

AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

im. Marii Grzegorzewskiej

mgr Emilia Palankiewicz-Mitrut

Rozprawa doktorska

**Kształcenie zawodowe uczniów szkół ponadpodstawowych w kontekście
zmian wynikających z reformy systemu oświaty z 2017 roku**

Przygotowana pod kierunkiem:

Promotora

dr hab. Adama Solaka, prof. APS

Promotorki pomocniczej

dr Katarzyny Stanek

Warszawa 2024

OŚWIADCZENIE

- I. Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona rozprawa doktorska na temat „Kształcenie zawodowe uczniów szkół ponadpodstawowych w kontekście zmian wynikających z reformy systemu oświaty z 2017 roku” została przygotowana przeze mnie przy wykorzystaniu wykazanej w tej rozprawie literatury przedmiotu i materiałów źródłowych.
- II. Oświadczam jednocześnie, że rozprawa ta nie narusza praw autorskich, dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym oraz nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób niedozwolony prawem i nie była dotychczas przedmiotem żadnej procedury, związanej z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.
- III. Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja rozprawy doktorskiej jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.
- IV. Wyrażam zgodę na udostępnianie egzemplarza mojej rozprawy doktorskiej w czytelni Biblioteki Głównej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Data: 09.02.2024 r.

.....
Czytelny własnoręczny podpis autora rozprawy

Oświadczenie promotora rozprawy:

Niniejsza rozprawa jest gotowa do oceny przez recenzentów.

Data: 09.02.2024 r.

.....

Czytelny własnoręczny podpis promotora rozprawy

Streszczenie rozprawy doktorskiej

Imię i nazwisko autora rozprawy: **Emilia Palankiewicz-Mitrut**

Stopień/tytuł naukowy oraz imiona i nazwisko promotora rozprawy:

dr hab. Adam Solak, prof. APS

Stopień/tytuł naukowy oraz imiona i nazwisko promotora pomocniczego:

dr Katarzyna Stanek

Temat rozprawy doktorskiej: **Kształcenie zawodowe uczniów szkół ponadpodstawowych w kontekście zmian wynikających z reformy systemu oświaty z 2017 roku**

Słowa kluczowe (max. 10): **kształcenie zawodowe, reforma systemu oświaty, organizacja kształcenia zawodowego, oferta kształcenia, programy nauczania, doradztwo edukacyjno-zawodowe, kwalifikacje zawodowe, kompetencje zawodowe, technika, szkoły branżowe**

Streszczenie:

Kształcenie zawodowe odgrywa istotną rolę w ograniczaniu bezrobocia oraz dopasowywaniu kompetencji młodych ludzi do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Ze względu na fakt, iż obecnie cieszy się ono mniejszą popularnością niż edukacja ogólna, warto postawić sobie pytanie, jak zmiany wynikające z reformy systemu oświaty mogą przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia zawodowego i przywrócenia jego utraconej rangi?

W części metodologicznej niniejszej dysertacji zaprezentowano wyniki badań zrealizowanych wśród uczniów i nauczycieli szkół zawodowych oraz pracodawców współpracujących ze szkołami w ramach praktycznej nauki zawodu, których celem było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak przebiega organizacja kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku?
2. W jakim stopniu oferta kształcenia zawodowego realizowanego w danej szkole odpowiada zainteresowaniom uczniów i wymaganiom rynku pracy?
3. Jak realizowany jest program nauczania zawodu i czy jest on dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów?

4. W jakim stopniu program nauczania zawodu dostosowany jest do potrzeb rynku pracy oraz czy pracodawcy biorą udział w tworzeniu programów nauczania?
5. Jak przebiega współpraca pomiędzy szkołą (środowiskiem szkolnym) a pracodawcami?
6. Jak w opinii środowiska szkolnego aktywny udział pracodawców w kształceniu ponadpodstawowym sprzyja podniesieniu poziomu przygotowania zawodowego, ukierunkowanego na przystosowanie uczniów do aktualnych potrzeb rynku pracy?
7. Jaka jest aktualna sytuacja doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach i jaką rolę pełnią doradcy zawodowi w wyborze przyszłej ścieżki zawodowej przez uczących się?
8. W jaki sposób postanowienia wynikające z reformy oświaty dotyczące likwidacji gimnazjum, przywrócenia ośmioletniej szkoły podstawowej i wydłużenia nauki w szkole średniej wpływają na wyrównywanie szans edukacyjnych wśród uczniów?
9. Jaka jest powszechność zjawiska marginalizacji uczniów szkół branżowych i techników?

W dobie rewolucji technologicznej, globalizacji oraz wyzwań demograficznych związanych z migracjami i zjawiskiem starzejącego się społeczeństwa, doskonalenie systemu edukacji, w tym szkolnictwa branżowego stało się koniecznością. W związku z powyższym, by móc ocenić zmiany w obszarze kształcenia zawodowego, należy wziąć pod uwagę wszelkie czynniki, które mogą przyczynić się do zwiększenia jego efektywności. Analiza przeprowadzonych badań zidentyfikowała kilka istotnych problemów, z którymi nadal, mimo wprowadzanych reform, boryka się polskie szkolnictwo branżowe. Aby poprawić sytuację kształcenia zawodowego, należy podjąć takie działania, jak m.in.: zwiększenie inwestycji w infrastrukturę szkół branżowych oraz dostosowanie sprzętu do potrzeb praktycznej nauki zawodu, uwzględnienie zainteresowań uczniów i dostosowanie oferty kształcenia do oczekiwań pracodawców, współpraca z pracodawcami w procesie tworzenia programów nauczania, współfinansowanie programów współpracy między szkołami i pracodawcami, zwiększenie dostępności doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów.

Wprowadzenie powyższych zmian może przyczynić się do podniesienia atrakcyjności kształcenia zawodowego i umożliwić młodym ludziom zdobycie niezbędnych umiejętności, co pozwoli na zwiększenie elastyczności systemu edukacyjnego oraz jego dopasowanie do zmieniających się potrzeb rynku pracy.

Summary of the Ph.D. Thesis

Name of the author of the thesis: **Emilia Palankiewicz-Mitrut**

Academic title of the doctoral supervisor of the thesis: **dr hab. Adam Solak, prof. APS**

Name of the auxiliary promoter: **dr Katarzyna Stanek**

The title of the thesis: **Vocational education of students in upper secondary schools in the context of changes resulting from the 2017 education system reform**

Key words: **vocational education, education reform, organization of vocational education, educational offerings, teaching programs, educational and vocational guidance, professional qualifications, vocational competencies, technical education, vocational schools**

Abstract:

Vocational education plays a significant role in reducing unemployment and aligning the skills of young people with the changing demands of the job market. Given that it is currently less popular than general education, it is essential to ask: how can the changes resulting from the 2017 education system reform contribute to improving the quality of vocational education and restoring its lost status?

In the methodology section of this dissertation, the results of research conducted among students and teachers of vocational schools, as well as employers collaborating with schools in the context of practical vocational training, were presented. The aim was to answer the following research questions:

1. How is vocational education organized in upper secondary schools after the 2017 education system reform?
2. To what extent does the vocational education offered by a particular school align with the interests of students and the requirements of the job market?
3. How is the vocational curriculum implemented, and is it tailored to the individual needs and abilities of students?
4. To what extent is the vocational curriculum adapted to the needs of the job market, and do employers participate in its development?
5. How is the cooperation between the school (school environment) and employers carried out?

6. In the opinion of the school community, how does the active involvement of employers in post-secondary education contribute to raising the level of vocational preparation, oriented towards adapting students to the current needs of the job market?
7. What is the current state of educational and vocational guidance in schools, and what role do career advisors play in students' choice of future career paths?
8. How do the provisions resulting from the education reform, including the elimination of middle schools (gimnazjum), the reintroduction of an 8 -year primary school, and the extension of education in secondary schools, affect the process of equalizing educational opportunities among students?
9. How prevalent is the phenomenon of marginalization among students of vocational and technical schools?

In the era of technological revolution, globalization, and demographic challenges related to migrations and the aging population, improving the education system, including vocational education, has become a necessity. Therefore, in order to evaluate changes in the field of vocational education, it is necessary to consider all factors that can contribute to increasing its effectiveness. The analysis of conducted research has identified several significant problems that Polish vocational education continues to face despite the implemented reforms. To improve the situation in vocational education, actions such as increasing the level of financial investment in vocational school infrastructure and adapting equipment to the needs of practical vocational training, considering students' interests and aligning the educational offerings with employers' expectations, collaborating with employers in the process of curriculum development, co-financing programs of cooperation between schools and employers, and increasing the accessibility of educational and vocational guidance for students should be taken.

Implementing these changes can enhance the attractiveness of vocational education and enable young people to acquire necessary skills, thereby increasing the flexibility of the educational system and adapting it to the changing needs of the job market.

Spis treści

Wstęp	12
Rozdział I. Miejsce kształcenia zawodowego w naukach o wychowaniu.....	14
I.1. Rola kształcenia zawodowego w przygotowaniu człowieka do samodzielnego życia... 14	
I.1.1. Związek kształcenia zawodowego z kształceniem ogólnym	15
I.1.2. Pedagogika pracy w odniesieniu do innych subdyscyplin pedagogicznych	17
I.1.3. Obszary badawcze i aktualne zadania pedagogiki pracy	19
I.1.4. Pedagog pracy w znaczeniu potocznym, profesjonalnym i naukowym.....	21
I.1.5. Wychowanie i praca człowieka w kontekście teorii pedagogiki pracy.....	22
I.2. Wszechstronny wymiar pracy człowieka.....	26
I.2.1. Wychowanie do pracy i wychowanie przez pracę na przestrzeni wieków	27
I.2.2. Podział pracy a kształtowanie się przyszłych zawodów	32
I.2.3. Kształcenie zawodowe – znaczenie pojęcia i główne zadania.....	36
I.2.4. Cele, treści, formy oraz inne aspekty dydaktyczne kształcenia zawodowego ...	37
I.2.5. Rozwój kompetencji zawodowych jako odpowiedź na wymagania współczesnego rynku pracy	40
I.3. Kształcenie zawodowe jako element edukacji ustawicznej.....	44
I.3.1. Edukacja permanentna w świetle koncepcji pedagogicznych oraz raportów międzynarodowych	46
I.3.2. Kształcenie ustawiczne w świetle dokumentów krajowych	54
I.3.3. Kształcenie zawodowe z perspektywy Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030.....	56
I.4. Zmiany w obszarze edukacji jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata – podsumowanie rozdziału I.....	59
Rozdział II. Reforma kształcenia zawodowego w świetle nowego prawa oświatowego z 2017 roku	62
II.1. Reforma szkolnictwa jako konsekwencja przemian społeczno-ustrojowych.....	62
II.2. Szkolnictwo zawodowe w Polsce w kontekście przeobrażeń społecznych.....	81
II.3. Zmiany w szkolnictwie branżowym wynikające z reformy systemu oświaty z 2017 roku.....	87
II.3.1. Szkoły ponadpodstawowe realizujące kształcenie zawodowe.....	87
II.3.2. Współpraca szkół zawodowych z partnerami zagranicznymi.....	89
II.3.3. Klasyfikacja zawodów szkolnictwa branżowego obowiązująca od 1 września 2019 roku	90
II.3.4. Podstawa programowa kształcenia w zawodach w świetle zmian wynikających z nowelizacji prawa oświatowego	92

II.3.5. Egzamininy zawodowe jako forma oceniania zewnętrznego uczniów realizujących kształcenie zawodowe.....	98
II.3.6. Zmiany w obszarze doradztwa zawodowego skierowanego do uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych.....	100
II.4. Kształcenie zawodowe w Polsce w dobie aktualnych przemian – podsumowanie rozdziału II.....	102
Rozdział III. Zidentyfikowane problemy kształcenia zawodowego w obliczu zmieniających się potrzeb rynku pracy	105
III.1. Rozwój zawodowy człowieka jako determinanta rozwoju kształcenia zawodowego..	105
III.2. Uwarunkowania rozwoju kształcenia zawodowego w obliczu potrzeb rynku pracy ...	108
III.3. Reformowanie szkolnictwa branżowego jako droga do podniesienia jego jakości i efektywności	115
III.4. Problemy kształcenia zawodowego w Polsce na przełomie XX i XXI wieku	119
III.5. Kształcenie zawodowe w świetle reform oświatowych z 2012 i 2017 roku	129
III.5.1. Zmiany w obszarze szkolnictwa zawodowego z 2012 roku jako odpowiedź na nowe potrzeby rynku pracy.....	129
III.5.2. Reforma kształcenia zawodowego z 2017 roku jako kontynuacja postanowień z roku 2012	133
III.6. Aktywny udział pracodawców w kształceniu zawodowym uczniów technikum i szkoły branżowej I i II stopnia	136
III.6.1. Praktyki zawodowe	137
III.6.2. Kształcenie dualne.....	139
III.6.3. Staż uczniowski.....	141
III.7. Kształcenie zawodowe w szkołach ponadpodstawowych wobec zmieniających się potrzeb rynku pracy	144
III.8. Nowe zawody szkolnictwa branżowego.....	145
III.9. Reforma szkolnictwa branżowego jako odpowiedź na aktualne wyzwania rynku pracy – podsumowanie rozdziału III	148
Rozdział IV. Metodologiczne i empiryczne podstawy badań nad kształceniem zawodowym, realizowanym w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku.....	151
IV.1. Metodologia badań własnych – zastosowanie triangulacji metod badawczych.....	151
IV.1.1. Przedmiot i cele badawcze	155
IV.1.2. Problemy badawcze.....	159
IV.1.3. Zmienne i wskaźniki.....	162
IV.1.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze	168
IV.1.5. Dobór badanych osób	173
IV.1.6. Teren badań – charakterystyka.....	175

IV.1.7. Grupa badanych – charakterystyka	177
IV.1.8. Organizacja i przebieg badań	181
Rozdział V. Analiza wyników badań.....	188
V.1. Wyniki badań ilościowych przeprowadzonych wśród uczniów/uczennic, nauczycieli/nauczycielek techników i szkół branżowych oraz pracodawców współpracujących ze szkołami.....	188
V.1.1. Organizacja kształcenia.....	188
V.1.2. Oferta kształcenia	195
V.1.3. Programy nauczania	205
V.1.4. Współpraca z pracodawcami.....	221
V.1.5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe	230
V.1.6. Różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjum a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej	236
V.2. Wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli/nauczycielek techników i szkół branżowych.....	239
V.2.1. Organizacja kształcenia.....	239
V.2.2. Oferta kształcenia	242
V.2.3. Programy nauczania	243
V.2.4. Współpraca z pracodawcami.....	244
V.2.5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe	245
V.2.6. Różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjum a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej	247
V.2.7. Zjawisko marginalizacji kształcenia zawodowego	248
Rozdział VI. Dyskusja nad wynikami i wnioski z badań.....	250
VI.1. Dyskusja nad wynikami badań ilościowych.....	251
VI.1.1. Organizacja kształcenia	251
VI.1.2. Oferta kształcenia	252
VI.1.3. Programy nauczania	253
VI.1.4. Współpraca z pracodawcami.....	255
VI.1.5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe	257
VI.1.6. Różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjów a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej	258
VI.2. Dyskusja nad wynikami badań jakościowych	259
VI.2.1. Organizacja kształcenia.....	259
VI.2.2. Oferta kształcenia	260
VI.2.3. Programy nauczania	261
VI.2.4. Współpraca szkół z pracodawcami	262

VI.2.5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe	262
VI.2.6. Różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjum a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej	263
VI.2.7. Zjawisko marginalizacji kształcenia zawodowego	264
VI.3. Weryfikacja pytań badawczych	265
VI.4. Wnioski praktyczne	268
VI.4.1. Organizacja kształcenia zawodowego	268
VI.4.2. Oferta kształcenia	269
VI.4.3. Programy nauczania	270
VI.4.4. Współpraca szkół z pracodawcami	270
VI.4.5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe	271
Zakończenie	272
Bibliografia	273
Netografia.....	293
Akty prawne.....	294
Spis tabel	296
Spis wykresów.....	297
Aneks	301

Wstęp

Kształcenie zawodowe, które obok edukacji ogólnej jest formą odnoszącą się do sposobu pracy nauczyciela oraz uczniów, służy nabywaniu przez uczących się wiedzy i odpowiednich umiejętności, umożliwiających im rozpoczęcie pracy w danym zawodzie, jak również realizację innych zadań rozwojowych (Wołk, 2022, s. 60). Problematyka zawarta w niniejszej dysertacji, odnosi się do zmian w kształceniu zawodowym, będących skutkiem reformy systemu oświaty z 2017 roku. Praca została podzielona na sześć rozdziałów, które skupiają się na różnych aspektach tego zagadnienia.

W pierwszej części rozprawy omówiono rolę kształcenia zawodowego w przygotowaniu jednostki do samodzielnego życia oraz związek edukacji zawodowej z kształceniem ogólnym. Zaprezentowano obszary badawcze i aktualne zadania pedagogiki pracy, jako subdyscypliny pedagogicznej, przybliżono pojęcie celów, treści i form dydaktycznych w kształceniu zawodowym, jak również sposobów rozwijania kompetencji zawodowych w odpowiedzi na wyzwania współczesności.

Drugi rozdział koncentruje się na reformie systemu oświaty w Polsce, w szczególności na zmianach w szkolnictwie branżowym, wprowadzonych w ramach reformy z 2017 roku. Przeanalizowano w nim m.in. zmiany dotyczące struktury szkół ponadpodstawowych, klasyfikacji zawodów, podstaw programowych szkolnictwa branżowego oraz egzaminów zawodowych.

Trzecia część rozprawy poświęcona jest identyfikacji problemów związanych z kształceniem zawodowym w kontekście zmieniających się potrzeb rynku pracy. Opisano czynniki determinujące rozwój zawodowy człowieka, uwarunkowania kształcenia zawodowego w obliczu potrzeb rynku pracy oraz zmiany wynikające z reformy systemu oświaty z 2017 roku, w odniesieniu do wcześniejszych rozwiązań edukacyjnych.

Rozdział czwarty prezentuje metodologię badań własnych oraz jej organizacyjne aspekty. Przedstawiono w nim m.in. cele badawcze, problemy i pytania badawcze, zmienne oraz ich wskaźniki, metody – wraz z uzasadnieniem ich wyboru, techniki i narzędzia badawcze, kryteria doboru respondentów, charakterystykę badanych, a także teren badań.

W części piątej zostały ukazane wyniki badań ilościowych i jakościowych, które przeprowadzono wśród uczniów i uczennic, nauczycieli i nauczycielek oraz pracodawców współpracujących ze szkołami w ramach praktycznej nauki zawodu. Analizie poddano następujące obszary:

1. organizację kształcenia,
2. ofertę kształcenia,
3. programy nauczania,
4. współpracę szkół z pracodawcami,
5. doradztwo edukacyjno-zawodowe,
6. różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjum a absolwentami 8-letniej szkoły podstawowej,
7. marginalizację kształcenia zawodowego.

Ostatni, szósty rozdział zawiera dyskusję nad wynikami badań, weryfikację pytań badawczych oraz wnioski praktyczne wynikające z przeprowadzonych analiz. Podkreślona w nim została istota kontynuacji badań nad kształceniem zawodowym w Polsce oraz promowanie działań mających na celu jego doskonalenie.

Edukacja zawodowa pełni istotną rolę w tworzeniu elastycznego i konkurencyjnego społeczeństwa. Nie tylko wyposaża młodych ludzi w praktyczne umiejętności zawodowe, lecz również odpowiada za kształtowanie „postaw, poglądów, zainteresowań zawodowych, myślenia koncepcyjnego, innowacyjnego, twórczego, a także stosunku do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie, świata kultury i przyrody, czyli pełni człowieczeństwa” (Baraniak, 2015, s. 84). Warto zaznaczyć, że kształcenie zawodowe rozwija w człowieku zdolność do uczenia się przez całe życie, co jest niezwykle ważne w erze dynamicznych zmian i postępującej automatyzacji pracy (Kardasz, 2017, s. 27, Nowak, 2019, s. 31, Zinczuk, 2021, s. 107). Ponadto, edukacja przygotowująca do pracy może pomóc w zredukowaniu nierówności społecznych, tworząc możliwości dla osób z różnych środowisk do zdobycia kompetencji i włączenia się w aktywność zawodową. W związku z powyższym badania nad tym obszarem są niezwykle ważne, gdyż pozwalają na identyfikację słabych punktów w systemie edukacyjnym, wskazują na aspekty wymagające usprawnienia oraz dają możliwość świadomego podejmowania działań naprawczych, czyli takich, które prowadzą od stanu aktualnego do pożądanego (Kwiatkowski, 2013, s. 25).

I. Miejsce kształcenia zawodowego w naukach o wychowaniu

I.1. Rola kształcenia zawodowego w przygotowaniu człowieka do samodzielnego życia

Kształcenie zawodowe jest jednym z podstawowych pojęć pedagogicznych. Odnosi się ono do nabywania przez uczących się określonej wiedzy, umiejętności i kwalifikacji oraz rozwijania ich uzdolnień i zainteresowań, które są niezbędne do wykonywania danego zawodu. Edukację zawodową, która realizowana jest współcześnie, określa się jako działanie wielostronne, umożliwiające człowiekowi opanowanie zarówno umiejętności oraz wiedzy zawodowej, jak i wiedzy ogólnej, kreując jednocześnie rozwój umysłowy, psychiczny i fizyczny (Szlosek, 2012, s. 36). Należy zaznaczyć, iż wprawdzie głównym zadaniem kształcenia zawodowego jest przygotowanie dobrze wykształconych pracowników, którzy będą mogli znaleźć zatrudnienie na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy (Nowak, 2018, s. 261), to jednak odnosi się ono przede wszystkim do podejmowania procesów wychowawczych, których celem jest odpowiednie ukierunkowanie człowieka. Pedagogika, jako dyscyplina naukowa zajmująca się wychowaniem, czyli kształtowaniem osobowości jednostki, zorientowana jest na poznanie drugiego człowieka, zrozumienie jego potrzeb i wskazanie mu odpowiedniej drogi rozwoju. Zygmunt Mysłakowski określił tak rozumiane wychowanie jako „naturalny proces uwarunkowany mechanizmami niezależnymi od człowieka, lecz ściśle związanymi z jego społeczną naturą oraz wrastaniem w nowe sfery kultury” (1933, s. 15-16). Jak twierdzi Wojciech Pomykało, wychowanie jest terminem odnoszącym się do świadomego, celowego i specyficznego działania pedagogicznego, zmierzającym „do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej” (1993, s. 917). Według Wincentego Okonia wychowanie stanowi świadomie zorganizowaną działalność społeczną, opartą „na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka” (2004, s. 445). Pedagogika, jako nauka o wychowaniu, edukacji czy kształceniu (nazwy określające przedmiot pedagogiki często używane są zamiennie), odnosi się do wszelkich warunków, procesów oraz działań, których celem jest wspieranie rozwoju człowieka przez pedagoga, nauczyciela, wychowawcę, doradcę lub opiekuna (Kwieciński, Śliwerski, 2019 s. 7-8). Warto dodać, iż edukacja rozumiana jest jako ogół oddziaływań międzygeneracyjnych, które służą formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka, czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, zadomowioną w danej kulturze i zdolną do konstruktywnej krytyki oraz refleksyjnej afirmacji (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 54).

Zagadnienia edukacji stanowią istotną dziedzinę systemu społecznego, ponieważ pomyślność społeczeństwa w znacznej mierze zależy od niej. Dlatego kształcenie, w tym kształcenie zawodowe, powinno być traktowane jako inwestycja w kapitał ludzki, która daje obywatelowi możliwość lepszego zrozumienia zjawisk zachodzących we współczesnym świecie, uzyskania pracy, pozycji społecznej i zawodowej oraz większych dochodów (Zajac, 2018, s. 75). Tak rozumiane kształcenie można utożsamiać z wychowaniem, ponieważ przygotowuje ono uczniów do rozpoczęcia samodzielnego życia, wkroczenia na rynek pracy oraz do zdobywania pierwszych doświadczeń zawodowych. Istotną kwestią jest, by w dobie społeczeństwa opartego na wiedzy, młodzi ludzie byli przygotowani do podejmowania różnego rodzaju działalności, które przyczynią się do dalszego rozwoju ich osobowości.

I.1.1. Związek kształcenia zawodowego z kształceniem ogólnym

O kształceniu można mówić zarówno w odniesieniu do nauki zawodu, jak również w kontekście ogólnym. Ze względu na fakt, że jest to jedno z podstawowych pojęć w naukach pedagogicznych, należy wyjaśnić jego znaczenie. Wincenty Okoń definiuje kształcenie jako „system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce lub zbiorowi jednostek umożliwić:

1. poznanie świata, jaki stworzyła natura i jaki zawdzięczamy kulturze, włącznie z nauką, sztuką i techniką;
2. przygotowanie się do zmieniania świata poprzez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności samokształceniowych;
3. ukształtowanie indywidualnej osobowości poprzez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych” (Okoń, 2004, s. 191).

Według definicji zawartej w „Słowniku Pedagogicznym” celem kształcenia (ogólnego) jest zaznajamianie uczniów „z podstawami nagromadzonego przez ludzkość dorobku nauki, kultury i techniki, najważniejszymi prawami rządzącymi rozwojem przyrody i życia społecznego, a ponadto wyposażania dzieci i młodzieży w umiejętności teoretyczne i praktyczne niezbędne współczesnemu człowiekowi do życia w warunkach ustawicznie zmieniającego się świata”, które określa procesem „nauczania - uczenia się”, czyli wszechstronny rozwój dzieci, młodzieży oraz dorosłych, powiązany z rozwojem emocjonalnym i wolicjonalnym (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2018, s. 88-89). Należy podkreślić,

że kształcenie ma charakter planowy, wielostronny i jest ukierunkowane na realizację określonych celów, co wiąże się z systematycznym oraz długotrwałym wysiłkiem ze strony uczącego się (Polak, 2013, s. 15). W „Encyklopedii Pedagogicznej” kształcenie ogólne zostało zdefiniowane jako „całokształt poczynań, czynności, działań, procesów i metod oddziaływania na jednostki i grupy, by efektem było wykształcenie ogólne tych jednostek i grup, czyli zdobycie kwalifikacji i kompetencji ogólnych (...) ujętych i usystematyzowanych w logiczne struktury, czyli w powiązane sensownie układy scalone – to inaczej wiedza ogólna o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze, sztuce, technice i zdrowiu biopsychospołecznym” (Komorowski, 1993, s. 296).

Istnieje wyraźna różnica między kształceniem ogólnym, którego celem jest wszechstronny rozwój człowieka, a kształceniem zawodowym, przygotowującym go do podjęcia pracy w konkretnym zawodzie. Jednakże, dowodem komplementarności obu pojęć jest chociażby definicja zawarta w „Słowniku Pedagogicznym” z lat 70., która określa kształcenie zawodowe jako „przygotowanie ludzi, odpowiednio wykształconych ogólnie, do wykonywania różnych zawodów, (...) opanowanie wiedzy zawodowej (...), opanowanie typowych metod, środków i form działalności zawodowej, rozwinięcie specjalnych uzdolnień i zainteresowań niezbędnych do wykonywania danego zawodu i przyzwyczajanie do ciągłego podnoszenia kwalifikacji” (Okoń, 1975, s. 143).

Ponieważ współczesne kształcenie zawodowe ma charakter wielostronny, w którym uwzględnia się zadania kształcenia umysłowego, ogólnotechnicznego, moralnego, estetycznego oraz fizycznego (Wiatrowski, 2005, s. 228), warunkiem jego efektywnej realizacji jest nabywanie przez uczących się wiedzy z zakresu wiedzy ogólnej. W przeciwnym razie trudno mówić o jakimkolwiek kształceniu bądź rozwoju. Podczas nauki zawodu ważna jest integracja edukacji ogólnej i zawodowej, która umożliwi uczniom opanowanie umiejętności kluczowych, dzięki czemu w przyszłości będą oni mogli sprawnie funkcjonować w obliczu zmieniającej się rzeczywistości. Współzależność kształcenia zawodowego i ogólnokształcącego sprzyja efektywności procesu dydaktycznego, czego wyrazem są następujące cele odnoszące się do owej korelacji:

1. umożliwienie transferu wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych;
2. rozbudzanie i rozwijanie myślenia naukowego;
3. pomoc w zrozumieniu, na czym polega wielorakie zastosowanie wiedzy;
4. tworzenie w umysłach uczniów spójnego obrazu świata;
5. wsparcie uczniów techników w realizacji przedmiotów w zakresie rozszerzonym z uwzględnieniem kształconego zawodu;

6. umożliwienie absolwentom szkół prowadzących kształcenie w zawodzie zdobycia solidnych i elastycznych kwalifikacji zawodowych, powiązanych z całym zasobem wiedzy ogólnej;
7. podniesienie jakości kształcenia (Grządziel, Kos-Górczyńska, Stańczyk, Szczur, 2013, s.7-8).

Postuluje się, by edukacja zawodowa miała charakter wszechstronny, umożliwiający wychowanie przez pracę. Powinna ona obejmować zarówno kształcenie ogólne, jak i zawodowe o węższym znaczeniu, integrując przygotowanie teoretyczne i praktyczne (Nowacki, 1971). W związku z powyższym warto podkreślić, iż edukacja ogólna stanowi podstawę kształcenia zawodowego, zwiększa jego efektywność, ułatwia człowiekowi nabywanie określonych kompetencji i umożliwia mu lepsze odnalezienie się na rynku pracy. Dlatego akcentując współistnienie edukacji ogólnej i zawodowej, warto przywołać znaczenie „rezultatu kształcenia zawodowego”, określonego jako „wykształcenie zawodowe, którego znaczącymi składnikami są: wiedza ogólna i zawodowa, umiejętności zawodowe, nawyki i sprawności zawodowe, postawa zawodowa, wreszcie - osobowość zawodowa” (Wiatrowski, 2005, s. 228).

I.1.2. Pedagogika pracy w odniesieniu do innych subdyscyplin pedagogicznych

Definiując kształcenie zawodowe oraz badając jego związek z kształceniem ogólnym, należy mieć na uwadze, iż pojęcie to odnosi się do subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest pedagogika pracy. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż do nauk pedagogicznych, które stanowią rozbudowaną grupę zajmującą się kształceniem i wychowaniem, należy szereg subdyscyplin, które ze względu na przedmiot badań, można podzielić na różne kategorie. Zygmunt Wiatrowski zaproponował podział na dyscypliny podstawowe i szczegółowe, dyscypliny odpowiadające głównym obszarom działalności człowieka oraz dyscypliny pomocnicze i z pogranicza.

Wśród dyscyplin podstawowych wyróżnił:

1. pedagogikę ogólną,
2. historię oświaty i wychowania oraz doktryn pedagogicznych,
3. teorię wychowania,
4. dydaktykę.

Do dyscyplin szczegółowych wyznaczonych linią rozwoju człowieka Z. Wiatrowski zaliczył:

1. pedagogikę rodziny,

2. pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną,
3. pedagogikę szkolną,
4. pedagogikę szkoły wyższej,
5. pedagogikę dorosłych (andragogikę),
6. pedagogikę specjalną,
7. teorię kształcenia równoległego,
8. teorię kształcenia ustawicznego,
9. pedagogikę ludzi trzeciego wieku.

W kolejnej kategorii dyscyplin pedagogicznych, odpowiadających głównym obszarom działalności człowieka, znalazła się m.in. **pedagogika pracy** (2005, s. 38-39).

Podział zaproponowany przez Z. Wiatrowskiego nie jest jedyną próbą kategoryzacji subdyscyplin pedagogicznych. Wiele innych podziałów, jak klasyfikacja Teresy Hejnieckiej-Bezwińskiej, Stanisława Kawuli, Dietera Lenzena czy Mariana Nowaka może być wykorzystanych jako narzędzie bardziej szczegółowych analiz naukowawczych, jednak powyższą klasyfikację można uznać jako „optymalną”, gdyż „charakteryzuje się jasnym kryterium i jest wartościową próbą ujęcia wielorakości aspektów i dyscyplin pedagogicznych, umieszczając je w hierarchicznej zależności (Ibidem, 2005, s. 40). Ze względu na fakt, iż pedagogika pracy została wyszczególniona jako oddzielna subdyscyplina, charakteryzuje się pewnymi cechami, które Z. Wiatrowski nazwał „kryteriami odrębności i samodzielności naukowej”. Należą do nich:

1. wyraźnie sprecyzowany i społecznie znaczący przedmiot badań i zainteresowań badawczych;
2. terminologia i nazewnictwo używane odpowiednio do przedmiotu;
3. logicznie zwarty system pojęć i twierdzeń;
4. dostosowana do przedmiotu metodologia badań, w tym metody, techniki i narzędzia oraz procedury badań;
5. określona płaszczyzna przebiegu i przetwarzania informacji naukowej (wydawnictwa, kontakty krajowe i zagraniczne);
6. powszechnie uznana reprezentacja instytucjonalna i personalna (Ibidem, s. 32-33).

Istotną kwestią jest fakt, iż pedagogika pracy nie może istnieć w oderwaniu od innych dyscyplin pedagogicznych oraz innych nauk, ponieważ jak zaznacza Ryszard Gerlach stała się ona „obszarem uprawiania teorii silnie zintegrowanych z wieloma innymi naukami – zarówno pedagogicznymi, jak i tymi o pracy” (2017, s. 34). Interdyscyplinarność w naukach jest obecnie coraz bardziej powszechna i pożądana, ponieważ współpraca między specjalistami różnych

d dziedzin i wspólne rozwiązywanie problemów integruje badaczy, przyczyniając się do bogatszego i bardziej wnikliwego rozumienia i rozwiązywania problemów człowieka we współczesnym środowisku zawodowym (Karney, 2007, s. 28-29).

I.1.3. Obszary badawcze i aktualne zadania pedagogiki pracy

Pedagogika pracy, która została ukształtowana na początku lat siedemdziesiątych XX wieku, jest dyscypliną stosunkowo nową. Jej początki wiążą się z założeniem Instytutu Kształcenia Zawodowego, którego twórcą oraz pierwszym dyrektorem był Tadeusz Nowacki. Wyeksponował on rolę edukacji w drodze do stawania się wartościowym pracownikiem, obywatelem oraz człowiekiem, twierdząc, że przez pracę można stworzyć nie tylko samego siebie, lecz także własny świat, który staje się częścią świata wspólnego. Według Nowackiego *Homo creator* to nie jednostka, tylko „człowiek zbiorowy, zorganizowany, dawniej w plemionach, obecnie we wspólnotach narodowych, tworzący razem gospodarstwo (bogactwo) narodowe i jego kulturę” (2008, s. 43-44). Zdaniem Z. Wiatrowskiego w pedagogice pracy można odnaleźć istotę łączącą wychowanie i pracę, ponieważ zgodnie z jej założeniami „przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji: człowiek – wychowanie – praca, chociaż często akcentuje się też drugą relację trójczłonową: człowiek – obywatel – pracownik, jako również dobrze oddającą istotne problemy i zadania tej nowej dyscypliny pedagogicznej” (2005, s. 32-33). Pedagogika pracy jest więc zaszeregowana podwójnie – jako nauka o pracy i nauka o wychowaniu; oparta jest na doświadczeniach wychowawczych oraz pracowniczych, zaś celem jej jest przygotowanie człowieka do wykonywania pracy zawodowej (Jeruszka, 2017, s. 69). Ponieważ nauka ta odnosi się do wpływu pracy na kształtowanie osobowości jednostek w procesie wychowania, obszar jej zagadnień określa się na różne sposoby, z uwzględnieniem przebiegu podłużnego, a więc chronologicznego bądź poprzecznego, czyli wedle układu problemowego (Nowacki, 1993, s. 565).

W pedagogice pracy można wyszczególnić zagadnienia, które skoncentrowane są wokół następujących kwestii:

1. sylwetka człowieka, jakiego chcemy wychować;
2. zadania zawodowe, jakie będzie wykonywać absolwent określonej szkoły zawodowej;
3. treści, metody i środki kształcenia, doksztalcenia oraz doskonalenia zawodowego;
4. warunki osobowe i materialne przygotowania człowieka do pracy;
5. skuteczność kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego;
6. skuteczność działań edukacyjnych w miejscu pracy (Wiatrowski, 2005, s. 33).

Pedagogika pracy należy do grupy nauk o pracy, która jako wartość uniwersalna jest punktem odniesienia do innych wartości (Kwiatkowski, 2005, s. 13). W związku z powyższym, uwzględniając obszerność problematyki badawczej owej subdyscypliny naukowej, należy podkreślić jej główne zadanie, którym jest przygotowanie odpowiednio wykwalifikowanych pracowników do rozpoczęcia aktywności zawodowej. Opiera się ono na kształtowaniu u przyszłego pracownika cech, właściwości oraz zachowań, niezbędnych do znalezienia odpowiedniego zatrudnienia, zgodnego z nabytymi umiejętnościami. Według Janiny Elżbiety Karney do najczęściej wyliczanych obecnie zadań pedagogiki pracy należą:

1. „wpływ pracy na człowieka i sposoby radzenia sobie z oddziaływaniem negatywnym;
2. zatrudnienie, bezrobocie, praca w erze globalizacji;
3. dobór zawodowy w warunkach zmian rynku pracy;
4. kompetencje i kwalifikacje zawodowe;
5. rozwój i wzrost zawodowy, kreowanie karier zwłaszcza przez edukację;
6. orientacja, poradnictwo i doradztwo zawodowe;
7. kształcenie, doskonalenie, szkolenia, doradztwo i poradnictwo zawodowe;
8. edukacja menadżerów;
9. profesjonalizm pracy, badanie i opis pracy, standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych;
10. metody edukacji dorosłych i zawodowego kształcenia ustawicznego;
11. nauczyciele pracy i zawodu;
12. problemy zarządzania wiedzą i zarządzania edukacją w organizacji;
13. społeczne problemy człowieka w organizacji, pracownik a inni członkowie organizacji” (2007, s. 31).

Z powyższych zadań wynika, iż, teoretycy omawianej subdyscypliny, powinni w szczególności poświęcić uwagę na:

1. badanie stanu gospodarki (w tym jej technologicznego zaawansowania oraz sytuacji na rynku pracy związanej z zapotrzebowaniem na specjalistów w konkretnych zawodach);
2. obserwowanie i opisywanie zmian w czynnościach zawodowych, technologiach oraz wyposażeniu technicznym stanowisk pracy (obejmujących różne obszary działalności zawodowej);
3. analizowanie (na podstawie znajomości wymagań na poszczególnych stanowiskach pracy) treści, metod, przebiegu kształcenia i doksztalcenia zawodowego, a także jego efektów, przez badanie losów absolwentów (Jeruszka, 2019, s. 48).

I.1.4. Pedagog pracy w znaczeniu potocznym, profesjonalnym i naukowym

Zagłębiając się w rozważaniach na temat zadań pedagogiki pracy, należy podkreślić rolę pedagoga, czyli osoby przygotowującej wychowanków do funkcjonowania w przyszłym życiu zawodowym, który jako podmiot zaangażowany w działalność pedagogiczną kształtuje w uczniu postawę „dobrego człowieka, dobrego obywatela i dobrego pracownika zarazem, przy tym pracownika, osiągnącego mistrzostwo w zawodzie oraz pełne zadowolenie z wykonywania powierzanych mu zadań zawodowych i społecznych” (Wiatrowski, 2005, s. 473-474). Pojęcie pedagoga pracy rozpatrywane jest w trzech podstawowych znaczeniach – potocznym, profesjonalnym oraz naukowym:

1. znaczenie potoczne odnosi się do każdego nauczyciela pracującego w szkole ogólnokształcącej bądź zawodowej, wszystkich pracowników, którzy w danym przedsiębiorstwie zajmują się działalnością dydaktyczno-wychowawczą, jak również rodziców, którzy świadomie bądź nieświadomie biorą udział w realizacji zadań związanych z wychowaniem do pracy, przez pracę oraz w procesie pracy;
2. profesjonalne znaczenie pojęcia pedagoga pracy dotyczy pracownika, który realizuje działalność pedagogiczną, legitymując się przy tym specjalnym wykształceniem z zakresu pedagogiki pracy oraz dyscyplin z nią związanych, a także zajmując odpowiednie do posiadanych kwalifikacji stanowisko pracy;
3. pedagog pracy w kontekście naukowym, legitymujący się tytułem bądź stopniem naukowym, prowadzi badania zgodnie z zakresami i głównymi działami pedagogiki pracy, w celu nadania danej dyscyplinie rangi określonego systemu, ściśle związanego zarówno z naukami pedagogicznymi, jak i naukami o pracy (Ibidem, s. 474-475). Istotne jest, aby dodać, iż pedagog - naukowiec zatrudniony na uczelni wyższej jako pracownik dydaktyczny, bierze udział w kształceniu przyszłych nauczycieli, przekazując im wiedzę, wartości oraz określone wzorce zachowań.

Podsumowując powyższy fragment, związany z doniosłością pracy nauczyciela, warto odnieść się do słów Zygmunta Kwiecińskiego, według którego dobrym pedagogiem jest ten, „kto prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju, kto przewodzi wśród zawiłości ścieżek życiowych i nieustannie prowadzonych na nich wyborach, który umie mądrze doradzać lub odradzać, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórcą dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności swojej społeczności” (2005, s. 15).

I.1.5. Wychowanie i praca człowieka w kontekście teorii pedagogiki pracy

Zygmunt Wiatrowski określił, iż przedmiotem zainteresowań oraz badań pedagogiki pracy jest problematyka związana z wychowaniem przez pracę, kształceniem ogólnotechnicznym, orientacją zawodową, poradnictwem i doradztwem zawodowym, edukacją prozawodową, kształceniem i wychowaniem zawodowym, kształceniem ustawicznym osób pracujących oraz bezrobotnych, jak również edukacją i humanizacją zakładu pracy (2010, s. 53). Ponieważ celem każdej nauki jest umożliwienie człowiekowi zrozumienia świata oraz gromadzenia o nim wiedzy, narzędziem, które ma w tym pomóc jest teoria. Zadaniem jej jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, dlaczego dane zjawisko istnieje oraz na czym opiera się jego działanie (Turner, 1994, s. 25).

Z. Wiatrowski, podkreślając naukowy charakter pedagogiki pracy, wyszczególnił osiem teorii, na których się ona opiera. Ich waga jest jednakowa, gdyż wzajemna relacja między teoriami pedagogiki pracy wpływa na kształt tej subdyscypliny, uwzględniając jej wieloaspektowy charakter.

Wśród teorii pedagogiki pracy wyróżniamy:

1. filozoficzno-humanistyczną teorię pracy człowieka,
2. teorię całościowego rozwoju zawodowego,
3. teorię wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy,
4. teorię kształcenia zawodowego,
5. teorię kwalifikacji i kompetencji zawodowych,
6. teorię kształcenia ustawicznego dorosłych (szczególnie w okresie ich aktywności zawodowej),
7. teorię orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego,
8. teorię kariery zawodowej (2010, s. 52).

Filozoficzno-humanistyczna teoria pracy człowieka odnosi się do jej uniwersalnej wartości, z której powstają inne wartości, również duchowe (Ibidem, 2010, s. 54). Opiera się ona na założeniu, iż praca nierozłącznie wiąże się z człowiekiem, stanowiącym przedmiot oraz podmiot badań w jej wychowawczym obszarze (Solak, 2017, s. 126). Istotne jest, co należy podkreślić, że praca może być definiowana w różny sposób, jednak niezaprzeczalne jest, że stanowi ona obowiązek oraz prawo każdego człowieka, służy zaspokajaniu jego podstawowych i wyższych potrzeb, pozwala na rozwój osobowości, jest miernikiem wartości każdej jednostki, przy tym powinna być „sensowna (mądra), potrzebna i użyteczna; godna i wolna; wydajna, efektywna i biorytmiczna; dokładna; oszczędna i gospodarcza; dobrze nagradzana; szanowana;

wykonywana w warunkach godnych człowieka; bezpieczna i dostosowana do możliwości człowieka; praca powinna rozwijać i dowartościowywać wykonawcę oraz uszlachetniać człowieka i społeczeństwo” (Wiatrowski, 2005, s. 55).

Jednym z podstawowych założeń pedagogiki pracy jest wychowanie do pracy oraz wychowanie przez pracę. Teoria ta wiąże się kształtowaniem świadomości zawodowej człowieka w kolejnych okresach jego życia, na różnych etapach jego edukacji bądź działalności zawodowej. Z ową teorią wiąże się teoria kształcenia zawodowego, uwzględniająca aspekty dydaktyczne (cele, treści, zasady, formy, metody, media, pomiar osiągnięć), organizacyjne (struktura kształcenia) oraz kwestie odnoszące się do wymagań rynku pracy i związanych z nimi losów absolwentów (Kwiatkowski, 2005 s. 16). Relacja między kształceniem zawodowym, wychowaniem a pracą jest nierozrwalna. Zarówno w modelu wychowania do pracy, jak i wychowania przez pracę istotny jest czynnik poznawczy, określany inaczej zdolnościami poznawczymi człowieka; poznanie warunkuje pracę, czego wyrazem jest stwierdzenie, że „działanie bez poznania nie jest czynem, a jedynie „wyładowaniem wewnętrznej energii podmiotu” (Sztaba, 2013, s. 15). Przejawem wychowania do pracy jest wykonywanie przez uczących się czynności, kształtujących u nich postawy obowiązkowości, rzetelności, sumienności, wytrwałości i odpowiedzialności. Wychowanie przez pracę odnosi się do przygotowania ucznia (w procesie edukacji formalnej i nieformalnej) do wykonywania zawodu (Baraniak, 2015, s. 149). Istotnym zadaniem wychowania do pracy jest „przywrócenie właściwego rozumienia pracy, i jej roli dla człowieka i całego społeczeństwa, pracy rozumianej nowocześnie, tej, którą się ceni ze względu na efekty, i to długofalowe, a nie tylko i wyłącznie za nakład wysiłku” (Łuka, 2010, s. 155).

Teoria kształcenia zawodowego nierozrwalnie łączy się z teorią kwalifikacji i kompetencji zawodowych, uzyskiwanych przez uczniów w wyniku realizacji edukacji zawodowej. Ponieważ obecnie wśród pracowników rozpoczynających karierę zawodową promowane są kompetencje, czyli efekty uczenia się oraz kwalifikacje będące udokumentowanymi kompetencjami (Jeruszka, 2017, s. 149), poszukiwanie skutecznych rozwiązań w zakresie przygotowywania młodzieży do wejścia na rynek pracy powinno opierać się na dostosowaniu kształcenia zawodowego do aktualnych wymagań rynku pracy.

Z teorią całościowego rozwoju, rozumianą jako „proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego (Wiatrowski, 2005, s.29, por. Super, 1972), wiąże się podział na dwie linie rozwoju zawodowego. W linii pierwszej wyszczególniono cztery obszary odnoszące się do rozwoju jednostki. Są to:

1. kształcenie przedzawodowe – realizowane przez najbliższe otoczenie dziecka, czyli rodzinę, przedszkole, szkołę podstawową, niegdyś gimnazjum, liceum ogólnokształcące, placówki opiekuńczo-wychowawcze, organizacje młodzieżowe oraz wyznaniowe propagujące ideę wychowania przez pracę i do pracy;
2. kształcenie prozawodowe – odnoszące się do okresu poznawania przez uczniów różnych zawodów, ich specyfiki, a także sensu pracy człowieka; utożsamiane było z działalnością trzyletnich liceów profilowanych, które zostały wygaszone w roku 2014 na skutek wprowadzenia zmian w systemie oświaty;
3. kształcenie zawodowe – obejmujące okres nauki w zasadniczej szkole zawodowej (obecnie szkole branżowej) lub technikum, którego celem jest zdobywanie przez uczniów wiedzy i umiejętności oraz uzyskanie kwalifikacji zawodowych; problematyka dotycząca tego obszaru edukacji, z uwzględnieniem zmian wynikających z reformy systemu oświaty z 2017 roku, zostanie szerzej zaprezentowana w dalszej części rozprawy;
4. kształcenie ustawiczne dorosłych – polegające na połączeniu pracy zawodowej z doksztalaniem się i doskonaleniem swoich umiejętności w celu zdobycia nowych kwalifikacji potrzebnych do zmiany zawodu bądź lepszej identyfikacji ze swoim zawodem; z tym obszarem kształcenia związana jest wyżej wymieniona teoria kształcenia ustawicznego dorosłych, stanowiąca jedno z istotnych zagadnień nie tylko dla pedagogów pracy, lecz również dla andragogów oraz przedstawicieli innych dyscyplin. Według Urszuli Jeruszki kształcenie ustawiczne dorosłych jest dalszym, poszkolnym kształceniem, które jest charakterystyczne dla okresu dorosłości (2017, s. 88).

Druga linia rozwoju zawodowego odnosi się do pracownika i jest związana z okresem jego aktywności zawodowej. Składa się z takich etapów, jak:

1. przygotowanie zawodowe, którego podstawowe zadania realizowane są w szkole zawodowej; termin ten można rozpatrywać w dwóch znaczeniach:
 - jako proces kształcenia zawodowego, czyli zabiegi oraz działania dydaktyczno-wychowawcze prowadzące do opanowania przez ucznia zawodu oraz dojścia do „przydatności zawodowej”,
 - jako układ cech charakteryzujących osobowość zawodową pracownika (w tym układy wiedzy, umiejętności oraz motywacji zawodowych);
2. adaptacja społeczno-zawodowa, czyli proces przystosowania się pracownika do fizycznego oraz społecznego środowiska pracy, czyli zarówno do warunków fizycznych umożliwiających prawidłowe funkcjonowanie na stanowisku pracy, jak i do norm, reguł zachowania oraz do systemu wartości obowiązującego w zakładzie pracy;

3. identyfikacja i stabilizacja zawodowa, która trwa przez dłuższy czas i ma charakter dynamiczny – związana jest z procesem identyfikowania się pracownika z zawodem, ze stanowiskiem pracy, z zakładem pracy oraz z innymi pracownikami;
4. sukces zawodowy – związany przede wszystkim ze zdobywanymi osiągnięciami w pracy oraz z dochodzeniem do mistrzostwa w zawodzie – zewnętrznym wyrazem sukcesu zawodowego może być np. przejście pracownika na wyższe stanowisko, osiągnięcie przez niego wyższego szczebla w hierarchii zawodowej bądź zwiększenia stopnia odpowiedzialności za wykonywaną pracę lub za zakład pracy;
5. mistrzostwo w zawodzie, na które składa się identyfikacja i stabilizacja zawodowa oraz sukces zawodowy – pojęcie to odnosi się do pracownika, który zajmuje odpowiednie stanowisko pracy i jest w niej mistrzem, ponieważ wykonuje ją w sposób doskonały (Wiatrowski, 2005, s. 392-398).

Podejmując kwestię aktywności zawodowej pracownika, warto zaznaczyć, iż w dobie aktualnych przemian technologicznych musi się on dostosować się do nowych warunków pracy, by nadążyć za postępem technicznym. Dowodzą tego słowa T. Nowackiego: „Ludzie są zaskakiwani nowościami, zwłaszcza w sferze techniczno-gospodarczej (...) Po okresie mechanizacji, a później automatyzacji nadeszła era informatyki oraz Internetu i ani entuzjaści nowości, ani im niechętni nie zdają sobie sprawy z głębokości zachodzących zmian. Skokowe przemiany w technice i technologii powodują istotne przekształcenia w całości życia kulturowego, a więc w procesach przygotowania do pracy (...)” (2010, s. 23).

Z teorią orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego wiążą się wszystkie wcześniej wymienione zagadnienia. Istotnym jej założeniem jest dostarczenie uczniom znajdującym się w różnych grupach wiekowych odpowiedniej wiedzy o zawodach oraz o wymaganiach związanych z ich wykonywaniem, określenie indywidualnych predyspozycji zawodowych, jak również udzielenie uczącym się pomocy przed wyborem przyszłej ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Istotne jest również wsparcie jednostek w samodzielnym rozwiązywaniu zadań związanych z planowaniem oraz realizacją kariery zawodowej (Rosalska, 2013, s. 266), co pozwoli im na osiągnięcie stabilności na rynku pracy.

I.2. Wszechstronny wymiar pracy człowieka

Praca towarzyszy człowiekowi od najdawniejszych czasów. Jej doniosłość jest niezaprzeczalna w szczególności, gdy rozpatrywana jest w wymiarze duchowym. Nad moralną wartością pracy zaczęto zastanawiać się wcześniej niż nad jej ekonomicznymi walorami (Sztumski, 2017, s. 8), ponieważ sytuuje ona człowieka „w centrum wszelkiej działalności, czyniąc go odpowiedzialnym za wszelkie decyzje, zachowania, wybory, a przez to nadaje upodmiotowiony charakter pracy, dzięki czemu w wytworze pracy człowiek odnajduje część swego udziału” (Baraniak, 2019, s. 7).

Praca ma uniwersalny charakter, czego przejawem jest fakt, iż występuje w różnych kulturach i cywilizacjach, na wszystkich etapach rozwoju życia ludzkiego. W. Okoń ujmując pracę jako działalność jednostki lub grupy, w celu uzyskania wytworu materialnego lub niematerialnego (Okoń, 2004, s. 324). Według T. Nowackiego praca „jest zbiorem wysiłków ludzkich wykonywanych dla utrzymania egzystencji człowieka i podwyższania jej poziomu, a zawiera dostosowane do zadań pracowniczych układy i struktury czynności sensomotorycznych i intelektualnych, prowadzących do produkcji dóbr materialnych, usług i wytworów kultury” (2004, s. 190). U. Jeruszka zwraca uwagę na wszechstronny wymiar pracy, również w aspekcie duchowym, zaznaczając, że „praca przyczynia się do formowania osobowości, kształtowania umiejętności i postaw, unaocznia możliwości (lub ich brak) estetycznego i twórczego działania. Nie odrzucając działalności praktyczno-technicznej wychowanka, jako ważnej dla jego rozwoju, kłaść należy nacisk na rozwijanie duchowej strony jego osobowości” (2008, s. 381).

Wartość pracy ma wymiar zarówno indywidualny, jak i społeczny, ponieważ dzięki niej jednostka wzbogaca swoją osobowość, rozwija zdolności oraz predyspozycje, a także na skutek wytwarzania różnych dóbr (materialnych i niematerialnych) i doskonalenia ekonomicznych warunków bytu, wnosi swój wkład w rozwój zbiorowości społecznej (Wierzejska, 2017, s. 42). Pracę człowieka można także rozpatrywać w kategoriach aksjologicznych, jak prawda, dobro, piękno, godność pracy, wolność pracy czy odpowiedzialność (Furmanek, 2013, 46), gdyż świat wartości jednostki odnosi się do wszystkich obszarów jej życia, o czym świadczą słowa: „Poprzez pracę człowiek nie tylko wytwarza dobra materialne, ale także dokonuje świadomych i wartościowych zmian w swoim środowisku (to grupa wartości materialnych, ekonomicznych), tworzy wspólnotę pracujących ludzi (wartości społeczne), dzieli się swoimi możliwościami z innymi (wartości moralne), rozwija swoją psychikę (wartości psychiczne, duchowe)” (Ibidem, s. 46-47).

I.2.1. Wychowanie do pracy i wychowanie przez pracę na przestrzeni wieków

W przeszłości pracę (w szczególności fizyczną) postrzegano jako użyteczną i wychowawczą część ludzkiego życia, choć nie zawsze była ona doceniana w jednakowy sposób. Niekiedy traktowano ją jako przymus stojący na drodze do rozwoju i doskonalenia się człowieka, zaś w niektórych społecznościach działalność zawodową przypisywano osobom wywodzącym się z niższych stanów, gdyż wśród elit była przedmiotem lekceważenia. W czasach antycznych „stosunek dla pracowitego ubóstwa był cechą charakterystyczną ideologii ludu, powstałej jako protest przeciw pogardzie dla pracy fizycznej, właściwej wyższym klasom inteligencji w społeczeństwie niewolniczym” (Sztajerman 1960, s. 139). W starożytnej Grecji stosunek do pracy był zróżnicowany ze względu na niejednorodność społeczeństwa oraz odmienne warunki panujące w poszczególnych miastach-państwach. Poglądy filozofów antycznych również bywały skrajne – przez Hezjoda, który twierdził, że „hańbą jest nic nie robić”, gdyż to, co „tworzy ludzkie życie i zapewnia człowiekowi dostatek i radość życia, to praca, praca, praca”, nie każda aktywność była jednakowo ceniona. Największym uznaniem cieszyły się u niego zajęcia związane z rolnictwem, co łączyło się z pewnym przekonaniem, że rolnik przez swoją pracę współuczestniczył w dziele tworzenia z udziałem bóstw lub przyrody i dlatego jego zajęcie nie uchodziło za tak poniżające jak praca rzemieślnika bądź kupca. Platon natomiast nisko cenił pracę wytwórczą, a rzemieślników i rolników, którzy się nią zajmowali, zaliczał do ostatniego stanu w hierarchii społecznej. Uważał, że władza powinna być powierzona filozofom-arystokratom, nie zaś osobom pracującym produkcyjnie. Inny filozof, Demokryt, pozytywnie postrzegał pracę, widząc w niej także istotny element wychowawczy. Podobnego zdania był Diogenes Laertios oraz cynicy, wyznający ideę „trud jest dobrem” (Sztumski, 2017, 14). Na gruncie filozofii rzymskiej można dostrzec pewne przeobrażenia odnoszące się do wartościowania pracy. Ludzi zajmujących się rękodzielnictwem uważano za czarowników i w związku z tym otaczano ich zarówno podziwem, jak i pogardą; wprawdzie dostrzegano sprawność rąk rzemieślników, ale specyficznie ją oceniano, porównując ich pracę do zabiegów magicznych. Cicero, który nawiązywał do tradycji Homera twierdził, że „zawody hańbiące uprawiają też rzemieślnicy, bo w rękodzielni nie może być nic szlachetnego” (Cicero 1960, s. 408 za Sztumski, 2017, s. 15).

Także w Biblii można spotkać się ze zróżnicowanym podejściem do pracy ludzkiej, co wywarło znaczący wpływ na późniejsze koncepcje. Według jednej z nich praca była karą za grzech pierworodny, czyli konsekwencją przekleństwa, które spotkało człowieka, wraz z wygnaniem go z raju. Świadczy o tym następujący fragment Starego Testamentu: „Ponieważ

posłuchałeś swej żony i zjadłeś z drzewa, co do którego dałem ci rozkaz w słowach: Nie będziesz z niego jeść - przeklęta niech będzie ziemia z twego powodu: w trudzie będziesz zdobywał od niej pożywienie dla siebie po wszystkie dni twego życia (...) W pocie więc oblicza twego będziesz musiał zdobywać pożywienie, póki nie wrócisz do ziemi, z której zostałeś wzięty, bo prochem jesteś i w proch się obrócisz!” (Rdz, 3, 17-19). W Nowym Testamencie pojawiła się myśl, że praca jest kontynuacją stwórczego dzieła Boga. Wyraził ją Paweł z Tarsu, który zanim został apostołem, był wędrownym tkaczem. Potępiał on lenistwo oraz próżniactwo, zachęcając bliźnich do pracy, czego dowodem jest treść pierwszego listu do Tesaloniczan: „Zachęcam was jedynie, bracia, abyście coraz bardziej się doskonalili i starali zachować spokój, spełniać własne obowiązki i pracować własnymi rękami, jak to wam nakazaliśmy” (1 Tes 4, 11). Za ideą św. Pawła podążył św. Augustyn, który nauczał, że Bóg wyposażył ludzi w zdolności i siły, by przez swoją aktywność mogli kontynuować dzieło tworzenia (Sztumski, 2017, s. 16).

Koncepcja *Homo artiflex* (człowieka - artysty doskonalącego świat i siebie samego we współpracy ze Stwórcą) znalazła także odbicie we współczesnej myśli teologicznej. Zdaniem Z. Wiatrowskiego, który traktuje pracę człowieka jako „naturalną potrzebę człowieka w jego przeróżnych postaciach bycia i rozwoju” (Wiatrowski, 2005, s. 86), podejście do pracy, odnoszące się do wartości chrześcijańskich, ma wymiar ogólnoludzki, zbliżony do uniwersalistycznego, wnoszący jednocześnie wiele do teorii i praktyki pedagogicznej (Oleksiak, 2010, s. 16). Przykładem dzieła opartego na tej filozofii jest encyklika autorstwa Jana Pawła II „*Laborem exercens*” („O pracy ludzkiej”), stanowiąca źródło mądrości dla nauki, w szczególności dla subdyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika pracy (Solak, 2011, s. 74). W dziele tym człowiek ujmowany jest jako podmiot pracy nie tylko teoretycznie, lecz również jako refleksja o praktycznych inspiracjach (Ibidem, s. 80). Kardynał Stefan Wyszyński twierdził, że „Współcześnie zagadnienie pracy wysuwa się na czoło wielu doniosłych spraw. Dlatego o pracy trzeba mówić, biorąc pod uwagę nowe dążności i nowe potrzeby” (2001, s. 21). Prymas Tysiąclecia zwrócił także uwagę na społeczny wymiar pracy, czego wyrazem są słowa: „w pracy naszej, dzięki niej i z jej pomocą wytwarza się między ludźmi więź społeczna” (1957, s. 5). Papież Franciszek w swojej trzeciej encyklice „*Fratelli Tutti*” („O Braterstwie i Przyjaźni Społecznej”) pisanej w czasie niespodziewanego wybuchu pandemii Covid-19, ujął pracę jako dobro należące się każdemu człowiekowi, bez względu na jego ograniczenia, o czym świadczą słowa: „Społeczeństwo ludzkie i braterskie jest w stanie zatroszczyć się o to, by w sposób skuteczny i stabilny zapewnić każdemu człowiekowi wsparcie w jego życiu, nie tylko po to, by zaspokoić jego podstawowe potrzeby, ale także po to, by mógł dać z siebie to, co

najlepsze, nawet jeśli jego wydajność nie jest najwyższa, nawet jeśli jest powolny, nawet jeśli jego skuteczność jest niezbyt imponująca” (2020, s. 24).

W okresie średniowiecza, kiedy cywilizacja zachodu rozwijała się pod wpływem chrześcijaństwa, propagowany był model kontemplacyjno-modlitewny, nawiązujący do Pisma Świętego. Pracę traktowano jako moralny obowiązek człowieka oraz drogę do rozwijania cnót, służącą utrzymaniu życia, strzegącą przed lenistwem i nałogami oraz wielbiącą Boga. Znamienne były słowa stawiające pracę na równi z modlitwą „ora et labora”, czyli módl się i pracuj, głoszone przez założyciela pierwszego katolickiego zakonu mniszego – św. Benedykta z Nursji. Praca w wymiarze benedyktyńskim odnosiła się do drobiazgowości, dokładności, wytrwałości oraz cierpliwości, co było zgodne z ówczesnie przyświecającą ideą „ordo i pax”, czyli ład i pokój (Ostrowska, 2017, s. 145).

W czasach nowożytnych kult wychowania przez pracę stał się przedmiotem dzieł wielu myślicieli. Pracę traktowano w sposób wielowymiarowy, nie tylko jako źródło utrzymania, lecz również jako cel życiowy człowieka (Jakubiak, 2017, s. 55), czego przejawem były utopijne kierunki filozoficzne Thomasa More i Tommaso Campanella. T. More, nazywany twórcą idei wychowania przez pracę, w swoim dziele „Utopia” chwalił pracę i związane z nią korzyści, traktując ją na równi z wychowaniem w tolerancji i równości. Postulował, by młodzież obojga płci wykonywała najpierw pracę w rolnictwie, zaś później wybierała inne zajęcia (Wiatrowski, 2005, s. 24). T. Campanella, jako zwolennik idei opartej na doświadczalnym poznaniu przyrody, uważał, że praca człowieka niesie ze sobą moralne przesłanie. Inni przedstawiciele myśli Odrodzenia, jak Francis Bacon i Francois Rebelais wprawdzie nie należeli do entuzjastów pracy, jednak uznawali jej wartość, ganiąc przy tym życie próżniacze. Z kolei Michel de Montaigne cenił pracę ze względu na jej walory wychowawcze, wskazując na jej ważną rolę w kształtowaniu człowieka (Sztumski, 2017, s. 19). Zagadnieniem pracy oraz wychowaniem przez pracę zajmowali się również: Jan Amos Komeński, Samuel Hartlib, William Pretty, John Bellers, John Locke, Jean Jacques Rousseau, a także encyklopedyści, luteranie i kalwiniści. Jan Amos Komeński, nazywany prekursorem współczesnej pedagogiki (Kwiatkowski, 2005, s. 13), twierdził, że praca jest drogą prowadzącą do skutecznej aktywizacji i eliminowania u dzieci nudy; z tego względu propagował ukierunkowywanie najmłodszych na wykonywanie pracy ręcznej, przy jednoczesnym zaznajamianiu ich z gospodarstwem domowym (Wiatrowski, 2005, s. 24).

Kolejnym propagatorem pedagogiki pracy był Andrzej Frycz Modrzewski, który uważając, że dzieci powinny być przyzwyczajane do wykonywania różnych zajęć od najwcześniejszych lat, skierował do rodziców następujący postulat: „aby chłopcy i dziewczęta

nie przepędzali pierwszych lat na próżniactwie; niech się starają dawać im zawsze jakąś pracę, a także niech żądają od nich zdania sprawy z tej pracy” (Wiatrowski, 2005, s. 24, por. Modrzewski, 1957). A. F. Modrzewski jako autor oryginalnego projektu uczenia wszystkich dzieci wybranego rzemiosła, niezależnie od ich pochodzenia czy majątku, zalecał, by chłopcy rozpoczynali kształcenie przysposabiające do pracy (obecnie rozumiane jako kształcenie zawodowe), gdy rozpoznają swoje zainteresowania, czego wyrazem były słowa: „Kiedy rodzice poznają już i przejrzą uzdolnienia młodzieńca, niech go skierują na te nauki, do których - jak uważają - natura sama go ciągnie, a to aby począł poznawać i miłować początki tych prac, którymi ma się zajmować potem przez całe życie” (Ibidem, s. 25).

W polskiej tradycji oświeceniowej praca (a więc i przygotowanie do niej, nazywane aktualnie kształceniem zawodowym), miała niską rangę społeczną, gdyż ówczesny „kanon edukacyjny sprowadzał się do wiedzy ogólnej o świecie, znajomości zasad dobrego wychowania i obycia towarzyskiego, znajomości języka ojczystego i obcego (głównie łaciny lub francuskiego), ogólnej znajomości sztuki oraz gry na instrumencie muzycznym, zwłaszcza fortepianie”. (Szlosek, 2012, s. 37). Dlatego idee oświeceniowych myślicieli, postulujące wychowanie przez pracę, zarysowały się tak wyraźnie. Wśród nich znaleźli się działacze Komisji Edukacji Narodowej, czyli między innymi: Grzegorz Piramowicz, Antoni Popławski, Adolf Kamiński i Hugo Kołłątaj. Realizacją propagowanych założeń zajął się Stanisław Staszic, uznany za ojca polskiego szkolnictwa zawodowego, który głosił, iż kształcenie młodzieży powinno być dostosowane do potrzeb gospodarki kraju. W związku z tym, z jego inicjatywy powołano liczne szkoły zawodowe, kształcące młodzież w rzemieślnictwie, rolnictwie oraz rękodziele (Wiatrowski, 2005, s. 25-26).

W XIX wieku powstały nowe koncepcje odnoszące się do wychowania dzieci i młodzieży przez pracę. Wpływ na rozwój szkolnictwa zawodowego w tym okresie wywarły poglądy przywódców proletariatu, w szczególności Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, którzy wyznawali pogląd, że skutkiem pracy stało się wyodrębnienie istot ludzkich ze świata zwierząt (Sztumski, 2017, s. 21). Amerykański przedstawiciel instrumentalizmu John Dewey, który był twórcą „szkoły pracy” uważał, że zadaniem edukacji jest przygotowanie dziecka do udziału w życiu społecznym, gdzie dzięki myśleniu świat naturalny i świat idealny może stanowić jedność (Dewey, 1972, s. 424). W Niemczech propagatorem „szkoły pracy” był Georg Kerschensteiner, który wdrażał wyznawane przez siebie idee w eksperymentalnej szkole w Monachium, organizując sieć szkół zawodowych oraz zawodowych szkół doszkalających, odpowiadających potrzebom współczesnego mu życia kulturalnego (Gacki, 1931, s. 40). Pośród kierunków pedagogicznych, odnoszących się do polskiego nurtu „Nowego Wychowania”, na uwagę

zasługują koncepcje „szkoły pracy” Adolfiny Gorzyckiej-Wieleżyńskiej, Henryka Rowida oraz Jerzego Ostrowskiego, których założenia opierały się na wspomaganie rozwoju dziecka przez kształtowanie jego osobowości (Jakubiak, 2017, s. 43-44). W roku 1857 Wojciech Jastrzębowski opublikował pracę zatytułowaną „Rys ergonomii, czyli nauki o pracy”, zapoczątkowując tym samym nowy nurt badań nad pracą ludzką.

Na początku XX wieku polski teoretyk zarządzania – Karol Adamiecki, który obok Fryderyka Winsłowa Taylora i Henry’ego Fayola był jednym z twórców nauki o organizacji i kierowaniu, stworzył teoretyczne podstawy organizacji pracy. Wybitny polski filozof Tadeusz Kotarbiński ogłosił ideę nauki o sprawnym działaniu, charakteryzującą się „wyraźnie zaznaczonym czynnikiem prakseologicznym, czyli orientowaniem się nie tylko na poznanie określonych aspektów rzeczywistości społecznej, lecz także na ich świadome i celowe kształtowanie w celu podjęcia pracy” (Kotarbiński, 2019, s. 217).

W okresie dwudziestolecia międzywojennego, które cechowała walka o nadanie szkolnictwu zawodowemu rozmiarów i rangi odpowiadających potrzebom ówczesnego życia gospodarczego (Wiatrowski, 2005, 231), orędownikiem kształtowania umiejętności praktycznych był Władysław Przanowski, twórca Państwowego Instytutu Robót Ręcznych, nawiązującego do ideałów Komisji Edukacji Narodowej (Kwiatkowski, 2005, s. 14). Obok innych pedagogów, tj. Wiktora Ambroziewicza, Władysława Spasowskiego, Stanisława Karpowicza czy wspomnianego wcześniej Henryka Rowida, propagował on wzorzec wychowania przez pracę, zachęcając młodych Polaków do kształcenia politechnicznego (Wiatrowski, 2005, s. 27). W latach powojennych dominująca rola w tworzeniu nowego szkolnictwa zawodowego przypadła T. Nowackiemu, który już w roku 1947 wydał opracowanie „Szkolnictwo zawodowe w nowej Polsce”, z którego pochodzi następujący fragment: „Jeżeli pragniemy przekształcić Polskę na państwo przemysłowo-morskie i rolnicze, stworzyć z naszego przemysłu zharmonizowany organizm gospodarczy i wyzyskać wszelkie możliwości rozwojowe, musimy jako zadanie postawić przekształcenie społeczeństwa niewykwalifikowanych robotników i na niskim poziomie techniki pracujących chłopów na społeczeństwo wykwalifikowanych zawodowo na najwyższym możliwym poziomie pracowników” (Nowacki, 1947, s. 31 za Wiatrowski, 2005, s. 27). W latach 70. XX wieku Nowacki opublikował dzieło „Podstawy dydaktyki zawodowej”, które stało się punktem wyjścia do rodzącej się wówczas dyscypliny naukowej, czyli pedagogiki pracy. Należałoby również zaznaczyć, iż w okresie PRL-u wzrosło znaczenie szkół zawodowych. Wiązało się to z ideologią tamtych czasów, której założenia opierały się na wartościach wynikających z pracy człowieka. W okresie pierwszej dekady transformacji ustrojowej (w latach 1989 - 1999),

zamknięto wiele szkół realizujących kształcenie zawodowe i zupełnie zlikwidowano szkoły przyzakładowe. Od tego czasu znacząco zmalał nabór do szkół zawodowych, spadła liczba uczniów podejmujących naukę na kierunkach technicznych, a to zaowocowało zjawiskiem marginalizacji szkolnictwa zawodowego, czyli obniżeniem rangi szkół realizujących edukację zawodową (Kozielska, 2019, s. 107-108 za Szlosek, 2012, 2017). Owa deprecjacja stała się przyczyną późniejszych reform oświatowych, w szczególności reformy kształcenia zawodowego z 2017 roku, której najważniejsze założenia zostaną zaprezentowane w drugim rozdziale rozprawy.

Z analizowanych powyżej treści wynika, iż stosunek społeczeństwa do pracy oraz kształcenia zawodowego zmieniał się na przestrzeni wieków. Praca fizyczna nie zawsze była doceniana, choć jej efekty bez wątpienia były i są korzystne dla wszystkich. Przygotowanie młodzieży do pracy zawodowej stanowi jedno z głównych zadań edukacyjnych współczesnego świata. Wychowanie, w powiązaniu z edukacją zawodową i pracą, polegać powinno przede wszystkim na odpowiednim kształceniu umysłowym i fizycznym uczniów, wraz z rozwijaniem u nich podstawowych umiejętności praktycznych, organizacyjnych oraz intelektualnych (Drzeżdżon, 2009, s. 48). Pozwoli to młodym ludziom na rozpoczęcie samodzielnej drogi zawodowej, znalezienie satysfakcjonującego zajęcia zgodnego ze zdobytymi kwalifikacjami, a następnie osiągnięcie stabilizacji na rynku pracy.

I.2.2. Podział pracy a kształtowanie się przyszłych zawodów

Podejmując tematykę kształcenia zawodowego, należy przybliżyć pojęcie samego zawodu, które może być rozpatrywane nie tylko w ujęciu pedagogicznym lub ekonomicznym, lecz również z uwzględnieniem perspektywy socjologicznej, filozoficznej oraz psychologicznej.

W pedagogice zawód określa się jako jeden z najważniejszych obszarów działania jednostki, stanowiący wydzielony w procesie pracy układ czynności, które wymagają od pracownika określonych kwalifikacji, nabywanych w wyniku kształcenia (w systemie szkolnym lub pozaszkolnym). Istotną kwestią w definiowaniu zawodu jest także fakt, iż wprowadza on w świat odpowiedzialności pracowniczej, wpływając na tworzenie moralności i kultury zawodowej, kształtując osobowość człowieka oraz rozbudzając w nim potrzebę ciągłego doksztalcania się i doskonalenia.

Wśród ekonomistów zawód określany jest jako wydzielony przez podział pracy układ czynności, które są wykonywane przez dłuższy czas, w celu zapewnienia pracownikowi

środków do życia oraz uzyskiwania przez niego coraz bardziej odpowiedzialnych stanowisk (w ramach danego zawodu). Według definicji socjologicznej, zawód, który wyłonił się z podziału pracy oraz podziału pracowników na różne grupy i kategorie, jest źródłem statusu społecznego jednostki oraz jej godności zawodowej, przynosi bogate „styczności społeczne”, ukazuje normy i zwyczaje, które charakteryzują konkretne grupy zawodowe oraz uważany jest za jedną z przyczyn stratyfikacji społecznej.

Filozofowie odnoszą zawód do egzystencjalistycznych doświadczeń człowieka, które są wynikiem jego udziału w „zorganizowanym procesie osławiania natury i użytkowania jej praw”. Celem pracy jest dostarczanie jednostce materiału poznawczego, kształtowanie jej światopoglądu, wpływanie na jej rozwój moralny oraz system wartości.

W psychologii zawód ujmowany jest jako system czynności wykorzystujący indywidualne skłonności i zdolności pracownika, który wywierają wpływ na kształtowanie się jego osobowości, jego życia emocjonalnego oraz procesów poznawczych (Nowacki, 2001, s. 80-81).

Warto zwrócić uwagę, iż wiele z obecnych zawodów, z którymi wiąże się nabywanie przez uczących się określonych kompetencji oraz kwalifikacji, miało swój początek w czasach bardzo odległych, gdy wśród członków różnych grup wyłaniały się pierwsze podziały związane z zakresem obowiązków. Tak było w społeczeństwach pierwotnych, gdzie kobiety zajmowały się domem oraz wszystkim, co było z nim związane, natomiast mężczyźni brali udział w wyprawach po zwierzynę. Inny podział związany był z funkcjami pełnionymi przez członków społeczności – naczelnik plemienia (głowa rodu) stanowił władzę cywilną, pełniąc przy tym funkcje organizacyjne, podczas gdy szaman bądź czarownik „zajmował się” przyrodą i duchami (Ibidem, s. 7). W okresie wspólnoty pierwotnej odbywała się nauka zawodu, która polegała na uczeniu młodzieży wyrobu narzędzi oraz zapoznawaniu ich z czynnościami dorosłych członków grupy (budową mieszkań, sporządzaniem odzieży, zdobywaniem oraz przygotowywaniem pożywienia). Ważnym momentem dla młodych członków grupy, który traktowano również jako metodę i formę wychowania, był „obrzęd inicjacji”, czyli przyjęcia do grona dorosłych (Wiatrowski, 2005, s. 230).

W starożytnym Egipcie pojawił się bardziej zróżnicowany podział pracy, w wyniku czego nastąpił podział zawodów. Kapłani sprawowali opiekę duchową nad ludnością, wśród której większość stanowili rolnicy; w Egipcie pracowali także urzędnicy, wojskowi, lekarze, pisarze, kowale, dworzanie, a także budowniczcy – architekci, rzeźbiarze oraz kamieniarze, którzy byli zaangażowani przy budowie piramid. Zwiększone zapotrzebowanie na różnego rodzaju wyroby spowodowało, że już w starożytności można było napotkać tzw.

profesjonalizację czynności – było tak w przypadku przędzenia oraz tkactwa, którym zajmowali się wyspecjalizowani pracownicy. Podobnie było w Babilonie, gdzie naukę rękodzieła zawierano na piśmie (Nowacki, 2001, s. 8-9). Na osobach uczących zawodu, niezależnie czy były one niewolnikami czy też nie, spoczywała duża odpowiedzialność. Jedną z zasad kodeksu Hammurabiego głosiła, że jeżeli rzemieślnik zaadoptował czyjegoś syna, by uczyć go swego rzemiosła, nie można było wnosić przeciw niemu skargi. W kolejnym punkcie było jednak zaznaczone, że jeśli rzemieślnik nie wywiązywał się ze swojego zadania, synowi wolno było powrócić do domu rodziców (Harper, 1999, s. 71 par. 188 i 189).

Podział zadań wśród członków dawnych społeczności zależny był od ich wieku oraz indywidualnych możliwości. W organizacji pracy brali udział pracownicy samodzielni oraz ich pomocnicy – przeważnie młodzież, mająca możliwość zdobycia odpowiedniej wiedzy i doświadczenia (Nowacki, 2001, s. 15). W starożytności, w związku z rozwojem narzędzi oraz pojawianiem się nowych zajęć, uległ zmianie stosunek do pracy. Rozdzielenie pracy fizycznej i umysłowej wiązało się z podziałem klasowym na niewolników oraz ich właścicieli, wśród których można było rozróżnić także kilka warstw (Kaszyński, 2009, s. 56). Zróżnicowanie społeczeństwa zaowocowało dalszymi podziałami w obrębie zadań oraz funkcji pełnionych przez jego członków. Ostatecznie doprowadziło do rozdzielenia rzemiosła od rolnictwa, które niegdyś traktowane było holistycznie.

Podział pracy, który nastąpił w wyniku wyodrębnienia się rzemiosła od rolnictwa miał miejsce jeszcze w okresie barbarzyństwa. Trwał dalej w epoce niewolnictwa, a następnie przeniósł się do feudalizmu. W okresie niewolnictwa nadal można było zaobserwować elementy przygotowania oraz wychowania przez pracę, które były charakterystyczne dla wcześniej żyjących społeczeństw, jednak kształtowały się również formy związane z nauką zawodu, których pełny rozkwit przypadł na okres feudalny. W tym czasie pojawiały się różnorodne zajęcia, zarówno mające znaczenie kulturowe (wyrabianie amuletów, sprzętów modlitewnych bądź obrzędowych), jak i służące wytwarzaniu podstaw „materialnej egzystencji ludzkiej” (kowalstwo, wyrabianie broni oraz przedmiotów metalowych). Do budowy obiektów sakralnych zatrudniano budowniczych, stolarzy, tkaczy, rzemieślników przygotowujących odzież i obuwie oraz specjalistów zajmujących się odlewaniem dzwonów. Klasztory przyjmowały do pracy także kopistów (zajmujących się przepisywaniem rękopisów), osoby odpowiedzialne za konserwowanie i przechowywanie jedzenia oraz produkcję napojów oraz zielarzy, produkujących zioła i nalewki. Zatrudniano również rolników, sadoowników oraz warzywników, którzy opiekowali się polami i klasztorными ogrodami. Wolna ludność wiejska, obok rolnictwa, zajmowała się także tkactwem, przędzarnictwem lub wybielaniem płótna. Istotną

rolę na dworach feudalnych panów pełnili rzemieślnicy, którzy niekiedy, po uzyskaniu zgody swoich panów, osiedlali się na pewien czas w miastach i tam świadczyli swe usługi. W ten sposób powstawały cechy, które przyczyniły się do rozwoju miast, stającymi się stopniowo znaczącymi ośrodkami rzemieślniczymi. W Polsce pierwsze cechy pojawiły się w XII wieku, a pierwsza faza ich rozwoju przypadła na XIII i XIV wiek. Jednak nie wszyscy rzemieślnicy należeli do organizacji cechowych – część z nich osiedlała się w jurydykach, czyli posiadłościach miejskich, magnackich bądź należących do kościołów i stanowiąc niejako konkurencję dla cechów (rzemieślnicy cechowi nazywali ich „przeszkodnikami” lub „fuszerzami”), kontynuowali swoje zajęcia (Nowacki, 2001, s. 15-22).

Jak widać zawody, które wyłoniły się na skutek podziału pracy, odpowiadały zapotrzebowaniom społeczności na każdym etapie jej rozwoju. Już w czasach pierwotnych podział zajęć między kobietami a mężczyznami odpowiadał ich biologicznym predyspozycjom, zaś między starszymi i młodszymi członkami grupy stanowił odzwierciedlenie nabytych przez nich umiejętności. W kolejnych epokach wyłaniały się nowe zawody, które z czasem ewoluowały i stawały się zajęciami wymagającymi nie tylko wiedzy teoretycznej, ale także praktycznej, która poparta odpowiednim doświadczeniem, umożliwiała jednostkom wyjście naprzeciw oczekiwaniom oraz potrzebom ówczesnych zbiorowości. Dzisiejsze rozumienie zawodu wiąże się nie tylko z definiowaniem tego pojęcia jako czynności, które wyodrębniły się w wyniku podziału pracy, związanego z wykonywaniem przez członków społeczności poszczególnych zadań. Złożoność tego zagadnienia wynika także z faktu, iż z zawodem wiąże się zdobywanie odpowiednich kwalifikacji, czyli wiedzy i umiejętności, stanowiących źródło dochodu, na które składają się prawa rynku, czyli wolne miejsca i stanowiska pracy oraz wewnętrzne i zewnętrzne możliwości człowieka (Nowacki, 2001, s. 62). Trzeba również dodać, iż zawód, odnoszący się do wielu aspektów życia człowieka, określa się jako:

1. układ wyodrębnionych i powtarzanych czynności;
2. wyznacznik pozycji społeczno-zawodowej pracownika;
3. źródło utrzymania pracownika i jego rodziny;
4. aktywność wymagającą specjalnego przygotowania zawodowego (Wiatrowski, 2005, s. 99).

Poza powyższymi aspektami warto podkreślić inny wymiar zawodu, który dotyczy indywidualnego rozwoju jednostki, kształtowania jej osobowości bądź wchodzenia w interakcje z otoczeniem. Wszystkie kwestie odnoszące się do kształcenia w wybranym zawodzie, nabywania pierwszych doświadczeń związanych z jego wykonywaniem oraz

podejmowania pracy zgodnej ze zdobytymi kwalifikacjami składają się na osiągnięcie przez pracownika poziomu satysfakcji zawodowej, utożsamianej z poziomem zadowolenia z pracy, z którą wiąże się także satysfakcja życiowa. Jest ona jedną z ważniejszych sfer życia człowieka, określa jego miejsce oraz rolę w społecznym procesie pracy, stanowiąc wypadkową oceny tego, w jakim stopniu środowisko pracy spełnia jego oczekiwania oraz wymagania (Siuta-Stolarska, Siuta-Brodzińska, 2011, s. 333-334). Satysfakcja z wykonywanej pracy nadaje przy tym sens ludzkiemu życiu, motywując jednostki do dalszych działań, których celem jest samorozwój oraz współuczestnictwo w życiu społecznym.

I.2.3. Kształcenie zawodowe – znaczenie pojęcia i główne zadania

W ostatnich latach kształcenie zawodowe stało się przedmiotem badań przedstawicieli wielu dziedzin życia społecznego, w szczególności pedagogów, socjologów, doradców zawodowych, psychologów, ekonomistów, politologów oraz prawników. Jest to pojęcie, które odnosi się zarówno do stanu wiedzy, jak i procesu prowadzącego do zdobywania przez uczniów określonych kwalifikacji zawodowych.

Pierwsze znaczenie tego terminu dotyczy układu pojęć, twierdzeń oraz prawidłowości związanych z organizacją kształcenia zawodowego i jego wyników, realizowanego w różnych warunkach społeczno-historycznych, przy rozmaitych rozwiązaniach organizacyjno-programowych (Wiatrowski, 2005, s. 227). Wraz ze zmieniającymi się potrzebami rynku pracy pojawiają się nowe zawody, zaś inne zanikają, co powoduje, że poszukuje się skutecznych metod kształcenia zawodowego, tworząc przy tym nowe oferty programowe. Celem ich jest kształtowanie u uczniów postaw aktywności zawodowej, opartych na umiejętności organizacji i wykonywania pracy w warunkach konkurencji, znajomości nowoczesnych technologii oraz gotowości do kształcenia ustawicznego, a także do zmiany zawodu, która może nastąpić wielokrotnie (Figurski, Symela, 2001, s. 9).

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że udział w edukacji zawodowej dotyczy nie tylko przyszłego zatrudnienia, lecz stanowi też ważne ogniwo życia społeczno-gospodarczego. Nauka zawodu nie powinna być rozpatrywana jedynie w kategorii przydatności dla gospodarki oraz dopasowania pracowników do potrzeb rynku pracy, gdyż podstawą „wdrażania idei edukacji zawodowej winno być akcentowanie indywidualnego rozwoju, zapewnienie bogatych związków i powiązań w skutecznym działaniu, dążenie do aktywności obywatelskiej, ekonomicznego wzrostu nie tylko jednostek, ale i otoczenia, w którym żyją. (...) Z kształceniem zawodowym nieodłącznie są powiązane losy młodych ludzi, ich zawodowe i

życiowe kariery, pula szans, jakimi będą mogli rozporządzać, a co za tym idzie – odnoszone sukcesy zawodowe” (Pogorzelska, 2017, s. 316).

Franciszek Szlosek wyszczególnił cztery znaczenia kształcenia zawodowego:

1. pierwszym jest proces, który prowadzi do zdobycia kwalifikacji zawodowych;
2. drugie to wynik tego procesu, potwierdzony dyplomem lub świadectwem;
3. trzecie odnosi się do stanu wiedzy naukowej na temat prawidłowości nauczania i uczenia się zawodu;
4. czwarte znaczenie odnosi się do powiązanych ze sobą instytucji, które umożliwiają organizację oraz realizację przygotowania kadr dla gospodarki narodowej (2017, s. 2).

