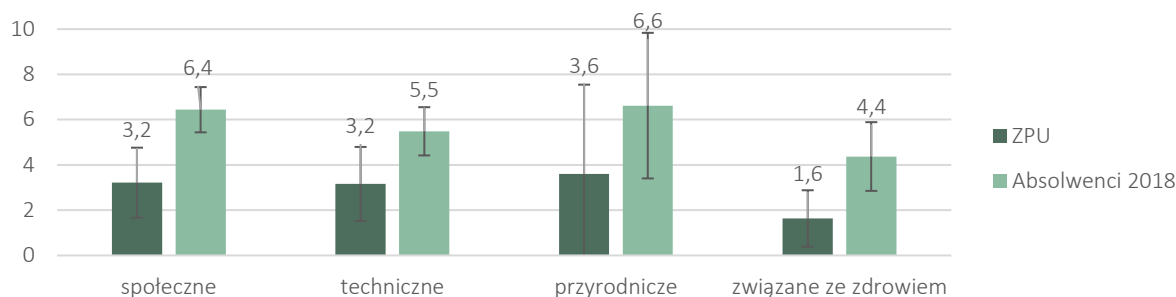
Absolwenci programów ZPU szybciej zaczynają pracować

Chociaż odsetek absolwentów programów ZPU pracujących rok po zakończeniu studiów nie różni się znacząco od odsetka pracujących absolwentów nieobjętych interwencją, zaobserwować można znaczące różnice, jeśli chodzi o szybkość znajdowania zatrudnienia przez przedstawicieli tych grup. Uczestnicy programów ZPU zaczęli swoją pierwszą pracę średnio szybciej niż absolwenci tych samych kierunków z 2018 roku²². Znaczący efekt w tym zakresie był obserwowany wśród absolwentów kierunków społecznych, technicznych oraz związanych ze zdrowiem (Wykres 17). Znaczące różnice

²² Porównując te wskaźniki należy zaznaczyć różnice w pomiarach wskaźników w obu tych grupach. Absolwenci programów ZPU byli pytani o czas, w którym pozyskali swoją pierwszą pracę w oparciu o UoP w pierwszym roku po zakończeniu studiów. Wskaźnik z bazy ELA dotyczył czasu od uzyskania dyplomu do podjęcia pierwszej pracy w oparciu o UoP bez ograniczenia czasowego.

w szybkości znajdowania pierwszej pracy w oparciu umowę o pracę nie zostały odnotowane w żadnej z tych grup.

Wykres 17. Średni czas (w miesiącach) od uzyskania dyplomu do podjęcia pierwszej pracy (n=265)

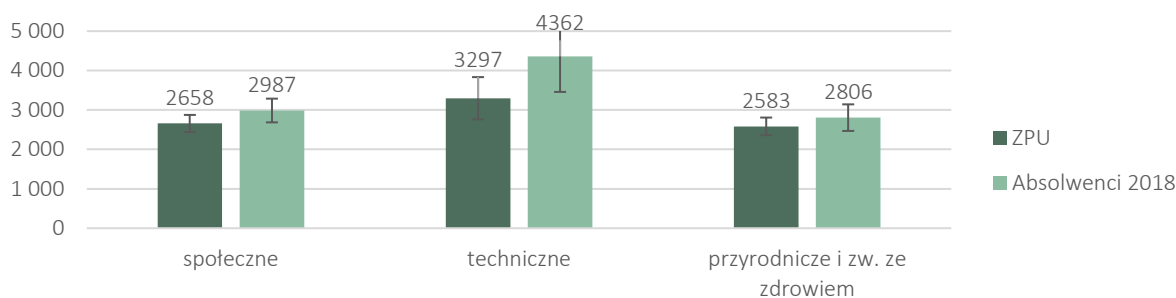


Źródło: badanie uczestników programów ZPU oraz dane ELA

Zarobki absolwentów programów ZPU są na podobnym poziomie co wynagrodzenie pozostałych absolwentów

Średnie dochody miesięczne netto²³ uzyskiwane w pierwszym roku po studiach absolwentów programów ZPU nie różnią się znacząco od średnich zarobków absolwentów tych samych kierunków w 2018 roku. Jedyną grupą, w której odnotowano znaczące różnice zarobków w pierwszym roku studiów, są absolwenci studiów drugiego stopnia o profilu technicznym. W przypadku tej grupy absolwenci programów ZPU charakteryzowali się znacząco niższymi zarobkami niż absolwenci tych samych kierunków w 2018 roku (Wykres 18).

Wykres 18. Średnie miesięczne wynagrodzenie w pierwszym roku po studiach drugiego stopnia (n=260)



Źródło: badanie uczestników programów ZPU oraz dane ELA

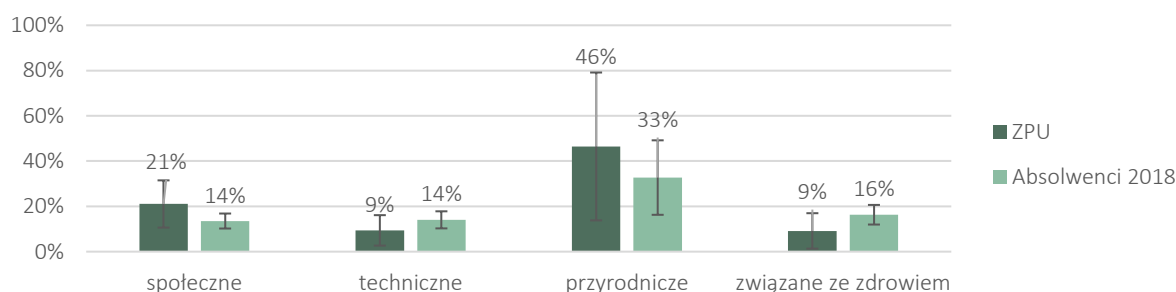
Absolwenci programów ZPU oraz ci niekorzystający ze wsparcia są w podobnym stopniu zagrożeni bezrobociem

Podobnie jak w przypadku innych wskaźników zagrożenie bezrobociem absolwentów programów ZPU jest porównywalne z grupą absolwentów tych samych kierunków w 2018 roku. Znaczące różnice zostały zaobserwowane w przypadku absolwentów kierunków związanych ze zdrowiem – mniejszy odsetek absolwentów ZPU z tej grupy zostało zarejestrowanych jako bezrobotni. Podobnie jak w przypadku odsetka pracujących w tej grupie, może być to efekt utrudnionej sytuacji rynkowej

²³ Takie same wnioski sformułowano porównując mediany dochodów absolwentów – uczestników ZPU oraz absolwentów z bazy ELA.

związanej z pandemią – absolwenci kierunków takich jak fizjoterapia czy położnictwo mogli zdecydować się „przeczekać” trudny okres lub rozpocząć pracę nierejestrowaną.

Wykres 19. Procent absolwentów, którzy mieli doświadczenie bycia bezrobotnym w pierwszym roku po uzyskaniu dyplomu (n=290)



Źródło: badanie uczestników programów ZPU oraz dane ELA

Jeśli chodzi o długość pozostawania na bezrobociu osób, które zyskały taki status, jest ona porównywalna w obu analizowanych grupach (należy jednak zaznaczyć, że liczebność osób bezrobotnych wśród badanych absolwentów ZPU była bardzo niska, co utrudnia wnioskowanie w tym zakresie).

Sytuacja zawodowa absolwentów - uczestników modułów kompetencyjnych ZPU – porównanie z uczestnikami PRK badanymi w 2018 r.