Nie budzi wątpliwości fakt, iż podstawowym zadaniem szkolnictwa zawodowego jest przygotowanie uczniów do kariery zawodowej, a przede wszystkim do jej początkowego etapu, czyli wejścia w życie zawodowe. Wiąże się to z wyposażeniem uczących się w najnowszą wiedzę teoretyczną oraz doświadczenia praktyczne, a także ukształtowaniem u nich pewnych cech osobowości, motywacji oraz postaw, niezbędnych do tego, by w przyszłości mogli skutecznie realizować się w wybranym przez siebie zawodzie (Feliniak, 2007, s. 87). Postawy te wiążą się z takimi pojęciami, jak „godność pracownika, duma zawodowa oraz odpowiedzialność za działania zawodowe” (Baraniak, 2005, s. 142).

I.2.4. Cele, treści, formy oraz inne aspekty dydaktyczne kształcenia zawodowego

Podjęwając tematykę kształcenia zawodowego, należy określić jego cele, które w procesie uczenia się i nauczania stanowią punkt wyjścia przy doborze odpowiednich treści, metod oraz środków dydaktycznych. Celem nadrzędnym edukacji zawodowej jest przygotowanie uczniów do sprawnego funkcjonowania we współczesnym świecie, które wiąże się z podejmowaniem aktywności w obliczu zmieniającego się rynku pracy. Świadczą o tym słowa Ryszarda Gerlacha: „Edukacja wpływa na ład społeczny i aktywność pracowniczą, gospodarka zaś, stymuluje możliwości poczynań materialnych i organizowanych instytucji oświatowych (...) funkcjonowanie systemu dostarczającego te właśnie kadry uzależnione jest od poziomu i funkcjonowania gospodarki. Zależność ta widoczna szczególnie jest w odniesieniu do edukacji zawodowej, zarówno tej szkolnej, dotyczącej głównie młodzieży, jak i pozaszkolnej, obejmującej przede wszystkim osoby w okresie aktywności zawodowej” (2003, s. 172).

W dydaktyce szkolnej zaproponowano podział celów kształcenia zawodowego na trzy kategorie:

1. cele poznawcze – związane z dochodzeniem przez uczniów do coraz lepszego poznania świata;
2. cele kształcące – dotyczące rozwoju sprawności psychicznych oraz fizycznych uczniów (ich zdolności i zainteresowań);
3. cele wychowawcze – wiążące się z kształtowaniem osobowości ucznia, a w szczególności jego przekonań, światopoglądu oraz postaw (Wiatrowski 2005, s. 232-233).

T. Nowacki sformułował następujące cele kształcenia zawodowego:

1. przyswajanie wiedzy ogólnozawodowej oraz specjalistycznej (w obszarze wiedzy i świadomości);
2. zapoznanie się z zawodem, duma zawodowa (w obszarze motywacji);
3. nabycie umiejętności fachowych (w obszarze umiejętności) (1975, s. 3).

Władysław Zaczyński wśród celów edukacji zawodowej wyróżnił:

1. dostarczenie uczącemu się wiedzy z zakresu nauczanej specjalności zawodowej;
2. wyposażenie ucznia w umiejętności oraz nawyki działań zawodowych, opartych na wiedzy ogólnej i specjalistycznej;
3. rozwijanie uzdolnień kierunkowych, koniecznych do twórczego wykonywania danego zawodu;
4. rozwijanie zainteresowań z zakresu dyscyplin bezpośrednio i pośrednio związanych z danym zawodem;
5. wdrażanie do systematycznego samokształcenia w zakresie specjalności zawodowej (1974, s. 371).

W. Okoń, podkreślając ścisłą zależność między edukacją ogólną a zawodową, zaznaczył, że celem kształcenia zawodowego jest:

1. opanowanie wiedzy zawodowej;
2. praktyczne opanowanie metod, środków oraz form typowych dla danego zawodu i dla zawodów pokrewnych;
3. kształtowanie i ugruntowanie postaw obywatelskich oraz przekonań naukowych ze szczególnym dziedzinie życia związanej z przyszłym zawodem;
4. rozwinięcie specjalnych uzdolnień, ważnych dla wykonywania danego zawodu, ze szczególnym uwzględnieniem zdolności informacyjnych oraz twórczych;
5. rozwinięcie zainteresowań i motywacji związanych z danym zawodem, w celu osiągnięcia „identyfikacji zawodowej”;
6. wdrożenie do ciągłego doskonalenia kwalifikacji zawodowych przez samouctwo i kształcenie ustawiczne (Okoń, 1997, s. 77).

Istotność celów kształcenia zawodowego podkreśla także Stefan Kwiatkowski, wymieniając wśród kluczowych priorytetów odnoszące się do przygotowania uczniów do życia oraz twórczej pracy, kształtowania umiejętności komunikowania się, a także kształtowania postaw sprzyjających samokształceniu (2013 a, s. 25).

W edukacji zawodowej relacje między podmiotami procesu kształcenia wyznaczone są przez następujące elementy dydaktyczne:

1. cele kształcenia – formułowane w kategoriach efektów uczenia się, na które składają się wiadomości (wiedza), umiejętności i postawy będące przejawem rozwoju osobowości (cechy psychofizyczne lub kompetencje społeczne i personalne);
2. treści kształcenia – wyznaczone przez cele kształcenia, które mogą charakteryzować się podejściami: behawiorystycznym (odnoszącym się do relacji: treści – efekt uczenia się), menedżerskim (traktującym treści jako innowację nadzorowaną oraz administrowaną), systemowym (gdzie treści utożsamiane są z systemem), akademickim (ukierunkowującym treści na wiedzę) oraz humanistycznym (w którym treści wspierają wielostronny rozwój ucznia);
3. formy kształcenia (zbiorowe i jednostkowe, szkolne i pozaszkolne) – które powinny stanowić naturalną konsekwencję przyjętych celów i związanych z nimi treści, jednak ze względu na ekonomiczne ograniczenia, uwarunkowane są sytuacją w danym systemie edukacyjnym;
4. metody kształcenia (heurystyczne i algorytmiczne) – rozumiane jako wspólna praca nauczycieli i uczniów, prowadząca do zmian w zakresie ich wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społeczno-personalnych;
5. środki kształcenia – których dobór związany jest z celami, treściami, formami i metodami kształcenia; w zakres środków kształcenia wchodzi: materiał dydaktyczny, czyli komunikat zapisany na określonym nośniku informacji oraz upowszechniające go urządzenia techniczne;
6. kontrola oraz ocena efektów kształcenia – której sposób przeprowadzenia zależy od celów, treści, form, metod i środków kształcenia; pełni ona zarówno funkcje diagnostyczne, badając aktualny stan zawodowych zdolności adaptacyjnych, jak i prognostyczne, przewidując możliwe do osiągnięcia efekty, zgodne z potrzebami wynikającymi z realizacji nowych zadań zawodowych oraz zmieniającymi się oczekiwaniami ze strony pracodawców (Ibidem, s. 22-30).

Barbara Baraniak, akcentując zgodność między opanowaniem przez człowieka zawodu z jego indywidualnymi potrzebami, zdolnościami oraz zainteresowaniami, zaznaczyła, iż

ujawniają się one dzięki aktywności jednostki, stanowiąc punkt wyjścia do podejmowania przez nią dalszej edukacji w systemie szkolnym i pozaszkolnym, a także w drodze samokształcenia (2005, s. 142). W strukturze procesu kształcenia zawodowego, odnoszącej się zarówno do systemu szkolnego, jak i pozaszkolnego, wyszczególniła następujące elementy:

1. treści kształcenia zawodowego (tzw. materiał nauczania) – rozumiane jako zbiór faktów, pojęć, twierdzeń i prawidłowości stanowiących przedmiot poznania, a także układ czynności warunkujących dochodzenie do umiejętności oraz nawyków zawodowych, umożliwiających człowiekowi uczestnictwo w procesie pracy (zwłaszcza w procesie wytwarzania), przy zastosowaniu odpowiednich przedmiotów (narzędzi oraz urządzeń);
2. podmioty nauczające i uczące się – wśród których pierwszą grupę stanowią nauczyciele posiadający przygotowanie merytoryczne i pedagogiczne w danej dyscyplinie, zaś drugą grupą są uczniowie (w systemie szkolnym) oraz słuchacze (odbywający kształcenie w szkołach dla dorosłych i pozaszkolnych formach edukacji zawodowej), dążący do opanowania wiadomości i umiejętności określonych danym programem nauczania, kształtowania osobowości zawodowej oraz zdobycia kwalifikacji pozwalających na podjęcie pracy i realizację dalszej edukacji;
3. warunki, w których odbywa się proces kształcenia zawodowego – dotyczące miejsca (np. szkoły realizującej kształcenie zawodowe, ośrodka, stowarzyszenia bądź zakładu pracy, prowadzącego działalność edukacyjną), infrastruktury (np. biblioteki szkolne, pracownie, warsztaty), środków dydaktycznych oraz mediów, umożliwiających uczącym się „szerokie wykorzystywanie elementów pakietu edukacyjnego i samodzielne uczenie się” (2005, s. 142-143).

I.2.5. Rozwój kompetencji zawodowych jako odpowiedź na wymagania współczesnego rynku pracy

Zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej cele kształcenia zawodowego wiążą się z rozwijaniem wśród uczniów umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych. Jest to istota edukacji dla zatrudnienia, nazywanej także edukacją dla zdatności (Pogorzelska, 2017, s. 291). Termin ten łączy się z pojęciem zatrudnialności, które w Polsce zostało rozpowszechnione wraz z naszym przystąpieniem do Unii Europejskiej. Jednak problematyka zatrudnialności, jako przedmiot dociekań badaczy, funkcjonuje w naukach społecznych od lat 50. ubiegłego wieku (Jeruszka, 2019, s. 7). Zatrudnialność dotyczy dopasowania rodzaju pracy do kompetencji pracownika, które związane są z elastycznością działania, zdolnościami adaptacyjnymi, umiejętnością przewidywania i dostosowywania się do nowych sytuacji, a

także czynnym wpływaniem na dokonywanie się zmian. Ważnym zadaniem systemu edukacyjnego jest przygotowanie absolwentów do bycia zatrudnionym oraz zadowolonym z wykonywanej pracy, poprzez kształtowanie u nich kompetencji, które pozwolą efektywnie wykorzystywać nabytą wiedzę techniczną, ekonomiczną i organizacyjną, umożliwiającą tworzenie nowych technologii i produktów, jak również sprawne zarządzanie nowoczesną organizacją oraz własną karierą zawodową. Dzięki temu uczniowie, wchodzący na rynek pracy, będą „zdolni do ciągłego myślenia innowacyjnego i wdrażania nowych rozwiązań procesów wytwarzania, dystrybucji i usług” (Ibidem, s. 87-88).

Powyższe zdanie wskazuje, iż jednym z głównych obszarów działalności szkoły jest kształtowanie wśród uczniów kompetencji zawodowych, które stworzą im możliwość samodzielnego funkcjonowania w dorosłym życiu. Warto w tym miejscu wyjaśnić znaczenie pojęcia kompetencji, gdyż zakres jego zastosowania jest bardzo szeroki.

Kompetencje zawodowe, na które składają się wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne (Kwiatkowski, 2016, s. 14), odnoszą się do następujących obszarów:

1. opanowanej wiedzy z danego zakresu (wiem co);
2. nabytych umiejętności (wiem jak i potrafię);
3. postaw (chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę) (Kossowska, Sołtysińska, 2002, s. 14).

Kompetencje często są używane zamiennie z takimi terminami, jak umiejętności, kwalifikacje, uprawnienia bądź obowiązki. Odnoszą się bowiem zarówno do wyposażania człowieka w wiedzę, jak i nabywania przez niego określonych umiejętności, które budowane są na podstawie przyswojonej przez niego wiedzy (Stanek, 2016, s. 226). Wszystkie wymienione pojęcia są ze sobą powiązane, jednak istnieją między nimi wyraźne różnice. Umiejętności stanowią część składową kompetencji, uprawnienia odnoszą się do możliwości podejmowania decyzji w ramach zajmowanego stanowiska pracy, obowiązki wynikają z zapisów umowy o pracę (Kłós, 2011, s. 53), zaś kwalifikacje często utożsamia się z kompetencjami, zwłaszcza w kontekście sytuacji na rynku pracy. Istotne jest, by wyraźnie rozgraniczyć obydwie pojęcia – kompetencji i kwalifikacji zawodowych, ponieważ nie są one synonimami, mimo iż odnoszą się do stanów dających jednostkom możliwość osiągnięcia „mistrzostwa zawodowego” (Wiatrowski, 2005, s. 109). W literaturze pedagogicznej częściej spotkać się można z terminem kwalifikacje, natomiast w opracowaniach, które dotyczą zarządzania zasobami ludzkimi widać wyraźniejszą dominację pojęcia kompetencje (Orczyk, 2009, s. 20). Kwalifikacje zawodowe zostaną szerzej omówione w rozdziale drugim,

poświęconym reformie kształcenia zawodowego, natomiast ogólna charakterystyka kompetencji została zaprezentowana poniżej.

Kompetencje zostały zdefiniowane jako „potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki” (Boyatzis, 2008, s. 8). Warto podkreślić, iż proces nabywania przez jednostkę wiedzy oraz umiejętności nie ma charakteru stałego – cechuje go dynamiczność, ponieważ kompetencji nie tylko przybywa, lecz także ulegają one jakościowym zmianom, o czym świadczy poniższy cytat: „Ćwiczone i sprawdzane w doświadczeniu nie są już tym samym, co na początku kształcenia. Nie tylko przekształcają się w sprawność, ale obrastają refleksją i świadomością, pozwalają tworzyć uogólnienia, stają się źródłem nowej wiedzy. W myśleniu o dydaktyce kompetencje stają się nie celem wyłącznie, ale narzędziem uczenia się, podstawą dla dalszego kształcenia i wychowania. Można je rozumieć jako niezbywalny element kultury uczenia się” (Wiśniewska-Kin, 2015, s. 14 za Żuchowska 1999, s. 35-36).

W literaturze pedagogicznej i praktyce zawodowej kompetencje klasyfikuje się w różnorodny sposób. Na uwagę zasługuje typologia zaproponowana przez Tomasza Rostowskiego, dzieląca kompetencje na osiem kategorii:

1. kompetencje związane z uzdolnieniami – odnoszące się do potencjału pracownika, możliwości rozwoju oraz wykorzystania uzdolnień, by zdobyć nowe kompetencje;
2. kompetencje związane z umiejętnościami i zdolnościami – dotyczące czynników niezbędnych dla odniesienia sukcesu w konkretnym zadaniu w pracy;
3. kompetencje związane z wiedzą – utożsamiane z przygotowaniem do konkretnych zadań w ramach zawodu, specjalizacji, stanowiska, bądź organizacji;
4. kompetencje fizyczne – dotyczące umiejętności związanych z fizycznymi wymaganiami stanowiska pracy (jak np. sprawność fizyczna);
5. kompetencje związane ze stylem działania – opisujące, w jaki sposób określane są cele bądź jaka jest umiejętność planowania oraz zdolności organizacyjne;
6. kompetencje związane z osobowością – składające się z umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych;
7. kompetencje związane z zasadami i wartościami – odnoszące się do zasad, wartości i wierzeń; pozwalają jednostce na określenie motywów działań;
8. kompetencje związane z zainteresowaniami – oznaczające preferencje zadań i rodzaju pracy oraz jego środowiska (Rostowski, 2002, s. 52).

Z. Wiatrowski określił kompetencje jako zdolność wykonywania określonych zadań, których poprawność weryfikowana jest przez takie kategorie, jak: zawód, specjalność, specjalizacja oraz każde stanowisko pracy. Dodał również, iż pojęcie kompetencji nie może istnieć bez określonych zainteresowań, zdolności, określonej struktury czynności, umiejętności, sprawności czy też odpowiedzialności działaniowej (2005, s. 108). S. Kwiatkowski, odnosząc się do kompetencji zawodowych, zdefiniował je jako układy stanów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, zaznaczając przy tym, iż każdy z tych obszarów składa się z etapów tworzących różne kombinacje, które zależne są od indywidualnych sytuacji zawodowych oraz życiowych.

Należy do nich:

1. rozwój – przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych;
2. stagnacja – brak przyrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych;
3. regres – ubytek wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (2016, s. 14).

Z powyżej klasyfikacji wynika, iż na drodze zawodowej, obok rozwoju, który jest etapem pożądanym, pojawiają się również inne stadia, do których zalicza się stagnację oraz regres. Jeżeli są one długotrwałe, mogą stać się przyczyną utraty pracy, której odzyskanie zależy od wielu czynników, jak na przykład głębokość regresu bądź motywacja jednostki do przezwyciężenia trudnej sytuacji (Ibidem, s. 16).

Kształtowanie kompetencji dotyczy zarówno uczniów, jak i dorosłych pracowników, którzy, by utrzymać się na rynku pracy, muszą nabywać nowe bądź uzupełniać już posiadane umiejętności. Praca zawodowa z reguły wymusza konieczność ciągłego aktualizowania kompetencji, co związane jest z faktem, iż obecnie pracownicy funkcjonują w warunkach niepewności oraz nieustannych zmian (Orczyk, 2009, s. 26). Ze względu na temat rozprawy, jakim jest kształcenie zawodowe wśród uczniów szkół ponadpodstawowych, istotne jest zwrócenie uwagi na proces rozwijania kompetencji wśród młodzieży realizującej kształcenie zawodowe. Czynnikiem warunkującym nabywanie przez uczniów kompetencji niezbędnych do wykonywania pracy jest efektywność kształcenia zawodowego, określana przez U. Jeruszkę jako zgodność efektów i celów, czyli miara „stopnia osiągnięcia celów, przy jednoczesnej ocenie zakresu i poziomu tych celów, przy uwzględnieniu w ich sformułowaniach wymagań pracy, przy minimalnym wkładzie środków i zasobów w procesie ich osiągania, przy uwzględnieniu wpływu czynnika czasu” (2000, s. 26). Efektywność ta może zostać przedstawiona za pomocą wzoru:

$$E = f(N, U, T, W, O, \acute{S}) \quad (1)$$

gdzie:

E – efektywność,

F – funkcja,

N – odnosi się do czynników związanych z nauczycielami, których głównym zadaniem jest organizacja procesu uczenia się,

U – dotyczy czynników związanych z uczniami, podlegających oddziaływaniom pedagogicznym,

T – symbolizuje treści kształcenia, zazwyczaj określane programem kształcenia,

W – zewnętrzne oraz wewnętrzne warunki związane z realizacją procesu kształcenia zawodowego,

O – wiąże się z czynnikami organizacyjnymi,

Ś – odnosi się do zewnętrznego otoczenia szkoły (Wiatrowski, 2005, s. 245).

Z powyższego wzoru wynika, że skuteczna realizacja procesu kształcenia zawodowego zależy od nauczycieli oraz uczniów, jednak by mówić o prawdziwej efektywności tego procesu, działalność tych podmiotów musi być ze sobą powiązana. Nauczyciel powinien dobrze znać swoich wychowanków, starać się nawiązywać z nimi dialog, a także okazywać im otwartość i zrozumienie, gdyż sprzyja to budowaniu życzliwej atmosfery między podmiotami procesu kształcenia (Wosik-Kowala, 2018, s. 15). Starając się dotrzeć do psychiki uczniów, pedagog zobowiązany jest pomagać im w walce z uprzedzeniami, kompleksami, niechęcią bądź brakiem wiary w osiągnięcie sukcesu na polu zawodowym (Drzeżdżon, 2009, s. 52). Ze względu na fakt, iż praca nauczyciela oparta jest na dwóch zasadniczych wartościach – odpowiedzialności i zaufaniu, które odnoszą się do wszystkich części współczesnej przestrzeni edukacyjnej (Plewka, 2017, s. 331), nie ma wątpliwości, że aktywność wychowawcy ma fundamentalne znaczenie w całym procesie kształcenia. Współpraca nauczyciela z podopiecznymi jest kluczem do skutecznego opanowania przez nich wiedzy, a co za tym idzie – osiągnięcia przez uczniów sukcesu, który wynika z odpowiedniego przygotowania do dorosłego życia.

I.3. Kształcenie zawodowe jako element edukacji ustawicznej

Kształcenie zawodowe, którego istotą jest doprowadzenie uczących się do uzyskania kwalifikacji zawodowych, nieodłącznie wiąże się z ideą całościowego uczenia się, nazywanego także kształceniem ustawicznym, kształceniem bądź edukacją permanentną, kształceniem ciągłym, kształceniem nieustającym lub oświatą ustawiczną (Nowacki, 1986, s. 116). Należy zaznaczyć, że kształcenie zawodowe obecnie rozpatruje się zarówno

w kontekście szkolnej edukacji młodzieży, którą uznaje się jako podstawę „dalszego, trwającego do końca życia kształcenia” (Mandrzejewska-Smól, 2006, s. 156), jak i w odniesieniu do kształcenia trwającego przez całe życie. Przewodnią idea edukacji permanentnej opiera się na aktywności obejmującej działalność człowieka, która rozciągnięta na przestrzeni całej jego egzystencji, umożliwi mu osiągnięcie rozwoju w każdej sferze życia.

Podczas konferencji UNESCO w Nairobi w 1976 roku, edukację ustawiczną zdefiniowano jako „cały kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych i incydentalnych), które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy” (Kruszewski, Półturzycki, Wesołowska, 2003, s. 78). W roku 1996 w Paryżu Organizacja Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development) określiła edukację ustawiczną jako „koncepcję uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności”. Głównym celem narady OECD było omówienie problematyki dotyczącej realizacji edukacji ustawicznej dla całego społeczeństwa, przezwyciężenie barier uniemożliwiających dostęp do kształcenia, przygotowanie wszelkich możliwości, a także wytyczenie odpowiednich strategii uwzględniających zadania rządowe i organizację zasobów edukacyjnych. Istotną kwestią było również podkreślenie roli edukacji ustawicznej jako drogi do osobistego rozwoju człowieka (Wróblewska, 2006, s. 49).

Kształcenie ustawiczne często utożsamia się z edukacją dorosłych, jednak istotne jest, co warto podkreślić, że odnosi się ono do procesu uczenia się osób znajdujących się na różnych etapach życia – dorosłych, młodzieży i dzieci, które początkową wiedzę nabywają w domu rodzinnym, a następnie realizują kształcenie w instytucjach oświatowych oraz innych placówkach edukacyjnych. „Leksykon PWN Pedagogika” określa edukację permanentną jako „stałe odnawianie i doskonalenie kwalifikacji ogólnych i zawodowych; współczesny model edukacji, zgodnie z którym kształcenie nie ogranicza się do okresu nauki w szkole, lecz trwa w różnych formach całe życie (...) Szkoła jest w myśl tej koncepcji – jedynie pierwszym ogniwem procesu kształcenia, przygotowującym jednostkę do dalszej, stałej aktywności edukacyjnej” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 55). S. Kwiatkowski, powołując się na polskiego pedagoga Józefa Półturzyckiego, podkreślił, że edukacja przez całe życie, której celem jest zdobywanie nowych

kwalfikacji i uzupełnianie już posiadanych jest znacznie szerszym pojęciem niż edukacja dorosłych (2005, s. 189). Podstawowym założeniem kształcenia ustawicznego jest fakt, że trwa ono przez całe życie człowieka, co podważa niegdyś istniejący pogląd dotyczący podziału „na okres przygotowywania się do życia poprzez naukę szkolną i okres pracy oraz dojrzałego uczestnictwa w życiu społecznym” (Okoń, 1975, s. 142). Zintegrowane traktowanie procesu kształcenia zawodowego i edukacji ustawicznej znajduje uzasadnienie w słowach: „rozpatrując edukację zawodową, dostrzega się w jej rozumieniu potrzebę integracji kształcenia zawodowego i ustawicznego. Stwarza ona szansę holistycznego spojrzenia na proces dążenia do kwalifikacji i kompetencji zawodowych, w kształtowaniu których istotne będą zarówno zbiory wiadomości i umiejętności, ale również i postaw” (Gerlach, 2003, s. 17).

I.3.1. Edukacja permanentna w świetle koncepcji pedagogicznych oraz raportów międzynarodowych

Edukacja permanentna znalazła odzwierciedlenie w wielu koncepcjach edukacyjnych oraz dokumentach Organizacji Narodów Zjednoczonych i Wspólnoty Europejskiej. Należy zaznaczyć, iż w teorii oraz praktyce oświatowej występowały różne poglądy, mające swoje źródło w ideach głoszonych w poszczególnych krajach, które po pewnym czasie „stały się tendencjami właściwymi dla etapów realizacji oraz działań oświatowych” (Półturzycki, 2006, s. 36).

Termin „edukacja ustawiczna” został w pełni sformułowany w pierwszej połowie XX wieku, za sprawą Basila Yeaxlee i Eduarda Lindemana, którzy określili podstawy naukowe uczenia się przez całe życie, wyjaśniając, iż jest to część egzystencji człowieka, towarzysząca mu na co dzień. Ich poglądy oparte były na koncepcji francuskiej edukacji permanentnej oraz ideach wywodzących się z Wielkiej Brytanii i Ameryki Północnej. Poglądy głoszone przez E. Lindemana i B. Yeaxlee stanowiły punkt wyjścia do rozpatrywania edukacji ustawicznej jako nauki całożyciowej, nieograniczającej się jedynie do kształcenia dorosłych, które często było z nią utożsamiane (Wróblewska, 2006, s. 47-48).

W Polsce kontynuatorką myśli B. Yaxlee była Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa, pisarka i nauczycielka dorosłych w Sekcji Oświaty Dorosłych m.st. Warszawy, wykładająca także w Wolnej Wszechnicy Polskiej, która wniosła znaczący wkład w rozwój dydaktyki dorosłych w naszym kraju. Należy jednak mieć na uwadze, iż poglądy dotyczące edukacji ustawicznej nie były propagowane jedynie przez pedagogów uczących dorosłych słuchaczy w specjalnie przeznaczonych dla nich szkołach (szkołach dla dorosłych). Wskazują na to postulaty na temat kształcenia ustawicznego nauczycieli, głoszone chociażby przez Stanisława Krawcewicza,

Jerzego Kotaska, Arthura J. Cropley'a, Lena H. Goada i innych pedagogów interesujących się tematyką całościowego uczenia się (Pólturzycki, 2006, s. 37).

Jeden z najwybitniejszych teoretyków edukacji ustawicznej – Paul Lengrand określił kształcenie ustawiczne jako zespół działań, których celem jest stworzenie nowego systemu edukacyjnego. Twierdził, że kształcenie i rozwój człowieka powinny mieć wielopłaszczyznowy charakter, odnoszący się zarówno do edukacji szkolno-universyteckiej, jak i oświaty dorosłych (także w systemie pozaszkolnym) oraz samokształcenia. Według Lengranda nauka w szkole podstawowej, średniej i wyższej stanowi etap przygotowania młodego człowieka do pracy oraz dalszej edukacji. Dostrzegając potrzebę wprowadzenia zmian w obecnym systemie oświatowym, zaznaczył, iż podstawową zasadą kształcenia ustawicznego powinno być zachowanie ciągłości oraz systematyczności w procesie uczenia się, co gwarantuje stały rozwój oraz chroni przed dezaktualizacją wcześniej zdobytej wiedzy (Ibidem, s. 38). Innym propagatorem idei edukacji ustawicznej był Robert Kidd – przewodniczący II Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Montrealu w 1960 roku. Uważał, że kształcenie przez całe życie integruje wszelkie formy wychowania oraz działalności oświatowej, przyczynia się do łagodzenia różnic między kształceniem ogólnym a edukacją zawodową, a także zapewnia właściwe wykorzystanie czasu wolnego (Wróblewska, 2006, s. 48).

R. Kidd wyszczególnił podział na trzy wymiary edukacji:

1. kształcenie w pionie – obejmujące kolejne etapy edukacji szkolnej (przedszkole, szkołę, studia wyższe podyplomowe);
2. kształcenie w poziomie – oparte na działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych (pozwalające człowiekowi na poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury);
3. kształcenie w głąb (związane z jakością edukacji) – wyrażone w „bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego” (Pólturzycki, 2006, s. 39, por. Kidd, 1966).

W roku 1971 UNESCO powołało Międzynarodową Komisję do Spraw Rozwoju Edukacji, by zbadać aktualną sytuację oświatową na świecie oraz opracować przyszłe kierunki edukacyjne. W wyniku prac, którym przewodniczył Edgar Faure, przedstawiono raport o nazwie „Learning to be. The World of education today on tommorrow”, który w roku 1975 opublikowano w języku polskim, pod nazwą „Uczyć się, aby być” (Faure, 1975). W raporcie wyodrębniono trzy główne części:

1. Stwierdzenie – prezentujące rozwój oraz aktualny stan edukacji;

2. Przyszłość – część ukazującą kierunki dalszego rozwoju i reformy;
3. Społeczność wychowująca – część odnoszącą się do współczesnej strategii edukacyjnej.

W dokumencie wyszczególniono również zasady stanowiące punkt wyjścia dla przyszłego rozwoju edukacji, które odnosiły się do:

1. demokratyzacji oświaty – umożliwiającej społeczeństwu branie udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących oświaty i wychowania;
2. podmiotowości – związanej z indywidualnym i podmiotowym traktowaniem każdego ucznia;
3. elastyczności programowej, strukturalnej i metodycznej – polegającej na dostosowaniu kształcenia do stale zmieniających się warunków życia ludzi, wraz z uwzględnieniem ich potrzeb i zainteresowań naukowych.

Raport Faure'a, którego postulaty są nadal aktualne, stanowił początek epoki edukacyjnych reform i przemian, wskazując na potrzeby oraz kierunki dalszego rozwoju kształcenia, w tym kształcenia zawodowego. W raporcie tym zwrócono uwagę na problem bezrobocia, którego jedną z przyczyn jest dynamiczny rozwój techniki, przemysłu, komunikacji oraz automatyzacji, wymagający od człowieka nowych, dotąd nieznanych umiejętności (Surma, 2014, s. 37). E. Faure postulował, by edukacja całościowa stała się naczelną ideą polityki oświatowej, co zainspirowało inne kraje do opracowywania raportów, w celu udoskonalania i modernizacji własnych systemów oświatowych (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 4-5).

W roku 1995, w wyniku prac Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, którym przewodniczył Jacques Delors, opublikowano raport „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb” (ang. „Learning: the Treasure Within”). Postulowano w nim zasadę, że kształcenie powinno sięgać daleko poza tradycyjną praktykę, ponieważ jego nadrzędnym celem jest wspomaganie rozwoju człowieka, poprzez uzupełnianie i aktualizowanie jego wiedzy, a także udzielanie mu pomocy w odnalezieniu się na rynku pracy i osiągnięciu awansu zawodowego. W raporcie przywołano idee uczącego się społeczeństwa, oparte na zdobywaniu, odświeżaniu oraz wykorzystywaniu posiadanych wiadomości. Szczególna uwaga została zwrócona na rozwój nowoczesnych technologii, mających zapewnić dostęp do wiedzy, zbieranej i przetwarzanej przez społeczeństwo informacyjne (Korzan, 2005, s. 81).

Raport Delorsa oparto o cztery filary, stanowiące podstawę edukacji przez całe życie:

1. uczyć się, aby wiedzieć – by móc korzystać z możliwości, jakie stwarza kształcenie całościowe;
2. uczyć się, aby działać – by zdobywać kwalifikacje i kompetencje zawodowe, pozwalające na pracę w zespole oraz stawianie czoła różnym sytuacjom życiowym;

3. uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się życia z innymi – by lepiej zrozumieć innych i dostrzegać panujące współzależności, realizując wspólne projekty, żyjąc w pokoju i wzajemnym zrozumieniu;
4. uczyć się, aby być – by móc osiągnąć pełny rozwój swojej osobowości, uwzględniając edukacyjny potencjał jednostki, czyli pamięć, rozumowanie, poczucie estetyki, zdolności fizyczne, umiejętności porozumiewania się z innymi (Delors, 1998).

Według Delorsa w ustrukturyzowanym kształceniu każdy z filarów jest jednakowo ważny – podejście to warunkuje globalny i całościowy charakter edukacji, uwzględniając aspekt poznawczy i praktyczny, co daje obywatelom możliwość rozwoju indywidualnego i społecznego. Zauważyć można, że istnieje ścisła zależność pomiędzy filarem „uczyć się, aby wiedzieć” i „uczyć się, aby działać”, gdyż jak zaznaczono w raporcie „czynności te są w znacznej mierze nierozdzielne”. Druga jednak wiąże się bardziej z kwestią kształcenia zawodowego: „jak nauczyć ucznia stosowania w praktyce nabytych wiadomości” oraz „jak przystosować edukację do przyszłej pracy”; Delors pisze dalej: „Uczyć się, aby działać w celu nie tylko zdobycia kwalifikacji zawodowych, lecz – co więcej – kompetencji, które pozwolą stawić czoło różnym sytuacjom oraz pracować w zespole (...) uczyć się, aby działać w ramach różnych społecznych doświadczeń lub pracy, która nadarza się młodym ludziom i dorastającej młodzieży, bądź samorzutnie na skutek kontekstu lokalnego lub krajowego, bądź formalnie dzięki rozwojowi kształcenia przemiennego” (Delors, 1998, s. 1 i 9). W treści raportu Delorsa, oprócz całościowej koncepcji edukacji opartej na czterech filarach, znajdują się analizy dotyczące kolejnych etapów edukacyjnych. Szczególną uwagę poświęcono szkolnictwu średniemu, które stało się przedmiotem krytyki i jednocześnie nadziei społeczeństwa, a także kształceniu na poziomie podstawowym, któremu przypisano następujące cele:

1. „Wyposażenie dzieci w narzędzia uczenia się – czytanie, pisanie, komunikowanie, rachunki, rozwiązywanie problemów”;
2. „Wyposażenie w fundamentalne treści edukacyjne – wiadomości, umiejętności, postawy, wartości) niezbędne dla godnego życia, przetrwania, rozwoju, pracy, budowania satysfakcjonującej egzystencji własnej i innych” (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 9-10).

Rok 1996 ogłoszono Europejskim Rokiem Kształcenia Ustawicznego; zapoczątkowało go przygotowanie przez Komisję Europejską raportu „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Podstawowym celem jest zachęcanie do zdobywania umiejętności i wiadomości podczas ciągłego uczenia się i nauczania, by stworzyć uczące się społeczeństwo. Zaś fundamentem tej wizji jest idea uczenia się przez całe życie, co ułatwi ludziom życie w tak szybko zmieniającym się świecie, a edukacja permanentna ma być warunkiem postępu

społecznego” (Komisja Europejska, 1997), którego tekst znany jest pod nazwą „Białej Księgi Komisji Europejskiej o Edukacji” („The White Paper on education and training”). Biała Księga, opracowana w wyniku dyskusji dotyczącej potrzeby zmian w polityce edukacyjnej w Europie, obejmowała analizy bieżącego stanu oświaty oraz kierunki i propozycje odnoszące się do dalszego jej rozwoju. Celem raportu było zainicjowanie debaty na temat aktualnego i przyszłego znaczenia edukacji i kształcenia dla układu stosunków społecznych w Unii Europejskiej. W dokumencie zostały wymienione trzy czynniki sprawiające, że reformowanie oświaty stało się koniecznością. Należą do nich: rozwój społeczeństwa informacyjnego, proces globalizacji oraz przemiana cywilizacji naukowo-technicznej. Zjawiska te skutkują zmianą oczekiwań społeczeństwa wobec edukacji, w szczególności realizowanej w systemie oświaty. Przygotowanie zawodowe nabiera nowego znaczenia, gdyż zaczyna być rozumiane jako „rozwój przydatności do zatrudnienia”, na który składają się następujące nowe umiejętności: podstawowe (posiadana wiedza i motywacja do dalszej nauki), techniczne (typu know-how) oraz społeczne (kreatywność, odpowiedzialność, współpraca, komunikowanie). Ze względu na fakt, iż rozprawa poświęcona jest problematyce kształcenia zawodowego, warto podkreślić istotę przydatności do zatrudnienia, która według autorów Białej Księgi wiąże się nie tylko z kształtowaniem u człowieka umiejętności podstawowych, lecz również rozwijaniem techniki samodzielnego uczenia się oraz kształceniem umiejętności technicznych, potrzebnych przy zmianie pracy. Owe umiejętności nabywane są w wyniku edukacji ogólnej, doskonalenia zawodowego oraz pracy. Ważną kwestią jest podnoszenie poziomu kształcenia, poprzez nakłanianie jednostek do zdobywania nowych kwalifikacji oraz umiejętności, co stanowi jedno z zadań szkoły, w której rozpoczyna się proces edukacji (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 7).

Po opublikowaniu Białej Księgi Komisja Europejska, powołując międzynarodowy zespół ekspertów, zleciła przygotowanie kolejnego raportu, który ukazał się pod nazwą „Edukacja dla Europy” („Accomplishing Europe through education and training”). Dokument ten, zwany także Niebieską Księgą, zawierał praktyczne zalecenia dotyczące rozwoju koncepcji edukacji ustawicznej w Europie, będąc przy tym spoiwem między podejmowanymi inicjatywami na rzecz propagowania kształcenia ustawicznego w latach 1995-1997 (Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej, 1999).

W roku 2000 w Lizbonie Rada Europejska przyjęła 10-letni plan rozwoju dla Unii Europejskiej, zwany Strategią Lizbońską. Główną ideą tego przedsięwzięcia było stworzenie najbardziej konkurencyjnej gospodarki na świecie, rozwijającej się przede wszystkim dzięki postępom naukowym. Edukacja miała być drogą do osiągnięcia zamierzonych celów oraz narzędziem służącym zmniejszaniu marginalizacji w społeczeństwach oraz wyrównywaniu

szans życiowych wśród obywateli Europy. Jednym z celów Strategii Lizbońskiej było propagowanie idei uczenia się przez całe życie oraz zwiększenie przejrzystości dotyczącej kwalifikacji zawodowych, dzięki czemu możliwe było dążenie do osiągnięcia celów w zakresie konkurencyjności oraz wzrostu zatrudnienia (Witek, 2008, s. 76). Założenia dokumentu oparte były na zasadzie liberalizacji, przedsiębiorczości, spójności społecznej oraz innowacyjności, odnoszącej się do wdrażania i upowszechniania modelu gospodarki opartej na wiedzy, rozwoju społeczeństwa informacyjnego, a także edukacji i badaniach (Stankiewicz, 2012, s. 273). W kontekście rozwoju edukacyjnego, autorzy Strategii Lizbońskiej zaproponowali rozwiązania, które dotyczyły:

1. upowszechnienia wykształcenia średniego w krajach Unii i osiągnięcia progu przynajmniej 85% populacji osób w wieku 20 lat posiadających pełne wykształcenie średnie;
2. zmniejszenia odsetka osób porzucających przedwcześnie naukę;
3. wyrównania liczby kobiet i mężczyzn, kończących studia techniczne, ścisłe i przyrodnicze, a także zwiększenia odsetka absolwentów tych kierunków;
4. mobilizowania osób w wieku aktywności zawodowej (25 - 64 lat) do dokończania się;
5. poprawy wyników edukacyjnych wśród 15-letnich uczniów, którzy osiągnęli najniższy poziom umiejętności kluczowych (Witek, 2008, s. 77).

Jednym z postulatów Strategii Lizbońskiej była konieczność ustanowienia europejskich ram określających nowe umiejętności w procesie uczenia się przez całe życie. W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku zostało sformułowanych osiem kompetencji kluczowych, które uznano za jednakowo ważne i potrzebne wszystkim ludziom do samorealizacji, rozwoju osobistego, integracji społecznej, zatrudnienia oraz do bycia aktywnymi obywatelami. Do kompetencji kluczowych, które zdefiniowano „jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji” zaliczono:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym,
2. porozumiewanie się w językach obcych,
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
4. kompetencje informatyczne,
5. umiejętność uczenia się,
6. kompetencje społeczne i obywatelskie,
7. inicjatywność i przedsiębiorczość,
8. świadomość i ekspresję kulturalną (Dz. U. L 394 z 30.12.2006).

W styczniu 2018 roku, w wyniku zmian gospodarczych, a także na skutek różnych inicjatyw podejmowanych w obrębie polityki oświatowej w Europie, nastąpiła aktualizacja kompetencji kluczowych. Obecnie prezentują się one następująco:

1. kompetencje w zakresie czytania i pisanania,
2. kompetencje językowe,
3. kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
4. kompetencje cyfrowe,
5. kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się,
6. kompetencje obywatelskie,
7. kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
8. kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej (Dz. U. UE C z dnia 4 czerwca 2018).

Z koniecznością ponownego sformułowania kompetencji kluczowych wiązał się fakt, iż jak zostało to określone w Zaleceniu Rady z dnia 22 maja 2018 roku „wymagania dotyczące kompetencji uległy zmianie w związku z rosnącą liczbą miejsc pracy poddanych automatyzacji, coraz istotniejszą rolą technologii we wszystkich dziedzinach pracy i życia oraz zwiększającym się znaczeniem kompetencji społecznych, obywatelskich i w zakresie przedsiębiorczości, które pozwalają zapewnić odporność i zdolność dostosowania się do zmian” (Dz. U. UE C z dnia 4 czerwca 2018).

Za największą słabość Strategii Lizbońskiej uznano problemy związane z implementacją jej postanowień w poszczególnych państwach oraz brak dostatecznego zaangażowania ze strony członków UE w realizację reform (Sulmicka, 2011, s. 171). Należy jednak podkreślić, iż wszelkie postanowienia oraz działania wynikające ze Strategii Lizbońskiej były ambitne i mimo iż nie zostały zrealizowane zgodnie z założeniami, postanowiono, że będą kontynuowane w kolejnej Strategii, wytyczonej na następną dekadę. Autorzy Strategii 2020, której oficjalna nazwa to „Europa 2020 – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu” („Europe 2020 – A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth”), położyli nacisk na dwa zasadnicze aspekty, tj. wzrost (gospodarczy) i zatrudnienie, dotyczące wspierania aktywizacji zawodowej osób w przedziale wiekowym 20-64 lata, przez zwiększenie zatrudnienia kobiet, młodzieży, osób starszych oraz legalnych imigrantów (Stankiewicz, 2012, s. 278). Jedną z inicjatyw Strategii „Europa 20”, nosząca nazwę „Młodzież w drodze” („Youth on the move”), odnosiła się do działań mających na celu poprawę wyników edukacyjnych wśród młodzieży uczącej się oraz ułatwienie jej wejścia

na rynek pracy. Położenie nacisku na aktywizację zawodową miało prowadzić nie tylko do poprawy sytuacji gospodarczej w państwach członkowskich UE, lecz również zapobiegać zjawiskom wykluczenia społecznego, dotykającego często osoby, które z różnych powodów nie podejmują pracy.

23 kwietnia 2008 roku Parlament Europejski przyjął traktat „Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” („European Qualifications Framework”), nazywany powszechnie Europejskimi Ramami Kwalifikacji (ERK/ang. EQF). Dokument ten został poddany przeglądowi w 2017 roku, w wyniku którego wprowadzono pewne uaktualnienia. Powodem opracowania ERK był fakt, iż w krajach Unii Europejskiej obserwowano dużą rozbieżność między systemami kształcenia i doskonalenia zawodowego i wynikające z niej trudności w porównywaniu świadectw, dyplomów oraz kwalifikacji zawodowych wśród osób planujących podjęcie pracy za granicą. Skutkowało to powstawaniem barier w swobodnym przepływie pracowników wewnątrz UE oraz utrudnianiem dostępu do zagranicznych rynków pracy (Kwiatkowski, Woźniak, 2007, s. 33). Europejskie Ramy Kwalifikacji oparto na dwóch założeniach: promowaniu mobilności zawodowej między państwami członkowskimi Unii Europejskiej oraz ułatwianiu kształcenia przez całe życie.

Na system ERK składa się osiem poziomów, które uporządkowano według stopnia zaawansowania. Pierwszym poziomem jest poziom najniższy, zaś najbardziej zaawansowanym (najwyższym) jest poziom ósmy. Europejskie Ramy Kwalifikacji można określić jako narzędzie promujące kształcenie ustawiczne, obejmujące kwalifikacje osiągnięte zarówno w trakcie nauki obowiązkowej, jak i te, które zostały zdobyte w wyniku kształcenia akademickiego i zawodowego (realizowanego w instytucjach oświatowych i na różnego rodzaju kursach). ERK powiązane są z Krajowymi Ramami Kwalifikacji (National Qualifications Framework), dzięki czemu możliwe jest wyznaczenie przejrzystej zależności między poziomami kwalifikacji w poszczególnych krajach a poziomami określonymi przez ERK (Europass, 2021, <https://europa.eu/europass/pl/>). Temat Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, wprowadzonego Ustawą z dnia 22 grudnia 2015 roku zostanie pogłębiony w następnym rozdziale rozprawy. Warto jednak podkreślić, iż ZSK, jako narzędzie służące prowadzeniu przez państwo polityki na rzecz rozwoju umiejętności oraz instrument obejmujący kwalifikacje nadawane w edukacji formalnej (w szkołach dla dzieci i młodzieży oraz w szkolnictwie wyższym), musi spełniać określone standardy, które są ważnym „czynnikiem wspierającym kompatybilność edukacji formalnej z innymi elementami krajowego i europejskiego systemu wspierania uczenia się przez całe życie. Wdrażanie ZSK jest procesem wieloletnim, realizowanym zgodnie z zasadą ewolucyjnego

wprowadzania szeroko zakresowej zmiany społecznej” (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Część szczegółowa, 2020, s. 50-51).

Obecne reformy dowodzą, iż coraz większego znaczenia nabierają efekty uczenia się, rozumiane jako konkretne umiejętności i kompetencje, możliwe do wykorzystania w życiu zawodowym oraz społecznym (Zintegrowany System Kwalifikacji, 2021, <https://kwalifikacje.gov.pl/>). Dlatego zmiany w strukturze kwalifikacji oraz dążenie do ujednolicenia ich w obrębie krajów UE stanowią istotny krok w ułatwieniu funkcjonowania na krajowym oraz międzynarodowym rynku pracy wszystkim zainteresowanym podmiotom.

I.3.2. Kształcenie ustawiczne w świetle dokumentów krajowych

W Polsce także proponowane są rozwiązania systemowe związane z reformowaniem edukacji ustawicznej. Dotyczą one głównie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego, nauki osób dorosłych, kształcenia uniwersyteckiego, edukacji zawodowej oraz samokształcenia. W roku 2003 opracowano „Strategię rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, która opierała się na diagnozach procesów społeczno-gospodarczych i politycznych, w odniesieniu do dokumentów rządowych (Narodowego Planu Rozwoju na lata 2004-2006 oraz Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013). Głównym założeniem Strategii było „wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego w kontekście idei uczenia się przez całe życie i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy” (Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010, 2003, s. 7-28). W dokumencie sformułowano cel strategiczny, którego realizacja miała sprzyjać wzrostowi konkurencyjności, polepszeniu organizacji pracy oraz tworzeniu podstaw sprzyjających rozwojowi społeczeństwa opartego na wiedzy. Cel ten został określony jako „wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka” (Ibidem, s.7-28). Ze Strategią 2010 wiąże się wiele kontrowersji – jest ona uważana za dokument, który nie został dostatecznie dopracowany. Powodem tego jest fakt, iż odcięto w nim edukację ustawiczną od kształcenia dzieci i młodzieży oraz kształcenia uniwersyteckiego. W dokumencie tym pominięto rozwój samokształcenia, nie poświęcono uwagi edukacyjnym potrzebom osób mających wyższe wykształcenie (nauczycielom, prawnikom, lekarzom, inżynierom) i nie wzięto pod uwagę zagranicznych rozwiązań w obszarze edukacji permanentnej (zwłaszcza dotyczących Unii Europejskiej). Kolejnym zarzutem było ujęcie definicyjne kształcenia ustawicznego, które odwołując się do Rekomendacji UNESCO z Nairobi z 1976 roku, utożsamiało je z edukacją

dorosłych, pomijając zarazem fakt, iż edukacja permanentna obejmuje całe życie człowieka, a nie tylko dorosłość, i dotyczy zarówno kształcenia ogólnego, jak i zawodowego.

Wobec gwałtownych zmian, dokonywanych w dzisiejszym świecie, zwłaszcza w obliczu postępu naukowo-technicznego, wykształcenie zdobyte w systemie szkolnym szybko się dezaktualizuje i staje się przestarzałe. W związku z powyższym konieczne staje się kształcenia przez całe życie (Cęcelek, 2012, s. 84), odbywające się również w formach pozainstytucjonalnych. Edukacja zawodowa, jako element uczenia się przez całe życie, jest formą kształcenia, którą można realizować w każdym wieku i w różnych instytucjach (szkolnych oraz pozaszkolnych). Koncepcja traktująca edukację zawodową jako element edukacji ustawicznej, opiera się na integracji kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Model ten proponuje S. Kwiatkowski, akcentując jego istotną rolę w dobie całożyciowego uczenia się oraz zaznaczając, że poszczególne jego elementy wzajemnie się przenikają i uzupełniają (2013b, s. 17). Są to:

1. Kształcenie formalne – odnosi się do kompetencji, które zdobywane są przez uczących się w formach szkolnych (np. klasach); prowadzi do uzyskania kwalifikacji potwierdzonych świadectwem, certyfikatem, dyplomem bądź innym uznanym dokumentem. W. Okoń zdefiniował je jako „system oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach (klasy, stopnie, szkoły, programy, podręczniki) prowadzący od szkoły początkowej do uniwersytetów” (2004, s. 193). S. Kwiatkowski określił kształcenie formalne „fundamentem, na którym wspierają się i z którego czerpią pracownicy w ciągu swojego życia zawodowego” (2013b, s. 17);
2. Kształcenie pozaformalne – obejmuje uczestnictwo w szkoleniach, kursach, warsztatach, seminariach bądź konferencjach. M. Fordham (1993, s. 2) wyszczególnił następujące jego elementy:
 - miejsce realizacji zajęć (zarówno w obrębie instytucji edukacyjnej, jak i poza nią),
 - uczestników (będących w różnym przedziale wiekowym, mających ściśle określone potrzeby),
 - program/programy kształcenia (skoncentrowane na osiągnięciu określonych celów),
 - elastyczność (odnoszącą się do organizacji, metod nauczania oraz przekazywania wiedzy (Stalończyk, 2014, s. 326);
3. Kształcenie nieformalne – dotyczy zdobywania przez uczącego się wiedzy, która nie jest certyfikowana; edukacja nieformalna nie jest zorganizowana ani oparta na klasie, dlatego nie jest uznawana przez państwo; pełni jednak znaczącą rolę w ogólnym rozwoju jednostki.

Według definicji OECD „(...) education for which none of the learners is enrolled or registered”, co oznacza, że ten rodzaj kształcenia opiera się na założeniu, że osoby biorące w nim udział nie są zapisane ani zarejestrowane. Nauka nieformalna wiąże się także z samokształceniem, które J. Pólturzycki traktuje jako zwieńczenie procesu kształcenia (2002, s. 15).

Powyższy podział dowodzi, iż nie wszystkie nowe formy uczenia się wymagają organizacji określonego miejsca bądź czasu. Edukacja formalna coraz mocniej wspierana jest przez nieformalne i pozaformalne formy kształcenia, by sprostać coraz bardziej interdyscyplinarnej zmianie zadań zawodowych, połączonej z koniecznością uzyskania coraz bardziej wyspecjalizowanych, mobilnych, pełnych lub częściowych kwalifikacji zawodowych (Bednarczyk, Kowalik, 2016 s. 172). Powszechność dostępu do edukacji sprawiła, że człowiek coraz częściej samodzielnie dokonuje wyboru kiedy i gdzie będzie podejmował działalność edukacyjną, samodzielnie określając także przydatne dla siebie treści. Wiąże się to z odpowiednią postawą uczącego się oraz umiejętnością docierania do informacji, odpowiedniej ich oceny, selekcji oraz aktywnej percepcji, stwarzającej mu „szansę do niezależnego planowania swojego życia zgodnie z preferowanymi wartościami” (Wróblewska, 2006, s. 51). Zarówno w edukacji formalnej, pozaformalnej, jak i nieformalnej, biorą udział uczniowie reprezentujący różne grupy wiekowe. W pierwszym rodzaju kształcenia dany przedział wieku przypisany jest określonej etapowi edukacyjnemu. Nie oznacza to jednak, że osoby dorosłe, które niegdyś przerwały naukę na poziomie gimnazjum bądź ostatnich klas szkoły podstawowej nie mogą do niej powrócić. Wśród placówek oświatowych (publicznych i prywatnych), realizujących kształcenie formalne, istnieją również szkoły dla dorosłych, którzy ze względu na okoliczności życiowe znaleźli się poza systemem edukacyjnym i obecnie chcieliby do niego powrócić. Podobnie jest w przypadku nauki zawodu – można ją realizować również po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej – w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych, po ukończeniu których przystępuje się do egzaminu zawodowego, obejmującego zakres nauczanej kwalifikacji.

I.3.3. Kształcenie zawodowe z perspektywy Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030

Dokumentem odnoszącym się do kształcenia zawodowego, jako elementu edukacji przez całe życie, jest Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, składająca się z dwóch części: ogólnej i szczegółowej. Strategia 2030, mająca status polityki publicznej, została przyjęta w formie uchwały Rady Ministrów 31 grudnia 2020 roku, jako kierunek wdrażania zmian

związanych z rozwojem umiejętności zawodowych w edukacji formalnej i pozaformalnej. Kluczowym jej elementem jest analiza postępów, wyzwań i priorytetów, które wiążą się z rozwijaniem odpowiednich umiejętności, niezbędnych do: wzmocnienia kapitału społecznego, włączania społecznego, wzrostu gospodarczego oraz osiągnięcia wysokiej jakości życia. Pojęcie „umiejętności”, określone również jako sprawne „radzenie sobie z czymś”, zostało zdefiniowane w ZSU 2030 jako „zdolność do prawidłowego i sprawnego wykonywania określonego rodzaju czynności, zadania lub funkcji (...) wykorzystywanie w działaniu odpowiedniej wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz stosowanie się do norm społecznych, w szczególności odnoszących się do danego rodzaju działalności”. Autorzy Strategii, nawiązując do zaleceń Parlamentu Europejskiego, Rady w Sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji (wprowadzającej podział na umiejętności poznawcze, czyli myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne oraz umiejętności praktyczne, rozumiane jako sprawność manualna i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów) i definicji OECD (określającej umiejętności jako „pakiet wiedzy, właściwości i zdolności, których można się nauczyć i które umożliwiają jednostkom skuteczne oraz konsekwentne wykonywanie czynności lub zadań, a także mogą być budowane i rozszerzane przez uczenie się”) wykazali, iż wytyczne Zintegrowanej Strategii Umiejętności (określanej dalej jako Strategia 2030) oparte są na założeniach opracowanych na gruncie międzynarodowym, z których wynika, iż wiedza, postawy oraz umiejętności stanowią integralną część rozwoju człowieka (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Część ogólna, 2019, s. 19). W dokumencie tym podkreślono, iż efektywne wykorzystanie nabytych umiejętności w życiu gospodarczo-społecznym wiąże się z podjęciem satysfakcjonującej pracy, dającej możliwość pełnego wykorzystania własnego potencjału, co pozwala na zapewnienie dobrobytu, godnego życia oraz spójnego i zrównoważonego rozwoju jednostki.

W Strategii 2030 określono sześć obszarów priorytetowych, służących „tworzeniu możliwości i warunków do rozwoju umiejętności niezbędnych do wzmocnienia kapitału społecznego, włączenia społecznego, wzrostu gospodarczego i osiągnięcia wysokiej jakości życia”. Oto one:

1. podnoszenie poziomu umiejętności kluczowych u dzieci, młodzieży i osób dorosłych;
2. rozwijanie i upowszechnianie kultury uczenia się nastawionej na aktywny i ciągły rozwój umiejętności;
3. zwiększenie udziału pracodawców w rozwoju i lepszym wykorzystaniu umiejętności;
4. budowanie efektywnego systemu diagnozowania i informowania o obecnym stanie i zapotrzebowaniu na umiejętności;

5. wypracowanie skutecznych i trwałych mechanizmów współpracy i koordynacji międzyresortowej oraz międzysektorowej w zakresie rozwoju umiejętności;
6. wyrównywanie szans w dostępie do rozwoju i możliwości wykorzystania umiejętności (Ibidem, s. 11-12).

W części szczegółowej Strategii 2030 przedstawiono założenia polityki zgodne z ideą kształcenia się przez całe życie, do których należą:

1. „tworzenie warunków rozwoju umiejętności dla aktywnego uczestnictwa w dynamicznie zmieniającym się świecie wyzwań zawodowych, społecznych, rodzinnych i osobistych;
2. tworzenie dla wszystkich szans na rozwój umiejętności, w tym niwelowanie barier w dostępie do instytucji kształtowania umiejętności;
3. zapewnienie adekwatnych, skutecznych i wysokiej jakości rozwiązań dydaktycznych i metodycznych;
4. wspieranie realizacji zadań instytucji i organizacji kształtujących umiejętności i pełniejsze jej dostosowanie do wyzwań współczesności, w tym wzmocnienie współpracy ze środowiskiem społecznym i gospodarczym;
5. wypracowanie mechanizmów stałego monitorowania i ewaluowania efektów proponowanych rozwiązań dydaktycznych, organizacyjnych i zarządczych” (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Część szczegółowa, 2020, s. 7).

W dokumencie wyszczególniono także osiem obszarów oddziaływania, zgodnych priorytetami części ogólnej ZSU 2030 i rekomendacjami określonymi w raporcie „Strategia Umiejętności OECD: Polska”. Są to:

- „I. umiejętności podstawowe, przekrojowe i zawodowe dzieci, młodzieży i osób dorosłych;
- II. rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry zarządzające;
- III. rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry uczące;
- IV. rozwijanie umiejętności poza edukacją formalną;
- V. rozwijanie i wykorzystanie umiejętności w miejscu pracy;
- VI. doradztwo zawodowe;
- VII. współpraca pracodawców z edukacją formalną i pozaformalną;
- VIII. planowanie uczenia się przez całe życie i potwierdzanie umiejętności” (Ibidem, s. 2 i 7- 8).

Realizacja zadań wynikających z powyższych obszarów wiąże się z następującymi celami:

1. upowszechnianiem kultury uczenia się przez całe życie, nastawionej na zdobywanie i doskonalenie umiejętności ważnych dla funkcjonowania człowieka w sferze prywatnej, życiu społecznym oraz zawodowym (obszar I);

2. rozwijaniem umiejętności kadr zarządzających w edukacji formalnej zgodnie z podstawowymi założeniami polityki na rzecz rozwoju umiejętności (obszar II);
3. wsparciem kadr uczących w edukacji formalnej, poprzez rozwój systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz przez tworzenie optymalnych warunków do rozwijania umiejętności osób uczących się (obszar III);
4. przygotowaniem i doskonaleniem osób, które wspierają rozwój dzieci, młodzieży i osób dorosłych w warunkach innych niż edukacja formalna, w tym w środowisku zamieszkania i w miejscu pracy (obszar IV);
5. wsparciem pracowników i kadr zarządzających w wykorzystaniu umiejętności w miejscu pracy w celu podnoszenia efektywności i satysfakcji zawodowej oraz lepszego wykorzystania potencjału kadr w gospodarce (obszar V);
6. rozwijaniem efektywnego doradztwa zawodowego dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych ze wszystkich grup społecznych i zawodowych (obszar VI);
7. projektowaniem, wdrażaniem i rozwijaniem rozwiązań pozwalających na wzmacnianie współpracy pomiędzy edukacją formalną i pozaformalną a pracodawcami (obszar VII);
8. doskonaleniem systemowych rozwiązań ułatwiających dostęp do różnych form uczenia się, umożliwiających rozpoznawanie, walidowanie i certyfikowanie efektów uczenia się, niezależnie od sposobu, w jaki efekty te zostały uzyskane (obszar VIII) (Ibidem, s. 8-50).

Kluczowym elementem Strategii 2030, w której zostały wyznaczone główne kierunki działań do roku 2030, było przeprowadzenie diagnozy stanu obecnego, związanego z rozwojem umiejętności w Polsce, aktywizacją ich zasobów na rynku pracy, a także możliwością efektywnego ich wykorzystania w życiu społecznym i gospodarczym. W dokumencie, obejmującym cały system edukacji i szkoleń, wzięto pod uwagę zapotrzebowanie na określone umiejętności oraz ich dostępność w obliczu zmieniającego się rynku pracy. Podkreślono bowiem, iż wiedza na temat aktualnych potrzeb rynkowych pozwoli Polakom na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i gospodarczym, czego dowodem będzie znalezienie zatrudnienia zgodnie z nabytymi umiejętnościami.

I.4. Zmiany w obszarze edukacji jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata – podsumowanie rozdziału I

Analizując raporty odnoszące się do reformowania oświaty, należy zwrócić uwagę, że cechą, która je łączy jest zmiana wynikająca ze sposobu funkcjonowania państwa. Z państwa osłaniającego przekształca się ono w organizację wspierającą zatrudnienie i aktywności, której zadaniem jest przygotowanie obywateli do pracy oraz ich uczestnictwa w procesie pracy

(Jeruszka, 2019, s. 7). Kolejną kwestią, która charakteryzuje obecne tendencje oświatowe, jest dążenie do upowszechnienia edukacji, a co za tym idzie podejmowanie działań na rzecz jej ogólnej dostępności. Kształcenie – niezależnie, jaką przybiera formę i bez względu na wiek jego uczestników, kraj ich pochodzenia, rasę, kulturę, z której się wywodzą czy status materialny – jest niezbywalnym prawem każdego człowieka. Gwarantują to przepisy prawa krajowego oraz międzynarodowego (art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, art. 14 i 21 Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej, art. 13 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, art. 28 Konwencji o Prawach Dziecka).

Oprócz powszechności edukacji, warto podkreślić jej ewolucyjny charakter, o czym świadczą dokumenty postulujące udoskonalanie systemu oświaty, by wyjść naprzeciw potrzebom współczesnego świata. W obrębie kształcenia zachodzą nieustanne zmiany, które występują cyklicznie – często jako skutek presji na reorganizację lub modernizację pewnych struktur oświaty. Ponieważ uważa się, że w wyniku globalizacji obecne społeczeństwa stają się coraz bardziej mobilne i cyfrowe, konieczne jest wprowadzenie nowych sposobów kształcenia, umożliwiających jednostkom nabywanie odpowiednich kompetencji i umiejętności, które pozwolą im na utrzymanie określonego poziomu życia (Wojkowska, 2018, s. 613). Szczególną uwagę zwraca się na rozwiązania priorytetowe, do których należy poprawa jakości kształcenia obejmująca wszystkie jego szczeble, równość szans edukacyjnych dotycząca emigrantów, niepełnosprawnych oraz osób, które znalazły się na „obrzeżach edukacyjnych”, propagowanie nowych technologii w edukacji oraz kształcenie dla demokracji i pokoju (Nowakowska-Siuta, 2014, s. 43).

Przebudowywanie systemu kształcenia spowodowane jest oddziaływaniem czynników:

1. demograficznych – dotyczących zjawiska „starzejącego się społeczeństwa”;
2. technologicznych – związanych z rozwojem technologii informacyjnych, który sprawił, że korzystając ze źródeł informacji w dowolnym miejscu na kuli ziemskiej, możemy je zdobywać w każdym momencie (Kukła, 2012, s. 123);
3. politycznych (wynikających z polityki w danym państwie, w szczególności polityki oświatowej);
4. ekonomiczno-gospodarczych (odnoszących się do środków przeznaczanych na edukację oraz do zmieniającej się sytuacji na rynku pracy).

Raporty oświatowe z ostatnich lat pokazują, jakie próby podejmowano w poszukiwaniu nowych rozwiązań w obszarze edukacji i jakie były postulowane kierunki jej rozwoju. Zawarta jest w nich zależność między przeszłością (wyrażoną w ocenie minionych faktów bądź zdarzeń)

a przyszłością, która niesie ze sobą nowe wyzwania. Można zatem uznać, że działania czasu teraźniejszego stanowią „wypadkową naszych społecznych przekonań o przeszłości i przyszłości” (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 10). Odnoszą się one do sytuacji edukacyjnych, z którymi stykamy się na co dzień, jako „interesariusze procesu kształcenia”, czyli uczniowie, studenci, słuchacze, kursanci, rodzice uczniów, nauczyciele, dyrektorzy, trenerzy, instruktorzy przedmiotów zawodowych bądź pracodawcy biorący udział w kształceniu zawodowym. Wielość podmiotów zaangażowanych w edukację podkreśla jej uniwersalny oraz powszechny charakter. Owa uniwersalność istotnie wpływa na kształtowanie gospodarki w państwie, gdyż wiedza oraz nabywane umiejętności dają nie tylko możliwość korzystania z odpowiednich narzędzi, lecz także pozwalają tworzyć nowe rozwiązania, mające kluczową rolę w rozwoju ekonomicznym danego kraju (NIK, 2019, s. 6). Badając zmiany w polityce oświatowej dotyczące edukacji zawodowej, można zauważyć, iż rzadko jest ona rozpatrywana jest jako autonomiczny obszar ludzkiej aktywności. Wzajemne relacje między kształceniem zawodowym, rynkiem pracy, aktywnością ekonomiczną a przydatnością do zatrudnienia opisywane są jako „układ naczyń połączonych” bądź „system sprzężeń zwrotnych” (Pogorzelska, 2017, s. 290). Dlatego wyznaczanie nowych kierunków edukacyjnych, w tym kształcenia zawodowego, powinno być rozpatrywane całościowo, z uwzględnieniem aktualnych wyzwań rynku pracy, gdyż szanse na znalezienie zatrudnienia zależne są nie tylko od efektów i standardów kształcenia oraz opracowywanych programów nauczania (Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz, 2007, s. 25), lecz także od specyficznych uwarunkowań w państwie, takich jak demografia, polityka, poziom rozwoju gospodarczego, historia oraz kontekst społeczno-kulturowy, bez znajomości którego trudno o dalsze, efektywne zmiany.

II. Reforma kształcenia zawodowego w świetle nowego prawa oświatowego z 2017 roku

II.1. Reforma szkolnictwa jako konsekwencja przemian społeczno-ustrojowych

Rozwój cywilizacyjny, który doprowadził do budowy społeczeństwa informacyjnego oraz gospodarki opartej na wiedzy wymaga ciągłej modernizacji procesu dydaktycznego, obejmującego wszystkie etapy kształcenia – od edukacji przedszkolnej po kształcenie wyższe. Przełom XX i XXI wieku dostarczył Polakom wiele zmian zarówno w systemie ustrojowym, politycznym, gospodarczym, jak i społecznym. Wynikiem owych przeobrażeń było przekształcanie systemu oświaty, którego następstwem są reformy szkolnictwa. Zmiany w polskiej edukacji, będące efektem demokratyzacji oraz otwartości życia społecznego, stały się polem do analiz dla przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, szczególnie pedagogów oraz socjologów (Łukawska, 69, 2017). Badania nad systemem szkolnym, aspiracjami edukacyjnymi wśród młodzieży oraz selekcjami szkolnymi mają w Polsce długą tradycję, gdyż sięgają okresu międzywojennego. Warto w tym miejscu przywołać Floriana Znanięckiego, Józefa Chałasińskiego, Mariana Falskiego, Stanisława Rychlińskiego czy Helenę Radlińską, a także innych badaczy, których działalność wiązała się z okresem powojennym, czyli m.in.: Zygmunta Kwiecińskiego oraz jego kontynuatorów – Ryszarda Borowicza i Krystynę Szafraniec, Mieczysława Pęcherskiego, Krzysztofa Konarzewskiego, Elżbietę Putkiewicz, Krystynę Siellawę-Kolbowską, Stefana Witka oraz Martę Zahorską.

Analizując okoliczności wprowadzania reform edukacyjnych, należy przybliżyć genezę oraz znaczenie oświaty, a także wyszczególnić jej główne funkcje, podkreślające jej istotę w życiu określonej społeczności. Pojęcie „oświata” ma swoje korzenie w epoce oświecenia; używano go wówczas zamiennie z edukacją, o czym świadczą tytuły rozpraw znanych myślicieli z tamtego okresu – Stanisława Staszica czy Hugo Kołłątaja (Szczepański, 1989, s. 10). Oświecenie, które związane było z ideologią głoszącą potęgę rozumu, postępu oraz dążenia do doskonałości, rozpoczęło się w Polsce w latach 40. XVIII wieku i trwało do lat 20. kolejnego stulecia. W epoce tej toczyła się powszechna dyskusja na temat kształcenia polskiego społeczeństwa, co doprowadziło do upowszechnienia się terminu „oświata” oraz do podjęcia działań mających na celu zreformowanie szkolnictwa w I Rzeczypospolitej. W roku 1740 pijar, Stanisław Konarski, którego działalność stała się niekwestionowanym symbolem przemian dokonanych na polu szkolnictwa osiemnastowiecznej Rzeczypospolitej Obojga Narodów (Grzebień, 2001, s. 53), podjął próbę zreformowania ówczesnego szkolnictwa, założył Collegium Nobilium, wzorowane na rzymskim Collegium Nazarenum. Młodzież ucząca się w

tej szkole, wywodząca się głównie z rodzin magnackich, wychowywana była w duchu patriotyzmu oraz chrześcijańskiej moralności. Wielu synów szlacheckich, po ukończeniu nauki w Collegium, było zaangażowanych politycznie jako posłowie Sejmu Czteroletniego. W wyniku jego obrad przegłosowano Konstytucję 3 maja 1791 roku, która oparta była na zasadzie „dobra wspólnego”, czyli pomocniczości państwa wobec mniejszych społeczności i jednostek, by zapewnić im jak najlepsze funkcjonowanie oraz rozwój (Gajdecka-Majka, 2021, s. 556), również poprzez wprowadzenie pewnych zmian w ówczesnym szkolnictwie szlacheckim oraz miejskim.

Jednak najistotniejsze postanowienia, które odnosiły się do edukacji Polaków, miały miejsce jeszcze przed uchwaleniem Ustawy Rządowej. Zwolennikiem reform oświaty był bez wątpienia ostatni król Polski – Stanisław August Poniatowski, który w roku 1765 założył szkołę rycerską, zwaną Korpusem Kadetów (Olczak, 2008, s. 206). Zadaniem tej instytucji było przygotowanie młodzieży do służby wojskowej, zapewnienie odpowiedniej edukacji oraz kształtowanie postaw moralnych i patriotycznych. Owa uczelnia wyższa wykształciła wielu wybitnych wojskowych, m.in. Tadeusza Kościuszkę oraz księcia Józefa Poniatowskiego (Walczak, 2018, s. 9), którzy bohatersko walczyli o utrzymanie przez Polskę niepodległości. W roku 1773, na mocy uchwały Sejmu, powołano Komisję Edukacji Narodowej, która przejęła majątki skasowanego zakonu jezuitów. Tym sposobem powstała pierwsza w Europie oraz na świecie państwowa władza szkolna o zasięgu centralnym, której niezależność wynikała z faktu, że nie podlegała żadnemu ministerstwu. Do obowiązków KEN należało organizowanie i pełnienie nadzoru nad całym systemem szkolnym, a także prowadzenie innych działalności, jak inicjowanie, doradzanie, formułowanie dyrektyw oraz przygotowywanie odpowiednich pomocy naukowych (Olczak, s. 206-207). Wprawdzie Komisja Edukacji Narodowej wcześniej zakończyła swą oświatową działalność, czego powodem były rozbiory, tym niemniej wpisała się na kartach historii Polski złotymi literami (Nałęcz-Sadowski, 2004 s. 176). W roku 1795 utworzono Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, którego zadania polegały na popularyzowaniu wśród nauczycieli zaleceń Komisji Edukacji Narodowej oraz przygotowywaniu podręczników i programów nauczania (Kowalik-Bylicka, 2018, s. 279). Celem programów było kształcenie i wychowywanie oświeconych Polaków, gotowych do obrony ojczyzny oraz do pracy na jej rzecz, a także potrafiących godzić dobro indywidualne z dobrem całego społeczeństwa. Mimo że w XIX wieku w większości krajów europejskich pojęcie oświecenia częściej zastępowano nauczaniem lub kształceniem, w Polsce zostało ono zachowane. Termin „oświata” bądź „system oświaty” nadal używany jest zamiennie z

edukacją, co dowodzi tego, iż współcześnie rozumiane aspekty życia społecznego, do których należy również kształcenie, mają swoje źródło w przeszłości.

Należy zaznaczyć, iż współczesna edukacja, niezależnie od poziomu, na którym jest realizowana, nie może pozostawać w tyle za postępem naukowo-technicznym i społecznym oraz za przemianami myśli ludzkiej. Określa się ją jako odrębny oraz względnie spójny system instytucji i działań, które służą rozwojowi zarówno jednostek, jak i społeczeństwa. Autonomiczność i wewnętrzna spójność oświaty gwarantowana jest przez akty prawne, które określają cele, treści oraz jej organizacyjną strukturę, jak również wyznaczają miejsce dla podmiotów procesu kształcenia, czyli nauczycieli i uczniów. Według Słownika Pedagogicznego oświata to „stan i zarazem proces upowszechniania wykształcenia i kultury w społeczeństwie, a ponadto działalność zmierzająca do zapewnienia jednostkom możliwie pełnego rozwoju umysłowego, społeczno-moralnego, kulturalnego, zdrowotnego, a w ostatnich latach w coraz większym stopniu również wiedzy ekologicznej” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2018, s. 129). Oświata stanowi zatem system zamierzonych działań o charakterze progresywnym, służących rozwojowi osób w każdym wieku (dzieci, młodzieży i dorosłych), co realizowane jest poprzez ich środowiska naturalne oraz wyspecjalizowane instytucje społeczne, m. in. różnego typu szkoły, instytucje opieki nad dziećmi i młodzieżą, instytucje kulturalne, szkolnictwo wyższe i podyplomowe, placówki zajmujące się edukacją dorosłych, prasę, środki masowego przekazu, sport i turystykę czy naukę przez Internet.

W. Okoń, zaznaczając, iż oświata ma bardzo szeroki zakres (ponieważ odnosi się nie tylko do kształcenia, lecz również do wychowania w rodzinie), definiuje ją jako „działalność polegającą na upowszechnieniu wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowaniu określonych celów wychowawczych dla zapewnienia jednostkom wszechstronnego rozwoju i pomyślnej egzystencji, a społeczeństwu więzi kulturalnych łączących jego przeszłość historyczną z terażniejszością” (2004, s. 78).

Według Jana Szczepańskiego oświatę można określić jako:

1. system instytucji, zbiorowości społecznych, urzędzeń, organizacji, wyposażenia materialnego oraz idei i systemów wartości, które służą przekazywaniu „oświecenia” (czyli wiedzy o świecie, ludziach i wartościach) członkom społeczeństwa, w szczególności dzieciom i młodzieży;
2. zestaw bardzo zróżnicowanych i złożonych działań, które w ramach instytucji i organizacji umożliwiają przekazywanie członkom społeczeństwa określonych treści, wiedzy oraz wartości;

3. stan świadomości społeczeństwa i zasób wiedzy obywateli przejawiający się w ich pracy zawodowej, życiu publicznym oraz uczestnictwie w kulturze, polityce i gospodarce (1973, s. 7).

Z oświatą wiąże się również pojęcie systemu oświatowego, systemu edukacyjnego i systemu szkolnego. System oświatowy traktowany jest jako ogół powiązanych ze sobą placówek oraz instytucji kształcenia bezpośredniego i pośredniego, w tym instytucji kultury, który umożliwia jednostkom zdobywanie formalnego wykształcenia ogólnego i zawodowego (Nowakowska-Siuta, 2014, s. 17). Wyróżnić można dwa znaczenia systemu oświaty – pierwsze, które oznacza system szkolny, czyli drogę prowadzącą od przedszkola do studiów podyplomowych oraz drugie, odnoszące się do układu „wszystkich instytucji, grup organizacji i urzędów, poprzez które wiedza naukowa, ideologia, system wartości, wzory osobowości (...) docierają do społeczeństwa. Przyjmując to drugie znaczenie zwrotu, mówimy czasami o – całym systemie oświaty – podkreślając, że chodzi o całość oddziaływań, kształtujących postawy, wartości, przekonania, zachowania – słowem, kształtujących osobowości, działania i postępowania obywateli” (Pęcharski, 1975, s. 34).

System edukacyjny natomiast, to wszelkie formy kształcenia (zinstytucjonalizowanego, niezinstytucjonalizowanego, formalnego i nieformalnego) i wychowania (również edukacji domowej), które funkcjonują w danym państwie, ogół instytucji oświatowych, szkolnictwa wyższego, kultury i wychowania, a także innych placówek kształcenia na wszystkich poziomach, w odniesieniu do dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych.

System szkolny określany jest jako ogół instytucji przedszkolnych i szkolnych wraz z nauczycielami, uczniami, programami, bazą lokalową i wyposażeniem, jak również ogół związków między szkołami a administracją, instytucjami finansującymi oraz innymi instytucjami społeczno-kulturalnymi (Nowakowska-Siuta, 2014, s. 17).

Oświata pełni określone funkcje, spośród których podstawową jest funkcja społeczna, powodująca zamierzone bądź niezamierzone skutki. Realizowana jest ona wobec innych systemów współczesnego społeczeństwa: administracji, samorządów gospodarczych, ochrony zdrowia czy np. wymiaru sprawiedliwości. Kolejną funkcją oświaty jest funkcja ekonomiczna, ujawniająca swą wartość w dobrej organizacji pracy, odpowiednim zarządzaniu zasobami ludzkimi oraz wydajności kadr pracowniczych. Wysoki poziom edukacji wpływa na jakość wykonywanej pracy i zwiększa jej efektywność, zaś rozpowszechnienie wiedzy o postępie technicznym i technologicznym prowadzi do zwiększenia się zapotrzebowania na nowe urządzenia techniczne, niosąc ze sobą postęp ekonomiczny. Ważną kwestią jest również nauczanie racjonalnych metod pracy, co powoduje zmniejszanie się liczby wypadków podczas

jej wykonywania, a także bardziej racjonalne gospodarowanie zasobami energii i surowcami, co bez wątplenia wpływa na obniżenie kosztów pracy. Kolejną ważną funkcją społeczną oświaty jest integracja. Nowe wiadomości, umiejętności oraz nawyki, które nabywane są podczas kształcenia sprawiają, iż uczący czują się związani z określoną grupą społeczną. Dzięki edukacji jednostki poznają i przyjmują wspólne wartości, które zaczynają uznawać za swoje, identyfikując się z nimi, myśląc i działając podobnie jak inni, stają się do nich podobni, co prowadzi do tworzenia głębszych więzi w obrębie danej wspólnoty. Istotne znaczenie ma również funkcja polityczna związana z wiedzą, kształtowaniem poglądów, opinii oraz ocen, co z jednej strony prowadzi do wzmocnienia wielu grup społecznych, mających wspólne dążenia oraz cele, z drugiej zaś może powodować osłabienie określonych sił społecznych (uznanych za niepotrzebne), kształtując i utrwalając przy tym nowe stosunki polityczne oraz społeczne. Warto mieć na uwadze, iż oświata pełni też funkcję kulturową, która ma na celu zapoznavanie młodego pokolenia z przeszłością, tradycjami danego regionu, środowiska, zjawiskami kulturowymi narodu, dziełami literackimi, osiągnięciami w sztuce plastycznej, muzyce czy teatrze. Poprzez działalność edukacyjną zjawiska i wartości kulturowe danego kraju stają się częścią życia codziennego osób uczących się. Oświata stanowi formę przekazu oraz utrwalania dziedzictwa kulturowego. Inną funkcją oświaty jest funkcja różnicująca, dzięki której możliwa jest realizacja kształcenia w różnych szkołach, o zróżnicowanych profilach, kierunkach oraz poziomach, co prowadzi do powstania bogatej różnorodności osób wykształconych w rozmaitych obszarach, posiadających rozliczne specjalności zawodowe i pracujących na różnych stanowiskach, w wielu kategoriach zawodowych. Można wyszczególnić jeszcze inne funkcje oświaty, jak np. funkcję popularyzacyjną, związaną z rozpowszechnianiem wiedzy o wydarzeniach politycznych, społecznych bądź gospodarczych, funkcję kompensacyjną, która służy wyrównywaniu, zastępowaniu i wynagradzaniu strat powstałych w wyniku niepowodzeń bądź znaczących osiągnięć w kształceniu się, funkcję ideologiczną lub propagandową, której celem jest ukazanie wyższości jednej społeczności nad inną bądź funkcję konstruktywną, wyrażającą się „w stymulowaniu rozwoju, wzmaganium społecznej twórczości i kreatywności, wspieraniu i stymulowaniu inicjatywy na rzecz działań społecznych przez ludzi opuszczających różne instytucje rozległego zakresowo systemu oświatowego” (Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, 2004, s. 1026-1028).

Nie ulega wątpliwości, iż na zmiany edukacyjne nie składają się jedynie próby modernizowania systemu kształcenia. Równie istotne są przemiany ustrojowe oraz instytucjonalne, których przejawem w Polsce było złamanie monopolu państwa na kształcenie i wychowanie, a także wprowadzenie do edukacji mechanizmów rynkowych (Nieżgoda, 2011,

s. 24). Przez ostatnie trzydzieści lat w naszym systemie oświaty podejmowane były różnego rodzaju działania, mające na celu kształtowanie w społeczeństwie postaw obywatelskich i moralnych. Jakość kształcenia oraz jego powszechność mają olbrzymie znaczenie dla rozwoju gospodarki państwa, gdyż pozwalają na tworzenie nowych rozwiązań i stymulują ekonomiczny rozwój danego kraju. Dlatego należy podkreślić zależność między rozwojem gospodarczym, dobrobytem oraz wskaźnikiem zatrudnienia w danym państwie a wysoką jakością kształcenia, powiązaną z umiejętnością wytwarzania oraz stosowania nowej wiedzy, która jako niezaprzeczalny potencjał może wpłynąć na zwiększenie się atrakcyjności i konkurencyjności państwa (Łukawska, 2017, s. 85). Edukacja nie może być obojętna wobec zmian, które zachodzą w życiu społecznym oraz gospodarczym; są one wyzwaniem dla całego społeczeństwa, a w szczególności dla jego młodych pokoleń, które muszą sprostać wymaganiom zmieniającego się świata. Tadeusz Lewowicki, pisząc o reformach edukacyjnych w szerszym zakresie, odnosi się do różnego rodzaju zmian „powodowanych przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju, regionu świata (nierzadko całego świata) i konieczność uczynienia edukacji funkcjonalną w warunkach, w których żyją, rozwijają się i wypełniają swoje role życiowe ludzie (...) Tempo oraz zakres przemian cywilizacyjnych sprawiają, że od edukacji oczekuje się także przygotowania ludzi do życia w zmieniającym się świecie, również w przyszłych, jeszcze trudnych do określenia warunkach” (2013, s. 157). Warunki zewnętrzne powodują, iż zmieniają się realia funkcjonowania szkół oraz placówek oświatowych i wychowawczych, wymuszając pojawianie się reform. Dochodzą do tego także czynniki endogenne, dotyczące stanu samej oświaty. Wszystko to sprawia, iż rozwój szkoły oraz innych instytucji edukacyjnych nie może odbywać się samoczynnie i automatycznie. Zmiana „wymaga starannego planowania założeń, koncentrowania sił i środków do podejmowanych działań, dokładnej kontroli i oceny ich efektów, bieżącego korygowania różnych elementów (...) W warunkach polskich istnieją dodatkowe, specyficzne aspekty zmiany edukacyjnej. Wiążą się one w znacznym stopniu z transformacją ustrojową, jej przebiegiem, osiągnięciami i trudnościami we wdrażaniu rozwiązań demokratycznych oraz mechanizmów gospodarki rynkowej” (Szymański, 2008, s. 5).

Jak podkreśla Mirosław J. Szymański, odwołując się do prac P. Dalina i H.G. Rolffa, warunkiem, by szkoła mogła się stać „organizacją uczącą się”, czyli warsztatem pracy twórczej (podczas której odbywa się proces badania rzeczywistości), potrzebne jest dokonanie zmiany systemowej, obejmującej relacje szkoły z otoczeniem, które jest powiązane ze zmianą kultury edukacyjnej, lepszym dostosowaniem programów do potrzeb uczniów, a także doskonaleniem

nauczycieli, bez ingerencji ze strony władz zwierzchnich. Wspomniani autorzy przedstawili szkołę jako interaktywny układ pięciu zmiennych, wyszczególniając wśród nich:

1. otoczenie zewnętrzne szkoły, czyli jej środowisko oraz władze administracyjne,
2. wartości życia szkolnego – odnoszące się do ideologii, teorii uczenia się i wychowania, jak również wartości uznawanych przez nauczycieli oraz uczniów,
3. struktury – związane z organizacją, podziałem zadań oraz podejmowaniem decyzji,
4. relacje międzyludzkie, czyli podmiotowe traktowanie wszystkich uczestników życia szkolnego, wzajemne respektowanie praw i uczenie się przez dialog,
5. strategie działania – dotyczące takich dziedzin, jak: zarządzanie, uczenie się, podejmowanie decyzji czy np. kontrola jakości (Ibidem, s. 13).

Koniec ubiegłego wieku w Polsce był okresem dynamicznych przemian o charakterze społeczno-gospodarczym. Wykazały one, iż ówczesny stan oświaty był pod wieloma względami dysfunkcyjny i wymagał natychmiastowej reformy, uwzględniającej szybkie dostosowanie jakości i formy kształcenia do zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej oraz potrzeb rynku pracy (Nowak, 2017, s. 274). Próby reformowania polskiego systemu edukacji podejmowane były wielokrotnie. Transformacja systemu politycznego, gospodarczego, społecznego i oświatowego jest w każdym państwie procesem naturalnym, wynikającym z jego dynamiki oraz poziomu rozwoju jego obywateli (Kędzierska, 2019, s. 68). Działania z lat 70., 80. i 90., mające na celu modernizację systemów szkolnych, nie dawały odpowiedzi na wyzwania nowej cywilizacji, gdyż opierały się na dostarczaniu jednostkom wiadomości przede wszystkim w formie encyklopedycznej i wycinkowej (Rura, Klichowski, 2011, s. 22). W dekadzie poprzedzającej zmianę ustroju państwa nie wprowadzono oficjalnych reform, ponieważ państwo pogrążone było w kryzysie, a władze zaniechały podejmowania prób reformowania szkolnictwa. Mimo iż politycy nie mieli pomysłów dotyczących ratowania oświaty i wprowadzania do niej zmian stosownych do przeobrażeń tamtego okresu, w środowiskach inteligenckich, akademickich, opozycyjnych bądź oświatowych często dyskutowano na temat ładu społecznego, co wpływało na kształtowanie się nowych poglądów, których istotną częścią były sprawy edukacji. Społeczne oczekiwania Polaków, poznających różne ideologie oświatowe i modele edukacji, wiązały się również ze wzrastającym zainteresowaniem wzorami oświaty typowymi dla państw demokracji parlamentarnej, co towarzyszyło tworzeniu się klimatu sprzyjającego gruntownej zmianie oświatowej (Lewowicki, 2012, s. 166-167).

W roku 1987 powołano Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, któremu zlecono zdiagnozowanie ówczesnego stanu szkolnictwa oraz opracowanie kierunków jego przebudowy.