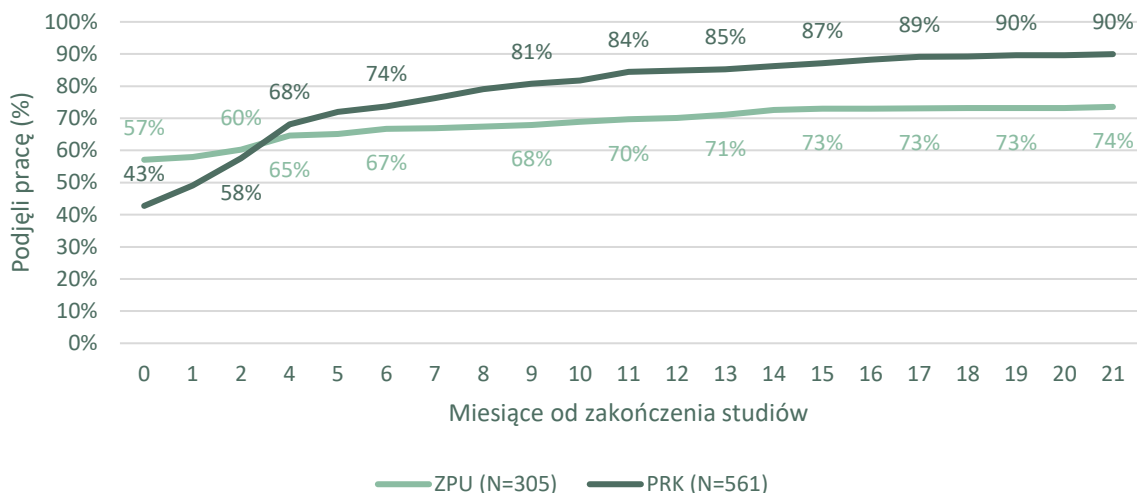
Zatrudnienie po studiach

Jak już zostało wspomniane, większość absolwentów programów ZPU wkroczyła na rynek pracy, na którym pracodawcy aktywnie mierzyli się z nowymi wyzwaniami. Związana z tym wysoka niepewność spowodowała wyraźne zahamowanie gospodarki i zmianę priorytetów w zakresie inwestycji, co było widoczne zwłaszcza w 2020 r. Jednym z obserwowanych efektów tego stanu rzeczy mogło być to, że osoby uczestniczące w programach ZPU znajdowały pracę przeciętnie wolniej niż osoby uczestniczące w programach PRK badane w 2018 (Wykres 20)²⁴.

Choć w porównaniu do PRK wyraźnie więcej absolwentów ZPU zgłaszało zatrudnienie już w momencie zakończenia studiów (57% vs 43%), to po około 4 miesiącach odsetek pracujących absolwentów po ZPU był nieco niższy niż analogiczny odsetek po programach PRK (65% vs 68%). Rok od zakończenia edukacji podjęcie pracy zgłosiło 70% absolwentów ZPU oraz 85% absolwentów PRK. 20 miesięcy po zakończeniu kształcenia pracę podjęło 73% absolwentów ZPU i 90% absolwentów PRK.

²⁴Nie jest to naturalnie jedyny czynnik tłumaczący tę różnicę, grupy te nie spełniają bowiem w pełni kryterium grup porównawczych biorąc pod uwagę kryteria takie jak np. typ szkoły, kierunek kształcenia, czy proporcje główne vs pozostałe ośrodki akademickie w poszczególnych regionach.

Wykres 20. Odsetek absolwentów programów ZPU oraz PRK, którzy znaleźli zatrudnienie w podziale na liczbę miesięcy od zakończenia studiów



Źródło: badanie absolwentów programów ZPU oraz badanie absolwentów PRK 2018

Bezrobocie

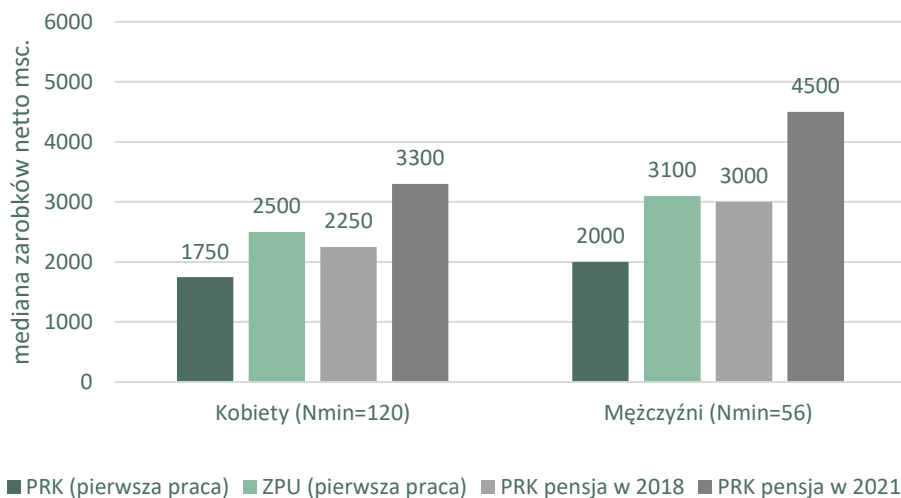
W porównaniu do badań PRK z 2018 roku wyraźnie niższy odsetek absolwentów programów ZPU zgłosił zarejestrowanie jako osoba bezrobotna (15% vs 22%). Jedną z przyczyn tej różnicy może być odmienny sposób zadania pytania. W badaniu z 2018 pytano: „Czy po studiach...” bez wskazania limitu czasowego, natomiast w badaniu z 2021 pytano: „Czy w pierwszym roku po zakończeniu studiów...”. Nie bez znaczenia pozostaje też fakt, że duża część badanych absolwentów ZPU jest znacznie krócej na rynku niż absolwenci PRK.

Zarobki

Jak już zostało wyżej wspomniane, istnieje wiele determinantów wysokości przeciętnych płac. Choć porównując zarobki z pierwszej pracy absolwentów programu PRK z lat 2016-2017 oraz ZPU (głównie rok 2019-2020), odnotowano wyraźny wzrost dochodów netto, niekoniecznie musi to mieć proste przełożenie na ich sytuację. W przypadku kobiet różnica w medianach wyniosła 750 zł. Większy wzrost dochodów zaobserwowano wśród mężczyzn – mediana wzrosła o 1100 zł.

Na przestrzeni lat wyraźnie wzrosły również dochody osób, które uczestniczyły w programach PRK. W porównaniu do pensji z 2018 roku mediana miesięcznych pensji netto otrzymywanych w 2021 roku wzrosła o 1050 zł w przypadku kobiet oraz o 1500 zł w przypadku mężczyzn.

Wykres 21. Miesięczne zarobki netto absolwentów programów PRK i ZPU w pierwszej pracy oraz w kolejnych latach w podziale na płeć

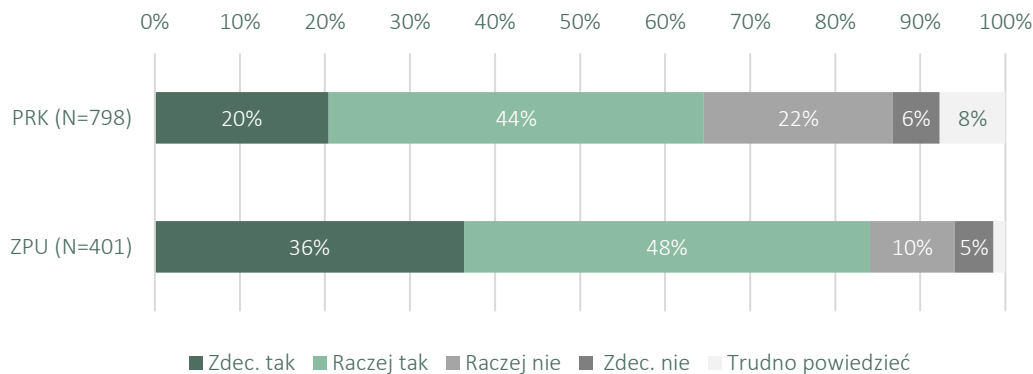


Źródło: badanie absolwentów programów ZPU, badanie absolwentów PRK 2021 oraz badanie absolwentów PRK 2018

Wpływ uczestnictwa w programie na szanse na rynku pracy

W porównaniu do badań PRK z 2018 roku wzrósł odsetek badanych, którzy dostrzegali pozytywny wpływ programu na późniejszą pozycję na rynku pracy (84% vs 64%). Wzrost zauważono głównie w kategorii osób, które najmocniej zgadzały się ze stwierdzeniem (36% vs 20%).