Wyniki badań zostały zaprezentowane w raporcie „Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”, który następnie uzupełniono o 31 autorskich raportów tematycznych, a także wersję publicystyczną „Edukacja w warunkach zagrożenia”. Pracom nad przygotowaniem dokumentu przewodniczył Czesław Kupisiewicz, który wymienił następujące przyczyny kryzysu polskiej oświaty:

1. Brak spójnej koncepcji strukturalnej oraz programowo-metodycznej systemu szkolnego;
2. Niestabilność rozwiązań strukturalnych i programowych;
3. Nadmiernie rozbudowane (w porównaniu z ogólnym) i z reguły wąskospecjalistyczne kształcenie zawodowe;
4. Niewystarczające powiązanie systemu szkolnego z instytucjami oraz placówkami kształcenia równoległego;
5. Istotny brak dofinansowania i doinwestowania oświaty i szkolnictwa wyższego (Kupisiewicz, 1996, s. 115-116).

Słaba kondycja polskiej edukacji w tamtym okresie przejawiała się przede wszystkim w niedostatkach materialnych, związanych z brakiem odpowiedniego wyposażenia szkół i placówek, zaległościach w budowie nowych budynków oraz brakiem dostatecznej liczby wykwalifikowanych pedagogów. W ruchu zawodowym nauczycieli zaznaczył się widoczny podział na Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) i Związek Zawodowy „Solidarność”, który skutkował różnicami postaw, a także ostrymi konfliktami (dotyczącymi głównie sytuacji strajkowych), które często przenoszone były na pracę w szkole. Negatywnie opiniowano też programy dydaktyczno-wychowawcze, zarzucając im przeładowanie, encyklopedyzm, jak również fałszowanie wiedzy w zakresie przedmiotów społecznych. System wychowawczy krytykowany był z kolei za indoktrynację oraz ideologiczną tresurę, wadliwe zarządzanie i kierowanie oświatą oraz nadmierny centralizm i biurokratyzację. W polskim systemie oświaty widoczne były także pogłębiające się różnice między szkołami z terenów wiejskich i miejskich. Pogarszająca się sytuacja na wsiach wynikała m.in. z likwidacji zajęć pozaszkolnych oraz wyrównawczych, zamykania gabinetów lekarskich (głównie stomatologicznych), wprowadzania ograniczeń w dofinansowywaniu posiłków dla dzieci pochodzących z ubogich rodzin oraz braku dojazdu do szkół. W szkołach wiejskich brakowało także nauczycieli (w szczególności języków obcych) oraz pracowni gwarantujących uczniom dostęp do nowoczesnej w tamtym okresie bazy informacyjno-technicznej. Widoczne braki w edukacji Polaków oraz ich poziomie wykształcenia udowodniły, że szkolnictwo w tamtym okresie nie odpowiadało wyzwaniom, jakie stały przed społeczeństwem polskim. Ówczesny system

edukacji trzeba było dostosować do nowej rzeczywistości, dlatego niezbędna okazała się jego adaptacja, a w istocie – jego kompleksowa reforma (Szyszka, 2010, s. 256-258).

Wyjście naprzeciw oczekiwaniom społeczeństwa miała stanowić reforma systemu oświaty, wprowadzona ustawą z 8 stycznia 1999 roku – Przepisy Wprowadzające Reformę Ustroju Szkolnego (Dz. U. z 1999 r., nr 12, poz. 96). Przyświecały jej następujące cele: podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz poprawa jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia (Reforma systemu edukacji. Projekt, 1998, s. 5). Reforma wprowadziła zmiany strukturalne w edukacji, które polegały na przekształceniu polskiego szkolnictwa z dwuszczeblowego na trzyszczeblowy system organizacyjny. W wyniku zmiany struktury polskiej oświaty, kształcenie obowiązkowe zostało wydłużone o rok; wprowadzono także obowiązek nauki, który często błędnie utożsamiany z pojęciem obowiązku szkolnego odnosił się do konieczności kontynuowania kształcenia do ukończenia 18 roku życia. Mogło być ono realizowane zarówno w szkołach ponadgimnazjalnych, jak i formach pozaszkolnych (przyuczenie do zawodu), a jego celem było przede wszystkim nabywanie przez młodzież wiedzy oraz nowych umiejętności (Jarosz-Żukowska, Żukowski, 2014, s. 640). Nowym elementem, po ukończeniu sześciolatniej (a nie jak wcześniej ośmioletniej) szkoły podstawowej, było 3-letnie gimnazjum. Zdaniem ówczesnego ministra Edukacji Narodowej Mirosława Handke, utworzenie tego typu szkoły wiązało się z zapewnieniem młodzieży lepszej opieki pedagogicznej i korzystnej atmosfery wychowawczej; miało to wynikać z faktu, iż do szkół gimnazjalnych uczęszczała mniejsza liczba uczniów o niewielkim zróżnicowaniu wiekowym. Założenia te w wielu przypadkach osiągnęły jednak odwrotny skutek – gimnazjum zaczęło być kojarzone ze szkołą, w której młodzi ludzie nierzadko doświadczali przemocy ze strony kolegów, co wiązało się z również z faktem, iż naukę w szkole tego typu rozpoczynały dzieci wchodzące w niezwykle trudny oraz burzliwy okres wczesnej adolescencji, na który często ani one same, ani ich opiekunowie, jak również i ich nauczyciele nie byli dobrze przygotowani. Powodem owych trudności była kumulacja czynników ryzyka, związanych zarówno z etapem rozwoju, na którym znaleźli się uczniowie, jak i koniecznością odnalezienia się oraz ustalenia swojej roli wśród rówieśników, odnoszącej się do nowej sytuacji oraz warunków (Chmura-Rutkowska, 2012, s. 50). Wbrew założeniom reformy, utworzenie gimnazjum nie przyczyniło się w znacznym stopniu do wyrównania szans edukacyjnych wśród dzieci i młodzieży, wiązało się ono bowiem z wprowadzeniem dodatkowego progu selekcyjnego. Konieczność wyboru przez absolwentów szkół podstawowych dalszej ścieżki kształcenia w wieku 13, a nie jak dawniej 15 lat,

spowodowała tworzenie się podziałów na grupy klasowe, a nawet całe szkoły składające się z uczniów „lepszycy”, uczęszczających do bardziej prestiżowych placówek (które otwierały drogę do uznawanych liceów i uniwersytetów) oraz „gorszych”, czyli młodzieży pochodzącej zazwyczaj z małych miejscowości, wywodzącej się z rodzin o niskim statusie społecznym (Nieżgoda, 2011, s. 32). W zakresie kształcenia zawodowego reforma szkolnictwa miała doprowadzić do zmniejszenia liczby młodzieży kierującej się do szkół zawodowych na korzyść pełnych szkół średnich. Szkoły licealne miały posiadać rozmaite profile zawodowe, przygotowując uczniów zarówno do podjęcia studiów wyższych, jak i do wejścia na rynek pracy. Zaplanowano, iż w ciągu dziesięciu lat odsetek osób rozpoczynających naukę w szkołach zawodowych zmniejszy się o 10% (z 30 do 20%), natomiast liczba uczniów podejmujących kształcenie w szkołach maturalnych wzrośnie o 20% (z 60 do 80%), co doprowadzi także do zwiększenia ilości młodzieży studiującej – do 50% w odpowiednich rocznikach (Zahorska, 2009, s. 121).

W wyniku reformy z 1999 roku ustanowiono również nowy system finansowania oświaty, wprowadzono stopnie awansu zawodowego dla nauczycieli oraz wdrożono reformę programową, zmieniającą dotychczasową organizację oraz metody nauczania (Pawlak, 2004, s. 111). Reforma z końca lat 90. poddawana była licznym krytykom, o czym świadczą słowa Marii Zahorskiej, odnoszące się zarówno do tej, jak i do wcześniejszych zmian oświatowych: „Każdą z reform polskiego szkolnictwa przeprowadzano gwałtownie, bez głębszych debat, bez liczenia się ze społecznymi kosztami i co może najbardziej bolesne, żadnej nie rozliczono, wskazując na porażki i sukcesy, koszty i zyski czy także wyliczając, co osiągnięto, a z czego trzeba było się wycofać” (2016, s. 52). Po reformie, wkraczając w nowe stulecie, społeczeństwo polskie weszło również w nowy okres rozwoju pedagogiki. Wcześniejsze zmiany oświatowe dotyczyły głównie metod oraz środków pracy z dziećmi i młodzieżą w szkole, w domu oraz w innych edukacyjnych obszarach; nowe wyzwania wiązały się z przemianami w zakresie treści edukacji, odnoszącej się przede wszystkim do szkoły. Gruntowna przebudowa programów nauczania miała doprowadzić do osłabienia, a następnie likwidacji konserwatyizmu szkolnego, zarówno w dziedzinie metod, jak i form organizacyjnych edukacji powszechnej. Doprowadziło to do sformułowania nowych założeń dotyczących kształcenia, które uzyskały nowy sens wychowawczy jako kształcenie wielostronne, przy równoczesnym respektowaniu strony motywacyjnej uczącej się jednostki, jak również społecznej strony procesu edukacyjnego (Okoń, 2007, s. 13).

Reforma systemu oświaty z 2017 roku, będąca wynikiem przyjęcia przez Sejm ustawy Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz. U. z 2023 r. poz. 900), stała się również

przedmiotem licznych dyskusji. Kwestią stanowiącą największe kontrowersje było tempo przeprowadzonych zmian, a także krótki, dziewięćmiesięczny okres przejściowy między przyjęciem ustawy wprowadzającej nowe przepisy oświatowe a wprowadzeniem postanowień w życie. Poważny problem wiązał się z koniecznością dostosowania w krótkim czasie budynków szkół oraz ich wyposażenia na potrzeby nowego ustroju szkolnego (NIK, 2019, s. 8). Reforma, której głównym założeniem było stworzenie systemu edukacyjnego na miarę XXI wieku, spowodowała gruntowne przeobrażenia w polskim szkolnictwie, przywracając dwuszczeblowy system kształcenia, istniejący przed utworzeniem gimnazjum. Wynikające z niej postanowienia, dotyczące w szczególności likwidacji gimnazjum, powołania 7 i 8 klasy szkoły podstawowej, wydłużenia kształcenia w liceum ogólnokształcącym i technikum o rok, a także wprowadzenia zmian w obrębie podstawy programowej oraz zmian organizacyjnych odnoszących się do programów nauczania i liczby godzin przypadających na realizację przedmiotów, podręczników, warunków lokalowych, nauczycieli i sposobów egzaminowania, stały się kwestią budzącą wiele emocji w społeczeństwie. Wspomniane szkoły gimnazjalne na skutek decyzji ustawodawcy stopniowo wygaszano, co doprowadziło do ich zamknięcia po roku szkolnym 2018/2019, kiedy ostatni rocznik gimnazjalistów ukończył szkołę. Uczniowie reprezentujący tę grupę po raz ostatni przystąpili do realizacji 3-letniego cyklu kształcenia w ponadgimnazjalnej szkole średniej. Zmiany obejmujące szkoły średnie II stopnia rozpoczęły się od roku szkolnego 2019/2020, a zakończenie ich, polegające na wprowadzaniu nowych typów szkół, zaplanowano na rok 2023/2024 (www.eurydice.org.pl).

Nie oceniając słuszności podjętych decyzji, należy zaznaczyć, iż postanowienia reformy dotyczące wygaszenia gimnazjów uruchomiły proces tranzycji (gruntownej przemiany) zarówno w kontekście organizacyjnym, jak i jednostkowym, ponieważ z nową sytuacją musiało się nagle zetknąć kilka tysięcy nauczycieli, zatrudnionych w ponad sześciu tysiącach gimnazjów (Kędzierska, 2019, s. 71). Wiele niepokojów, zarówno wśród pedagogów, dyrektorów szkół, rodziców, jak i samych uczniów, dotyczyło zjawiska tzw. „podwójnego rocznika”, które wystąpiło w roku szkolnym 2019/2020. Związane ono było z faktem, iż 1 września 2019 roku naukę w klasach pierwszych szkół ponadpodstawowych rozpoczęli zarówno absolwenci gimnazjów (wspomniany wyżej ostatni rocznik), jak i ośmioletnich szkół podstawowych. Nowe regulacje, wynikające z reformy systemu oświaty z 2017 roku, dotyczyły również kształcenia zawodowego na poziomie ponadpodstawowym. Powodem ich wprowadzenia była konieczność dostosowania edukacji zawodowej do aktualnych potrzeb rynku pracy, poprzez stworzenie odpowiednich instrumentów monitorujących potrzeby pracodawców, dzięki którym system edukacyjny mógłby szybko i elastycznie dostosowywać

się do ich wymagań (Marzoch, 2019, s. 150). Zmiany wynikające z reformy kształcenia zawodowego wiązały się nie tylko z wydłużeniem nauki w technikum, lecz również z zastąpieniem zasadniczych szkół zawodowych szkołami branżowymi I stopnia, utworzeniem szkół branżowych II stopnia, wprowadzeniem nowej struktury klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego oraz nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, obejmującej naukę w szkole branżowej (I i II stopnia), technikum oraz szkole policealnej o zróżnicowanym cyklu kształcenia.

Zmiana w strukturze systemu edukacji w Polsce na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkoły ponadpodstawowej (uwzględniającej wszystkie jej typy) została ukazana na poniższej ilustracji



Rysunek 1. Zmiany w strukturze szkół w Polsce (2017)

Źródło: www.nik.gov.pl.

Postanowienia reformy systemu oświaty z 2017 roku dotyczące kształcenia zawodowego zostaną szerzej zaprezentowane w dalszej części niniejszego rozdziału, jednak badając zmiany edukacyjne istotne jest, by przybliżyć samo pojęcie reformy oświaty, która według Wincentego Okonia określana jest jako „zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do ich potrzeb działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych (...) jest przedsięwzięciem złożonym, wymaga nie tyle doraźnych

decyzji ile wieloletnich przygotowań, które m.in. obejmują opracowanie długoterminowych prognoz, przygotowanie i poddanie pod szeroką dyskusję projektów reformy szkoły, zatwierdzenie ich przez powołane do tego władze, opracowanie programów i podręczników, przygotowanie bazy lokalowo-wyposażeniowej i przede wszystkim doksztalcenie oraz wykształcenie nauczycieli tak, aby z przekonaniem i odpowiednim przygotowaniem przystępowali do realizacji założeń reformy (2004, s 174).

Należy również dodać, iż reforma edukacyjna, która z założenia jest zmianą zasadniczą, musi spełniać następujące warunki:

1. zapewnienie dostępu do środków materialnych oraz realizacji form aktywności społecznej i podejmowania decyzji określonym instytucjom społecznym lub grupom;
2. całkowite lub częściowe utracenie praw przez określone instytucje społeczne lub grupy;
3. zobligowanie określonych instytucji lub grup do podejmowania bądź zaniechania konkretnych działań (Cylkowska-Nowak, 2000, s. 55-66).

Założeniem reform edukacyjnych jest zmiana lub zapewnienie ciągłości, czyli transformacja systemu oświatowego związana „z leczeniem przez terapię szokową lub ewolucyjne utrwalanie pożądaných zmian, z kontynuowaniem przywilejów socjalnych np. nauczycieli i uczniów czy sposobów zarządzania oświatą lub odstępstwem od nich” (Śliwerski, 2019, s. 797). Jak twierdzi Mirosław J. Szymański, projektowanie reform w szkolnictwie jest bardzo skomplikowanym zadaniem, gdyż obecnie wymaga ono nie tylko odpowiedniego rozpoznania bieżących potrzeb oświatowych społeczeństwa i gospodarki, znajomości dążeń życiowych oraz aspiracji edukacyjnych ludzi, lecz również umiejętności przewidywania, jakie kompetencje edukacyjne okażą się potrzebne w przyszłości (2019, s. 50). Reformowanie oświaty jest zabiegiem złożonym i ważnym społecznie, który wiąże z dużym wysiłkiem zarówno organizacyjnym, jak i finansowym. Należy zaznaczyć, iż rządy państw, które są odpowiedzialne za stan szkolnictwa w swoich krajach powinny uwzględnić w procesie przeprowadzania reform określone zasady oraz procedury. Lekceważenie ich może skutkować brakiem korzyści wynikających ze zmian oświatowych, które czyniąc z reformy „pseudoreformę”, wywołują krytykę społeczeństwa, a także powodują stres wśród nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców (Jasiński, 2020, s. 15).

Ze względu na istotę, zakres oraz jakość zmian oświatowych wyróżnić można następujące rodzaje reform: naprawcze, modernizacyjne, strukturalne oraz systemowe (Śliwerski, 2019, s. 797-802). I tak kolejno:

Reformy naprawcze – zostały zapoczątkowane w roku 1989 przez Henryka Samsonowicza, który pełnił funkcję pierwszego ministra edukacji w postsocjalistycznym ustroju. Zdemontował

on socjalistyczny system oświatowy, a także zachęcał społeczeństwo do tworzenia szkół niepaństwowych (prywatnych, społecznych i wyznaniowych) i reformowania państwowych placówek oświatowych przez twórczych pedagogów. Należy również zaznaczyć, iż w tym okresie zostało powołane Społeczne Towarzystwo Oświatowe (STO), które doprowadziło do przełamania monopolu państwowego na szkolnictwo, czyli odejścia władzy państwa od centralistycznego wyznaczania kierunków polityki oświatowej, formułowania planów i programów nauczania oraz wychowania, jak również wyeliminowania z programów realizowanych w szkole politycznej i ideologicznej indoktrynacji. Stowarzyszenie STO mogło zakładać oraz prowadzić szkoły, których kształt oraz działalność zależna była od tworzących je ludzi (rodziców i autonomicznych nauczycieli). W tym czasie znacząco wzrosły zarobki nauczycieli (osiągając 103% średniej krajowej), a także nastąpiło uwolnienie procesu kształcenia od odgórnie narzucanych programów nauczania i dyrektyw metodycznych; pedagodzy otrzymali możliwość oddolnego wprowadzania do szkół innowacji i eksperymentów pedagogicznych, czego efektem było pojawienie się w polskim systemie oświatowym kilkuset szkół niepublicznych oraz kilku tysięcy klas i programów autorskich w publicznych placówkach edukacyjnych.

Reformy modernizacyjne – wiążą się z permanentnym aktualizowaniem treści nauczania, ramowych planów nauczania ogólnego i branżowego, podręczników szkolnych i wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne, a także z rozwojem nowoczesnych metod oddziaływania pedagogicznego i kształcenia nauczycieli. Ten typ reformy związany jest z wykorzystywaniem nowoczesnych metod dydaktycznych oraz dostosowywaniem treści nauczania do rozwiązań programowych lub strukturalnych, które obowiązują w krajach Unii Europejskiej. W Polsce pierwsza próba zreformowania podstaw programowych w zakresie kształcenia ogólnego została podjęta w 1990 roku, gdy powołano Biuro ds. Reformy Szkolnej. W roku 1998 powołano Zespół Koordynacyjny ds. Reformy Edukacji, który podzielono na grupy zadaniowe, zajmujące się opracowywaniem podstaw programowych oraz standardów wymagań egzaminacyjnych odnoszących się do kształcenia ogólnego i zawodowego, obejmującego wszystkie typy szkół. Pod koniec lat 90. weszła w życie reforma systemu oświaty, w wyniku której utworzono gimnazjum oraz skrócono naukę w szkole podstawowej (z ośmiu do sześciu lat). Na skutek tych zmian MEN ogłosił konkurs na programy nauczania w zreformowanej szkole. Również w tworzonych podstawach programowych postanowiono wprowadzić koncepcję opartą na równowadze oraz komplementarności trzech edukacyjnych wymiarów, czyli nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Na etapie nauczania początkowego zaproponowano podstawę programową opartą na kształceniu zintegrowanym, w klasach IV-

VI nastąpiła całkowita zmiana programu nauczania w zakresie języka polskiego, sztuki, techniki oraz informatyki, natomiast w programach pozostałych przedmiotów, czyli historii i społeczeństwa, języka obcego, matematyki, przyrody, edukacji ekologicznej, wychowania fizycznego, edukacji prozdrowotnej, czytelniczej i medialnej, wychowania do życia w rodzinie, edukacji regionalnej oraz wychowania patriotycznego i obywatelskiego wprowadzono jedynie zmiany redakcyjne. W przygotowanych podstawach programowych dla gimnazjum, oprócz wprowadzenia większych zmian w odniesieniu do nauczania języka polskiego, sztuki i techniki, częściowo zmodyfikowano podstawy programowe w zakresie pozostałych przedmiotów; na tym etapie edukacyjnym pojawiły się także nowe przedmioty: sztuka, edukacja filozoficzna, wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym oraz integracja europejska. W wyniku ostatniej reformy polskiego systemu oświaty z 2017 roku, opracowano nową podstawę programową, która po raz pierwszy na poziomie szkoły podstawowej zawierała elementy gier strategicznych oraz programowania. Termin odnoszący się do nauki w klasach 1-3, określany terminem edukacji zintegrowanej, zastąpiono określeniem „edukacja wczesnoszkolna”. Przeobrażenia w szkolnictwie dotyczyły też wprowadzenia w klasie V i VII przedmiotów, które wcześniej realizowane były na etapie gimnazjum, czyli geografii i biologii (klasa V) oraz chemii i fizyki (klasa VII). Pojawiły się także nowe obowiązkowe przedmioty, jak doradztwo zawodowe i drugi język obcy nowożytny (klasa VII) oraz wiedza o społeczeństwie i edukacja dla bezpieczeństwa (klasa VIII). Inne zmiany o charakterze modernizacyjnym wiązały się z liczbą godzin wynikających z ramowego planu nauczania, którą dyrektor szkoły może przeznaczyć na zajęcia psychologiczno-pedagogiczne lub rozwijające uzdolnienia i zainteresowania uczniów, z uwzględnieniem minimalnego wymiaru godzin zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych oraz zajęć z doradztwa zawodowego.

Reformy strukturalne – odnoszą się do zmian, które mają miejsce nie tylko wewnątrz systemu oświatowego, lecz obejmują całą jego strukturę, w szczególności zaś dotyczą:

- systemu finansowania,
- zmiany statusu nauczycieli,
- mechanizmów sprawowania władzy w systemie oświatowym (nadzoru pedagogicznego),
- zmiany czasu trwania nauki obowiązkowej,
- zmiany typów szkół (relacji między typami i poziomami kształcenia, certyfikatami oraz kwalifikacjami).

W wyniku wprowadzenia w 1998 roku reform strukturalnych do polskiego szkolnictwa, zalegalizowano proces uspołeczniania systemu oświaty, wzmacniając pozycję dyrektora szkoły, wybieranego w drodze ogłaszanego co pięć lat konkursu. Wzmocniono również pozycję kuratorów oświaty, którym powierzono odpowiedzialność za sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad szkołami oraz przydzielono prawo zwrócenia się do organu prowadzącego szkołę z wnioskiem o odwołanie jej dyrektora, w przypadku nierealizowania przez niego zaleceń wynikających z nadzoru pedagogicznego. Wprowadzono ponadto nowy typ szkoły, czyli trzyletnie gimnazjum oraz ustalono zasady zewnętrznych egzaminów na koniec każdego etapu kształcenia – sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny i egzaminy zawodowe opracowywane i oceniane przez podmioty zewnętrzne – Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) oraz okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE) (Stępień-Lampa, 2018, 507). Przykładem zmian strukturalnych wynikających z reformy systemu oświaty w 2017 roku było powołanie szkół branżowych II stopnia, które uzyskały status techników, stając się średnimi szkołami ponadpodstawowymi z maturą, zapewniającymi absolwentom szkół branżowych I stopnia (przemianowanych z zasadniczych szkół zawodowych) drożność kształcenia zawodowego w systemie szkolnym.

Reformy systemowe – są typem reform głębokich, związanych z radykalną zmianą kontroli jakości i efektywności kształcenia; sięgają do przeobrażeń instytucjonalnych, organizacyjnych oraz wiążących się ze zmianą relacji między systemem oświatowym a systemem społecznym – w przypadku sformułowania nowej definicji państwa, decentralizacji kształcenia, liberalizacji rynku szkolnych podręczników czy dostosowania systemu zarządzania oświatą do nowej struktury państwa (Śliwerski, 2019, s. 802). Zmiany systemowe zostały zapoczątkowane w roku 1990 i wiązały się z decentralizacją władzy oraz stopniowym przejmowaniem obowiązków związanych z organizacją szkolnictwa. Wymagały one wykazania, które zadania o charakterze edukacyjnym miały charakter lokalny i regionalny, które zaś przekraczały kompetencje samorządu. W dalszym okresie przemian ustrojowych, w odniesieniu do realizacji zadań oświatowych, znacznie zwiększyła się rola gmin. Od 1993 roku samorzady mogły dobrowolnie odpowiadać za prowadzenie publicznych szkół podstawowych, a trzy lata później stało się to już ich obowiązkiem. W wyniku tego, na mocy Ustawy z dnia 10 grudnia 1993 r. o finansowaniu gmin, samorzady otrzymały dodatkowe środki finansowe, które naliczano od 1 stycznia 1994 roku. Otrzymane wsparcie jednak nie wystarczało na pokrycie wszystkich niezbędnych wydatków, co było dowodem tego, iż kondycja finansowa szkół w latach 90. stanowiła odzwierciedlenie trudnej sytuacji samorządów w okresie transformacji. Po reformie szkolnictwa z 1998 roku, efektem której było powołanie nowych typów placówek szkolnych,

nastąpiła reorganizacja struktury administracji samorządowej. Zmienił się zakres kompetencji gmin, które przejęły gimnazja; utworzonym powiatom powierzono szkoły ponadgimnazjalne oraz szkoły specjalne wszystkich typów, zaś samorządowe województwa stały się odpowiedzialne za prowadzenie placówek o znaczeniu regionalnym. Innym ważnym wyzwaniem dla samorządu terytorialnego, związanym z funkcjonowaniem systemu oświaty, było ustanowienie od roku szkolnego 2004/2005 obowiązkowego wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku sześciu lat. Wówczas edukacja przedszkolna stała się pierwszym obligatoryjnym szczeblem nauczania, co wiązało się z przydzieleniem dodatkowych zadań gminom, które musiały zapewnić odpowiednią liczbę miejsc dzieciom uczęszczającym do tzw. zerówek (Stępień-Lampa, 2018, s. 506-508). Pierwsze lata po implementacji reformy systemu oświaty z 2017 roku były i nadal są szczególnie trudne dla jednostek samorządu terytorialnego. Zostały one zobligowane do niemal natychmiastowego podjęcia uchwał w sprawie dostosowania sieci szkół do nowego ustroju edukacyjnego, w wyniku czego w pierwszym kwartale 2017 roku na poziomie samorządu terytorialnego zostały podjęte decyzje o tym, jakie szkoły będą w najbliższych latach prowadziły działalność, a także, co stanie się z budynkami po gimnazjach (Ibidem, s. 512), które po prawie dwudziestu latach istnienia zostały całkowite wygaszenie w 2019 roku.

Inny podział reform zaproponował Andrzej M. Tchorzewski, który sklasyfikował je następująco:

Reformy adaptacyjne – oznaczające niewielkie zmiany w obecnych systemach oświaty, związane w szczególności ze strukturami oraz rozkładem instytucji odpowiedzialnych za kształcenie. Dotyczą finansowania placówek oświatowych, nowych technologii, technik kształcenia, a także programów nauczania;

Reformy radykalne – to zmiany zasadnicze, definitywne i nieodwracalne, mające znaczący wpływ na funkcjonowanie oświaty; dotyczą różnych struktur oraz placówek edukacyjnych, są wynikiem postanowień władzy centralnej i administracyjnej. Ten rodzaj reform wiąże się z wprowadzaniem innowacji w sektorze organizacyjnym i strukturalnym, przykładowo zmian na poziomie kształcenia podstawowego, ponadpodstawowego lub akademickiego, jak również zmian w strukturach szkolnictwa publicznego oraz niepublicznego;

Reformy parcjalne – będące wynikiem decyzji władz lokalnych, obejmują przykładowo zmiany związane z lokalizacją placówek edukacyjnych oraz sprawowanych w nich funkcji kierowniczych. Zasięg reform parcjalnych ma charakter lokalny – nie ogólny, ponieważ dotyczy funkcjonowania konkretnych instytucji;

Reformy holistyczne – mają charakter kompleksowy, odnoszą się do całego systemu edukacji bądź jego większej części. Wprowadzenie tego rodzaju zmian odbywa się etapowo i wymaga znacznych nakładów finansowych; powiązane jest z sytuacją przesileń ustrojowo-politycznych, w których edukacja pełni funkcję stabilizującą skutki następnych zmian w segmencie systemu społecznego (2002, s. 97-100).

Tchorzewski wymienił także zasady, na których opiera się wdrażanie reform oświatowych. Należą do nich:

1. zasada realności – wyznaczająca obszar działań rzeczywistych, niepozorowanych; powinna określać rezultaty, a także przewidywać kierunki oczekiwanych zmian; zasada ta wskazuje na właściwości postępowania w procesie wdrażania reform edukacyjnych (autentyczność, pragmatyczność oraz prognostyczność);
2. zasada komplementarności – dowodzi, iż zmiany edukacyjne stanowią uzupełnienie innych istotnych zmian. Wdrażanie reformy następuje wraz z istnieniem innych przesłanek mających charakter: społeczny, ekonomiczny lub np. ustrojowy;
3. zasada akceptacji – opiera się na przekonaniu, że wdrażana reforma powinna uzyskać aprobatę wszystkich uczestniczących w niej podmiotów;
4. zasada wiarygodności – bazuje na założeniu, że działania wynikające z reformy powinny potwierdzać jej sens i znaczenie, a także gwarantować osiągnięcie spodziewanych efektów (Ibidem, s. 97-100).

Powodzenie reformy oświatowej związane jest ze strategią jej wdrażania. Jeżeli jest ona nieprawidłowa, nawet najlepsze założenia, na których się ona opiera, mogą zostać zniweczone. Strategie reform oświatowych, wpływające na działania reformatorskie, zostały zaprezentowane przez Tadeusza Lewowickiego, który do reform oświatowych odnosi się dość sceptycznie, o czym świadczą słowa: „Trudno mówić o właściwym przygotowaniu reformy, podobnie o próbach eksperymentalnego sprawdzania (...) Wszystkiemu temu towarzyszy niepewność warunków. Bliżej nieokreślone są skutki reformy. Rodzi to nowe pytania o sens i strategię tak przecież potrzebnej reformy oświatowej” (1999, s. 18-19).

Według Lewowickiego w skład strategii wchodzi:

1. jasno sformułowane koncepcje, wpływające w racjonalny sposób na reformowanie oświaty,
2. plany zakładające kształcenie nauczycieli, by mieli oni wpływ na kształt reform,
3. działania ewolucyjne, wpływające w sposób ciągły na doskonalenie systemu edukacyjnego,
4. używanie metody wprowadzania reform w wybranych placówkach edukacyjnych (strategii wyspowej),
5. stopniowe poszerzanie obszarów objętych działaniami reformatorskimi (strategia klinowa),

6. rozszerzanie działań reformatorskich o szersze kręgi, instytucje, środowiska oraz tereny reformowalnej oświaty (strategia kaskadowa),
7. zmiany strukturalne wywołane wdrażaniem reform o charakterze programowym,
8. zezwalanie na współistnienie sprzeczności w systemie oświaty (strategia anarchistyczna),
9. wprowadzenie strategii etapowego i długotrwałego wdrażania reform (Ibidem, s. 11-19).

Ze względu na fakt, iż co rok w Polsce do szkół podstawowych i ponadpodstawowych uczęszcza około pięć milionów dzieci i młodzieży (co stanowi 13% społeczeństwa), z każdą reformą systemu edukacji wiąże się duże zainteresowanie opinii publicznej (NIK, 2019, s. 6). Debaty nad zmianami w szkolnictwie mają znaczenie jedynie wówczas, gdy rozpatrywane są w szerokim kontekście, wyznaczając sens życia i pragnienia człowieka oraz wskazując to, co społeczeństwo zamierza osiągnąć przez inwestowanie w edukację młodych ludzi (Bałachowicz, 2017, s. 17). Jak twierdzi Ryszard Pachociński, w dzisiejszych czasach reformy systemu szkolnego przeprowadzane są częściej i są one coraz głębsze, lecz ich efekty nie zawsze są pozytywne czy spełniające oczekiwania społeczeństwa (2000, s. 7).

Każda reforma stanowi wyzwanie, a jej powodzenie zależne jest od wielu kwestii; założenia zmian oświatowych dotyczą bezpośrednio uczniów, jednak mają istotny wpływ na sytuację nauczycieli, stabilność ich zatrudnienia oraz ciągłe podnoszenie i uzupełnianie przez nich kwalifikacji zawodowych w celu przystosowania się do zmieniających się wymagań na rynku pracy (Kościelniak, Gierałtowska, 2018, s. 183), co niewątpliwie odbija się na jakości kształcenia. Podejmowane przez pedagogów działania dydaktyczno-wychowawcze w nowej rzeczywistości edukacyjnej stanowią również istotny element wynikający z przemian oświatowych. Ważne jest, by nauczyciele mieli poczucie, że są otoczeni wsparciem ze strony społeczeństwa, co umożliwi im poszerzenie wiedzy i umiejętności, które są niezbędne do pracy w nowych warunkach. Czynnikiem pozwalającym na odniesienie sukcesu przy wprowadzaniu zmian edukacyjnych jest wykształcenie nauczycieli wyposażonych w inne niż dotychczas kompetencje, odnoszące się do przekazywanych treści, które są bardziej łączne niż wąskospecjalistyczne, a także charakteryzujące się większą otwartością i twórczością. Nauczyciel powinien być tłumaczem i przewodnikiem dla ucznia, nie zaś przekazicielem i egzekutorem wiedzy, a także winien mieć poczucie autonomii i sprawstwa, partycypując we wprowadzanych zmianach (Kochanowska, 2017, s. 109). Owa partycypacja może przyjmować różnorodne formy – charakteryzujące się najniższym poziomem władzy i odpowiedzialności oraz takie, które mają pełen ich zakres, czyli opierają się na wysłuchiwanie, przedstawianiu swojego punktu widzenia przy podejmowaniu istotnych decyzji oraz ponoszeniu za nie odpowiedzialności (Kołodziejczyk, 2011, s. 190-191). Jednak, jak pokazują wyniki badań,

nauczyciele dostrzegają bariery w swojej partycypacji wobec zmian edukacyjnych. Mimo iż uważają, że reformy w szkolnictwie mają bardzo istotne znaczenie, dystansują się do nich, co z pewnością wiąże się ze statusem ekonomicznym ich profesji, a co za tym idzie spadkiem prestiżu oraz możliwości samorealizacji zawodowej. Jak twierdzi B. Śliwerski, nauczyciele „nie są w stanie więcej angażować się w reformy szkolne, skoro ich płace są niewiele wyższe od płacy minimalnej w kraju. Rzutuje to na spadek motywacji, wypalenie zawodowe oraz negatywną selekcję do zawodu” (2019, s. 809). Niestety problem wynikający z niedostatecznych wynagrodzeń nauczycieli skutkuje nie tylko ich niewielkim zaangażowaniem się w sprawy reform oświatowych, lecz również brakami kadrowymi. Dlatego założenia zmian oświatowych, mające na celu poprawę jakości kształcenia, powinny uwzględniać potrzeby pedagogów, związane z ich odpowiednią motywacją finansową, życzliwym podejściem ze strony przełożonych, ograniczeniem biurokracji, wsparciem w procesie wdrażania innowacji oraz innymi ważnymi kwestiami, będących przejawem podmiotowego traktowania tej grupy zawodowej. Należy mieć na uwadze, iż nauczyciele stanowią najważniejsze ogniwo w procesie przekształcania oświaty, co wiąże się z faktem, że bez ich zaangażowania żadna reforma nie może się powieść (Iwanek, 1999, s. 56). Miejmy zatem nadzieję, iż w ciągu najbliższych lat zawód ten stanie się bardziej doceniany, niż miało to miejsce to do tej pory, co z pewnością zwiększy efektywność zmian wynikających z ostatniej reformy systemu oświaty, zarówno w kontekście kształcenia ogólnego, jak i zawodowego, stanowiących przedmiot rozprawy.

Na zakończenie powyższej części warto zaznaczyć, iż każda reforma oświatowa jest zmianą edukacyjną, zaś nie każda zmiana ma rangę reformy. Jednak mimo tych istotnych różnic, należy pamiętać, iż wszelkie, nawet drobne modyfikacje w obrębie kształcenia wiążą się z poważnymi konsekwencjami, ponieważ dotyczą ludzi – wpływają na ich rozwój, edukację oraz dalsze życie – społeczne, zawodowe i prywatne. Dlatego każda zmiana oświatowa, by mogła okazać się sukcesem, powinna zostać gruntownie przeanalizowana i w sposób przemyślany wprowadzona, z uwzględnieniem jej możliwych następstw.

II.2. Szkolnictwo zawodowe w Polsce w kontekście przeobrażeń społecznych

Zmiany w obszarze kształcenia zawodowego w Polsce związane są z przeobrażeniami politycznymi, ekonomicznymi, gospodarczymi, społecznymi oraz kulturowymi, których jesteśmy świadkami od ponad 30 lat. Zmniejszające się zainteresowanie nauką w szkołach zawodowych, stanowi od dłuższego czasu problem zarówno dla polskiego systemu edukacji, jak i pracodawców. W wyniku transformacji ustrojowej kształcenie zawodowe stało się mniej

popularne niż edukacja ogólna, chociaż daje ono młodzieży wiele możliwości rozwoju. Współczesny rynek pracy potrzebuje odpowiednio wykształconych pracowników, szczególnie tych, którzy posiadają kwalifikacje zawodowe. Przywrócenie wysokiej rangi edukacji zawodowej oraz zwiększenie jej atrakcyjności dla uczniów jest istotną kwestią, która wiąże się z rozwojem zawodowym. W świetle ostatnich zmian, wynikających z wyzwań stawianych przez dynamicznie rozwijający się rynek pracy, można zaobserwować zwrot w podejściu do szkolnictwa branżowego. Jak twierdzi F. Szlosek, dosyć wolno, lecz systematycznie zwiększa się liczba osób (nie tylko młodych), uświadamiających sobie, iż nie może być silnej gospodarki narodowej (warunkującej godziwą egzystencję obywateli) bez dobrze zorganizowanego systemu przygotowania kadr. Coraz częściej można spotkać się z opiniami dotyczącymi konieczności modernizacji polskiego systemu edukacyjnego, w celu ukierunkowania go na potrzeby rynkowe. Obecnie nie tylko teoretycy związani z naukami o pracy, lecz również szersze grupy społeczne są świadome, że „kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe to dwa dopełniające się i niezbędne dla rozwoju człowieka procesy, których przeciwstawienie nie jest w żaden sposób uprawnione” (Szlosek, 2012, s. 38). Niestety tendencje te nie są jeszcze wyraźnie widoczne wśród uczniów, stojących przed wyborem ścieżki edukacyjno-zawodowej. Wynika to ze stereotypizacji kształcenia zawodowego, której efektem jest marginalizacja uczniów szkół zawodowych w wymiarze społecznym, kulturowym oraz zawodowym (Osiecka-Chojnacka, 2007, s. 3). Stereotypy będące rodzajem wyobrażenia o rzeczywistości, wynikające z powierzchownych obserwacji oraz nieuprawnionych uogólnień i bezkrytycznego akceptowania opinii innych (Giddens, 2010, s. 197 za Kwiatkowski 2013b), mogą okazać się krzywdzące dla otoczenia. Dlatego opinie na temat edukacji zawodowej powinny być oparte na rzetelnych źródłach, które charakteryzuje obiektywizm i brak uprzedzeń, dzięki czemu lepiej można zrozumieć konieczność propagowania kształcenia branżowego w społeczeństwie. Z raportu przedstawionego przez Fundację Warsaw Enterprise Institute wynika, że podjęcie działań naprawczych wobec systemu kształcenia zawodowego w Polsce jest dużym wyzwaniem, ponieważ wiąże się z tym korzyści dotyczące wyjścia Polski z pułapki średniego dochodu. Brak wysoko wykwalifikowanych techników i pracowników fizycznych, będący efektem mody na wyższe wykształcenie, skutkuje „nadprodukcją” absolwentów uniwersytetów, stanowiąc przy tym przeszkodę w szybszym rozwoju gospodarczym w wielu państwach świata (Fundacja, 2016 s. 3). W decyzjach dotyczących wyboru ścieżki kształcenia nie bierze się pod uwagę zapotrzebowania na konkretne zawody, a deficyt popytu na pracę prowadzi do wzrostu bezrobocia (Kabaj, 2016, s. 151). Pozytywnym jest fakt, iż obecnie coraz

częściej dostrzega się konieczność kształcenia specjalistów, których kompetencje odpowiadają aktualnej sytuacji gospodarczej.

Zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników rośnie, ponieważ na rynku pracy stale zachodzą procesy dostosowawcze pomiędzy popytem a podażą, które kształtowane są przez ludzkie działania oraz wybory. Pracodawcy zgłaszają popyt na pracę, oferując miejsce zatrudnienia, zaś pracownicy oferując swoje usługi, decydują o podaży pracy (Zgierska, 2022, s. 47). Mimo iż wśród młodzieży nadal dominuje edukacja ogólna, która na poziomie ponadpodstawowym realizowana jest przez licea ogólnokształcące i dalej często kontynuowana jest na uczelniach wyższych (Brzezińska, Rękosiewicz i Piotrowski, 2016, s. 80), to według danych z ostatnich lat zdobycie dyplomu ukończenia uniwersytetu przestaje być gwarancją zatrudnienia oraz rozwoju kariery zawodowej (Raport o stanie edukacji, IBE, 2012, s. 21). Obecnie mamy do czynienia z sytuacją, gdy absolwentów wyższych studiów jest więcej niż oczekuje tego społeczeństwo oraz rynek pracy, w wyniku czego maleją ich szanse na znalezienie zatrudnienia. Dążenie do upowszechniania edukacji w społeczeństwie w celu umożliwienia jak największej jego części zdobycia wyższego wykształcenia, spowodowało zaistnienie zjawiska tzw. „inflacji dyplomu” (Melosik, 2015, s. 19). Dyplom ukończenia studiów wyższych, traktowany wprawdzie jako przepustka do kariery, aktualnie stał się już tylko pewnym symbolem, zaś upowszechnienie się edukacji ogólnej i uniwersyteckiej doprowadziło do obniżenia popularności kształcenia zawodowego oraz marginalizacji znacznej części młodzieży uczącej się w szkołach branżowych bądź technikach. Przykładem stereotypizacji edukacji zawodowej są wypowiedzi gimnazjalistów ostatnich roczników, którzy wzięli udział w badaniu zrealizowanym w ramach projektu „Zawodówka jest ok”. Mimo iż wśród respondentów pojawiły się neutralne bądź dosyć pozytywne zdania na temat szkół realizujących kształcenie zawodowe, odnosiły się one w większości do techników, dających ich absolwentom możliwość przystąpienia do egzaminu maturalnego.

Oto wybrane odpowiedzi badanych:

„Mogę studiować i jestem ukierunkowany na dany zawód”;

„Można zdawać maturę i ma się tytuł technika”;

„Jest dobrze, kiedy chcesz mieć i zawód, i wyższe wykształcenie”;

„Możemy, ale nie musimy iść na studia, bo mamy już wykształcenie zawodowe” (Kozielska, 2019, s. 114).

W odniesieniu do szkół zawodowych, tzw. „zawodówek” uczniowie w większości wypowiadali się bardziej krytycznie, uznając je jako szkoły dla osób mało ambitnych, po których ukończeniu trudno znaleźć pracę bądź zarabia się „marne grosze”.

Przykłady takich opinii zostały wyszczególnione poniżej:

„Ja bym się tam wstydziła chodzić. Wiadomo, że tam są najgorsi uczniowie”;

„Zawodówka kojarzy mi się źle, zawsze mnie przed nią rodzice ostrzegali, a nawet w sumie straszili, że jak się nie będę uczyła, to tam trafię i będę miała ciężkie życie”;

„Szkola zawodowa kojarzy mi się źle. Po niej nie ma się dobrej pracy. Dziś trzeba się uczyć, studia robić, żeby znaleźć pracę” (Ibidem, s. 114-115).

Kształcenie zawodowe w Polsce było najpopularniejsze do roku 1989, natomiast później na skutek przemian nastąpiło jego załamanie. W badaniu przywołanym powyżej uczniowie nie tylko wyrażali opinie na temat szkół realizujących kształcenie zawodowe, lecz również pytano ich o wybór przyszłej ścieżki kształcenia. Wyniki wykazały, iż młodzież częściej decyduje się na podejmowanie nauki w liceach ogólnokształcących niż w szkołach kształcących w zawodzie, o czym świadczą dane pochodzące z raportu GUS „Oświata i wychowanie”. W roku szkolnym 2020/2021 na ponad 1,5 mln uczniów szkół ponadpodstawowych dla młodzieży, do liceów ogólnokształcących uczęszczało 643,7 tys. osób, do szkół branżowych (I i II stopnia) – 203 tys., do techników – 647,1 tys. młodzieży, zaś w ogólnokształcących szkołach artystycznych, dających uprawnienia zawodowe, uczyło się 14,4 tys. uczniów (GUS, 2021, s. 79).

Dane z ostatnich lat (z wyłączeniem szkół artystycznych), obejmujące okres po wdrożeniu reformy systemu oświaty z 2017 roku, zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Liczba uczniów uczęszczających do różnych typów szkół w latach szkolnych: 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021

Rok szkolny	Uczniowie w liceach ogólnokształcących	Uczniowie w szkołach branżowych	Uczniowie w technikach
2017/2018	617,7 tys.	155,8 tys. (I st.)	503,2 tys.
2018/2019	601,7 tys.	146,2 tys. (I st.)	505,6 tys.
2019/2020	642,3 tys.	195,4 tys. (I st.)	648,5 tys.
2020/2021	643,7 tys.	203 tys. (I i II st.)	647,1 tys.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Powyższe liczby wskazują, że na poziomie ponadpodstawowym uczniowie częściej wybierają kształcenie ogólne w liceach ogólnokształcących niż zawodowe, chociaż w ostatnim czasie wzrosło zainteresowanie nauką w technikach, o czym świadczą dane z roku szkolnego

2019/2020 i 2020/2021. Edukacyjne wybory uczniów na ogół uwarunkowane są motywami demograficznymi, ekonomicznymi, w tym organizacyjnymi (liczba szkół danego typu) oraz społecznymi. Ważną kwestią przy podjęciu decyzji odnośnie dalszej ścieżki kształcenia powinny być również indywidualne predyspozycje, jednak jak pokazują wyniki trzeciej edycji ogólnopolskiego badania „Ważne decyzje – wybór szkoły”, w odpowiedzi na pytanie dotyczące przyczyn wpływających na wybór danej szkoły, większość uczniów zaznaczyła, że jest nią perspektywa pracy – 8,7%, dobre opinie kolegów – 7,9%, zainteresowania – 7,4% oraz dobry dojazd – 6,9% (Kruszakin, 2017, s. 18). Odpowiedzi uczniów wskazują, iż młodzież, decydując się na kontynuację nauki w danej szkole, najbardziej bierze pod uwagę opinie kolegów, a zainteresowania i dobra lokalizacja traktowane są porównywalnie. Pozyskane dane obrazują, że wybór pomiędzy rodzajem kształcenia, nawet jeżeli odpowiada preferencjom ucznia, często weryfikowany jest przez inne (współ)decydujące czynniki. Decyzja o podjęciu nauki w szkole zawodowej jest również często wyborem negatywnym, poprzedzonym szkolnymi niepowodzeniami (Kozielska, 2019, s. 114). Sytuacja ta sprzyja selektywności w społeczeństwie, gdyż tworzą się podziały na uczniów „lepszycy” i „gorszyzy”, ocenianych nie na podstawie ich indywidualnych cech, lecz wybranej przez nich szkoły, której wartość często warunkuje fakt, czy daje ona szansę podejścia do matury, a w dalszej perspektywie możliwość podjęcia studiów wyższych.

Jak uważa Tomasz Gmerek, wedle założeń systemu edukacji, celem jej jest zapewnienie wszystkim jednostkom „równych możliwości”, poprzez likwidowanie podziałów i nierówności społecznych; z tego względu powszechny dostęp obywateli do nauki powinien być warunkiem rozwoju (2011, s. 10), który nie zależy od wybranego typu szkoły, lecz od zgodności tego wyboru z predyspozycjami zawodowymi jednostki. Wprawdzie w naukach społecznych oraz samej pedagogice pojęcie rozwoju definiowane jest w sposób różnorodny (Gerlach, 2014, s. 3), ma ono pozytywne konotacje, ponieważ wiąże się z nim dążenie do doskonałości i nabywanie przez jednostkę nowych umiejętności.

Odnosząc się do kształcenia zawodowego, rozwój można rozpatrywać w dwojaki sposób. Pierwszy odnosi się do człowieka, do kształtowania jego osobowości, zgodnie z jego zainteresowaniami i możliwościami. Drugi natomiast wiąże się z postępem gospodarczym, ujmowanym w perspektywie krótkoterminowej oraz długoterminowej. Ujęcie krótkoterminowe dotyczy najbliższych lat, w ciągu których wymagania gospodarki traktowane będą nadrzędnie wobec kształcenia zawodowego, gdyż określają one aktualne zapotrzebowanie na pracowników, posiadających konkretne kompetencje zawodowe. Ze względu na dynamiczne zmiany na rynku pracy oraz fakt, iż instytucje kształcenia zawodowego nie są w

stanie za nimi nadażyć, pojawia się problem niedostosowania potrzeb gospodarki do wydajności pracowników (Kwiatkowski, 2013a, s. 20). W perspektywie długoterminowej, obejmującej kilkanaście lat (bądź więcej), można dostrzec próby skorelowania prognoz gospodarczych z procesem kształcenia zawodowego. W tym przypadku istnieje realny wpływ edukacji zawodowej na zdynamizowanie rozwoju gospodarki, gdyż wiąże się on ze sprawczą rolą tego rodzaju kształcenia wobec innych procesów. Oba podejścia (krótkoterminowe i długoterminowe) odgrywają niezwykle istotną rolę, w szczególności, gdy dochodzi do tzw. „sprzężenia zwrotnego”, charakteryzującego się wzajemnym oddziaływaniem gospodarki oraz kształcenia zawodowego. Ważne jest również, by edukacja zawodowa realizowana w szkołach ponadpodstawowych, oparta była na nieustannym monitorowaniu zmian technologicznych oraz oczekiwań pracodawców, przy jednoczesnym uwzględnianiu najnowszych tendencji w dziedzinie metodyki (Ibidem, s. 20-22). Ponieważ głównymi podmiotami w procesie kształcenia są uczniowie oraz nauczyciele, odpowiednia organizacja tego procesu powinna uwzględniać m.in. metody nauczania, zasady oceniania oraz zasoby materialne szkoły, związane z odpowiednim jej wyposażeniem, co pozwoli uczniom na osiągnięcie i potwierdzenie zamierzonych efektów kształcenia, a w konsekwencji umożliwi im funkcjonowanie na szybko zmieniającym się rynku pracy (Dąbrowska, Grządziel, Kaczmarek, Kos-Górczyńska, Stańczyk, 2013, s. 6).

Dotychczasowe problemy kształcenia zawodowego, związane m.in. z obniżeniem jego popularności, nie wynikają ze spadku liczby uczniów szkół zawodowych, lecz z silnych mechanizmów negatywnej selekcji, niskiej efektywności nabywania podstawowych umiejętności ogólnych oraz zbyt wolnego dopasowywaniem się szkolnictwa zawodowego do zmian strukturalnych gospodarki (Lis, Miazga, 2016, s. 5). Z tego względu kluczowym elementem w zapewnieniu wysokiej jakości działań edukacyjnych w obszarze szkolnictwa branżowego powinno być dostosowanie organizacji kształcenia zawodowego i oferty edukacyjnej do aktualnych wyzwań gospodarczych, w oparciu o współpracę szkół z pracodawcami, dzięki której młodzież zdobędzie odpowiednie kompetencje oraz doświadczenie, jeszcze przed rozpoczęciem samodzielnej pracy. Jakość edukacji postrzegana jest z perspektywy przydatności zawodowej jej absolwentów, czyli w jakim stopniu oferta edukacyjna odpowiada oczekiwaniom pracodawców oraz jak uczniowie (potencjalni pracownicy) są przygotowani do podjęcia aktywności zawodowej w dobie nieustannych przemian (Plewka, 2019, s. 13). Należy także pamiętać o zapewnieniu uczącym się odpowiedniego wsparcia ze strony doradztwa edukacyjno-zawodowego, zwłaszcza na etapie, gdy stoją oni przed wyborem szkoły ponadpodstawowej. Istotne jest, by ich decyzje, dotyczące

przyszłej drogi edukacyjnej, nie ograniczały się jedynie do powszechnie panujących opinii na temat prestiżu określonego rodzaju kształcenia, a oparte były na zbadaniu świata zawodów oraz identyfikacji własnych potrzeb. Takie działania pozwolą na ukierunkowanie młodzieży na zdobycie odpowiedniego wykształcenia, zgodnego z jej zawodowymi preferencjami i predyspozycjami, dzięki czemu w przyszłości będzie miała szansę na znalezienie zatrudnienia w zawodzie, odpowiadającego posiadanej wiedzy oraz nabytym umiejętnościom.

II.3. Zmiany w szkolnictwie branżowym wynikające z reformy systemu oświaty z 2017 roku

Szkolnictwo zawodowe w Polsce jest od wielu lat poddawane licznym reformom. Na początku ubiegłej dekady (od roku 2011) do kształcenia zawodowego wprowadzono zmiany, które miały na celu poprawę jego jakości i efektywności; planowano również lepiej dostosować edukację zawodową do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Część spośród tych postanowień została utrzymana, lecz w wyniku reformy systemu oświaty, która została wprowadzona Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2023, poz. 900) oraz nowelizacji Prawa oświatowego z dnia 22 listopada 2018 roku, wprowadzono istotne zmiany w obszarze szkolnictwa zawodowego (European Commission, www.eacea.ec.europa.eu, 2021).

W wyniku nowych regulacji ustanowiono:

1. pięcioletnie technikum na podbudowie ośmioletniej szkoły podstawowej;
2. trzyletnią branżową szkołę I stopnia na podbudowie ośmioletniej szkoły podstawowej;
3. trzyletnią szkołę specjalną przyspasabiającą do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, których ukończenie umożliwi uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy;
4. dwuletnią szkołę branżową II stopnia na podbudowie szkoły branżowej I stopnia;
5. szkoły policealne o zróżnicowanych cyklach kształcenia.

II.3.1. Szkoły ponadpodstawowe realizujące kształcenie zawodowe

Pięcioletnie technikum

W roku szkolnym 2019/2020 miała miejsce ostatnia rekrutacja do klas pierwszych czteroletnich techników, w której wzięli udział absolwenci gimnazjów. Od następnego roku

szkolnego (2020/2021) rozpoczęły działalność pięcioletnie technika, w których naukę odbywają uczniowie w wieku 15 - 20 lat. Nauka w technikum trwa o rok dłużej niż w liceum ogólnokształcącym, jednak dzięki temu wydłużeniu edukacji, uczniowie zdobywają konkretne kwalifikacje. Szkoły techniczne dostosowują swoją ofertę edukacyjną do zmian rynku pracy, oczekiwań pracodawców i potrzeb młodzieży. W technikum obok przedmiotów zawodowych, związanych z danym profilem kształcenia, realizowane są również przedmioty ogólnokształcące. Oprócz tego uczniowie odbywają praktyki, które realizowane są w wymiarze określonym w podstawie programowej kształcenia, w zawodach kształcenia branżowego, wynoszącym 280 godzin. Zasady organizacji praktyk zawodowych regulują przepisy prawa. Warto zaznaczyć, iż w czasie, gdy funkcjonowały jeszcze czteroletnie technika, kształcenie zawodowe praktyczne odbywało się najczęściej w szkołach lub pracowniach znajdujących się w centrach kształcenia praktycznego (CKP). Uczniowie technikum mieli możliwość zastosowania poznanych wiadomości i umiejętności, a także sprawdzenia się jedynie na praktykach zawodowych, które realizowali u pracodawcy. Jednak wymiar tych praktyk, wynoszący na ogół cztery tygodnie, w całym czteroletnim cyklu kształcenia był niewystarczający, toteż by uatrakcyjnić kształcenie zawodowe szkołach tego typu, postulowano położenie większego nacisku na współpracę z lokalnymi pracodawcami (Nowak, 2018, s. 265).

Szkoła branżowa I stopnia

Nauka w szkole branżowej I stopnia umożliwia uczniom zdobycie jednej kwalifikacji w danym zawodzie. Kształcenie w tego typu placówce łączy się z zajęciami praktycznymi, które realizowane są na warsztatach szkolnych lub u pracodawców, współpracujących z daną placówką. Po zakończeniu trzyletniej nauki i zdaniu egzaminu zawodowego, absolwenci otrzymują dyplom, po którym legitymując się wykształceniem zasadniczym branżowym, są gotowi do wejścia na rynek pracy. Mogą oni również kontynuować naukę w szkole branżowej II stopnia (wtedy łączny czas ich nauki wynosi, tj. w technikum – pięć lat) lub rozpocząć kształcenie w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych, po ukończeniu którego będą mogli przystąpić do egzaminu maturalnego na takich samych zasadach jak absolwenci stacjonarnych liceów ogólnokształcących, w których kształci się młodzież.

Warto podkreślić, iż niezwykle istotnym zadaniem szkoły branżowej jest położenie nacisku na kształcenie praktyczne – młodzież ucząca się w tego typu szkołach odbywa zajęcia praktyczne u konkretnego pracodawcy, ucząc się przy tym zawodu w rzeczywistych warunkach pracy, co stanowi zupełnie inne doświadczenie w porównaniu do nauki w pracowniach szkolnych. Tak prowadzone kształcenie jest bez wątpienia korzystne dla obu stron (uczniów oraz

pracodawców), gdyż uczący się może zapoznać się realiami zawodu i liczyć na ewentualne zatrudnienie w przyszłości, natomiast pracodawca nie musi tracić czasu na szukanie pracownika, którego musiałby następnie przyuczyć do zawodu (Nowak, 2018, s. 265).

Szkoła branżowa II stopnia

Kształcenie w szkole branżowej II stopnia, które prowadzone jest wyłącznie w zawodach stanowiących kontynuację nauki w branżowej szkole I stopnia, umożliwia uczącym się uzyskanie dyplomu zawodowego w zawodzie nauczonym na poziomie technika, w którym została wyodrębniona kwalifikacja wspólna dla zawodu nauczanego w branżowej szkole I i II stopnia. Absolwenci tej szkoły mogą także przystąpić do egzaminu maturalnego i rozpocząć studia wyższe. Szkoła branżowa II stopnia pozwala uczniom na naukę w szkole realizującej kształcenie zawodowe, umożliwiającą zdobycie II kwalifikacji oraz otrzymanie świadectwa ukończenia szkoły średniej. Wcześniejsze przepisy, wynikające z reformy kształcenia zawodowego z 2012 roku, pozwalały absolwentom szkół zawodowych na kontynuację nauki na poziomie średnim jedynie w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych, gdzie słuchacz przyjmowany był na trzeci semestr, będący odpowiednikiem drugiej klasy liceum. Nie ulega wątpliwości, że umożliwienie uczniom dalszej realizacji edukacji zawodowej w trybie stacjonarnym jest zaletą wprowadzonego ustroju szkolnictwa zawodowego, ponieważ „stworzenie obecnie naturalnej drożności pomiędzy szkołami branżowymi I i II stopnia jest nie tylko uzasadnione merytorycznie, ale należy je traktować jak akt przywracający odebrane w sposób nieprzemysłany prawo do nauki pewnej części społeczeństwa” (Szlosek, 2017, s. 8).

II.3.2. Współpraca szkół zawodowych z partnerami zagranicznymi

Wiele szkół realizujących kształcenie zawodowe organizuje swoim uczniom praktyki zawodowe za granicą, uczestnicząc w różnych programach unijnych, które pozwalają na zdobycie doświadczenia zawodowego oraz podwyższenia umiejętności językowych, ułatwiających szansę na przejście od etapu nauki do zatrudnienia w swoim zawodzie.

Organizację praktycznej nauki zawodu, realizowanej poza granicami kraju, regulują przepisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu, w których określono, iż dyrektor szkoły niezwłocznie przekazuje organowi sprawującemu nadzór pedagogiczny informację zawierającą:

1. miejsce odbywania praktycznej nauki zawodu,
2. określenie podmiotu, z którym została zawarta umowa,

3. liczbę uczniów odbywających praktyczną naukę zawodu na podstawie tej umowy,
4. terminy, w jakich jest odbywana praktyczna nauka zawodu na podstawie tej umowy (Dz. U. poz. 391, par. 7.1 p.5).

Uczniowie po ukończeniu technikum otrzymują świadectwo ukończenia szkoły, dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe, który można odebrać z suplementem Europass, prezentującym umiejętności zawodowe i kompetencje w sposób uznawany na terenie Unii Europejskiej, i mogą przystąpić do egzaminu maturalnego, dającego możliwość kontynuacji nauki na studiach wyższych.

II.3.3. Klasyfikacja zawodów szkolnictwa branżowego obowiązująca od 1 września 2019 roku

Ze względu na fakt, iż nadrzędnym celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania we współczesnym świecie oraz nabywanie przez nich kwalifikacji zawodowych powinno ono stanowić odpowiedź na zmieniające się warunki na rynku pracy. W takim rozumieniu kształcenie zawodowe opiera się na przyswajaniu przez uczących się wiedzy z dziedzin wspólnych dla wszystkich zawodów objętych danym kierunkiem kształcenia zawodowego oraz na dążeniu do opanowania metod, środków i form działalności zawodowej. Istotną kwestią jest również rozwijanie uzdolnień i zainteresowań niezbędnych do wykonywania danego zawodu oraz przyzwyczajanie uczących się do ciągłego podnoszenia kwalifikacji (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 58-59).

Dotychczasową klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego, która obowiązywała od 1 września 2012 roku, wprowadzono rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 3 stycznia 2012 r., poz. 7). Określone w nim zostały kwalifikacje wyodrębnione i nazwane dla wskazanych zawodów na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, technikum i szkoły policealnej. Klasyfikacja przewidywała kształcenie w 250 zawodach i 252 kwalifikacjach wyodrębnionych w ramach zawodów, jako zawody jedno-, dwu- i trójkwalifikacyjne, gdzie kwalifikacje oznaczono odpowiednio porządkowymi symbolami K1, K2 i K3. Poszczególne zawody zostały przypisane do obszarów kształcenia, spośród których, uwzględniając opracowaną w 2007 roku Polską Klasyfikację Działalności (Dz. U. Nr 33, poz. 289 i Nr 165, poz. 1727), wyodrębniono osiem następujących:

1. administracyjno-usługowy (A),
2. budowlany (B),
3. elektryczno-elektroniczny (E),

4. mechaniczny i górnictwo-hutniczy (M),
5. rolniczo-leśny z ochroną środowiska (R),
6. turystyczno-gastronomiczny (T),
7. medyczno-społeczny (Z),
8. artystyczny (S) (Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku, poz. 7).

W nowym ustroju szkolnym zostały zachowane kluczowe osiągnięcia poprzedniej reformy, wyodrębniające kwalifikacje w ramach zawodów dla kształcenia zawodowego. W wyniku reformy systemu oświaty z 2017 roku, zmodyfikowano klasyfikację zawodów, których opis opiera się na kwalifikacjach. Uwzględniono w niej zarówno zawody wprowadzone wcześniej do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, wprowadzono zmiany w zakresie niektórych zawodów, a także określono nowe zawody wraz z wyodrębnionymi w nich kwalifikacjami (Nowak, 2019, s. 36). W poszczególnych zawodach wyodrębniona została jedna, dwie bądź trzy kwalifikacje. Wyszczególniono również pięć zawodów artystycznych, w których kwalifikacje nie zostały wyodrębnione. Od 1 września 2019 roku obowiązuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. z 2019 r. poz. 316). Wprowadziło ono nową strukturę klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego, przyporządkowującą poszczególne zawody do jednej z 32 branż, uwzględniając również specyfikę umiejętności zawodowych lub zakres, w jakim umiejętności te są wykorzystywane podczas wykonywania zadań zawodowych.

Wyszczególnione poniżej branże uporządkowano według kolejności alfabetycznej – oznaczono je kodem składającym się z trzech wielkich liter, które wskazują na odpowiednie przyporządkowanie (do danej branży):

1. branża audiowizualna (AUD),
2. branża budowlana (BUD),
3. branża ceramiczno-szklarska (CES),
4. branża chemiczna i ochrony środowiska (CHM),
5. branża drzewno-meblarska (DRM),
6. branża ekonomiczno-administracyjna (EKA),
7. branża elektroenergetyczna (ELE),
8. branża elektroniczno-mechatroniczna (ELM),
9. branża fryzjersko-kosmetyczna (FRK),
10. branża górnictwo-wiertnicza (GIW),

11. branża handlowo-księgarska (HAN),
12. branża hotelarsko-gastronomiczno-turystyczna (HGT),
13. branża leśna (LES),
14. branża mechaniczna (MEC),
15. branża mechaniki precyzyjnej (MEP),
16. branża metalurgiczna (MTL),
17. branża motoryzacyjna (MOT),
18. branża ochrony i bezpieczeństwa osób i mienia (BPO),
19. branża ogrodnicza (OGR),
20. branża opieki zdrowotnej (MED),
21. branża poligraficzna (PGF),
22. branża pomocy społecznej (SPO),
23. branża przemysłu mody (MOD),
24. branża rolno-hodowlana (ROL),
25. branża rybacka (RYB),
26. branża spedycyjno-logistyczna (SPL),
27. branża spożywcza (SPC),
28. branża teleinformatyczna (INF),
29. branża transportu drogowego (TDR),
30. branża transportu kolejowego (TKO),
31. branża transportu lotniczego (TLO),
32. branża transportu wodnego (TWO).

II.3.4. Podstawa programowa kształcenia w zawodach w świetle zmian wynikających z nowelizacji prawa oświatowego

W szkołach realizujących kształcenie zawodowe nauka odbywa się w oparciu o dwie podstawy programowe: kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodach. W procesie kształcenia zawodowego niezwykle ważne jest integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego (z uwzględnieniem niższych etapów edukacyjnych), ponieważ odpowiedni poziom wiedzy ogólnej, która jest powiązana z wiedzą zawodową wpływa na wzrost umiejętności zawodowych absolwentów szkół prowadzących kształcenie zawodowe, zapewniając im „możliwość sprostania wyzwaniom zmieniającego się rynku pracy” (Dz. U. z 2019 r. poz. 316). Podstawy programowe określają efekty kształcenia, które powinny być osiągnięte przez ucznia

kończącego szkołę i uzyskującego kwalifikacje w systemie oświaty. Poziom opanowania wiedzy i umiejętności podlega ocenie nauczyciela, a także weryfikowany jest przez egzaminy zewnętrzne: egzamin maturalny – w zakresie kształcenia ogólnego oraz egzamin zawodowy (dawniej egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie) – w zakresie kształcenia zawodowego (Dziewulak, 2013, s. 3).

Od 1 września 2012 roku do wejścia w życie nowych przepisów, wynikających z reformy systemu oświaty z 2017 roku, obowiązywała podstawa programowa, którą regulowało Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. poz. 184). Dokument obejmował obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, które zostały opisane w formie oczekiwanych efektów kształcenia – wiedzy, umiejętności zawodowych, kompetencji personalnych i społecznych, niezbędnych dla zawodów bądź kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, które należało uwzględnić w programach nauczania. W podstawie programowej kształcenia w zawodach zostały również określone warunki realizacji kształcenia, wraz z zalecanym wyposażeniem, sprzętem oraz minimalną liczbą godzin dydaktycznych (Dziewulak, 2013, s. 3). Podstawa programowa została określona w trzech następujących częściach:

- część I – określająca ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego oraz obejmująca tabelę zawierającą wykaz kwalifikacji wraz z ich powiązaniem z zawodami i efektami kształcenia;
- część II – określająca efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach;
- część III – zawierająca opis kształcenia w poszczególnych zawodach – nazwy i symbole cyfrowe zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach, w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. poz. 184).

W aktualnie obowiązujących przepisach prawa oświatowego zostało wyszczególnione, iż „kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego, określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego, jest prowadzone w oparciu o podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, opisane w formie oczekiwanych efektów kształcenia:

wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych (...) Zestaw oczekiwanych efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie jest podzielony na części efektów kształcenia określone w podstawach programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego jako jednostki efektów kształcenia”.

Jednostki te obejmują następujące obszary:

1. bezpieczeństwo i higienę pracy;
2. jednostki efektów kształcenia typowe dla danej kwalifikacji;
3. język obcy zawodowy;
4. kompetencje personalne i społeczne;
5. organizację pracy małych zespołów (wyłącznie dla zawodów nauczanych na poziomie technika)” (Dz. U. z 2019 r. poz. 316).

Podstawę programową kształcenia w zawodach dla szkół branżowych, pięcioletnich techników oraz szkół policealnych reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 2019, poz. 991).

Od roku szkolnego 2019/2020 nowa podstawa programowa obowiązuje w:

- klasie I branżowej szkoły I stopnia, która rozpoczyna się z dniem 1 września 2019 roku lub z dniem 1 lutego 2020 roku,
- semestrze I szkoły policealnej,
- klasie I dotychczasowego czteroletniego technikum,
- klasie I pięcioletniego technikum.

Natomiast od roku szkolnego 2020/2021 podstawa programowa kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego realizowana jest także w pierwszym semestrze branżowej szkoły II stopnia, a w latach następnych również w kolejnych klasach lub semestrach tych szkół (par. 2 pkt 1 i 2, Dz. U. z 2019 r. poz. 316).

Podobnie jak poprzednia podstawa programowa określa ona efekty kształcenia, a także obejmuje warunki realizacji nauki w danym zawodzie, w tym wyposażenie i niezbędny sprzęt, minimalną liczbę godzin przeznaczonych na kształcenie w zawodzie oraz możliwość podnoszenia kwalifikacji w zawodzie w ramach danej branży. W obecnie obowiązujących regulacjach prawnych jest również zaznaczone, że szkoła, w której odbywa się kształcenie zawodowe „posiada lub zapewnia dostęp do pomieszczeń dydaktycznych z wyposażeniem odpowiadającym technologii i technice stosowanej w zawodzie, aby zapewniać osiągnięcie wszystkich efektów kształcenia określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie

szkolnictwa branżowego oraz umożliwić przygotowanie absolwenta do wykonywania zadań zawodowych” (Dz. U. z 2019 r. poz. 316).

Dokumentem odnoszącym się do wszystkich elementów podstawy programowej jest program nauczania, który określa działalność edukacyjną szkoły w zakresie kształcenia zawodowego. W art. 3 Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty zaznaczono, że program nauczania zawodu uwzględniający wyodrębnienie kwalifikacji w zawodzie, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa branżowego, rozumiany jest jako opis sposobu realizacji celów kształcenia i treści nauczania ustalonych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego, w formie oczekiwanych efektów kształcenia. W tym samym akcie prawnym, w art. 22a dotyczącym dopuszczenia do użytku programu wychowania lub nauczania w odniesieniu do kształcenia zawodowego, uregulowano następujące kwestie:

- nauczyciel lub zespół nauczycieli prowadzących kształcenie zawodowe w danym zawodzie przedstawia dyrektorowi szkoły program nauczania tego zawodu;
- dyrektor szkoły/placówki, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, dopuszcza do użytku przedstawiony przez nauczyciela lub zespół nauczycieli program nauczania zawodu, który staje się elementem szkolnego zestawu programów nauczania.

Z powyższych punktów wynika, że nauczycielom przysługuje prawo swobodnego wyboru metod oraz form nauczania, zawartych w wybranym przez nich programie, który mogą:

- opracować samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami;
- zaproponować program opracowany przez innego autora spośród tych, które są dostępne na rynku;
- przedstawić program opracowany przez innego autora wraz z dokonanymi przez siebie modyfikacjami (art. 3 pkt 13a i art. 22a ust. 3 i 6, u.s.o. Dz. U. z 2021 r. poz. 1915).

Warto zaznaczyć, że zgodnie z regulacją zawartą w art. 12 ust. 2 Karty Nauczyciela, nauczycielowi realizującemu program nauczania przysługuje „prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych” (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762).

Nauczyciel jest więc autorem realizowanego programu nauczania (nawet gdy posiłkuje się innymi programami), ponieważ zakłada się, że on najlepiej wie, jak powinien być kształtowany proces nauczania w konkretnej grupie. Autonomia nauczycieli związana z wyborem programu nauczania i sposobów realizacji zajęć dydaktycznych pozwala na określanie warunków zmierzających do osiągnięcia zaplanowanych celów edukacyjnych. Niezależny nauczyciel,

któremu także zależy na autonomii uczniów, zwraca uwagę na odpowiednie zaprojektowanie środowiska uczenia się, oferując swoim podopiecznym doświadczenia edukacyjne, które sprzyjają ich promowaniu i rozwojowi, by potrafili kierować swoją nauką, by byli samodzielni w swoich wyborach oraz krytyczni w osądach, a także odpowiedzialni za zgodność swoich zachowań wobec ogólnie panujących zasad etycznych (Madalińska-Michalak, 2019, s. 24).

Wybrane przez nauczycieli i zatwierdzone przez szkołę programy nauczania powinny zawierać liczbę godzin przeznaczoną na realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego, zgodnie z ramowym planem nauczania, z uwzględnieniem minimalnej liczby godzin określonej w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół określono, że ramowy plan nauczania odnosi się m.in. do:

1. obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego;
2. obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego obejmujących obowiązkowe zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia w zawodzie, prowadzone w oparciu o podstawę programową kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego, z wyjątkiem wymiaru godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego w branżowej szkole II stopnia;
3. wymiaru godzin do dyspozycji dyrektora szkoły (w przypadku szkół prowadzących kształcenie zawodowe) na zajęcia związane z kształtowaniem kompetencji zawodowych (par. 2.1 pkt. 1 a) b) i pkt. 4 b) Dz. U z 2019 r. poz. 639).

W szkołach ponadpodstawowych, realizujących kształcenie zawodowe, ramowe plany nauczania uległy gruntownym przeobrażeniom. Wynika to nie tylko ze zmiany samej struktury oświaty i konieczności dostosowania szkolnictwa branżowego do nowych przepisów prawa oświatowego, lecz również z innych zmian, które zostały wyszczególnione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. poz. 639). Nowe postanowienia wiązały się np. ze zwiększeniem w technikach liczby godzin przeznaczonych na kształcenie zawodowe (z 51 do 56 godzin), pojawieniem się od roku szkolnego 2020/2021 w liceum ogólnokształcącym i technikum jednego spośród czterech następujących przedmiotów: filozofii, plastyki, muzyki, języka łacińskiego i kultury antycznej, a także zwiększeniem o jednostkę lekcyjną godzin dyrektorskich przeznaczonych na rozwój zainteresowań uczniów.

Do innych uzgodnień, które spowodowały modyfikacje ramowych planów nauczania należą dodatkowe godziny, wynikające z różnicy między sumą zajęć obowiązkowych a minimalną

liczbą godzin dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie, przeznaczone na zwiększenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia w zawodzie lub odbywanie obowiązkowych zajęć edukacyjnych:

1. przygotowujących uczniów do uzyskania dodatkowych umiejętności zawodowych związanych z nauczaniem zawodem;
2. przygotowujących do uzyskania kwalifikacji rynkowej funkcjonującej w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, związanej z nauczaniem zawodem;
3. przygotowujących uczniów do uzyskania dodatkowych uprawnień zawodowych przydatnych do wykonywania nauczanego zawodu;
4. uzgodnionych z pracodawcą, dla których treści nauczania ustalone w formie efektów kształcenia są przydatne do wykonywania nauczanego zawodu (par. 4 ust. 5, pkt 1 i 2, Dz. U. poz. 639).

Przywołane przepisy wskazują, że zmiany w podstawie programowej szkolnictwa branżowego, określającej efekty kształcenia, wiążą się nierozłącznie z modyfikacjami w programach nauczania zawodu oraz ramowych planach nauczania, ustalonych dla szkół ponadpodstawowych, w których realizowane jest kształcenie zawodowe. Dlatego próbując porównać aktualnie obowiązującą podstawę programową z wcześniejszą, należy spojrzeć na problem całościowo, uwzględniając również inne zmiany, które nastąpiły w wyniku nowelizacji prawa oświatowego. Obecna podstawa programowa kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego ma, w swoim założeniu, uwzględniać aktualne potrzeby rynku pracy. Z tego powodu została ona opracowana z udziałem przedstawicieli różnych branż, z którymi prowadzono rozmowy. W wyniku tych spotkań, na wniosek pracodawców, wprowadzono takie zawody, jak m.in. technik programista, pracownik pomocniczy gastronomii, drukarz fleksograficzny, monter jachtów i łodzi. Obecnie obowiązujący dokument pozwolił również na wzmocnienie drożności kształcenia, ponieważ otworzył uczniom drogę do dalszej edukacji w następujących zawodach: betoniarz-zbrojarz, murarz-tylnik, monter konstrukcji budowlanej. W nowej podstawie programowej wyszczególniono także dodatkowe umiejętności zawodowe, które mogą zostać wybrane przez szkołę jako oferta uzupełniająca – technik fryzjer może uczyć się podstaw barberstwa lub wizażu, ogrodnik – prowadzenia winnic, uczeń szkoły poligraficznej może zdobywać kompetencje w zakresie modelowania 3D, kelner może nabywać umiejętności baristyczne, zaś technik informatyk – umiejętności dotyczące bezpieczeństwa w sieci (Załącznik nr 33, Dz. U. z 2019 r. poz. 991). Możliwość nabywania dodatkowych kompetencji w szkole sprawi, iż przyszli absolwenci techników i szkół branżowych staną się niezwykle cenioną grupą pracowników, która będzie mogła sobie

pozwoić na wybór atrakcyjnego zatrudnienia, gwarantującego odpowiednio wysokie warunki finansowe.

Na uwagę zasługuje okoliczność, że aktualnie obowiązująca podstawa programowa różni się od poprzedniej przede wszystkim strukturą oraz zakresem treści. Uwzględniono w niej kryteria weryfikacji efektów kształcenia, a więc opisane zostały wymagania potwierdzające osiągnięcie efektów kształcenia w danym zawodzie. Warto również dodać, że nowa struktura jest bardziej przejrzysta i transparentna, co umożliwia uczniom lepsze zapoznanie się z wymaganiami obowiązującymi na egzaminie zawodowym. Nauczyciele zaś, dzięki jasno określonym wymaganiom mogą z większą łatwością niż dotychczas opracowywać kryteria oceniania, co stanowi znaczne udogodnienie w ich pracy dydaktycznej.

II.3.5. Egzamin zawodowy jako forma oceniania zewnętrznego uczniów realizujących kształcenie zawodowe

Ze względu na fakt, iż planowanym rezultatem kształcenia zawodowego jest zdobycie wykształcenia zawodowego, możliwego do uzyskania w obrębie określonej specjalności (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 90), w wyniku reformy szkolnictwa branżowego zmieniono formułę oraz sposób przeprowadzania egzaminów zawodowych, jak również zmodyfikowano zasady przystępowania do nich – egzamin zawodowy (które zastąpiły egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie) stanowią obecnie, dla uczniów realizujących kształcenie zawodowe w szkołach ponadpodstawowych, warunek uzyskania świadectwa ukończenia szkoły.

W efekcie zmian w przepisach prawa oświatowego, które weszły w życie 1 września 2019 roku (art. 44zzb, ust. 1 – 4, Dz. U. z 2021 r. poz. 2015), egzamin zawodowy, będący formą oceny poziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu jednej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie, przeprowadzany jest na podstawie wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego.

Przystępują do niego:

1. uczniowie branżowych szkół I stopnia, branżowych szkół II stopnia i techników, pracownicy młodociani zatrudnieni w celu przygotowania zawodowego oraz uczniowie i słuchacze szkół policealnych;
2. absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, branżowych szkół I stopnia, branżowych szkół II stopnia, techników i szkół policealnych;
3. osoby, które ukończyły kwalifikacyjny kurs zawodowy;

4. osoby dorosłe, które ukończyły praktyczną naukę zawodu dorosłych lub przyuczenie do pracy dorosłych, o których mowa odpowiednio w art. 53c i art. 53d ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2015 r. poz. 149, z późn. zm.), jeżeli program przyuczenia do pracy uwzględniał wymagania określone w podstawie programowej kształcenia w zawodach;
5. osoby spełniające warunki dopuszczenia do egzaminu eksternistycznego potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, określone w przepisach wydanych na podstawie art. 10 ust. 5 ustawy o systemie oświaty.

Podstawowe różnice pomiędzy dawnym egzaminem potwierdzającym kwalifikacje w zawodzie a aktualnie przeprowadzanym egzaminem zawodowym zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Zawodowej z dnia 28 sierpnia 2019 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu zawodowego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (Dz. U. z 2019 r. poz. 1707).

Najistotniejsze zmiany związane z nową formułą egzaminu zawodowego dotyczą:

- jego obowiązkowego charakteru (uczniowie mają obowiązek zdawania egzaminu);
- wykorzystania do przeprowadzenia pisemnej części egzaminu wyłącznie systemu elektronicznego, losującego zadania przy użyciu jawnego algorytmu;
- jawności zadań egzaminacyjnych w części praktycznej;
- udziału asystentów technicznych w części praktycznej egzaminu zawodowego, odpowiedzialnych za prawidłowe funkcjonowanie specjalistycznego sprzętu, a także maszyn i urządzeń wykorzystywanych w czasie części praktycznej egzaminu. Asystentami technicznymi mogą być nauczyciele lub inne osoby odpowiednio wskazane przez dyrektora szkoły, placówki lub centrum, przez pracodawcę bądź też podmiot prowadzący kwalifikacyjny kurs zawodowy, posiadający kwalifikacje lub umiejętności właściwe dla zapewnienia prawidłowego funkcjonowania stanowisk egzaminacyjnych.

W aktualnie obowiązujących przepisach zostały z góry ustalone terminy składania deklaracji przystąpienia do egzaminu zawodowego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Obecnie są to dwa konkretne dni w roku – 15 września i 7 lutego, nie jak dawniej, 4 miesiące przed terminem egzaminu. W par. 20 drugiego rozdziału rozporządzenia z dnia 28 sierpnia 2019 roku, dotyczącym pisemnej części egzaminu zawodowego, zostało również dość precyzyjnie określone miejsce zdawania nowego egzaminu zawodowego. Przewiduje się w szczególności, że do części pisemnej egzaminu zawodowego:

1. uczeń przystępuje w szkole, do której uczęszcza;

2. absolwent przystępuje w szkole, którą ukończył;
3. osoba, która ukończyła kwalifikacyjny kurs zawodowy przystępuje w podmiocie prowadzącym kwalifikacyjny kurs zawodowy lub w miejscu wskazanym przez ten podmiot;
4. osoba dorosła, która ukończyła praktyczną naukę zawodu dorosłych lub przyuczenie do pracy dorosłych oraz osoba przystępująca do egzaminu eksternistycznego zawodowego przystępują w szkole, placówce, centrum, u pracodawcy lub w podmiocie prowadzącym kwalifikacyjny kurs zawodowy, wskazanych przez dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej (par. 20, ust.1, Dz. U. 2010, poz. 1707).

Z egzaminu zawodowego zdający otrzymuje ocenę pozytywną, jeżeli z części pisemnej otrzymał co najmniej 50%, zaś z części praktycznej co najmniej 75% możliwych do uzyskania punktów.

Zdanie egzaminu zawodowego w nowej formule uprawnia obecnie do uzyskania certyfikatu kwalifikacji zawodowej (w zakresie jednej kwalifikacji), który zastępuje dotychczasowe świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie. W przypadku uzyskania certyfikatów kwalifikacji zawodowych ze wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie oraz posiadania wykształcenia zasadniczego zawodowego, wykształcenia zasadniczego branżowego, wykształcenia średniego branżowego lub wykształcenia średniego, zdany egzamin zawodowy uprawnia również do otrzymania dyplomu zawodowego, którego wcześniejszym odpowiednikiem był dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe.

II.3.6. Zmiany w obszarze doradztwa zawodowego skierowanego do uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych

W okresie od 1999 do 2017 roku podejmowano w Polsce wiele działań mających na celu poprawę sytuacji doradztwa zawodowego skierowanego do dzieci i młodzieży, ponieważ wcześniej możliwości dokonywania samodzielnych wyborów przyszłej ścieżki edukacyjno-zawodowej były bardzo ograniczone. Mimo iż istniała potrzeba rozwijania systemu poradnictwa zawodowego, do czego bez wątplenia przyczyniła się transformacja systemowa i związany z nią wzrost bezrobocia, doradztwo zawodowe wśród uczniów właściwie nie istniało. Tym niemniej ma ono w Polsce kilkudziesięcioletnią tradycję (jego początki sięgają okresu dwudziestolecia międzywojennego), zaś sama profesja doradcy zawodowego została wprowadzona do klasyfikacji zawodów i specjalności w 1995 roku (Paszkowska-Rogacz, 2006, s. 14). Późniejsze przełomowe wydarzenie, jakim było wstąpienie Polski do Unii Europejskiej również doprowadziło do zmian w sferze gospodarki oraz oświaty. Otwarto granice, co pozwoliło młodym ludziom na poszukiwanie pracy na całym terytorium Unii, pojawiły się

nowe perspektywy, została rozbudowana oferta edukacyjna i pojawiła się konkurencyjność na rynku – wówczas dostrzeżono, jak istotna jest konieczność wsparcia uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących ich zawodowej przyszłości (Brzuskiwicz, 2012, s. 32). Przez lata próbowano podjąć szereg działań, jednak dopiero reforma systemu kształcenia z 2017 roku jako pierwsza wprowadziła istotne zmiany w zakresie jego realizacji jako przedmiotu, gdyż zajęcia z doradztwa zawodowego zostały uznane za jedną z podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej (art. 109 ust. 1 pkt. 7, Dz. U. z 2021 r. poz. 1082). Zgodnie z przepisami prawa oświatowego zajęcia te rozpoczynają się już w przedszkolu, a następnie odbywają się w szkole podstawowej oraz szkole ponadpodstawowej. Należy przy tym zaznaczyć, że w 7 i 8 klasie szkoły podstawowej, szkole branżowej I stopnia, liceum ogólnokształcącym oraz technikum, z wyjątkiem szkoły dla dorosłych, doradztwo zawodowe realizowane jest podczas lekcji, czyli ma charakter obowiązkowy, co zostało uregulowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. poz. 325). W załącznikach do tego rozporządzenia wyszczególniono treści programowe z zakresu doradztwa zawodowego, przyporządkowane do kolejnych etapów edukacyjnych oraz do określonych typów szkół i podzielono je na cztery następujące obszary:

1. poznanie siebie/poznanie własnych zasobów,
2. świat zawodów i rynek pracy,
3. rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie,
4. planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych (Załącznik nr 1 - 7, poz. 325).

Należy jednocześnie podkreślić, że doradztwo zawodowe, którego celem jest udzielanie informacji edukacyjno-zawodowej obejmuje różnego rodzaju działalności, na które składają się nie tylko zajęcia dydaktyczne, ujęte w szkolnym planie nauczania, lecz również inne formy pomocy skierowane do uczniów stojących przed wyborem przyszłej ścieżki kształcenia. Kompleksowe usługi doradców, zarówno w zakresie zajęć grupowych, jak i indywidualnych spotkań z uczniami, powinny obejmować następujące aktywności:

1. udostępnianie uczniom narzędzi diagnostycznych, służących wspomaganie procesu poznawczego i decyzyjnego;
2. informowanie uczących się o możliwości wzięcia udziału w dodatkowych praktykach i stażach oraz innych zajęciach zwiększających szanse na zatrudnienie;
3. udzielanie informacji uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach danego obszaru kształcenia;

4. wspomaganie uczących się w planowaniu kolejnych etapów kariery zawodowej lub dokonaniu ewentualnej zmiany kierunku kształcenia;
5. wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych (Dąbrowska i in., 2013, s. 16).