Wykres 22. Udział w programie zwiększył szanse na rynku pracy w podziale na programy ZPU i PRK



Źródło: badanie absolwentów programów ZPU oraz badanie absolwentów PRK 2018

Zdecydowana większość uczestników tej edycji uzyskała status absolwenta na kilka miesięcy przed lub już w trakcie trwania pandemii, co po części może tłumaczyć te wyniki. Biorąc pod uwagę fakt częstego uzyskiwania certyfikatów zawodowych w trakcie projektów ZPU, absolwenci mogli wykorzystywać je jako przewagę konkurencyjną na rynku pracy, który w trudnym 2020 roku wykazywał oznaki pewnego spowolnienia w zakresie zatrudnienia. Przypomnijmy, że w takich okresach fakt posiadania poświadczeń sygnalizujących gotowość absolwenta do pracy jest kluczowy i może stanowić alternatywę dla doświadczenia zawodowego.

Projekty ZPU w opiniach przedstawicieli zespołów projektowych

Osoby z kierownictwa projektów Zintegrowanego Programu Uczelni bardzo pozytywnie oceniły ich wpływ na różne aspekty związane z kompetencjami studentów, ale i funkcjonowaniem uczelni. Prawie wszyscy (97%) przyznali, że oferowane możliwości rozwoju kompetencji w realizowanych projektach są użyteczne w obszarze wzmacniania kompetencji kluczowych. Natomiast trzy czwarte (73%) badanych stwierdziło, że studenci uczestniczący w projektach szybciej znajdują pierwszą pracę.

Badani ocenili też ogólny wpływ, jaki projekty ZPU miały na potencjał ich uczelni w wybranych aspektach (Tabela 26). Również w tym przypadku przyznali oni, że projekty te wpłynęły pozytywnie na funkcjonowanie ich jednostek – we wszystkich obszarach, o które zapytano ocena tego wpływu była pozytywna. Największy pozytywny wpływ projekty ZPU miały na ofertę zajęć dodatkowych dla studentów na uczelni (średnia 6,18), współpracę uczelni z pracodawcami (średnia 5,95) oraz dopasowanie programów studiów do potrzeb rynku pracy (5,88).

Tabela 26. Ocena wpływ projektów ZPU na potencjał uczelni (średnia ze skali od 1 –zdecydowanie negatywny do 7 – zdecydowanie pozytywny)

WPŁYW PROJEKTÓW ZPU NA POTENCJAŁ UCZELNI	N	Średnia
Ofertę zajęć dodatkowych dla studentów na uczelni	60	6,18
Współpracę uczelni z pracodawcami	60	5,95
Dopasowanie programów studiów do potrzeb rynku pracy	59	5,88
Przygotowanie kadry uczelni do prowadzenia zajęć	59	5,76
Sposób prowadzenia zajęć na uczelni, odbywających się POZA PROJEKTEM	56	5,54
Dopasowanie treści zajęć prowadzonych na uczelni POZA PROJEKTEM do potrzeb rynku pracy	57	5,47
Motywację kadry do prowadzenia zajęć	58	5,4

Źródło: badanie kierowników projektów (badanie ilościowe)

Dobre opinie o projektach Zintegrowanego Programu Uczelni przełożyły się także na to, że **praktycznie wszyscy badani** (z wyjątkiem jednej osoby na 60) **zgodzili się z tym, że wsparcie w takiej formie jest obecnie potrzebne i powinno być kontynuowane.**

Szczególnie podkreślano mocne strony interwencji, takie jak: zintegrowany charakter (ułatwiający strategiczne zarządzanie różnymi obszarami), jej pozytywny wpływ na uczelnię i jakość kształcenia, relatywnie dużą elastyczność programu jeśli chodzi o wybór kształconych kompetencji oraz metod ich kształtowania, a także wystarczającą elastyczność założeń konkursowych (niestety bardzo często ograniczaną przez wymogi ekspertów oceniających, co opisano poniżej, przy omówieniu dostrzeżonych problemów), elastyczność na etapie zmian we wnioskach ułatwiająca podjęcie działań zaradczych podczas pandemii, uporządkowaną (już w trakcie trwania programu) kwestię wprowadzania zmian w realizowanych projektach, możliwość wyjaśnienia wątpliwości na etapie spotkań z zespołem NCBR. Podkreślić ponadto należy, że większość badanych zauważyła pozytywne zmiany, jakie zostały wprowadzone w organizacji programu w 2020 r., odmiennie oceniając okres przed i po ich wprowadzeniu.

Rysunek 3. Obszary interwencji pozytywnie oceniane przez badanych kierowników projektów



Źródło: badanie kierowników projektów (badanie jakościowe)

Pomimo istnienia ogólnie pozytywnych opinii o samym programie i przyjętych w nim rozwiązaniach, pojawiły się głosy krytyki dotyczące niektórych kwestii. Zwracano uwagę m.in. na pewne **opóźnienia po stronie NCBR, głównie decyzji w sprawach finansowych czy opóźnienia w płatnościach**. Przy czym krytyka ta odnosiła się przede wszystkim do pierwszego okresu wdrażania projektu, a większość badanych podkreślała pozytywny efekt zmian wprowadzonych w organizacji pracy NCBR w 2020 r.

Natomiast był czas, że przez to, że ten projekt jest taki duży, to uczelnia w pewnym momencie kredytowała kilka milionów, naprawdę baliśmy się o płynność finansową i kilkakrotnie pisaliśmy, dzwoniliśmy, staraliśmy się spotkać z Dyrektorem Działu Rozwoju Kadry Naukowej, natomiast nikt nie chciał się z nami spotkać. Dostaliśmy kilka odpowiedzi takich uspokajających, natomiast w terminie tych środków nie dostawaliśmy. To był bardzo duży problem.

Uczelnia ekonomiczna, duży ośrodek miejski

Problemów kierownikom nastroczała też rozbudowana biurokracja, szczególnie brak możliwości cyfrowego obiegu dokumentów i zbyt duży problem ich skomplikowania lub niepotrzebne ograniczenia.

To ja bym dodała jeszcze z takich wyzwań, kwestia dokumentacji. NCBR kocha wszystko papierowe i podpisane. Fajnie byłoby gdybyśmy mieli możliwość podpisywania dokumentów online. [...] Fajnie

byłoby gdybyśmy np. deklaracje, oświadczenia, formularze wszystko to, co jest takie bardzo formalne i potwierdza uczestnictwo i kwalifikowanie uczestników, mogłoby już być na jakiejś platformie
Uczelnia ekonomiczna, duży ośrodek miejski

Rysunek 4. Kwestie problematyczne związane z organizacją interwencji

Miejscami za mało miejsca w formularzu, miejscami za dużo (np. sekcja „kryteria”), brak precyzyjnego określenia, w którym miejscu umieścić pewne informacje we wnioskach (np. kształtowane kompetencje) – utrudnia to ocenę wniosków	Skala działań, która utrudniała realne oszacowanie wskaźników i kosztów (projekty ryzykowne ze względu na porażkę w jednym module)	Konieczność wprowadzania bardzo szczegółowych zapisów dotyczących działań na etapie wniosku o dofinansowanie (rozplanowanie każdego działania), w tym szczegółowych szacunków budżetowych – wymogi zespołów ekspertów, a nie NCBR
Za krótki czas od ogłoszenia konkursu do złożenia wniosku (ze względu na kompleksowość wniosku)	Interwencja skierowana do studentów 4 ostatnich semestrów – problemy z rekrutacją, duże obciążenie godzinowe	Konieczność zaoferowania studentom min. 3 form wsparcia (podczas, gdy wystarczyłaby jedna forma)
Niski poziom cyfryzacji dokumentacji projektowej i czasochłonna biurokracja	Nierynkowe limity kosztów	Problemy po stronie NCBR: opóźnienia w płatnościach, zmiany opiekunów, różne zalecenia, długi czas oczekiwania na decyzje NCBR, zmiany opiekunów projektów (znaczną poprawą w 2020 r.)

Źródło: badanie kierowników projektów (badanie jakościowe)

Często podnoszono w wywiadach pogłębionych **problem zmiany opiekunów projektowych i osób odpowiedzialnych po stronie NCBR za kontrolę dokumentacji projektowej**, co przekładało się na konieczność niepotrzebnych wyjaśnień i opóźnienia w realizacji.

Tak samo mamy w innym projekcie, też się nam opiekun zmienił i pewne ustalenia były z jednym opiekunem, nie mieliśmy od roku też zatwierdzonych wniosków o płatność. Czyli powiedzmy, że w trzecim wniosku były ustalenia, ktoś zaczął weryfikować od tego pierwszego niezatwierdzonego i zaczął zadawać pytania. Ale jakby przejrzał całą dokumentację niezatwierdzonych wniosków, to by na wszystkie pytania znalazł sobie odpowiedź. Bo tam były wszystkie pisma, zgody, wszystko było podpisane, tylko gdzieś po prostu wyżej, bo to wynikało na przestrzeni roku, się pozmieniało.
Uczelnia medyczna, duży ośrodek miejski

[...] przez pierwsze dwa lata problemem było to, że non stop się zmieniał opiekun tego projektu, akurat tego konkretnego, ale widzę, że w innych projektach było podobnie. I ja uważam, że to niestety jest bardzo błędne, dlatego że zupełnie inaczej się współpracuje z NCBR-em, jeżeli od początku realizacji

projektu, czyli od momentu, kiedy zaczynamy projekt, kiedy mamy wszystko określone, mamy swoje założenia, zadania. I wiadomo, że w tych projektach kilkuletnich i milionowych, no to niestety te zmiany zachodzą i tych zmian jest sporo. I zmiany tych osób, tych opiekunów co pół roku, czy tam co trzy miesiące czasami, no to jest dość uciążliwe. Bo jednak osoba, która od początku to kontroluje, monitoruje, wyraża zgodę i tak dalej, no to zna ten projekt. A czasami jest tak, że po prostu my musimy tłumaczyć, to co już było wcześniej określone, zatwierdzone i tak dalej.

Uczelnia techniczna, mniejszy ośrodek miejski

Z kwestią zmian personalnych powiązany jest inny problem polegający na zmianie czy też **braku jednego stanowiska w sprawach projektowych po stronie NCBR**.

Jeżeli wnioski o płatność są sprawdzane po roku i wtedy się okazuje, że czegoś brakuje, coś powinniśmy w inny sposób ująć, cofnięcie się o rok jest już dużym problemem i księgowym, bo wiadomo, że już pod względem księgowym są pozamykane okresy sprawozdawcze, ale też od ilości dokumentów jest tego bardzo dużo. I też w NCBRze co Pani, to ma inne podejście.

Uczelnia techniczna, mniejszy ośrodek miejski

Pewnych problemów – zwłaszcza w dobie pandemii – dostarczyła **konieczność szczegółowego opisywania działań projektowych z dużym wyprzedzeniem oraz planowania związanych z tym kosztów** (oraz nierynkowe limity kosztów). W opiniach badanych część tych problemów nie wynikała bezpośrednio z zapisów projektowych, ale ze **zbyt wysokich**, momentami nierealnych, **oczekiwań ekspertów oceniających projekty**.

Więc tutaj te limity kosztów mocno też naszym zdaniem były momentami zaniżone, bo też projekt trwa dłużej, to nie jest projekt, który trwa pół roku. Chociaż nie wiemy też, jaka będzie inflacja i te limity kosztów były zbyt restrykcyjne, jeśli chodzi o dokumentację konkursu.

Uczelnia niepubliczna, duży ośrodek miejski

Eksperti na samym etapie budżetu oczekiwali więcej szczegółów, nawet na etapie negocjacji poproszono nas o przesłanie wszystkich ofert do szacowania budżetu, a samych pozycji w budżecie mamy chyba z osiemset. Więc przygotowując budżet, trzeba było zdiagnozować ceny wszystkich szkoleń, wiedzieć, jakie to będą dokładnie szkolenia. [...] Te ceny kształtuje rynek, tematyka szkoleń na przestrzeni 4 lat się zmienia, teraz Covid, więc się zupełnie zmieniła sytuacja. Oczekiwanie od ekspertów, od NCBRu było, żeby te budżety były bardzo szczegółowe, co nie ma sensu. No i teraz niestety mamy sporo zmian, no ale całe szczęście NCBR podszedł bardzo elastycznie, są te formularze zmian już w tej chwili.

Uczelnia techniczna, mniejszy ośrodek miejski

Jeżeli chodzi o finanse, to głównym problemem jest rynek. I głównym problemem jest to, że piszemy projekty kilka lat wcześniej. Bo nasz projekt, ten, który realizujemy, był pisany w 2017, początek 2018 roku, obecnie mamy rok 2021, jesteśmy jeszcze po pandemii i rynek tak się jakby troszeczkę tutaj przekształcił, że większość szkoleń, różnych działań, zakupów jest o wiele droższa.

Uczelnia techniczna, mniejszy ośrodek miejski

Gdzieś tam kłodą pod nogi są eksperci, niestety muszę to powiedzieć, różne dziwne zapisy we wnioskach o dofinansowanie, z którymi się stykamy na etapie realizacji, nie wynikały z tego, że to był nasz zamysł od początku, tylko na etapie negocjacji ekspert wymagał.

Uczelnia niepubliczna, mniejszy ośrodek miejski

W kwestiach merytorycznych związanych z celami programu badani kierownicy zwracali uwagę na pewne ograniczenia **związane z wyborem grup docelowych** – np. studentów ostatnich lat – **czy koniecznością zastosowania określonej liczby lub formy działań szkoleniowych** (co też podnoszono w badaniach ilościowych).

OCENA WPŁYWU WSPARCIA: SZACUNKI WSKAŹNIKA POWER

Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego wyniosła 76,4% (N=598). Wskaźnik przyjął wartość 70,4% dla programów ZPU (N=270) oraz 81,5% dla pozostałych programów (SP2/17, ABK/17, BPO/17, MOT/17) (N=328)

To mniej o 7.1 p.p. w porównaniu do wartości wskaźnika liczonego w roku 2018 (83,5%). Biorąc jednak pod uwagę fakt, że większość badanych wchodziła na rynek pracy w trudnym okresie pandemicznym wartość tę należy ocenić jako satysfakcjonującą.

Wartość wskaźnika dla mężczyzn wyniosła 85,4% (83,2% dla programów ZPU oraz 87,4% dla pozostałych programów). Dla kobiet – 70,5% (61,5% dla programów ZPU oraz 77,7% dla pozostałych programów).

Różnice te są wyraźnie większe niż te oszacowane w badaniu z 2019 roku (mężczyźni = 87,4% vs kobiety = 82,6%).