Dane z ostatnich lat wyraźnie pokazują, że doradcy zawodowi nie byli źródłem informacji, z którego korzystała młodzież przy podejmowaniu pierwszych samodzielnych decyzji edukacyjnych. Uczniowie wprawdzie deklarowali znajomość oferty kształcenia szkół, lecz również potrzebowali informacyjnego wsparcia przy dokonaniu wyboru dalszej nauki (Kozielska 2018, s. 79). W większości szkół działalność doradców nie była dostrzegana ani przez uczących się, ani przez ich rodziców. Najbliższe lata pokażą, w jakim stopniu wprowadzone zmiany staną się pomocne w planowaniu przez młodzież kariery (Nawój-Położańska, 2020, s. 108), jednak uwagę zwraca fakt, iż 10 godzin przeznaczonych na realizację doradztwa zawodowego jako przedmiotu, w ramach zajęć w całym cyklu nauczania, jest dalece niewystarczająca (Nowak, 2019, s. 281). Należy mieć jednak nadzieję, że dzięki przynajmniej tej liczbie zajęć młodzi ludzie dowiedzą się, że w ich szkole jest doradca zawodowy, do którego mogą zwrócić się o radę oraz pomoc w określeniu swoich zainteresowań, uzdolnień czy kompetencji, a także mocnych stron i możliwości ich wykorzystania w różnych dziedzinach życia; będzie to bez wątpienia bardzo pomocne przy wyborze przyszłej szkoły oraz zawodu.

II.4. Kształcenie zawodowe w Polsce w dobie aktualnych przemian – podsumowanie rozdziału II

Zmiany wynikające z reform oświatowych oraz nowelizacji prawa oświatowego mają na celu poprawę jakości kształcenia zawodowego, w szczególności w obszarze jego organizacji, która w porównaniu do poprzedniego systemu szkolnictwa uległa gruntownym przeobrażeniom. Organizacja kształcenia zawodowego, mająca na celu przygotowanie uczniów do pracy zawodowej, potwierdzania kwalifikacji w zawodzie i dalszego uczenia się, wiąże się nie tylko ze zmianami strukturalnymi odnoszącymi się do procesu kształcenia, lecz również z nową klasyfikacją zawodów oraz sposobem przeprowadzania egzaminów zawodowych w zmienionej formule, co do których obowiązuje nowa podstawa programowa, określona przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. poz. 991).

Uwagę zwrócić należy również na zmiany w ofercie kształcenia zawodowego oraz programach nauczania, będące odpowiedzią na aktualne potrzeby rynku pracy, który jest bardzo dynamiczny. Na skutek pandemii Covid-19 wzrosło zapotrzebowanie na fachowców, będących przedstawicielami wielu branż. Ten trudny czas udowodnił, że pracownicy legitymujący się wykształceniem zawodowym, posiadający odpowiednie kwalifikacje oraz umiejętności, są niezbędnym ogniwem w budowaniu stabilnej gospodarki. Dlatego istotne jest, by przebić się do świadomości uczniów szkół podstawowych oraz ich rodziców z przekazem, że szkolnictwo zawodowe, a zwłaszcza szkoły branżowe nie zasługują na miano szkół ostatecznego wyboru. Ważną rolę powinni w tym odegrać doradcy zawodowi, obiektywnie przedstawiając uczniom możliwości dalszego rozwoju (Nowak, 2019, s. 39).

Edukacja zawodowa odgrywa istotną rolę w ograniczaniu bezrobocia oraz dopasowaniu kompetencji młodych ludzi do zmieniających się potrzeb rynku pracy. W związku z tym obecnie coraz powszechniejszym staje się przekonanie, że wysoka jakość kształcenia i szkolenia zawodowego stanowić będzie ważny instrument poprawy konkurencyjności gospodarki, z czym wiąże się również poprawa wizerunku oraz zwiększenie atrakcyjności tego segmentu edukacji (Sitek, Stasiowski, 2022, s. 90). Celem zmian w obszarze kształcenia zawodowego, które zostały wprowadzone w wyniku wdrożenia reformy systemu oświaty w 2017 roku, jest poprawa jakości kształcenia poprzez położenie nacisku na przygotowanie zawodowe w wymiarze praktycznym. Z tego względu, jak wspomniano wyżej, konieczna jest współpraca szkoły z podmiotami kształtującymi umiejętności zawodowe w warunkach zbliżonych do wymagań rynku pracy, gdyż spojrzenie na praktyki zawodowe jest zawsze inne w szkole niż w przedsiębiorstwie, które jest częścią szeroko pojętego systemu społecznego. Na rynku pracy odczuwa się brak wyspecjalizowanych i wykwalifikowanych pracowników, dlatego współczesny pracodawca szuka fachowca, który jest przygotowany do szybkiego i samodzielnego wykonywania powierzonych mu zadań, który jest gotowy na ciągłe przeobrażenia, będące następstwem takich czynników, jak:

1. rozwój technologii – postęp techniczny, globalizacja gospodarki,
2. rozwój i upowszechnienie technologii teleinformatycznych,
3. wzrost znaczenia sektora usług,
4. zmieniający się system wartości,
5. wzrost poziomu wykształcenia i stałe podnoszenie kwalifikacji,
6. częste zmiany miejsca pracy,
7. nastawienie na zmiany, innowacje i kreatywność,
8. zmiany demograficzne (Zajac, 2018, s. 85 - 86).

Sprawnie funkcjonujące, a przede wszystkim ogólnodostępne dla uczniów doradztwo zawodowe, odpowiednia organizacja kształcenia zawodowego oraz dostosowanie oferty edukacyjnej szkół ponadpodstawowych do aktualnych potrzeb rynkowych umożliwi młodym ludziom, wkraczającym na rynek pracy, realizację własnych zdolności, chroniąc ich zarazem przed bezrobociem, które powoduje daleko idące konsekwencje ekonomiczne, społeczne oraz psychologiczne. Obecna sytuacja na rynku pracy związana m.in. ze spadkiem popytu na pracę oraz wzrostem zapotrzebowania na wysoko wykwalifikowanych pracowników spowodowała, że wybór odpowiedniego zawodu dla człowieka, który byłby zgodny z jego predyspozycjami, stał się koniecznością oraz gwarancją wysokiego poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji nabytych w procesie kształcenia zawodowego. Podjęcie przez jednostkę prawidłowej decyzji o wyborze przyszłego zajęcia jest kluczem do sukcesów w przyszłej działalności zawodowej, gdyż wpływa na uzyskanie jak najlepszych efektów w pracy oraz daje poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu (Wilsz, 2012, s. 19). W związku z powyższym należy zachęcać młodzież do podejmowania aktywności edukacyjnej w oparciu o jej zainteresowania oraz preferencje, a także w zgodzie z obecnym zapotrzebowaniem na zawody. Jednak by było to możliwe, konieczna jest zmiana percepcji społecznej szkolnictwa zawodowego. Szkoły ponadpodstawowe realizujące kształcenie zawodowe nie muszą być postrzegane przez społeczeństwo jako gorsze jakościowo, zamknięte i niedające możliwości młodzieży szans na dalszy rozwój. Uczniowie szkół zawodowych również mogą odnosić sukcesy edukacyjne, sportowe bądź kulturalne. Jest to bowiem młodzież różnorodna „o szerokich profilach uzdolnień specjalnych, specjalnych umiejętnościach i talentach w działalności wytwórczej lub usługowej” (Górniewicz, 2010, s. 178). Ze względu na fakt, iż szkolnictwo branżowe próbuje obecnie odbudować swoją pozycję w społeczeństwie, zaś w szczególności na rynku edukacyjnym można przypuszczać, iż wszelkie działania mające na celu poprawę wizerunku kształcenia zawodowego przyczynią się również do wzrostu jego efektywności i co za tym idzie do przywrócenia jego utraconego prestiżu.

III. Zidentyfikowane problemy kształcenia zawodowego w obliczu zmieniających się potrzeb rynku pracy

III.1. Rozwój zawodowy człowieka jako determinanta rozwoju kształcenia zawodowego

Przedsięwzięcia, których realizację zaplanowano wraz z wdrożeniem reformy systemu oświaty w 2017 roku, wynikały z licznych problemów, z którymi od lat borykało się szkolnictwo zawodowe. Były one ściśle związane z dynamicznie zmieniającą się sytuacją gospodarczą, ponieważ obecny rynek pracy wymusza „stworzenie” nowego typu pracownika – człowieka przedsiębiorczego, posiadającego odpowiednie kwalifikacje oraz umiejętności, jak również skłonnego do podejmowania ryzyka (Kukła, 2017, s. 27). W związku z powyższym należy zwrócić uwagę na istotę rozwoju zawodowego człowieka, określonego jako „ukierunkowany proces przemian świadomości jednostki, które powstają w wyniku współzależnego oddziaływania na siebie przedmiotu i podmiotu w poszukiwaniu swojego miejsca w podziale pracy, twórczym przekształcaniu siebie i swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturowego” (Czarnecki, 1998, s. 29-35).

Donald E. Super, który w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku prowadził liczne badania związane z rozwojem zawodowym człowieka zdefiniował to pojęcie, jako „proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Jest to stopniowy wzrost i zmiana zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego” (Super za Wiatrowski, 2005, s. 29). Super, w ramach dokonanych analiz badawczych, wyszczególnił cztery następujące etapy składające się na rozwój zawodowy jednostki:

1. Nastawienie zawodowe (ukierunkowane na zawód i pracę), które rozumiane jest jako określony stosunek człowieka do jego przyszłości, w której zawód i praca mają odgrywać zasadniczą rolę społeczną.
2. Podejmowanie decyzji zawodowej – traktowane jako pierwszy poważny sprawdzian dojrzałości umysłowej, emocjonalnej oraz społecznej młodego człowieka, po raz pierwszy decydującego o swoim życiu społecznym oraz o dalszych losach.
3. Adaptacja zawodowa, która przejawia się w dwóch formach rozwoju człowieka:
 - jako adaptacja do zmienionego środowiska społecznego, sytuacji, zadań i wymagań szkoły zawodowej,
 - jako adaptacja do zmienionego środowiska społecznego, sytuacji, zadań i wymagań zakładu pracy, po ukończeniu szkoły i podjęciu pracy.
4. Stabilizacja zawodowa, z uwzględnieniem:

- a) „wrastania” absolwenta szkoły zawodowej w nowe środowisko zakładu pracy,
- b) samodoskonalenia społeczno-zawodowego oraz towarzyszących temu trzech głównych aspektów zachowania:
 - dorównania poziomowi pracy zespołu,
 - wybijania się ponad zastany poziom pracy zespołu,
 - realizacji poczucia „własnego ja” i wysokich aspiracji osobistych (Ibidem, s. 27-28).

Jak zaznaczono w rozdziale I, rozwój zawodowy człowieka może być rozpatrywany w odniesieniu do linii rozwoju zawodowego jednostki, gdzie poszczególnym fazom przyporządkowane są okresy życia, główne właściwości działań pedagogicznych, a także wyniki w powiązaniu z pracą. W ujęciu tym wyróżnić można następujące etapy:

1. kształcenie i wychowanie przedzawodowe,
2. edukację prozawodową,
3. kształcenie zawodowe,
4. aktywność zawodową i dalsze kształcenie.

Omawiany termin może być również analizowany z perspektywy rozwoju zawodowego pracownika, który wiąże się z okresem jego aktywności zawodowej, czyli z latami życia dorosłego oraz pracowniczego, na które składają się:

1. przygotowanie zawodowe,
2. adaptacja społeczno-zawodowa,
3. identyfikacja i stabilizacja zawodowa,
4. sukces zawodowy,
5. mistrzostwo w zawodzie.

Poszczególne fazy rozwoju zawodowego człowieka, w odniesieniu do teorii całościowego rozwoju człowieka jako jednostki oraz pracownika, zostały zaprezentowane w tabeli 2.

Tabela 2. Fazy rozwoju zawodowego człowieka wg Z. Wiatrowskiego

Rozwój zawodowy jednostki:	Rozwój zawodowy pracownika:
- kształcenie i wychowanie przedzawodowe	- przygotowanie zawodowe
- edukacja prozawodowa	- adaptacja społeczno-zawodowa
- kształcenie zawodowe	- identyfikacja i stabilizacja zawodowa
- aktywność zawodowa i dalsze kształcenie	- sukces zawodowy
	- mistrzostwo w zawodzie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Z. Wiatrowski (2005, s. 232-238).

Niezależnie od sposobu rozpatrywania rozwoju zawodowego człowieka, warto pamiętać, że jest to długotrwały i kierunkowy proces przemian, wywoływany zarówno przez czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Generują one konkretne zmiany rozwojowe, które świadczą o tym, iż człowiek podlegający rozwojowi „zmierza w kierunku wytyczonym przez sens własnego życia uwikłanego w różnorakie związki ze światem zewnętrznym. Temu procesowi towarzyszą wytyczane cele, plany, dążenia, bliższe i dalsze zadania, pojawiające się nowe doświadczenia, jak również różnego rodzaju problemy. Są to okoliczności, które mimo nieustannego odkrywania różnorakich prawidłowości procesu rozwojowego, powodują to, iż najprawdopodobniej proces ten pozostanie nadal przez długi okres czasu przedmiotem licznych badań, analiz i debat naukowych” (Plewka, 2015, s. 11).

Warto zwrócić uwagę na istniejącą relację pomiędzy rozwojem zawodowym człowieka a rozwojem kształcenia zawodowego. Zależność między obydwoma pojęciami wynika nie tylko z powyższej kategoryzacji, w której kształcenie zawodowe stanowi etap w rozwoju zawodowym jednostki. Owa korelacja opiera się również na prawidłowości związanej z faktem, iż na każdy rozwój wpływa pewna grupa czynników, które mogą być ściśle ze sobą powiązane. Można zatem dojść do konkluzji, iż rozwój zawodowy człowieka oddziałuje na rozwój kształcenia zawodowego i odwrotnie – rozwój kształcenia zawodowego implikuje rozwój zawodowy wśród uczniów oraz absolwentów szkół zawodowych, tak aby mogli oni podjąć w przyszłości pracę zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami. By spojrzeć na to zagadnienie szerzej, warto wyszczególnić uwarunkowania wpływające na rozwój zawodowy człowieka. Kazimierz Czarnecki wyróżnił następujące grupy czynników oraz ich wyznaczników:

1. Czynniki przedmiotowe:

- uwarunkowania historyczne (rozwój państwa i narodu),
- uwarunkowania polityczne (ustrój polityczny państwa, panująca ideologia, gwarancje prawne dla obywateli),
- uwarunkowania ekonomiczne (poziom i perspektywy ekonomicznego rozwoju państwa, zasoby, lokalizacja i wydobycie bogactw naturalnych kraju, wielkość i różnorodność zapotrzebowania na kwalifikowane kadry pracowników),
- uwarunkowania techniczne (poziom i perspektywy technicznego rozwoju kraju, poziom i perspektywy współpracy technicznej z innymi krajami, zainteresowania i zdolności techniczne społeczeństwa danego kraju, głównie dzieci i młodzieży),

- uwarunkowania kulturowe (całokształt dorobku ludzkości, społecznie gromadzonego i utrwalonego w ciągu jej dziejów, stałe wzbogacanie dorobku nowymi dziełami twórczymi i pracą ludzi, poziom rozwoju kulturowego społeczeństwa, formy współżycia i współdziałania kulturalnego narodu),
- uwarunkowania społeczne (społeczna/prywatna własność środków produkcji, stosunki społeczne wynikające z formy własności środków produkcji, środowisko społeczno-kulturowe: okoliczne, lokalne, szkolne, rodzinne).

2. Czynniki podmiotowe:

- uwarunkowania biologiczne (somatyczne, motoryczne, psychomotoryczne i zdrowotne),
- uwarunkowania psychologiczne (doświadczenie społeczne jednostki, zgromadzone i wykorzystywane z życia wcześniejszego, działalność i działanie bieżące w określonej dziedzinie, planowanie przyszłości, stawianie sobie celów bliższych i dalszych do realizacji),
- relacyjne (podmiotowo-przedmiotowe) – własna, świadoma, celowa oraz skuteczna aktywność jednostki – podejmowane przez nią określone, uzasadnione i konsekwentne działania, zmierzające do realizacji określonego celu i samorealizacji (2007, s. 39-40).

III.2. Uwarunkowania rozwoju kształcenia zawodowego w obliczu potrzeb rynku pracy

W obliczu nowych warunków zatrudnienia, młodzi ludzie rozpoczynający działalność zawodową powinni obok zdobytej wiedzy posiadać odpowiednie doświadczenie zawodowe wyniesione z zajęć praktycznych, realizowanych w trakcie edukacji w technikum bądź szkole branżowej. Ponieważ działalność zawodowa (stanowiąca szczególny aspekt życia zawodowego człowieka) obejmuje elementy związane z wykonywaną pracą, a także procesem wcześniejszego przygotowania się do niej (Solak, Duda, 2021, s. 17), istotne jest poszukiwanie innych niż dotychczas struktur kształcenia w celu odpowiedniego integrowania wiedzy teoretycznej i praktycznej. Może to przyczynić się do wzrostu efektywności i skuteczności edukacji zawodowej, co pozwoli na osiągnięcie wysokiej jakości pracy, produktywności oraz konkurencyjności gospodarki (Rokoszewski, 2011, s. 105).

By jednak mówić o rozwoju kształcenia zawodowego, stanowiącego element kształcenia formalnego, pozaformalnego oraz nieformalnego, należy wziąć pod uwagę cztery następujące czynniki:

1. Ilościowy, który występuje, gdy w badanym okresie wzrost liczby placówek kształcenia zawodowego oraz liczby uczniów jest dodatni;
2. Jakościowy, który można rozpatrywać, biorąc pod uwagę opinię pracodawców o rzeczywistych kwalifikacjach zawodowych absolwentów różnego typu szkół;
3. Liniowy – mający miejsce, gdy w danym czasie następuje stały przyrost liczby placówek oraz liczby osób odbywających kształcenie zawodowe;
4. Skokowy, który może być ograniczony do wybranych kierunków kształcenia oraz specjalności; dotyczy on zwykle liczby uczniów i bywa spowodowany sytuacją na rynku pracy, związaną np. ze wzrostem bezrobocia lub zwiększającym się zapotrzebowaniem na specjalistów posiadających określone kwalifikacje (Kwiatkowski, 2018, s. 31).

Ze względu na fakt, iż dla efektywności szkolnictwa zawodowego istotne są jego związki z otoczeniem gospodarczym, jak również z poziomem kultury pracy oraz produktywności w gospodarce (Osiecka-Chojnacka, 2007, s. 3), analizując rozwój kształcenia zawodowego, należy brać pod uwagę nie tylko wyżej wymienione czynniki, lecz również takie uwarunkowania, jak:

1. sytuacja gospodarcza,
2. polityka edukacyjna,
3. poziom bezrobocia,
4. prognozy popytu na pracę,
5. możliwości funkcjonowania w szarej strefie,
6. prestiż wykształcenia i zawodów,
7. poziom aspiracji rodziców,
8. środowisko lokalne,
9. doradztwo zawodowe,
10. warunki kształcenia,
11. warunki zatrudnienia (Kwiatkowski, 2018, s. 32-38).

Ad. 1. Syntetycznym wskaźnikiem sytuacji gospodarczej jest PKB (produkt krajowy brutto) w danym roku oraz prognozy na dalsze lata. Wysokie PKB pozwala na stworzenie miejsc dla absolwentów wszystkich typów placówek edukacyjnych, w tym szkół realizujących kształcenie zawodowe, z kolei regres gospodarczy i niskie PKB nie stwarza przesłanek do podejmowania pracy w kraju (co jest możliwe dzięki unijnemu ustawodawstwu, gwarantującemu swobodny przepływ pracowników. Z sytuacją gospodarczą wiążą się również edukacyjne decyzje uczniów (odnoszące się do wyboru określonego typu szkoły) oraz wybory absolwentów, którzy wchodzi na rynek pracy (Ibidem, s. 32). Wzajemne oddziaływanie gospodarki i edukacji jest

niezaprzeczalne, gdyż edukacja jest czynnikiem wpływającym na ład społeczny oraz aktywność pracownika, zaś gospodarka „stymuluje możliwości poczynania materialnych i organizacyjnych instytucji edukacyjnych” (Gerlach, 2017, s. 23-24).

Ad. 2. Polityka edukacyjna wyznacza ramy kształcenia zawodowego oraz stwarza warunki do ich wypełnienia konkretnymi rozwiązaniami o charakterze organizacyjnym oraz programowym. Od jej priorytetów uzależniony jest rozwój całego systemu szkolnictwa oraz jego poszczególnych komponentów. Od roku 1945 w Polsce kładziono nacisk na rozwój kształcenia zawodowego, natomiast uległ on zmianie po 1989 roku, gdy zaczęto ograniczać szkolnictwo zawodowe, eliminując drożność pomiędzy różnymi poziomami szkół, a także rozbudowując sieć liceów ogólnokształcących oraz wyższych uczelni niepublicznych (w celu doprowadzenia do znaczącego zwiększenia liczby kandydatów, studentów oraz absolwentów studiów). W ostatnich latach zaczęto odbudowywać szkolnictwo zawodowe, dążąc do zapewnienia drożności pomiędzy szkołami branżowymi (I i II stopnia) oraz ściśle wiążąc je z gospodarką i pracodawcami; pojawiły się również koncepcje dotyczące ograniczenia powszechności kształcenia akademickiego, czego wyrazem jest przejście od rozwoju ilościowego w stronę podnoszenia jakości procesu dydaktycznego, w celu lepszego przygotowania absolwentów do sprostanania wymogom we współczesnym świecie (Kwiatkowski, 2018, s. 32-33).

Ad. 3. Poziom bezrobocie występuje w ścisłej zależności między sytuacją gospodarczą a postrzeganiem kształcenia zawodowego, gdyż dobra kondycja gospodarcza sprzyja tworzeniu nowych miejsc pracy, zaś zła sytuacja gospodarcza powoduje zastój inwestycyjny, redukcje pracowników oraz bezrobocie wśród absolwentów szkół, w efekcie czego kształcenie zawodowe również przestaje się rozwijać (taka sytuacja może doprowadzić do przekształcenia placówek edukacyjnych zgodnie z aktualnymi potrzebami rynku pracy bądź do ich zupełnej likwidacji, bez możliwości późniejszego reaktywowania (Ibidem, s. 33-34).

Ad. 4. Prognozy popytu na pracę (dotyczące zarówno zawodów tradycyjnych, jak i tych, które mogą pojawić się w przyszłości) mają swoje źródło w analizach kierunków rozwoju gospodarczego. Wynikają one z przewidywalnych rezultatów wprowadzania nowych technologii oraz badania dynamiki przyrostu miejsc pracy (w konkretnych obszarach zawodowych), które prowadzone są w krajach wysokorozwiniętych. Istotną kwestią (dotyczącą w szczególności zawodów wymagających bezpośredniego kontaktu z innymi) są czynniki demograficzne, gdyż w przypadku starzejących się społeczeństw należy zwrócić uwagę na zawody mające na celu podnoszenie jakości życia osób starszych (Ibidem, s. 34).

Ad. 5. Możliwości funkcjonowania w szarej strefie pozwalają na podjęcie dodatkowej pracy (w celu zwiększenia zarobków) bez konieczności zawierania umów i odprowadzania podatków. Zapotrzebowanie na określone typy usług (np. w branży samochodowej czy budowlanej) powoduje, iż dla wielu specjalistów ten rodzaj „zatrudnienia” stanowi podstawowe, nie zaś dodatkowe źródło dochodów. Czynniki te stanowią często argument dla uczniów dokonujących wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej, by zdecydowali się na wybór zawodu pozwalającego więcej zarobić, a to z kolei wpływa na rozwój ilościowy (wzrost uczniów oraz placówek) w zakresie kształcenia zawodowego (Ibidem, s. 34).

Ad. 6. Prestiż wykształcenia i zawodów jest jednym z podstawowych czynników, który kształtuje świadomość społeczną w sferze uwarunkowań kształcenia zawodowego. Warto zaznaczyć, iż w Polsce już w latach 50. ubiegłego wieku obserwowany był „znaczny wzrost zainteresowania dla spraw związanych ze społecznym poważaniem różnych grup zawodowych (...) Problem prestiżu oraz wyboru zawodu przez uczniów kończących 7 klasę szkoły powszechnej badany był w 1959 roku w szkołach warszawskich przez S. Widerszpila i J. Janickiego (Żygulski, 1960, s. 69). Jak pokazują dane z rankingów CBOS z ostatnich lat (CBOS, Komunikat z badań, 2013, 2019), wysoką pozycję wśród zawodów cieszących się uznaniem wśród społeczeństwa zajmuje robotnik wykwalifikowany, co w dużej mierze odzwierciedla sytuację na rynku pracy, gdzie istotnym problemem jest brak fachowców. Z drugiej strony, absolwenci studiów wyższych (w szczególności kierunków społecznych i humanistycznych) mają trudności ze znalezieniem zatrudnienia, co prowadzi do zmian w postrzeganiu oraz planowaniu ścieżki edukacyjnej przez uczniów oraz ich rodziców. Obecnie obowiązująca hierarchia zawodów przyczyniła się do wytworzenia nowego modelu: szkoła – praca – uczelnia (w tym łączenie pracy z nauką), który zastąpił wcześniejszy: szkoła – uczelnia – praca (Kwiatkowski, 2018, s. 34-35).

Ad. 7. Poziom aspiracji rodziców może być adekwatny bądź nieadekwatny (zawyżony lub zaniżony wobec realnego stanu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) do możliwości oraz zainteresowań i zdolności dzieci. Ma on ścisły związek z prestiżem wykształcenia i nabytych kwalifikacji, ponieważ można go zdefiniować, odwołując się do dążeń wyznaczonych przez hierarchię zawodów. Realizacja aspiracji rodziców względem dzieci może mieć charakter krótkookresowy bądź perspektywiczny, co uwarunkowane jest sytuacją ekonomiczną w rodzinie. Rodziny, które znajdują się w lepszej sytuacji finansowej mogą projektować ścieżkę kształcenia dzieci w dłuższej perspektywie niż rodziny o niskim statusie ekonomicznym. Zamożniejsi rodzice mają możliwość wieloletniego finansowania edukacji swoich dzieci, zaś wśród rodzin uboższych, dla których optymalnym rozwiązaniem

jest możliwie szybkie finansowe usamodzielnienie się ich najmłodszych członków, częściej wybierane jest kształcenie zawodowe, pozwalające na wcześniejsze wejście na rynek pracy (Ibidem, s. 35-36).

Ad. 8. Środowisko lokalne określane jest jako „społeczność, która żyje na niewielkiej przestrzeni (od małej wsi po region geograficzny), a jego członkowie są skupieni wokół aprobowanych wartości, celów czy interesów. Tym, co wspólne i co łączy członków społeczności lokalnej są m.in. kultura, jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, lojalność wobec miejscowości czy terenu), formy życia społecznego (sąsiedztwo, solidarność miejscowa, patriotyzm lokalny, wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geograficzne, krajobraz)” (Theiss, 2001, s. 11-12). Szczególną cechą, która jest charakterystyczna dla środowiska lokalnego (zwłaszcza w odniesieniu do społeczności z małych miast i wsi) jest spójność oraz jednorodność w podejściu do kształcenia, odpowiadająca rzeczywistości społeczno-gospodarczej w danym obszarze. Środowisko lokalne wpływa na edukacyjne wybory młodzieży, wynikające z zapotrzebowania na pracowników w konkretnych zawodach oraz specjalnościach. Nie są to na ogół zawody, które wymagają wykształcenia na poziomie wyższym, dlatego popularnością cieszą się kursy, realizowane przez miejscowe placówki kształcenia zawodowego. Umożliwiają one ich uczestnikom zdobycie w dość krótkim czasie kwalifikacji zawodowych, które mogą być przydatne w pracy w okolicznych przedsiębiorstwach. Na uwagę zasługuje fakt, iż takie podejście, które bez wątpienia cechuje utylitaryzm, łączy się z niskimi aspiracjami rodziców oraz uczniów, czego wyrazem jest krytyczna ocena poziomu lokalnych szkół oraz osiągnięć edukacyjnych osób odbywających w nich kształcenie. Problemowi temu zaradzić może chęć poszukiwania przez uczących się placówek edukacyjnych oddalonych od miejsca zamieszkania, co związane jest z ponoszeniem nakładów finansowych przez rodziców uczniów, jak również ze stworzeniem przez władze rządowe oraz samorządowe odpowiednich warunków umożliwiających kształcenie w placówkach oddalonych od najbliższej okolicy (Kwiatkowski, 2018, s. 36).

Ad. 9. Głównym celem doradztwa zawodowego jest „pomoc ludziom w poznaniu wymagań i trendów rozwojowych (...) rynku oraz w optymalnym wyborze zawodu i kierowaniu własną karierą zawodową” (Bańka, 2006, s. 40). Edukacyjne wybory uczniów, zgodne z ich zdolnościami i zainteresowaniami, wymagają profesjonalnego wsparcia doradców edukacyjno-zawodowych, których działalność stanowi istotny element wpływający na rozwój kształcenia zawodowego. Rola doradcy zawodowego powinna wiązać się z pomaganiem młodzieży w poznawaniu lokalnej oferty szkół, z udzielaniem wsparcia w prowadzeniu autodiagnozy, czyli identyfikowaniem własnych zainteresowań, zdolności oraz potrzeb, a także z analizowaniem

zbioru danych o zawodach (wyrażonych w standardach kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz możliwości i warunkach rozwoju zawodowego). Celem powyższych działań jest opracowanie bilansu kompetencji, to jest zestawienia wyników autodiagnozy z danymi, które odnoszą się do możliwości kształcenia zawodowego oraz zdobycia odpowiedniej pracy. Niestety brak wsparcia ze strony doradztwa zawodowego przed dokonaniem wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej zazwyczaj ogranicza rozwój kształcenia zawodowego, gdyż na ogół skutkuje wyborem przez uczniów nauki w liceum ogólnokształcącym. W związku z tym, w zreformowanym systemie oświaty, zaplanowano organizację zajęć z doradztwa zawodowego w ostatnich klasach szkoły podstawowej, by młodzi ludzie mogli dokonać świadomego wyboru placówki edukacyjnej, zaś następnie dalszego kierunku kształcenia (zgodnego z ich predyspozycjami), który umożliwiłby im uzyskanie kwalifikacji w danym zawodzie (Kwiatkowski, 2018, s. 37).

Ad. 10. Warunki kształcenia (w tym kształcenia zawodowego rozpatrywanego w ujęciu jednostkowym oraz globalnym), stanowią istotny czynnik wpływający na rozwój tego obszaru edukacji, gdyż wiąże się on ze znacznie większymi nakładami finansowymi, niż w przypadku kształcenia ogólnego (ogólnokształcącego). Owe nakłady stanowią przede wszystkim środki przeznaczane na wyposażenie techniczne placówek kształcenia zawodowego (czyli maszyny, urządzenia, narzędzia oraz materiały) oraz realizację praktyk zawodowych. Ze względu na fakt, iż w polskich realiach ciężko byłoby wdrożyć system edukacji zawodowej, który rozpowszechniony jest w krajach, gdzie pracodawcy w ramach edukacji dualnej samodzielnie organizują kształcenie praktyczne (partycypując również w jego kosztach), potrzebne są inne rozwiązania. Celem ich powinno być opracowanie własnego algorytmu finansowania edukacji zawodowej, który byłby dostosowany do możliwości budżetowych państwa oraz oczekiwań pracodawców, które przykładowo łączyłyby się z ulgami podatkowymi wynikającymi z podejmowania przez nich działań edukacyjnych (Ibidem, s. 37-38).

Ad. 11. Warunki zatrudnienia należą do kategorii ekonomicznych, gdyż uwarunkowane są kondycją ekonomiczną w danym przedsiębiorstwie.

Wśród nich wyróżnić można:

- płace oraz perspektywy awansu płacowego,
- możliwość uzyskania mieszkania (mieszkania zakładowe, różnego rodzaju dopłaty do mieszkań bądź kredyty inwestycyjne na dogodnych warunkach),
- możliwości dotyczące rozwoju zawodowego (także dalszego kształcenia),
- fizyczne środowisko pracy,

- procedury adaptacyjne skierowane do absolwentów placówek realizujących kształcenie zawodowe,
- dostępną bazę socjalną (żłobki, przedszkola, stołówki, obiekty wczasowe, fundusz socjalny, opieka zdrowotna).

Od warunków zatrudnienia zależy w dużym stopniu opinia na temat celowości kształcenia zawodowego w obrębie danej specjalności, gdyż współdecydują one o prestiżu zawodu oraz tworzą wokół niego pewien klimat. Warto nadmienić, iż znajomość owych czynników może mieć istotny wpływ na wybór placówki kształcenia zawodowego w określonej branży, daje ona bowiem pracownikom możliwość zaspokojenia różnorodnych oczekiwań w przedsiębiorstwie, które zostało przez nich samodzielnie wybrane (Ibidem, s. 38).

W zaprezentowanym wyżej zestawieniu zostały uwzględnione jedynie uwarunkowania zewnętrzne, mające źródło poza systemem szkolnictwa zawodowego. Nie ulega jednak wątpliwości, iż determinują one efektywność kształcenia, ponieważ jeżeli gospodarka skorelowana jest z systemem edukacji, to owa zależność oddziałuje również na proces dydaktyczny, w tym także na efektywność kształcenia (Hnatiuk, 2020, s. 109). Czynniki zewnętrzne, warunkujące proces kształcenia zawodowego, mogą być traktowane integralnie, czyli w sposób łączny: $R = f(U1 + U2 + U3)$ bądź rozpatrywane każdy z osobna, czyli rozłącznie: $R = f(U1)$, $R = f(U2)$, $R = f(U3)$. Ważne jest również uwzględnienie relacji między wyszczególnionymi determinantami: $U2 = f(U1)$, gdyż przybliża to do zrozumienia istoty oraz specyfiki wpływu powiązanych ze sobą czynników gospodarczych i społecznych na rozwój edukacji zawodowej.

Analizując rozwój kształcenia zawodowego, oprócz okoliczności zewnętrznych – mających swoje źródło poza systemem edukacji zawodowej, należy podkreślić rolę uwarunkowań wewnętrznych, które są specyficzne dla procesu projektowania oraz realizacji kształcenia zawodowego, wpływając na sferę dydaktyczno-wychowawczą. Wiążą się one ściśle z określeniem kształcenia zawodowego jako procesu dotyczącego ogółu celowo zorganizowanych aktywności, które umożliwiają przygotowanie jednostki do pracy zawodowej w określonej gałęzi gospodarki narodowej, na danym stanowisku pracy.

Na owe aktywności składają się następujące czynności oraz procesy:

1. nauczanie i uczenie się;
2. proces lekcyjny służący realizacji kształcenia teoretycznego (zawodowego i ogólnego);
3. kształtowanie umiejętności praktycznych, które odbywa się w pracowniach, warsztatach i zakładach pracy (Wiatrowski, 2005, s. 227);

Uwarunkowania wewnętrzne uwzględniają również takie kwestie, jak:

4. zasady kształcenia kandydatów na nauczycieli w obszarze edukacji zawodowej (jak również zasady doksztalcania i doskonalenia nauczycieli już pracujących);
5. infrastrukturę placówek kształcenia zawodowego;
6. autorskie programy kształcenia;
7. formy oraz metody kształcenia;
8. wszelkiego rodzaju egzaminy;
9. gotowość do współpracy z otoczeniem zewnętrznym – bliższym oraz dalszym (Kwiatkowski, 2018, s. 39).

W dalszej części niniejszego rozdziału zostaną zaprezentowane główne postanowienia reform oświatowych w zakresie kształcenia zawodowego, które miały stanowić odpowiedź na najbardziej dotkliwe problemy szkolnictwa branżowego. Związane są one z wymienionymi wyżej uwarunkowaniami wewnętrznymi, mającymi bezpośredni wpływ na jakość kształcenia zawodowego. Należy mieć na względzie, iż owe uwarunkowania wynikają z czynników zewnętrznych, które odpowiadają za to, czy dany zawód jest perspektywiczny, ilu uczniów decyduje się podjąć jego naukę, co nimi kieruje przy wyborze danego kierunku kształcenia oraz czy w przyszłości planują pracę zgodną ze zdobytymi kwalifikacjami.

III.3. Reformowanie szkolnictwa branżowego jako droga do podniesienia jego jakości i efektywności

Reforma systemu oświaty z 2017 roku wprowadziła wiele zmian w obszarze kształcenia zawodowego. Jak zaznaczono w rozdziale II, gruntowne przeobrażenia miały miejsce w strukturze szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego, gdyż zlikwidowano gimnazjum, naukę w szkole podstawowej wydłużono z 6 do 8 lat, zaś na poziomie ponadpodstawowym utworzono 4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum, 3-letnią szkołę branżową I stopnia (która zastąpiła zasadniczą szkołę zawodową) oraz 2-letnią szkołę branżową II stopnia, której funkcjonowanie ma na celu poprawienie drożności kształcenia zawodowego. Wprowadzono ponadto, dążąc do podniesienia jakości kształcenia zawodowego, modyfikacje w obrębie obszarów określanych jako wyznaczniki standardów jakości kształcenia zawodowego, które rozumiane są jako określone oczekiwania, pomocne w efektywnej pracy nad doskonaleniem jakości kształcenia w szkole bądź placówce (Dąbrowska i in., 2013, s. 5-6). Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż działania szkoły, w której głównymi podmiotami są uczyć się (uczniowie) oraz kadra nauczająca (nauczyciele), ukierunkowane są na realizowanie podstawowych celów w procesie kształcenia, które powinno wyrażać się w kategoriach efektów uczenia się (Kwiatkowski, 2013a, s. 22). Należy także mieć na uwadze uwzględnianie metod

nauczania (które są niemal zawsze w centrum uwagi reform systemów edukacji), zasad oceniania oraz niezbędnego wyposażenia placówki (tzw. zasobów materialnych szkoły). Spełnienie powyższych warunków prowadzi do osiągnięcia i potwierdzenia przez uczniów zakładanych efektów kształcenia. Kryzys gospodarczy sprawił, iż potrzeba doskonalenia jakości kształcenia z udziałem metod nauczania oraz uczenia się stała się jeszcze bardziej wyraźna. Ważną kwestią jest również uwzględnienie kontekstu zewnętrznego, ukierunkowanego na współpracę z partnerami krajowymi oraz zagranicznymi, czyli z pracodawcami, instytucjami rynku pracy oraz szkołami wyższymi (Dąbrowska i in. 2013, s. 6), co poprzez zwiększenie praktycznej orientacji kształcenia zawodowego oraz jego dostosowanie do współczesnych potrzeb rynkowych, pozwoli uczącym się na przejście ze świata edukacji do świata pracy.

Owa tranzycja możliwa będzie przy udziale takich czynników, jak:

1. dobrze funkcjonujące ścieżki nauki – zarówno na poziomie obowiązkowym, jak i średnim, wyższym zawodowym oraz uniwersyteckim;
2. łączenie nauki z pracą – pozwalające na zdobywanie kompetencji zawodowych podczas edukacji;
3. szeroki dostęp do rzetelnej informacji o rynku edukacyjnym i rynku pracy – będący ułatwieniem w pozyskiwaniu aktualnych ofert pracy oraz umożliwiający dotarcie do informacji dotyczących wymagań pracodawców;
4. znaczny dostęp do usług doradczych – zapewniający dostęp do bezpłatnej pomocy w zakresie samopoznania bądź planowania kariery zawodowej (Bańka, 2005, s. 23).

Reformowanie szkolnictwa branżowego w Polsce spowodowane było faktem, iż pod koniec ubiegłego wieku edukacja zawodowa stawała się coraz bardziej dysfunkcyjna. Jednak niegdyś kształcenie zawodowe było doceniane przez społeczeństwo. Największy rozkwit szkolnictwa zawodowego przypadł na okres po II wojnie światowej, gdy postulowano wykształcenie jak największej liczby fachowców, gdyż wcześniejsze ich pokolenie zostało zdziesiątkowane wskutek działań wojennych (Jędrzejewska, 2020, s. 4). Jak podkreśla F. Szlosek, rekonstruując system szkolnictwa zawodowego w latach 1945-1948 odwoływano się do rozwiązań z roku 1932 i 1938. Lata 50. ubiegłego wieku w Polsce były okresem gruntownej odbudowy szkolnictwa zawodowego po stratach wojennych – powołano Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego, który był instytucją mającą uprawnienia resortowe i odpowiadał za kształcenie kadr dla ówczesnej gospodarki. Warto zaznaczyć, iż 23 czerwca zostały powołane przez Prezydium Rządu nowe szkoły, w których młodzież mogła uczyć się zawodu. Były to dwu/trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe oraz czteroletnie technika.

W latach 1956-1961 nadzór nad szkolnictwem zawodowym sprawowało Ministerstwo Oświaty; wówczas powstały szkoły przyzakładowe i międzyzakładowe. Jednak sytuacja szkolnictwa zawodowego zaczęła zmieniać się na gorsze w latach 70., począwszy od okresu tzw. reform „papierowych” (1973-1982), gdy reformy były uchwalane, jednak ich nie wdrażano. Lata 80. (1982-1989) charakteryzowały się decentralizacją nadzoru nad szkolnictwem zawodowym oraz upadkiem przyzakładowych szkół zawodowych (Ibidem, s. 38). Wówczas nastąpił poważny kryzys kształcenia zawodowego, którego konsekwencje odczuwane są do tej pory (Szlosek, 2012, 2017).

W wyniku nowych potrzeb związanych z przemianami cywilizacyjno-technologicznymi, społeczno-kulturowymi oraz gospodarczymi, po roku 1989 nastąpiło załamanie szkolnictwa zawodowego, które wręcz „dryfowało”, przegrywając konkurencję ze wzrastającymi aspiracjami edukacyjnymi oraz boomem w szkolnictwie ogólnokształcącym (Piorunek, 2016, s. 3). Zmiany polityczne i gospodarcze, które wówczas miały miejsce (zwłaszcza spadek produkcji i optymalizacja zatrudnienia), spowodowały pojawienie się problemu wysokiego bezrobocia, które dotknęło głównie najniżej wykwalifikowanych pracowników. Państwowe zakłady prywatyzowano, zaś nowo powstające przedsiębiorstwa były nastawione na zysk oraz minimalizację kosztów. Ze względu na fakt, iż przyzakładowe nauczanie nie było częścią nowej filozofii gospodarczej, cały sektor kształcenia zawodowego w warunkach gospodarki przeorientowanej z produkcji przemysłowej na usługi przestał mieć rację bytu (Mazik-Gorzelańczyk, 2016, s. 7).

Gdy pod koniec lat 90. przystąpiono do reformowania dotychczasowych rozwiązań edukacyjnych (dotyczących również kształcenia zawodowego), przyjęto założenie, że w obliczu rozchwianego rynku pracy właściwym rozwiązaniem będzie ukierunkowanie na przygotowanie młodych pracowników pod kątem ogólnym bądź ogólnozawodowym (Szlosek, 2017, s. 3). Młodzi Polacy, kierując się maksymą „będziesz dobrze wykształcony, to dostaniesz dobrze płatną pracę”, zaczęli coraz bardziej doceniać wyższe wykształcenie, co skutkowało tym, iż wybierali oni chętniej kierunki humanistyczne i społeczne, niż ścisłe czy techniczne, w efekcie czego spora grupa absolwentów szkół wyższych zasilala szeregi bezrobotnych (Nowak, 2017, s. 274). Dominacja kształcenia ogólnego nad zawodowym oraz dążenie do zdobycia dyplomu wyższej uczelni przyczyniło się do zmniejszenia popularności kształcenia zawodowego zarówno wśród młodzieży, jak i jej rodziców, czego efektem był w latach 2002-2011 znaczny spadek liczby uczniów szkół zawodowych – wynosił on prawie 460 tysięcy. Wówczas zlikwidowano ponad połowę placówek kształcenia zawodowego, co doprowadziło do wytworzenia luki kadrowej (w szczególności w zawodach, które wymagały niższych lub

średnich kwalifikacji). Można to było wyraźnie odczuć w czasie przygotowań przed EURO 2012, gdy pilnie poszukiwano specjalistów, posiadających kwalifikacje w zawodach zarówno budowlanych, mechanicznych, jak i transportowych. Skutki owej luki odczuwane są w naszym kraju także obecnie, co potwierdza fakt, iż do wykonywania prac, które wymagają niższych i średnich kwalifikacji zatrudniani są obcokrajowcy, głównie pracownicy pochodzący z Ukrainy (Ibidem, s. 6).

Faktem jest, iż gospodarka danego kraju jest pochodną efektów funkcjonowania szkolnictwa zawodowego. Nie stanowią one wprawdzie jedyne determinanty rozwoju gospodarczego, jednak kształcąc ludzi, wpływają na ten rozwój, czego dowodem jest fakt, iż formalne wykształcenie zawodowe ma wciąż istotne znaczenie dla pozyskania zatrudnienia (Jeruszka, 2012, s. 17). W związku z powyższym trudno byłoby przecenić znaczenie edukacji zawodowej, która daje możliwość zdobycia odpowiednich kwalifikacji, czyli wyuczonych lub nabytych w drodze doświadczenia sprawności bądź umiejętności, potrzebnych do wykonywania określonej pracy czy zadania w kompetentny sposób (Kwiatkowski, Symela, 2001). Zdobywanie kwalifikacji zawodowych, jak również znajomość oczekiwań pracodawców, może ułatwić start zawodowy, ponieważ tworzą oni miejsca pracy, inwestują w infrastrukturę i technologie, a także określają kryteria, jakie powinny być spełniane przez kandydatów do pracy (Kwiatkowski, 2013b, s. 20). Co więcej, ścisłe relacje między pracodawcą, szkołą a uczniem warunkują również lepszą koordynację kształcenia zawodowego i rynku pracy, w szczególności pozwalając młodzieży na lepsze przygotowanie do podjęcia pracy. Ważną kwestią jest także, by podejmując działania w celu przywrócenia zainteresowania kształceniem zawodowym, brać pod uwagę zapotrzebowanie (teraźniejsze oraz przyszłe) na kwalifikacje i kompetencje zawodowe, które stanowią odpowiedź na potrzeby współczesnego świata, ponieważ obecnie jednym z warunków pozwalających na osiągnięcie sukcesu na danym stanowisku pracy jest zdobycie określonego wykształcenia oraz kompetencji zawodowych, które są do niego adekwatne (Solak, 2013, s. 42). Należy również pamiętać o uwzględnieniu oceny dotychczasowego przygotowania oraz perspektyw, jakie swoim absolwentom dają szkoły zawodowe, gdyż sytuacja na rynku pracy osób z wykształceniem specjalistycznym, poziom ich zatrudnienia, a także jakość wykonywanej przez nich pracy mogą silnie oddziaływać na edukacyjne wybory młodzieży, jak również na oczekiwania rodziców dotyczące poziomu wykształcenia swoich dzieci (Szczucka, Strzebońska, Worek, 2019, s. 123).

Nie ulega wątpliwości, że edukacja zawodowa ma niezwykle istotne znaczenie dla rozwoju gospodarczego kraju, gdyż osoby, które ukończyły szkoły zawodowe, zarówno

zasadnicze, jak i średnie, stanowią największą część zasobów pracy w Polsce. Według informacji pozyskanych na przestrzeni dwóch ostatnich dekad, młodych ludzi, posiadających wykształcenie specjalistyczne, cechuje wyraźnie większa aktywność zawodowa (mieszcząca się w przedziale 14-17 procent) niż ogół populacji będący w wieku produkcyjnym (Sztanderska, Grotkowska, 2019, s. 54 i 63). Inne dane, źródłem których są badania zagraniczne pokazują, iż absolwenci szkół, wkraczając na rynek pracy nie mają trudności z dostosowaniem się do rozwoju technologii w danej branży (Rosina, Virgantina, Ayyash, Dwiyanti, Boonsong, 2021, s. 105). Ponadto, edukacja zawodowa niesie ze sobą również inne wartości, z jednej strony – pozwala na zdobycie przez uczących się specjalistycznego wykształcenia, przygotowując ich tym samym do pracy, z drugiej natomiast pomaga młodym ludziom (jako pracownikom oraz obywatelom) prowadzić produktywnie i satysfakcjonujące życie (Fuller, 2015, s. 232). Oznacza to, iż kształcenie zawodowe ma ważny wymiar społeczny, umożliwia bowiem uczącym się wniesienie wkładu do społeczności, wpływa na podniesienie samooceny oraz na poprawę przyszłych możliwości życiowych (Powell, McGrath, 2019, s. 30), dzięki którym jednostki mogą się realizować i aktywnie kształtować swoją przyszłość.

III.4. Problemy kształcenia zawodowego w Polsce na przełomie XX i XXI wieku

Reformy kształcenia zawodowego z 2012 i 2017 roku wynikały z trudnej sytuacji, z którą borykało się polskie szkolnictwo zawodowe na początku lat 80. XX wieku oraz w czasach transformacji ustrojowej. 20 lipca 1984 roku została uchwalona ustawa o systemie rad narodowych i samorządu terytorialnego, której postanowienia miały skutek w decentralizacji odpowiedzialności za szkolnictwo zawodowe (ze szczebla ministerialnego do wojewódzkiego). Wówczas również, ze względu na trudną sytuację finansową, zakłady pracy zaczęły zamykać przyzakładowe szkoły zawodowe, czego nie mogła nawet powstrzymać ustawa z 10 października 1989 roku, która nakładała (na zakłady pracy) obowiązek uczestniczenia w przygotowaniu kadr dla gospodarki (Szlosek, 2012, s. 39).

Obniżenie rangi edukacji zawodowej, związane z brakiem odpowiedniej ilości osób chętnych do podjęcia nauki w technikum bądź zasadniczej szkole zawodowej, stało się problemem zarówno ekonomicznym, jak i społecznym. Zmiany w strukturze zatrudnienia oraz przekształcenia własnościowe z lat 90., które w szczególności dotyczyły przemysłu spowodowały, iż istniejące formy współpracy między przedsiębiorstwami i szkołami zostały znacznie osłabione. Przedsiębiorstwa zatrudniające absolwentów placówek realizujących kształcenie zawodowe upadały bądź ulegały przekształceniu, co sprawiało, iż na niepewnym

i gwałtownie zmieniającym się rynku pracy można było zaobserwować relatywnie wysoki poziom bezrobocia wśród osób, które ukończyły szkoły zawodowe. Jednocześnie rosnąca opłacalność posiadania wykształcenia wyższego sprzyjała wzmocnieniu negatywnych stereotypów na temat szkolnictwa zawodowego (Sitek, Stasiowski, 2022, s. 75).

Po roku 1989 reformowanie szkolnictwa oparto na błędnych założeniach:

- pierwszym z nich była formuła 80:20, co oznaczało, że odsetek absolwentów gimnazjum odbywających kształcenie zawodowe był sukcesywnie zmniejszany (z 62% w roku 2000 do 20% docelowo), zaś udział uczniów kontynuujących naukę w szkołach dających możliwość przystąpienia do egzaminu maturalnego miał wzrosnąć do 80%;
- drugim założeniem miało być upowszechnienie kształcenia na poziomie wyższym poprzez zwiększenie współczynnika skolaryzacji. Popularyzacja studiów wyższych doprowadziła do pojawienia się zjawiska deprecjacji szkolnictwa zawodowego oraz stworzenia niekontrolowanej struktury kształcenia wyższego, zupełnie oderwanej od potrzeb rynku pracy (Zawłocki, 2016, s. 165).

Reforma z 1999 roku wprowadziła do szkół zawodowych zmiany polegające na skróceniu czasu nauki w zasadniczych szkołach zawodowych (z 3 do 2 lat) oraz likwidacji działających dotychczas średnich szkół zawodowych i wprowadzeniu w ich miejsce liceum profilowanego (o profilu zawodowym), które jak się później okazało, wybierane było przez niewielki odsetek młodzieży. Dowodem tego były dane pochodzące z raportu GUS z roku szkolnego 2012/2013, według których spośród uczniów wszystkich szkół ponadgimnazjalnych, jedynie 1,1% kształciło się w szkołach tego typu (GUS 2013, s. 78).

Główne cele reformy systemu oświaty z końca lat 90. XX wieku dotyczyły zmian strukturalnych, które obejmowały:

1. sześcioletnią szkołę podstawową,
2. trzyletnie gimnazjum,
3. szkoły ponadgimnazjalne (licea profilowane, szkoły zawodowe, licea uzupełniające dla absolwentów szkół zawodowych, szkoły policealne).

Analiza postanowień wynikających z reformy szkolnictwa z 1999 roku, na etapie ich wdrażania, doprowadziła do sformułowania następujących wniosków:

1. Przesunięcie momentu wyboru zawodu (profilu zawodowego w liceum profilowanym) mogło być szansą na bardziej świadome i odpowiedzialne podjęcie decyzji o dalszej drodze edukacyjnej, co stanowiło rozwiązanie zgodne z sugestiami ekspertów OECD;

2. Skrócenie edukacji w zasadniczych szkołach zawodowych oraz wydłużenie okresu kształcenia ogólnego (w szkole podstawowej i gimnazjum) nie powinno zmienić dotychczasowego stanu przygotowania absolwentów tego typu szkół;
3. Łączne rozpatrywanie systemu oświaty i systemu szkolnictwa wyższego było istotne zarówno w kontekście strukturalnym, jak również programowym;
4. Wprowadzenie liceów profilowanych mogło stanowić możliwość integracji kształcenia ogólnego i zawodowego, będącego tendencją obserwowaną w najbardziej rozwiniętych gospodarczo krajach. Owa tendencja miała odzwierciedlenie w nasyceniu kanonu wykształcenia ogólnego elementami wiedzy technicznej i społeczno-ekonomicznej, zwiększaniu roli edukacji ogólnej w przygotowaniu zawodowym oraz zwróceniu się w kształceniu zawodowym w stronę celów ogólnokształcących i ogólnozawodowych (Kwiatkowski, 2000, s. 24).

Mimo iż omawiana reforma zakładała wprowadzenie wiele pozytywnych rozwiązań w obszarze szkolnictwa zawodowego, jej postanowienia nierzadko były krytykowane zarówno przez przedstawicieli środowiska szkolnego, jak i pracodawców. Zasadniczym błędem, który popełniono w trakcie wprowadzania zmian, było niedocenienie zapotrzebowania na zawody robotnicze oraz nieuwzględnienie potrzeb absolwentów gimnazjum, których znaczna część preferowała realizowanie ścieżki zawodowej zamiast ogólnokształcącej. Było to sprzeczne z panującą ideą, w myśl której kształcenie zawodowe miało zostać przesunięte na poziom pomaturalny, czyli miało odbywać się w szkołach policealnych oraz szkołach wyższych (Drzeżdżon, 2009, s. 40) .

Po reformie z roku 1999 roku nastąpiła zmiana sytuacji szkolnictwa zawodowego, której negatywne skutki odczuła znaczna część społeczeństwa. Zjawisko, jakim była marginalizacja kształcenia zawodowego miało odzwierciedlenie w likwidacji wszystkich dotychczas istniejących typów szkół zawodowych oraz powołaniu w ich miejsce 2-letniej szkoły zawodowej i szkół policealnych. Istotne jest, iż szkoła zawodowa przeznaczona była z założenia dla uczniów, którzy nie byli w stanie ukończyć „pełnej szkoły średniej” (Szlosek, 2012, 40). W związku z powyższym wiele zawodów robotniczych miało być wykonywanych przez młodzież wyłonioną na podstawie negatywnej selekcji, u której nie uzdolnienia, zainteresowania czy też określone predyspozycje stanowić miały główne kryterium wyboru nauki w szkole zawodowej, lecz problemy intelektualne bądź wychowawcze (Szlosek, 2017, s. 3).

W latach 1997-2002 opublikowano raporty, w których zostały zidentyfikowane ówczesne potrzeby, główne przeszkody oraz wyzwania w zakresie kształcenia i szkolenia

zawodowego (Raporty Narodowego Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego opracowane przez Biura Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacji Fundusz Współpracy w latach 1997-2002). Problemy, z którymi na przełomie XX i XXI wieku borykało się polskie szkolnictwo zawodowe, wynikały z następujących przyczyn:

1. braku docelowej wizji systemu kształcenia i szkolenia zawodowego (zwłaszcza jego części szkolnej);
2. konieczności stworzenia systemu zapewniania jakości usług edukacyjnych oraz opracowania systemu bieżącej i perspektywicznej koordynacji kształcenia z potrzebami gospodarki, a także udoskonalenia bieżącego przepływu informacji między rynkiem pracy a kształceniem zawodowym;
3. braku należnego miejsca dla kształcenia zawodowego w strategii rozwoju kraju i projektach reform edukacyjnych;
4. istnienia metod i form kształcenia niedostosowanych do różnych grup odbiorców;
5. potrzeby stworzenia zintegrowanego systemu poradnictwa zawodowego;
6. konieczności poprawy współpracy środowisk gospodarczych i obszaru kształcenia, szkolenia zawodowego na poziomie krajowym oraz poprawy efektywności wykorzystania ograniczonych zasobów finansowych na kształcenie zawodowe;
7. zbyt powolnej modernizacji kształcenia zawodowego w stosunku do działań w zakresie reform edukacji ogólnej;
8. potrzeby dostosowania systemu zarządzania i finansowania do reformy ustrojowej państwa;
9. dążenia do zintensyfikowania prac nad programami nauczania w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego oraz modernizacji treści kształcenia zawodowego (Drogosz-Zabłocka, Stasikowski, 2018, s. 77-78).

W roku 2002 wdrożono reformę kształcenia zawodowego, która została wprowadzona Ustawą z dnia 21 listopada 2001 roku o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U nr 144 poz. 1615). Zmiany w szkolnictwie branżowym spowodowane były w szczególności:

1. weryfikacją założeń reformy z 1999 roku pod kątem miejsca i zadań kształcenia zawodowego w systemie edukacji (reforma nie uwzględniała roli i znaczenia praktycznego kształcenia w wykształceniu zawodowym);
2. potrzebą dyskusji z partnerami społecznymi na temat usytuowania kształcenia zawodowego na poziomie powiatów (ze względu na problem niedostatecznej koordynacji działań w zakresie kształcenia zawodowego na poziomie powiatowym i wojewódzkim);

3. koniecznością rozpoznania potrzeb rynku pracy w zakresie popytu na określone kwalifikacje (wynikającą z braku ujęcia kształcenia zawodowego w perspektywie efektów kształcenia oraz braku bazy danych niezbędnych do konstrukcji prognoz);
4. potrzebą reform w systemie poradnictwa zawodowego (związaną z utrzymującym się od lat brakiem rozwiązań prawnych w tym zakresie oraz niedocenianiem w szkołach zawodowych i placówkach roli doradców zawodowych i ich działań) (Ibidem, s. 78).

Nowe regulacje prawne wprowadziły do polskiego systemu edukacyjnego następujące typy szkół zawodowych:

1. czteroletnie technikum na podbudowie trzyletniego gimnazjum,
2. dwu/trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową na podbudowie trzyletniego gimnazjum,
3. trzyletnie technikum uzupełniające na podbudowie dwu/trzyletniej zasadniczej szkoły zawodowej,
4. szkołę policealną o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku na podbudowie każdej pełnej szkoły średniej.

Oprócz zmian strukturalnych, Ustawa z dnia 21 listopada 2001 roku wprowadziła także następujące zmiany programowe:

1. umocniono podstawę programową kształcenia w zawodzie;
2. rozpoczęto prace nad programami modułowymi;
3. wprowadzono nową klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego, dostosowaną do przemian na rodzimym i europejskim rynku pracy;
4. rozpoczęto prace nad tworzeniem polskich standardów kwalifikacji zawodowych;
5. zaproponowano rozwiązania dotyczące skuteczniejszego przeprowadzania zewnętrznych egzaminów zawodowych (Szlosek, 2017, s. 5).

Wprowadzenie wystandardyzowanych egzaminów zewnętrznych, ocenianych przez przeszkolonych egzaminatorów, było istotną zmianą w obszarze kształcenia zawodowego. Egzaminy w nowej formule zaczęły obowiązywać od 2004 roku i miały gwarantować obiektywność, dając zarazem możliwość porównywania wyników kształcenia w różnych szkołach oraz regionach. Należy mieć na uwadze, iż fakt pojawienia się w polskim szkolnictwie zawodowym egzaminu zewnętrznego był następstwem wdrażania egzaminów zewnętrznych w całym systemie oświaty (w roku 2002 po raz pierwszy zostały przeprowadzone zewnętrzne egzaminy w kształceniu ogólnym – sprawdzian szóstoklasisty oraz egzamin gimnazjalny).

Celem oceniania zewnętrznego było przede wszystkim:

1. zapewnienie lepszej jakości kształcenia;
2. ułatwienie porównywalności świadectw szkolnych;

3. stworzenie możliwości prześledzenia osiągnięć szkolnych i zdiagnozowania braków edukacyjnych uczniów;
4. pomoc w ocenie wpływu działań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli (Sitek, 2019, s. 218-219).

Powyższe cele wiążą się nieodłącznie z funkcjami pełnionymi przez egzaminy oraz testy w systemach edukacyjnych. Oto one:

1. funkcja selekcyjna – polegająca na wykorzystaniu wyniku w decyzjach rekrutacyjnych;
2. funkcja kontrolno-ewaluacyjna – polegająca na dostarczaniu obiektywnej oraz niezależnej od szkół informacji o efektach ich pracy;
3. funkcja regulacyjno-motywacyjna – gdzie egzaminy stanowią instrument oddziaływania na uczniów, nauczycieli oraz dyrektorów szkół; wskazują one, które przedmioty szkolne oraz umiejętności traktuje się jako szczególnie istotne;
4. funkcja certyfikacyjna – związana z potwierdzaniem odpowiednich kompetencji. Owa funkcja miała kluczowe znaczenie w odniesieniu do egzaminów zawodowych wprowadzonych w 2004 roku, bowiem dotyczyła potwierdzania posiadania przez absolwentów niezbędnej wiedzy oraz umiejętności zawodowych (Ibidem, s. 219).

Zewnętrzne egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe, które zostały zapoczątkowane przez reformę z 1999 roku stały się ważną częścią polskiego systemu kształcenia zawodowego w Polsce; dały one początek późniejszym zmianom w obrębie przeprowadzania egzaminów zawodowych, które nastąpiły w wyniku reform z 2012 oraz 2017 roku, których celem była poprawa jakości kształcenia zawodowego w Polsce oraz stworzenie możliwości absolwentów szkół realizujących edukację zawodową legitymowania się dyplomem potwierdzającym uzyskanie kwalifikacji w danym kierunku.

Kolejnym celem reformy z 2002 roku było wprowadzenie korelacji kształcenia ogólnego z kształceniem zawodowym, obejmującej również kompetencje kluczowe. Jak twierdzi F. Szlosek, „każdy człowiek niezależnie od ścieżki przygotowania ogólnego, by wejść na rynek pracy, musi w końcowej fazie stać się podmiotem kształcenia zawodowego” (2012, s. 43), co znalazło potwierdzenie w nowych regulacjach dotyczących podstawy programowej kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodzie, które miały się wzajemnie uzupełniać, dając absolwentom możliwości skutecznego funkcjonowania na rynku pracy (Szlosek, 2015, s. 279). Warto zaznaczyć, iż przez wiele lat cele kształcenia ogólnego i zawodowego były wobec siebie przeciwstawne, jednak integralne ich traktowanie (zamiast alternatywnego) sprzyja kształceniu wielostronnemu oraz właściwemu przygotowaniu do życia w dynamicznie zmieniających się warunkach (Kwiatkowski, 2012, s. 37). Innymi słowy zmiany, które spowodowały, że

kształcenie zawodowe nakłada się na kształcenie ogólne, wpływają na poczucie spójności wiedzy oraz sensu postępu, a także kształtowanie wśród młodych osób takich cech, jak: wyobraźnia, otwartość, gotowość do podejmowania inicjatywy, poczucie odpowiedzialności, umiejętność rozumienia sensu i skutków swoich działań oraz umiejętność współdziałania z innymi (Oleszak, 2011, s. 38).

Po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej, w wyniku niżu demograficznego oraz pogłębiającego się zjawiska starzejącego się społeczeństwa, a także coraz bardziej zauważalnych zmian technologicznych i rozwoju wzrostu oczekiwań pracodawców wobec poziomu wykształcenia pracowników, postanowiono przeprowadzić modernizację kształcenia zawodowego, nadając mu jednocześnie odpowiednią rangę społeczną. Zmieniły się potrzeby młodych ludzi, którzy zaczęli oczekiwać od szkoły stworzenia możliwości zdobycia stałej, legalnej oraz dobrze wynagradzanej pracy – nie tylko w Polsce, lecz także na terenie innych państw unijnych (Drzeżdżon, 2009, s. 46).

Do głównych problemów szkolnictwa branżowego wówczas zaliczano takie czynniki, jak:

1. Brak dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy – przejawiający się tym, iż technika kształciły przede wszystkim w zawodzie sprzedawcy, kucharza bądź ekonomisty, o czym świadczą dane informujące, iż w roku szkolnym 2005/2006 na 102 tys. absolwentów techników przypadało jedynie 5 tys. techników budownictwa oraz 259 mechatroników. Odczuwano brak pracowników budownictwa oraz fachowców posiadających kwalifikacje w zawodach związanych z obsługą maszyn w modernizującym się technologicznie przemyśle spożywczym, drzewnym, papierniczym oraz szklarskim. Zaobserwować również można było wzrost zapotrzebowania na zawody związane z obsługą nowoczesnych technologii, w szczególności technologii informacyjnych (Osiecka-Chojnacka, 2007, s. 2); Ważnym aspektem było dostosowanie kierunków kształcenia zawodowego do nowej sytuacji gospodarczej kraju, w którym dominowała gospodarka wolnorynkowa oraz usługi. W związku z powyższym prognozowanie kierunków kształcenia w szkołach wymagało ciągłego prowadzenia badań obejmujących lokalny oraz krajowy rynek pracy, co mogło stworzyć szansę na to, aby system szkolnictwa zawodowego sprostał nowym wyzwaniom cywilizacyjnym związanym z rzeczywistością edukacyjną (Drzeżdżon, 2009, s. 49);
2. Brak nowoczesnych programów nauczania – problem ten wiązał się z faktem, iż w Polsce dotychczas nie opracowano podstaw programowych do zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, które powinny stanowić bazę do przygotowania programów nauczania. Krytykowano również samą klasyfikację zawodów, zarzucając jej

zbyt małą elastyczność, nieodpowiadającą potrzebom gospodarki (Ibidem, s. 2). Przy tworzeniu nowoczesnych programów nauczania istotna była też kwestia ich zgodności z oczekiwaniami pracodawców odnośnie wyeksponowania treści związanych z ekonomiką i organizacją produkcji oraz kompetencje o charakterze ogólnym, do których należy samokształcenie, dostrzeganie i rozwiązywanie problemów, umiejętność łączenia teorii z praktyką, a także skuteczne komunikowanie się czy praca w zespole (Kwiatkowski, 2006, s.77);

3. Niska jakość kształcenia zawodowego – czego odzwierciedleniem były zarówno opinie pracodawców, jak i wyniki zewnętrznych egzaminów z kwalifikacji zawodowych (w roku 2006 egzamin ten zdało jedynie 63,6% uczniów zasadniczej szkoły zawodowej oraz 59% osób odbywających naukę w technikach oraz szkołach policealnych.

Uznano, iż wzrost jakości kształcenia zawodowego może w przyszłości nastąpić dzięki:

- współpracy szkół z pracodawcami przez wykorzystanie bazy pracodawców, a także laboratoriów wyższych uczelni,
- organizowaniu praktycznej nauki zawodu oraz zajęć praktycznych przy wykorzystaniu najnowocześniejszych technik i technologii wytwarzania,
- udziałowi nauczycieli ze szkół zawodowych w nowoczesnych formach doskonalenia,
- doposażeniu bazy dydaktycznej w szkołach realizujących kształcenie zawodowe (Osiecka-Chojnacka, 2007, s. 3);

4. Deprecjacja szkolnictwa zawodowego w oczach społeczeństwa – przejawiającą się brakiem doceniania kształcenia zawodowego zarówno w technikach, jak i zasadniczych szkołach zawodowych, skupiających uczniów o najniższych osiągnięciach edukacyjnych (Ibidem, s. 3). Nowe trendy, które pojawiły się na rynku pracy po transformacji ustrojowej sprawiły, iż preferencje edukacyjne Polaków uległy zmianie – edukacja zawodowa stała się najrzadszym wyborem, ponieważ absolwenci szkół podstawowych, a następnie gimnazjów najchętniej decydowali się na kształcenie ogólne w liceach ogólnokształcących, a następnie na studiach wyższych. Doprowadziło to tzw. „boomu edukacyjnego”, polegającego na wzroście skolaryzacji na poziomie uniwersyteckim, przy jednoczesnym spadku popularności edukacji zawodowej (Lis, Miazga, 2016, s. 8-9). Z sytuacją, która wówczas nastąpiła związane było załamanie poradnictwa zawodowego. Nie funkcjonowało ono należycie, bowiem uczniowie oraz ich rodzice, przy podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły, w większości nie kierowali się ani jej ofertą edukacyjną, ani też możliwościami młodych ludzi, lecz ulegali modzie oraz stereotypom dotyczącym kształcenia zawodowego.

Doprowadziło to do kryzysu szkolnictwa zawodowego, gdyż nastąpił kryzys popytu na nie, zaś to w efekcie spowodowało, iż podejmowano decyzje o likwidacji szkół (Osiecka-Ochojska, 2007, s. 3).

Wśród istotnych ograniczeń, które hamowały rozwój kształcenia zawodowego, można było wyróżnić:

1. „brak obligatoryjnych dokumentów strategicznych dotyczących rozwoju oświaty i edukacji zawodowej;
2. brak jednolitego systemu planowania na poziomie regionalnym i lokalnym;
3. brak systemu weryfikacji założonych w dokumentacji strategicznej celów;
4. podległość placówek oświatowych pod różne organy zarządzające;
5. ograniczoną rolę jednostki samorządu terytorialnego – administrowanie, przekazanie i rozliczenie budżetu;
6. likwidację techników uzupełniających, a w rezultacie utrudnienie związane z możliwością uzupełnienia wykształcenia i przystąpienia do egzaminu dojrzałości;
7. kierowanie się modą zamiast analizą rynku przy kształtowaniu oferty nauczania (wynikające z systemu przyznawania subwencji oraz coraz większego problemu demograficznego);
8. brak nowoczesnych technologii w programie nauczania;
9. stereotypy związane z placówkami kształcenia zawodowego” (Kędzierska, 2012, s. 28).

Proponowane możliwe rozwiązania dotyczyły w szczególności:

1. wprowadzenia dodatkowego dokumentu strategicznego dotyczącego problematyki oświaty i edukacji zawodowej na poziomie regionalnym i lokalnym;
2. ujednoczenia struktury zakresu dokumentów programowych wszystkich szczebli samorządowych;
3. ujednoczenia wskaźników monitorujących postęp realizacji celów;
4. doprecyzowanego podziału kompetencji poszczególnych organów zarządzających oświatą;
5. zwiększenia kompetencji jednostek samorządu terytorialnego w zakresie planowania rozwoju oświaty;
6. obserwacji wprowadzanych reform poprzez prowadzenie badań oraz analiz losów absolwentów szkół zawodowych;
7. realizacji przedmiotów ogólnych przez cały proces kształcenia zawodowego;
8. współpracy z przedsiębiorstwami na podstawie tzw. kierunków zamawianych oraz promowanie tego typu rozwiązań przy systemie dotowania na poziomie powiatu;
9. współpracy z jednostkami badawczo-rozwojowymi;

10. promocji kształcenia zawodowego poprzez realizację takich działań, jak:

- organizacja spotkań na temat perspektyw związanych z wyborem zawodowego kierunku kształcenia,
- realizacja współpracy promującej zawody rzemieślnicze,
- wspieranie działań promocyjnych szkół zawodowych przez jednostki samorządowe,
- uatrakcyjnienie kierunków kształcenia;

11. zapraszania potencjalnych organizatorów praktyk do wspólnego opracowania programu nauczania i programu praktyk zawodowych;

12. wprowadzenia obowiązkowych testów kompetencji dla uczniów trzecich klas gimnazjum (Ibidem, s. 28).

Odpowiedzią na problemy szkolnictwa zawodowego, uwzględniającą powyższe rozwiązania, była reforma, która miała na celu poprawę jakości kształcenia zawodowego, a także zbliżenie oferty edukacyjnej szkół do potrzeb rynku pracy (Sitek, Stasikowski, 2022, s. 76).

Od 1 września 2012 roku w naszym kraju zaczął obowiązywać nowy system kształcenia zawodowego, którego założenia były następujące:

1. likwidacja liceów profilowanych, liceów uzupełniających oraz techników uzupełniających (Dz. U. Nr 205, poz. 1206);
2. realizacja kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych (w których nauka trwała 3 lata);
3. możliwość kontynuacji nauki w liceum od klasy drugiej przez absolwentów zasadniczych szkół zawodowych;
4. w ramach poszczególnych zawodów klasyfikacji zawodów kształcenia zawodowego zostały wyodrębnione kwalifikacje; każda z nich obejmowała właściwy zasób wiedzy, umiejętności zawodowych, a także kompetencji personalnych i społecznych; zostały utworzone zawody o jednej, dwóch bądź trzech kwalifikacjach (Dz. U. z 2012 r., poz. 7);
5. wprowadzono podstawę programową kształcenia w zawodach – wiedza, umiejętności zawodowe oraz kompetencje personalne i społeczne opisano jako efekty kształcenia (Dz. U. z 2012 r., poz. 184);
6. nauczyciele (jako podmioty odpowiedzialne za efekty kształcenia) otrzymali możliwość realizacji procesu nauczania – uczenia według własnych autorskich programów nauczania; od tej pory mieli oni kompetencje, by decydować, jakie treści oraz jakimi metodami mogliby pracować z uczniami (Dz. U. z 2012 r., poz. 752);

7. kształcącym się w formach pozaszkolnych umożliwiono zdobycie lub uzupełnienie kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, kursach umiejętności zawodowych, kursach kompetencji ogólnych, kursach pozwalających na uzyskanie i uzupełnienie wiedzy oraz umiejętności i kwalifikacji zawodowych (Dz. U. z 2012 r., poz.752);

Zmiany wynikające z reformy kształcenia zawodowego z 2012 roku zostały szczegółowo opisane w następnym podrozdziale. Istotne jednak jest, co należy podkreślić, że główną zasadą, na której miał się opierać unowocześniony system kształcenia zawodowego, którego nadrzędnym celem jest wsparcie absolwentów w odnalezieniu się na rynku pracy (Lis, Miazga, 2016, s. 7), było stworzenie możliwości wszystkim uczniom zaplanowania indywidualnej ścieżki rozwoju osobistego oraz zawodowego, by spełniając wymogi pracodawców, mogli oni odpowiadać na wyzwania rynkowe zarówno w kraju, jak i innych regionach Unii Europejskiej (Derkacz, 2012, 138-139).

III.5. Kształcenie zawodowe w świetle reform oświatowych z 2012 i 2017 roku

III.5.1. Zmiany w obszarze szkolnictwa zawodowego z 2012 roku jako odpowiedź na nowe potrzeby rynku pracy

Analizując jakość kształcenia zawodowego realizowanego po reformie systemu oświaty z 2017 roku, należy mieć na uwadze, iż wiele spośród nowych przepisów, wprowadzonych Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo Oświatowe (Dz. U. z 2023 r. poz. 900), nowelizacją przepisów prawa oświatowego oraz rozporządzeniami Ministra Edukacji i Nauki, ma swoje źródło we wcześniejszych regulacjach, wynikających z Ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 205, poz. 1206). Głównym celem reformy szkolnictwa zawodowego, wdrożonej w 2012 roku, była poprawa efektów kształcenia, zwiększenie jego skuteczności, a także dostosowanie oferty edukacyjnej do zmieniającego się rynku pracy.

Uznano, iż będzie to możliwe za sprawą:

1. dostosowania struktury szkolnictwa do założeń kształcenia zawodowego i ustawicznego;
2. zmodyfikowania klasyfikacji zawodów szkolnych;
3. wdrożenia podstawy programowej kształcenia w zawodach opisanej językiem efektów kształcenia;

4. ujednoczenia systemu egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe i otwarcia go na efekty uczenia się formalnego, pozaformalnego oraz nieformalnego (KOWeZiU, 2013, s. 6).

Reorganizacji uległy placówki prowadzące kształcenie zawodowe oraz same zawody, którym zostały przypisane określone kwalifikacje. Szkoły realizujące edukację zawodową były dostępne dla następujących grup osób:

1. absolwentów 3-letnich gimnazjów, którzy mogli uczęszczać do trzyletniej zasadniczej szkoły zawodowej lub czteroletniego technikum;
2. osób mających wykształcenie średnie, mogących kształcić się w szkole policealnej o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku (nauka w szkole policealnej pozwalała na uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe – co poprzedzało zdanie egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie);
3. uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, którzy byli uprawnieni do realizacji nauki zawodu w trzyletniej szkole specjalnej przysposabiającej do pracy, której ukończenie prowadziło do uzyskania świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy;
4. dorosłych pracowników w celu szybszego przekwalifikowania się, którzy mogli zdobywać kwalifikacje zawodowe dzięki uczestnictwu w kwalifikacyjnych kursach zawodowych, prowadzonych przez:
 - publiczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe (w zakresie kształconych zawodów),
 - niepubliczne szkoły posiadające uprawnienia szkół publicznych, prowadzące kształcenie zawodowe (w zakresie kształconych zawodów),
 - publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego i placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego,
 - instytucje rynku pracy prowadzące działalność edukacyjno-szkoleniową,
 - podmioty prowadzące działalność oświatową (Dz. U. z 2011 r. Nr 205, poz. 1206).

Nowe regulacje w obszarze kształcenia zawodowego, które zostały określone ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 roku w szczególności dotyczyły:

1. wprowadzenia nowego ustroju szkół zawodowych;
2. wprowadzenia systemu kursów zawodowych dających możliwość osobom pełnoletnim zdobycia bądź uzupełnienia kwalifikacji zawodowych;

3. wprowadzenia nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, która była oparta na efektach prezentowanych w strukturze: wiedza, umiejętności i kompetencje personalne i społeczne (Szlosek, 2012, s. 42);
4. wyodrębnienia kwalifikacji w zawodzie i związanej z tym zmiany procedury egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe; w nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (zdefiniowanej jako zestawy efektów uczenia się w postaci wiedzy, umiejętności zawodowych, a także kompetencji personalnych i społecznych) w każdym z 200 zawodów wyodrębniono mniejsze formalnie potwierdzane kwalifikacje cząstkowe – 252 kwalifikacje w 98 zawodach jednokwalifikacyjnych, 72 kwalifikacje w zawodach dwukwalifikacyjnych oraz 23 kwalifikacje w zawodach trzykwalifikacyjnych (Stęchły, Tomaszuk, Ziewiec, 2012, s. 198-212).

Podstawa programowa, jako dokument skierowany do dyrektorów szkół, nauczycieli, nadzoru pedagogicznego, autorów programów nauczania oraz recenzentów, pracodawców, a także podmiotów decydujących o uruchomieniu kształcenia w zawodzie, jest aktem normatywnym. Zmodernizowana podstawa programowa kształcenia w zawodzie, która miała obowiązywać od roku szkolnego 2012/2013, była bazą do opracowania programu nauczania dla danego zawodu, jak również stanowiła standard wymagań, na którym oparto egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie. Należy zaznaczyć, iż fundamentalnym (a zarazem nowym pojęciem) występującym w opisie nowej podstawy programowej były kwalifikacje, których przejrzysty opis miał sprzyjać wybieraniu najbardziej optymalnych form oraz kierunków kształcenia zawodowego z perspektywy potrzeb, zainteresowań, jak również predyspozycji osób zainteresowanych rozpoczęciem edukacji zawodowej (Symela, 2012, s. 94). Jak zakładano, miało to pozwolić na lepsze dopasowanie (w odniesieniu do wiedzy, umiejętności oraz kompetencji) kształcenia zawodowego, odbywanego w formach szkolnych i pozaszkolnych, do wymagań rynku pracy. Ważną kwestią było określenie efektów kształcenia wyodrębnionych w zawodzie (bądź dla zawodu, gdy nie wyodrębniono w nim kwalifikacji). Miało to stanowić ułatwienie w uznawaniu kwalifikacji w różnych krajach oraz różnych systemach edukacyjnych, co było również istotne z punktu widzenia likwidowania ograniczeń dla pracowników oraz osób kształcących się.

Efekty kształcenia obejmowały:

1. efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów (w tym kompetencje personalne i społeczne),
2. efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia (stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub w grupie zawodów),

3. efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach (Heba, Hibner, 2012, s. 83).

Kolejnym czynnikiem, służącym zapewnieniu wysokiego poziom szkolnictwa zawodowego, poprzez odpowiednie zharmonizowanie go z rynkiem pracy, były warunki określone w podstawie programowej kształcenia w zawodzie. Pozwalały one uczniom na nabywanie umiejętności praktycznych w kontakcie z najnowszą technologią, co doprowadziło do uruchomienia mechanizmu skłaniającego szkoły do nawiązywania współpracy z lokalnymi pracodawcami oraz przedsiębiorcami (Ibidem, s. 95).

Do najważniejszych priorytetów reformy kształcenia zawodowego, wdrażanej od 1 września 2012 roku, należały działania w kierunku:

1. poprawienia jakości kształcenia zawodowego,
2. zbliżenia oferty edukacyjnej szkół realizujących edukację zawodową do potrzeb rynku pracy,
3. ułatwienia dostępu do aktualizowania oraz potwierdzania kompetencji zawodowych (Stęchły i in., 2012, s. 197).

Postanowienia wynikające z reformy wpisały się w szerszy kontekst przemian związanych z polityką upowszechniania w Polsce uczenia się przez całe życie – lifelong learning. Miało to istotne znaczenie, ponieważ w roku 2011 Polska w porównaniu do innych państw członkowskich Unii Europejskiej posiadała jeden z najniższych wskaźników udziału w uczeniu się przez całe życie, wynoszący jedynie 4,5% (Ibidem, s. 208). Mimo iż zmiany wprowadzone ustawą o systemie oświaty z 19 sierpnia 2011 roku oraz powiązane z nią akty wykonawcze były dostosowane do wymagań rynku pracy, budziły one więcej wątpliwości niż nadziei dotyczących racjonalizowania edukacji zawodowej w Polsce. Wprowadziły one wprawdzie mechanizm umożliwiający dostosowanie kształcenia zawodowego do nowych potrzeb rynkowych, lecz zostały przyjęte pospiesznie, bez szerszej konsultacji społecznej (Szlosek, 2012, s. 43). Przykładem pochopnie podjętych decyzji była likwidacja techników uzupełniających, czego wynikiem były znaczne utrudnienia dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy planowali doskonalenie wcześniej nabytych umiejętności. W miejsce techników uzupełniających zaproponowano licea ogólnokształcące dla dorosłych, gdzie nie prowadzono nauki zawodu. W związku z powyższym konieczność kontynuowania edukacji w liceum ogólnokształcącym mogła budzić wśród pracujących absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej pewne obawy oraz zniechęcenie i w rezultacie skłonić ich do rezygnacji z planów realizacji dalszego kształcenia.

III.5.2. Reforma kształcenia zawodowego z 2017 roku jako kontynuacja postanowień z roku 2012

Cztery lata po wdrożeniu reformy z 2012 roku, przystąpiono do prac nad strukturą nowego systemu oświatowego, a także nad modernizacją kształcenia zawodowego. Postanowienia wynikające z reformy szkolnictwa branżowego z 2017 roku oraz nowelizacji ustawy Prawo Oświatowe z 2018 roku dotyczące zmian strukturalnych, nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego, zmodyfikowanej podstawy programowej kształcenia w zawodach, organizacji przeprowadzania egzaminów zawodowych, doradztwa zawodowego skierowanego do uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych zostały szerzej zaprezentowane w rozdziale II. Podkreślenia wymaga fakt, iż kierunek zmian z 2012 roku został utrzymany, lecz w związku z koniecznością dalszego dostosowywania systemu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, wprowadzono liczne modyfikacje (Drogosz-Zabłocka, Stasiowski, 2019, s. 87-88). Zmiany te wiązały się przede wszystkim z przywróceniem drożności kształcenia zawodowego poprzez wprowadzenie szkół branżowych II stopnia oraz z położeniem większego nacisku na współpracę szkół realizujących kształcenie zawodowe z pracodawcami. Jak twierdzi Janusz Nowak, wiele spośród nowo przyjętych regulacji należy odczytywać jako pozytywne rozwiązania zarówno dla uczniów, jak i dla lokalnych przedsiębiorców, ponieważ wprowadzenie dwustopniowej szkoły branżowej może przyczynić się do zwiększenia elastyczności kształcenia, dając przyszłym absolwentom szkół branżowych I stopnia możliwość kontynuowania nauki i jednoczesnego podjęcia pracy zawodowej. Z kolei w kwestii większego zaangażowania pracodawców w edukację zawodową młodzieży, korzystną może okazać się próba zbliżenia ich środowiska ze szkołami zawodowymi, których zadaniem jest szybkie reagowanie i dostosowywanie oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy (2017, s. 282).

Zmiany w kształceniu zawodowym, wprowadzone w 2017 roku, obejmowały poniższe obszary:

1. kwalifikację zawodów szkolnictwa branżowego (realizowanego w branżowej szkole I stopnia, technikum, branżowej szkole II stopnia oraz szkole policealnej), której zasady zostały sformułowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 roku w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 2019 poz. 316);
2. podstawę programową w zawodach szkolnictwa branżowego, która weszła w życie na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności

zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego, które zostało podpisane 16 maja 2019 roku (Dz. U. 2019 poz. 991);

3. praktyczną naukę zawodu (PNZ), odbywającą się w formie zajęć praktycznych lub praktyk zawodowych, której sposób realizacji od 1 września 2019 roku regulowało Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. 2019 poz. 391).

Główną przyczyną podjęcia działań w 2016 roku, mających na celu zreformowanie kształcenia zawodowego były problemy związane z:

1. niedopasowaniem struktury i efektów kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy;
2. niewystarczającym zaangażowaniem pracodawców w praktyczną naukę zawodu;
3. małym zainteresowaniem kształceniem zawodowym ze strony młodzieży spowodowanym negatywną selekcją do szkół zawodowych;
4. złym wizerunkiem zasadniczych szkół zawodowych wśród uczniów i rodziców;
5. przestarzałą bazą techno-dydaktyczną szkół, w szczególności w zakresie wyposażenia pracowni do realizacji praktycznej nauki zawodu;
6. fasadowym i źle funkcjonującym systemem doradztwa zawodowego w szkołach;
7. poważnymi brakami w zakresie kadry nauczycielskiej szkół kształcących zawodowo, głównie nauczycieli przedmiotów zawodowych;
8. brakiem rozwiązań instytucjonalnych, pozwalających na sprawne finansowanie planowanych zmian oraz wyposażenia szkół/CKP (Drogosz-Zabłocka, Stasiowski, 2019, s. 89-90).