Jedną z przyczyn tej różnicy mogą być efekty pandemii Covid-19, która dla wielu młodych osób może stanowić utrudnienie w znalezieniu zatrudnienia. Trzeba także zauważyć, że z uwagi na niewielką liczebność badana próba w obecnej edycji była dobierana pod kątem minimalizacji wystąpienia osób, które nie ukończyły jeszcze edukacji, a także ze względu na różnice w doborze uczelni do udziału w ZPU oraz w pozostałych programach (dobór nie miał charakteru losowego, stąd na wartości wskaźników mogły wpływać różnice w rozkładzie regionalnym uczelni).

NOTA TECHNICZNA – SZACOWANIE WSKAŹNIKA POWER

Zbiory danych liczyły łącznie 802 osoby. Wśród nich, 752 uzyskały dyplom kierunku, na którym objęto ich wsparciem EFS. Po wyłączeniu z analiz osób kontynuujących naukę (n = 46) oraz osób, które ukończyły studia krócej niż 12 miesięcy od momentu badania (n = 108), do analizy wskaźnika POWER włączono 598 osób. Wszystkie analizy wykonano na danych ważonych zgodnie ze wzorem:

$$\text{POWER} = \frac{\text{Absolwenci objęci EFS, którzy podjęli pracę do 12 msc od ukończenia nauki}}{\text{Absolwenci objęci EFS, którzy ukończyli naukę co najmniej 12 msc temu}} * 100\%$$

- ❖ absolwent: osoba w wieku 15-30 lat (najmłodsza osoba w zrealizowanej próbie miała 23 lata), która uzyskała dyplom stwierdzający ukończenie studiów wyższych i uzyskała tytuł zawodowy inżyniera, licencjata lub magistra. Nie wliczono tutaj osób kontynuujących naukę, nieposiadających dyplomu uczelni oraz będących uczestnikami rynku pracy krócej niż 12 miesięcy;
- ❖ absolwent, który podjął pracę: osoba spełniająca co najmniej jeden z wymienionych warunków: (1) zatrudnienie w oparciu o umowę o pracę; (2) zatrudnienie w oparciu o umowę cywilnoprawną; (3) prowadzenie działalności na własny rachunek (np. działalność gospodarcza lub rolna); (4) bycie w trakcie zakładania działalności gospodarczej lub gospodarstwa rolnego; (5) bezpłatnie lub odpłatnie pomaganie członkom rodziny.

CZĘŚĆ III:

Rekomendacje do kolejnych interwencji dotyczących kształcenia studentów

REKOMENDACJE ODNOŚNIE DO KOLEJNYCH INTERWENCJI UKIERUNKOWANYCH NA WZMACNIANIE KLUCZOWYCH KOMPETENCJI STUDENTÓW

Podsumowanie rekomendacji dotyczących przyszłego wsparcia w obszarze kształcenia kluczowych kompetencji studentów rozpocząć warto od przybliżenia dwóch kwestii: podejścia do ich formułowania oraz głównych założeń przyjętych podczas ich tworzenia.

Zaznaczyć należy, że rekomendacje te powstawały etapowo. Początkowo w oparciu o wnioski płynące z analizy danych zastanych oraz badań ilościowych i jakościowych przygotowano wstępną listę rekomendacji, które powinny zostać uwzględnione podczas konstrukcji takiego programu. Rekomendacje te w kolejnym etapie konfrontowane były z opiniami ekspertów, a także w trakcie panelu eksperckiego ustalono hierarchię zaleceń.

Podczas formułowania rekomendacji poczyniono kilka założeń. Po pierwsze, wyszliśmy od przekonania, że **publiczne programy wsparcia kształcenia kluczowych kompetencji powinny wyrastać z wytycznych obecnej reformy nauki i szkolnictwa wyższego oraz określonych przez nią strategicznych kierunków rozwoju uczelni** (m.in. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce). Po drugie, **działania powinny zostać zaplanowane w ten sposób, aby przynosiły równocześnie kilka korzystnych efektów, w tym przede wszystkim, aby przyczyniały się do rozwoju potencjału uczelni w zakresie diagnozy, kształtowania i oceny kluczowych kompetencji**. Po trzecie, **wsparcie oferowane w ramach podobnych do ZPU i PRK programów powinno zostać ukierunkowane nie tylko na podniesienie poziomu umiejętności danej grupy, ale też winno sprzyjać natychmiastowemu wykorzystaniu tych umiejętności w praktyce, wzmacniając jeszcze bardziej te kompetencje oraz generując impulsy do szybkiego podejmowania dodatkowych proinnowacyjnych działań**.

Poniżej przedstawiono kluczowe rekomendacje dotyczące przyszłych programów ukierunkowanych na kształcenie kompetencji studentów kluczowych z punktu widzenia gospodarki i rynku pracy.

Nr	Wniosek	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia	Termin wdrożenia	Klasa rekomendacji	Obszar rekomendacji	Efekt
1	<p>Ważnym aspektem oceny skuteczności kształcenia jest dostęp do odpowiednio przygotowanych (pod względem merytorycznym, dydaktycznym) i zmotywowanych wykładowców. Badania wskazują jednak, że nie zawsze są oni odpowiednio przygotowani do wykonywania powierzonej im funkcji.</p> <p>W obecnej perspektywie wiele uczelni korzystało z firm szkoleniowych; w idealnej sytuacji to uczelnie powinny wychodzić z ofertą szkoleń (m.in. również do pracodawców).</p>	Uruchomienie programu wspierającego uczelnie w rozwoju własnego potencjału kadr w zakresie kształcenia kompetencji twardych i miękkich.	MEiN NAWA NCBR	<p>W pierwszym etapie konkurs dla indywidualnych pracowników uczelni na sfinansowanie udziału w kursach/ szkoleniach/ stażach/ wizytach studyjnych (krajowych i międzynarodowych) bezpośrednio związanych z ich aktywnością naukową i/ lub dydaktyczną (zarówno szkolenia kształtujące umiejętności twarde, zawodowe, jak i kompetencje miękkie, w tym personalne) (odpowiedzialność: MEiN, wdrożenie: NAWA).</p> <p>W drugim etapie ogłoszenie konkursu dla uczelni na opracowanie i ustanowienie mechanizmu inwestycji w kompetencje kadr na uczelni (odpowiedzialność: MEiN, wdrożenie: MEiN i NCBR).</p> <p>Uwaga! Aby nie ograniczać dostępu do funduszu pracownikom uczelni, które nie dostaną dofinansowania lub to dofinansowanie nie będzie wystarczające, oba konkursy powinny być oferowane równolegle.</p>	01.09.2022 (etap I) 01.02.2023 (etap II)	Rekomendacja programowa strategiczna	Edukacja	Poprawa poziomu kompetencji kadr akademickich i w efekcie poprawa efektów kształcenia oraz zadowolenia studentów.
2	Zarówno członkowie zespołów projektowych, jak i studenci wysoko oceniają projekty wdrażane w ramach ZPU i PRK. Szczególną rolę przypisuje się tym programom nie tyle w	Kontynuowanie wybranych rozwiązań opracowanych w ramach PRK i modułów kompetencyjnych ZPU po	MEiN NCBR	Ogłoszenie konkursów dotyczących kształtowania kluczowych kompetencji studentów na podstawie rozwiązań wypracowanych w ramach PRK i	01.02.2023	Rekomendacja programowa strategiczna	Edukacja	Poprawa poziomu kompetencji studentów oraz potencjału uczelni w zakresie kształtowania

<p>zakresie poprawy sytuacji rynkowej absolwentów, co rozwoju potencjału kształcenia na uczelni.</p> <p>Niemniej jednak część rozwiązań organizacyjnych utrudnia realizację działań i zmniejsza ich skuteczność.</p>	<p>wprowadzeniu rekomendowanych zmian.</p>	<p>ZPU, przy założeniu wprowadzenia modyfikacji, w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ukierunkowanie programu na cel, jakim jest zwiększenie potencjału uczelni w zakresie diagnozy, oceny i kształtowania kompetencji kluczowych z punktu widzenia rynku pracy; - wprowadzenie dodatkowych punktów do oceny wniosku za posiadanie dokumentu strategicznego dotyczącego rozwoju kształcenia na uczelni oraz uzasadnienie, w jaki sposób projekt realizuje te założenia; - wprowadzenie dodatkowych punktów do oceny wniosku za działania, które realizowane są we współpracy z pracodawcami; - rozszerzenie wsparcia na wszystkie lata studiów z założeniem, że w pierwszych latach inwestycje powinny kształtować głównie kompetencje miękkie i ogólny potencjał studenta, a ostatnie dwa semestry powinny być poświęcone na inwestycje w umiejętności zawodowe (niezbędne do wykonywania czynności zawodowych oraz do poruszania się po rynku pracy); - większa indywidualizacja wsparcia i włączenie do programu modelu mentoringu/ tutoringów oraz zwiększenie elastyczności w zakresie kształtowania ścieżki kształcenia studenta (np. w ramach 			<p>kluczowych kompetencji.</p>
--	--	--	--	--	--------------------------------

				mechanizmu funduszu szkoleniowego opisanego w punkcie 5). (odpowiedzialność: MEiN, wdrożenie: NCBR)				
3	<p>Kompetencje kluczowe, w tym te o charakterze ogólnym kształtowane są przez całe życie. Pewne luki w tym zakresie obserwowane wśród studentów mogą być efektem zaniedbań na wcześniejszych etapach kształcenia, a ich niwelowanie jest łatwiejsze im wcześniej podejmie się daną interwencję.</p> <p>W związku z utworzeniem jednego ministerstwa odpowiedzialnego za kształcenie na wszystkich etapach (Ministerstwo Edukacji i Nauki) strategiczne planowanie i wykorzystanie środków unijnych w obszarze kształtowania kompetencji kluczowych wydaje się obecnie łatwiejsze.</p>	Integracja działań prokompetencyjnych podejmowanych na wcześniejszych etapach edukacji - równoległe podejmowanie inicjatyw w zakresie kształtowania kluczowych kompetencji w szkolnictwie poziomu podstawowego, średniego oraz wyższego.	MEiN	<p>Wdrożenie analogicznych inicjatyw do opisanego w punkcie 2 programu na niższych etapach kształcenia, ze szczególnym naciskiem na: rozpoznawanie i autoocенę umiejętności uczniów, kształtowanie kluczowych kompetencji oraz pomoc w kształtowaniu dalszej ścieżki kształcenia w przypadku tej grupy.</p> <p>(odpowiedzialność: MEiN, wdrożenie: MEiN)</p>	01.02.2023	Rekomendacja programowa strategiczna	Edukacja	Poprawa poziomu kompetencji uczniów i w konsekwencji także studentów.
4	<p>Efekty wdrażanych programów (np. PRK i ZPU) wykazują przeciętną trwałość. Uczelnie raczej nie są skłonne kontynuować działań w oparciu o własne środki.</p> <p>Ograniczona trwałość projektów po części jest efektem finansowania w ramach programu działań,</p>	Uruchomienie programu wsparcia uczelni w zakresie: (1) opracowania nowych kierunków kształcenia (studiów dualnych, studiów prowadzonych w języku angielskim oraz oferty z 5 poziomem PRK), (2) modyfikacji kształcenia na	MEiN NCBR	<p>Ogłoszenie konkursów dotyczących opracowania nowych kierunków kształcenia i modyfikacji kształcenia na kierunkach już istniejących, z zachowaniem następujących założeń:</p> <p>- program powinien umożliwiać nie tylko zmianę (lub powstanie nowych) programów kształcenia, ale też kompleksowe wsparcie</p>	01.02.2023	Rekomendacja programowa strategiczna	Edukacja	Poprawa poziomu kompetencji studentów oraz potencjału uczelni w zakresie kształtowania kluczowych kompetencji.

<p>które ukierunkowane są na określoną grupę docelową (głównie godzin szkoleniowych oferowanych wybranym rocznikom) poza standardowym tokiem kształcenia, a nie produktów, które mogą zostać wykorzystane w przypadku wielu grup w ramach programów kształcenia oferowanych przez uczelnię.</p>	<p>kierunkach już istniejących.</p>	<p>edukacji na kierunkach już istniejących. Przez kompleksowe wsparcie rozumie się tutaj: zmianę programu kształcenia, zmianę modelu kształcenia (np. zwiększenie oferty do wyboru przez studenta), zmianę metod kształcenia, zmianę organizacji wsparcia i obsługi kształcenia (np. szkolenia kadry administracyjnej, doradców zawodowych, pracowników oferujących pomoc psychologiczną studentom),</p> <p>- w przypadku nowych programów kształcenia szczególne wsparcie powinno zostać ukierunkowane na tworzenie studiów dualnych, studiów prowadzonych w języku angielskim oraz oferty z 5 poziomu PRK. Opcja modyfikacji programów kształcenia powinna być dostępna w przypadku wszystkich programów,</p> <p>- wsparcie to powinno być ukierunkowane na wygenerowanie nowych rozwiązań możliwych w przyszłości do wykorzystania w standardowym toku studiów, w tym sprzyjających ich umiędzynarodowieniu (np. opracowanie nowych ćwiczeń i projektów dla studentów, skryptów, materiałów cyfrowych, w tym także w języku angielskim, kursów online, sposobu walidacji efektów uczenia się, zakupu potrzebnej do nich aparatury, oprogramowania i materiałów), a nie na finansowanie procesu</p>		
---	-------------------------------------	---	--	--

		<p>kształcenia (tzw. godzin dydaktycznych),</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozwiązania powinny uwzględniać indywidualizację kształcenia i włączenie do programu modelu mentoringu/tutoringu, a także zwiększenie elastyczności w zakresie kształtowania ścieżki kształcenia studenta, - rozwiązanie powinno uwzględniać wprowadzenie dodatkowych punktów do oceny wniosku za działania, które realizowane są we współpracy z pracodawcami, - projektowane wsparcie powinno uwzględniać przygotowanie do nowych wyzwań w zakresie cyfryzacji, które stoją przed uczelniami (projekt powinien pozwalać zarówno na sfinansowanie inwestycji w sprzęt oraz oprogramowanie do np. spotkań/zajęć hybrydowych, diagnozowania kompetencji i monitorowania postępów studenta, urozmaicenia zajęć prowadzonych w trybie stacjonarnym), - projekt powinien uwzględniać dwie fazy: (1) projektowania, w trakcie której opracowane zostaną rozwiązania (w fazie tej finansowane powinno być prowadzenia prac koncepcyjnych i organizacyjno-administracyjnych związanych z uruchomieniem/ modyfikacją kierunku, np. wizyty studyjne, konsultacje, opracowanie 		
--	--	---	--	--