Należy zaznaczyć, że główną przyczyną złej kondycji kształcenia zawodowego była niewłaściwa struktura polskiego systemu edukacji, zarówno pod względem organizacyjnym, jak i programowym, natomiast jednym z najsłabszych elementów polskiego systemu edukacji zawodowej było praktyczne nauczanie zawodu. Można to było dostrzec w średnim szkolnictwie zawodowym (w większości zawodów), w szczególności w technikach, gdzie dominowało nauczanie teoretyczne, zaś kształcenie praktyczne (w wymiarze ilościowym i jakościowym) było dalekie od zadowalającego (Zawłocki, Niewiadomski, 2016, s. 165).

W związku z tym, wraz ze zdefiniowaniem głównych problemów, z którymi borykało się szkolnictwo zawodowe w naszym kraju postulowano, by podjąć następujące działania:

1. uwzględnić potrzeby lokalnego i regionalnego rynku pracy przy tworzeniu nowych zawodów i zmianach w zakresie podstaw programowych oraz bardziej angażować pracodawców w proces ustalania struktury i programów kształcenia zawodowego (Dz. U. 2018 poz. 2245 art. 3 ust. 1a);

2. finansować dodatkowe uprawnienia branżowe dla uczniów szkół realizujących kształcenie zawodowe (Dz. U. 2018 poz. 2245 art. 122a ust. 1);
3. wzmacniać model kształcenia dualnego przez realizację praktycznej nauki zawodu u pracodawców i klasy patronackie oraz zapewnić gratyfikacje finansowe dla pracodawców i dodatki motywacyjne dla instruktorów praktycznej nauki zawodu (Dz. U. 2018 poz. 2245 art. 68 ust. 7c);
4. zmienić strukturę kształcenia zawodowego przez wprowadzenie nowych typów szkół (szkoły branżowe II stopnia), nie zamykając drogi do zdobycia wykształcenia średniego (Dz. U. 2021.0. 1082, art. 173);
5. promować pozytywny wizerunek kształcenia zawodowego (poprzez stosowanie zachęt stypendialnych);
6. przyznać centrom kształcenia praktycznego (CKP) odpowiedzialność za koordynację kształcenia zawodowego (w szkołach bądź u pracodawców) oraz realizację egzaminów zawodowych na poziomie powiatów, by w przyszłości CKP mogły pełnić rolę ośrodków certyfikujących Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, a także by wyposażone w nowoczesny sprzęt i urządzenia, wspierały szkoły i pracodawców w realizacji praktycznej nauki zawodu (Dz. U. 2018 poz. 2245 art. 68 ust. 7c)¹;
7. usprawnić system doradztwa zawodowego poprzez uwzględnienie jego elementów w podstawach programowych, wprowadzenie ramowych programów doradztwa oraz obowiązku badań predyspozycji zawodowych wśród uczniów w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2018 poz. 1675);
8. powołać „Korpus Fachowców”, składający się z nauczycieli oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu, rekrutujących się z wysokiej klasy specjalistów pozyskanych z przedsiębiorstw lub nauczycieli-emerytów oraz utworzyć portal edukacyjno-zawodowy na poziomie województwa, stanowiący odpowiedź na brak informacji dotyczącej potrzeb oraz możliwości w zakresie kształcenia praktycznego u pracodawców;
9. utworzyć Fundusz Rozwoju Edukacji Zawodowej finansowany ze środków Funduszu Pracy, spółki Skarbu Państwa bądź ze składek pochodzących od zrzeszonych przedsiębiorców (Drogosz-Zabłocka, Stasiowski, 2019, s. 89-90).

¹ Od 1 września 2019 r. Centra Kształcenia Praktycznego (CKP) zostały zamienione na Centra Kształcenia Zawodowego (CKZ).

III.6. Aktywny udział pracodawców w kształceniu zawodowym uczniów technikum i szkoły branżowej I i II stopnia

Istotnym założeniem reformy kształcenia zawodowego było zwiększenie wpływu wywieranego na jego funkcjonowanie przez pracodawców, firmy oraz organizacje zrzeszające przedsiębiorstwa. Postęp cywilizacyjny, który charakteryzuje współczesne czasy wiąże się z koniecznością nieustannego pogłębiania i uzupełniania zdobytej wiedzy. Ma to na celu sprostanie zwiększającym się wymaganiom rynku pracy oraz oczekiwaniom pracodawców, którzy w coraz większym stopniu angażują się we współpracę ze szkołami realizującymi kształcenie zawodowe. Podejmowane przez pracodawców działania, odnoszące się do kształcenia zawodowego uczniów, dotyczą w szczególności: modyfikowania programów kształcenia, tworzenia klas patronackich, zaopatrywania szkół w materiały oraz specjalistyczny sprzęt, a także organizacji praktyk zawodowych, które są dominującą formą współpracy między szkołą a przedsiębiorcą (Kubiak, 2018, s. 245 i 248). Korzyści, wynikające ze współpracy uczniów z przedsiębiorcami są bezcenne, ponieważ dzięki możliwości odbywania stażu lub praktyk w danej firmie są oni lepiej przygotowani do wkroczenia na rynek pracy. Dzięki lepszemu zapoznaniu uczących się z technologiami, za którymi często nie nadąża zarówno literatura fachowa, jak też szkolne podręczniki, nabywają oni wiedzę oraz umiejętności, które umożliwią im zdobycie upragnionego zawodu oraz rozpoczęcie pracy zarobkowej. Nie ma wątpliwości, że praca jest ważną dziedziną obecności człowieka w świecie i jej znaczenie trudno byłoby zredukować jedynie do aspektów ekonomicznych. Poza zapewnieniem określonego poziomu życia oraz zaspokajaniem potrzeb życiowych, daje ona szansę na realizację ambicji i aspiracji, zapewniając poczucie społecznej użyteczności, motywując jednostkę do doskonalenia się, i sytuując ją w określonym miejscu struktury społecznej (Murawska, Obrycka, 2020, s. 144). Kształcenie zawodowe nierozzerwalnie łączy się z teorią kwalifikacji i kompetencji zawodowych, uzyskiwanych przez uczniów w wyniku realizacji edukacji zawodowej. Nauka w miejscu pracy jest formą zdobywania kwalifikacji zawodowych, gdyż miejsce nauki staje się jednocześnie miejscem pracy, zaś czynności specyficzne dla danego zakładu i zawodu są przyswajane przez naśladownictwo (Dehnbostel, 2010, s. 61). Istotną kwestią jest, by młody człowiek rozpoczynający karierę zawodową miał świadomość, że wybór poprzedzającej ją ścieżki edukacyjnej był zgodny zarówno z jego zainteresowaniami oraz predyspozycjami, jak również odpowiadał aktualnym potrzebom gospodarczym.

Dostosowanie edukacji zawodowej do wymogów rynku pracy, w realiach budowania gospodarki opartej na wiedzy, stało się obecnie koniecznością (Kitowska, Kłós, 2011, s. 3). Jednym z kluczowych założeń reformy systemu oświaty w obszarze kształcenia zawodowego

jest zbliżenie środowiska pracodawców ze szkołami branżowymi oraz technikami, które muszą szybko reagować i dostosowywać ofertę kształcenia zgodnie z potrzebami rynku pracy oraz oczekiwaniami przedsiębiorców (Nowak, 2017, s. 282). Aktywny udział właścicieli firm w procesie dydaktycznym, który realizowany jest podczas praktycznej nauki zawodu, stanowi ważny krok w przybliżeniu polskiego systemu edukacji zawodowej do kształcenia rozpowszechnionego w krajach wysoko rozwiniętych. Pracodawcy coraz częściej angażują się w kształcenie zawodowe realizowane przez szkoły ponadpodstawowe, doposażając szkolne laboratoria i pracownie, organizując staże dla nauczycieli przedmiotów zawodowych, a także zgłaszając się do szkół z propozycją tworzenia klas patronackich, praktyk zawodowych oraz ofert stażowych skierowanych dla uczniów (Nowak, Pankiv, 2018, s. 322).

Warto zaznaczyć, że odbywające się u przedsiębiorców zajęcia praktyczne organizuje szkoła, w której uczniowie realizują kształcenie zawodowe. Regulacje dotyczące praktycznej nauki zawodu skierowanej zarówno do uczniów publicznych szkół ponadpodstawowych, czyli techników, szkół branżowych I i II stopnia, szkół policealnych, jak i pracowników młodocianych zawarte są w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo Oświatowe (Dz. U. z 2023 r. poz. 900) oraz Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. poz. 391). Praktyczna nauka zawodu może odbywać się u pracodawców lub w indywidualnych gospodarstwach rolnych, zapewniających rzeczywiste warunki pracy, a także w centrach kształcenia zawodowego, warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych i placówkach kształcenia ustawicznego (art. 120 ust. 1 u.p.o) i w przypadku pracowników młodocianych, zdefiniowanych przez Kodeks Pracy jako osoby między 15 a 18 rokiem życia (art. 190 par. 1 KP), realizowana jest (w formie zajęć praktycznych) na podstawie umowy zawieranej między nimi a pracodawcą.

III.6.1. Praktyki zawodowe

Uczniowie odbywają praktyczną naukę zawodu w formie praktyk zawodowych na podstawie umowy zawieranej między szkołą, do której uczęszczają a pracodawcą, przyjmującym ich na praktyczną naukę zawodu. Umowa ta określa w szczególności sposób ponoszenia kosztów realizowania praktycznej nauki zawodu (art. 120 ust. 2 u.p.o) i zawiera dołączony program nauczanego zawodu, odnoszący się do wymiaru godzin zajęć praktycznych i praktyk zawodowych oraz określający wiedzę i umiejętności, a także kompetencje personalne i społeczne nabywane przez uczniów.

Umowa zawierana między szkołą a podmiotem, u którego odbywa się praktyczna nauka zawodu reguluje:

1. nazwę i adres podmiotu przyjmującego uczniów na praktyczną naukę zawodu oraz miejsce jej odbywania;
2. nazwę oraz adres szkoły kierującej uczniów na praktyczną naukę zawodu;
3. zawód, w którym będzie prowadzona praktyczna nauka zawodu;
4. listę zawierającą imiona i nazwiska uczniów odbywających praktyczną naukę zawodu, z podziałem na grupy;
5. formę praktycznej nauki zawodu: zajęcia praktyczne lub praktyki zawodowe, i jej zakres, a w przypadku zajęć praktycznych odbywanych u pracodawców, w tym na zasadach dualnego systemu kształcenia – także liczbę dni w tygodniu, w których zajęcia praktyczne odbywają się u pracodawców;
6. terminy rozpoczęcia i zakończenia praktycznej nauki zawodu;
7. prawa i obowiązki stron umowy;
8. sposób ponoszenia przez strony umowy kosztów realizacji praktycznej nauki zawodu, wraz z kalkulacją tych kosztów;
9. dodatkowe ustalenia stron umowy związane z odbywaniem praktycznej nauki zawodu, w tym sposób zgłaszania i uwzględniania wniosków (Dz. U. poz. 391, par. 7.1 ust. 2).

Należy także nadmienić, że szkoła podczas odbywania przez ucznia praktycznej nauki zawodu jest cały czas za niego odpowiedzialna, o czym świadczą poniżej wymienione przepisy, w których zaznaczono, że szkoła:

1. nadzoruje realizację programu praktycznej nauki zawodu;
2. współpracuje z podmiotem przyjmującym uczniów na praktyczną naukę zawodu;
3. zapewnia ubezpieczenie uczniów od następstw nieszczęśliwych wypadków;
4. akceptuje instruktorów praktycznej nauki zawodu i opiekunów praktyk zawodowych lub wyznacza do prowadzenia praktycznej nauki zawodu nauczycieli praktycznej nauki zawodu, zwanych dalej „nauczycielami”;
5. zwraca uczniom odbywającym praktyczną naukę zawodu w miejscowościach poza ich miejscem zamieszkania i poza siedzibą szkoły, mającym możliwość codziennego powrotu do miejsca zamieszkania lub siedziby szkoły, równowartość kosztów przejazdów środkami komunikacji publicznej, z uwzględnieniem ulg przysługujących uczniom;
6. zapewnia uczniom odbywającym praktyczną naukę zawodu w miejscowościach poza siedzibą szkoły, do których codzienny dojazd nie jest możliwy, nieodpłatne zakwaterowanie i opiekę oraz ryczałt na wyżywienie w wysokości nie niższej niż 40% diety

przysługującej pracownikowi zatrudnionemu w państwowej lub samorządowej jednostce sfery budżetowej z tytułu podróży służbowej na obszarze kraju;

7. przygotowuje kalkulację ponoszonych przez szkołę kosztów realizacji praktycznej nauki zawodu, w ramach przyznanych przez organ prowadzący środków finansowych (Dz. U. poz. 391, par. 8.1).

Jak zostało wyszczególnione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu, praktyki zawodowe u pracodawców, które są organizowane w ciągu całego roku szkolnego (również w okresie ferii letnich), przygotowują uczących się do stosowania i pogłębienia zdobytej wiedzy oraz nabytych umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy (Dz. U. poz. 391, par. 4.1, ust. 2), dzięki czemu uczniowie mogą zdobywać nowe doświadczenia pod okiem profesjonalistów, co z pewnością ułatwi im w przyszłości rozpoczęcie samodzielnej drogi zawodowej.

W dalszej części niniejszego rozdziału, zostały wyszczególnione dwie formy realizacji praktycznej nauki zawodu wśród uczniów odbywających kształcenie zawodowe. Jedną z nich jest kształcenie dualne, które zostało wprowadzone do polskiego systemu oświatowego wraz z wcześniejszą reformą kształcenia zawodowego z 2012 roku, zaś w następstwie postanowień reformy z 2017 roku, zostało rozpowszechnione m.in. w szkołach branżowych oraz technikach. Drugą formą praktycznej nauki zawodu jest staż uczniowski, będący w polskim systemie szkolnictwa zawodowego nową instytucją, zaadresowaną do uczniów szkół branżowych I stopnia niebędących młodocianymi pracownikami oraz uczniów techników. Realizowany jest on na odmiennych zasadach niż przygotowanie zawodowe młodocianych pracowników i pozwala pracodawcom na pozyskanie kadr, odpowiadających modelowi danego przedsiębiorstwa.

III.6.2. Kształcenie dualne

Kształcenie dualne, zwane także przemiennym bądź kształceniem o profilu praktycznym, rozpowszechnione jest głównie w krajach o wysokiej produktywności, konkurencyjności i kulturze pracy, takich jak Niemcy, Austria, Szwajcaria czy Wielka Brytania. Ze względu na fakt, że system dualny pozwala bezkolizyjnie przejść od nauki w szkole do czynnego życia zawodowego, wybierany jest tam przez ponad połowę uczniów (Bielawska, 2012, s. 13). Zainteresowanie kształceniem dualnym wśród młodych ludzi jest konsekwencją jego wysokiej jakości, jak również wynikających z niego dobrych perspektyw zatrudnienia (Berger, 2020, s. 11). Osoby realizujące naukę naprzemienną mogą odbywać

praktykę w miejscu pracy (Symela, 2016, s. 10), co wynika z głównego założenia tej formy kształcenia, jakim jest usamodzielnianie ucznia oraz osvajanie go z rynkiem pracy (Kwiatkiewicz, 2006). Warto zwrócić uwagę na charakterystyczny dla kształcenia dualnego tzw. „model współpracy”, który został rozpowszechniony w Danii oraz Niemczech. W ramach odbywanej tam nauki przemiennej uczący się realizuje materiał edukacyjny w szkole, zaś drugą jego część w przedsiębiorstwie, które często jest samodzielnie przez niego wybierane, jako miejsce odbywania praktyk. „Model współpracy” uważa się za najbardziej optymalny, ponieważ charakterystyczne dla niego jest to, że wiedza ogólna zdobywana przez ucznia kontrolowana jest przez państwo, zaś nadzór nad praktyką gospodarczą w znacznym stopniu pełnią organizacje gospodarcze (Koudahl, 2010, s. 1902).

Wśród zalet kształcenia dualnego wyróżnić można:

1. kształtowanie wśród uczących się kompetencji pozwalających na świadomy wybór zawodu,
2. wzrost popytu na absolwentów kształconych w systemie dualnym na rynku pracy, czego przykład stanowią Niemcy i Francja,
3. rozwój interakcji, czyli tzw. „sieci współpracy” między instytucjami edukacyjnymi a szeroko pojętym biznesem,
4. kształcenie, które jest w pełni dostosowane do wymogów obecnego rynku pracy,
5. zmniejszenie bezrobocia wśród osób młodych,
6. poprawę konkurencyjności placówek edukacyjnych kształcących dualnie (Muhambetaliev, Kasymova, 2016, s. 4)

Poza wyżej wymienionymi zaletami edukacji przemiennej warto zwrócić uwagę na wielopłaszczyznowe korzyści, które omawiana forma kształcenia zapewnia pracodawcy oraz uczniowi, nabywającemu u niego umiejętności praktyczne. Niezaprzeczalnym zyskiem dla pracodawcy jest możliwość kształcenia praktykanta „od początku”. Wprawdzie uczeń rozpoczynający praktykę i bez doświadczenia w danej branży nie posiada jeszcze określonej wiedzy czy umiejętności, ale nie ma również źle utrwalonych nawyków, które utrudniałyby mu praktyczną naukę zawodu. Kolejną kwestią jest niższy koszt robocizny, porównując go z wydatkami ponoszonymi na zatrudnienie pracowników na warunkach rynkowych. Zmniejszone są także koszty rekrutacji oraz wdrożenia pracownika, które określa się mianem tzw. „onboarding’u” – ze względu na fakt, iż w czasie praktyk pracodawca na ogół samodzielnie weryfikuje potencjał praktykanta, zaś w przypadku jego zauważenia, składa mu propozycję pracy. Uczeń z kolei ma możliwość realizowania praktyk u różnych pracodawców, dzięki czemu docelowy wybór firmy, w której zostanie zatrudniony, odpowiada jego

subiektywnym wymaganiom, a to z pewnością pozytywnie wpływa na późniejszą wydajność pracy (Zawada, Chrzanowski, 2019, s. 16). W ekonomicznym znaczeniu kształcenie dualne pozwala na zacieśnienie współpracy zarówno na linii edukacja – biznes, jak i na linii biznes – państwo, dzięki czemu podejmowane są różnego rodzaju wspólne inicjatywy wykraczające poza kwestię samej edukacji. Przykładem takiej koncepcji jest społeczna odpowiedzialność biznesu (ang. CSR – corporate social responsibility), która aktualnie coraz bardziej zyskuje na popularności (Ibidem, s. 13).

Przepisy dotyczące nauki w systemie dualnym realizowanej w Polsce, zawarte w Rozporządzeniu z dnia 22 lutego 2019 roku (Dz. U. poz. 391), określają minimalną liczbę godzin zajęć odbywanych w tej formie kształcenia dla poszczególnych typów szkół oraz dają możliwość pracodawcom zgłaszania dyrektorom placówek oświatowych (z którymi współpracują) wniosków do programów nauczania, w zakresie zajęć praktycznych. Możliwość współtworzenia przez przedsiębiorców programów nauczania, poprzez dostosowywanie ich do obecnych potrzeb rynkowych, stanowi ważny krok, mający na celu zbliżenie polskiej edukacji dualnej do systemów rozpowszechnionych w krajach zachodnich, gdzie kształcenie zawodowe traktowane jest jako prestiż. Jest ono szansą dla młodych ludzi na zdobycie kwalifikacji zawodowych i podjęcie stabilnej pracy, pozwalającej im na dalszy rozwój oraz życie na odpowiednio wysokim poziomie.

III.6.3. Staż uczniowski

Istotną zmianą w kształceniu zawodowym, która została wprowadzona w wyniku reformy systemu oświaty z 2017 roku, jest możliwość odbywania staży uczniowskich przez uczniów szkół branżowych I stopnia oraz techników. Instytucja ta została uregulowana w art. 121 a Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, w którym określono, iż staż w rzeczywistych warunkach pracy, zwany inaczej stażem uczniowskim, odbywany jest w celu ułatwienia uzyskiwania doświadczenia i nabywania umiejętności praktycznych niezbędnych do wykonywania pracy w zawodzie, w którym kształcą się uczniowie określonych typów szkół, niebędący młodocianymi pracownikami (art. 121 a, ust. 1, u.p.o). Ponieważ odbywanie stażu uczniowskiego nie ma pracowniczego charakteru zatrudnienia, nie stosuje się do niego przepisów prawa pracy, poza niektórymi, wyraźnie wskazanymi przez ustawodawcę (Nycz, 2020, s. 102). Staż uczniowski, który można odbywać w ciągu roku szkolnego, również w czasie ferii letnich i zimowych, stanowi uzupełnienie luki w systemie edukacji zawodowej, umożliwiającej uczniowi zdobywanie doświadczenia w zawodzie, w którym się kształci,

pozwalając mu jednocześnie na realizację nauki, odbycie praktyki zawodowej, a także otrzymywanie dochodu w przypadku, gdy w umowie stażowej przewidziane jest wynagrodzenie (Nowak, 2019, s. 38). Warto zwrócić uwagę na fakt, iż uczniowie odbywający staż uczniowski mogą realizować go odpłatnie, co zostało uregulowane przepisami prawa oświatowego (art. 121 a, ust. 6 – 7, u.p.o.) i wysokość miesięcznego świadczenia pieniężnego nie może przekraczać wysokości minimalnego wynagrodzenia za pracę, ustalonego na podstawie ustawy z dnia 10 października 2002 roku o minimalnym wynagrodzeniu za pracę (Dz. U. z 2018 r. poz. 2177 oraz z 2019 r. poz. 1564). Uczniowie szkół branżowych i techników (lub w sytuacji, gdy są niepełnoletni – ich rodzice bądź opiekunowie) zawierają z pracodawcą, określonym w przepisach prawnych „podmiotem przyjmującym na staż uczniowski”, umowę o staż uczniowski, w której są wyszczególnione:

1. strony umowy;
2. miejsce odbywania stażu uczniowskiego;
3. nazwa i adres szkoły, do której uczęszcza uczeń odbywający staż uczniowski;
4. zawód, w zakresie którego będzie odbywany staż uczniowski;
5. okres odbywania stażu uczniowskiego;
6. wysokość świadczenia pieniężnego, w przypadku odpłatnego stażu uczniowskiego (art. 121a ust. 15, u.p.o.).

Przy zawieraniu umowy o staż uczniowski należy podkreślić także udział dyrektora szkoły, do której uczęszcza uczeń. Dyrektor nie jest podmiotem umowy, ponieważ nie występuje on ani w roli odbiorcy, ani wykonawcy świadczenia, jednak jest odpowiedzialny za zawarcie porozumienia dotyczącego zakresu treści nauczania oraz dobowego i tygodniowego wymiaru czasu odbywania stażu (art. 121a ust. 5 u.p.o.). Mimo iż dyrektor jest nie stroną umowy, jego funkcja polega na odpowiednim kształtowaniu treści zobowiązania (Machnikowski, 2020, s. 141), poprzez pełnienie obowiązków o charakterze administracyjnym, do których oprócz wyżej wymienionych zaliczyć można decydowanie o zwolnieniu objętego stażem ucznia z obowiązku odbycia praktycznej nauki zawodu (art. 121a ust. 4), powiadamianie podmiotu przyjmującego na staż uczniowski, iż dana osoba nie ma już statusu ucznia danej szkoły (art. 121a ust. 19) oraz otrzymywanie informacji od pracodawcy lub rodziców niepełnoletniego ucznia o zakończeniu umowy o staż uczniowski (art. 121a ust. 20).

Staż uczniowski, jako nowa forma kształcenia, w rzeczywistych warunkach pracy bez wątplenia służy rozwojowi współpracy szkół z pracodawcami. Warto zaznaczyć, że owa instytucja jest korzystna nie tylko dla uczniów szkół branżowych (niebędących młodocianymi pracownikami) bądź dla uczniów techników (ponieważ ich czas wliczany jest do okresu

zatrudnienia), lecz również dla pracodawców. Mogą sobie oni zrekompensować nakłady, które ponieśli na świadczenia pieniężne ucznia odbywającego staż, przez wliczenie ich do kosztów uzyskania przychodu. Warto również nadmienić, iż właściciele przedsiębiorstw, którzy zdecydowali się przekazać danej szkole darowiznę na cele kształcenia zawodowego są uprawnieni do ulgi w podatku dochodowym (Sitek, Stasiowski, 2022, s. 80). Wsparcie szkół przez przedsiębiorców jest niezwykle istotną kwestią, gdyż nowoczesne szkolnictwo zawodowe, kształcące na potrzeby innowacyjnej gospodarki, wymaga nakładu odpowiednich środków finansowych. Ich głównym źródłem jest aktualnie subwencja oświatowa oraz wsparcie pochodzące od organów prowadzących szkoły. Jednak warunkiem rzeczywistego rozwoju szkolnictwa zawodowego jest włączenie się w finansowanie lokalnych przedsiębiorców, którzy obecnie coraz częściej przekazują swój sprzęt, doposażają szkolne warsztaty, pracownie oraz laboratoria, zapewniając uczącym się odpowiednie warunki do nauki (Nowak, 2018, s. 265-266).

Ze względu na fakt, iż głównym celem szkolnictwa zawodowego jest stwarzanie młodym ludziom możliwości zdobycia nowoczesnego zawodu, który będzie dostosowany do potrzeb innowacyjnej gospodarki, niezwykle istotne jest zwiększenie zaangażowania przedsiębiorców w proces kształcenia uczniów. Obecnie zauważyć można zmianę w postrzeganiu przez przedsiębiorców edukacji zawodowej prowadzonej przez szkoły branżowe i technika. Pracodawcy, którzy wcześniej narzekali, że szkoły nie kształcą zgodnie z ich potrzebami, obecnie coraz chętniej podejmują z nimi współpracę, dzieląc się swoimi spostrzeżeniami i uwagami odnośnie programów nauczania (Nowak, Pankiv, 2018, s. 322). Zaangażowanie pracodawców w tworzenie oferty edukacyjnej szkół jest niezwykle istotne. Pozwala ono na zwiększenie efektywności kształcenia zawodowego, poprzez dostosowanie sposobów jego realizacji do potrzeb rynkowych, wpływając tym samym na podkreślenie jego roli, która w dobie aktualnych przeobrażeń, związanych chociażby z następstwami gospodarczymi wynikającymi z pandemii Covid-19, jest niezaprzeczalna. Ważne jest również właściwe rozpoznanie wzajemnych potrzeb i oczekiwań młodzieży oraz pracodawców w zakresie przebiegu samej współpracy oraz jej efektów (Forma, Łysak, 2018, s. 126). Dzięki stworzeniu odpowiednich warunków do nabywania nowych kompetencji zawodowych, przyszły absolwent szkoły branżowej lub technikum stanie się niezwykle cenionym i konkurencyjnym fachowcem na rynku pracy.

III.7. Kształcenie zawodowe w szkołach ponadpodstawowych wobec zmieniających się potrzeb rynku pracy

Analizując poszczególne formy współpracy szkół z pracodawcami warto zaznaczyć, iż w wyniku nowych postanowień związanych z reformą kształcenia zawodowego, wojewódzkie rady rynku pracy zostały zobowiązane do wydawania, po zapoznaniu się z prognozą, opinii dotyczących zasadności kształcenia w danym zawodzie. Jednocześnie wdrożono system monitoringu karier, w celu dostarczania informacji zwrotnych na temat przebiegu losów absolwentów szkół zawodowych. Postanowiono, iż informacje te będą pozyskiwane z danych Systemu Informacji Oświatowej, okręgowych komisji egzaminacyjnych, systemu POL-on oraz Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Założono przy tym, że wyniki monitoringu wpłyną na zwiększenie trafności prognozowania zapotrzebowania na poszczególne zawody na rynku pracy oraz umożliwią absolwentom dokonanie przemyślanego wyboru dalszej edukacji, przy jednoczesnej weryfikacji atrakcyjności warunków zatrudnienia w pierwszej pracy. Omawiane zmiany mogą również okazać się korzystne dla szkół, gdyż ich dyrektorzy będą mogli otrzymywać automatycznie generowane raporty dotyczące sytuacji ich absolwentów, co pozwoli im na bieżącą ocenę oferty edukacyjnej zarządzanych przez nich placówek, nie stanowiąc przy tym dodatkowego obciążenia (Sitek, Stasiowski, 2022, s. 79).

W znowelizowanej ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy zostały zawarte regulacje dotyczące realizacji zadań ministra właściwego do spraw pracy w zakresie rynku pracy, których założeniem było dążenie do uzyskania wysokiego poziomu i rozwoju zasobów ludzkich. W art. 4 p. 7 zostały one określone w następujący sposób:

1. Prowadzenie badań i analiz rynku pracy oraz upowszechnianie ich wyników, w tym prowadzenie corocznej analizy dotyczącej oceny funkcjonowania urzędów pracy w celu poprawy efektywności ich działania;
2. Ustalanie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy;
3. Koordynowanie opracowywania i rekomendowanie standardów kwalifikacji zawodowych dla zawodów występujących w klasyfikacji zawodów i specjalności;
4. Koordynowanie opracowywania i rekomendowanie modułowych programów szkoleń zawodowych dla potrzeb rynku pracy;
5. Prowadzenie i udostępnianie internetowych baz danych z zakresu rynku pracy, w szczególności dotyczących ofert pracy, instytucji szkoleniowych, klasyfikacji zawodów i specjalności, standardów kwalifikacji zawodowych, modułowych programów szkolenia zawodowego;
6. Inicjowanie, realizowanie i koordynowanie projektów pilotażowych;

7. Upowszechnianie informacji o możliwościach i zakresie pomocy określonej w ustawie oraz pomocy świadczonej przez publiczne służby zatrudnienia;
8. Realizacja zadań związanych z Krajowym Funduszem Szkoleniowym (zwanym dalej „KFS”), w szczególności ustalanie, w porozumieniu z Radą Rynku Pracy, priorytetów, wzoru podziału środków KFS i planu ich wydatkowania;
9. Podejmowanie decyzji w sprawie priorytetów wydatkowania środków z rezerwy KFS lub o przeznaczeniu rezerwy KFS, w przypadku, gdy Rada Rynku Pracy nie ustali tych priorytetów lub nie zdecyduje o przeznaczeniu rezerwy KFS w terminie do dnia 30 czerwca danego roku (Dz. U. 2004 Nr 99 poz. 1001).

III.8. Nowe zawody szkolnictwa branżowego

W zmieniającej się rzeczywistości niektóre zawody ulegają gruntownym przeobrażeniom, zaś inne zupełnie zanikają i pojawiają się nowe, co wywołuje konieczność przystosowywania się do zmieniającego się rynku pracy (Cęcelek, 2012, s. 83). Należy zaznaczyć, że rynek pracy funkcjonuje wedle innych zasad niż rynek edukacyjny. Pracodawcy kształtują popyt na pracę, który zależy jest od takich uwarunkowań, jak:

1. popyt na ich dobra/usługi,
2. poziom wynagrodzeń (także kosztów pracy),
3. zmian technologicznych,
4. koniunktury gospodarczej.

Z kolei absolwenci szkół zawodowych, którzy wchodzą na rynek pracy stanowią konkurencję dla bardziej doświadczonych pracowników, którzy mają przeważnie wyższe oczekiwania finansowe (jednak z perspektywy pracodawcy mogą one być rekompensowane przez niższe koszty wdrożenia ich do pracy oraz większą efektywność przy wykonywaniu zadań). Wybór określonej ścieżki edukacyjnej wynika również z innych indywidualnych czynników, do których zaliczyć można:

1. oczekiwania odnośnie wynagrodzeń,
2. postrzegany prestiż,
3. percepcję realnego obciążenia związanego z wykonywaniem pracy i jej wpływem na zdrowie,
4. antycypowane perspektywy rozwoju zawodowego,
5. możliwości pogodzenia pracy z życiem osobistym.

W związku z powyższym z ofertą kształcenia zawodowego skierowaną do uczniów łączy się szereg działań, które mają na celu przygotowanie uczniów do pracy, zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami. Można wśród nich wyszczególnić:

1. rozpoznanie regionalnych oraz lokalnych potrzeb edukacyjnych rynku pracy,
2. opracowanie procedur tworzenia i modyfikowania programów nauczania,
3. opracowanie programów nauczania, które uwzględniają oczekiwania pracodawców oraz kształtowanie kompetencji kluczowych wśród uczniów,
4. opracowanie materiałów dydaktycznych, umożliwiających osiągnięcie założonych efektów kształcenia, które uwzględniają m.in. rozwiązania w zakresie nowych technik i technologii,
5. uwzględnianie w procesie dydaktycznym korelacji kształcenia ogólnego i zawodowego,
6. monitorowanie i ewaluacja programów nauczania (Dąbrowska i in., 2013, s. 8).

Pożądane jest, aby wyżej wymienione przedsięwzięcia podejmowane były przez szkołę oraz współpracujących z nią pracodawców, którzy coraz częściej napotykają na problem związany ze znalezieniem odpowiednio wykwalifikowanego personelu, co w dalszej perspektywie może stanowić istotne zagrożenie dla polskiej gospodarki (Nowak, Pankiv, 2018, s. 314).

W wyniku zmian w przepisach prawa oświatowego dokonano modyfikacji w zakresie niektórych zawodów (np. ustanowiono, że kształcenie w zawodzie technik rachunkowości może być prowadzone wyłącznie w technikum, a nie tak jak wcześniej w szkole policealnej) oraz wprowadzono nowe zawody, będące odpowiedzią na potrzeby stale zmieniającego się rynku pracy. Warunkiem wprowadzenia nowych zawodów do oferty kształcenia wymagane jest uzyskanie opinii Powiatowej i Wojewódzkiej Rady Rynku Pracy, których głównym zadaniem jest ocena proponowanych kierunków kształcenia w odniesieniu do potrzeb społeczno-gospodarczych danego obszaru (powiatu bądź regionu). Owe instytucje mają charakter doradczy i zrzeszają przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego, instytucji rynku pracy, organizacji pozarządowych, działających w obszarze polityk rynku pracy, organizacji pracodawców i związków zawodowych. Warto mieć na uwadze, iż zanim odbędzie się konsultacja na szczeblu powiatowym czy wojewódzkim, dyrektor szkoły realizującej kształcenie zawodowe powinien zdiagnozować zapotrzebowanie na oferowane kierunki kształcenia wśród lokalnych przedsiębiorców, gdyż uruchomienie kształcenia w nowych zawodach wiąże się z istotnymi ograniczeniami. Zależy ono zarówno od zasobów materialnych, jak i kadrowych danej placówki, a także od naboru wśród uczniów danego rocznika (Jędrzejewska, 2020, s. 11).

Do nowych zawodów, w których w wyniku zmian w systemie szkolnictwa zawodowego zaplanowano kształcenie uczniów technikum i szkoły branżowej I i II stopnia, należą m.in.:

- operator maszyn i urządzeń przeróbczych,
- technik programista,
- pracownik pomocniczy gastronomii,
- kelner (na poziomie branżowej szkoły I stopnia),
- górnik podziemnej eksploatacji kopalin innych niż węgiel kamienny,
- technik podziemnej eksploatacji kopalin innych niż węgiel kamienny,
- zdobnik ceramiki,
- technik spawalnictwa,
- technik pojazdów kolejowych,
- mechanik pojazdów kolejowych,
- technik dekarstwa,
- technik robotyk,
- technik stylisty,
- monter konstrukcji targowo-wystawienniczych,
- technik obsługi przemysłu targowo-wystawienniczego,
- technik izolacji przemysłowych,
- technik montażu i automatyki stolarki budowlanej,
- technik elektroautomatyk okrętowy,
- technik przemysłu jachtowego,
- monter konstrukcji targowo-wystawienniczych,
- technik obsługi przemysłu targowo-wystawienniczego,
- technik montażu i automatyki stolarki budowlanej,
- technik izolacji przemysłowych,
- technik elektroautomatyk okrętowy,
- technik przemysłu jachtowego,
- technik aranżacji wnętrz,
- operator maszyn i urządzeń w gospodarce odpadami,
- technik gospodarki odpadami,
- pracownik pomocniczy gospodarki odpadami,
- operator maszyn i urządzeń przemysłu drzewnego,
- technik przemysłu drzewnego.

Głównym powodem powstawania nowych zawodów jest fakt, iż dynamiczny rozwój nowych technologii oraz wszechobecna konkurencja wymusza nieustanne zmiany, które sprawiają, że na rynku pracy zaczyna brakować pracowników. Znajomość prognoz popytu na pracę powinna być podstawą do projektowania zmian strukturalnych i programowych w placówkach kształcenia zawodowego, które mogłyby stanowić punkt wyjścia do myślenia o przyszłej edukacji dla uczniów szkół podstawowych oraz ich rodziców (Kwiatkowski, 2018, s. 32). Pojawienie się nowych zawodów spowodowało, iż oferta kształcenia wielu szkół ponadpodstawowych oraz innych podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe uległa licznym modyfikacjom. Nowa oferta edukacyjna wraz ze zmienioną strukturą oświaty jest w dużym stopniu dostosowana do oczekiwań pracodawców oraz sytuacji panującej na obecnym rynku pracy. Pozwala ona uczniom na zdobycie wiedzy z różnych obszarów i dziedzin życia, a także daje możliwość zmniejszenia liczby osób wyjeżdżających za granicę w celu poszukiwania lepszego zatrudnienia, co może być korzystne nie tylko dla samego systemu edukacji, ale także może poprawić sytuację gospodarczą w kraju (Szzechowiak, 2018, s. 106). Ponadto zmiany w ofercie kształcenia oddziałują również na zadania szkoły i sposób ich realizacji. Są one uwarunkowane przeobrażeniami zachodzącymi w otoczeniu gospodarczo-społecznym, na które w szczególności oddziałują: „nowe techniki i technologie, idea gospodarki opartej na wiedzy, globalizacja procesów gospodarczych i społecznych, rosnący udział handlu międzynarodowego, mobilność geograficzna i zawodowa, a także wzrost oczekiwań pracodawców w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności pracowników” (Dz. U. z 2019 r. poz. 316).

III.9. Reforma szkolnictwa branżowego jako odpowiedź na aktualne wyzwania rynku pracy – podsumowanie rozdziału III

Wszelkie przeobrażenia w systemie oświaty dotyczą instytucji oraz praktyk edukacyjnych oraz wzrastającego popytu na wiedzę, na który wpływają takie czynniki, jak: rosnąca świadomość wartości edukacji, wzrost zapotrzebowania na pracowników o wyższym poziomie wykształcenia, nasilenie konkurencji na rynku pracy, skrócenie życia firm, co potęguje potrzebę kształcenia ustawicznego, dokonująca się zmiana modelu zatrudnienia, jak również wydłużenie średniej długości życia, które związane jest także z dłuższą aktywnością zawodową człowieka (Sulmicka, 2004, s. 4-5). W związku z powyższym, by móc ocenić zmiany w obszarze kształcenia zawodowego, należy wziąć pod uwagę wszelkie uwarunkowania umożliwiające bądź stanowiące przeszkodę dla jego rozwoju. W dobie rewolucji technologicznej, globalizacji oraz wyzwań demograficznych związanych

z migracjami i zjawiskiem starzejącego się społeczeństwa, doskonalenie systemu kształcenia zawodowego stało się koniecznością. Edukacja zawodowa w Polsce zdaje się osiągać dojrzałość, ponieważ obecnie dokonywane zmiany mają charakter dalszych dostosowań, nie zaś radykalnych przemian. Wynikają one z głównego celu polityki edukacyjnej, którym jest „wprowadzenie rozwiązań zwiększających skuteczność działań umożliwiających reagowanie na krótko i długofalowe potrzeby rynku pracy” (Sitek, Stasiowski, 2022, s. 90).

Czy jednak rzeczywiście zmiany w obszarze szkolnictwa branżowego wynikające z ostatnich reform wpłynęły na poprawę jego jakości? Próba udzielenia odpowiedzi na to pytanie podjęta będzie w części metodologicznej rozprawy, w której zostaną zaprezentowane wyniki oraz wnioski z badań zrealizowanych wśród interesariuszy procesu kształcenia zawodowego. Ze względu na fakt, iż warunkiem dla zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia zawodowego jest ukierunkowanie szkoły na realizowanie podstawowych celów zarówno w obszarze samej edukacji, jak i współpracy między szkołą a partnerami krajowymi i zagranicznymi (Dąbrowska i in., 2013, s. 6), uczestnikami badań, które przeprowadzono w ramach realizacji projektu doktorskiego, byli interesariusze należący do następujących grup:

1. Uczniowie realizujący kształcenie zawodowe w zreformowanych szkołach ponadpodstawowych;
2. Nauczyciele zatrudnieni w szkołach branżowych i technikach, dyrektorzy szkół oraz instruktorzy przedmiotów zawodowych;
3. Pracodawcy współpracujący ze szkołami w ramach realizacji przygotowania zawodowego uczniów.

Podkreślenia wymaga fakt, iż głównym celem teoretycznym badania było uzyskanie wiedzy na temat kształcenia zawodowego w kontekście zmian wynikających z reformy systemu oświaty z 2017 roku w oparciu o poznanie potrzeb rynku pracy. Analiza dotyczyła pięciu obszarów, określanych jako standardy jakości kształcenia zawodowego, do których zaliczono:

1. organizację kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych,
2. ofertę edukacyjną,
3. programy nauczania,
4. współpracę między szkołą a pracodawcami,
5. doradztwo edukacyjno-zawodowe.

Jednocześnie oczywistym jest, że długotrwałe efekty wdrażanych rozwiązań zauważalne będą za kilka lat, najpewniej po zakończeniu nauki przez uczniów objętych nowymi rozwiązaniami (Sitek, Stasiowski, 2022, s. 90) oraz po ich wejściu na rynek pracy. Jednak zdaniem F. Szloska, nowe rozwiązania o charakterze strukturalnym, programowym oraz organizacyjnym są bardziej

przekonywujące niż dotychczasowe (2017, s. 8). Przeprowadzenie zatem ewaluacji jakości kształcenia zawodowego niedługo po wdrożeniu reformy systemu oświaty z 2017 roku, jak również wynikających z niej późniejszych regulacji, ma niezwykle istotne znaczenie. Jako świadkowie przemian edukacyjnych przyjmujemy zupełnie inną perspektywę, niż miałyby to miejsce za kilka lat. Znamy bowiem kontekst, który jest niezbędny do uchwycenia sensu zjawisk pedagogicznych (Nowakowska-Siuta, 2014, s. 20) i co istotne, jesteśmy w nim głęboko osadzeni, gdyż na co dzień doświadczamy skutków reformy kształcenia zawodowego, jednocześnie dostrzegając, jak ogromna była potrzeba jej wprowadzenia. Zwłaszcza obecnie, w obliczu zmieniającej się rzeczywistości spowodowanej postępującym kryzysem gospodarczym i związanymi z nim obawami o przyszłość, zarówno naszą, jak i młodszych pokoleń.

IV. Metodologiczne i empiryczne podstawy badań nad kształceniem zawodowym, realizowanym w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku

IV.1. Metodologia badań własnych – zastosowanie triangulacji metod badawczych

Badania pedagogiczne, których przedmiotem jest działalność społeczna ludzi (związana z kształtowaniem osobowości człowieka w jego materialnym i pozamaterialnym kontekście), są jednym ze sposobów poznawania rzeczywistości społecznej. Stanowią one ważny obszar naukowy, zajmujący się analizą procesów edukacyjnych oraz metod i technik nauczania. Są one więc niezbędne dla rozwoju edukacji, gdyż pozwalają na opracowywanie odpowiednich strategii nauczania w celu zwiększenia skuteczności kształcenia oraz poprawy jego jakości. Istotne jest, co należy zaakcentować, iż badania pedagogiczne nie powinny być realizowane przypadkowo bądź okazjonalnie, lecz świadomie, co pozwoli na uzyskanie uzasadnionej empirycznie odpowiedzi na postawione pytania, które w nauce nazywane są problemami badawczymi (Zaczyński, 1993, s. 39).

Współcześnie w pedagogice wyróżnić można dwa wielkie skrzydła badawcze – badania hermeneutyczno-fenomenologiczne oraz badania empiryczne ilościowe i jakościowe (Krajewski, 2006, s. 10-11). Ze względu na przedmiot, cele oraz sformułowane problemy badawcze, w ramach realizacji projektu doktorskiego będącego przedmiotem niniejszej rozprawy przeprowadzono badania empiryczne. Przed przystąpieniem do ich realizacji opracowano koncepcję badań, która obejmowała następujące etapy:

1. robocze sformułowanie tematu badawczego;
2. bliższe sformułowanie celu podejmowanych badań;
3. krytyczny przegląd literatury przedmiotu;
4. sformułowanie problemów badawczych;
5. określenie obszaru badawczego, miejsca i czasu badań;
6. charakterystykę cech osób biorących udział w badaniach;
7. ustalenie sposobów (metod) gromadzenia materiału badawczego i faktograficznego;
8. określenie sposobu przedstawienia uzyskanych wyników badań (Zaczyński, 1993, s. 39).

Odwołując się do słów Teresy Bauman, należy mieć na uwadze, że badanie nie jest procedurą postępowania zgodnie z określonymi wytycznymi, lecz przede wszystkim specyficznym sposobem patrzenia na świat, budowania relacji z innymi oraz stosunku do wiedzy własnej (Pilch, Bauman, 2001, s. 267). Nie ma przepisu na badania empiryczne, gdyż prawdziwy proces badawczy nie jest realizacją algorytmu, lecz efektem wielu decyzji.

Podjęmowane one są z większą łatwością, gdy zasady oraz reguły poznania naukowego są uzgodnione. Wówczas metoda staje się częścią badanego zagadnienia, gdyż „ujmuje aspekt poznawanej rzeczywistości i specyfikę tego poznawania, a także możliwości uogólniania uzyskiwanych wyników (Urbaniak -Zajac, 2019, s. 109). Ze względu na fakt, iż rzeczywistość pedagogiczna bywa bardziej złożona, niż zakłada się to podczas formułowania celów badawczych i przygotowania określonych sposobów ich realizacji, zdarza się często, że cel, który został sformułowany nie jest możliwy do urzeczywistnienia, ze względu na przypadkowo dobrane metody oraz techniki badawcze. By mieć zatem pewność poprawnego ich doboru, a także konstruowania i przeprowadzenia, należy uwzględnić konieczność pogłębionej znajomości metodologii badań pedagogicznych, polegającej m.in. na:

1. uwzględnieniu ograniczeń w odniesieniu do możliwości poznania podejmowanych problemów badawczych;
2. umiejętności odróżniania wiedzy naukowej (uzasadnionej oraz sprawdzonej) od zdroworozsądkowej (przyjętej w sposób bezkrytyczny, bez dowodów);
3. zachowaniu odpowiedniej ostrożności oraz umiaru w wyciąganiu wniosków z przeprowadzonych badań, jak również unikaniu formułowania twierdzeń w kategorii powinności;
4. wybiórczym i krytycznym zagłębianiu się w prace z zakresu pedagogiki i nauk społeczno-humanistycznych;
5. rozumieniu potrzeby komplementarnego podejścia w badaniach pedagogicznych, polegającego na uwzględnieniu badań ilościowych oraz jakościowych (Łobocki, 2000, s. 17).

W niniejszej dysertacji metodologia badawcza opiera się na podejściu ilościowym oraz jakościowym, czego uzasadnieniem jest fakt, iż badania prowadzone w obszarze kształcenia zawodowego obejmują wiele aspektów, zaś ich dobór zależy od obranych celów, charakteru badanego zjawiska, dostępnych źródeł danych oraz możliwości badacza. Zastosowana triangulacja metod badawczych, zdaniem Stanisława Palki, daje możliwość pełniejszego, bogatszego i wielostronnego poznania danego obiektu, gdyż ujmuje się go z różnych punktów widzenia, z różnych perspektyw oraz w różnorodny sposób (2011, s. 121). W takim ujęciu część spośród przedmiotów poznania poddawana jest badaniom ilościowym, polegającym na liczeniu i mierzeniu, co stwarza możliwość opisu i wyjaśnienia. Część przedmiotów natomiast, która poddawana jest podejściu jakościowemu (związanemu z rozumieniem i interpretacją) można zbadać nie poprzez liczenie i mierzenie, lecz dialog oraz empatię (Ibidem, s. 122).

Według Ryszarda Gerlacha, dla którego triangulacja pozwala na przewyższanie ograniczeń wynikających z zastosowania jednej metodologii, obecnie w pedagogice pracy coraz bardziej koniecznym staje się stosowanie szerokiej gamy metod badawczych, czyli metod ilościowych – wynikających z założeń opartych na filozofii pozytywistycznej, zakładających istnienie obiektywnego świata i możliwości obiektywnego poznania go przy odpowiednio dobranych narzędziach, jak i metod jakościowych, docierając bardziej „w głąb” badanego zjawiska, posługując się narzędziami miękkimi, elastycznymi, które z łatwością mogą być przekształcone, by dostrzec w badanym zjawisku aspekty, które wcześniej nie zostały przewidziane (Gerlach, 2015, s. 18-19). Zastosowanie triangulacji w badaniach, polegającej na uwzględnieniu zarówno podejścia ilościowego, jak i jakościowego, umożliwia uzyskanie bardziej kompleksowej wiedzy na temat badanego zjawiska oraz jego aspektów. Mimo różnic, które występują w obrębie obu rodzajów badań, są one komplementarne, dzięki czemu badacz może zgromadzić lepszy jakościowo materiał, gdyż jest on ujęty z różnych perspektyw, w odróżnieniu od badań realizowanych w oparciu o jeden nurt metodyczny (Tarka, 2017, s. 25). Nieograniczanie się do jednego rodzaju metod, lecz łączenie badań ilościowych z jakościowymi, Mieczysław Łobocki określa mianem „pluralistycznego podejścia w badaniach pedagogicznych”. W podejściu pluralistycznym, które jest uzasadnione złożonością rzeczywistości pedagogicznej, badaczka interesuje nie tylko dokładny pomiar faktów i zjawisk, lecz również ich szczegółowy opis, wraz z interpretacją i kontekstem sytuacyjnym (w wymiarze jednostkowym oraz sytuacyjnym), którego poznanie może dopiero nadać sens badanym zjawiskom (2000, s. 16).

Badania ilościowe skoncentrowane są na dwóch zasadniczych celach: poznaniu rzeczywistości edukacyjnej i dostarczeniu informacji, jak ta rzeczywistość funkcjonuje, a także dokonaniu oceny tego funkcjonowania z pewnego punktu widzenia. Takie podejście w badaniach pedagogicznych sprzyja rozwojowi nauki w następujących obszarach:

- „poznawaniu współzależności między zmiennymi niezależnymi i zależnymi, czyli określonymi oddziaływaniami wychowawczymi a skutkami, jakie pociągają one za sobą w sferze zachowań i postaw osób badanych;
- w różnego rodzaju badaniach porównawczych z uwzględnieniem takich zmiennych, jak płeć, wiek, pochodzenie społeczne, stopień przystosowania lub nieprzystosowania społecznego itp.;
- w adekwatnym porozumiewaniu się w wielu badanych sprawach oraz w zobiektywizowaniu zgromadzonych danych i w ustaleniu kryteriów względnie optymalnych decyzji, istotnych zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej;

- w umożliwianiu korzystania ze statystyki, dzięki której możliwa jest bardziej jednoznaczna interpretacja otrzymanych wyników, o ile – rzecz jasna – przeprowadzone badania były wystarczająco trafne i rzetelne” (Łobocki, 2000, s. 17).

Badania jakościowe z kolei nie powinny być traktowane jako przeciwieństwo badań ilościowych, ponieważ „wypracowały sobie własną tożsamość (lub być może kilka tożsamości)” (Silverman, 2007, s. 34). Oznacza to, że tego rodzaju badania stanowią zróżnicowaną orientację metodologiczną, w której mieści się wiele metod badawczych, będących uzasadnieniem różnych założeń filozoficznych i teoretycznych (Urbaniak-Zajac, 2019, s. 471). W odróżnieniu od podejścia ilościowego w badaniach jakościowych ukazany jest kontekst badanych zjawisk; badania tego typu nie koncentrują się na dużej liczbie danych i na ich analizie statystycznej i nie przesądzają one o wynikach ze względu na przyjęte z góry zmienne, wyznaczające sposób konstruowania narzędzi badawczych (Komorowska, 1989, s. 16). Jednak istotnym jest, by w przypadku realizacji badań jakościowych wystrzegać się popełniania ewentualnych błędów, przyjmując zobiektywizowane i elastyczne kryteria trafności i rzetelności, wśród których wyróżnić można:

1. sposób prowadzenia rozmowy i dyskusji z osobami badanymi na temat problemów badawczych (kryterium trafności);
2. wiarygodność wypowiedzi respondentów (ich otwartość, spontaniczność oraz szczerść);
3. powoływanie się w interpretacji wyników badań na możliwie wiele wypowiedzi osób badanych (jak również na ich wytwory i dane obserwacyjne);
4. bliskość kontaktów badacza z osobami badanymi oraz brak czynników zakłócających proces badawczy w warunkach naturalnych;
5. prowadzenie badań w sposób możliwie systematyczny i w miarę ciągły, z ukierunkowaniem na cel badawczy oraz przy udziale osób kompetentnych (Marying, 1993, s. 108-112 za Łobocki, 2000, s. 20).

Uzasadnieniem zastosowania triangulacji metod badawczych podczas realizacji badań dotyczących kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku jest fakt, iż owa problematyka wymaga szczególnego podejścia metodologicznego. Powinno być ono oparte na adekwatności, czyli rygorystycznym przestrzeganiu zasad naukowego poznania, doborze metod zgodnych z cechami przedmiotu badania, dokumentowaniu zaobserwowanych faktów, wyraźnym i jednoznacznym formułowaniu założeń ontologiczno-metodologicznych (będących także sposobem ujawniania założeń ukrytych), jak również na równoległym stosowaniu dopełniających się metod

i narzędzi, co daje możliwość wykluczenia ewentualnego błędu jednostronności (Zaczyński, 1993, s. 39).

W niniejszym rozdziale, stanowiącym fundament dla dalszej części dysertacji (w której zawarta została analiza otrzymanych wyników oraz wnioski i rekomendacje dotyczące kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych), szczegółowo opisano kroki metodologiczne podjęte w celu przeprowadzenia badań. Zaprezentowany został przedmiot, cele oraz pytania badawcze. Następnie opisano zmienne oraz ich wskaźniki, jak również zastosowane metody oraz techniki i narzędzia badawcze. Warto zwrócić uwagę na to, że metody badawcze zostały dopasowane do przedmiotu badania, co pozwoliło na uzyskanie wartościowych i trafnych wyników. Scharakteryzowano również grupę badawczą i sposób jej doboru, a także przedstawiono teren badań oraz ich przebieg i organizację. Powyższe elementy, składające się na procedurę badawczą, pozwoliły na uzyskanie wiarygodnych oraz obiektywnych wyników, co wykazało, iż badania zostały przeprowadzone w sposób etyczny i zgodny z zasadami dobrej praktyki badawczej. Założeniem tejże części pracy było ukazanie kompleksowego spojrzenia na zastosowane metody badawcze, co pozwoliło na uzyskanie pełnego obrazu sposobu, w jaki przeprowadzono badanie, a co za tym idzie zwiększenie zaufania do otrzymanych wyników oraz sformułowanych wniosków.

IV.1.1. Przedmiot i cele badawcze

Przedmiotem badawczym, który określić można jako wycinek rzeczywistości stanowiący „teren penetracji naukowej przedstawicieli danej dziedziny” (Furmanek, 2010, s. 67), jest **kształcenie zawodowe wśród uczniów szkół ponadpodstawowych (techników i szkół branżowych) realizowane po reformie systemu oświaty z 2017 roku**. Ze względu na fakt, iż we współczesnym świecie kształcenie zawodowe jest coraz bardziej popularne zarówno wśród młodzieży, jak i osób dorosłych (OECD, Vocational education and training (VET) and adult learning, 2021, www.oecd.org/education/vet-and-adult-learning/) badania nad tym obszarem mają szczególnie istotne znaczenie. Dają one bowiem możliwość analizy i zrozumienia różnych aspektów tej gałęzi edukacji, co jest kluczowe w obliczu dynamicznie zmieniającej się sytuacji gospodarczej i wymagań stawianych przed pracownikami. Wiedza na temat funkcjonowania systemu edukacyjnego oraz efektywności kształcenia zawodowego pozwala na dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy oraz zapewnienie wysokiej jakości kształcenia dla przyszłych pracowników. Owa jakość uwarunkowana jest w szczególności przez:

1. adekwatność treści programów nauczania, obejmujących wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne, do wymagań rynku pracy, realizowana z uwzględnieniem najnowszych trendów i technologii (Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan, 2020, www.lewiatan.org);
2. odpowiednie kwalifikacje i doświadczenie kadry dydaktycznej, dzięki czemu uczniowie będą mieli przekazywaną wiedzę oraz umiejętności w sposób praktyczny i zrozumiały (Sajdak, 2010, s. 114);
3. dostępność nowoczesnej infrastruktury oraz odpowiednie zaplecze techniczne, które umożliwi uczącym się zdobycie praktycznych umiejętności (Sitek, Stasiowski, 2022, s. 85);
4. dostateczną liczbę oraz wysoką jakość zajęć praktycznych (prowadzonych w sposób przystępny dla uczniów), które stanowią komponent rozwoju w wymiarze społeczno-gospodarczym oraz jednostkowym (Pogorzelska, 2010, s. 39);
5. możliwość odbycia praktyki zawodowej, mającej na celu zastosowanie i pogłębienie zdobytej wiedzy w rzeczywistych warunkach pracy (Snarska, 2014, s. 115);
6. współpracę z pracodawcami, polegającą na organizacji staży zawodowych zaadresowanych dla nauczycieli przedmiotów zawodowych (Nowak, Pankiv, 2018, s. 322).

Niniejsze rozważania stały się inspiracją do przeprowadzenia badań naukowych nad kształceniem zawodowym w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku. Zdaniem autorki tegoż opracowania jakość kształcenia zawodowego wyznaczają tzw. „standardy jakości”, wśród których wyszczególnić można:

I – OFERTĘ KSZTAŁCENIA I PROGRAMY NAUCZANIA

II – KADRE SZKOŁY/PLACÓWKI

III – ZASOBY MATERIALNE SZKOŁY/PLACÓWKI

IV – ORGANIZACJĘ KSZTAŁCENIA

V – UCZNIÓW Z INDYWIDUALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

VI – WSPÓŁPRACĘ SZKÓŁ/PLACÓWEK Z PRACODAWCAMI

VII – WSPÓŁPRACĘ Z PARTNERAMI KRAJOWYMI I ZAGRANICZNYMI

VIII – POTWIERDZANIE EFEKTÓW KSZTAŁCENIA

IX – DORADZTWO EDUKACYJNO-ZAWODOWE

X – ZARZĄDZANIE STRATEGICZNE SZKOŁĄ/PLACÓWKĄ (Dąbrowska i in., 2013, s. 5-6).

Po ustaleniu zakresu tematycznego rozprawy, określeniu przedmiotu badań (którym jak zaznaczono powyżej jest kształcenie zawodowe wśród uczniów szkół ponadpodstawowych) sformułowano cele badawcze, które są warunkiem skutecznych badań naukowych.

Umożliwiają one bowiem wytyczenie kierunku działań oraz wybór metod gromadzenia i analizy danych. Wśród celów badawczych, zdefiniowanych przez Władysława Zaczyńskiego jako „bliższe określenie tego, do czego zmierza badacz, co pragnie poznać i osiągnąć w swoim działaniu” (1993, s. 40), wyszczególniono cel główny, cel szczegółowy, a także wyodrębniony na podstawie opracowania celu głównego – cel teoretyczny i praktyczny.

Celem głównym dysertacji była prezentacja obrazu kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych w kontekście zmian wynikających z reformy systemu oświaty z 2017 roku. Założono, iż otrzymane wyniki badań empirycznych pozwolą na uzyskanie informacji dotyczących zmian w kształceniu zawodowym w ciągu ostatnich lat oraz aktualnej sytuacji edukacyjnej uczniów szkół branżowych i techników, w kontekście wzmacniania ich zdolności do zatrudnienia. Uznano również, iż ocena jakości kształcenia zawodowego umożliwi opracowanie projektu naukowego z implikacjami praktycznymi, mającego na celu edukacyjne wsparcie młodzieży oraz udzielenie jej pomocy w zakresie doradztwa zawodowego i aktywizacji zawodowej, odpowiadającej zmieniającym się potrzebom rynku pracy.

Celem szczegółowym było uzyskanie wiedzy na temat kształcenia zawodowego w kontekście zmian wynikających z reformy systemu oświaty z 2017 roku (w oparciu o poznanie potrzeb rynku pracy), w odniesieniu do poniższych aspektów:

1. organizacji kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych,
2. oferty kształcenia,
3. programów nauczania,
3. współpracy między szkołami realizującymi kształcenie zawodowe a pracodawcami,
4. doradztwa edukacyjno-zawodowego skierowanego do uczniów.

Cel teoretyczny dotyczył następujących kwestii:

C – 1. Ustalenia obszarów, których dotyczyły zmiany w kształceniu zawodowym wynikające z reformy systemu oświaty z 2017 roku;

C – 2. Uzyskania informacji na temat organizacji kształcenia zawodowego uczniów szkół ponadpodstawowych i realizowanych w nich programów nauczania zawodu;

C – 3. Poznania oferty kształcenia zawodowego w poszczególnych typach szkół;

C – 4. Ustalenia regulacji współpracy między szkołą a pracodawcą;

C – 5. Określenia roli doradcy zawodowego w wyborze ścieżki zawodowej.

Celem praktycznym było uzyskanie informacji na temat sytuacji edukacyjnej w szkołach realizujących kształcenie zawodowe po reformie oświaty, co jak założono, mogło pozwolić na opracowanie nowych rozwiązań pedagogicznych w obszarze:

1. dostosowania oferty kształcenia oraz metod i programów nauczania do aktualnych potrzeb rynku pracy;
2. nabywania przez uczniów kwalifikacji zawodowych, czyli wiedzy i umiejętności praktycznych w wybranym zawodzie;
3. kształtowania wśród uczniów kompetencji zawodowych pozwalających na skuteczne rozwiązywanie zadań w pracy;
4. wdrażania przez szkoły programów nauczania o strukturze modułowej, zgodnie z nowymi kierunkami w kształceniu zawodowym;
5. promocji dualnego systemu kształcenia zawodowego, opartego na ścisłej współpracy szkół i przedsiębiorstw;
6. „dobrych praktyk” w zakresie nauczania przedmiotów zawodowych, podejmowanych przez środowisko szkolne (dyrektorów, nauczycieli przedmiotów, pedagogów);
7. innowacji pedagogicznych mających na celu podniesienie jakości i zwiększenie atrakcyjności kształcenia zawodowego;
8. podniesienia świadomości uczniów na temat walorów edukacji zawodowej oraz korzyści wynikających z wyboru kształcenia zawodowego, poprzez odbudowanie systemu preorientacji i orientacji zawodowej, realizowanej przez placówki oświatowe (poczynając od edukacji przedszkolnej);
9. opracowania programu dydaktycznego z doradztwa zawodowego (skierowanego do uczniów VII i VIII klas szkoły podstawowej oraz ich rodziców, a także do uczniów szkół ponadpodstawowych), zakładającego pomoc i wspieranie młodzieży w wyborze ścieżki kariery zawodowej dostosowanej do jej indywidualnych możliwości i potrzeb edukacyjnych oraz przygotowanie jej do zatrudnialności, w odniesieniu do wyzwań współczesnego rynku pracy.

W ostatnich latach w Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, kształcenie zawodowe zostało poddane wielu zmianom, których celem było poprawienie jego jakości i zwiększenie dostępności do różnych form edukacji i rozwoju zawodowego. Rozpoczęta w 2017 roku reforma polskiego systemu edukacji stała się przedmiotem analiz przedstawicieli wielu dziedzin życia społecznego, w szczególności pedagogów, politologów, prawników, socjologów oraz doradców zawodowych. Jednym z głównych jej założeń miała być poprawa jakości kształcenia zawodowego, sprzyjającego rozwojowi całej gospodarki (Mydłowska, 2019, s. 292); nauka zawodu stanowi ważny element systemu edukacyjnego, gdyż jego celem jest przygotowanie uczniów do wykonywania konkretnych zawodów oraz dostosowanie oferty edukacyjnej do zmieniającej się rzeczywistości. Jak wiadomo, system edukacji zawodowej i

rynek pracy wzajemnie na siebie oddziałują – kształcenie zawodowe uznawane jest za podstawę sprawnie funkcjonującego rynku pracy, zaś rynek pracy i sytuacja gospodarcza kształtują wymiar ilościowy i jakościowy absolwentów szkół zawodowych (Dolata, 2012, s. 142). W związku z powyższym uzasadnione jest prowadzenie badań w tym obszarze, ponieważ jakość kształcenia zawodowego jest niezwykle ważnym tematem, który odgrywa kluczową rolę w rozwoju społecznym i ekonomicznym kraju, warunkując zarazem szanse młodych osób na znalezienie zatrudnienia zgodnego ze zdobytymi kwalifikacjami oraz aktualnym zapotrzebowaniem na rynku pracy.

IV.1.2. Problemy badawcze

Sformułowane cele prowadzą do określenia problemów badawczych, których świadomość jest warunkiem koniecznym dla prowadzenia skutecznych badań naukowych oraz właściwej interpretacji otrzymanych wyników. W metodologii badań pedagogicznych problem badawczy to zagadnienie, którego identyfikacja skupia uwagę badaczy oraz określa zakres przyszłych badań. Jego rozwiązanie pozwala na rozwój wiedzy na dany temat, stanowiąc źródło informacji, które odnoszą się do danego zjawiska. M. Łobocki uważa, iż problem badawczy w badaniach pedagogicznych odgrywa pierwszorzędą rolę i definiuje go jako uszczegółowienie celu badań umożliwiające dokładniejsze poznanie tego, co zamierza się zbadać (2000, s. 23). T. Pilch i T. Bauman określają problem badawczy jako deklarację naszej niewiedzy, która została ujęta w formie pytania „o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska (...)” (2001, s. 43).

Istnieje wiele czynników, które wpływają na wybór problemu badawczego. Jednym z ważniejszych jest społeczna potrzeba znalezienia wyjścia z danej sytuacji problemowej, czego dowodzą słowa, iż problem badawczy powinien odpowiadać na rzeczywiste potrzeby środowiska edukacyjnego, być ważny i istotny dla jego rozwoju. Innym czynnikiem jest potrzeba uzupełnienia wiedzy naukowej – problem badawczy powinien stanowić luki w obecnej wiedzy naukowej, które wymagają uzupełnienia (Kuhn, 2020, s. 74), co wiąże się z wprowadzaniem nowych informacji, które mogą być pomocne w zrozumieniu danego zjawiska lub procesu edukacyjnego.

Warto również mieć na względzie, iż problem badawczy powinien być precyzyjnie zdefiniowany oraz mierzalny, dzięki czemu można wyciągnąć jednoznaczne wnioski na dany temat. Nie może on również dotyczyć ani kwestii banalnych (całkowicie oczywistych), ani

takich, na które nie da się znaleźć odpowiedzi, gdyż formułowanie nierozstrzygalnego problemu badawczego pozbawione jest sensu (Rak, Backer, 2015, s. 156).

W zakresie wybranego tematu i wyznaczonych celów badawczych, a także na podstawie analizy dostępnych materiałów (literatury przedmiotu, raportów edukacyjnych, przepisów prawa oświatowego, podstaw programowych w wybranych zawodach szkolnictwa branżowego, programów nauczania zawodu, danych statystycznych dotyczących liczby uczniów realizujących naukę w szkołach zawodowych oraz absolwentów podejmujących pracę w wyuczonym zawodzie) sformułowano następujące problemy badawcze:

Problem główny – Jaka jest jakość kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku?

Problem szczegółowy – Jak zmiany, które zostały wprowadzone w ramach reformy systemu oświaty z 2017 roku przyczyniły się do podniesienia jakości kształcenia zawodowego w obrębie niżej określonych obszarów?

1. Organizacja kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych;
2. Oferta kształcenia;
3. Programy nauczania;
3. Współpraca między szkołami realizującymi kształcenie zawodowe a pracodawcami;
4. Doradztwo edukacyjno-zawodowe skierowane do uczniów.

Problem teoretyczny – Jakie kierunki zmian można zaobserwować na podstawie analizy jakości kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017?

Problem praktyczny – Jaka jest obecna sytuacja edukacyjna w szkołach ponadpodstawowych realizujących kształcenie zawodowe?

W przypadku badań, które mają charakter opisowy, eksplikacyjny bądź eksploracyjny, gdzie celem jest poszukiwanie nowych kierunków badawczych, możliwe jest zrezygnowanie z hipotez badawczych (Jeszka, 2013, s. 36, Łobocki, 2007, s. 135 za Nowak, 1965, s. 224).

Ze względu na fakt, iż badania będące przedmiotem niniejszej rozprawy mają charakter eksploracyjny, postawiono **pytania badawcze**, które są powiązane z problemem badawczym, lecz w odróżnieniu do niego mają węższy zakres i odnoszą się do konkretnych zagadnień.

Oto one:

P – 1. Jak przebiega organizacja kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku? (organizacja analizowana jest w zakresie: nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego, powstania szkół

branżowych II stopnia, nowej formuły egzaminów zawodowych, odpowiedniego zaplecza technicznego, zatrudnienia wykwalifikowanej kadry dydaktycznej)

P – 2. W jakim stopniu oferta kształcenia zawodowego realizowanego w danej szkole odpowiada zainteresowaniom uczniów i wymaganiom rynku pracy?

P – 3. Jak realizowany jest program nauczania zawodu i czy jest on dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów?

P – 4. W jakim stopniu program nauczania zawodu dostosowany jest do potrzeb rynku pracy oraz czy pracodawcy biorą udział w tworzeniu programów nauczania?

P – 5. Jak przebiega współpraca pomiędzy szkołą (środowiskiem szkolnym) a pracodawcami?

P – 6. Jak w opinii środowiska szkolnego aktywny udział pracodawców w kształceniu ponadpodstawowym sprzyja podniesieniu poziomu przygotowania zawodowego, ukierunkowanego na przystosowanie uczniów do aktualnych potrzeb rynku pracy?

P – 7. Jaka jest aktualna sytuacja doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach i jaką rolę pełnią doradcy zawodowi w wyborze przyszłej ścieżki zawodowej przez uczących się?

P – 8. W jaki sposób postanowienia wynikające z reformy oświaty, dotyczące likwidacji gimnazjum, przywrócenia ośmioletniej szkoły podstawowej i wydłużenia nauki w szkole średniej, wpływają na wyrównywanie szans edukacyjnych wśród uczniów?

P – 9. Jaka jest powszechność zjawiska marginalizacji uczniów szkół branżowych i techników?

W ramach podsumowania tegoż podrozdziału warto zaznaczyć, iż problem badawczy, który określić można jako opis tematu badań, celu oraz pytań, na które poszukuje się odpowiedzi (Jeszka, 2013, s. 32) jest kluczowym elementem metodologii badań. Powinien być on zatem jasny, zwięzły i precyzyjny, gdyż dostarcza informacji dotyczących istotnych kwestii naukowych. Właściwie sformułowany problem badawczy pozwala na wyznaczenie kierunku zaplanowanych działań, a także dobór odpowiednich metod, technik oraz narzędzi badawczych. Pytania badawcze pomagają w zrozumieniu problemu badawczego, gdyż uzyskane na nie odpowiedzi mogą być istotne zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej, zaś sformułowane na ich podstawie wnioski mogą poszerzyć wiedzę na temat badanego zagadnienia, którym w przypadku niniejszej dysertacji jest kształcenie zawodowe realizowane wśród uczniów szkół ponadpodstawowych.

IV.1.3. Zmienne i wskaźniki

W badaniach pedagogicznych zmienne oraz wskaźniki pełnią bardzo ważną rolę. Są one wręcz nieodłącznym atrybutem badań (w szczególności ilościowych), ponieważ brak ich uwzględnienia nie pozwoliłby na realny pomiar faktów, zjawisk oraz zdarzeń. Zmienne oraz wskaźniki stanowią próbę doprecyzowania problemów badawczych, przy czym zmienne są uszczegółowieniem badanych zjawisk, zaś wskaźniki służą określeniu każdej spośród wyodrębnionych zmiennych (Łobocki, 2000, s. 32).

Zmienne pełnią istotną rolę w badaniach pedagogicznych, ponieważ są elementem opisu oraz analizy zjawisk związanych z procesami edukacyjnymi. Można je zdefiniować jako właściwości mierzone lub obserwowane w badaniach, które mogą różnić się między osobami, grupami lub warunkami badawczymi, lub innymi słowy jest to „kilka podstawowych cech konstytutywnych dla danego zdarzenia” (Pilch, Bauman, 2001, s. 50), wpływających na wyniki badania. Zmienne, określane również jako charakterystyczne dla danego zjawiska wartości bądź aspekty, mogą podlegać również zmianom, w zależności od pewnych okoliczności bądź warunków (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2018, s. 201).

W literaturze metodologicznej można spotkać się z podziałem zmiennych na:

1. Zmienne niezależne, które odnoszą się do oddziaływań lub właściwości badanych obiektów, będących pod kontrolą badacza (Konarzewski, 2000, s. 40-41); mogą być zdefiniowane jako czynniki lub warunki, które badacz sam wybiera, ustala ich wartości, a także kontroluje lub manipuluje (w sposób jednoznaczny i powtarzalny), by zbadać oddziaływanie na zmienne zależne. W odniesieniu do badań pedagogicznych ten rodzaj zmiennych odnosi się do różnych, a zarazem ściśle określonych sposobów działalności dydaktycznej bądź wychowawczej, przede wszystkim do oddziaływań pedagogicznych, które mogą wiązać się określonymi zmianami w rozwoju umysłowym, społecznym moralnym czy też fizycznym wśród dzieci i młodzieży (Łobocki, 2000, s. 33);
2. Zmienne zależne, które dotyczą „jawnego zachowania się lub jawnych cech obiektów scharakteryzowanych przez wartości zmiennych niezależnych” (Konarzewski, 2000, s. 40), stanowią pewien wynik, który badacz chce zbadać i porównać w zależności od zmiennych niezależnych – służą one bowiem wyjaśnieniu, czy oraz w jakim stopniu zależą od zmiennych niezależnych (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2018, s. 201). Zmienne zależne zatem można określić jako oczekiwane skutki zmiennych niezależnych, czyli spodziewane przez badacza wyniki oddziaływań pedagogicznych bądź następstwa różnych psychospołecznych

uwarunkowań rozwoju (pożądanego lub niepożądanego) osób objętych badaniami (Łobocki, 2000, s. 33);

3. Zmienne pośredniczące – określane również jako zmienne interweniujące lub zakłócające (Brzeziński, 1996, s. 89), które nie stanowią bezpośredniego przedmiotu badań, lecz pośrednio wpływają na ich końcowy wynik, wskazując jego zależność od wielu czynników, jak np. panujących warunków (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2018, s. 2012). Zmienne pośredniczące niekiedy pozwalają na lepsze zrozumienie współzależności między zmiennymi niezależnymi a zależnymi, których nie uwzględniono w przyjętym schemacie badawczym (Łobocki, 2000, s. 33);
4. Zmienne kontrolne, które badacz stara się kontrolować, by wykluczyć wpływ na badane zjawiska, dzięki czemu można stwierdzić, czy istnieje rzeczywista zależność między zmiennymi, czy też jest to jedynie związek pozorny (Bryman, 2016, s. 245);
5. Zmienne ilościowe (nazywane inaczej numerycznymi) – odnoszą się do wartości liczbowych, ponieważ można je zmierzyć lub zliczyć (Creswell, 2014, s. 43); wykorzystywane są często do opisywania lub porównywania wyników testów lub badań przeprowadzanych między różnymi grupami uczniów. Zmienne ilościowe, które ze względu na przyjmowane wartości mogą być ciągłe lub dyskretne (Babbie, 2007, s. 136), pozwalają na dokładne i precyzyjne pomiary, dokonane za pomocą takich narzędzi, jak skale pomiarowe, testy oraz kwestionariusze (Borzęcka-Stefańska, 2019, s. 89);
6. Zmienne jakościowe – inaczej kategoryczne, mierzone są przy użyciu kategorii, nie zaś wartości liczbowych; wykorzystywane są do opisywania charakterystyk populacji lub do badania związków między cechami różnych grup (Creswell, 2014, s. 91). Wśród zmiennych jakościowych wyróżniamy zmienne nominalne, które nie mają określonego porządku, jak np. płeć lub rodzaj szkoły (Bryman, 2016, s. 189) oraz zmienne porządkowe, np. poziom wykształcenia bądź nauczania (Creswell, 2014, s. 91).

W metodologii badań pedagogicznych należy wyszczególnić zarówno zmienne, jak i wskaźniki, bez których badania (głównie ilościowe) byłyby zbyt powierzchowne i ogólnikowe, a ich nieznanomość skutkowałaby wieloma nieporozumieniami (Łobocki, 2000, s. 34). Stanowią one niezbędne narzędzie, umożliwiające badaczom dokładne analizowanie danych oraz wyciąganie wniosków na temat różnych aspektów edukacji, pozwalają na prowadzenie porównań między różnymi grupami badawczymi, a także umożliwiają dokonywanie analizy wielowymiarowej, polegającej na badaniu wpływu wielu czynników na dane zjawiska. Wskaźnikami można określić wielkość danej cechy badanych rzeczy, zjawisk czy procesów, które podlegają obserwacji bądź pomiarowi. Inaczej mówiąc, wskaźniki służą

zdefiniowaniu, jakie wartości przyjmują poszczególne cechy badanych zjawisk lub procesów i jak te wartości są ze sobą powiązane, dzięki czemu można stwierdzić, że „zaszło zjawisko, które wskaźnik określa” (Zaborowski, 1973, s. 150).

Wśród wskaźników zmiennych w badaniach pedagogicznych można wyróżnić:

1. „wskaźniki empiryczne – które występują, gdy wskazywane przez nie zjawisko daje się zaobserwować;
2. wskaźniki definicyjne – wynikające z definicji pewnego zjawiska lub faktu, która określa przedmiot badań oraz wyznacza ich podstawowy cel badawczy;
3. wskaźniki interferencyjne – odnoszące się do zjawisk nieobserwowalnych, które nie są poddawane badaniu, lecz cechuje je osobliwa „realność” i szereg obserwowanych zjawisk” (Nowak, 1970, s. 152).

Niezwykle ważną kwestią jest odpowiedni dobór zmiennych oraz wskaźników, ponieważ dzięki temu realizowane badania zyskują na trafności oraz rzetelności (Łobocki, 2000, s. 35). Badacz powinien skoncentrować się na najważniejszych zmiennych i wskaźnikach, dokładnie określić ich zakres wartości, używać zmiennych i wskaźników (uwzględniając korelację między nimi), które są łatwe do zmierzenia i posiadają wysoką precyzję. W związku z powyższym należy pamiętać, by zarówno zmienne, jak i wskaźniki były dobrze zdefiniowane i adekwatne do celów badania, gdyż ich nieodpowiedni dobór mógłby doprowadzić do błędnych wniosków oraz trudności w interpretacji wyników (Bryman, 2016, s. 250).

W tabeli 3, 4 i 5 przedstawiono klasyfikację zmiennych niezależnych i zależnych oraz ich wskaźników, które zostały wyznaczone w badaniach ilościowych przeprowadzonych wśród trzech następujących grup:

1. uczniów i uczennic techników i szkół branżowych I stopnia,
2. przedstawicieli kadry pedagogicznej – nauczycieli/nauczycielek, instruktorów/instruktoerek przedmiotów zawodowych i dyrektorów/dyrektorek szkół branżowych i techników,
3. pracodawców współpracujących ze szkołami ponadpodstawowymi realizującymi kształcenie zawodowe.

Tabela 3. Zmienne i wskaźniki w badaniu wśród uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych

Zmienne niezależne	Wskaźniki zmiennych niezależnych
- typ szkoły, do której uczęszczają badani,	- dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 3 (szkoła branżowa/4-lub 5-letnie technikum),

<ul style="list-style-type: none"> - typ ukończonej szkoły, - zawód/branża, w którym badani odbywają kształcenie, - zmienne socjodemograficzne, 	<ul style="list-style-type: none"> - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 4 (gimnazjum/8-letnia szkoła podstawowa), - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 8, 9 (np. mechanik pojazdów samochodowych/branża motoryzacyjna), - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 6, 7.
<p><u>Zmienne zależne</u></p>	<p><u>Wskaźniki zmiennych zależnych</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> - organizacja kształcenia, - oferta kształcenia, - programy nauczania, - współpraca z pracodawcami, - doradztwo edukacyjno-zawodowe. 	<ul style="list-style-type: none"> - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 36, - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 10, 13, 19, 20, 41, - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 21, 22, 23, 24, 25, 26,27, 28, 29,30, - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 31, 32, - dane uzyskane na podstawie pytań: 11, 15, 16, 17.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Zmienne i wskaźniki w badaniu kwestionariuszowym wśród nauczycieli i nauczycielek techników i szkół branżowych

<u>Zmienne niezależne</u>	<u>Wskaźniki zmiennych niezależnych</u>
<ul style="list-style-type: none"> - pełniona funkcja w szkole, - typ szkoły (w której badani są zatrudnieni), - branże, do których przyporządkowane są zawody (w których w szkole odbywa się kształcenie zawodowe), - lokalizacja szkoły (w której badani są zatrudnieni), - rodzaj nauczanych przedmiotów. 	<ul style="list-style-type: none"> - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 1 (nauczyciel, instruktor przedmiotów zawodowych, dyrektor szkoły); - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 5 (szkoła branżowa I stopnia/szkoła branżowa II stopnia, technikum); - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 6 (np. branża motoryzacyjna); - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 7 (województwo); - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 8 (np. przedmioty zawodowe teoretyczne/praktyczne).
<u>Zmienne zależne</u>	<u>Wskaźniki zmiennych zależnych</u>
<ul style="list-style-type: none"> - organizacja kształcenia, - oferta kształcenia, - programy nauczania, 	<ul style="list-style-type: none"> - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 19, 20, 32, 40, 46, - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań 21, 22, 23, 31, - dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 13, 14, 15, 16, 17, 18, 27, 28, 29, 30,

- współpraca z pracodawcami,	- dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 34, 35, 36, 38,
- doradztwo edukacyjno-zawodowe,	- dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 41, 42, 43.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Zmienne i wskaźniki w badaniu kwestionariuszowym wśród pracodawców współpracujących ze szkołami

<u>Zmienne niezależne</u>	<u>Wskaźniki zmiennych niezależnych</u>
- sekcja/branża, do jakiej należy przedsiębiorstwo,	- dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 1 i 2 (np. handel/przemysł/budownictwo usługi/branża audiowizualna),
- liczba pracowników zatrudnionych w przedsiębiorstwie,	- dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 3,
- typ szkoły, z jakiej przyjmowani są uczniowie na praktyczną naukę zawodu.	- dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytania 8 (technikum, szkoła branżowa I stopnia/szkoła branżowa II stopnia).
<u>Zmienne zależne</u>	<u>Wskaźniki zmiennych niezależnych</u>
- organizacja kształcenia,	- dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 22, 25, 26, 29, 33,
- oferta kształcenia,	- dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 16, 32,
- programy nauczania,	- dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 19, 20,

- współpraca z pracodawcami.	- dane (procentowe) uzyskane na podstawie pytań: 7, 8, 9, 11, 14.
------------------------------	---

Źródło: opracowanie własne.

IV.1.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Badania pedagogiczne mogą być prowadzone z wykorzystaniem różnych metod, technik oraz narzędzi badawczych. Jak zaznaczono w pierwszej części rozdziału, w ramach realizacji założeń metodologicznych zastosowano triangulację badań, polegającą na łączeniu metod ilościowych z jakościowymi. Uznano bowiem, iż pozwoliłoby to na zwiększenie rzetelności i wiarygodności uzyskanych wyników oraz otrzymanie możliwie najbardziej kompleksowego obrazu badanego zjawiska (Creswell, 2014, s. 194-195, Patton, 2002, s. 247-249).

Badania ilościowe

Badania ilościowe zostały zrealizowane w dwóch etapach. W pierwszej kolejności przeprowadzono analizę dokumentów (pisanych oraz cyfrowych), która przeważnie traktowana jest jako metoda uzupełniająca, polegająca na uporządkowaniu oraz interpretacji treści pod kątem problemu badawczego (Łobocki, 2007, s. 256). Analiza ta dotyczyła materiałów zastanych, które w odróżnieniu do dokumentów tworzonych intencjonalnie powstały niezależnie od woli badacza, nie zaś z jego inspiracji (Zaczyński, 1995, s. 161). W ramach realizacji tej części badań analizie poddano: podstawy programowe kształcenia w wybranych zawodach szkolnictwa branżowego, programy nauczania zawodu, raporty edukacyjne, przepisy prawa oświatowego oraz statystyki odnoszące się do kształcenia zawodowego w technikach i szkołach branżowych oraz losów absolwentów tego typu szkół. Następną metodą ilościową był sondaż diagnostyczny, określany jako „metoda badań, której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach, w wyniku relacji słownych osób badanych, zwanych respondentami” (Łobocki, 2000, s. 243). Uzasadnieniem wyboru tej metody jest fakt, iż bardzo dobrze ujawnia ona „schemat wzajemnych statystycznych powiązań między zmiennymi charakteryzującymi ukazujące się w odpowiedziach cechy społeczne jednostek składających się na daną zbiorowość, w tym ich postawy i zachowania” (Nowak, 1985, s. 47).

Respondenci, którzy wzięli udział w badaniach należeli do następujących grup interesariuszy procesu kształcenia zawodowego:

1. Uczniów i uczennic techników i szkół branżowych I stopnia;

2. Przedstawiciele kadry pedagogicznej zatrudnionej w szkołach ponadpodstawowych realizujących kształcenie zawodowe;

3. Pracodawców współpracujących ze szkołami w ramach kształcenia zawodowego.

Wybraną techniką badawczą, którą można zdefiniować jako czynność określoną i uwarunkowaną doбором odpowiedniej metody (Pilch, Bauman, 2001, s. 71) była ankieta, zaś narzędziem badawczym – kwestionariusz ankiety, który został stworzony na potrzeby badania i zaadresowany oddzielnie do każdej spośród badanych grup.

Celem badania ankietowego, które przeprowadzono wśród uczniów i uczennic techników i szkół branżowych, było uzyskanie informacji, czy organizacja kształcenia zawodowego prowadziła do nabywania przez nich kwalifikacji i kompetencji zawodowych odpowiadających potrzebom rynku pracy. Spodziewanym efektem przeprowadzonej ankiety było również wykazanie motywów, którymi uczniowie kierowali się, wybierając przyszłą ścieżkę edukacyjno-zawodową, a także zdobycie wiedzy, jak na obecnym etapie nauki oceniają swoją decyzję i czy w przyszłości zamierzają pracować w zawodzie, w którym kształcą się aktualnie. Kolejną kwestią było uzyskanie informacji, czy w opinii respondentów postanowienia wynikające z reformy systemu oświaty (np. likwidacja gimnazjów i wcześniejsze rozpoczęcie nauki w szkołach ponadpodstawowych) są dla nich korzystne.

Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części:

1. Metryczki zawierającej informacje na temat osoby badanej, tj. płeć, typ szkoły, do której uczęszczają badani, typ ukończonej szkoły, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, zawód oraz branża, w której realizowane jest kształcenie (pyt. 1 - 9);
2. Pytań właściwych – otwartych oraz zamkniętych, w części których zastosowano skalę Likerta (pyt. 10 - 42).