				materiałów, wstępne testy skuteczności metody kształcenia), (2) implementacji, w trakcie której rozwiązania te zostaną wdrożone na uczelni i ewentualnie poddane modyfikacji (w fazie tej powinny być finansowane działania związane z oceną skuteczności rozwiązania). Pierwsza z tych faz powinna trwać minimum rok. (odpowiedzialność: MEiN, wdrożenie: NCBR)				
5	Poziom potrzeb w zakresie kształtowania kompetencji studentów jest bardzo zróżnicowany i w wielu przypadkach jednostka macierzysta nie jest w stanie zaoferować wszystkim studentom odpowiedniego wsparcia szkoleniowego w ramach działań realizowanych w jednym projekcie.	Wdrożenie mechanizmu funduszu szkoleniowego dla studentów ukierunkowanego na inwestycje w mikro kompetencje.	MEiN NCBR	Włączenie możliwości planowania w ramach programu wsparcia kluczowych kompetencji studentów (patrz punkt 2. rekomendacji) mechanizmu finansowania inwestycji w kompetencje tej grupy w oparciu o zasadę indywidualizacji wsparcia. Indywidualizacja polegać powinna na zaplanowaniu dodatkowej kwoty (ok. 5000 zł.) możliwej do wydatkowania przez studenta na szkolenia oferowane w sposób komercyjny, poza uczelnią. Mechanizm ten powinien być możliwy do wykorzystania na dwóch ostatnich semestrach studiów. (odpowiedzialność: MEiN, wdrożenie: NCBR)	01.02.2023	Rekomendacja programowa strategiczna	Edukacja	Poprawa poziomu kompetencji studentów.
6	Część problemów, które pojawiły się podczas wdrażania projektów, wynikała z oderwania założeń interwencji	Szerokie włączenie przedstawicieli uczelni w konsultację założeń nowych programów	MEiN NCBR	Włączenie przedstawicieli zespołów projektowych posiadających doświadczenie związane z aplikowaniem, realizacją i rozliczaniem projektów finansowanych w ramach PRK i ZPU	01.09.2022	Rekomendacja programowa operacyjna	Edukacja	Lepsze dopasowanie przyszłych programów do realiów rynkowych oraz funkcjonowania uczelni.

	od realiów rynkowych oraz zasad funkcjonowania uczelni.	wsparcia kluczowych kompetencji studentów.		w proces konsultowania dokumentacji konkursowej oraz rozwiązań dotyczących realizacji i rozliczenia projektu. Włączenie takie może nastąpić w ramach warsztatów z przedstawicielami zespołów projektowych realizowanych przed opracowaniem fiszek projektowych. (odpowiedzialność: MEiN, wdrożenie: NCBR)				
7	Duży potencjał tkwi w już zrealizowanych projektach oraz wiedzy i doświadczeniu, które powstało w związku z ich realizacją. Niewykorzystanie tego potencjału do wdrożenia podobnych rozwiązań na innych uczelniach byłoby błędem.	Upowszechnienie doświadczeń (dobrych praktyk) z realizacji projektów PRK i ZPU, w tym także narzędzi i podejścia do bilansu kompetencji, przygotowanie publikacji cyfrowej promującej dobre rozwiązania (przykładem takiej inicjatywy może być publikacja pt. „Szkoły poza horyzont”).	MEiN	Proponuje się przygotowanie w formie badania ewaluacyjnego przeglądu dobrych praktyk realizowanych w projektach PRK i ZPU. Przeglądy te powinny mieć formę atrakcyjnej zarówno pod względem treści, jak i składu publikacji cyfrowej i pokazywać, w jaki sposób wdrożono określone rozwiązania w różnych szkołach wyższych (np. jak zespół podszedł do przygotowania projektu, jak przeprowadzono bilans kompetencji, w jaki sposób zapewniano wysoką jakość kształcenia, itp.). (odpowiedzialność: MEiN, wdrożenie: MEiN)	01.04.2023	Rekomendacja programowa strategiczna	Edukacja	Zwiększenie pozytywnych efektów zewnętrznych zrealizowanych projektów.
8	Bilanse kompetencji nie zawsze były w pełni wykorzystywane przez uczelnie do diagnozowania kompetencji i wsparcia strategicznego rozwoju dydaktyki.	Opracowanie dwóch ścieżek w zakresie realizacji bilansu kompetencji: (1) ścieżka standardowa (w oparciu o standaryzowany, zaproponowany przez NCBR model bilansowania	MEiN NCBR	W przypadku kolejnych projektów wzmacniających kompetencje studentów rekomenduje się dopuszczenie dwóch ścieżek bilansowania kompetencji: 1. ścieżka standardowa (w oparciu o standaryzowany, zaproponowany	01.04.2023	Rekomendacja programowa operacyjna	Edukacja	Poprawa skuteczności wdrażania programu, poprawa trwałości efektów projektu.

		kompetencji), (2) ścieżka innowacyjna (w oparciu o szczegółowo opisane przez uczelnię rozwiązanie).		przez NCBR model bilansowania kompetencji). Model taki powinien zostać opracowany przez zespół ekspertów w ramach projektu pozakonkursowego; 2. ścieżka innowacyjna (w oparciu o rozwiązanie opisane na etapie przygotowania przez uczelnię wniosku projektowego). (odpowiedzialność: MEiN, wdrożenie: NCBR)				
9	Przedstawiciele zespołów projektowych wielokrotnie zwracali uwagę na konieczność dalszego usprawnienia organizacji pracy NCBR, w tym na zmniejszenie niekorzystnych efektów spowodowanych rotacją kadr i brakiem mechanizmów zapewnienia „pamięci instytucjonalnej”, a także na niwelowanie uciążliwości spowodowanych biurokracją projektową.	Usprawnienie i cyfryzacja procesów obsługi i zarządzania przyszłymi programami.	NCBR	Rekomenduje się w tym zakresie: - wdrożenie cyfrowego obiegu dokumentacji, w tym umożliwienie składania niezbędnych oświadczeń przez studentów w centralnym systemie bez pośrednictwa uczelni (np. przy wykorzystaniu profilu zaufanego); - krótszy i precyzyjnie określony czas wydawania decyzji czy odpowiedzi na pytania i pisma grantobiorcy w SL; - regularność wypłat zapewniająca płynność finansową projektu; - unikanie sytuacji, w której wydawane są decyzje sprzeczne (w związku ze zmianą osoby, która jest odpowiedzialna po stronie NCBR za projekt); - usprawnienie systemu zapisywania historii projektu (konsultacji, opinii, decyzji, itp.), z którą zapoznawaliby się często zmieniający się opiekunowie projektów (wdrożenie narzędzi	01.04.2023	Rekomendacja programowa operacyjna	Edukacja	Poprawa skuteczności wdrażania programu, poprawa trwałości efektów projektu.

			cyfrowych usprawniających monitorowanie historii projektu). (odpowiedzialność: NCBR, wdrożenie: NCBR)			
--	--	--	--	--	--	--

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M., Grinevich, V., Hughes, A., Kitson, M., 2009, *Knowledge Exchange between Academics and Business, Public and the Third Sector*. UK Innovation Research Centre. Cambridge, UK.
- Agrotec, 2014, *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy*, Agrotec: Warszawa.
- Archer, W., Davison, J., 2008, *Graduate Employability: What do employers think and want?* The Council for Industry and Higher Education.
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., & Schneider, P., 2017, *The Future of Skills: Employment in 2030*. London: Pearson and Nesta.
- Bekkers, R.N.A. & Bodas Freitas, I.M., 2008, *Analysing knowledge transfer channels between universities and industry: To what degree do sectors also matter?* *Research Policy*, 37, 1837-1853.
- Bonaccorsi, A. & Piccaluga, A., 1994, *A theoretical framework for the evaluation of university-industry relationships*. *R&D Management*, 24, 229-247.
- Caniëls, M. & Van den Bosch, H., 2011, *The role of Higher Education Institutions in building regional innovation systems*. *Papers in Regional Science*, 90(2).
- Christensen, L., Gittleson, J., & Smith, M. (2020). *The most fundamental skill: Intentional learning and the career advantage*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-most-fundamental-skill-intentional-learning-and-the-career-advantage#>
- Cohen, W., Nelson, R. & Walsh, J., 2002, *Links and Impacts: The Influence of Public Research on Industrial R&D*. *Management Science*, 48(1), 1-23.
- Coleman, J.S., 1991, *Matching processes in the labor market*. *Acta Sociologica*, 34, s. 3–12.
- D’Este, P. & Patel, P., 2007, *University-industry linkages in the UK: What are the factors underlying the variety of interactions with industry?* *Research Policy*, 36, 1295-1313.
- DALab UW, 2019, *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?* dostęp: <https://www.delab.uw.edu.pl/raporty/kompetencje-przyszlosci-jak-je-ksztaltowac-w-elastycznym-ekosystemie-edukacyjnym/>, 12.12.2021.
- Davey, T., Meerman, A., Galan Muros, V., Orazbayeva, B., Baaken, T., 2017, *The state of university-business cooperation in Europe. Final report*, Science-to-Business Marketing Research Centre.
- Devire, 2021, *Rynek Zmiany Pracy 2021*, dostęp: <https://www.devire.pl/raport-devire-rynek-zmiany-pracy-2021/>, 12.12.2021.
- Ellingrud, K., Gupta, R., & Salguero, J., 2020, *Building the vital skills for the future of work in operations*. McKinsey & Company, dostęp: <https://www.mckinsey.com/business-functions/operations/our-insights/building-the-vital-skills-for-the-future-of-work-in-operations>, 12.12.2021.
- Erasmus+. *Przewodnik po programie*, Wersja 2, 2021, dostęp: https://erasmusplus.org.pl/storage/brepo/panel_repo_files/2021/04/14/1jtc7f/2021-erasmusplus-programme-guide-v2-pl.pdf, 12.12.2021.
- Eurostat, 2021, *Employment - annual statistics*, dostęp: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_annual_statistics#Employment_up_for_seniors_but_down_for_young_people, 12.12.2021.
- Geuna, A. & Muscio, A., 2009, *The governance of university knowledge transfer: A critical review of the literature*. *Minerva*, 47, 93-114.
- Grimpe C. & Fier H., 2010, *Informal university technology transfer: a comparison between the United States and Germany*. *The Journal of Technology Transfer*, 35(6), 637-650.