Założeniem badania wśród uczniów i uczennic było udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania:

1. W jakim stopniu młodzież, która łączy edukację ogólną z kształceniem zawodowym nabywa w czasie nauki wiedzę i umiejętności zawodowe zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, preferencjami oraz predyspozycjami zawodowymi? (pyt. 18 - 30)
2. Jak uczniowie/uczennice oceniają zmiany wynikające z reformy systemu oświaty z 2017 roku w zakresie zmian strukturalnych, współpracy szkół z pracodawcami i nowej formuły egzaminów zawodowych ? (pyt. 31 - 36)
3. Jak uczniowie/uczennice z perspektywy czasu postrzegają swój wybór szkoły ponadpodstawowej oraz jakie są ich plany odnośnie przyszłej kariery zawodowej? (pyt. 13 - 14)

4. Czy po ukończeniu nauki w szkole ponadpodstawowej badani planują podjęcie pracy zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami? (pyt. 39 - 42)
5. Jakie powody skłoniły respondentów do wyboru szkoły, do której aktualnie uczęszczają? (pyt. 10)
6. Z jakich źródeł informacji korzystali uczniowie przy podejmowaniu decyzji o dalszej edukacji? (pyt. 11 - 12)
7. Jaka jest opinia respondentów na temat organizacji kształcenia zawodowego – realizowanego również podczas pandemii Covid-19? (pyt. 37 - 38)
8. Jak badani oceniają rolę doradztwa zawodowego w szkole? (pyt. 15 - 17)

Celem badania ankietowego, w którym udział wzięli przedstawiciele kadry pedagogicznej zatrudnionej w technikach i szkołach branżowych (I i II stopnia), było uzyskanie wiedzy, jak oferta edukacyjna i programy nauczania, a także nowe rozwiązania dotyczące praktycznej nauki zawodu w szkołach ponadpodstawowych umożliwiają uczniom zdobycie kompetencji oraz kwalifikacji zawodowych, odpowiadających aktualnym potrzebom rynku pracy.

Kwestionariusz ankiety składał się z następujących części:

1. Metryczki zawierającej dane dotyczące pełnionej funkcji w szkole (nauczyciel, instruktor przedmiotu zawodowego, dyrektor), płci, stażu pracy w zawodzie nauczyciela, stopnia awansu zawodowego, lokalizacji oraz typu szkoły będącej miejscem zatrudnienia, nauczanych przedmiotów, posiadanych uprawnień egzaminatora egzaminu zawodowego (pyt. 1 - 9);
2. Pytań właściwych – otwartych oraz zamkniętych, w części których zastosowano skalę Likerta (pyt. 10 - 47).

Założeniem badania wśród przedstawicieli kadry pedagogicznej było udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania:

1. W jakim stopniu oferta i programy kształcenia zawodowego dostosowane są do uczniów oraz do wymogów rynku pracy? (pyt. 21 - 23, 27 - 31)
2. Jak badani oceniają zmiany dotyczące podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego? (pyt. 24 - 26)
3. W jakich formach doskonalenia zawodowego skierowanych biorą udział nauczyciele szkół branżowych i techników? (pyt. 10 - 12)
4. Jak badani postrzegają zmiany w warunkach przeprowadzania egzaminów zawodowych? (pyt. 32 - 33)

5. Jak nauczyciele oceniają przygotowanie teoretyczne i praktyczne uczniów, w kontekście podjęcia przez nich pracy w wyuczonym zawodzie? (pyt. 13 - 18)
6. Jakie zmiany dostrzegają badani w organizacji kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych? (pyt. 19 - 20)
7. W jakim stopniu według respondentów zwiększona aktywność pracodawców w przygotowanie zawodowe w szkole sprzyja podwyższeniu efektywności kształcenia wśród młodzieży? (pyt. 34 - 37)
8. Jak w opinii nauczycieli kształtuje się aktualnie sytuacja dotycząca doradztwa zawodowego – zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych? (pyt. 41 - 43)
9. Jak badani postrzegają zmiany strukturalne wynikające z reformy systemu oświaty z 2017 roku? (pyt. 44 - 46)
10. Jakie są aktualne problemy w obszarze kształcenia zawodowego? (pyt. 38 - 39, 47)

Celem badania ankietowego, przeprowadzonego wśród pracodawców, było pozyskanie informacji na temat dostosowania kształcenia zawodowego do aktualnych potrzeb rynku pracy oraz zdobycie wiedzy na temat jakości współpracy pomiędzy przedsiębiorcami a szkołą – np. przez angażowanie pracodawców do uczestnictwa w tworzeniu programów nauczania zawodu bądź realizowania praktycznej nauki zawodu przy zastosowaniu różnorodnych form.

Kwestionariusz ankiety składał się z następujących części:

1. Metryczki zawierające dane dotyczące sekcji, do której przyporządkowane jest przedsiębiorstwo oraz branży, w jakiej działa, liczby pracowników, jaką zatrudnia (w tym także absolwentów szkół zawodowych), typu i liczby szkół, z którymi współpracuje w ramach kształcenia zawodowego oraz liczby uczniów, którzy mogą jednorazowo być przyjęci w celu odbycia praktycznej nauki zawodu (pyt. 1 - 4, 6 - 8, 10 - 11);
2. pytań właściwych – otwartych oraz zamkniętych, w części z których zastosowano skalę Likerta (pyt. 5, 9 - 10 - 34).

Założeniem badania wśród pracodawców było udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania:

1. W jakim stopniu zmiany w organizacji kształcenia zawodowego, wynikające z reformy z 2017 r., mogą przyczynić się do znalezienia przez absolwentów (szkół realizujących kształcenie zawodowe) pracy zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami? (pyt. 29 - 30)
2. Jak zmiany dotyczące organizacji przeprowadzania egzaminów zawodowych, a także ich obowiązkowego charakteru są postrzegane są przez pracodawców? (pyt. 25 - 26)
3. Jak wdrożenie systemu dualnego sprzyja podniesieniu jakości kształcenia zawodowego? (pyt. 27)

4. W jakim stopniu oferta kształcenia szkół branżowych i techników dostosowana jest do wymagań danej branży oraz aktualnych wyzwań rynku pracy? (pyt. 16 i 32)
5. Czy pracodawcy widzą wśród uczniów odbywających u nich praktyki zawodowe przyszłych pracowników? (pyt. 4 - 5)
6. Jakie formy współpracy pracodawców ze szkołą są obecnie przez nich podejmowane? (pyt. 11)
7. Czy pracodawcy znają program kształcenia zawodowego realizowanego przez szkoły, z którymi współpracują oraz czy uczestniczą w jego tworzeniu? (18 - 21)
8. Jak respondenci oceniają współpracę ze szkołami realizującymi kształcenie zawodowe? (pyt. 9, 14 - 15, 17, 22 - 23)

Badania jakościowe

Strategią badań jakościowych, którą postanowiono zastosować był zogniskowany wywiad grupowy – przeprowadzony wśród trzech grup składających się z nauczycieli i nauczycielek (przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących) zatrudnionych w technikach i szkołach branżowych. Zogniskowane wywiady grupowe (zwane inaczej fokusowymi) są obecnie jednym z najbardziej popularnych sposobów zbierania danych w naukach społecznych (Lisek-Michalska, 2013, s. 14), ponieważ ze względu na fakt, że uczestniczy w nich grupa osób pozwalają na uzyskanie wglądu w różne perspektywy oraz doświadczenia związane z badanym zagadnieniem (Morgan, 1997, s. 22),

Celem badania, które przeprowadzono wśród przedstawicieli kadry pedagogicznej było uzyskanie wiedzy na temat obecnej sytuacji kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych, związanej ze zmianami zapoczątkowanymi przez reformę systemu oświaty z 2017 roku. Kolejnym celem zaplanowanego badania było otrzymanie informacji, jak respondenci postrzegają edukacyjne możliwości uczniów szkół branżowych i techników, którzy ukończyli ośmioletnią szkołę podstawową (czyli o rok wcześniej niż absolwenci gimnazjum rozpoczęli edukację w szkole ponadpodstawowej) oraz w jakim stopniu, według badanych, nowy model kształcenia zawodowego może przyczynić się do zmniejszenia marginalizacji szkolnictwa branżowego i technicznego.

Założono, iż przeprowadzenie zogniskowanych wywiadów grupowych pozwoli na uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak w opinii badanych postanowienia wynikające z reformy oświaty dotyczące organizacji kształcenia zawodowego i współpracy z pracodawcami mogą wpłynąć na zmianę kondycji edukacji zawodowej w Polsce?

2. W jakim stopniu ofertę kształcenia i program nauczania zawodu dostosowano do indywidualnych możliwości oraz potrzeb uczniów?
3. W jaki sposób monitorowane i diagnozowane są edukacyjne potrzeby uczniów?
4. Jak respondenci oceniają obecną sytuację doradztwa zawodowego?
5. Jak na przykładzie zjawiska „podwójnego rocznika” nauczyciele oceniają edukacyjne możliwości wśród uczniów, którzy ukończyli ośmioletnią szkołę podstawową w porównaniu do absolwentów gimnazjum?
6. Jaka jest według respondentów powszechność zjawiska marginalizacji uczniów szkół branżowych i techników?

IV.1.5. Dobór badanych osób

Istotnym etapem przed rozpoczęciem realizacji badań jest dobór badanych osób, gdyż wpływa on na jakość otrzymanych wyników oraz umożliwia wyciągnięcie trafnych wniosków (Bryman, 2016, s. 58). Wyróżnić można dwa rodzaje doboru badanych:

1. Dobór losowy (probabilistyczny) – który opiera się na doborze osób z określonej populacji w sposób przypadkowy. Ważną jego cechą jest to, iż każda osoba otrzymuje jednakową szansę, by w ramach próby losowej stać się „obiektem badania” (Nowaczyk, 1985, s. 133, cyt. za Łobocki, 2006, s. 172).
2. Dobór celowy (zależny często od wyrażenia zgody na badania, np. przez dyrektora szkoły lub placówki opiekuńczo-wychowawczej) – gdy badacz sam dokonuje wyselekcjonowania badanych z danej zbiorowości, kierując się wiedzą na jej temat oraz wiedzą dotyczącą niektórych charakteryzujących ją cech (Łobocki, 2000, s. 40, 2006, s. 172-178).

W tej części pracy zostaną zaprezentowane zasady oraz kryteria, które musiały być spełnione, by dane osoby mogły uczestniczyć w zaplanowanych badaniach (zarówno ilościowych, jak i jakościowych).

W badaniu, którego uczestnikami byli uczniowie i uczennice szkół ponadpodstawowych zastosowano następujące kryteria doboru respondentów:

1. typ szkoły do której uczęszczali badani – szkoła branżowa I stopnia lub technikum (4- lub 5-letnie);
2. wiek respondentów – 15 - 20 lat;
3. lokalizacja – badanie zostało przeprowadzone wśród uczniów i uczennic ze szkół z województwa mazowieckiego;

4. branże (uznane za najpopularniejsze), do których przyporządkowane są zawody szkolnictwa branżowego²;
5. liczba badanych – założono, że w badaniu weźmie udział około 250 osób;
6. metoda doboru próby – zastosowano dobór nielosowy (metodę doboru celowego).

W badaniu ankietowym skierowanym do przedstawicieli kadry pedagogicznej zostały zastosowane poniższe kryteria doboru uczestników:

1. miejsce pracy badanych: technikum i/lub szkoła branżowa (I i/lub II stopnia);
2. stanowisko pracy/pełniona funkcja w szkole: nauczyciel, pedagog szkolny, instruktor przedmiotów zawodowych, dyrektor szkoły;
3. rodzaj nauczanych przedmiotów (w przypadku nauczycieli): przedmioty zawodowe lub ogólnokształcące;
4. wykształcenie badanych – wyższe z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym i zawodowym (w przypadku nauczycieli/instruktorów przedmiotów zawodowych);
5. staż pracy w szkole – minimum 3 lata;
6. liczba badanych – założono, że w badaniu weźmie udział około 150 osób;
7. metoda doboru próby – zastosowano dobór nielosowy (metodę doboru celowego).

W badaniu ankietowym zaadresowanym do pracodawców (właścicieli przedsiębiorstw) współpracujących ze szkołami w ramach kształcenia zawodowego dobrano respondentów według następujących kryteriów:

1. profil przedsiębiorstwa – odpowiadający zawodom szkolnictwa branżowego;
2. typ szkoły, z którą realizowana jest współpraca w ramach kształcenia zawodowego – technikum/szkoła branżowa (I i/lub II stopnia);
3. długość współpracy ze szkołą – minimum 3 lata;
4. liczba badanych – założono, że w badaniu weźmie udział około 50 osób;
5. metoda doboru próby – zastosowano dobór nielosowy (metodę doboru celowego).

W zogniskowanych wywiadach grupowych, które przeprowadzono wśród przedstawicieli kadry pedagogicznej, zastosowano poniższe kryteria doboru respondentów:

1. miejsce pracy badanych: szkoła ponadpodstawowa, w której realizowane jest kształcenie zawodowe;

² Informacje uzyskane na podstawie danych opublikowanych w raportach: „Stan Rynku Pracy w Polsce” (2021), „Barometr zawodów” (2020-2022), „Edukacja zawodowa i techniczna w Polsce” (2020), „Perspektywy szkolnictwa zawodowego w Polsce” (2020), „Rynek w Pracy w Polsce”(2021), a także „Prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy”, zawartej w Monitorze Polskim z 28.01.2022 r. i Komunikatów CBOS: „Prestiż zawodów” (2013) i „Które zawody poważamy” (2019).

2. stanowisko pracy/pełniona funkcja w szkole: nauczyciel (przedmiotów ogólnokształcących lub zawodowych), doradca zawodowy;
3. wykształcenie badanych – wyższe z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym i zawodowym (w przypadku nauczycieli przedmiotów zawodowych);
4. staż pracy w szkole – minimum 5 lat;
5. liczba badanych – założono, że w badaniu weźmie udział 12 - 16 osób;
6. metoda doboru próby – zastosowano dobór nielosowy (metodę doboru celowego).

IV.1.6. Teren badań – charakterystyka

W metodologii badań pedagogicznych teren badań odgrywa niezwykle istotną rolę, gdyż wpływa na cały proces badawczy – począwszy od etapu projektowania badania, przez zebranie i analizę danych, aż po interpretację wyników (Creswell, 2014, s. 67). Wyznacza on zakres badań oraz wytycza ich cel i kierunek, stanowiąc „materialną podbudowę poczynań badawczych, które bez niego zawieszono są jakby w próżni” (Łobocki, 2007, s. 200). Przez teren badań rozumie się zazwyczaj otoczenie lub kontekst, w którym odbywa się badanie, a także społeczność bądź grupę, którą badacz analizuje.

Można wyróżnić dwa rodzaje terenu badań:

1. naturalny – będący miejscem, gdzie ludzie żyją i działają w sposób naturalny, np. szkoła, przedszkole, organizacje społeczne,
2. sztuczny – czyli miejsce, gdzie ludzkie działanie realizowane jest w sposób kontrolowany, np. laboratorium badawcze (McMillan, Schumacher, 2014, s. 54).

W pedagogice teren badań jest bardzo szeroki i obejmuje wiele aspektów edukacji, do których zaliczyć można uczenie się, nauczanie, wychowanie, dydaktykę, a także wpływ tych procesów na rozwój jednostki i społeczeństwa.

W przypadku realizacji badań poświęconych edukacji zawodowej po reformie systemu oświaty z 2017 roku terenem badań była szkoła ponadpodstawowa (technikum i szkoła branżowa), w której realizowane jest kształcenie zawodowe. Badanie ankietowe przeprowadzone wśród uczniów i uczennic techników i szkół branżowych I stopnia z województwa mazowieckiego odbyło się w następujących placówkach (ze względu na poufny charakter badania nie podano ich dokładnej lokalizacji):

- 5 Zespołach Szkół składających się z następujących typów placówek oświatowych: technikum, szkoła branżowa I i II stopnia, liceum ogólnokształcące;

- 1 Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego, w którym można realizować naukę w szkole branżowej I i II stopnia, technikum, szkole podstawowej i liceum ogólnokształcącym dla dorosłych oraz na kwalifikacyjnych kursach zawodowych.

Badanie ankietowe przeprowadzone wśród przedstawicieli kadry pedagogicznej zatrudnionej w technikach i szkołach branżowych miało charakter ogólnokrajowy – placówki, w których respondenci byli zatrudnieni rozmieszczone były na terenie całej Polski, w obrębie wszystkich 16 województw, co zostało przedstawione w poniższej tabeli (z uwagi na poufny charakter badania nie podano dokładnej lokalizacji szkół, w których badani byli zatrudnieni):

Tabela 6. Procentowy udział nauczycieli i nauczycielek z różnych województw w badaniu kwestionariuszowym

Województwo	Udział procentowy badanych
Mazowieckie	15%
Warmińsko-mazurskie	15%
Podlaskie	8%
Pomorskie	7%
Małopolskie	7%
Dolnośląskie	7%
Wielkopolskie	6%
Lubelskie	6%
Śląskie	5%
Łódzkie	4%
Podkarpackie	4%
Lubuskie	4%
Kujawsko-pomorskie	3%
Świętokrzyskie	3%
Zachodniopomorskie	3%
Opolskie	3%

Źródło: opracowanie własne.

Badanie ankietowe przeprowadzone wśród pracodawców obejmowało przedsiębiorstwa współpracujące ze szkołami z następujących pięciu województw (ze względu na poufny charakter badania zarówno dane pracodawców, jak i adresy szkół, z którymi realizowana była współpraca nie zostały udostępnione):

Tabela 7. Procentowy udział pracodawców z różnych województw w badaniu kwestionariuszowym

Województwo	Udział procentowy badanych
Małopolskie	46%
Mazowieckie	20%
Wielkopolskie	18%
Lubelskie	12%
Łódzkie	4%

Źródło: opracowanie własne.

Zogniskowane wywiady grupowe zostały zrealizowane z udziałem przedstawicieli kadry pedagogicznej zatrudnionej w szkołach znajdujących się na terenie następujących województw (zważywszy na poufny charakter badania, nie podano dokładnej lokalizacji szkół, w których byli zatrudnieni uczestnicy):

Tabela 8. Liczba nauczycieli i nauczycielek z różnych województw w przeprowadzonych zogniskowanych wywiadach grupowych

Województwo	Liczba badanych
Mazowieckie	N = 7
Wielkopolskie	N = 3
Podlaskie	N = 2
Kujawsko – pomorskie	N = 1
Dolnośląskie	N = 1
Lubelskie	N = 1

Źródło: opracowanie własne

IV.1.7. Grupa badanych – charakterystyka

Ważnym aspektem badań pedagogicznych jest dobór odpowiedniej grupy badanych, ponieważ wpływa on na jakość i trafność otrzymanych wyników. Jak twierdzi M. Łobocki, „badania pozbawione starannie dokonanego wyboru badanych osób są często badaniami bez większej wartości metodologicznej” (2007, s. 199). Warto zaznaczyć, że dobór grupy badanych, stanowiących zazwyczaj część pewnej populacji (czyli tzw. populację próbną), uzależniony jest zarówno od celów badania, jak również od rodzajów problemów badawczych czy też stawianych hipotez. Dlatego ważne jest, by osoby zakwalifikowane do danej próby (dobranej w sposób losowy lub celowy) nosiły cechy charakterystyczne dla populacji

generalnej – dzięki temu możliwe jest uniknięcie tendencyjności w badaniach, wynikającej z braku reprezentatywności badanej grupy (Ibidem, s. 197-198).

W przeprowadzonych badaniach grupę badawczą stanowili interesariusze kształcenia zawodowego – uczniowie i uczennice techników i szkół branżowych oraz przedstawiciele kadry pedagogicznej (w szczególności nauczyciele i nauczycielki) obu typów szkół, jak również pracodawcy współpracujący ze szkołami w ramach kształcenia zawodowego. Każda z wymienionych grup została wybrana według kryteriów opisanych w podrozdziale 4.1.5.

Poniżej została zaprezentowana charakterystyka badanych – uczestników badań ilościowych oraz jakościowych:

Badanie ankietowe wśród uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych realizujących kształcenie zawodowe:

W badaniu kwestionariuszowym uczestniczyły 292 osoby, będące uczniami i uczennicami szkół ponadpodstawowych, lecz ze względu na fakt, iż nie wszyscy badani odpowiedzieli na zadane pytania w sposób prawidłowy, dalszym analizom poddano 287 rzetelnie wypełnionych kwestionariuszy ankiet. Spośród nich 75% odpowiedzi pochodziło od uczniów, a 25% od uczennic realizujących naukę w szkołach, takich jak:

- 4-letnie technikum – do którego uczęszcza 27% badanych,
- 5-letnie technikum – w którym uczy się 45% osób,
- szkoła branżowa I stopnia – w której kształcą się 28% respondentów.

Wśród badanych, którzy urodzili się w latach 2002-2007 zdecydowaną większość stanowią osoby urodzone w roku 2004 – 25% i 2005 – 20%. Warto zaznaczyć, iż badanie ankietowe zostało zrealizowane w momencie, gdy do klas trzecich szkół ponadpodstawowych uczęszczali zarówno absolwenci gimnazjum, jak i zreformowanej szkoły podstawowej, w której naukę wydłużono do 8 lat. W związku z powyższym wśród respondentów znaleźli się przedstawiciele tzw. „podwójnego rocznika”, wśród których 36% stanowiły osoby, które ukończyły 3-letnie gimnazjum, a 64% absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej.

Jeśli chodzi o wybrane kierunki kształcenia branżowego, to największa liczba badanych (licząca 40%) kształcą się w zawodach przyporządkowanych do branży motoryzacyjnej, takich jak: mechanik pojazdów samochodowych – 14%, kierowca mechanik – 11%, technik mechanik – 11% i elektromechanik – 3%. W dalszej kolejności – 18% stanowili respondenci zdobywający wiedzę oraz umiejętności w zawodzie technik informatyk, należącym do branży teleinformatycznej; 32% uczniów i uczennic odbywa kształcenie w zawodach przypisanych branży poligraficzno-księgarskiej: technik reklamy – 12%, technik grafiki i poligrafii cyfrowej

– 10% oraz technik księgarz – 10%. 7% kształci się w zawodzie technika urządzeń energii odnawialnej, przyporządkowanego branży elektroenergetycznej, zaś niecałe 2% realizuje naukę w zawodzie technika architektury krajobrazu – branża budowlana.

Na pozostały 1% wyników składają się następujące odpowiedzi: technik ekonomista (branża ekonomiczno-handlowa) oraz technik organizacji imprez i usług turystycznych (branża hotelarsko-gastronomiczno-turystyczna).

Na uwagę zasługują również czynniki demograficzne, jak miejsce zamieszkania oraz wykształcenie rodziców. 71% badanej młodzieży mieszka w mieście, a 29% na wsi; zaś co do poziomu wykształcenia rodziców – 32% respondentów zadeklarowało, że ich matki mają wykształcenie wyższe, a 24% osób udzieliło odpowiedzi, że ich ojcowie mają wykształcenie średnie zawodowe, co stanowiło największy odsetek spośród wszystkich uzyskanych wyników odnoszących się do tej kategorii.

Badanie ankietowe wśród przedstawicieli kadry pedagogicznej zatrudnionej w szkołach realizujących kształcenie zawodowe:

W badaniu kwestionariuszowym uczestniczyło 158 respondentów, spośród których 67% stanowiły kobiety, a 33% mężczyźni. Jak zaznaczono w poprzednim podrozdziale, badanie miało charakter ogólnokrajowy, ponieważ wzięli w nim udział respondenci zatrudnieni w szkołach znajdujących się na terenie wszystkich 16 województw w Polsce. Największą liczbę stanowili badani z województwa mazowieckiego – 15% oraz warmińsko-mazurskiego – 15%, zaś najmniej osób – po 3% pracuje w szkołach znajdujących się w województwie świętokrzyskim, opolskim, zachodniopomorskim oraz kujawsko-pomorskim. Spośród wszystkich badanych 80% (142 os.) to nauczyciele, 14% (24 os.) – instruktorzy przedmiotów zawodowych, zaś 6% respondentów (11 os.) pełni funkcję dyrektora szkoły. W tym miejscu należy wyjaśnić, że nauczyciele często są zarazem instruktorami przedmiotów zawodowych, zaś dyrektorzy szkół na ogół pracują również jako nauczyciele, toteż (ze względu na wielokrotność wyboru odpowiedzi) otrzymane wyniki nie podlegały sumowaniu. Podobnie (w odniesieniu do wielokrotności wyboru odpowiedzi) było w przypadku pytania o typ szkoły, w której badani byli zatrudnieni – najwięcej respondentów – 62% (147 os.) pracuje w technikum, 32% badanych (76 os.) w szkole branżowej I stopnia, a w szkole branżowej II stopnia zatrudnionych jest 6% respondentów (13 os.). Kolejne pytanie, na które można udzielić większej liczby odpowiedzi, dotyczyło rodzaju nauczanych przedmiotów bądź realizacji innych działań wynikających ze stanowiska pracy. Z uzyskanych danych wynika, iż 41% respondentów (110 os.) prowadzi zajęcia z przedmiotów zawodowych teoretycznych, 35% (95

os.) realizuje zajęcia z przedmiotów zawodowych praktycznych, 20% (55 os.) to nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, zaś 4% (6 os.) pełni funkcję doradcy zawodowego bądź szkolnego psychologa lub pedagoga.

Jednym z kryterium doboru respondentów był staż pracy w szkole, który wynosić miał minimum 3 lata: większość osób, które wzięły udział w badaniu ankietowym – 63% miało ponad 15-letni staż pracy; dla 19% badanych staż pracy mieścił się w przedziale 9-14 lat, dla 10% respondentów był to przedział 4-8 lat, zaś w przypadku 8% osób staż pracy w szkole wyniósł 3 lata. Jeśli chodzi o stopień awansu zawodowego (w przypadku nauczycieli), najwięcej spośród badanych – 65% to nauczyciele dyplomowani, 17% – nauczyciele mianowani, a 15% – nauczyciele kontraktowi. Warto również dodać, iż 32% uczestników badania to osoby posiadające uprawnienia egzaminatora egzaminu zawodowego, wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną (OKE).

Badanie ankietowe wśród pracodawców współpracujących ze szkołami w ramach kształcenia zawodowego:

W badaniu kwestionariuszowym uczestniczyło 52 pracodawców – właścicieli przedsiębiorstw działających na terenie 5 polskich województw: małopolskiego, mazowieckiego, wielkopolskiego, łódzkiego i lubelskiego. Największa liczba przedsiębiorstw – 46% zlokalizowana jest na terenie województwa małopolskiego, zaś najmniej firm reprezentowanych przez respondentów – 4% mieści się w województwie łódzkim. Większość przedsiębiorstw – 75% należy do sekcji usługi, na drugim miejscu znalazł się handel – 8%, w dalszej kolejności budownictwo – 6%, a następnie przemysł – 4%. Przeważająca liczba firm, stanowiąca 31% ogółu badanych, działa w branży fryzjersko-kosmetycznej (FRK), drugie miejsce natomiast zajęły (stanowiąc 12%) przedsiębiorstwa należące do branży hotelarsko-gastronomiczno-turystycznej (HGT). 58% badanych reprezentuje tzw. małe przedsiębiorstwa (zatrudniające mniej niż 10 osób), 15% respondentów – przedsiębiorstwa liczące 10-30 pracowników, 8% badanych to właściciele firm, w których pracowało 31-60 osób, a 19% pracodawców w swoich przedsiębiorstwach zatrudnia ponad 60 osób.

W zakresie współpracy ze szkołami najwięcej respondentów – 62% współpracuje z jedną lub dwiema placówkami edukacyjnymi. 56% badanych najczęściej przyjmuje uczniów ze szkół branżowych I stopnia, 29% z technikum, a 15% ze szkół branżowych II stopnia. Wśród różnych form współpracy ze szkołami ponadpodstawowymi, najwięcej pracodawców – 87% (45 os.) realizuje praktyki zawodowe, u części badanych 33% (17 os.) uczniowie mogą odbywać tzw. staże uczniowskie, 23% (12 os.) organizuje wizyty uczniów w firmach, zaś 13% (7 os.)

prowadzi szkolenia dla uczniów. Ze względu na fakt, iż przedsiębiorcy mogą realizować więcej niż jedną formę współpracy ze szkołą, otrzymane wyniki nie podlegały sumowaniu. Większość badanych – 48% może jednocześnie przyjąć 2-3 uczniów do swojej firmy w celu odbycia kształcenia zawodowego, 23% ma możliwość przyjęcia 1 osoby, 17% 4-5 uczniów, a 12% – powyżej 5 uczących się. Znaczny odsetek respondentów – 73% zatrudnia w swoich przedsiębiorstwach pracowników, którzy jako uczniowie odbywali u nich praktyczną naukę zawodu, deklarując w większości (54%), iż zawsze bądź prawie zawsze są zadowoleni z ich pracy.

Zogniskowane wywiady grupowe wśród nauczycieli i nauczycielek zatrudnionych w szkołach ponadpodstawowych realizujących kształcenie zawodowe:

W badaniach wzięło udział 15 przedstawicieli kadry pedagogicznej (8 kobiet i 7 mężczyzn), zatrudnionych w szkołach mieszczących się na terenie 6 polskich województw: mazowieckiego, wielkopolskiego, podlaskiego, kujawsko-pomorskiego, dolnośląskiego i lubelskiego. Najwięcej spośród badanych (7 osób) pracuje w województwie mazowieckim. Respondenci zatrudnieni są w następujących typach szkół: szkole branżowej I stopnia (6 os.), technikum (11 os.), Centrum Kształcenia Zawodowego (2 os.) i Centrum Kształcenia Ustawicznego (4 os.) Ponieważ część uczestników wywiadów pracuje w kilku placówkach, przedstawione dane nie sumują się. Podobnie jest w przypadku nauczanych przedmiotów/prowadzonych zajęć – 10 badanych uczy przedmiotów zawodowych (m. in. przedmiotów logistycznych, technologii żywności, przedmiotów z zakresu wykonywania robót murarskich i tynkarskich czy języka obcego zawodowego), 6 osób uczy przedmiotów ogólnokształcących (tj. język polski, język obcy, geografia), 1 badany pełni funkcję doradcy zawodowego, a 1 osoba zatrudniona jest w szkole jako konsultant kształcenia zawodowego na odległość. Ze względu na fakt, iż jednym z kryteriów doboru respondentów był staż pracy na stanowisku nauczyciela wynoszący min. 5 lat, 3 badanych ma doświadczenie w pracy w szkole mieszczące się w przedziale 5-6 lat, 7 osób pracuje w szkole 7-14 lat, zaś 5 respondentów na stanowisku nauczyciela pracuje 15 lat lub powyżej.

IV.1.8. Organizacja i przebieg badań

Badania pedagogiczne są złożonym procesem, który obejmuje wiele etapów i wymaga starannego ich zaplanowania. Istotne jest zarówno określenie celu badawczego, wybór odpowiedniej metody i narzędzi badawczych, dobór reprezentatywnej próby (Babbie, 2005, s. 91), jak również organizacja i przeprowadzenie badań, zaś w dalszej kolejności – analiza

i interpretacja otrzymanych wyników oraz sformułowanie wniosków, będących odpowiedzią na postawione pytania badawcze (Creswell, 2014, s. 65).

Poniżej przedstawiono sposób, w jaki zorganizowano i zrealizowano badania wśród następujących grup:

- uczniów/uczennic odbywających kształcenie zawodowe (badanie ilościowe);
- przedstawicieli kadry pedagogicznej zatrudnionej w technikach i szkołach branżowych (badanie ilościowe i jakościowe);
- pracodawców współpracujących ze szkołami (badanie ilościowe).

Badania ilościowe:

1. Przebieg i organizacja badania ankietowego wśród uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych realizujących kształcenie zawodowe:

Sposób rekrutacji do badania: Do dyrektorów i dyrektorek wybranych publicznych szkół ponadpodstawowych (techników i szkół branżowych) zostało wysłane pismo (podanie o wyrażenie zgody na badanie), w którym zamieszczono informację o badaniu oraz o formie jego przeprowadzenia. Do podania załączono również formularz zgody dotyczący wzięcia udziału w badaniu, który zaadresowany był do uczniów i uczennic oraz ich rodziców (w przypadku osób niepełnoletnich).

Realizacja badania: Po wyrażeniu zgody przez dyrektorów/ki, wychowawcy wybranych klas przekazali uczniom i uczennicom formularz zgody na udział w badaniu. Po dostarczeniu zgody respondenci otrzymali link do kwestionariusza ankiety, która została przeprowadzona online, za pomocą platformy Microsoft Teams – w związku z tym niezbędny był odpowiedni sprzęt, tj. komputer stacjonarny, laptop, tablet czy telefon komórkowy oraz dostęp do Internetu. Badanie zostało przeprowadzone w ustalonym terminie, w szkole podczas godziny wychowawczej, by uniknąć kolizji z procesem uczenia się i nauczania. Czas przeznaczony na wypełnienie kwestionariusza ankiety wynosił około 20 minut.

Kwestie formalne: Po wejściu w link do ankiety respondenci w załączonej instrukcji zostali poinformowani, kto przeprowadzał badanie, czego dotyczyło oraz jakie było jego przeznaczenie. Poinstruowano ich także, iż w przypadku wystąpienia jakichkolwiek problemów wynikających z udziału w badaniu, mogą się z niego wycofać w dowolnym momencie, bez ponoszenia konsekwencji oraz że mają możliwość uzyskania wsparcia i pomocy ze strony specjalistów: psychologów i pedagogów świadczących bezpłatną pomoc na terenie Polski (do formularza dołączono numery kontaktowe do specjalistów). Badani

otrzymali również informację, iż badanie ma charakter poufny, odbywa się z uwzględnieniem przepisów Ustawy o ochronie danych osobowych (Dz. U. 2018, poz. 1000) oraz że uzyskane wyniki zostaną potraktowane zbiorczo i posłużą jako materiał do opracowania o charakterze naukowym. Respondentom także oznajmiono, iż zebrane dane będą przechowywane na nośnikach danych (zaś po dokonaniu analiz – zostaną niezwłocznie usunięte).

2. Przebieg i organizacja badania ankietowego wśród przedstawicieli kadry pedagogicznej zatrudnionej w szkołach realizujących kształcenie zawodowe:

Sposób rekrutacji do badania: Do dyrektorów/dyrektorek wybranych publicznych szkół ponadpodstawowych (techników i szkół branżowych) wysłano pismo (podanie o wyrażenie zgody na badanie), w którym zamieszczono informację o badaniu oraz o formie jego przeprowadzenia. Do podania załączono również formularz zgody na udział w badaniu – zaadresowany do potencjalnych respondentów.

Realizacja badania: Po otrzymaniu zgody od dyrektora na uczestnictwo kadry pedagogicznej w badaniu kwestionariuszowym, przekazano link do ankiety, utworzonej w aplikacji Microsoft Teams. Dyrektorzy i dyrektorki szkół zostali poproszeni o przekazanie przedstawicielom grona pedagogicznego linku wraz z formularzem zgody na wzięcie udziału w badaniu. Po wyrażeniu zgody respondenci otrzymali odpowiednie instrukcje, po przeczytaniu których mogli przystąpić do wypełniania ankiety w formie online – w związku z powyższym niezbędny był odpowiedni sprzęt, tj. komputer stacjonarny, laptop, tablet lub telefon komórkowy oraz dostęp do Internetu. Badani mogli przystąpić do badania w dowolnym momencie, a czas przeznaczony na wypełnienie kwestionariusza ankiety wynosił około 25 minut.

Kwestie formalne: Po wejściu w link do ankiety respondenci w załączonej instrukcji zostali poinformowani, kto przeprowadzał badanie, czego dotyczyło oraz jakie było jego przeznaczenie; poinstruowano ich także, iż w przypadku wystąpienia jakichkolwiek problemów wynikających z udziału w badaniu, mogą się z niego wycofać w dowolnym momencie, bez ponoszenia konsekwencji. Respondenci dowiedzieli się także, iż badanie miało charakter poufny i jego realizacja odbywała się z uwzględnieniem przepisów Ustawy o ochronie danych osobowych (Dz. U. 2018, poz. 1000). Oznajmiono im także, iż uzyskane wyniki zostaną potraktowane zbiorczo i posłużą jako materiał do opracowania o charakterze naukowym oraz że zebrane dane będą przechowywane na nośnikach danych (zaś po dokonaniu analiz zostaną skasowane).

3. Przebieg i organizacja badania ankietowego wśród pracodawców współpracujących ze szkołami w ramach kształcenia zawodowego:

Sposób rekrutacji do badania: Do dyrektorów i dyrektorek szkół realizujących kształcenie zawodowe zostało wysłane pismo zawierające informacje na temat planowanego badania wśród pracodawców (z którymi realizowano współpracę w ramach kształcenia zawodowego). W piśmie tym została zawarta prośba o przekazanie przedsiębiorcom informacji dotyczących badania kwestionariuszowego, danych kontaktowych do kierownika projektu (w celu indywidualnego nawiązania kontaktu) oraz formularza zgody na uczestnictwo w badaniu.

Realizacja badania: Przedstawiciele firm, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniu, po nawiązaniu kontaktu z kierownikiem projektu, otrzymali link do kwestionariusza ankiety, utworzonej w aplikacji Microsoft Teams. Uzyskali także informację, iż mogą przystąpić do wypełniania ankiety w dowolnym momencie oraz że orientacyjny czas (przeznaczony na wypełnienie kwestionariusza ankiety) wynosi 20 minut.

Kwestie formalne: Po wejściu w link do ankiety pracodawcy z załączonej instrukcji dowiedzieli się, kto przeprowadzał badanie, czego ono dotyczyło oraz jakie było jego przeznaczenie. Poinformowano ich, że w przypadku wystąpienia jakichkolwiek problemów wynikających z udziału w badaniu, mogą się z niego wycofać w dowolnym momencie, bez ponoszenia konsekwencji. Respondenci otrzymali także informację, iż badanie miało charakter poufny, odbywało się z uwzględnieniem przepisów Ustawy o ochronie danych osobowych (Dz. U. 2018, poz. 1000), a uzyskane wyniki zostaną potraktowane zbiorczo i posłużą jako materiał do opracowania o charakterze naukowym. Badani dowiedzieli się również, że zebrane dane badawcze będą przechowywane na nośnikach danych (zaś zaraz po dokonaniu analiz zostaną skasowane).

Opracowanie wyników badań ilościowych: Otrzymane wyniki badań ilościowych zostały przedstawione w formie raportu, a następnie poddano je analizie statystycznej, której został poświęcony następny rozdział rozprawy.

Badania jakościowe:

4. Przebieg i organizacja zogniskowanych wywiadów grupowych wśród nauczycieli i nauczycielek zatrudnionych w szkołach ponadpodstawowych realizujących kształcenie zawodowe:

Sposób rekrutacji do badania: Do dyrektorów wybranych publicznych szkół ponadpodstawowych (techników i szkół branżowych) wysłano pismo zawierające informacje na temat zogniskowanych wywiadów grupowych. Badania te planowano przeprowadzić wśród nauczycieli i nauczycielek przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, posiadających min. pięcioletni staż pracy w szkole. Dyrektorzy szkół zostali poproszeni o wyrażenie zgody na przekazanie kadrze pedagogicznej informacji na temat planowanego badania oraz o podanie danych kontaktowych do kierownika projektu (by osoby chętne do udziału w badaniu mogły nawiązać z nim bezpośredni kontakt, w celu uzyskania szczegółowych informacji dotyczących kwestii organizacyjnych spotkania). Do pisma załączono również formularz zgody na udział w wywiadzie grupowym oraz formularz zgody (oświadczenie) na nagrywanie prowadzonych rozmów.

Realizacja badania: Przeprowadzenie wywiadów zaplanowano na trzy sobotnie popołudnia; miały się one odbyć online – za pomocą platformy Microsoft Teams. W związku z tym respondenci zostali poinstruowani, iż w trakcie spotkań powinni dysponować odpowiednim sprzętem: komputerem stacjonarnym lub laptopem z dobrym łączem internetowym, słuchawkami z mikrofonem oraz kamerą internetową. Uczestnicy dowiedzieli się także, iż czas przeznaczony na spotkanie wyniesie około 120 - 150 minut. Wywiady miały formę tzw. „minifocusów” – odbyły się one w trzech grupach, z których każda składała się z 5 respondentów oraz moderatora (kierownika projektu) i jego asystenta, którego uczestnictwo miało służyć podniesieniu metodologicznej wartości dodanej prowadzonych badań. Dzięki asystentowi, który zajmował się sprawami organizacyjnymi, obsługą sprzętu rejestrującego, sporządzaniem notatek oraz pomocą w razie ewentualnej komplikacji, osoba moderująca rozmowy skoncentrowana była wyłącznie na swoim głównym zadaniu (Lisek-Michalska, 2013 s. 42). Ponieważ wywiady grupowe odbywały się w niewielkim gronie osób, istotnym założeniem było, aby każdy uczestnik brał w nich aktywny udział. Dotyczyło to w szczególności części właściwej spotkania, podczas której były zadawane pytania główne. W rozgrzewce oraz części wprowadzającej na pytania moderatora odpowiadały osoby, które były przez niego wyznaczone lub same wyraziły chęć udzielenia odpowiedzi. W części właściwej (zgodnie z założeniami zogniskowanego wywiadu grupowego) wywiązała się dyskusja, w której respondenci mogli wypowiedzieć się na dany temat i ewentualnie odnieść się do wypowiedzi innych uczestników. Mimo iż na tym etapie wywiadu badani nie byli wyznaczani do odpowiedzi w ściśle ustalonej kolejności, zadbano o to, by żaden z uczestników spotkania nie został pominięty.

Kwestie formalne: Zogniskowane wywiady grupowe zrealizowano według ustalonego scenariusza. Uczestnicy spotkań zostali poinformowani o nagrywaniu badania dla celów naukowych. Dowiedzieli się również, że miało ono charakter poufny i odbywało się z uwzględnieniem przepisów Ustawy o ochronie danych osobowych (Dz. U. 2018, poz. 1000), zaś uzyskane wyniki miały być przechowywane na zewnętrznym, szyfrowanym dysku. Respondenci, którzy wzięli udział w spotkaniach otrzymali po ich zakończeniu karty upominkowe (do sklepu internetowego Empik.com), które były formą podziękowania za poświęcenie czasu oraz chęć podzielenia się swoimi opiniami i doświadczeniami dotyczącymi kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych.

Opracowanie wyników badań jakościowych: Otrzymane wyniki z badań jakościowych zostały poddane transkrypcji standardowej, w wyniku której zapisano je na pliku tekstowym. Tak przygotowany materiał poddano kodowaniu, co stanowiło punkt wyjścia do dalszych działań – opracowania raportu z badania jakościowego. Dane, które zostały uzyskane w badaniach jakościowych nie zostały uśrednione, lecz uporządkowane przedmiotowo ze względu na następujące obszary tematyczne:

- oferta kształcenia,
- programy nauczania,
- organizacja kształcenia zawodowego,
- współpraca szkół z pracodawcami,
- doradztwo edukacyjno-zawodowe,
- kształcenie zawodowe absolwentów gimnazjum i absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej,
- zjawisko marginalizacji wśród uczniów szkół branżowych i technikum.

Podsumowując powyższą część, należy zaznaczyć, iż zarówno w badaniach ilościowych, jak i jakościowych zostały zachowane wszelkie standardy etyczne. Przed przystąpieniem do realizacji założeń metodologicznych wystosowano wnioski do Komisji Etyki Badań Naukowych, w wyniku czego uzyskano zgodę na podjęcie zaplanowanych działań (zgoda nr 76/2022). Badania odbyły się z poszanowaniem uczestników, którzy zostali poinformowani o celach planowanych działań, o tym, kto był kierownikiem projektu oraz o innych istotnych kwestiach organizacyjnych. Przed rozpoczęciem wywiadów uczestnikom przekazano, że miały one charakter poufny i dobrowolny, a także, że mieli pełne prawo do wycofania się z udziału w badaniach na dowolnym etapie ich realizacji. Respondenci zostali poinformowani o ochronie danych osobowych, a także dowiedzieli się o sposobie i długości

przechowywania uzyskanego materiału badawczego, jak również o możliwości dostępu do otrzymanych wyników, opracowanych w postaci raportu z badań.

Warto dodać, iż w czasie prowadzenia badań zadbano, by zostały spełnione następujące warunki:

1. Stworzenie relacji opartej na zaufaniu do badacza (co wiązało się z brakiem obaw ze strony respondentów co do ewentualnych konsekwencji ich udziału w badaniach);
2. Niezakłócanie realizacji badań przez okoliczności zewnętrzne;
3. Przeprowadzenie badań w dogodnym momencie – by respondenci nie odczuwali zmęczenia (w przypadku badań ilościowych wśród uczniów i uczennic, badania prowadzone były podczas pierwszych godzin lekcyjnych, wśród przedstawicieli kadry pedagogicznej i pracodawców – w dowolnie wybranym przez nich czasie, a w przypadku badań jakościowych, w których uczestniczyli przedstawiciele kadry pedagogicznej – w sobotnie popołudnie);
4. Wysoki poziom motywacji oraz gotowość do uczestnictwa w podejmowanych działaniach;
5. Niestosowanie dodatkowych zachęt, zawartych poza instrukcją skierowaną do badanych (Dieterich, 1972, s 54, cyt. za Łobocki, 2007, s. 200-201).

Istotne jest podkreślenie, iż odpowiednio przygotowane i przeprowadzone badania nie tylko pozwalają na uzyskanie trafnych odpowiedzi na stawiane pytania, lecz również warunkują rzetelność i obiektywność badawczą, która jest kluczowa dla zapewnienia wiarygodności uzyskanych wyników, a na dalszym etapie działalności badacza – jakości oceny, interpretacji oraz generalizacji procesu badawczego (Brzeziński, 1996, s. 37). Ma to doniosłe znaczenie dla tworzenia wiedzy naukowej, gdyż umożliwia korzystanie z uzyskanych wyników na szeroką skalę (w różnych kontekstach i sytuacjach), zarówno w odniesieniu do badanej grupy, jak i do większej części zbiorowości bądź nawet do całej populacji.

V. Analiza wyników badań

V.1. Wyniki badań ilościowych przeprowadzonych wśród uczniów/uczennic, nauczycieli/nauczycielek techników i szkół branżowych oraz pracodawców współpracujących ze szkołami

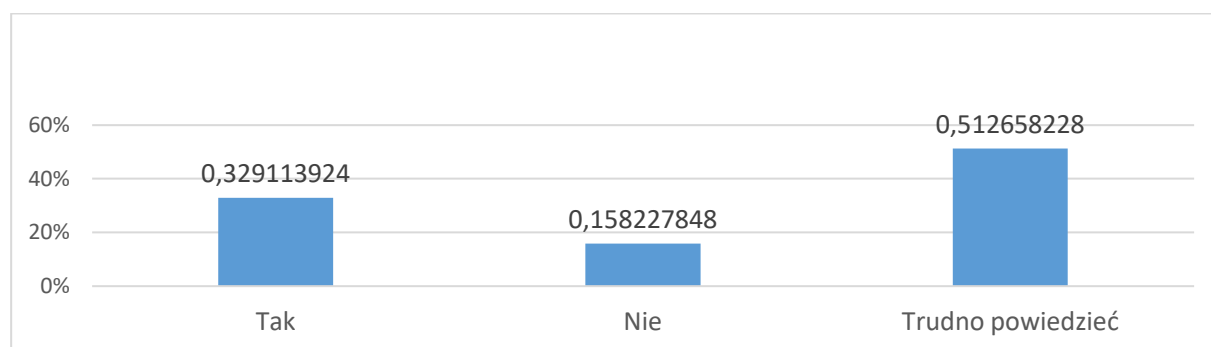
W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu Microsoft Excel 2021 i IBM SPSS Statistics 26. Za ich pomocą wykonano analizę częstości dla odpowiedzi na poszczególne pytania z ankiet własnych oraz test chi kwadrat niezależności dla porównania wytypowanych grup pod względem odpowiedzi na wybrane pytania. Za poziom istotności przyjęto $\alpha = 0,050$.

V.1.1. Organizacja kształcenia

W pierwszym kroku analizy udzielono odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące tego, jak przebiega organizacja kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku. W tym celu przeanalizowano częstość odpowiedzi na poszczególne pytania z ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli i pracodawców.

W pierwszej kolejności analizie poddano pytanie zadane nauczycielom, które dotyczyło tego, czy w ostatnim czasie w szkole, w której pracują można zaobserwować zmiany dotyczące organizacji kształcenia zawodowego, których celem jest przygotowanie uczniów do pracy zawodowej. Analiza wykazała, że najwięcej nauczycieli było zdania, że trudno stwierdzić, czy w ostatnim czasie w szkole można zaobserwować zmiany dotyczące organizacji kształcenia zawodowego (51,3%). Okazało się również, że najmniejszy odsetek respondentów takich zmian nie zauważał (15,8%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 1.

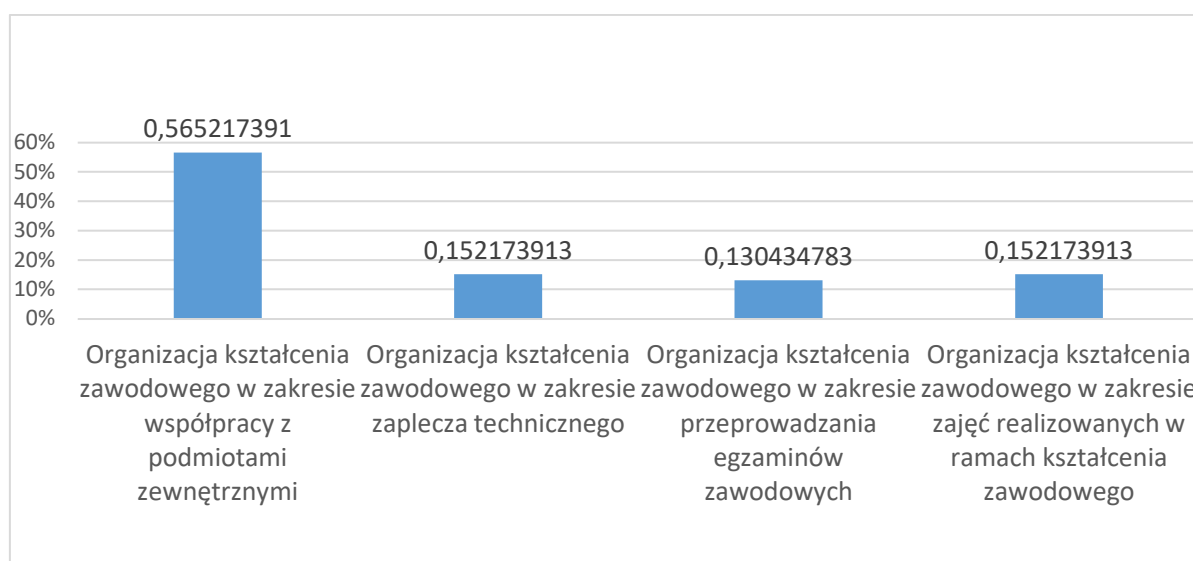
Wykres 1. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy w ostatnim okresie w szkole, w której pracują ankietowani można zaobserwować zmiany dotyczące organizacji kształcenia zawodowego, których celem jest przygotowanie uczniów do pracy zawodowej



Źródło: opracowanie własne.

Następnie zapytano osoby, które były zdania, że wspomniane zmiany są widoczne, jakiego rodzaju są to zmiany. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że większość ankietowanych nauczycieli obserwowała zmiany dotyczące organizacji kształcenia zawodowego w zakresie współpracy z podmiotami zewnętrznymi (56,5%). Osoby te wskazywały głównie na organizację praktyk, staży, większej liczby szkoleń oraz na zwiększony kontakt z przedsiębiorstwami. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 2.

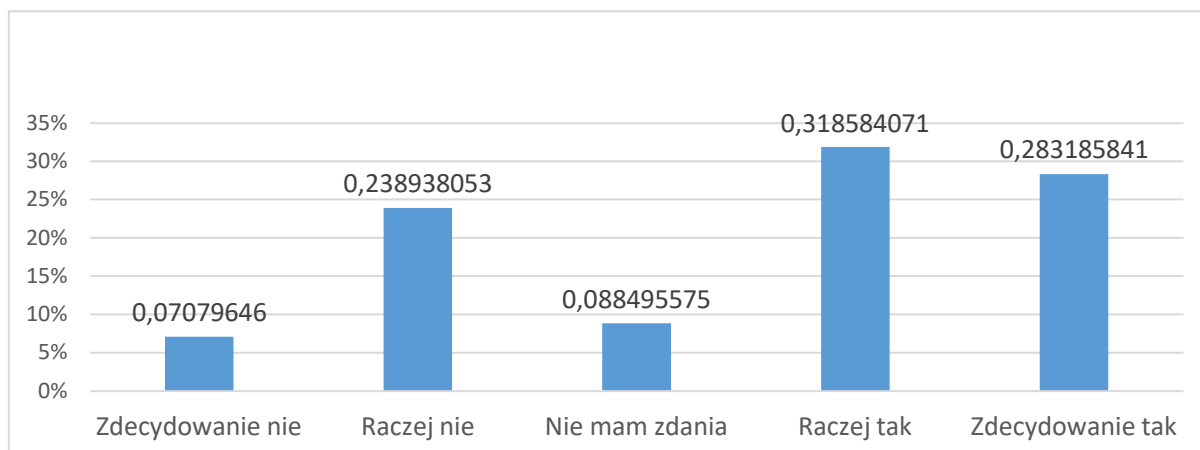
Wykres 2. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie dotyczące rodzaju obserwowanych zmian w zakresie organizacji kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności zapytano o to, czy według badanych nauczycieli obowiązek przystąpienia ucznia do egzaminu zawodowego może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego. Analiza wykazała, że większość ankietowanych była zdania, że obowiązek przystąpienia ucznia do egzaminu zawodowego raczej może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego (31,9%) lub że zdecydowanie może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego (28,3%). Na uwagę zasługuje ponadto fakt, że stosunkowo wysoki odsetek nauczycieli był zdania, że obowiązek przystąpienia ucznia do egzaminu zawodowego raczej nie może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego (31,9%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi na zadane pytanie przedstawiono na wykresie 3.

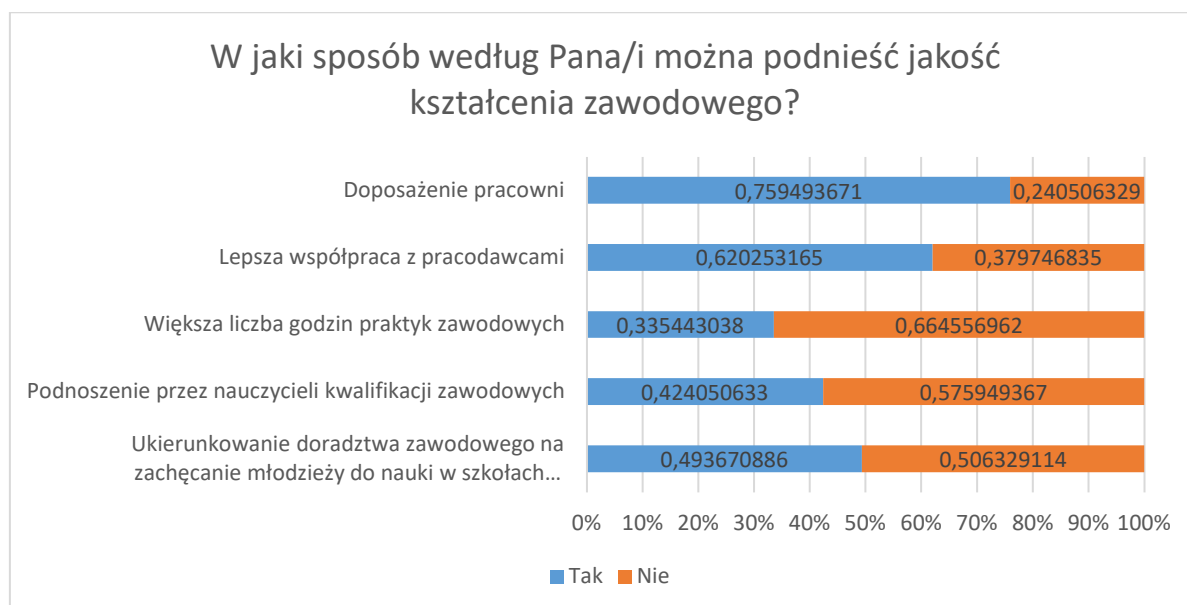
Wykres 3. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy obowiązek przystąpienia ucznia do egzaminu zawodowego może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku sprawdzono, w jaki sposób, według badanych nauczycieli, można podnieść jakość kształcenia zawodowego. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że większość badanych była zdania, że jakość kształcenia zawodowego można podnieść poprzez doposażenie pracowni (75,9%) oraz poprawienie współpracy z pracodawcami (62,0%). Najrzadziej natomiast wskazywane było zwiększenie ilości godzin praktyk zawodowych (33,5%). Szczegółowe rozkłady procentowe odpowiedzi na zadane pytanie przedstawiono na wykresie 4.

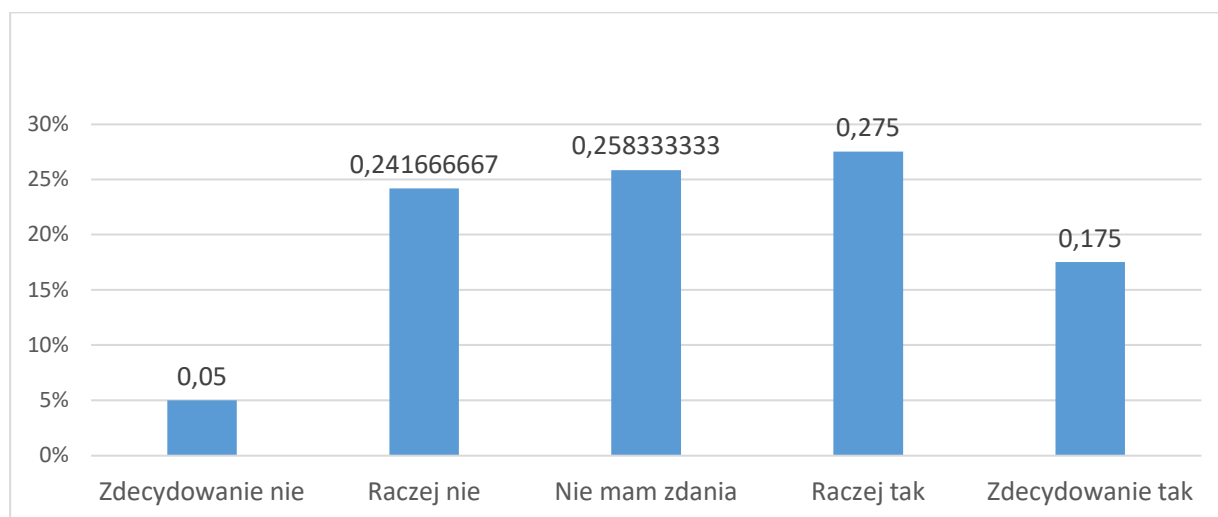
Wykres 4. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób, według badanych nauczycieli, można podnieść jakość kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Kolejny problem poddany analizie zawarto w pytaniu o to, czy zdaniem respondentów powołanie szkół branżowych II stopnia może poprawić drożność kształcenia zawodowego i w rezultacie przyczynić się do poprawy jego jakości. Analiza wykazała, że opinie badanych w tym zakresie były w znacznym stopniu podzielone, lecz najczęściej spośród nich było zdania, że powołanie szkół branżowych II stopnia raczej (27,5%) lub zdecydowanie (17,5%) może poprawić drożność kształcenia zawodowego i w rezultacie przyczynić się do poprawy jego jakości. Okazało się również, że jedynie nieliczni byli zdania, że powołanie szkół branżowych II stopnia zdecydowanie nie może poprawić drożności kształcenia zawodowego (5,0%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 5.

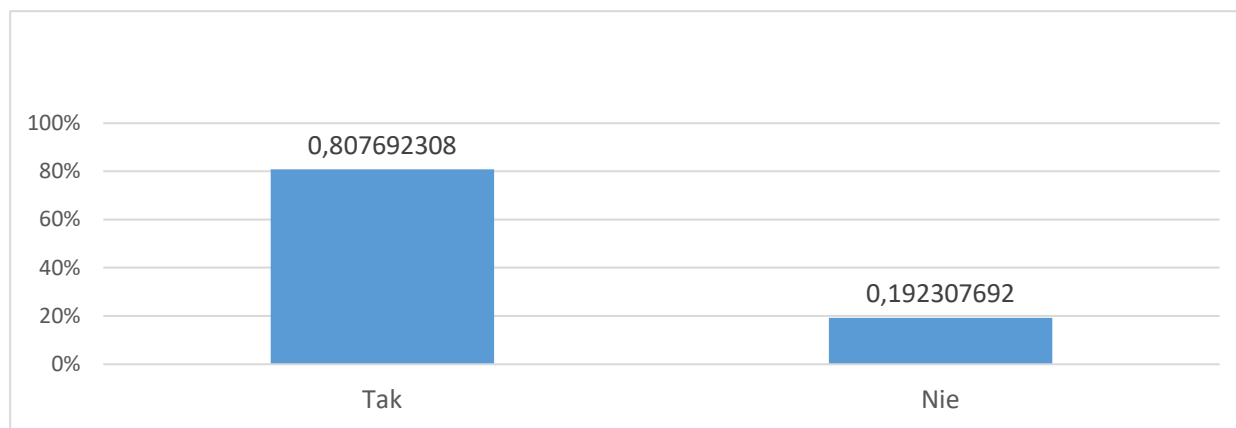
Wykres 5. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o to, czy powołanie szkół branżowych II stopnia może poprawić drożność kształcenia zawodowego i w rezultacie przyczynić się do poprawy jego jakości



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności sprawdzono, czy zdaniem pracodawców szkoły, z którymi współpracują są odpowiednio wyposażone pod kątem kształcenia zawodowego uczniów. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że większość ankietowanych była zdania, że wszystkie lub większość szkół, z którymi współpracują zapewnia odpowiednie warunki do realizacji kształcenia zawodowego uczniów (80,8%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 6.

Wykres 6. Rozkład procentowy odpowiedzi dotyczących pytania, czy szkoły, z którymi współpracują pracodawcy są odpowiednio wyposażone pod kątem kształcenia zawodowego uczniów



Źródło: opracowanie własne.

Następnie analizie poddano kwestię oceny przez pracodawców zmiany w organizacji oraz sposobie przeprowadzania egzaminu zawodowego, w odniesieniu do podniesienia jakości kształcenia zawodowego. Analiza wykazała, że zdania były podzielone, lecz niewielką przewagę stanowiły odpowiedzi wskazujące na brak zdania w przedmiotowym zakresie (40,4%). Ponadto zbliżona liczba ankietowanych pracodawców była zdania, że zmiany w organizacji oraz sposobie przeprowadzania egzaminu zawodowego (w odniesieniu do podniesienia jakości kształcenia zawodowego) były pozytywne (28,8%) lub negatywne (30,8%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 7.

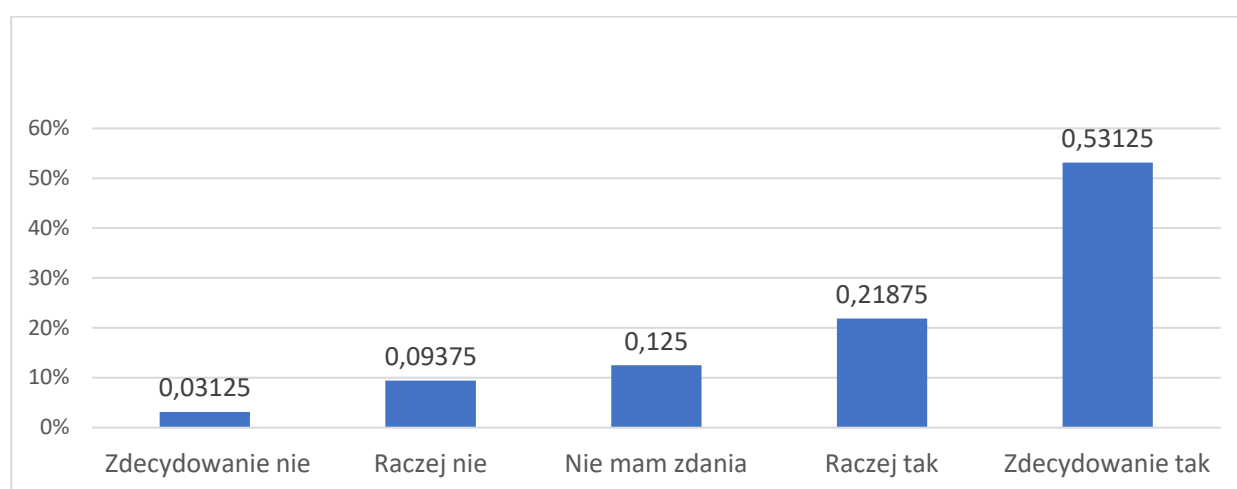
Wykres 7. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie dotyczące oceny przez pracodawców zmiany w organizacji oraz sposobie przeprowadzania egzaminu zawodowego, w odniesieniu do podniesienia jakości kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

W dalszym kroku należało rozważyć, czy zdaniem pracodawców obowiązek przystąpienia ucznia szkoły branżowej lub technikum do egzaminu zawodowego może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego. Otrzymane wyniki wskazywały na to, iż największy odsetek respondentów był zdania, że obowiązek przystąpienia ucznia szkoły branżowej lub technikum do egzaminu zawodowego zdecydowanie może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego (53,1%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi na zadane pytanie został zobrazowany na wykresie 8.

Wykres 8. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o to, czy zdaniem pracodawców obowiązek przystąpienia ucznia szkoły branżowej lub technikum do egzaminu zawodowego może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Następnie zbadano, czy zdaniem pracodawców zmiany wynikające z ostatniej reformy dotyczące organizacji kształcenia zawodowego mogą przyczynić się do zwiększenia szans absolwentów szkół zawodowych w znalezieniu zatrudnienia. Analiza wykazała, że większość ankietowanych nie miała zdania w przedmiotowym zakresie (71,2%). Okazało się również, że jedynie nieliczni pracodawcy uważali, że owszem, zmiany wynikające z ostatniej reformy, dotyczące organizacji kształcenia zawodowego, mogą przyczynić się do zwiększenia szans absolwentów szkół zawodowych w znalezieniu zatrudnienia (11,5%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi uzyskanych na zadane pytanie przedstawia poniższy wykres.

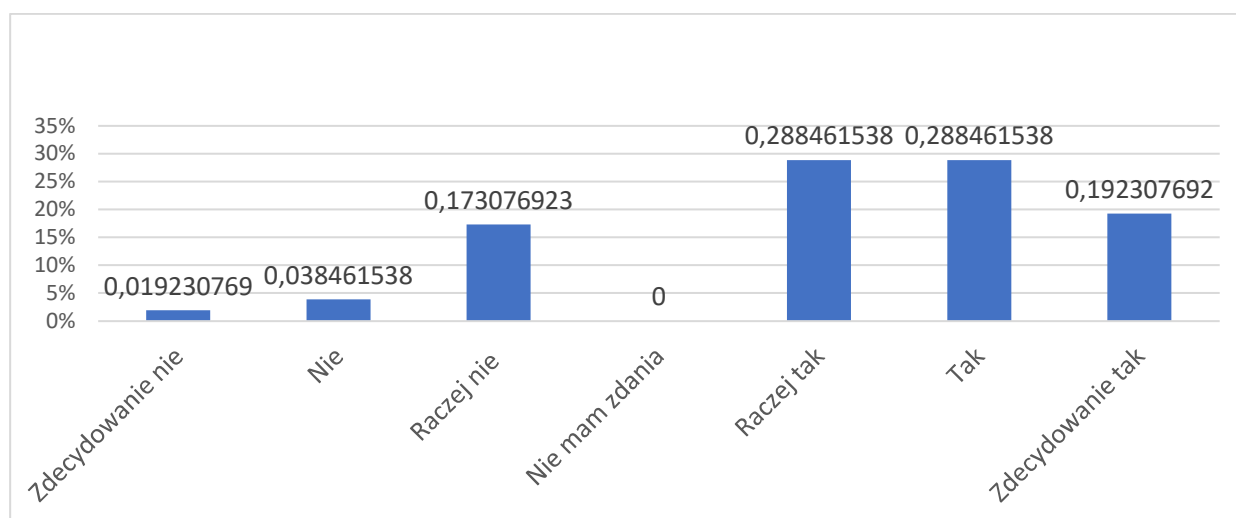
Wykres 9. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o to, czy zdaniem pracodawców zmiany wynikające z ostatniej reformy dotyczące organizacji kształcenia zawodowego mogą przyczynić się do zwiększenia szans absolwentów szkół zawodowych w znalezieniu zatrudnienia



Źródło: opracowanie własne.

W następnej kolejności sprawdzono, czy zdaniem pracodawców powołanie szkół branżowych II stopnia może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że większość badanych była zdania, że powołanie szkół branżowych II stopnia raczej może (28,8%), może (28,8%) lub zdecydowanie może (19,2%) przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi na zadane pytanie przedstawiono na wykresie 10.

Wykres 10. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy zdaniem pracodawców powołanie szkół branżowych II stopnia może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Kolejno zweryfikowano opinie uczniów szkół branżowych I stopnia i uczniów technikum w zakresie kwestii, czy obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego przyczyni się do poprawy jakości kształcenia zawodowego. W tym celu wykonano test chi kwadrat niezależności, którego wyniki zostały przedstawione w tabeli 9.

Tabela 9. Porównanie opinii uczniów szkół branżowych I stopnia z opiniami uczniów techników w zakresie kwestii, czy obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego przyczyni się do poprawy jakości kształcenia zawodowego

Zmienna	Szkola				$\chi^2(2)$	<i>p</i>	Vc	
	branżowa		I Technikum					
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%				
Jak oceniasz obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego? Czy przyczyni się on do poprawy jakości kształcenia zawodowego?	Oceniam negatywnie	15	18,5%	52	24,6%	1,25	0,53	0,07
	Nie mogę jednoznacznie stwierdzić	21	25,9%	50	23,7%			
	Oceniam pozytywnie	45	55,6%	109	51,7%			

Adnotacja. *N* - liczba obserwacji; χ^2 - wynik testu chi kwadrat; *p* - istotność statystyczna; Vc - wskaźnik siły efektu

Źródło: opracowanie własne.

Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami w zakresie zdania na temat tego, czy obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego przyczyni się do poprawy jakości kształcenia zawodowego. Okazało się, że niezależnie od tego, czy ankietowani uczniowie uczęszczali do szkoły branżowej I stopnia, czy do technikum, obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego najczęściej oceniali pozytywnie.

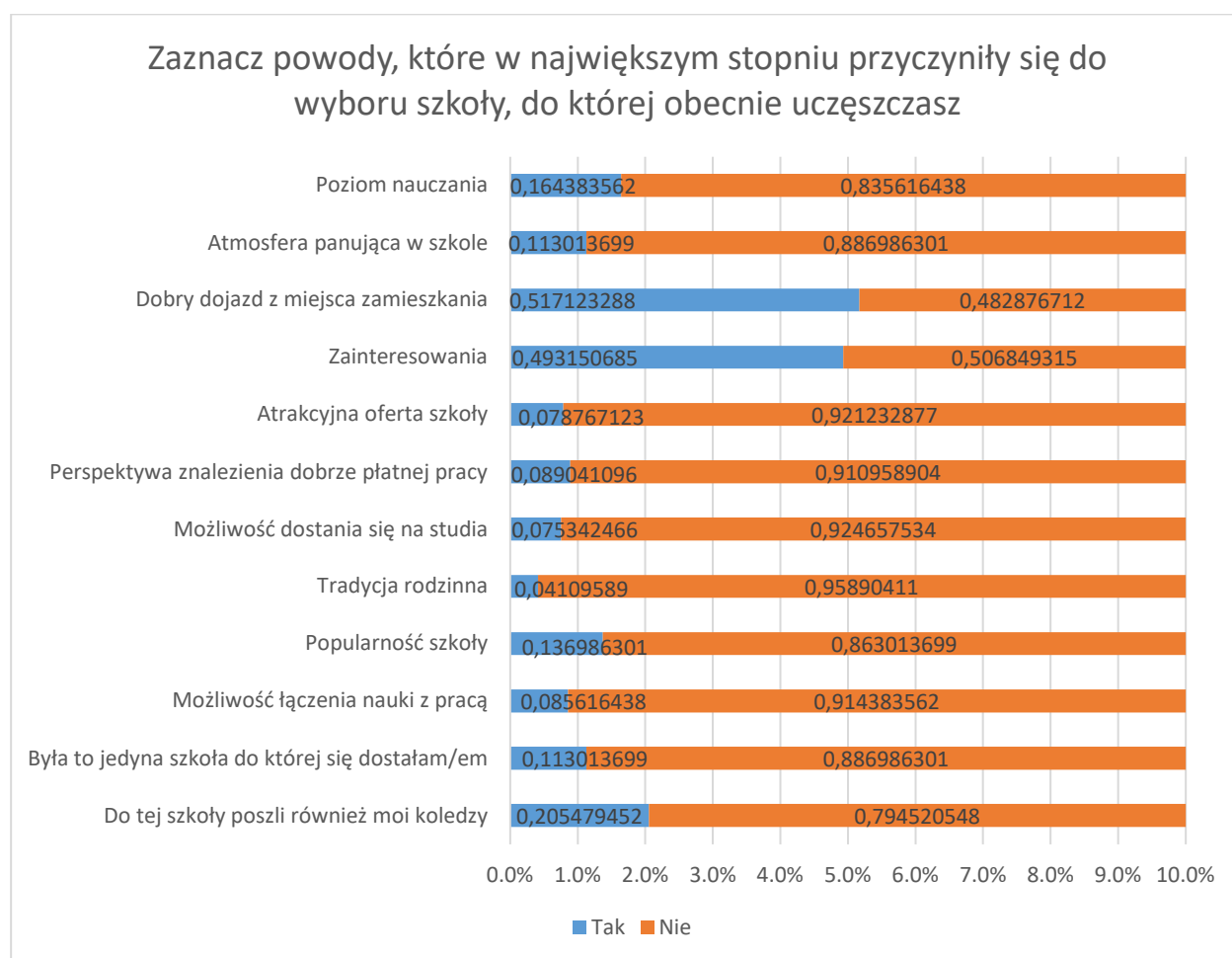
V.1.2. Oferta kształcenia

Drugim etapem analizy było udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące tego, w jakim stopniu oferta kształcenia zawodowego, realizowanego w danej szkole, odpowiada zainteresowaniom uczniów i wymaganiom rynku pracy. W tym celu

przeanalizowano częstość odpowiedzi na poszczególne pytania z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów, nauczycieli i pracodawców.

W pierwszej kolejności sprawdzono, jakie były powody, które w największym stopniu przyczyniły się do wyboru szkoły, do której ankietowani uczniowie uczęszczają. Analiza wykazała, że najczęściej wskazywanymi predyktorami wyboru szkoły był dobry dojazd z miejsca zamieszkania (51,7%) oraz zainteresowania (49,3%). Najrzadziej natomiast wskazywana była tradycja rodzinna (4,1%), możliwość dostania się na studia (7,5%), a także atrakcyjna oferta szkoły (7,9%). Graficzną ilustrację procentowego rozkładu uzyskanych odpowiedzi przedstawia wykres 11.

Wykres 11. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o powody, które w największym stopniu przyczyniły się do wyboru szkoły, do której uczęszczają ankietowani uczniowie

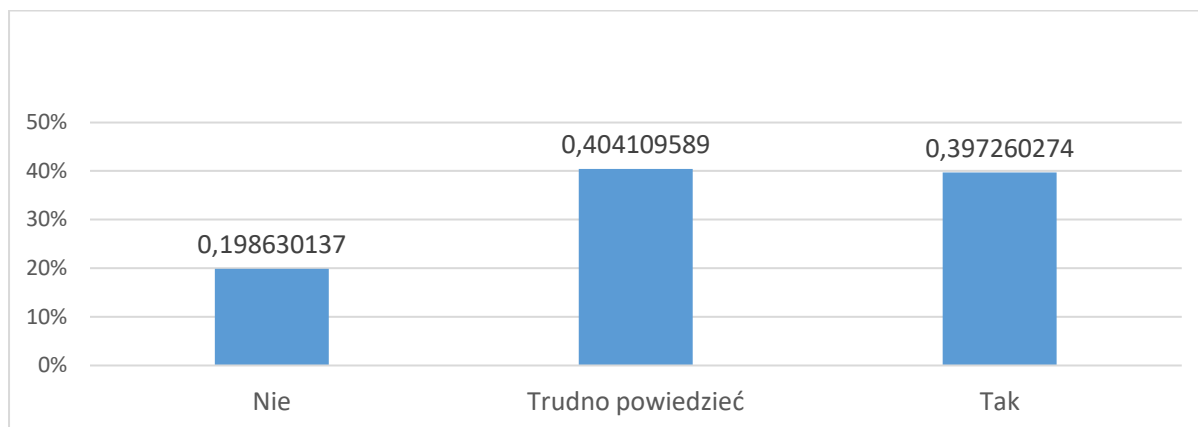


Źródło: opracowanie własne.

Następnie należało ustalić, czy uczniowie uważają, że decyzja o wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszczają, była słuszna. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że uczniowie

w większości podzieleni byli na tych, którzy nie byli pewni swojego wyboru (40,4%) lub ponownie wybraliby tę samą szkołę (39,7%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi na zadane pytanie przedstawiono na wykresie 12.

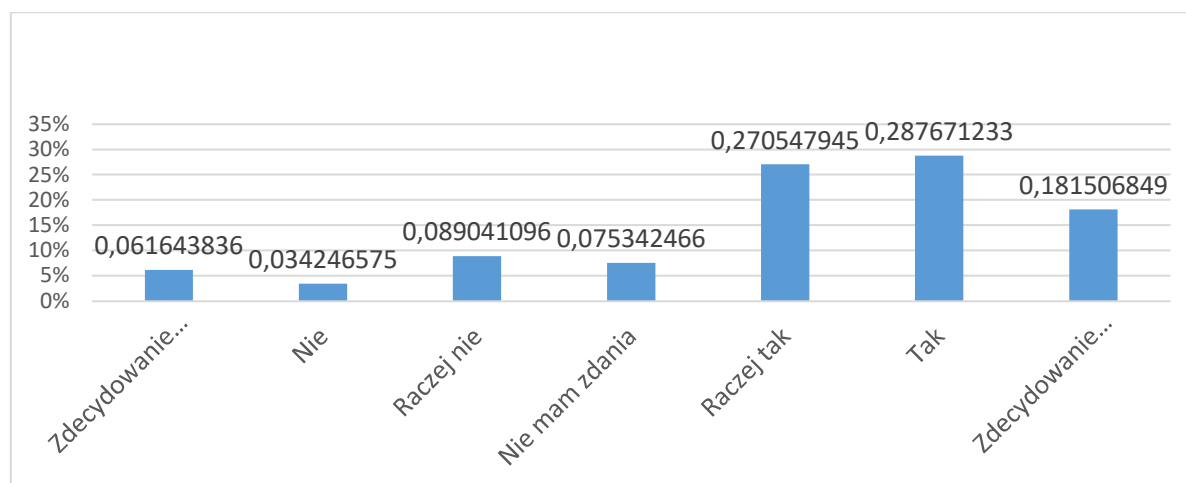
Wykres 12. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy zdaniem uczniów decyzja o wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszczają była słuszna



Źródło: opracowanie własne.

Istotną kwestią w prowadzonym badaniu było sprawdzenie, czy zajęcia, w których uczniowie biorą udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z ich zainteresowaniami/preferencjami zawodowymi. Analiza wykazała, że największy odsetek uczniów był zdania, że zajęcia, na które uczęszczają raczej są zgodne (27,1%), są zgodne (28,8%) lub zdecydowanie są zgodne (18,2%) z ich zainteresowaniami i preferencjami. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi na zadane pytanie przedstawia wykres 13.

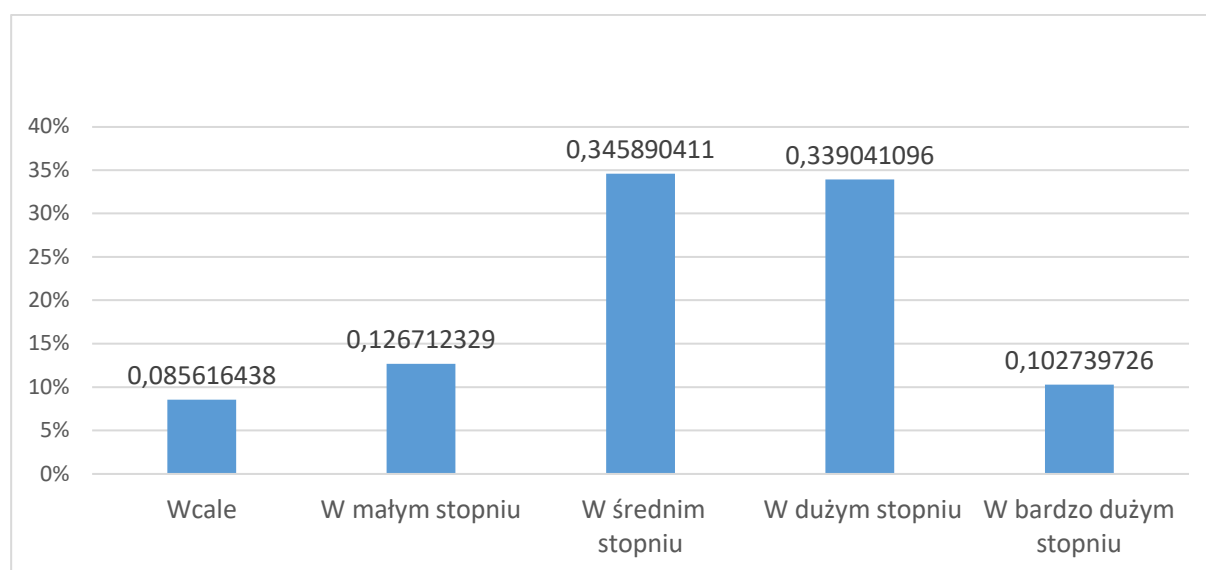
Wykres 13. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy zajęcia, w których uczniowie biorą udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z ich zainteresowaniami/preferencjami zawodowymi



Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym etapie należało określić, w jakim stopniu sposób realizacji zajęć w ramach kształcenia zawodowego jest dla uczniów atrakcyjny. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że dla większości uczniów sposób realizacji zajęć w ramach kształcenia zawodowego był atrakcyjny w średnim (34,6%) i dużym (33,9%) stopniu. Warto ponadto zwrócić uwagę na fakt, że najmniejszy odsetek badanych uczniów był zdania, że sposób realizacji zajęć wcale nie był atrakcyjny (8,6%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 14.

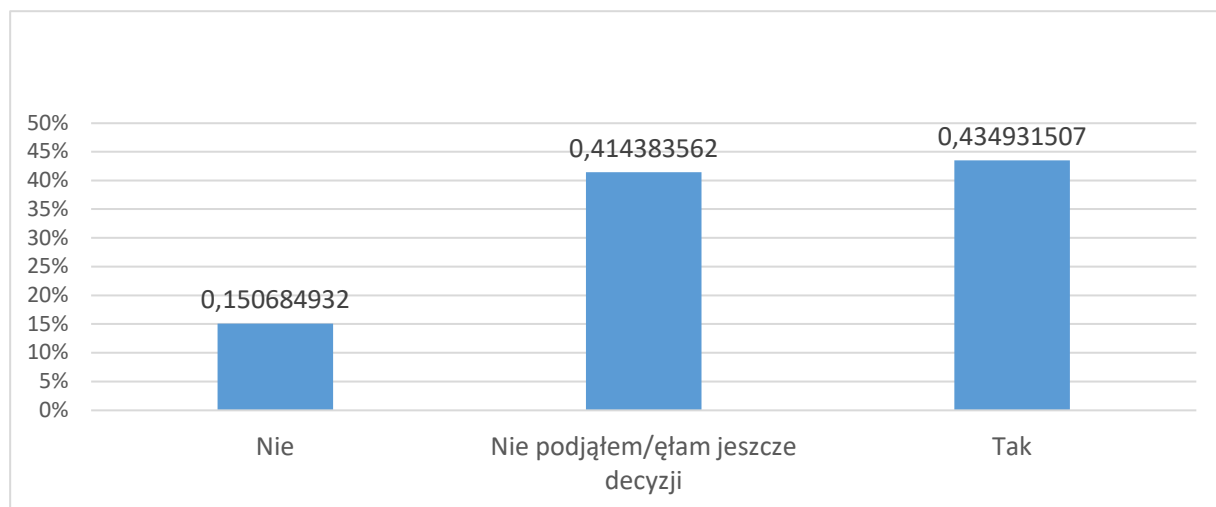
Wykres 14. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu sposób realizacji zajęć w ramach kształcenia zawodowego jest dla uczniów atrakcyjny



Źródło: opracowanie własne.

Następnie zbadano, czy po zakończeniu edukacji w szkole ponadpodstawowej uczniowie zamierzają podjąć pracę w wyuczonym zawodzie – zgodnie ze zdobytymi przez nich kwalifikacjami zawodowymi. Analiza wykazała, że większość respondentów była zdecydowana podjąć pracę w wyuczonym zawodzie (43,5%) lub nie podjęła jeszcze takiej decyzji (41,4%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi ilustruje wykres 15.

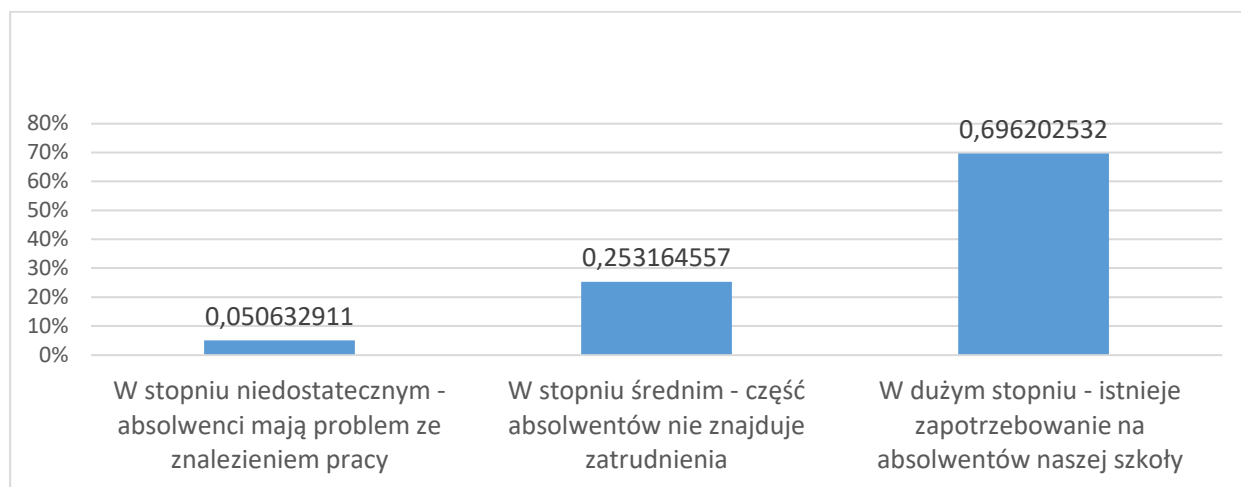
Wykres 15. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy po zakończeniu edukacji w szkole ponadpodstawowej uczniowie zamierzają podjąć pracę w wyuczonym zawodzie



Źródło: opracowanie własne.

W dalszym etapie analizy zweryfikowano, w jakim stopniu, zdaniem nauczycieli, oferta kształcenia w ich szkole dostosowana jest do potrzeb rynku pracy. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że większość ankietowanych była zdania, że oferta kształcenia w szkole, w której pracują, w dużym stopniu dopasowana jest do potrzeb rynku, a jej absolwenci nie mają problemów ze znalezieniem pracy (69,6%). Okazało się również, że jedynie nieliczni byli zdania, że absolwenci ich szkoły mają problem ze znalezieniem pracy (5,1%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 16.

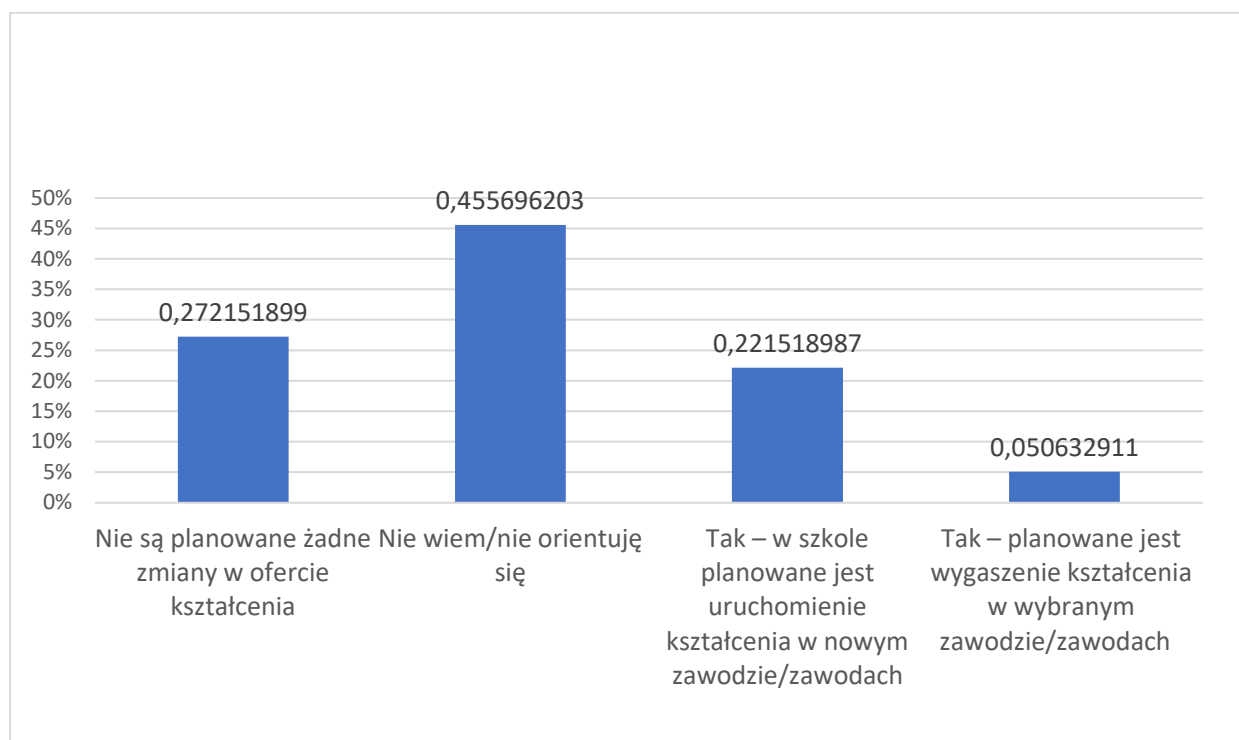
Wykres 16. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu oferta kształcenia w szkole ankietowanych nauczycieli dostosowana jest do potrzeb rynku pracy



Źródło: opracowanie własne.

Następnie zbadaniu poddano kwestię, czy w związku ze zmianami na rynku pracy lub w systemie oświaty, w szkołach, w których zatrudnieni są ankietowani nauczyciele planowane jest wprowadzenie zmian w ofercie kształcenia zawodowego. Analiza wykazała, że większość respondentów nie wiedziała/nie orientowała się, czy w przeciągu 4 najbliższych lat planowane są w ich szkole zmiany w ofercie kształcenia (45,6%). Okazało się również, że najmniej liczna grupa badanych zadeklarowała, że w ich miejscu pracy zostanie wygaszone kształcenie w wybranych zawodach (5,1%). Szczegółowy rozkład procentowy uzyskanych w toku badania odpowiedzi został przedstawiony na wykresie 17.

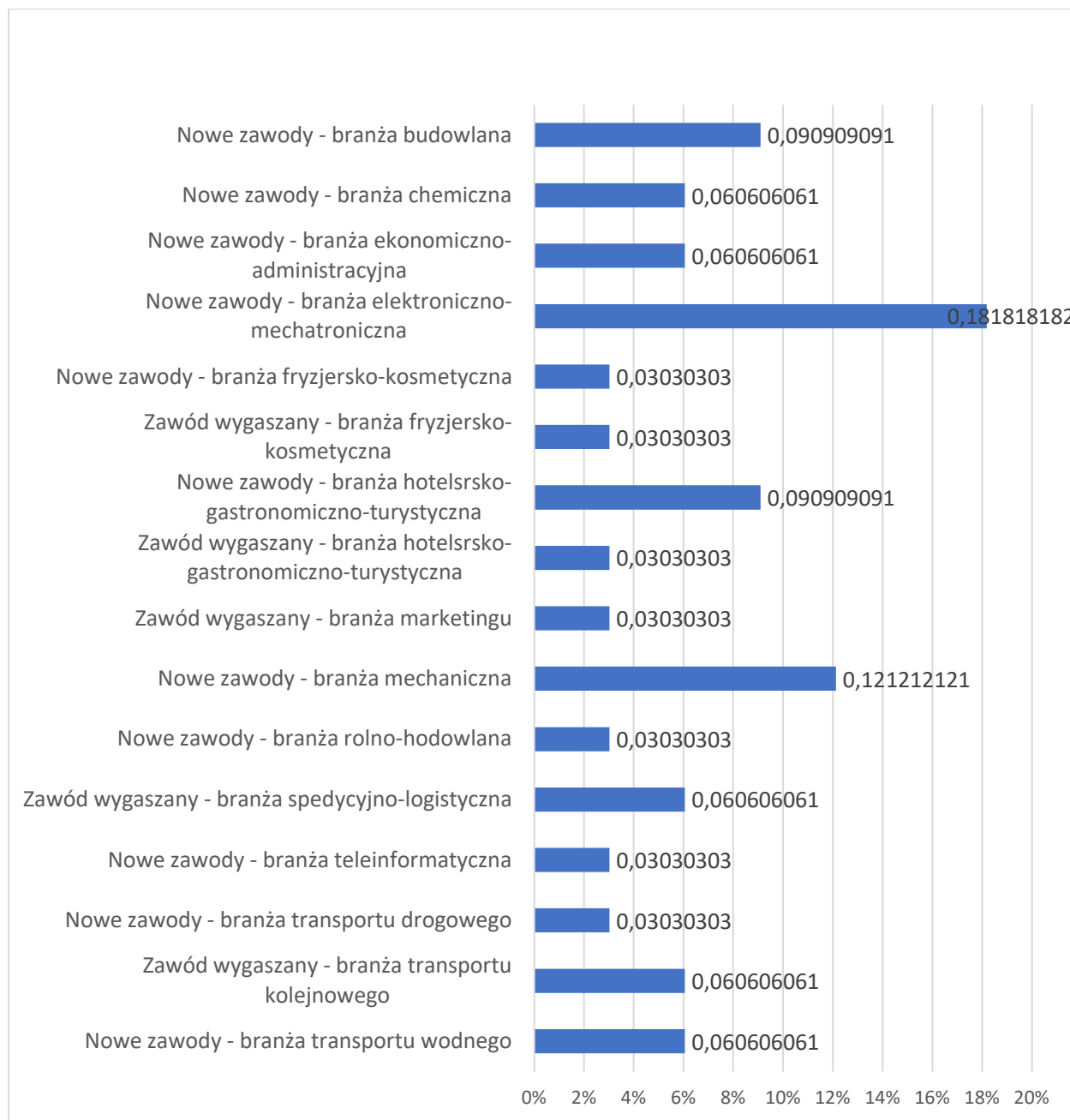
Wykres 17. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy w związku ze zmianami na rynku pracy lub w systemie oświaty, planowane jest w szkołach wprowadzenie w ciągu najbliższych 4 lat zmian w ofercie kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności, w celu zgłębienia dotychczas uzyskanych wyników, należało sprecyzować, jakie zawody zostaną utworzone lub wygaszone w przeciągu najbliższych 4 lat. Analiza wykazała, że większość zawodów wskazywana była jednostkowo, lecz najczęściej pojawiała się odpowiedź dotycząca utworzenia nowego kierunku kształcenia w branży elektroniczno-mechatronicznej (18,2%). Wśród odpowiedzi znalazły się kierunki, takie jak technik robotyk oraz technik mechatronik. Szczegółowy rozkład odpowiedzi w tym zakresie przedstawiono na wykresie 18.

Wykres 18. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jakie zawody są planowane do utworzenia lub wygaszenia w przeciągu najbliższych 4 lat

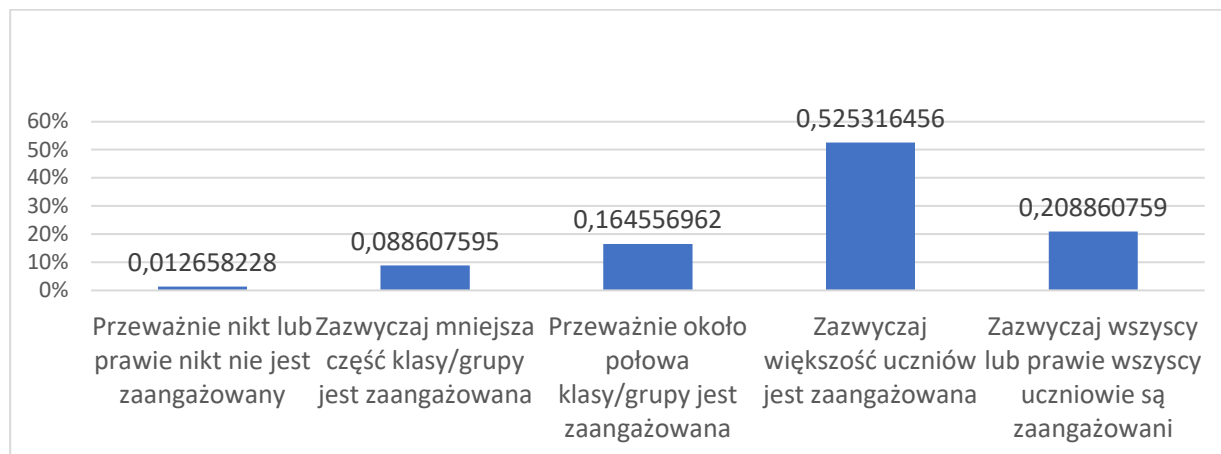


Źródło: opracowanie własne.

Następnie sprawdzono, jak nauczyciele oceniają zaangażowanie uczniów w prowadzone przez nich zajęcia. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że największy odsetek ankietowanych był zdania, że zazwyczaj większość uczniów jest zaangażowana (52,5%). Ponadto warto zwrócić uwagę na fakt, że jedynie nieliczni respondenci uważali, że przeważnie nikt lub prawie nikt nie

jest zaangażowany (1,8%). Szczegółowy rozkład procentowy wskazywanych odpowiedzi obrazuje wykres 19.

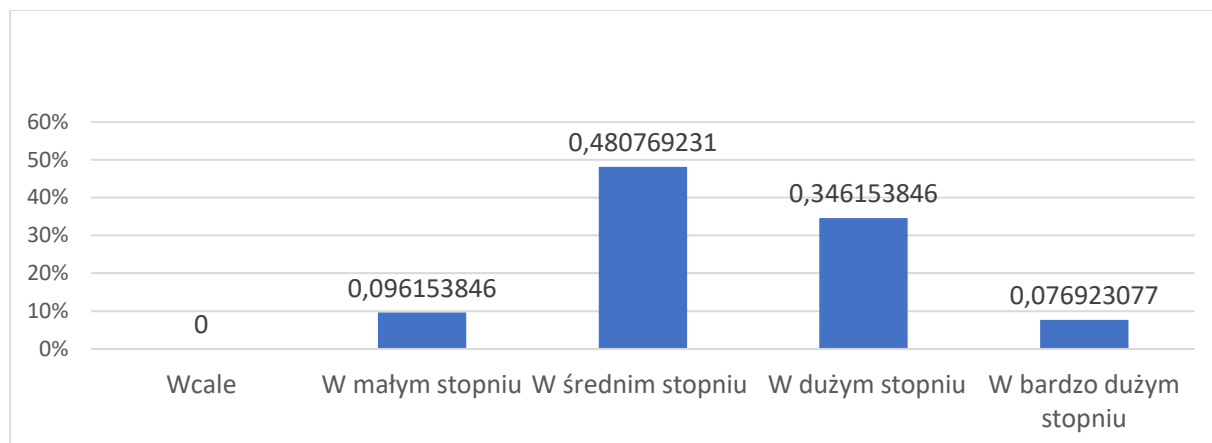
Wykres 19. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie dotyczące zaangażowania uczniów podczas zajęć prowadzonych przez ankietowanych nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku analizy sprawdzono, jak pracodawcy określają stopień dostosowania oferty kształcenia zawodowego w szkołach do wymagań branży, którą reprezentują. Analiza wykazała, że według większości ankietowanych oferta kształcenia zawodowego w szkołach jest w średnim (48,1%) i dużym (34,6%) stopniu dopasowana do wymagań branży, którą reprezentują. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że żaden z pytanych pracodawców nie stwierdził, że oferta wcale nie jest dopasowana (0,0%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 20.

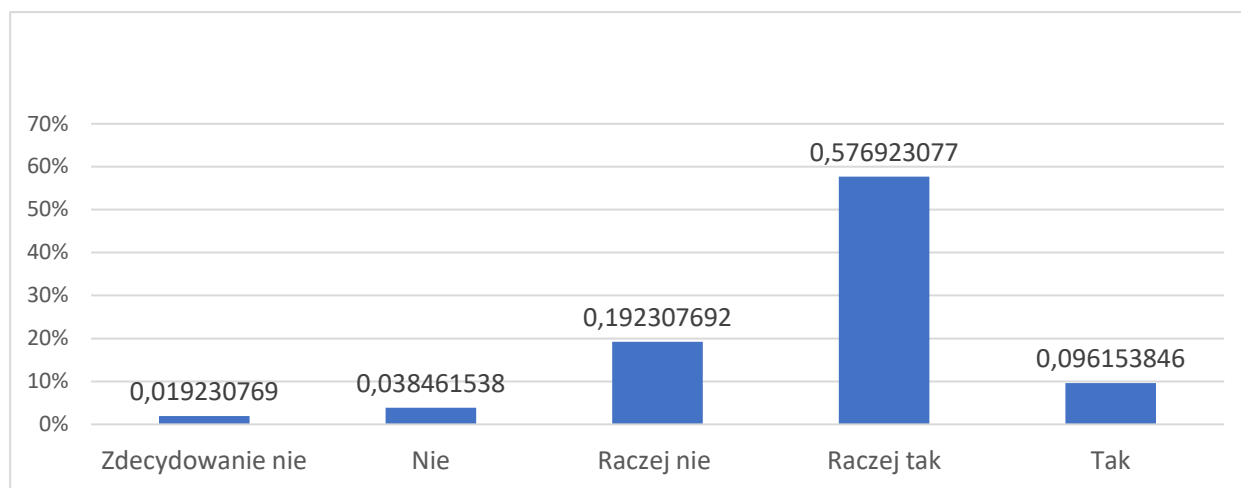
Wykres 20. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu oferta kształcenia zawodowego w szkołach dostosowana jest do wymagań branży, którą reprezentują ankietowani pracodawcy



Źródło: opracowanie własne.

Istotnym problemem, z punktu widzenia prowadzonego badania, było ustalenie, czy według badanych pracodawców oferta kształcenia zawodowego szkół branżowych i techników dostosowana jest do aktualnych wymagań rynku pracy. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że większość respondentów była zdania, że oferta kształcenia zawodowego szkół branżowych i techników raczej jest dostosowana do aktualnych wymagań rynku pracy (57,7%). Zwraca uwagę fakt, że najmniejszy odsetek pracodawców był zdania, że oferta kształcenia zawodowego szkół branżowych i techników zdecydowanie nie jest dostosowana do aktualnych wymagań rynku pracy (1,9%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 21.

Wykres 21. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy według badanych pracodawców oferta kształcenia zawodowego szkół branżowych i techników dostosowana jest do aktualnych wymagań rynku pracy



Źródło: opracowanie własne.

W ostatniej kolejności zweryfikowano, czy typ ukończonej szkoły oraz typ szkoły, do której obecnie uczęszczają badani różnicował ich zdanie w kwestii poglądu, że zajęcia, w których biorą udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z ich zainteresowaniami i preferencjami zawodowymi. W tym celu wykonano testy chi kwadrat niezależności, których wyniki przedstawiono w tabelach 10 i 11.

Tabela 10. Porównanie uczniów, którzy ukończyli gimnazjum z uczniami, którzy ukończyli 8-letnią szkołę podstawową pod względem opinii, czy zajęcia, w których biorą udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z ich zainteresowaniami i preferencjami zawodowymi

Zmienna		Gimnazjum		8-letnia szkoła podstawowa		$\chi^2(6)$	<i>p</i>	Vc
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%			
		Czy zajęcia, w których bierzesz udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z Twoimi zainteresowaniami/preferencjami zawodowymi?	Zdecydowanie nie	10	9,3%			
Nie	6		5,6%	4	2,2%			
Raczej nie	11		10,3%	15	8,1%			
Nie mam zdania	9		8,4%	13	7,0%			
Raczej tak	27		25,2%	52	28,1%			
Tak	32		29,9%	52	28,1%			
Zdecydowanie tak	12	11,2%	41	22,2%				

Adnotacja. *N* - liczba obserwacji; χ^2 - wynik testu chi kwadrat; *p* - istotność statystyczna; Vc - wskaźnik siły efektu.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Porównanie uczniów szkół branżowych I stopnia z uczniami techników pod względem opinii, czy zajęcia, w których biorą udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z ich zainteresowaniami i preferencjami zawodowymi

Zmienna		Szkoła				$\chi^2(6)$	<i>p</i>	Vc
		branżowa stopnia		I Technikum				
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%			
Czy zajęcia, w których bierzesz udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z Twoimi	Zdecydowanie nie	9	11,1%	9	4,3%	8,59	0,19	0,17
	Nie	2	2,5%	8	3,8%			
	Raczej nie	5	6,2%	21	10,0%			

zainteresowaniami/prefe- rencjami zawodowymi?	Nie mam zdania	9	11,1 %	13	6,2%
	Raczej tak	23	28,4 %	56	26,5 %
	Tak	20	24,7 %	64	30,3 %
	Zdecydowanie tak	13	16,0 %	40	19,0 %

Adnotacja. N - liczba obserwacji; χ^2 - wynik testu chi kwadrat; p - istotność statystyczna; V_c - wskaźnik siły efektu.

Źródło: opracowanie własne.

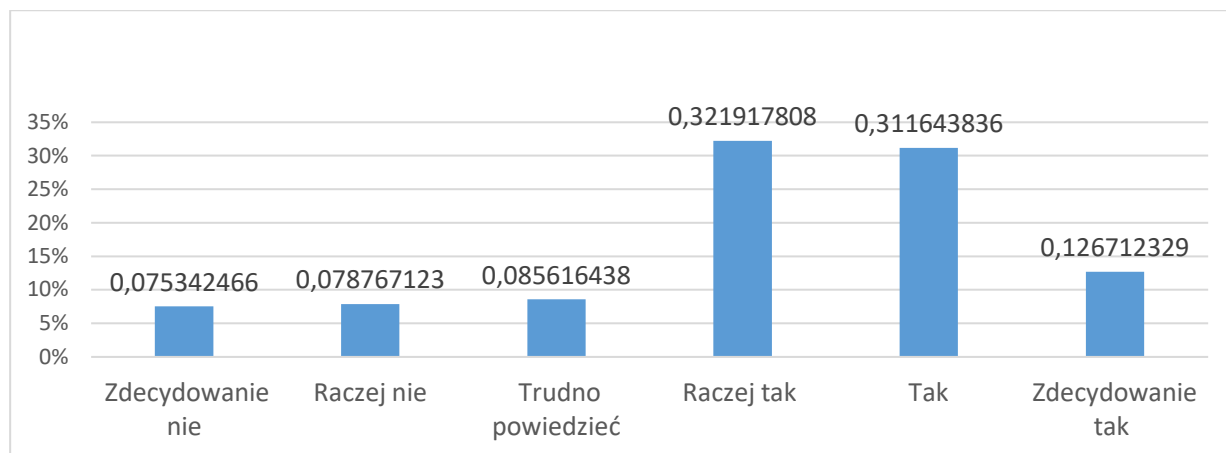
Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami w zakresie stanowiska, czy zajęcia, w których biorą udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z ich zainteresowaniami i preferencjami zawodowymi. Oznacza to, że niezależnie od tego, czy badani uczniowie ukończyli ośmioletnią szkołę podstawową czy gimnazjum, a także, czy uczęszczają obecnie do szkoły branżowej I stopnia, czy do technikum, najczęściej wskazywali na to, że zajęcia, w których biorą udział w ramach kształcenia zawodowego są raczej zgodne lub zgodne z ich zainteresowaniami i preferencjami zawodowymi.

V.1.3. Programy nauczania

Trzecim etapem analizy było udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące kwestii, jak realizowany jest program nauczania zawodu i czy jest on dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. W tym celu przeanalizowano częstość odpowiedzi na poszczególne pytania z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli.

W pierwszej kolejności sprawdzono, czy sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują uczniom treści nauczania jest dla nich zrozumiały. Analiza wykazała, że największe grupy uczniów były zdania, że sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują uczniom treści nauczania jest dla nich zrozumiały (31,2%) lub raczej zrozumiały (32,2%). Okazało się również, że zauważalny odsetek uczniów był zdania, że sposób przekazywania wiedzy zdecydowanie nie jest zrozumiały (7,5%) lub raczej nie jest zrozumiały (7,9%). Szczegółowe rozkłady procentowe analizowanych odpowiedzi przedstawia wykres 22.

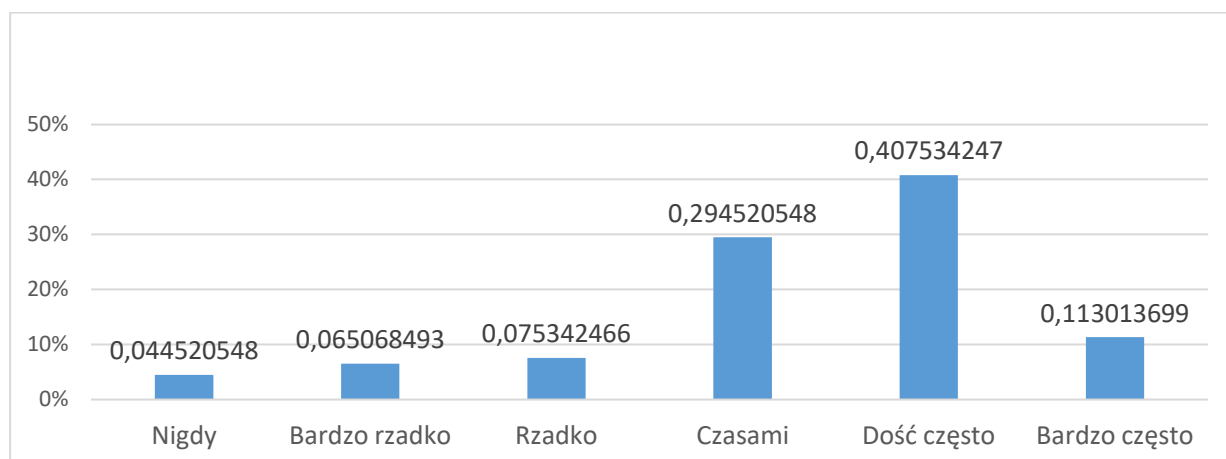
Wykres 22. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują uczniom treści nauczania jest dla nich zrozumiały



Źródło: opracowanie własne.

Następnie zweryfikowano, jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczyli w ramach kształcenia zawodowego ankietowani uczniowie dają im możliwość zdobywania wiedzy. Otrzymane wyniki wskazywały, że zdaniem większości respondentów zajęcia teoretyczne dość często (40,8%) i czasami (29,5%) dają im możliwość zdobywania wiedzy. Okazało się również, że jedynie nieliczni uczniowie zadeklarowali, że zajęcia teoretyczne nigdy (4,5%) nie dają im możliwości zdobywania wiedzy. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi został zobrazowany na wykresie 23.

Wykres 23. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczyli w ramach kształcenia zawodowego ankietowani uczniowie, dają im możliwość zdobywania wiedzy

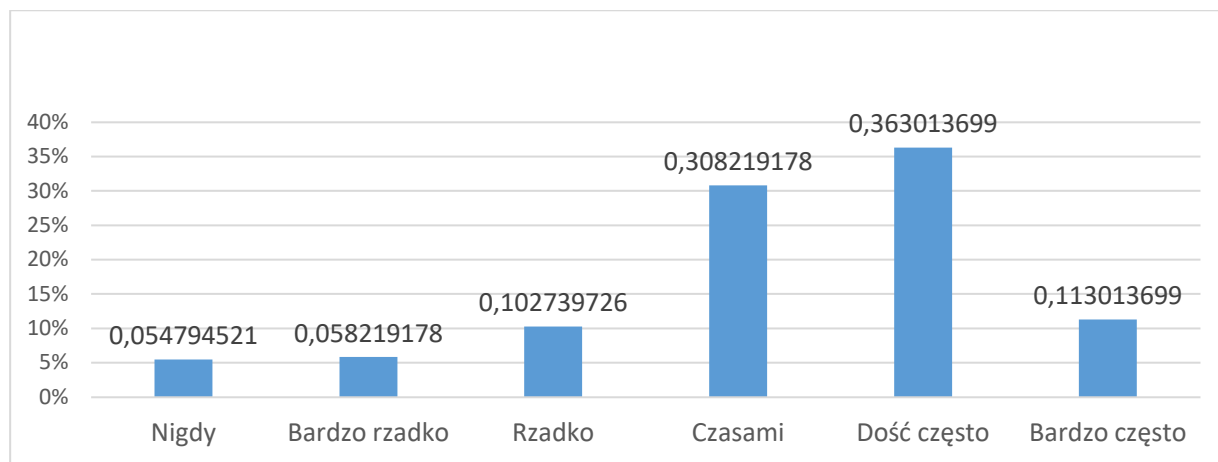


Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku analizy sprawdzono, jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczyli w ramach kształcenia zawodowego ankietowani uczniowie dają im możliwość nabywania

umiejętności. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że największy odsetek respondentów był zdania, że zajęcia teoretyczne dość często (36,3%) i czasami (30,8%) dają im możliwość nabywania umiejętności. Zgromadzony materiał wskazuje, że jedynie nieliczni uczniowie są zdania, że zajęcia teoretyczne nigdy (5,5%) nie dają im możliwości nabywania umiejętności. Szczegółowy rozkład procentowy w zakresie udzielonych odpowiedzi został przedstawiony na wykresie 24.

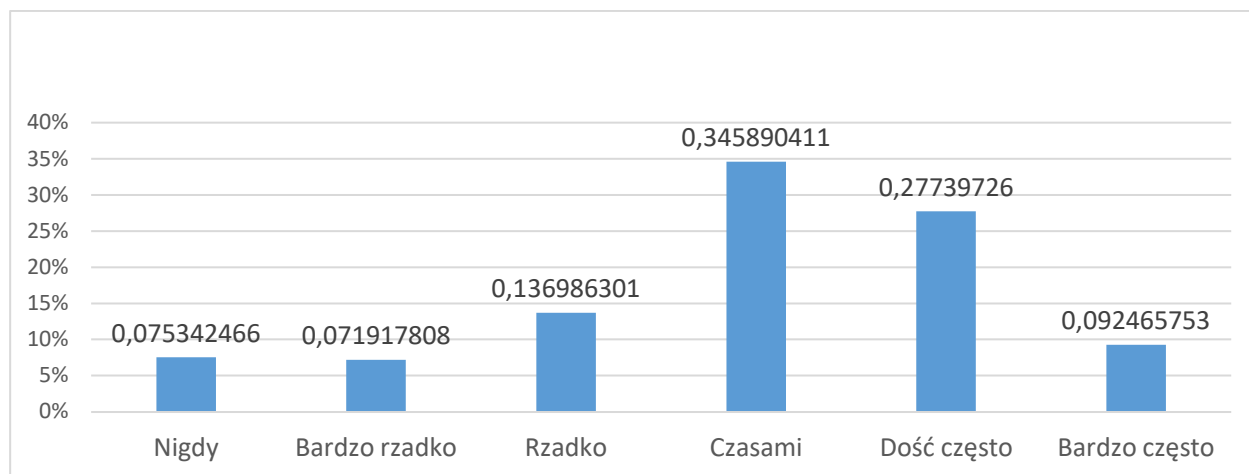
Wykres 24. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczyli ankietowani uczniowie w ramach kształcenia zawodowego, dają im możliwość nabywania umiejętności



Źródło: opracowanie własne.

W dalszym ciągu prowadzonych badań należało ustalić, jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczyli w ramach kształcenia zawodowego ankietowani uczniowie dają im możliwość samodzielnego podejmowania decyzji. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że najwięcej respondentów było zdania, że zajęcia teoretyczne dość często (27,7%) i czasami (34,6%) dają im możliwość samodzielnego podejmowania decyzji. Analiza wyników wskazuje, że najmniejszy odsetek uczniów zadeklarował, że zajęcia teoretyczne nigdy (7,5%) lub bardzo rzadko (7,2%) dają im możliwości samodzielnego podejmowania decyzji. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 25.

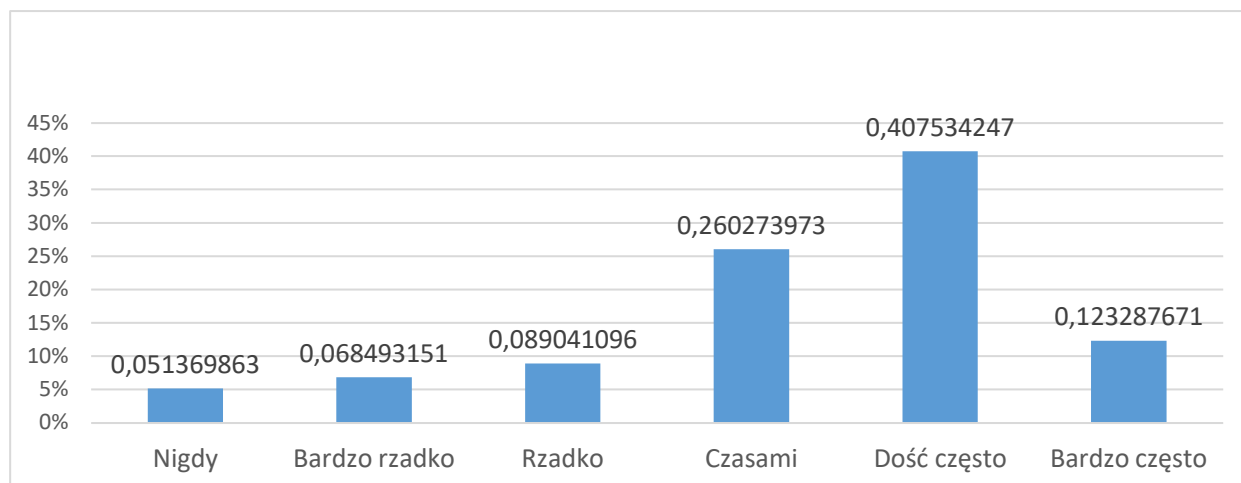
Wykres 25. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczyli ankietowani uczniowie w ramach kształcenia zawodowego, dawały im możliwość samodzielnego podejmowania decyzji



Źródło: opracowanie własne.

Następnie zweryfikowano jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczyli w ramach kształcenia zawodowego ankietowani uczniowie, dają im możliwość zdobywania wiedzy. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że największy odsetek respondentów był zdania, że zajęcia praktyczne dość często (40,8%) lub czasami (26,0%) dają im możliwość zdobywania wiedzy. Okazało się również, że jedynie nieliczni uczniowie zadeklarowali, że zajęcia praktyczne nigdy (5,1%) nie dawały im możliwości zdobywania wiedzy. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 26.

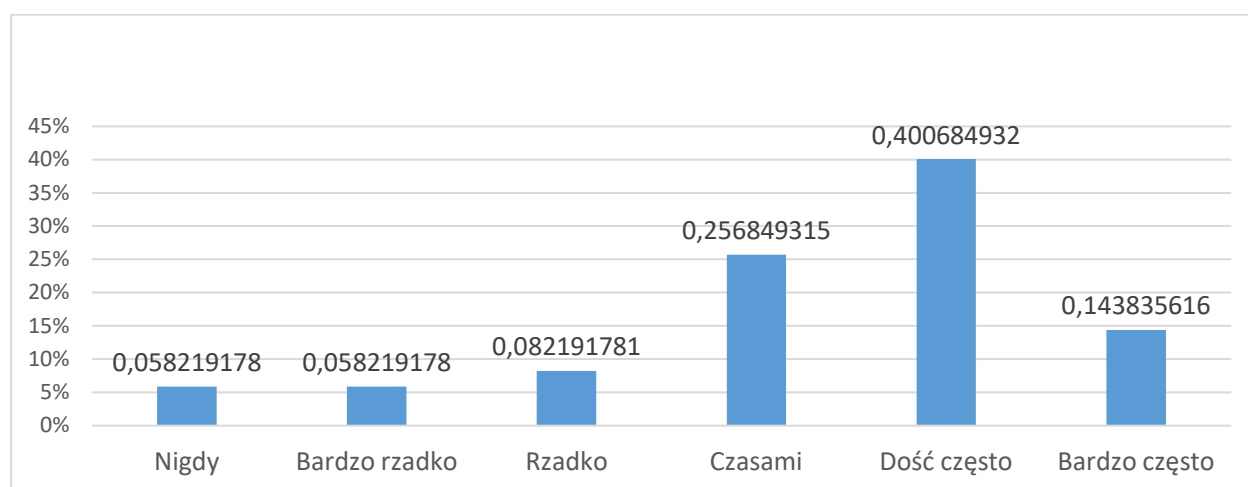
Wykres 26. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczyli ankietowani uczniowie w ramach kształcenia zawodowego, dawały im możliwość zdobywania wiedzy



Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku analizy sprawdzono, jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczyli w ramach kształcenia zawodowego ankietowani uczniowie, umożliwiają nabywanie umiejętności. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że według większości respondentów zajęcia praktyczne dość często (40,1%) i czasami (25,7%) dają im możliwość nabywania umiejętności. Jednocześnie jedynie nieliczni uczniowie zadeklarowali, że zajęcia praktyczne nigdy (5,8%) i bardzo rzadko (5,8%) nie dawały im możliwości nabywania umiejętności. Graficzny obraz szczegółowego rozkładu procentowego odpowiedzi przedstawia wykres 27.

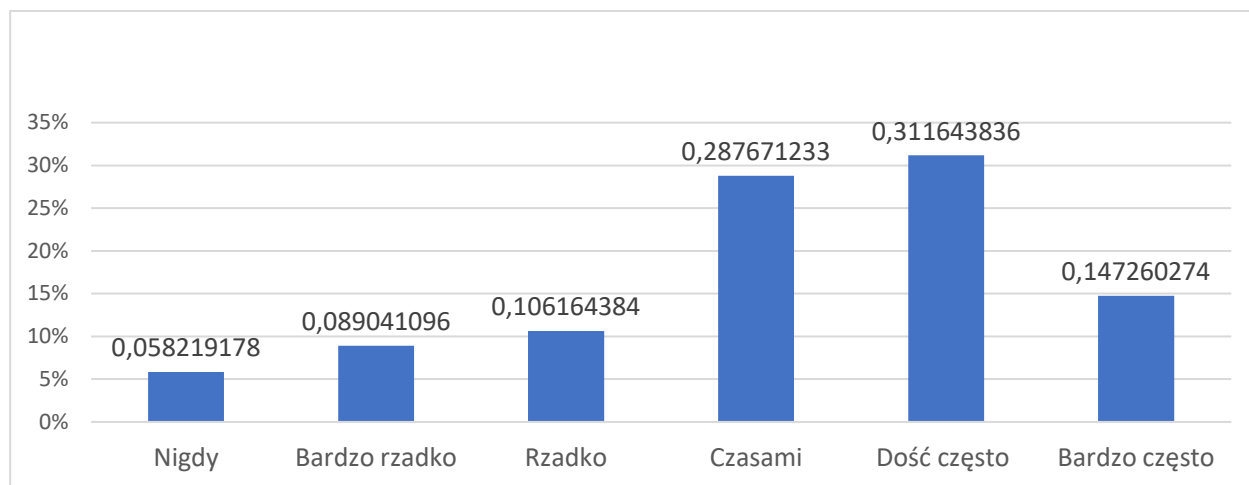
Wykres 27. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczyli ankietowani uczniowie w ramach kształcenia zawodowego, dawały im możliwość nabywania umiejętności



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności zweryfikowano, jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczyli w ramach kształcenia zawodowego ankietowani uczniowie, umożliwiały samodzielne podejmowanie decyzji. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że zdaniem większości badanych zajęcia praktyczne dość często (31,2%) i czasami (28,8%) dawały im możliwość samodzielnego podejmowania decyzji. Okazało się również, że najmniejszy odsetek uczniów zadeklarował, że zajęcia praktyczne nigdy (5,8%) nie dawały im możliwości samodzielnego podejmowania decyzji. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 28.

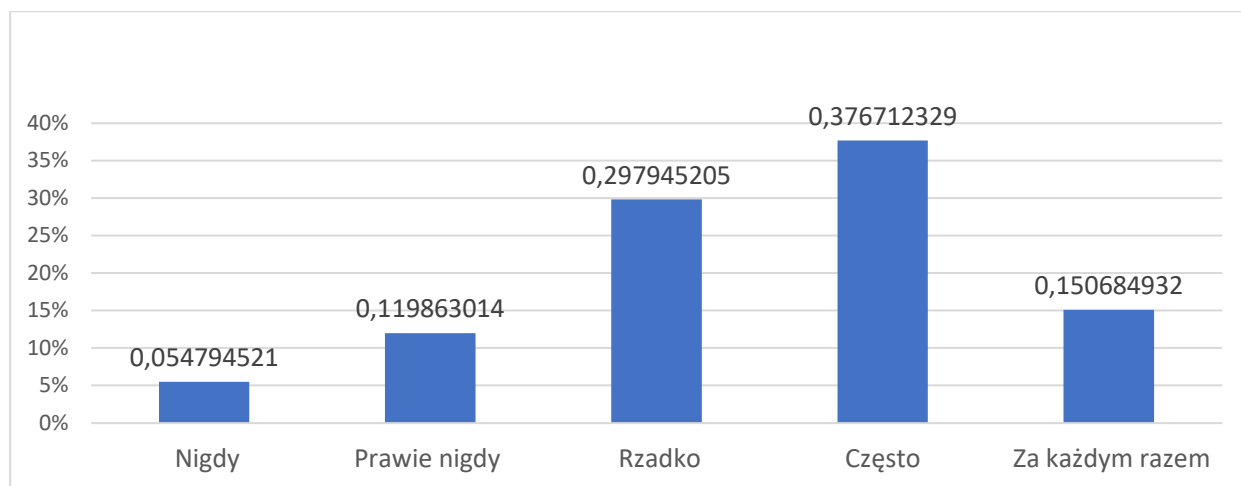
Wykres 28. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczyli ankietowani uczniowie w ramach kształcenia zawodowego, dawały im możliwość samodzielnego podejmowania decyzji



Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym etapie analizy sprawdzono, jak często podczas nauki zawodu osoby prowadzące zajęcia (nauczyciele, instruktorzy przedmiotów zawodowych) dostosowują tempo nauczania i wykonywania ćwiczeń do możliwości badanych uczniów. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że największy odsetek respondentów był zdania, że podczas nauki zawodu osoby prowadzące zajęcia często (37,7%) dostosowują tempo nauczania i wykonywania ćwiczeń do możliwości uczniów. Na uwagę zasługuje ponadto fakt, że znaczna grupa ankietowanych zadeklarowała, że podczas nauki zawodu osoby prowadzące zajęcia rzadko (29,8%) dostosowują tempo nauczania i wykonywania ćwiczeń do możliwości uczniów. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 29.

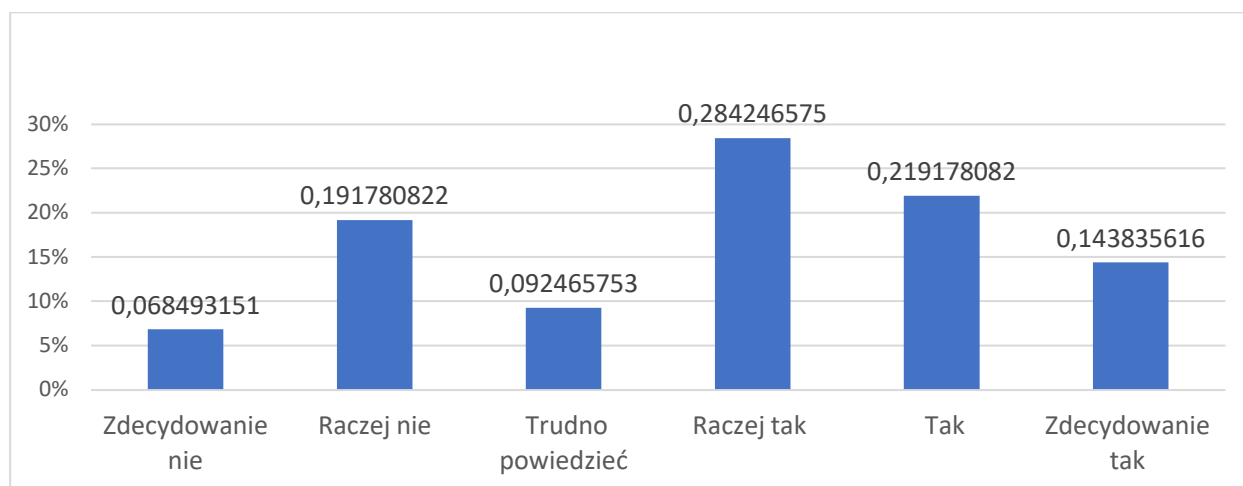
Wykres 29. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często podczas nauki zawodu osoby prowadzące zajęcia dostosowują tempo nauczania i wykonywania ćwiczeń do możliwości uczniów



Źródło: opracowanie własne.

Następnie sprawdzeniu podlegała kwestia, czy materiał omawiany w ramach zajęć teoretycznych w szkole przydaje się ankietowanym uczniom w czasie zajęć praktycznych. Analiza wykazała, że zdania respondentów były zróżnicowane, jednak największą grupę stanowili uczniowie, którzy byli zdania, że materiał omawiany w ramach zajęć teoretycznych w szkole raczej (28,4%) przydaje się w czasie zajęć praktycznych. Zebrany materiał badawczy pokazuje ponadto, że najmniejsza grupa badanych była odmiennego zdania, wskazując, że materiał omawiany w ramach zajęć teoretycznych w szkole zdecydowanie nie (6,8%) przydaje się w czasie zajęć praktycznych. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 30.

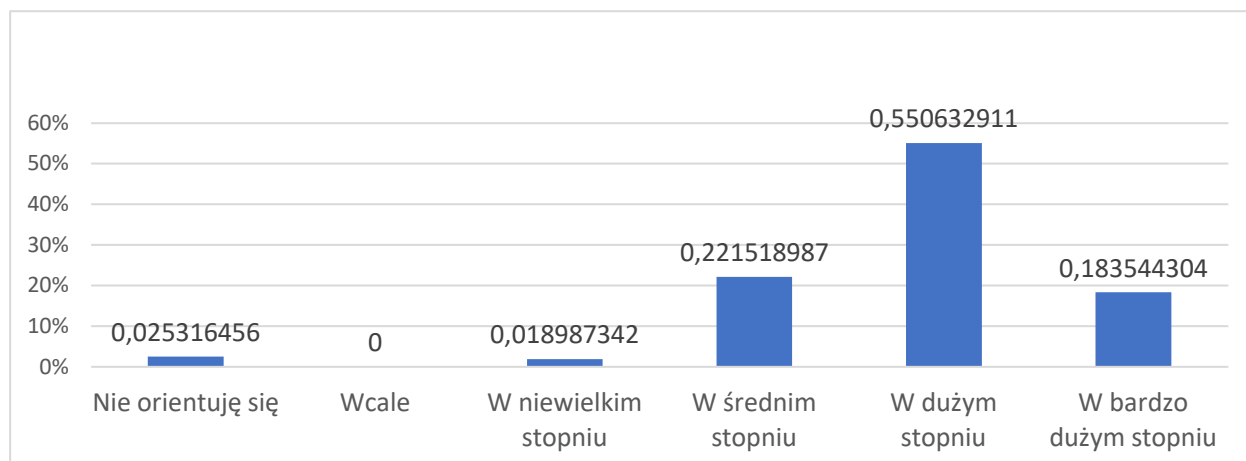
Wykres 30. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy materiał omawiany w ramach zajęć teoretycznych w szkole przydaje się uczniom w czasie zajęć praktycznych



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności zweryfikowano, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów wiedzy teoretycznej. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że większość respondentów była zdania, że w szkołach, w których są zatrudnieni, w dużym stopniu (55,1%) przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów wiedzy teoretycznej. Ponadto warto zwrócić uwagę na fakt, że żaden z badanych nie zadeklarował, że w jego miejscu pracy wcale (0,0%) nie przywiązuje się wagi do nabywania przez uczniów wiedzy teoretycznej. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 31.

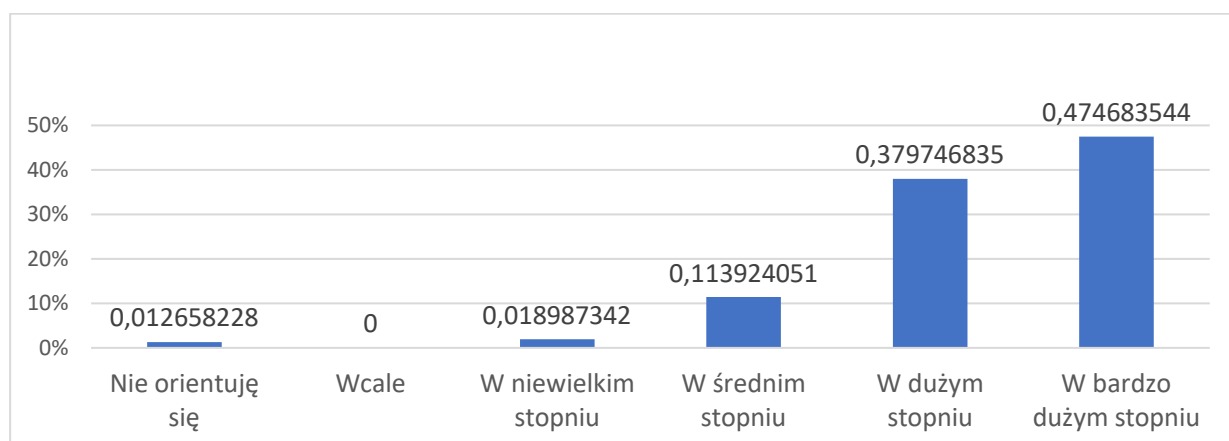
Wykres 31. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów wiedzy teoretycznej



Źródło: opracowanie własne.

W ramach badania sprawdzono również, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do umiejętności stosowania przez uczniów wiedzy teoretycznej w praktyce. Analiza wyników wykazała, że największy odsetek respondentów był zdania, że w szkołach, w których pracują, w bardzo dużym stopniu (47,5%) przywiązuje się wagę do umiejętności stosowania przez uczniów wiedzy teoretycznej w praktyce. Zwraca uwagę fakt, że żaden z badanych nie zadeklarował, że w jego miejscu pracy wcale (0,0%) nie przywiązuje się wagi do umiejętności stosowania przez uczniów wiedzy teoretycznej w praktyce. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi pokazuje wykres 32.

Wykres 32. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele przywiązuje się wagę do umiejętności stosowania przez uczniów wiedzy teoretycznej w praktyce

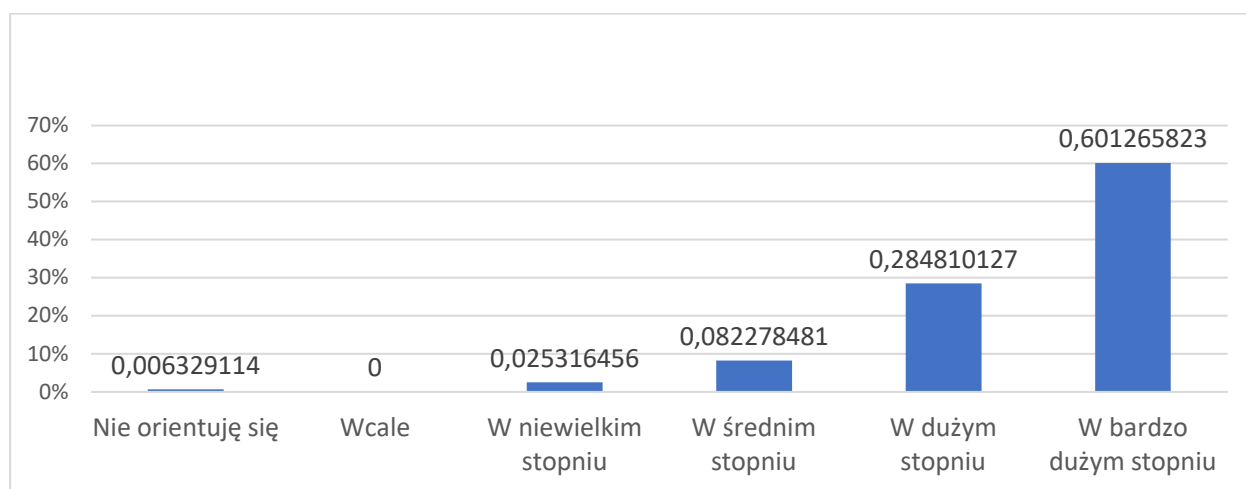


Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku analizy zweryfikowano, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów umiejętności

praktycznych. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że większość respondentów była zdania, iż w szkołach, w których pracują, w bardzo dużym stopniu (60,1%) przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów umiejętności praktycznych. Ponadto warto zwrócić uwagę na fakt, że żaden z badanych nie zadeklarował, że w jego miejscu pracy wcale (0,0%) nie przywiązuje się wagi do nabywania przez uczniów umiejętności praktycznych. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 33.

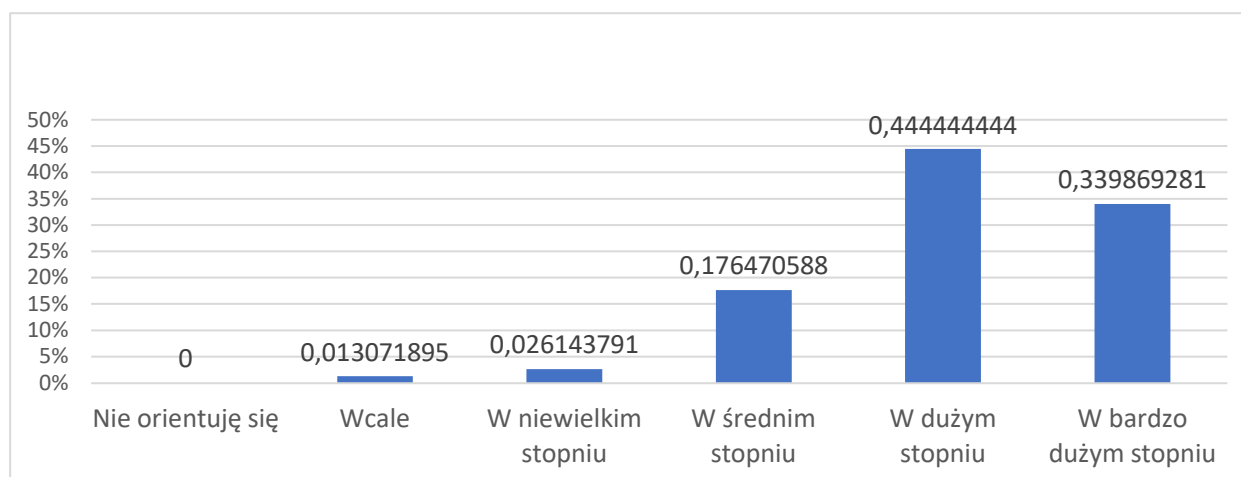
Wykres 33. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów umiejętności praktycznych



Źródło: opracowanie własne.

Następnie zbadano, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów umiejętności cyfrowych. Analiza wykazała, że według większości respondentów w szkołach, w których pracują, w dużym stopniu (44,4%) przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów umiejętności cyfrowych. Ponadto warto zwrócić uwagę na fakt, że żaden z badanych nie zadeklarował, że nie orientuje się w przedmiotowym zakresie (0,0%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 34.

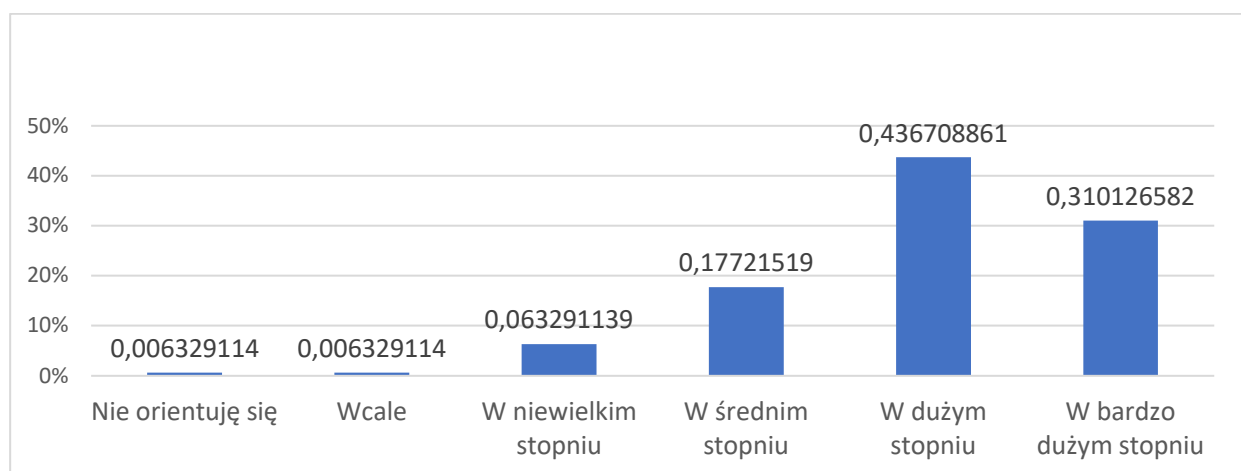
Wykres 34. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankieterowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów umiejętności cyfrowych



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności zweryfikowano, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankieterowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów kompetencji społecznych. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że najwięcej respondentów było zdania, że w szkołach, w których pracują, w dużym stopniu (43,7%) przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów kompetencji społecznych. Jednocześnie analiza uzyskanych wyników wskazuje, że znikomy odsetek badanych zadeklarował, że nie orientuje się w przedmiotowym zakresie (0,6%) oraz że w szkołach, w których pracują wcale (0,6%) nie przywiązuje się wagi do rozwijania wśród uczniów kompetencji społecznych. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi ilustruje wykres 35.

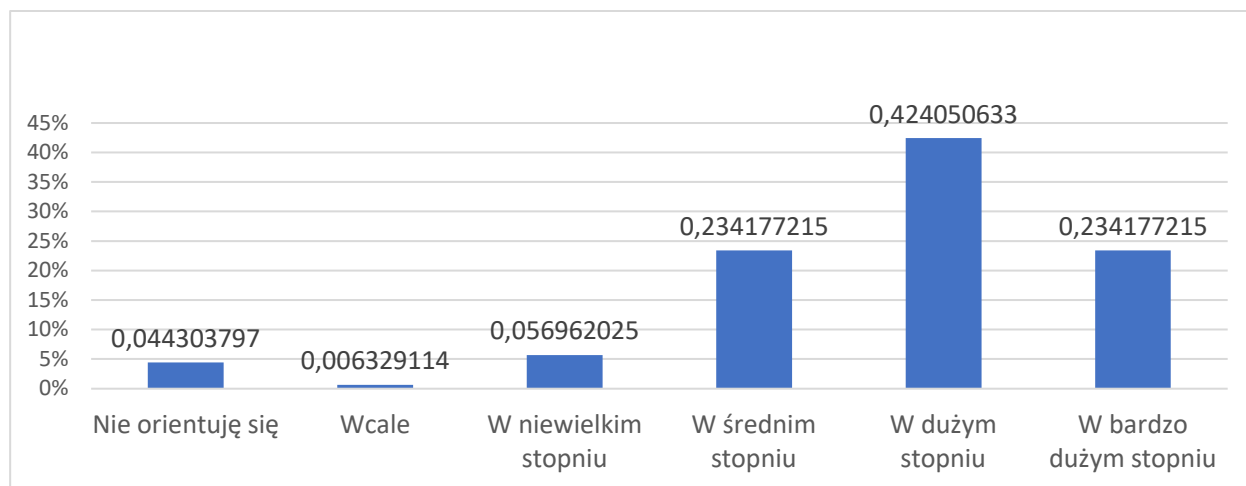
Wykres 35. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankieterowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów kompetencji społecznych



Źródło: opracowanie własne.

Następnie dokonano ustalenia, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankieterowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów kompetencji językowych. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że największy odsetek respondentów był zdania, że w szkołach, w których pracują, w dużym stopniu (42,4%) przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów kompetencji językowych. Ponadto warto zwrócić uwagę na fakt, że znikoma liczba badanych zadeklarowała, że w szkołach, w których pracują, wcale (0,6%) nie przywiązuje się wagi do rozwijania wśród uczniów kompetencji językowych. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 36.

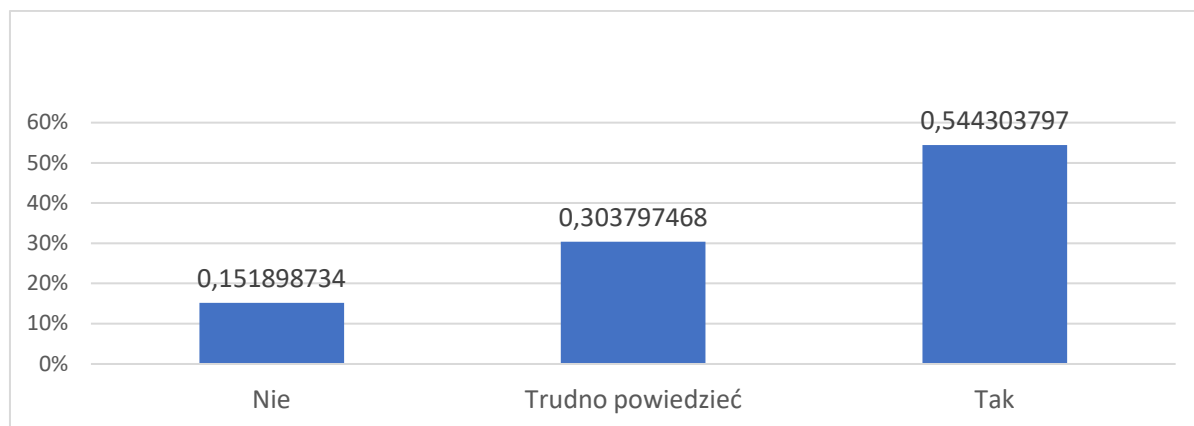
Wykres 36. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankieterowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów kompetencji językowych



Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku analizy zweryfikowano, czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole dostosowany jest do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie doboru materiału nauczania. Analiza wykazała, że większość ankieterowanych nauczycieli była zdania, że program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole dostosowany jest do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie doboru materiału nauczania (54,4%). Jednocześnie najmniejsza grupa respondentów była zdania, że program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole nie jest dostosowany do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie doboru materiału nauczania (15,2%). Obraz szczegółowego rozkładu procentowego odpowiedzi przedstawia wykres 37.

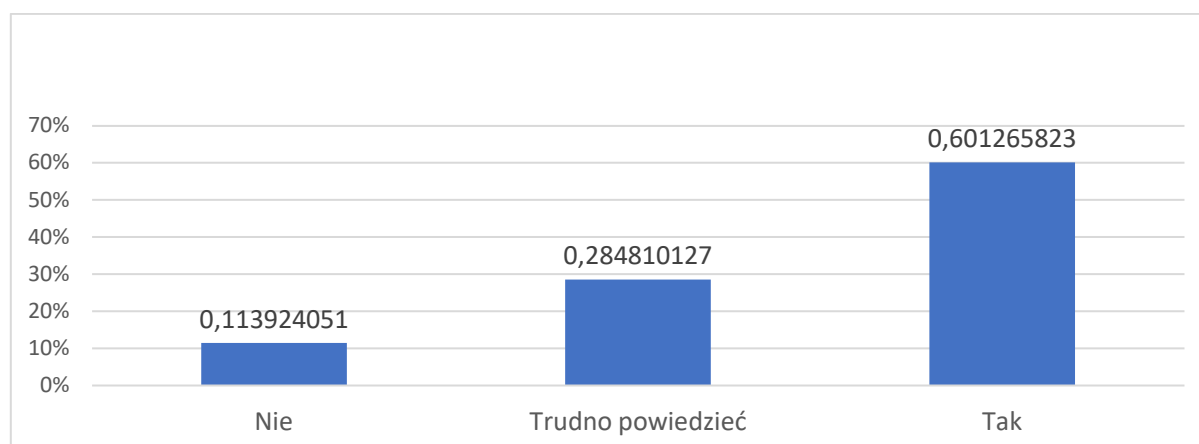
Wykres 37. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole dostosowany jest do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie doboru materiału nauczania



Źródło: opracowanie własne.

W toku dalszych prac sprawdzono, czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole dostosowany jest do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie sprawdzania efektów kształcenia. Analiza wykazała, że większość ankietowanych nauczycieli była zdania, że program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole dostosowany jest do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie sprawdzania efektów kształcenia (60,1%). Najmniejsza grupa respondentów natomiast wskazała, że program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole nie jest dostosowany do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie sprawdzania efektów kształcenia (11,4%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi został przedstawiony na wykresie 38.

Wykres 38. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole dostosowany jest do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie sprawdzania efektów kształcenia



Źródło: opracowanie własne.

W ostatniej kolejności zweryfikowano, czy typ ukończonej przez ankietowanych uczniów szkoły różnicował ich odpowiedzi w zakresie pytania, czy sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują treści nauczania jest dla nich zrozumiały. W tym celu wykonano test chi kwadrat niezależności, którego wyniki przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12. Porównanie opinii uczniów, którzy ukończyli gimnazjum z uczniami którzy ukończyli 8-letnią szkołę podstawową w zakresie pytania, czy sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują treści nauczania jest dla nich zrozumiały

Zmienna		Gimnazjum		8-letnia szkoła podstawowa		$\chi^2(6)$	<i>p</i>	Vc
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%			
Czy sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują treści nauczania jest dla Ciebie zrozumiały?	Zdecydowanie nie	17	15,9%	5	2,7%	29,3	<0,00	0,3
	Raczej nie	14	13,1%	9	4,9%			
	Nie mam zdania	10	9,3%	15	8,1%			
	Raczej tak	34	31,8%	60	32,4%			
	Tak	24	22,4%	67	36,2%			
	Zdecydowanie tak	8	7,5%	29	15,7%			

Adnotacja. *N* - liczba obserwacji; χ^2 - wynik testu chi kwadrat; *p* - istotność statystyczna; Vc - wskaźnik siły efektu.

Źródło: opracowanie własne.

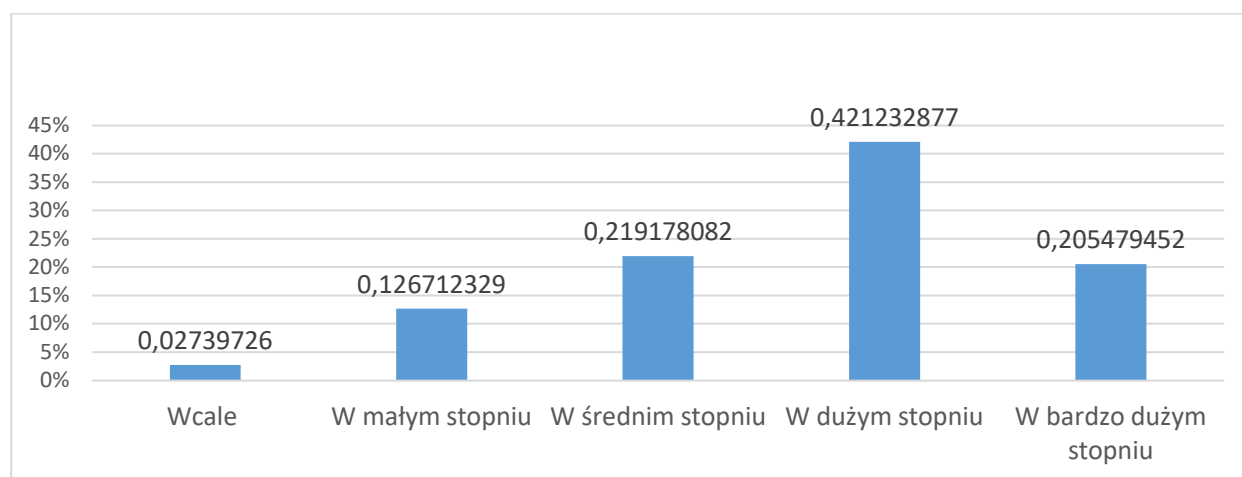
Analiza wykazała istotną statystycznie różnicę pomiędzy porównywanymi grupami w zakresie oceny stopnia, w jakim sposób przekazywania treści nauczania jest dla ankietowanych zrozumiały. Okazało się, że uczniowie, którzy ukończyli gimnazjum istotnie częściej, w porównaniu do absolwentów szkół podstawowych, wskazywali na to, że sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują treści nauczania jest dla nich zdecydowanie lub raczej niezrozumiały, a także, że uczniowie, którzy ukończyli ośmioletnią szkołę podstawową istotnie częściej, w porównaniu do absolwentów gimnazjów, wskazywali na to, że

sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują treści nauczania jest dla nich zrozumiały lub zdecydowanie zrozumiały. Otrzymane wyniki nie wskazywały ponadto na występowanie różnic w zakresie braku zdania lub przekonania, że sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują treści nauczania jest raczej zrozumiały.

Czwartym etapem analizy było udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące tego, w jakim stopniu program nauczania zawodu dostosowany jest do potrzeb rynku pracy oraz czy pracodawcy biorą udział w tworzeniu programów nauczania. W tym celu przeanalizowano częstość odpowiedzi na poszczególne pytania z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów, nauczycieli i pracodawców.

W pierwszej kolejności sprawdzono, w jakim stopniu treści przekazywane na zajęciach z przedmiotów zawodowych, które realizowali w szkole ankietowani uczniowie, mogą ich zdaniem być przydatne w pracy zawodowej. Analiza wykazała, że największy odsetek ankietowanych uczniów był zdania, że treści przekazywane na zajęciach z przedmiotów zawodowych, które realizowali, mogą w dużym stopniu być przydatne w pracy zawodowej (42,1%). Najmniej osób było zdania, że treści przekazywane na zajęciach z przedmiotów zawodowych, które realizowali, mogą wcale nie być przydatne w pracy zawodowej (2,7%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 39.

Wykres 39. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu ankietowani uczniowie uważają, że treści przekazywane na zajęciach z przedmiotów zawodowych w szkole mogą być przydatne w ich przyszłej pracy zawodowej

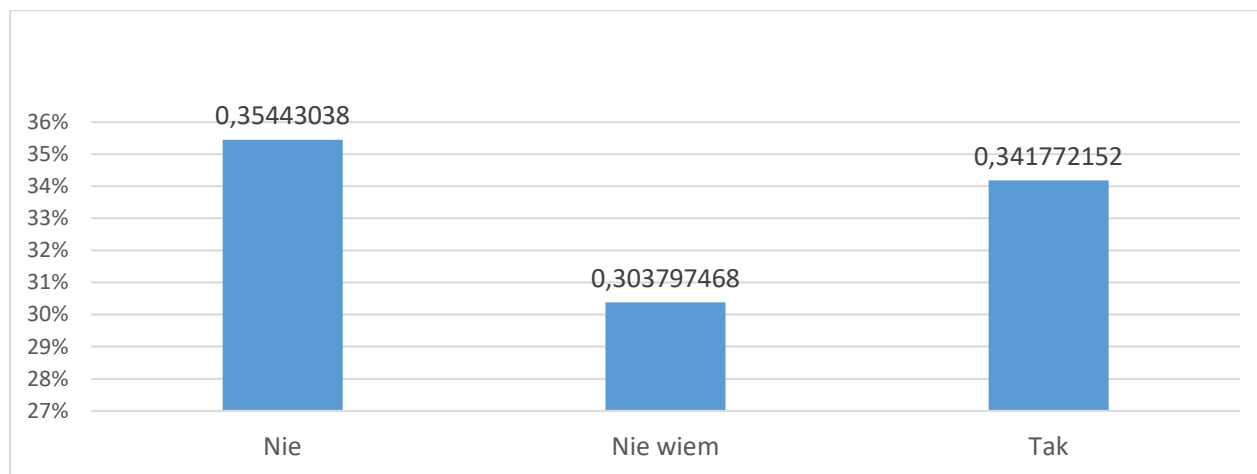


Źródło: opracowanie własne.

Następnie zweryfikowano, czy zdaniem ankietowanych nauczycieli program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole jest tworzony i/bądź modyfikowany przy współudziale pracodawców. Analiza wykazała, że zdania były zróżnicowane i z podobną

częstotliwością respondenci wskazywali na to, że program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole jest (34,2%) i nie jest (35,4%) tworzony i/bądź modyfikowany przy współudziale pracodawców. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 40.

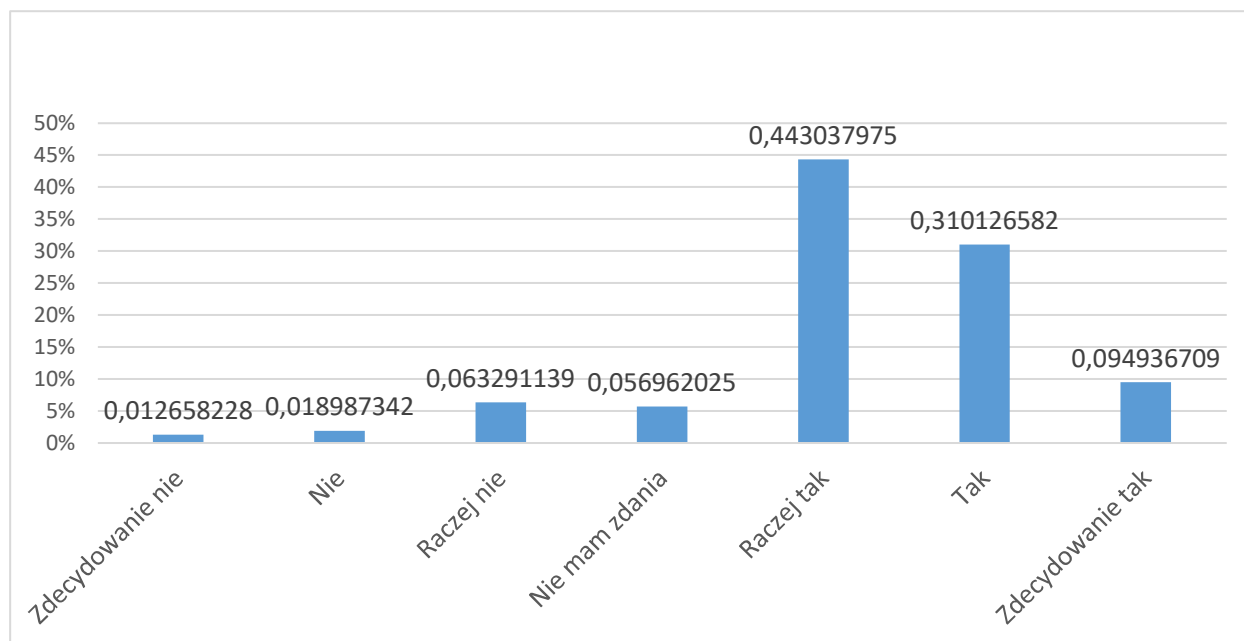
Wykres 40. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole jest tworzony i/bądź modyfikowany przy współudziale pracodawców



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności analizie poddano pytanie, czy zdaniem ankietowanych nauczycieli program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole odpowiada aktualnym potrzebom rynku pracy. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że największy odsetek ankietowanych nauczycieli był zdania, że program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole raczej odpowiada aktualnym potrzebom rynku pracy (44,3%). Okazało się również, że jedynie nieliczni z badanych zadeklarowali, że program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole zdecydowanie nie odpowiada (1,3%) lub nie odpowiada (1,9%) aktualnym potrzebom rynku pracy. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 41.

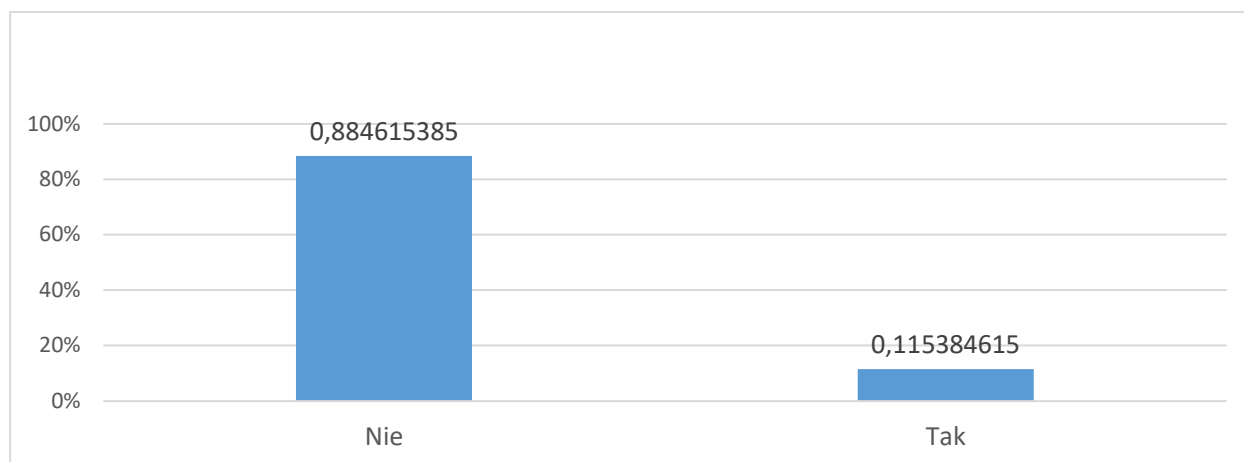
Wykres 41. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole odpowiada aktualnym potrzebom rynku pracy



Źródło: opracowanie własne.

Zasadnym było również ustalenie, czy ankietowani pracodawcy brali udział w tworzeniu/modyfikowaniu programu nauczania. Analiza wykazała, że zdecydowana większość respondentów zadeklarowała, że nie brała udziału w tworzeniu/modyfikowaniu programu nauczania (88,5%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi został zobrazowany na wykresie 42.

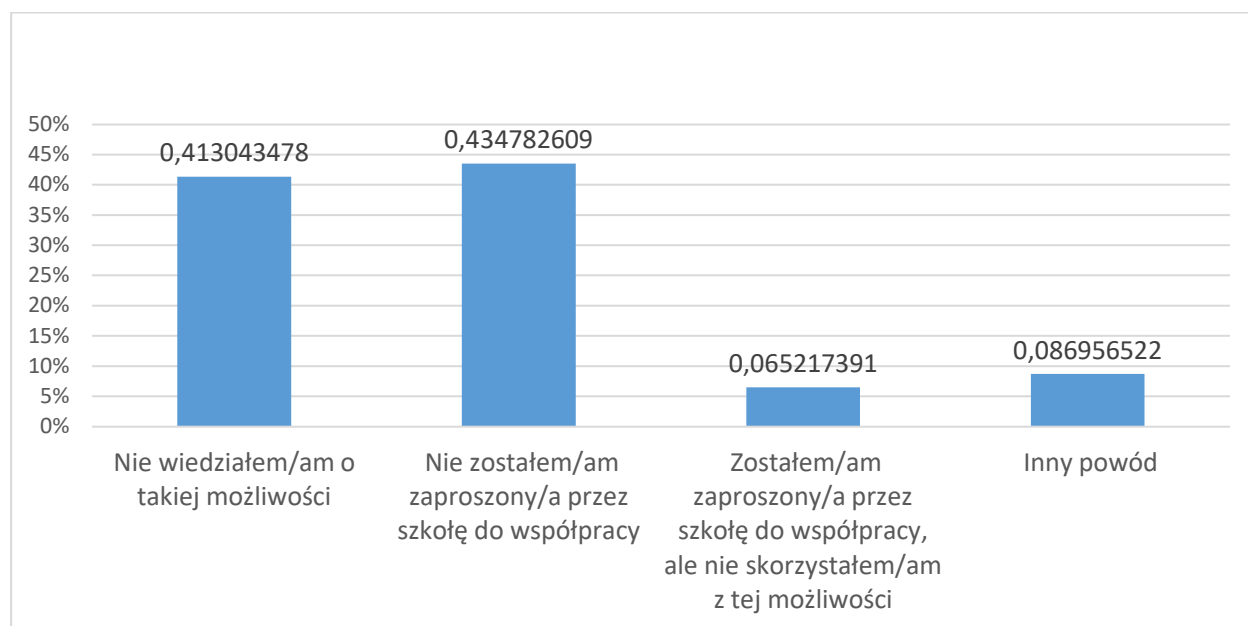
Wykres 42. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy ankietowani pracodawcy brali udział w tworzeniu/modyfikowaniu programu nauczania



Źródło: opracowanie własne.

Kontynuując podjęty wątek, w kolejnym kroku analizy sprawdzono, jakie były powody nieuczestniczenia pracodawców w tworzeniu/modyfikowaniu programu nauczania. Analiza wykazała, że największe grupy pracodawców nie wiedziały o takiej możliwości (41,3%) lub nie zostały zaproszone przez szkołę do współpracy (43,5%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 43.

Wykres 43. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jakie były powody tego, że ankietowani pracodawcy nie brali udziału w tworzeniu/modyfikowaniu programu nauczania



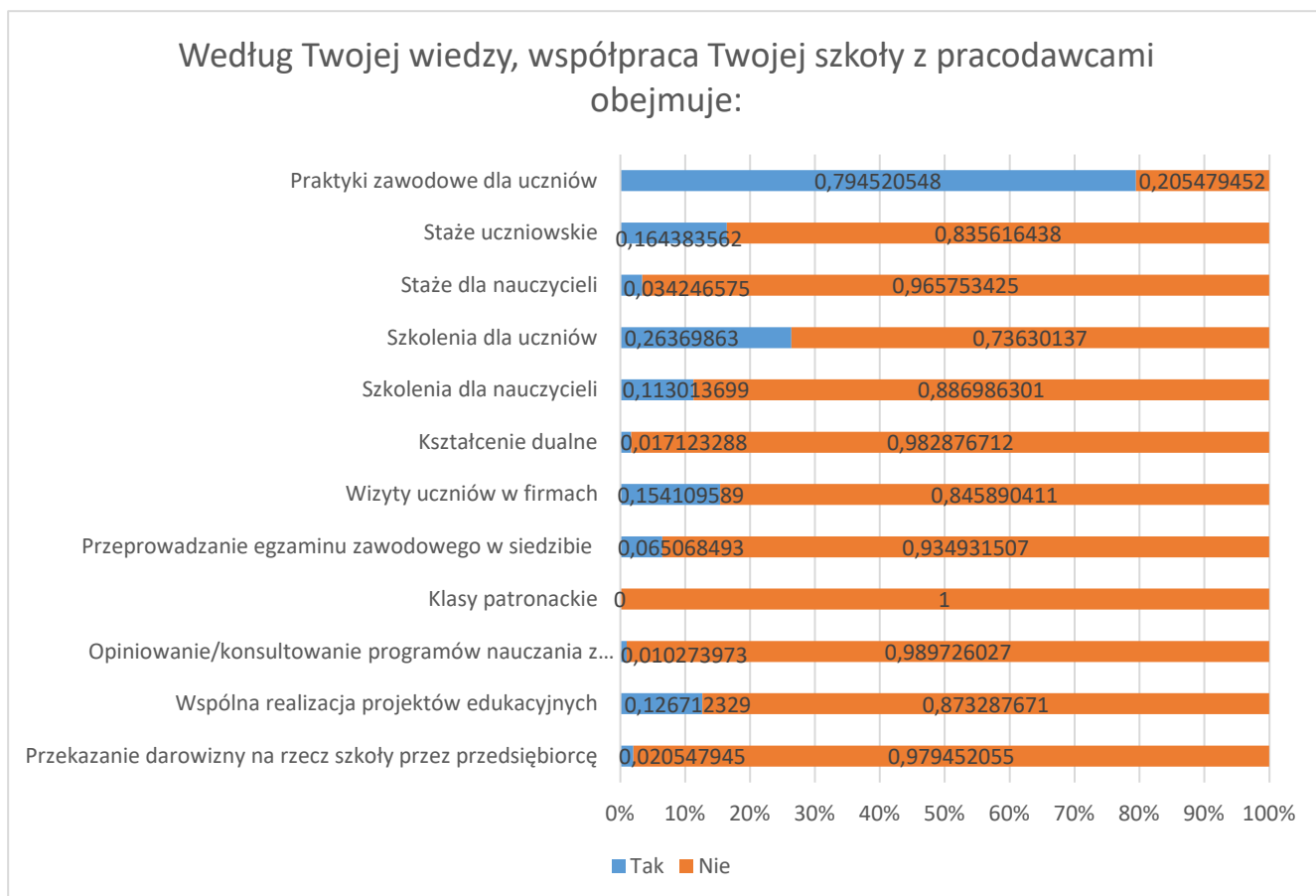
Źródło: opracowanie własne.

V.1.4. Współpraca z pracodawcami

Piątym etapem analizy było udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące tego, jak przebiega współpraca pomiędzy szkołą (środowiskiem szkolnym) a pracodawcami. W tym celu przeanalizowano częstość odpowiedzi na poszczególne pytania z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów, nauczycieli i pracodawców.

W pierwszej kolejności sprawdzono, na temat jakich form współpracy pomiędzy szkołą a pracodawcami mają wiedzę uczniowie. Analiza wykazała, że w zdecydowanej przewadze wskazywane były praktyki zawodowe dla uczniów (79,5%), ponadto stosunkowo często pojawiały się odpowiedzi wskazujące na szkolenia dla uczniów (26,4%). Warto zwrócić również uwagę na fakt, że żaden z uczniów nie wskazał na klasy patronackie (0,0%). Szczegółowe rozkłady procentowe odpowiedzi przedstawiono na wykresie 44.

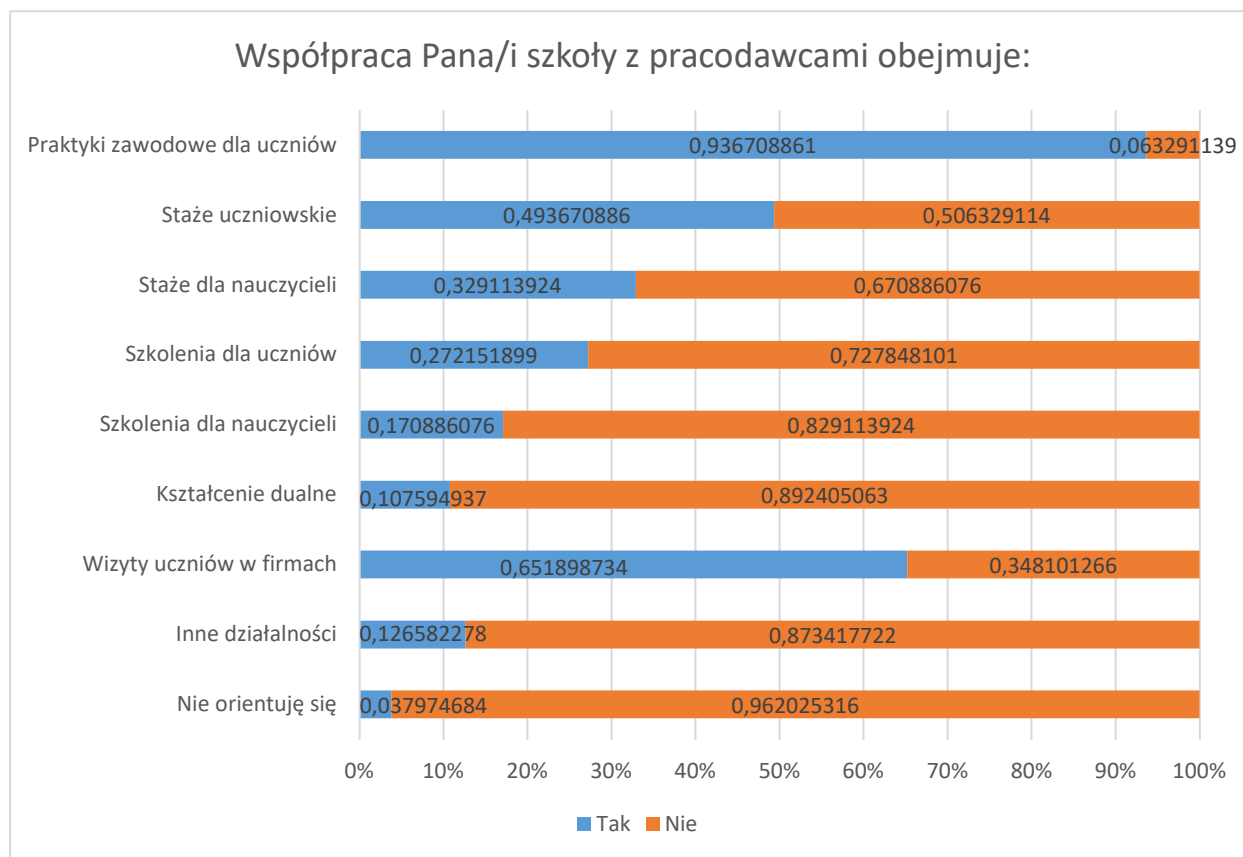
Wykres 44. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie, o jakich formach współpracy pomiędzy szkołą a pracodawcami mają wiedzę uczniowie



Źródło: opracowanie własne.