GUS, 2021, *Raport: Sytuacja społeczno-gospodarcza kraju w maju 2021 roku*.

Haskel J., Martin C., 1996, *Skill shortages, productivity growth and wage inflation* (w:) Booth, A., Snower, D., (red), *Acquiring skills: market failures: their symptoms and policy responses*, Cambridge: University Press, pp. 147–174.

Herman-Pawłowska K., Humenny G., Kasperek K., Koniewski M., Kwinta J., Majkut P., Skórska P., Stronkowski P., Szczucka A., Weremiuk A., Worek B., 2019, *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego*, Jelonek M. (kier.), Warszawa: Narodowe Centrum Badań i Rozwoju.

Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, 2020, *Kompetencje Zawodowe Przyszłości 2020*, dostęp: <https://alogic.pl/blog/raport-kompetencje-zawodowe-przyszlosci-2020-institute-for-the-future>, 12.12.2021.

Jelonek M., Strycharz J., Strzebońska A., Szczucka A., 2017, koncepcja modelu obszarów współpracy nauka-biznes wraz z wytycznymi odnośnie przeglądu dobrych praktyk międzynarodowych związanych z monitorowaniem wybranych obszarów współpracy.

Karacay, G., 2018. Talent Development for Industry 4.0. In A. Ustundag & E. (Ed.). *Industry 4.0: Managing The Digital Transformation* (pp. 123-136). Switzerland: Springer.

Komisja Europejska, 2013, *Employment and Social Developments in Europe 2012*, Employment and Social Developments in Europe 2012, Chapter 6: The Skill Mismatch Challenge in Europe, Bruksela.

Komunikat Komisji Europejskiej do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, 2009, *Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=celex:52011DC0567>, 04.07.2021.

Kutwa, K., *Corona Generation. Growing Up in a Pandemic*, 2021, (w:) Kubisiak, A., Sawulski, J. (cooperation), Polish Economic Institute, Warsaw.

Li, S., Xu, L.D., & Zhao, S., 2015, The internet of things: a survey. *Inf Syst Front*, 17(2), 243-259.

Link, A. N., Siegel, D. S. & B. Bozeman, 2007, An empirical analysis of the propensity of academics to engage in informal university technology transfer. *Industrial and Corporate Change*, 16, 641-655.

Manacorda M., Petrongolo B., 1998, Skill Mismatch and Unemployment in OECD Countries, *Economica*, Vol. 66, pp. 181-207.

Meyer-Krahmer, F. & Schmoch, U., 1998, *Science-based technologies: university-industry interactions in four fields*. *Research Policy*, 27(8), 835-851.

MODELOWY REGULAMIN PRAKTYK ZAWODOWYCH dla studiów o profilu praktycznym wytyczne opracowane w oparciu o doświadczenia uzyskane podczas realizacji pilotażowego projektu: Program praktyk zawodowych w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych, 2020, dostęp: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-praktyk-zawodowych-w-panstwowych-wyzszych-szkolach-zawodowych-w-ramach-dzialania-31-kompetencje-w-szkolnictwie-wyzszym>, 12.12.2021.

Müller, W., Gangl, M. (red.), 2003, *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.

OECD, 2012, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>, 17.12.2021.

- Oreopoulos P., von Wachter T., and Heisz A., 2006, *The Short- and Long-Term Career Effects of Graduating in a Recession: Hysteresis and Heterogeneity in the Market for College Graduates*, NBER Working Paper No. 12159.
- Ośrodek Przetwarzania Informacji - Państwowy Instytut Badawczy, 2018, *Raport Zintegrowane Programy Uczelni*.
- PARP, 2021, *Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego II. Sektor budowlany*, dostęp: <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/branzowy-bilans-kapitalu-ludzkiego-branza-budowlana-raport-podsumowujacy-i-edycje-badan-realizowanych-w-latach-2020-2021>, 17.12.2021.
- PARP, 2019, *Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego. Sektor finansowy*, dostęp: <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/branzowy-bilans-kapitalu-ludzkiego-sektor-finansowy>, 17.12.2021.
- PARP, 2019, *Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego. Sektor IT*, dostęp: <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/sektor-it-branzowy-bilans-kapitalu-ludzkiego>, 17.12.2021.
- PARP, 2019, *Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego. Sektor turystyki*, dostęp: <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/sektor-turystyki-branzowy-bilans-kapitalu-ludzkiego>, 17.12.2021.
- Perkmann, M. & Walsh, K., 2008, *Engaging the scholar: Three forms of academic consulting and their impact on universities and industry*. *Research Policy*, 37(10), 1884-1891.
- Pracodawcy RP, 2021, *Księga Rekomendacji projektu „Praca zdalna 2.0”*, dostęp: <https://pracodawcyrp.pl/upload/files/2021/03/praca-zdalna-2-0-rekomendacje-1.pdf>, 12.12.2021.
- PwC, 2021, *Raport Młodzi na rynku pracy 2021*, dostęp: <https://www.pwc.pl/pl/publikacje/mlodzi-polacy-na-ryнку-pracy-2021.html>, 13.12.2021.
- Ranga M., Hoareau C., Durazzi N., Etkowitz H., Marcucci P., Usher A., 2013, *Study on University-Business Cooperation in the US*, London School of Economics and Political Science: London.
- Raport ewaluacyjny, 2019, *Kompetencje w gospodarce i na rynku pracy*.
- Regulaminy konkursów: PRK/15, PRK/17, ZP1, ZP2, ZP3 SP2/17, ABK/17, BPO/17, MOT/17, PZ1/17, PZ2/17, CWD/20, DUO/18, MOC/18, PKN/18, REG/18, UMO/17, dostęp: <https://archiwum.ncbr.gov.pl/programy/fundusze-europejskie/power/konkursy/konkurs-nr-powr030100-ip08-00-bpo19/>, 13.12.2021.
- Schwab, K., 2016, *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
- University-Business Cooperation in Europe, 2016a, *State of University-Business Cooperation: Poland. University Perspective*.
- World Economic Forum, 2018, *The Future of Jobs Report*. Cologny/Geneva: Centre for the New Economy and Society – World Economic Forum.