Następnie sprawdzono, na temat jakich form współpracy pomiędzy szkołą a pracodawcami mają wiedzę nauczyciele. Analiza zgromadzonego materiału badawczego wykazała, że w zdecydowanej przewadze wskazywane były praktyki zawodowe dla uczniów (93,7%) oraz wizyty uczniów w firmach (65,2%), ponadto dość często pojawiały się odpowiedzi wskazujące na staże uczniowskie (49,4%). Warto zwrócić również uwagę na fakt, że jedynie nieliczni nauczyciele nie orientowali się w przedmiotowym zakresie (3,8%). Szczegółowe rozkłady procentowe odpowiedzi przedstawiono na wykresie 45.

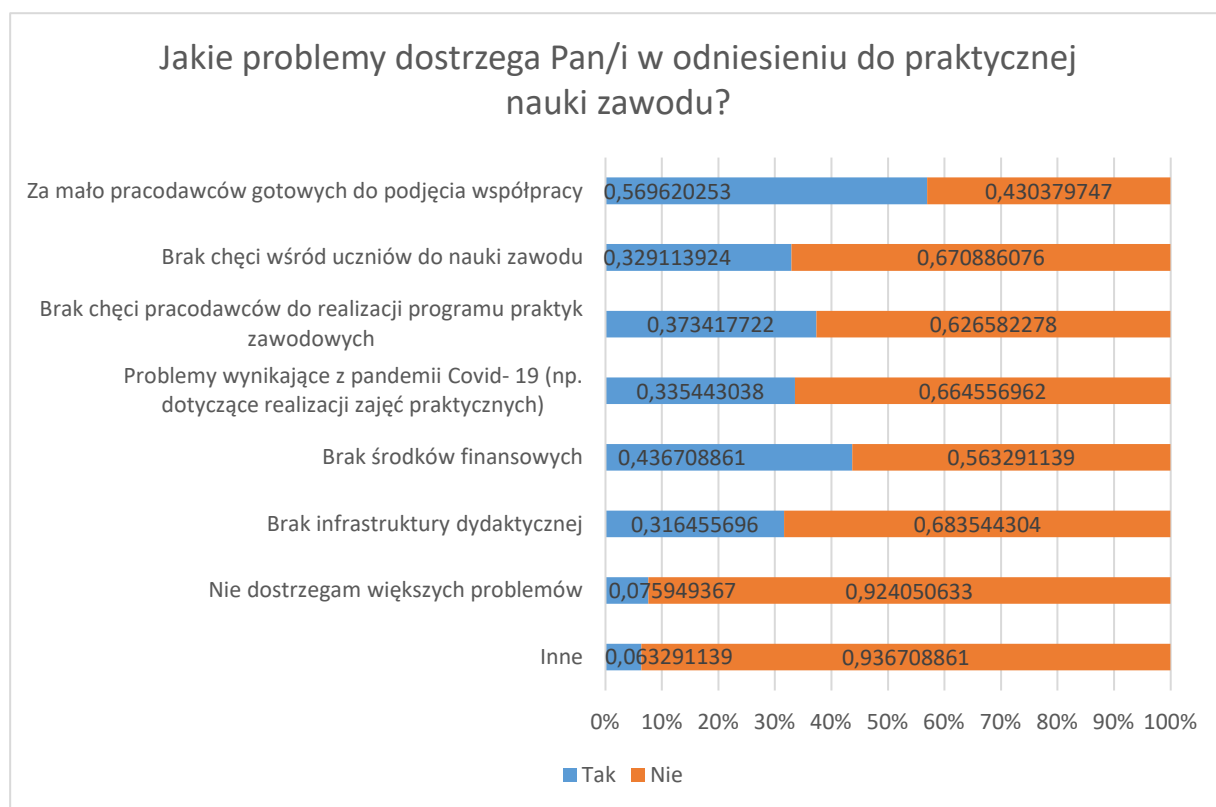
Wykres 45. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie, o jakich formach współpracy pomiędzy szkołą a pracodawcami mają wiedzę nauczyciele



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności ustalono, jakie problemy dostrzegali ankietowani nauczyciele w odniesieniu do praktycznej nauki zawodu. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że najczęściej dostrzeganymi problemami były zbyt mała liczba pracodawców gotowych do podjęcia współpracy (57,0%) oraz brak środków finansowych (43,7%). Najrzadziej natomiast wskazywane były problemy inne (6,3%) oraz brak dostrzegania większych problemów (7,6%). Szczegółowe rozkłady procentowe odpowiedzi zostały przedstawione na wykresie 46.

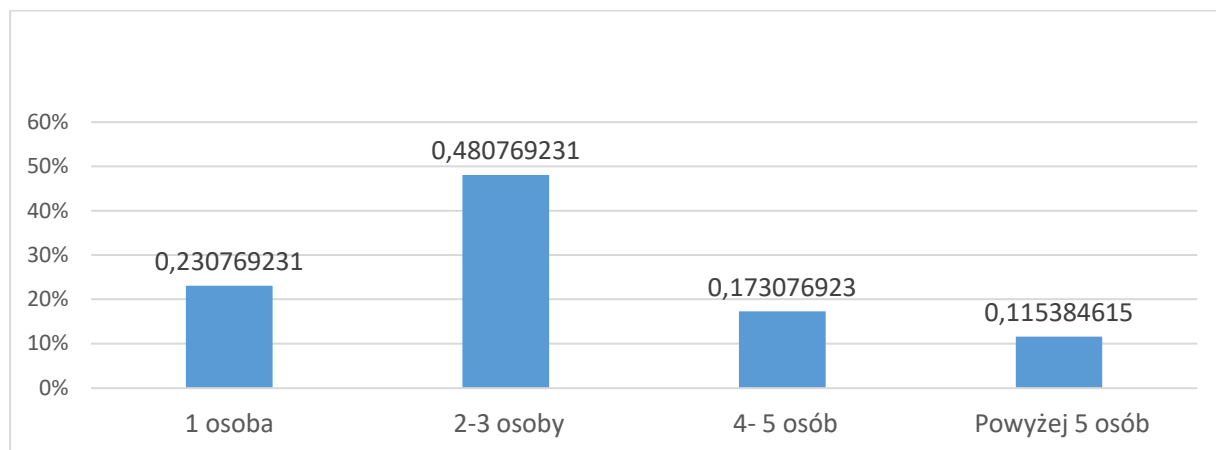
Wykres 46. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o dostrzegane przez nauczycieli problemy w odniesieniu do praktycznej nauki zawodu



Źródło: opracowanie własne.

Następnie sprawdzono, jaką liczbę uczniów jednorazowo mogą przyjąć pracodawcy w celu kształcenia zawodowego. Analiza wykazała, że najczęściej wskazywane były 2 - 3 osoby (48,1%), najrzadziej natomiast deklarowano przyjęcie powyżej 5 osób (11,5%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 47.

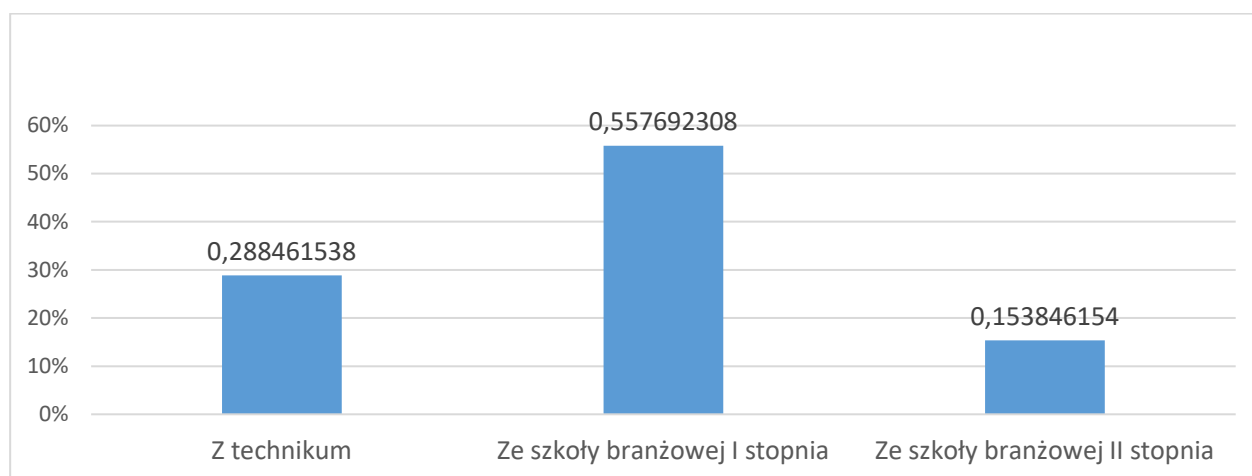
Wykres 47. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o liczbę uczniów, których jednorazowo mogą przyjąć ankietowani pracodawcy w celu kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności zbadano, z którego typu szkół ponadpodstawowych ankietowani pracodawcy przyjmują najczęściej uczniów w celu przygotowania zawodowego. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że pracodawcy, w celu przygotowania zawodowego, najczęściej przyjmują uczniów szkół branżowych I stopnia (55,8%), najrzadziej natomiast ze szkół branżowych II stopnia (15,4%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 48.

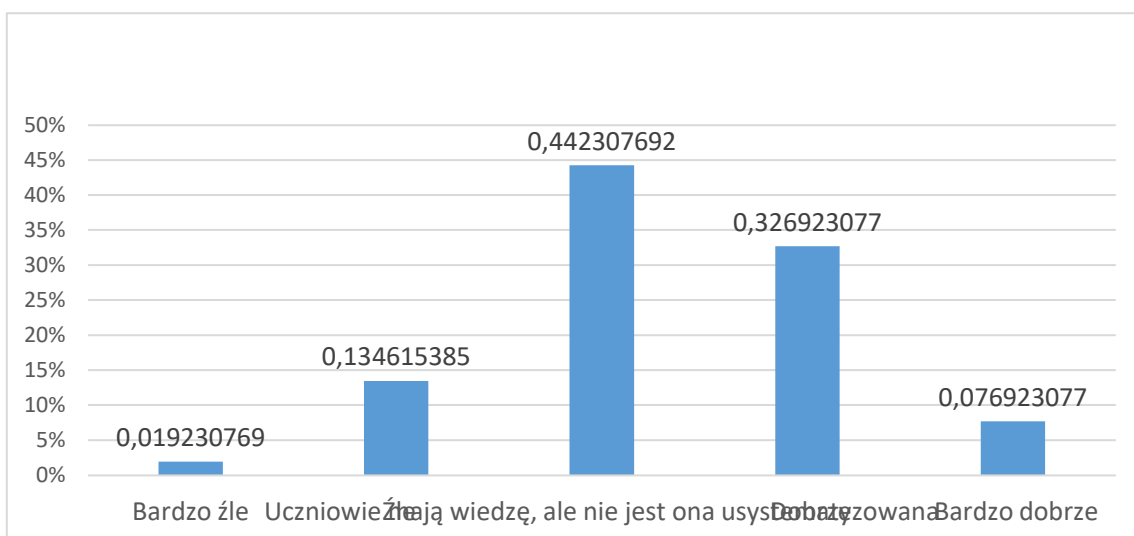
Wykres 48. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o typy szkół ponadpodstawowych, z których ankietowani pracodawcy najczęściej przyjmują uczniów w celu przygotowania zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Kolejno należało ustalić, jak ankietowani pracodawcy oceniają przygotowanie teoretyczne uczniów odbywających u nich kształcenie zawodowe. Analiza wykazała, że większość respondentów była zdania, że uczniowie mają wiedzę, ale nie jest ona usystematyzowana (44,2%). Co istotne, niektórzy, choć nieliczni badani byli zdania, że przygotowanie teoretyczne uczniów odbywających u nich kształcenie zawodowe jest bardzo złe (1,9%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi udzielonych w zakresie omawianego pytania przedstawiono na wykresie 49.

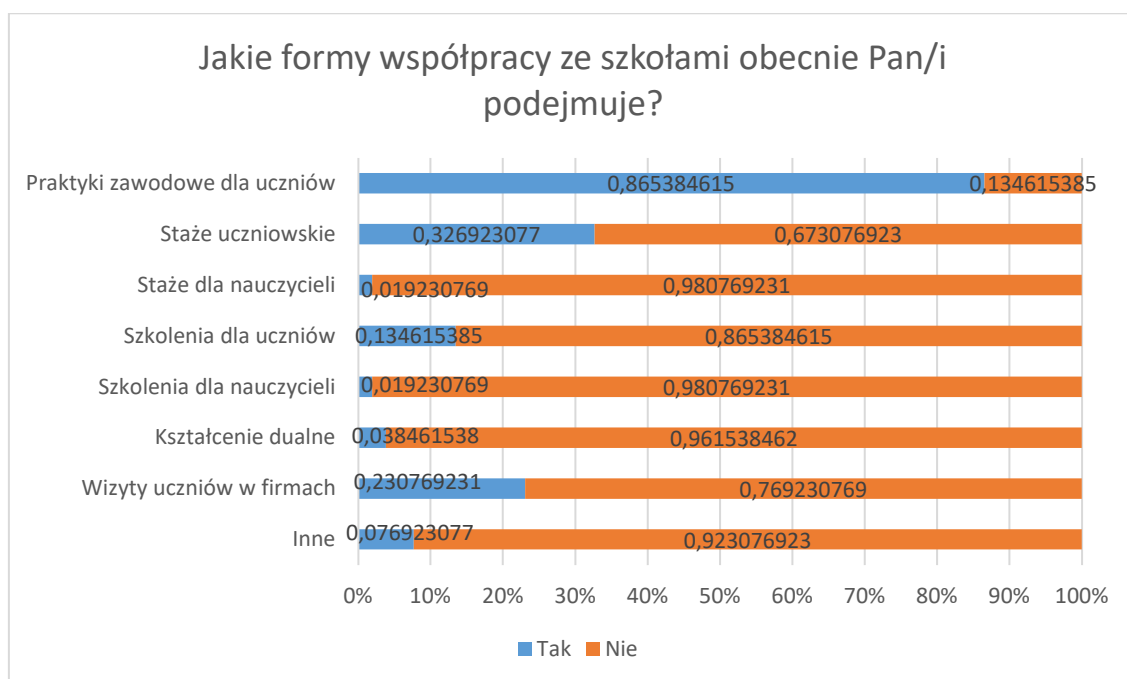
Wykres 49. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o poziom przygotowania teoretycznego wśród uczniów odbywających u ankietyowanych pracodawców kształcenie zawodowe



Źródło: opracowanie własne.

Następnie dokonano ustalenia, jakie formy współpracy ze szkołami podejmują ankietyowani pracodawcy. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że najczęściej wybieraną przez pracodawców, podejmowaną formą współpracy były praktyki zawodowe dla uczniów (86,5%). Najrzadziej natomiast wskazywane były staże dla nauczycieli (1,9%) i szkolenia dla nauczycieli (1,9%). Szczegółowe rozkłady procentowe odpowiedzi przedstawia wykres 50.

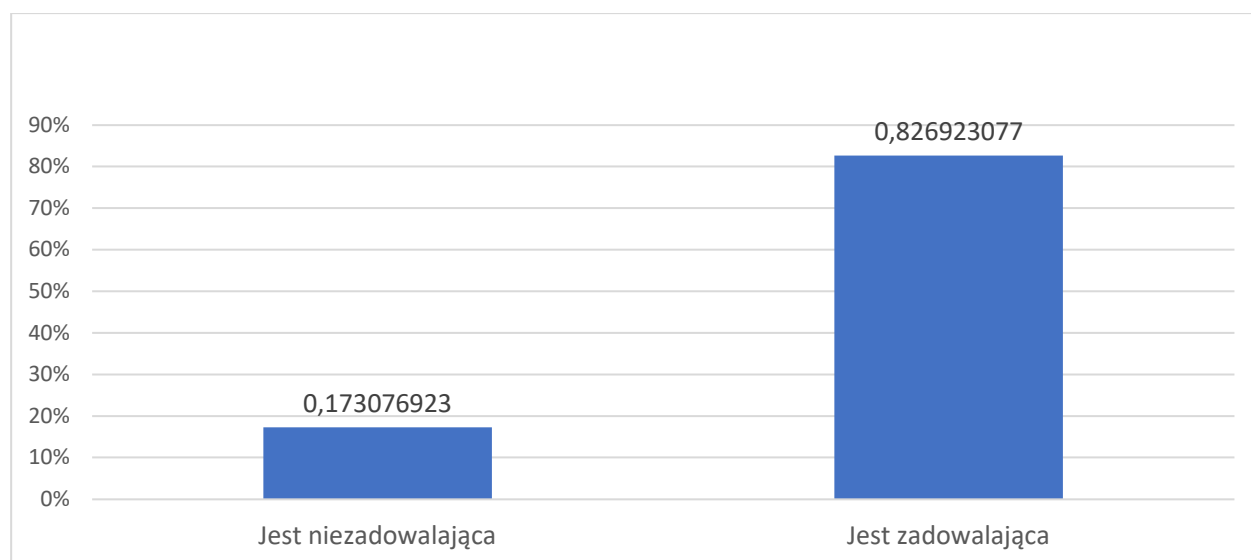
Wykres 50. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o formy współpracy ze szkołami, jakie podejmują ankietyowani pracodawcy



Źródło: opracowanie własne.

W ostatniej kolejności zweryfikowano, jak ankietowani pracodawcy oceniali współpracę ze szkołami w zakresie kształcenia zawodowego. Analiza wykazała, że zdecydowana większość pracodawców oceniała przedmiotową współpracę jako zadowalającą (82,7%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 51.

Wykres 51. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak ankietowani pracodawcy oceniali współpracę ze szkołami w zakresie kształcenia zawodowego

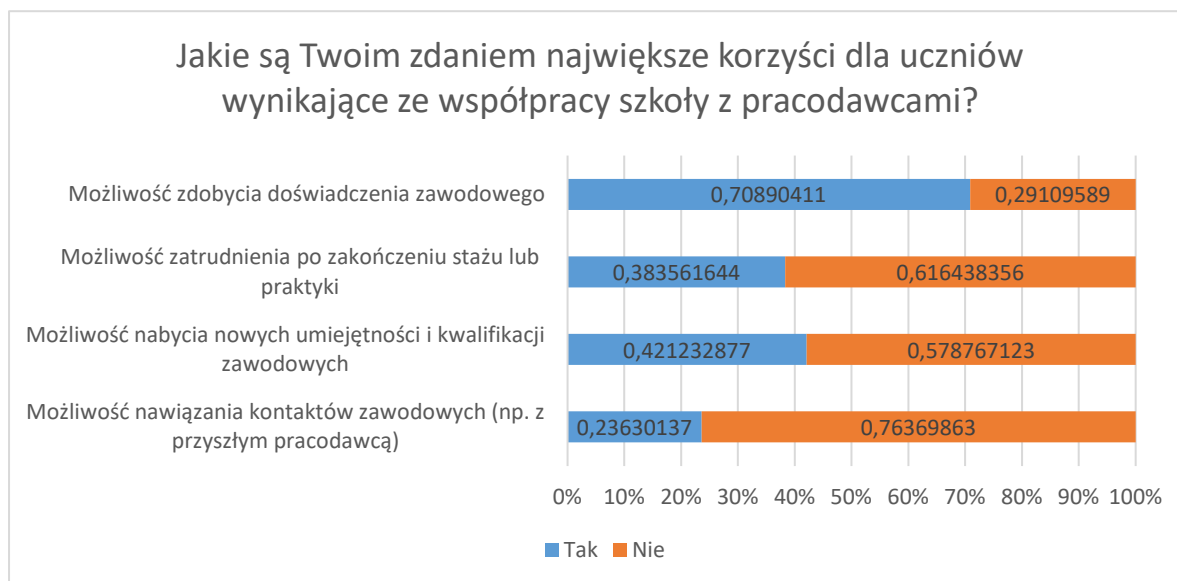


Źródło: opracowanie własne.

Szóstym etapem analizy było udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące tego, jak w opinii środowiska szkolnego aktywny udział pracodawców w kształceniu ponadpodstawowym sprzyja podniesieniu poziomu przygotowania zawodowego, ukierunkowanego na przystosowanie uczniów do aktualnych potrzeb rynku pracy. W tym celu przeanalizowano częstość odpowiedzi na poszczególne pytania z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli.

W pierwszej kolejności sprawdzono, jakie zdaniem uczniów są największe korzyści wynikające dla nich ze współpracy szkoły z pracodawcami. Analiza wykazała, że najczęściej wskazywaną korzyścią była możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego (70,9%), natomiast najrzadziej – możliwość nawiązania kontaktów zawodowych (23,6%). Szczegółowe rozkłady procentowe odpowiedzi przedstawiono na wykresie 52.

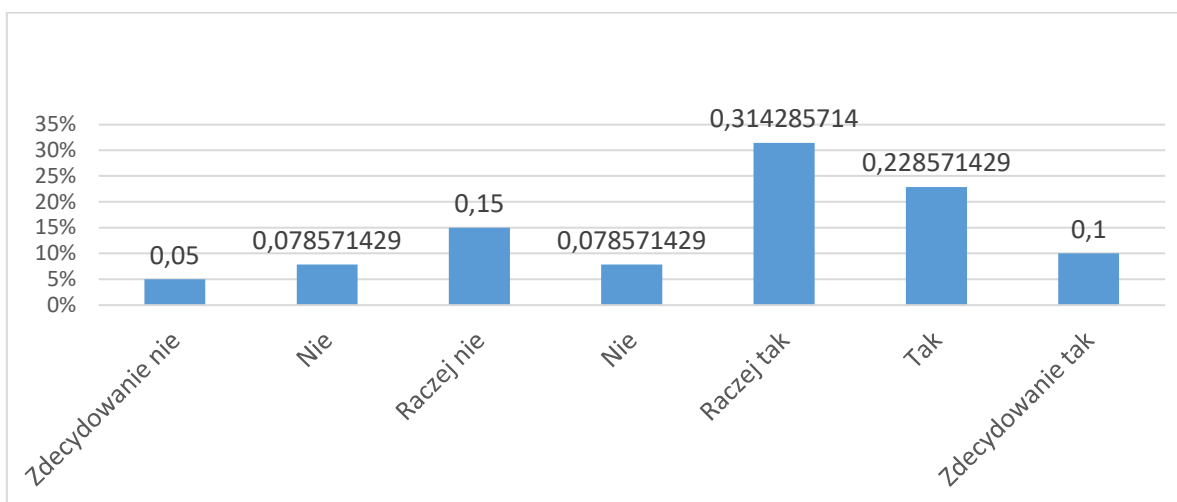
Wykres 52. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o największe korzyści dla uczniów wynikające ze współpracy szkoły z pracodawcami



Źródło: opracowanie własne.

Następnie zweryfikowano, czy zdaniem ankietowanych nauczycieli zmiany związane ze zwiększoną aktywnością pracodawców w przygotowanie zawodowe uczniów są w miejscu pracy respondentów dostrzegane. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że największy odsetek badanych był zdania, iż przedmiotowe zmiany raczej są (33,1%) lub są (24,1%) dostrzegane. Ponadto warto zwrócić uwagę na fakt, że jedynie 5% respondentów było zdania, że zmiany zdecydowanie nie są dostrzegane. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi zilustrowano na wykresie 53.

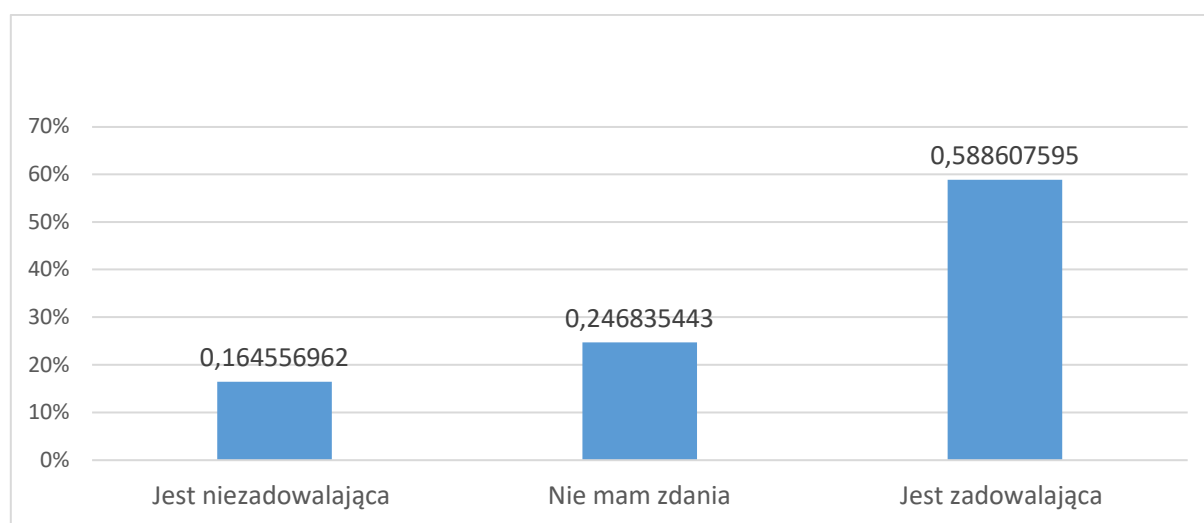
Wykres 53. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy zmiany związane ze zwiększoną aktywnością pracodawców w przygotowanie zawodowe uczniów są zdaniem ankietowanych nauczycieli dostrzegane w miejscu pracy respondentów



Źródło: opracowanie własne.

Następnie sprawdzono, jak ankietowani nauczyciele oceniają współpracę szkoły z pracodawcami, w kontekście przygotowania uczniów do wejścia na rynek pracy. Analiza wykazała, że większość respondentów współpracę szkoły z pracodawcami, w kontekście przygotowania uczniów do wejścia na rynek pracy, oceniała jako zadowalającą (58,9%). Okazało się również, że najmniejszy odsetek nauczycieli był zdania, że przedmiotowa współpraca jest niezadowalająca (16,5%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 54.

Wykres 54. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak ankietowani nauczyciele oceniają współpracę szkoły z pracodawcami w kontekście przygotowania uczniów do wejścia na rynek pracy



Źródło: opracowanie własne.

W ostatniej kolejności zweryfikowano, czy typ szkoły, do której w momencie badania uczęszczali ankietowani uczniowie różnicował postrzegane przez nich największe korzyści wynikające ze współpracy szkoły z pracodawcami. W tym celu wykonano szereg testów chi kwadrat niezależności, których wyniki przedstawiono w tabeli 13.

Tabela 13. Porównanie uczniów szkół branżowych I stopnia z uczniami techników pod względem postrzegania przez nich największych korzyści, wynikających ze współpracy szkoły z pracodawcami

Zmienna	Szkola				$\chi^2(1)$	p	ϕ
	branżowa		I Technikum				
	N	%	N	%			

					81,5		74,4			
	Możliwość	nawiązania	Nie	66	%	157	%	1,6	0,22	0,0
		kontaktów zawodowych	Tak	15	18,5	54	25,6	2	2	7
					%		%			
Jakie są Twoim	<hr/>									
zdaniem	Możliwość	nabycia	Nie	54	66,7	115	54,5			
największe		nowych umiejętności i			%		%	3,5	0,06	0,1
korzyści dla		kwalfikacji zawodowych	Tak	27	33,3	96	45,5	5	5	1
uczniów					%		%			
wynikające ze	Możliwość	zatrudnienia	Nie	46	56,8	134	63,5			
współpracy		po zakończeniu stażu lub			%		%	1,1	0,34	0,0
szkoły z		praktyki	Tak	35	43,2	77	36,5	2	7	6
pracodawcami?					%		%			
	Możliwość	zdobycia	Nie	26	32,1	59	28,0			
		doświadczenia			%		%	0,4	0,56	0,0
		zawodowego	Tak	55	67,9	152	72,0	9	5	4
					%		%			

Adnotacja. N - liczba obserwacji; χ^2 - wynik testu chi kwadrat; p - istotność statystyczna; ϕ - wskaźnik siły efektu.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami w zakresie częstości wyboru poszczególnych korzyści wynikających ze współpracy szkoły z pracodawcami. Oznacza to, że niezależnie od tego, czy badani uczęszczali do szkoły branżowej I stopnia czy do technikum, z podobną częstotliwością określali, że największymi korzyściami wynikającymi ze współpracy szkoły z pracodawcami są: możliwość nawiązywania kontaktów zawodowych, możliwość nabycia nowych umiejętności i kwalifikacji zawodowych, możliwość zatrudnienia po zakończeniu stażu lub praktyki, możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego.

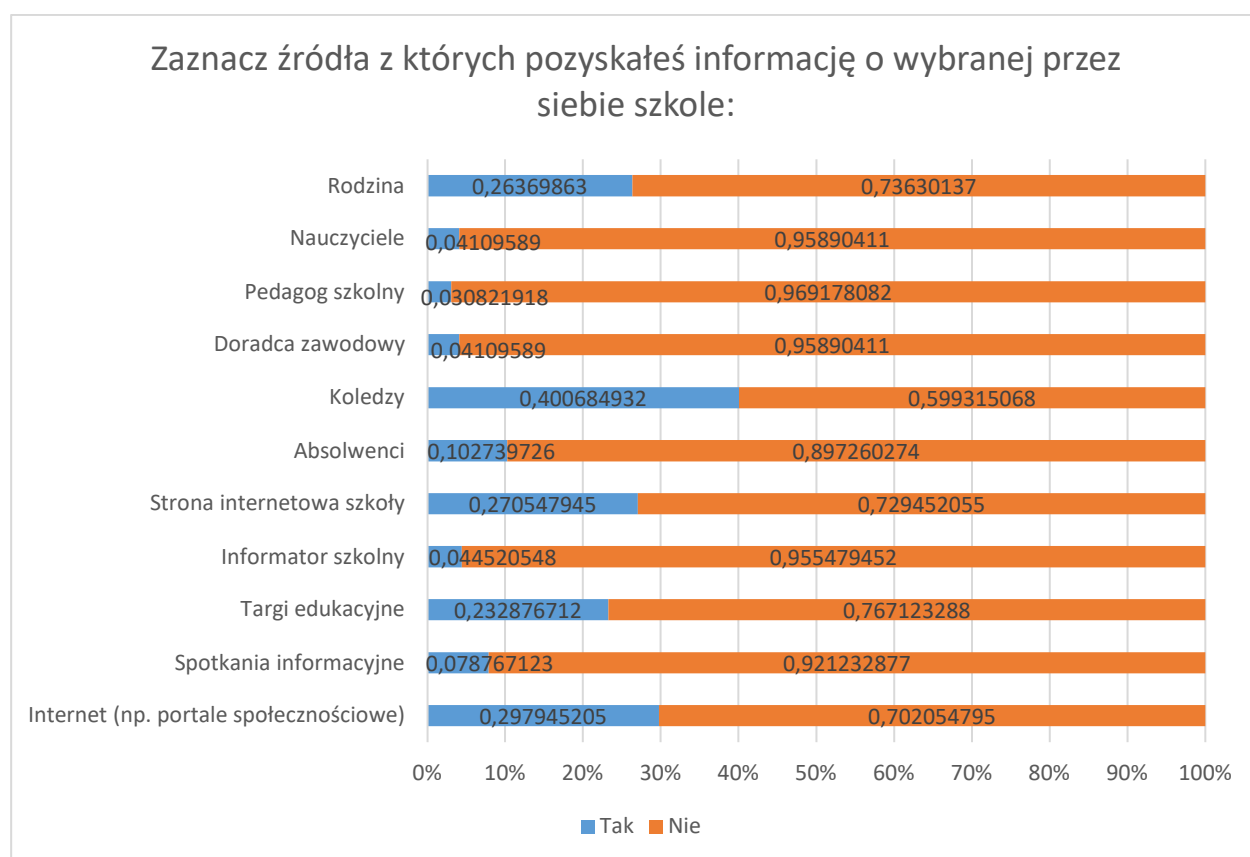
V.1.5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe

Siódmym etapem analizy było udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące aktualnej sytuacji doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach i roli, jaką pełnią doradcy zawodowi w wyborze przyszłej ścieżki zawodowej przez uczących się. W tym celu

przeanalizowano częstość odpowiedzi na poszczególne pytania z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli.

W pierwszej kolejności sprawdzono, skąd ankietowani uczniowie czerpali informacje o wybranej przez siebie szkole. Analiza wykazała, że najczęściej wskazywanym źródłem informacji byli koledzy (40,1%), najrzadziej natomiast pedagog szkolny (3,1%), nauczyciele (4,1%), doradca zawodowy (4,1%) i informator szkolny (4,5%). Szczegółowe rozkłady procentowe w zakresie udzielonych odpowiedzi zaprezentowano na wykresie 55.

Wykres 55. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o źródła informacji dotyczących wybranej przez ankietowanych uczniów szkoły

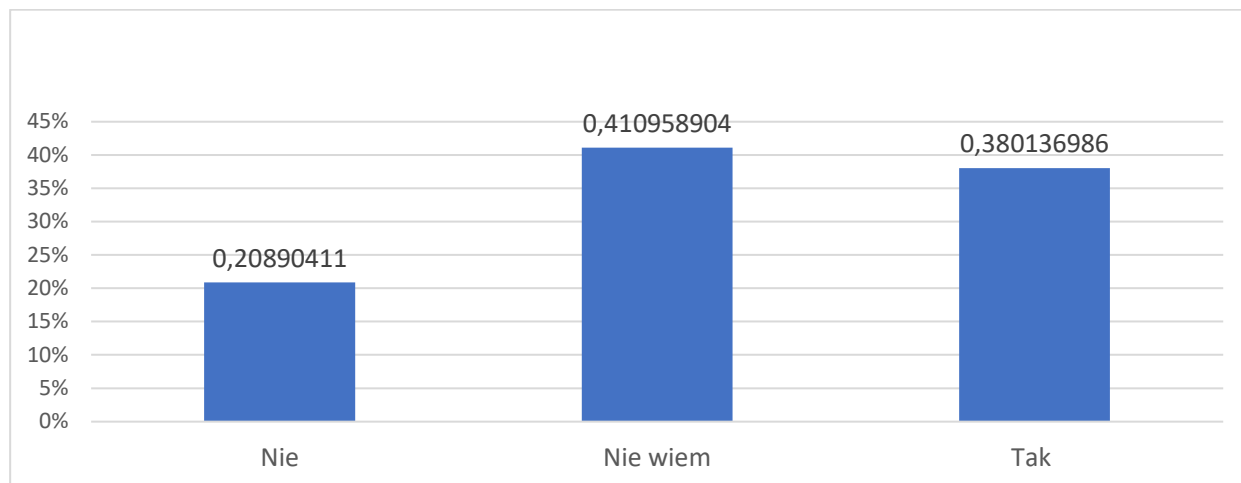


Źródło: opracowanie własne.

Następnie należało ustalić, czy ankietowani uczniowie mają wiedzę na temat prowadzenia przez szkołę, do której uczęszczają doradztwa edukacyjno-zawodowego. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że zdania były stosunkowo zróżnicowane, przy czym największy odsetek respondentów zadeklarował, że nie wie, czy szkoła, do której uczęszcza prowadzi doradztwo edukacyjno-zawodowe (41,1%), natomiast najmniejszy, że szkoła, do której uczęszcza nie

prowadzi doradztwa edukacyjno-zawodowego (20,9%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 56.

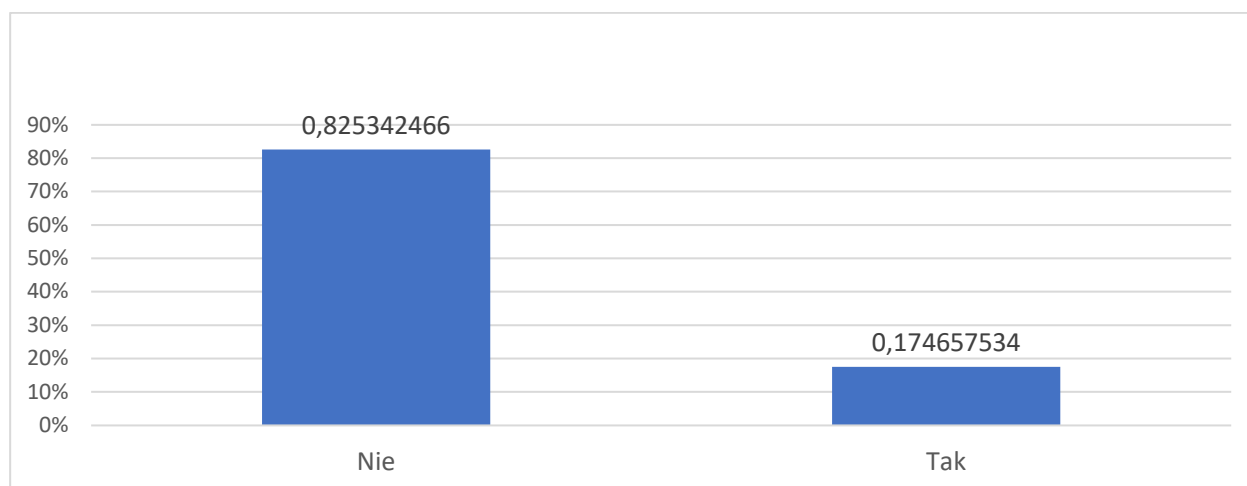
Wykres 56. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy ankietowani uczniowie wiedzą, że szkoła, do której uczęszczają prowadzi doradztwo edukacyjno-zawodowe



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności sprawdzono czy ankietowani uczniowie w tym roku szkolnym uczestniczyli w zajęciach z doradcą zawodowym bądź korzystali z jego indywidualnej pomocy. Analiza wykazała, że zdecydowana większość uczniów nie uczestniczyła w zajęciach z doradcą zawodowym, ani nie korzystała z jego indywidualnej pomocy (82,5%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi na zadane pytanie przedstawiono na wykresie 57.

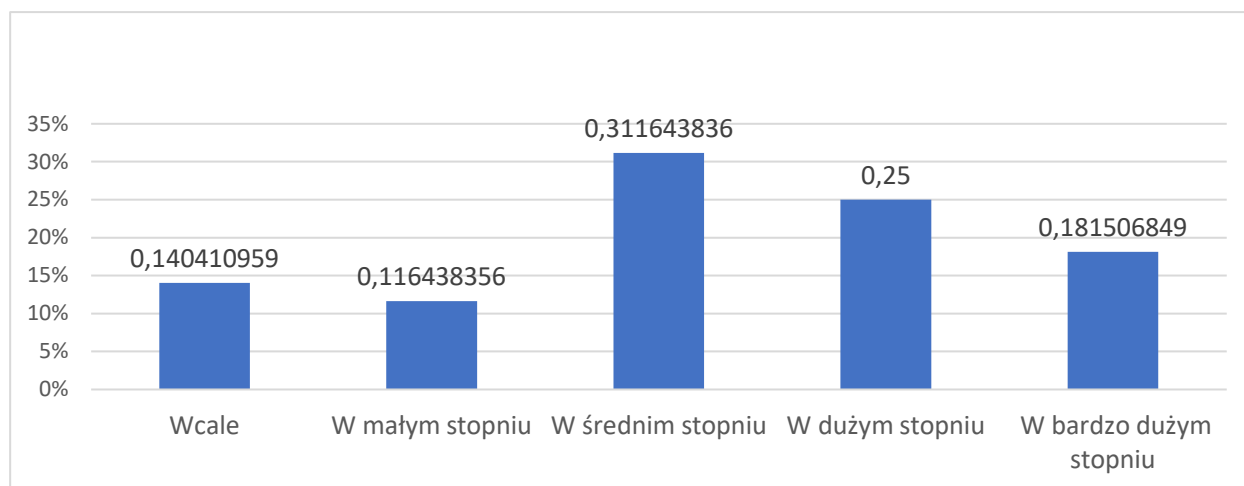
Wykres 57. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy ankietowani uczniowie w tym roku szkolnym uczestniczyli w zajęciach z doradcą zawodowym bądź korzystali z jego indywidualnej pomocy



Źródło: opracowanie własne.

W przebiegu prac należało również sprecyzować, w jakim stopniu, zdaniem ankietowanych uczniów, sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wymaga poprawy. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że największy odsetek respondentów był zdania, że sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w średnim stopniu wymaga poprawy (31,2%), natomiast najmniejsza grupa uczniów była zdania, że sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w małym stopniu wymaga poprawy (11,6%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi uzyskanych w trakcie badania prezentuje wykres 58.

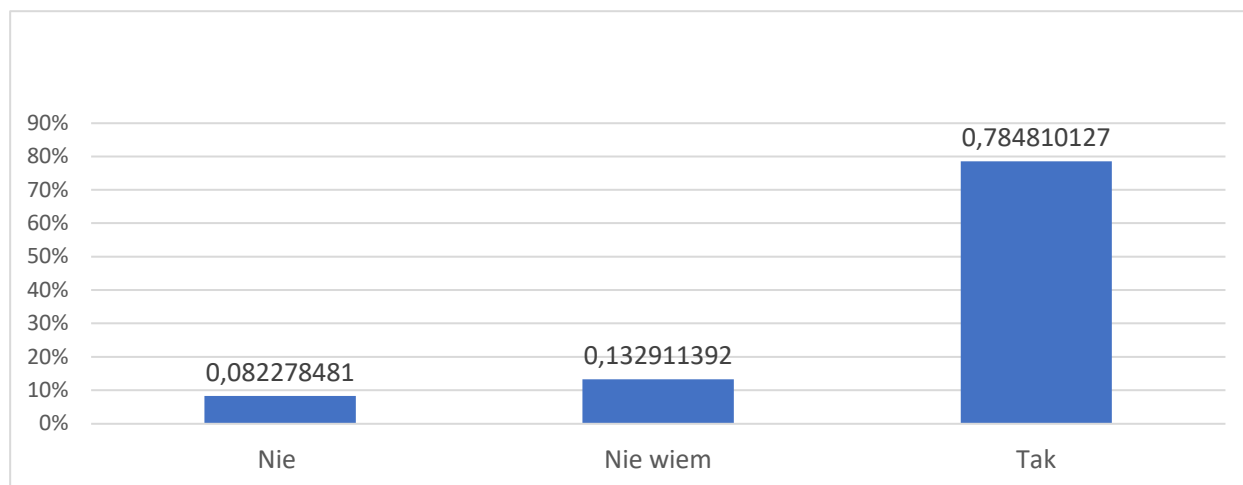
Wykres 58. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu, zdaniem ankietowanych uczniów, sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wymaga poprawy



Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym etapie analizy sprawdzono, czy w szkołach, w których pracowali ankietowani nauczyciele prowadzone jest doradztwo edukacyjno-zawodowe. Analiza wykazała, że większość respondentów zadeklarowała, że w szkole, w której pracują prowadzi się doradztwo edukacyjno-zawodowe (78,5%). Okazało się również, że były osoby, które nie posiadały wiedzy w tym zakresie (13,3%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 59.

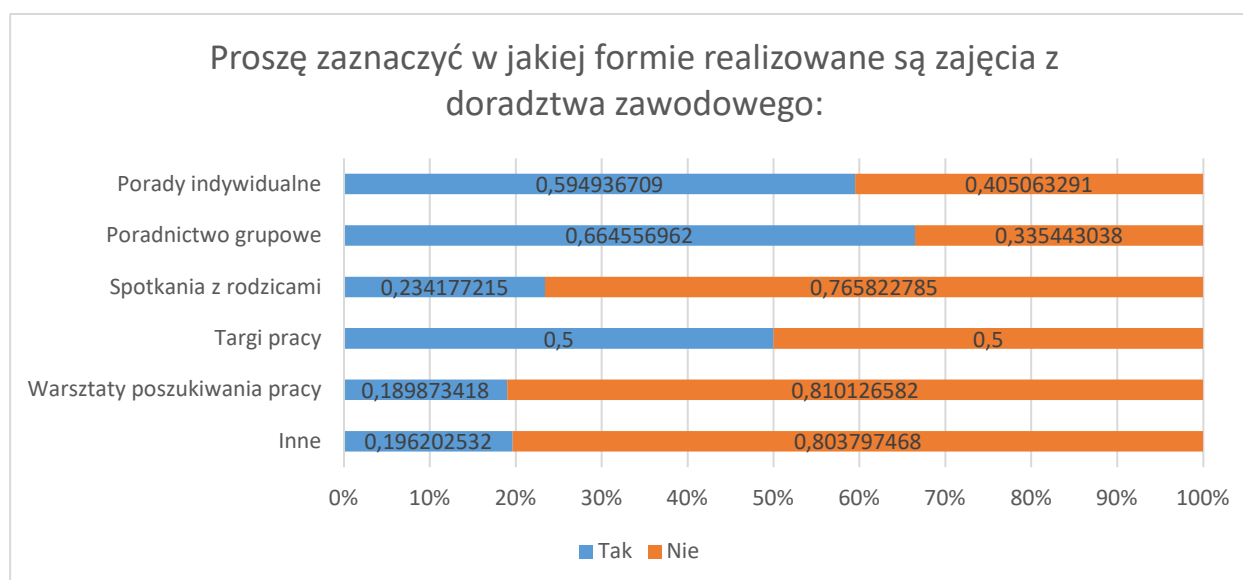
Wykres 59. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy w szkołach, w których pracowali ankietowani nauczyciele prowadzone jest doradztwo edukacyjno-zawodowe



Źródło: opracowanie własne.

Następnie, w celu pogłębienia uzyskanych wyników, należało ustalić, jakie formy doradztwa edukacyjno-zawodowego prowadzą szkoły, w których zatrudnieni byli ankietowani nauczyciele. Analiza wykazała, że najczęściej wskazywane było poradnictwo grupowe (66,5%) i indywidualne (59,5%), najrzadziej natomiast warsztaty poszukiwania pracy (19,0%) i inne formy (19,6%). Szczegółowe rozkłady odpowiedzi przedstawiono na wykresie 60.

Wykres 60. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie, jakie formy doradztwa edukacyjno-zawodowego realizowane są w szkołach, w których pracowali ankietowani nauczyciele

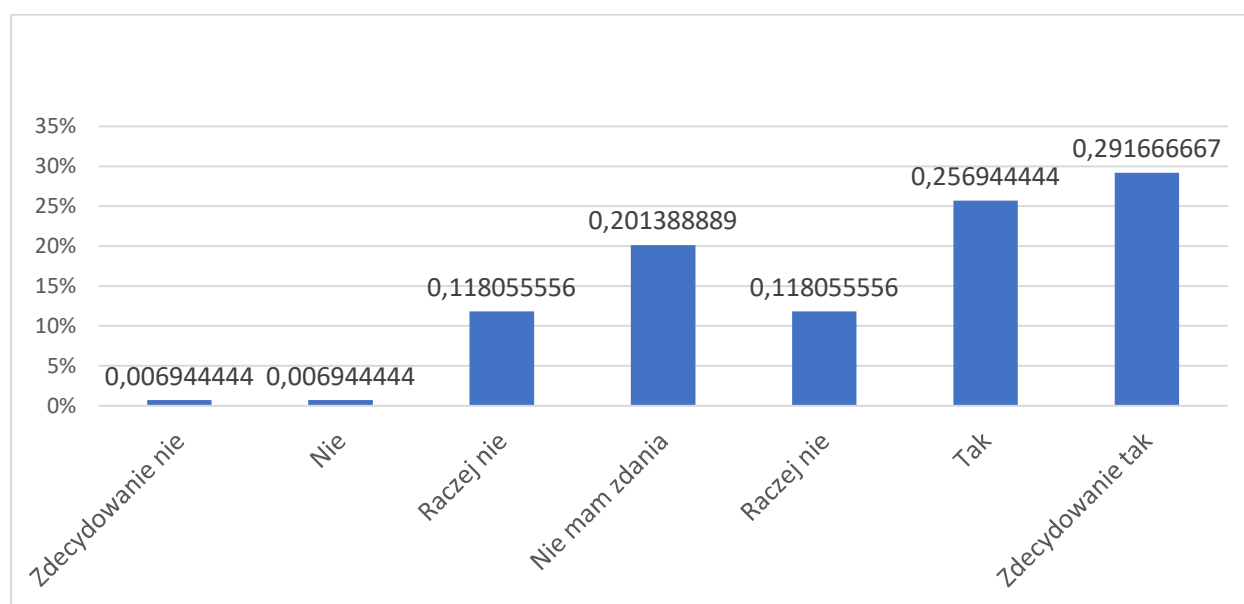


Źródło: opracowanie własne.

Kolejne zagadnienie poddane analizie zostało zawarte w pytaniu, czy według ankietowanych nauczycieli sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach

podstawowych i ponadpodstawowych jest zadowolająca. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że według większości respondentów sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych jest zadowolająca (25,7%) oraz zdecydowanie zadowolająca (29,2%). Okazało się również, że jedynie nieliczne osoby były zdania, że przedmiotowa sytuacja jest zdecydowanie niezadowolająca (0,7%) lub niezadowolająca (0,7%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 61.

Wykres 61. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy według ankietowanych nauczycieli sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych jest zadowolająca



Źródło: opracowanie własne.

Następnie sprawdzono, czy typ szkoły, do której w momencie badania uczęszczali ankietowani uczniowie różnicował ich zdanie na temat tego, w jakim stopniu sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wymaga poprawy. W tym celu wykonano test chi kwadrat niezależności, którego wyniki przedstawiono w tabeli 14.

Tabela 14. Porównanie opinii uczniów szkół branżowych I stopnia z opiniami uczniów techników, odnoszących się do kwestii, w jakim stopniu sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wymaga poprawy

Zmienna	Szkoła				$\chi^2(4)$	<i>p</i>	Vc	
	branżowa I stopnia		Technikum					
W jakim stopniu według Ciebie sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wymaga poprawy?	Wcale	14	17,3%	27	12,8%	8,65	0,071	0,17
	W małym stopniu	11	13,6%	23	10,9%			
	W średnim stopniu	32	39,5%	59	28,0%			
	W dużym stopniu	15	18,5%	58	27,5%			
	W bardzo dużym stopniu	9	11,1%	44	20,9%			

Adnotacja. *N* - liczba obserwacji; χ^2 - wynik testu chi kwadrat; *p* - istotność statystyczna; Vc - wskaźnik siły efektu.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami w zakresie oceny stopnia, w jakim sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wymaga poprawy. Okazało się, że niezależnie od tego, czy ankietowani w momencie badania uczęszczali do szkoły branżowej I stopnia czy do technikum, najczęściej określali oni, że sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wymaga poprawy w stopniu średnim i dużym.

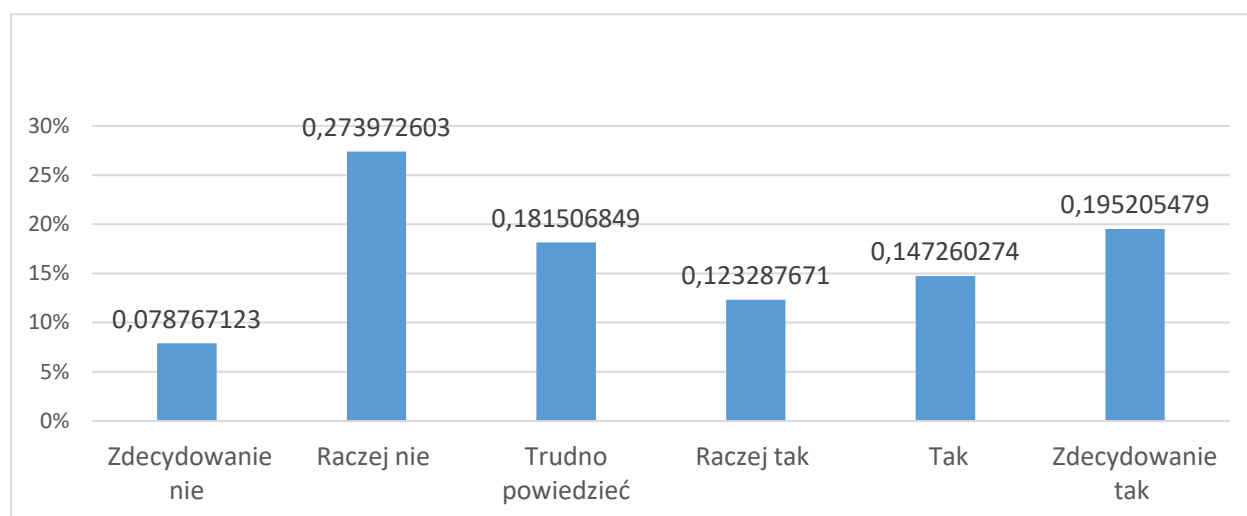
V.1.6. Różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjum a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej

Ostatnim, ósmym etapem analizy było udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące tego, w jaki sposób postanowienia wynikające z reformy oświaty dot. likwidacji gimnazjum, przywrócenia ośmioletniej szkoły podstawowej i wydłużenia nauki w szkole

średniej wpływają na wyrównywanie szans edukacyjnych wśród uczniów. W tym celu przeanalizowano częstość odpowiedzi na poszczególne pytania z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli.

W pierwszej kolejności sprawdzono, czy zdaniem uczniów absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej w porównaniu ze starszymi o rok absolwentami gimnazjum mają trudniej, rozpoczynając kształcenie zawodowe w ich szkole. Analiza wykazała, że zdania w przedmiotowym zakresie były stosunkowo zróżnicowane, przy czym najwięcej uczniów wskazało, że absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej w porównaniu ze starszymi o rok absolwentami gimnazjum raczej nie mają trudniej, rozpoczynając kształcenie zawodowe w ich szkole (27,4%), a najmniej osób było zdania, że absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej w porównaniu ze starszymi o rok absolwentami gimnazjum zdecydowanie nie mają trudniej, rozpoczynając kształcenie zawodowe w ich szkole (7,9%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi zgromadzonych w toku badania przedstawia wykres 62.

Wykres 62. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak ankieterowani nauczyciele oceniają współpracę szkoły z pracodawcami, w kontekście przygotowania uczniów do wejścia na rynek pracy

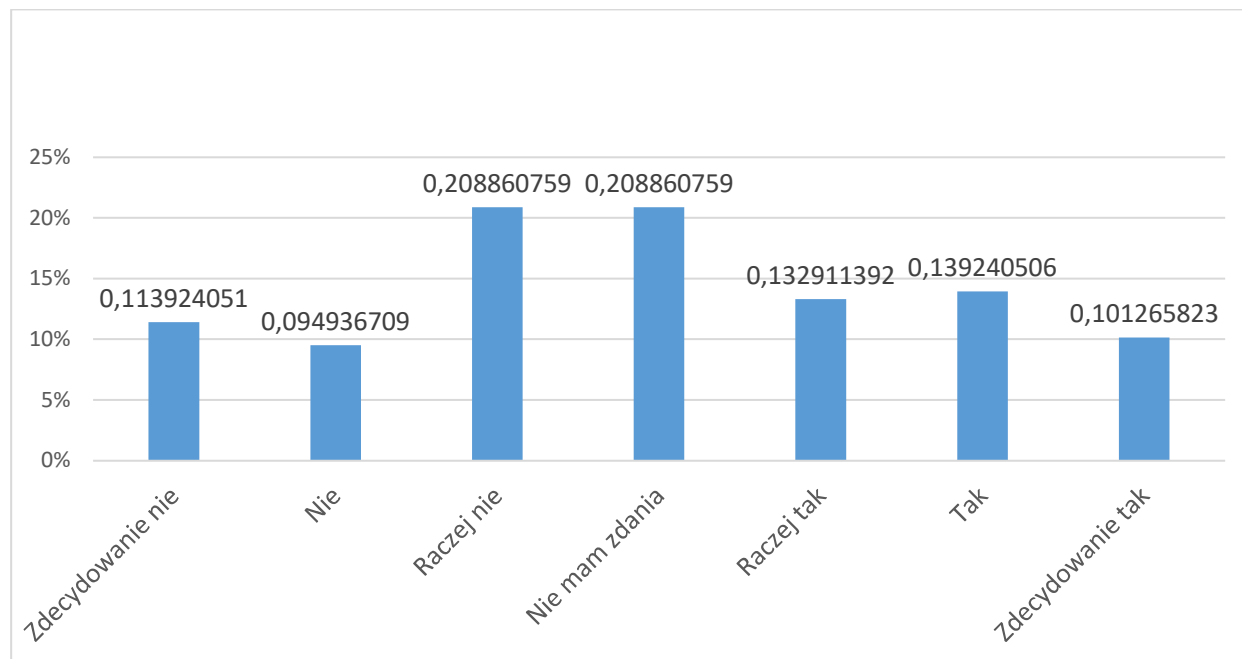


Źródło: opracowanie własne.

Następnie zweryfikowano, czy według ankieterowanych nauczycieli zmiana w strukturze systemu kształcenia (powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej i likwidacja gimnazjum) może przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych wśród uczniów realizujących kształcenie zawodowe. Analiza wykazała, że odpowiedzi były stosunkowo zróżnicowane, przy czym największe grupy respondentów nie miały zdania w przedmiotowym zakresie (20,9%) lub były zdania, że zmiana w strukturze systemu kształcenia raczej nie może przyczynić się do

wyrównania szans edukacyjnych wśród uczniów realizujących kształcenie zawodowe (20,9%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 63.

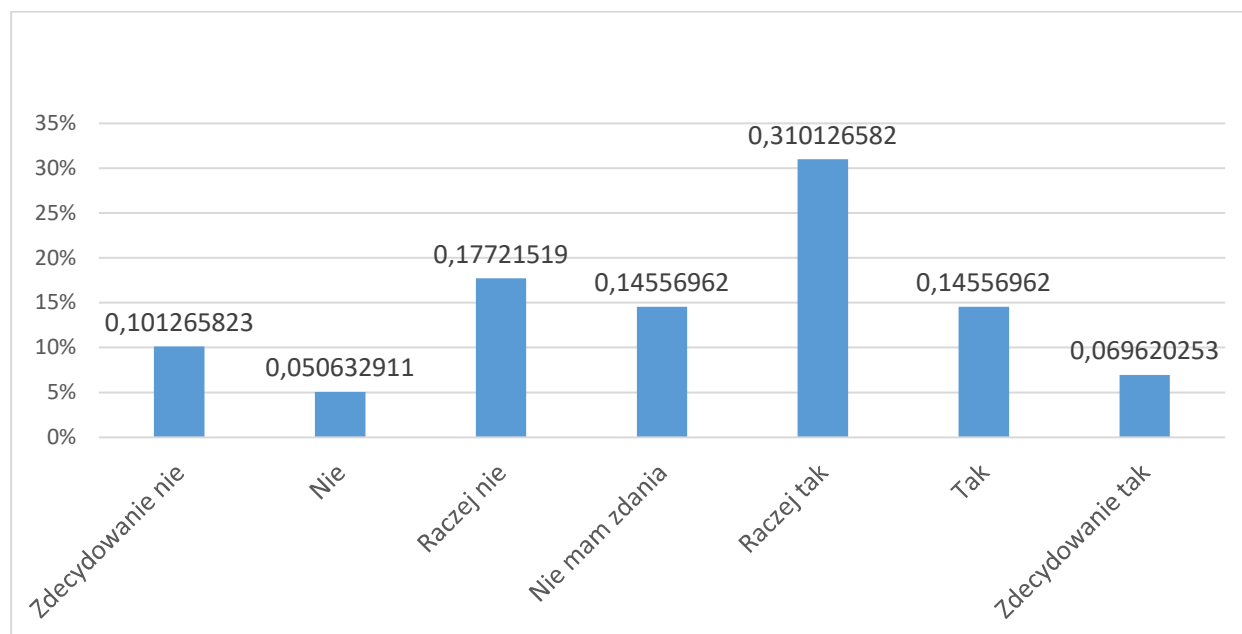
Wykres 63. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy według ankietowanych nauczycieli zmiana w strukturze systemu kształcenia może przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych wśród uczniów realizujących kształcenie zawodowe



Źródło: opracowanie własne.

Na ostatnim etapie analiz sprawdzono, jak według ankietowanych nauczycieli absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej, w porównaniu do starszych o rok absolwentów gimnazjum, „radzą sobie” w szkole realizującej kształcenie zawodowe – czy efekty ich kształcenia porównywalne są do efektów ich starszych kolegów. Otrzymane wyniki wskazywały na to, że największy odsetek respondentów był zdania, że absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej, w porównaniu do starszych o rok absolwentów gimnazjum, raczej „radzą sobie” w szkole realizującej kształcenie zawodowe, a efekty ich kształcenia raczej są porównywalne do efektów ich starszych kolegów (31,0%). Warto również zwrócić uwagę na fakt, że najmniejsza grupa nauczycieli była zdania, że efekty kształcenia absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej nie są porównywalne do efektów ich starszych kolegów (5,1%). Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi został przedstawiony na wykresie 64.

Wykres 64. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy według ankietowanych nauczycieli absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej, w porównaniu do starszych o rok absolwentów gimnazjum, „radzą sobie” w szkole realizującej kształcenie zawodowe – czy efekty ich kształcenia porównywalne są do efektów ich starszych kolegów



Źródło: opracowanie własne.

V.2. Wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli/nauczycielek techników i szkół branżowych

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizę jakościową przy użyciu oprogramowania MAXQDA 2022. Uzyskane wyniki zostały uporządkowane przedmiotowo ze względu na siedem wyszczególnionych obszarów tematycznych (organizacja kształcenia, oferta kształcenia, programy nauczania, doradztwo edukacyjno-zawodowe, różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjum a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej, zjawisko marginalizacji kształcenia zawodowego), a następnie zaprezentowano je w formie opisowej.

V.2.1. Organizacja kształcenia

W pierwszym etapie analizy w centrum zainteresowania znalazły się odpowiedzi zgromadzone w wyniku pytania badawczego, dotyczącego organizacji kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku. Uzyskane odpowiedzi wskazują, iż według uczestników wywiadów grupowych jednym z największych problemów dotyczących organizacji kształcenia zawodowego są braki kadrowe. Zdaniem respondentów nauczyciele przedmiotów zawodowych, posiadający

kwalifikacje poparte odpowiednim wykształceniem oraz doświadczeniem (nie tylko studiami podyplomowymi), nie podejmują pracy w szkole, co negatywnie wpływa na jakość edukacji zawodowej. Badani skarżą się również na brak szkoleń i innych form doskonalenia zawodowego, które pozwoliłyby im na zdobycie nowych kompetencji i umiejętności, co jak twierdzą, przyczyniłoby się do lepszej organizacji pracy z uczniami:

„Odczuwalny jest brak porządnej bazy dydaktycznej, brak pieniędzy na wsparcie szkół i niskie zarobki nauczycieli – szczególnie zawodu”. (Respondent 1, grupa C)

„Nie ma nauczycieli zajęć praktycznych albo jest ich bardzo mało. Teraz ja w szkole zostałem sam i wszystko muszę sam ogarniać. Są oczywiście osoby pomocnicze, ale one są zazwyczaj na rok i uciekają”. (Respondent 5, grupa B)

„Ogólnym problemem jest niedofinansowanie szkół oraz za mały procent nauczycieli praktyków w szkolnictwie zawodowym”. (Respondent 4, grupa A)

„Ciężko jest pozyskać specjalistów do kształcenia – ludzie uczący zawodu nie znają go, bo ukończyli studia podyplomowe, które ich niczego nie nauczyły”. (Respondent 4, grupa A)

„Brakuje nauczycieli zawodu”. (Respondent 2, grupa C)

Respondenci uważają, że poważne utrudnienie organizacyjne stanowi brak odpowiedniego sprzętu i narzędzi wykorzystywanych w trakcie zajęć praktycznych:

„Moim zdaniem najistotniejszym problemem są braki w budżecie, aby wyposażyć pracownie w nowoczesny sprzęt na warsztatach szkolnych”. (Respondent 5, grupa A)

„W szkołach zawodowych za dużo jest teorii, a za mało praktyki na nowoczesnym sprzęcie”. (Respondent 3, grupa A)

Jedną ze zmian organizacyjnych, która miała na celu poprawę drożności kształcenia zawodowego było powołanie szkół branżowych II stopnia, gdzie absolwenci szkół branżowych I stopnia mogli kontynuować naukę. Zdaniem większości badanych tego typu szkoły są mało popularne wśród uczniów, a ich powstanie jest często traktowane jako chwyt marketingowy, który miał na celu poprawę wizerunku kształcenia zawodowego, bez realnego wpływu na podniesienie jego jakości:

„Jest bardzo mało szkół branżowych drugiego stopnia”. (Respondent 5, grupa B)

„U nas nie ma chętnych do nauki w szkołach branżowych”. (Respondent 2, grupa B)

„Dla mnie szkoła branżowa II stopnia jest tylko wirtualna – w moim regionie nie słyszałem, że ktoś z uczniów wybiera się do takiej szkoły”. (Respondent 2, grupa C)

„Szkoła branżowa II stopnia jest cofaniem się do lat poprzednich, bo to jest to samo, co dawna szkoła wieczorowa, a nowa nazwa to jedynie marketing”. (Respondent 3, grupa B)

Inną kwestią dotyczącą organizacji kształcenia zawodowego było stworzenie nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego, polegającej na przyporządkowaniu zawodu do jednej z 32 branż. Część spośród uczestników wywiadów twierdzi, że zmiana ta jest pozytywna, ponieważ nowa struktura jest obecnie bardziej przejrzysta:

„Pozytywne jest zmniejszenie ilości kwalifikacji w stosunku do reformy z 2012 roku”
(Respondent 5, grupa B)

„Według mnie plusem jest, że wcześniej były trzy kwalifikacje zawodowe, a teraz są dwie”
(Respondent 2, grupa A)

Kolejną zmianą, która miała przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia zawodowego w zakresie jego organizacji była nowa formuła egzaminów zawodowych. Respondenci w większości pozytywnie oceniają ich obowiązkowy charakter oraz fakt, że pozytywny wynik z egzaminów zawodowych, otrzymany przez uczniów technikum, zwalnia ich z matury na poziomie rozszerzonym:

„Bardzo ważne jest to, że uczniowie, zwłaszcza ci z technikum, muszą przystąpić do egzaminu, bo czują się bardziej zmotywowani do nauki”. (Respondent 4, grupa B)

„Najbardziej mobilizujące jest to, że punkty otrzymane na egzaminie zwalniają z rozszerzonej matury”. (Respondent 4, grupa B)

„Pozytywnym rozwiązaniem jest powiązanie wyników egzaminów zawodowych z rekrutacją na studia wyższe”. (Respondent 5, grupa A)

Zmiany w formule egzaminów zawodowych wiążą się również z tym, że są przeprowadzane w formie elektronicznej, do czego niektórzy spośród badanych odnoszą się pozytywnie:

„Dzięki temu, że egzaminy są w formie elektronicznej wyniki otrzymuje się od razu po egzaminie zawodowym”. (Respondent 5, grupa B)

„Na pewno pozytywne jest to, że mamy mniej papierologii”. (Respondent 5, grupa C)

„Plusem tych wersji elektronicznych jest, że nie mamy tych samych arkuszy dla wszystkich, tylko pytania są tak, jak na egzaminie na prawo jazdy – losowane z puli”. (Respondent 4, grupa C)

Jednakże przeważająca liczba badanych twierdzi, iż fakt, że egzaminy przeprowadzane są na komputerze (co w założeniu miało być ułatwieniem zarówno dla szkół, Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, jak i samych zdających) sprzyja problemom organizacyjnym:

„Jestem operatorem takiego egzaminu i widzę tylko ten plus, że uczeń zna od razu swój wynik. Niestety, tych minusów jest więcej – okręgowe komisje egzaminacyjne cały egzamin zrzuciły na szkołę, począwszy od przygotowania go w części technicznej, czyli ustawienie sal (...) nawet sprzęt musi być dostosowany do szkół”. (Respondent 2, grupa A)

„W trakcie pierwszej sesji na komputerach w całej szkole nie było prądu, więc jak tu przeprowadzić egzamin? W instrukcji była informacja, że trzeba wydrukować – no, ale jak to zrobić, skoro nie ma prądu?” (Respondent 5, grupa A)

„Był to problem dla szkoły na początku, bo ktoś musiał się tego nauczyć. Nikt nie zapewnił szkole specjalisty, więc jakiś nauczyciel został obciążony tym, żeby się w to wdroić, nauczyć i tak dalej”. (Respondent 1, grupa B)

„Jednak brakuje im tego na papierze, bo na kartce to uczeń sobie podkreśli i obliczy. W większości jesteśmy wzrokowcami i wolimy mieć kartkę przed nosem niż komputer”. (Respondent 4, grupa A)

Wypowiedzi badanych dotyczące organizacji kształcenia zawodowego wskazują na wiele problemów w tej dziedzinie, które mają negatywny wpływ na efektywność procesu kształcenia zawodowego oraz jakość przygotowania absolwentów do rynku pracy.

V.2.2. Oferta kształcenia

Analiza odpowiedzi na następne pytanie badawcze, dotyczące tego, jak oferta kształcenia zawodowego realizowana w danej szkole odpowiada zarówno na zainteresowania uczniów, jak też na wymagania rynku pracy, ukazała, że większość respondentów zgadza się, iż oferta kształcenia zawodowego w Polsce wymaga nieustannych aktualizacji. Badani zwracają uwagę na konieczność dopasowania jej do wymagań rynku pracy, by przyszli absolwenci mieli łatwiejszy dostęp do zatrudnienia i mogli znaleźć w kraju pracę, która byłaby zgodna ze zdobytymi kwalifikacjami:

„Problemem jest brak korelacji – proponowane kierunki kształcenia – zapotrzebowanie na rynku pracy”. (Respondent 1, grupa C)

Niedostosowanie oferty kształcenia do wymagań rynku może prowadzić do sytuacji, w której wielu absolwentów zmuszonych jest do szukania pracy za granicą, gdzie zdobyte przez nich kwalifikacje są bardziej poszukiwane:

„W mojej opinii problemem jest to, że spora grupa uczniów planuje po zdanych egzaminach wyjechać i pracować za granicą i rzeczywiście – wielu naszych absolwentów odzywa się gdzieś tam z Holandii, z Niemiec, Wielkiej Brytanii” (Respondent 5, grupa B);

Część spośród respondentów zauważa, że w Polsce istnieją zawody, na które pracodawcy potrzebują pracowników; nie ma jednak odpowiednich szkół, które oferowałyby kształcenie w tych obszarach, co powoduje, że chętni uczniowie nie mają możliwości zdobycia kwalifikacji w poszukiwanych branżach. Przykładem tego jest poniższa wypowiedź:

„Widać taką tendencję, że są zawody, o które upominają się pracodawcy, ale nie ma szkół, które by kształciły chętnych uczniów”. (Respondent 5, grupa C)

Wyniki badań sugerują, iż oferta kształcenia zawodowego w Polsce wymaga ciągłych aktualizacji. Dzięki temu będzie ona odpowiadać rzeczywistym potrzebom rynku pracy, który stawia coraz większe wymagania wobec pracowników, oczekując od nich nie tylko wiedzy teoretycznej, ale także praktycznych umiejętności i zdolności do szybkiego dostosowywania się do zmian.

V.2.3. Programy nauczania

Ważną pozycję w zgromadzonym materiale badawczym stanowiły odpowiedzi na pytanie dotyczące sposobu realizacji programu nauczania zawodu i jego dostosowania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Ich analiza wykazała, że badani w przeważającej większości byli zgodni co do tego, że programy nauczania powinny być aktualne, z uwzględnieniem obowiązujących trendów technologicznych, a także winny być ujednolicone pod względem treści nauczania:

„W kształceniu zawodowym wspólna jest tylko podstawa programowa, a szkoły mogą sobie same tworzyć program nauczania. Co się z tym wiąże? Nie mamy przedmiotów ogólnopolskich tylko takie, które wymyśli dyrektor szkoły (...) o wiele łatwiej byłoby, gdyby był ogólnopolski program nauczania i wtedy wszędzie mielibyśmy jeden przedmiot i te same treści”. (Respondent 2, grupa A)

„Nie ma ujednoliconych programów nauczania, bo każda szkoła, każdy nauczyciel tworzy te programy samodzielnie, a finalizacją tego jest zewnętrzny egzamin zawodowy – dla wszystkich szkół identyczny. Wcześniej, przed rokiem 2012 mieliśmy wspólne programy i opracowania, które były realizowane przez wiele lat i to stanowiło bazę, jeśli chodzi o kształcenie zawodowe”. (Respondent 5, grupa C)

Zdaniem respondentów ważne jest także, by programy nauczania były dostosowane do indywidualnych potrzeb, możliwości i zainteresowań uczniów, którzy realizują kształcenie zawodowe zarówno w technikach, jak i szkołach branżowych:

„Pozytywną rzeczą jest większe dopasowanie do możliwości ucznia i to, że duża liczba zajęć praktycznych prowadzona jest w małych grupach”. (Respondent 3, grupa C)

„Przychodzą do nas na zajęcia praktyczne również dzieci z ośrodka specjalnego i pracują w mniejszych grupach – cztero- lub pięcioosobowych. Teraz pracuje się zupełnie inaczej, ale

i dzieci są bardziej wymagające. Choć nie ukrywam, że zdarzają się też wybitnie zdolne jednostki, którym zadaje się dodatkowe, rozszerzające prace”. (Respondent 4, grupa B)

„Ponieważ trafiają do nas uczniowie bardzo różni uważam, że szkoły powinny otworzyć się na uczniów, bo nie wszystkie są do końca przygotowane na to, by podstawę programową realizować w różnorodny sposób”. (Respondent 5, grupa B)

„Uważam, że zmiany są pozytywne, bo dają większą autonomię nauczycielowi przy pisaniu programów nauczania i stawiają głównie na umiejętności praktyczne w kształceniu zawodowym zgodnie z oczekiwaniami pracodawców”. (Respondent 2, grupa A)

Mimo iż wśród badanych pojawiły się pozytywne opinie na temat większej autonomii nauczyciela w tworzeniu programów nauczania, uzyskane dane wskazują na potrzebę ujednolicenia treści i zakresu przedmiotowego. Odpowiedzi respondentów podkreślają, że obecny brak ogólnopolskiego programu może prowadzić do znaczących różnic w zakresie nauczanych treści między szkołami, co może wpłynąć negatywnie na jakość kształcenia zawodowego.

V.2.4. Współpraca z pracodawcami

Analiza kolejnego pytania, które dotyczyło współpracy między szkołą a pracodawcami wykazała, iż badani wyrażają pozytywne opinie na jej temat, gdyż wskazują na wynikające z niej korzyści dla uczniów, takie jak możliwość zatrudnienia, nabywanie praktycznej wiedzy i umiejętności oraz wynagrodzenie za odbyte praktyki:

„My jako szkoła współpracująca z pracodawcami, staramy się wspólnie szukać takich rozwiązań, żeby tym naszym potencjalnym absolwentom dać możliwość jakiegoś zatrudnienia”. (Respondent 5, grupa C)

„Pracodawcy angażują się w przedsięwzięcia szkolne i umożliwią uczniom pracę sezonową po ukończeniu przez nich pełnoletności” (Respondent 1, grupa A)

„W zeszłym roku kalendarzowym uczniowie naszego technikum podjęli staż w firmach i bardzo im się podobało, że nabyli praktyczną wiedzę, umiejętności i uzyskali wynagrodzenie, które może nie było zbyt wygórowane, ale też nie jakoś niskie”. (Respondent 3, grupa B)

Większość respondentów wskazuje jednak na problemy związane z niską aktywnością pracodawców, wynikającą z braku odpowiednich środków finansowych:

„Pracodawcy też oczekują, że będą mieli profity finansowe, ale nasz system edukacyjny tego nie zapewni”. (Respondent 4, grupa B)

„W lepszych czasach mieliśmy budżet, z którego korzystaliśmy i tym firmom płaciliśmy, ale to nie było rozwiązanie systemowe (...) nie wiem, można by zaproponować zwolnienie z podatku lub jakąś inną ulgę od państwa czy miasta – tak, żeby firma była zainteresowana”.

(Respondent 4, grupa C)

„Na współpracę z pracodawcami brakuje funduszy. Państwo daje nam jakąś reformę, która brzmi marketingowo i fajnie wygląda, natomiast rozwiązań nie daje i uważam, że to jest ogromny problem”. (Respondent 4, grupa C)

Badani twierdzą, że szkoły powinny nawiązywać kontakty z przedsiębiorstwami i instytucjami, aby lepiej poznać potrzeby rynku pracy i dopasować programy nauczania do tych potrzeb. Wielu z nich jednak zauważa, że pracodawcy nie są zainteresowani przyjmowaniem uczniów w celu odbycia praktycznej nauki zawodu nie tylko z powodów ekonomicznych, lecz również ze względu na kwestie organizacyjne (związane z specyfiką danego przedsiębiorstwa), które na ogół wynikają z braku doświadczenia praktykantów:

„Problemem jest to, że uczniowie realizują pierwszą praktykę, gdy nie są jeszcze pełnoletni, a pracodawcy z branży informatycznej czy reklamowej operują danymi drażliwymi. Niepełnoletni praktykant nie jest w świetle prawa w pełni odpowiedzialny za swoje czyny, więc nie może mieć dostępu do takich danych (RODO). Dlatego pracodawcy często boją się ryzyka wycieku danych i na praktyki przyjmują tylko osoby pełnoletnie”. (Respondent 3, grupa B)

„Osoba opiekująca się praktykantem w firmie jest mniej wydajna, bo część czasu pracy zużywa na instruowanie go. Uczniowie mają problem ze znalezieniem pracodawcy, który zechciałby przyjąć ich na praktyki, a zwiększenie ilości praktyk pogorszyło jeszcze tę sytuację – uczniowie wszystkich techników muszą odbyć 2 praktyki, więc jest więcej chętnych do odbycia praktyk, a liczba firm chętnych do przyjmowania uczniów jest coraz mniejsza. Jest to bardzo stresująca sytuacja dla uczniów, tym bardziej, że, niektórzy z nich muszą szukać praktyk nawet w odległości 60km od naszej szkoły”. (Respondent 2, grupa A)

Powyższe wyniki wskazują na istotną rolę współpracy szkół z pracodawcami, zwłaszcza z przedsiębiorcami z regionu. Jednakże, jak wykazały badania, brak odpowiednich środków finansowych oraz obawy związane z organizacją praktycznej nauki zawodu mogą stanowić główne przeszkody w organizacji tejże współpracy.

V.2.5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe

Analiza odpowiedzi na dalsze pytanie badawcze, odnoszące się do tego, jaka jest aktualna sytuacja doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach i jaką rolę pełnią doradcy

zawodowi w wyborze przyszłej ścieżki zawodowej przez uczących się, ujawniła, iż według badanych obecna sytuacja doradztwa zawodowego wymaga poprawy. Doradztwo zawodowe, które stanowi integralną część kształcenia zawodowego, powinno być bardziej rozpowszechnione i dostępne dla osób uczących się, również na etapie szkoły podstawowej:

„Tym zagadnieniem powinni zająć się już w podstawówkach, bo te dzieciaki nie potrafią nawet wypełnić kwestionariusza do szkoły średniej, a co dopiero mowa o jakichś predyspozycjach zawodowych?” (Respondent nr 2, gr A)

Ponadto respondenci zgłaszają, że przedmiot ten realizowany jest często przez osoby, które nie mają odpowiednich do tego kompetencji:

„Nie oszukujmy się – szkołom wygodniej jest dać do prowadzenia tego przedmiotu nauczyciela, który u nich pracuje i np. uczy religii, a nie jakiegoś praktyka”. (Respondent nr 5, gr A)

„Uważam, że doradztwo zawodowe prowadzone w szkołach to jedna wielka porażka”. (Respondent nr 4, gr A)

„Z mojego punktu widzenia te 10 godzin z doradztwa prowadzone jest najczęściej tak, że włącza się jakieś filmiki i dzieciak zostawiony jest sam sobie”. (Respondent 4, grupa B)

Uczestnicy wywiadów fokusowych zwracają uwagę na potrzebę lepszego przygotowania młodzieży do wyboru zawodu i pomocy w znalezieniu pracy po ukończeniu szkoły. Uważają, że szkoły (podstawowe i ponadpodstawowe) powinny oferować doradztwo zawodowe, które pomoże uczniom w wyborze kierunku kształcenia i przyszłego zawodu; w związku z tym istotne jest, aby było ono ogólnodostępne oraz zgodne z najnowszymi trendami i potrzebami rynku pracy:

„Wybór szkoły zawodowej lub LO powinien odbywać się po wcześniejszym rozpoznaniu przez ucznia własnych zainteresowań i potrzeb. Często w technikach i szkołach branżowych są uczniowie z przypadku (niezainteresowani zawodem), bo nie dostali się do liceum”. (Respondent 3, grupa C)

„Ważne jest zwiększenie świadomości uczniów na etapie wyboru szkoły i profilu. To duże zadanie dla doradców zawodowych w szkole podstawowej”. (Respondent 2, grupa C)

„Nawet jeśli oferta szkoły z naszego punktu widzenia jest atrakcyjna i może być atrakcyjna też dla rodziców, to uczniowie praktycznie nie mają pojęcia ani o zawodach, ani o tym, czego będą się uczyć”. (Respondent 4, grupa 3)

Większość uczestników wywiadów fokusowych podkreśla potrzebę lepszego przygotowania młodzieży do wyboru zawodu oraz wsparcia w znalezieniu pracy po ukończeniu szkoły. Respondenci wskazują na brak wystarczającej świadomości uczniów, dotyczącej

różnych zawodów i ich wymagań, jak również na brak odpowiedniego wsparcia ze strony wykwalifikowanych doradców zawodowych, który powoduje, że szkoły zawodowe są często postrzegane jako mniej prestiżowe od szkół ogólnokształcących. To natomiast skutkuje marginalizacją kształcenia zawodowego, która stanowić będzie przedmiot analiz zaprezentowanych w dalszej części niniejszego opracowania.

V.2.6. Różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjum a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej

W kolejnym etapie analizy danych, uzyskanych na podstawie pytania badawczego mającego na celu sprawdzenie, w jaki sposób postanowienia wynikające z reformy oświaty dot. likwidacji gimnazjum, przywrócenie ośmioletniej szkoły podstawowej i wydłużenia nauki w szkole średniej wpływają na wyrównywanie szans edukacyjnych wśród uczniów, wykazano, iż według większości respondentów zmiany strukturalne polegające na likwidacji gimnazjum i wydłużeniu nauki w szkole podstawowej nie były korzystne. Jak twierdzą uczestnicy wywiadów, absolwenci gimnazjów lepiej radzili sobie w szkole realizującej kształcenie zawodowe, niż jest to obecnie w przypadku absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej. Przyczyną tego może być lepsze przygotowanie ogólne oraz nabyte w gimnazjum umiejętności analityczne i krytycznego myślenia. Respondenci również twierdzą, że absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej, którzy rozpoczynają naukę w szkole branżowej lub technikum, są w większości gorzej przygotowani do realizacji kształcenia zawodowego niż absolwenci gimnazjów, co wynika z ich mniejszej dojrzałości:

„To bardzo duży błąd. Przez likwidację gimnazjów cofnęliśmy się w edukacji do głębokich lat osiemdziesiątych. Ja bym była za tym, żeby wycofać się z tego, ale nie jestem pewna, czy to jest możliwe”. (Respondent 3, grupa B)

„Ten rok jest po pierwsze zabraniam uczniom dzieciństwa, a po drugie zabraniam czasu na podjęcie decyzji dotyczącej właściwej drogi (...) mam takie doświadczenie, że jest to jednak negatywna zmiana dla uczniów”. (Respondent 1, grupa A)

„Osobiście uważam, że może nie wszyscy, ale większość nie jest gotowa do podjęcia decyzji, co w życiu będzie robić”. (Respondent 2, grupa A)

„Wszystko zależy tak naprawdę od wieku uczniów. Szkoły gimnazjalne – bym powiedział – to jest rok postępu; oni jakby troszeczkę więcej wiedzieli, co mają w życiu robić”. (Respondent 5, grupa A)

„Mam wrażenie, że absolwenci gimnazjum byli trochę bardziej odpowiedzialni za siebie”. (Respondent 4, grupa C)”

„Oni (absolwenci 8 klasy) są bardzo młodzi w momencie, jak muszą wyspecjalizować się, wybierając zawód”. (Respondent 5, grupa B)

„Doświadczenie wskazuje, że absolwenci gimnazjum byli lepiej przygotowani do wejścia w kształcenie zawodowe. Dotyczy to takich przedmiotów, jak: matematyka, fizyka, chemia i informatyka”. (Respondent 4, grupa A)

Przedstawione dane wyraźnie pokazują, że likwidacja gimnazjum i wydłużenie nauki w szkole podstawowej nie przyniosły pozytywnych rezultatów. Respondenci podkreślają, że absolwenci gimnazjów byli lepiej przygotowani do rozpoczęcia kształcenia zawodowego, niż ich młodszy koledzy, którzy ukończyli ósmą klasę szkoły podstawowej. Zidentyfikowane różnice pomiędzy absolwentami obu typów szkół wydają się potwierdzać, że decyzje o zmianach w strukturze edukacji mogą wpływać na przygotowanie uczniów do dalszej ścieżki kształcenia.

V.2.7. Zjawisko marginalizacji kształcenia zawodowego

W końcowym etapie analizy dotyczącej odpowiedzi na pytanie badawcze odnoszące się do powszechności zjawiska marginalizacji kształcenia zawodowego zaobserwowano, iż większość nauczycieli szkół branżowych i techników uważa, że kształcenie zawodowe jest marginalizowane, a szkoły realizujące edukację zawodową zazwyczaj traktowane są jako drugorzędne w stosunku do szkół ogólnokształcących. Wskazano, że powodem tego problemu jest niedocenywanie nauczycieli oraz niska motywacja wśród części uczniów, którzy decydują się na kształcenie zawodowe. Kolejną kwestią jest brak odpowiedniego finansowania ze strony państwa i zaniechanie promocji kształcenia zawodowego wśród uczniów szkół podstawowych oraz ich rodziców:

„Największym problemem jest świadomość ludzi, że szkoła zawodowa jest szkołą drugiego sortu”. (Respondent 4, Grupa A)

„Często można spotkać się z traktowaniem techników i szkół branżowych pierwszego stopnia jako szkół drugiej kategorii po liceach”. (Respondent 4, grupa A)

„Brakuje popularyzacji kształcenia zawodowego przez media, bo w mediach mówi się o maturze w LO, a nie ma wzmianek o egzaminach zawodowych”. (Respondent 1, grupa A)

„Problemem jest niski poziom wiadomości i umiejętności uczniów przychodzących do szkoły i ich nastawienie do nauki”. (Respondent 3, grupa B)

„Prestiż zawodu nauczyciela wymaga odbudowy, ale nie sztucznej, tylko realnej”. (Respondent 4, grupa B)

Wśród części respondentów pojawiły się jednak głosy, że w placówkach, w których uczą, nie dostrzega się zjawiska marginalizacji, a wręcz przeciwnie – uczęszczają do nich osoby, które wybrały kształcenie w danym zawodzie, ponieważ wiążą z nim plany na przyszłość:

„Faktycznie, chciał iść do technikum, a nie liceum, bo chciał mieć jakiś zawód”. (Respondent 5, grupa B)

„Z mojej perspektywy wygląda to tak, że ci uczniowie, którzy przychodzą do zawodówki dopiero w szkole upewniają się, że dobrze zrobili, że mogą pracować, a co najważniejsze – mogą zarabiać pieniądze”. (Respondent 2, grupa A)

„Niektórzy nawet mówią, że żałują, że nie poszli do szkoły branżowej po konkretny zawód” (Respondent 6, grupa A)

„Nie widzę zupełnie tej marginalizacji. Przynajmniej ja nie dostrzegam ani kompleksów u naszych uczniów, ani jakiegoś tam wykluczenia”. (Respondent 5, Grupa B)

Powyższe wyniki badań dowodzą, że marginalizacja kształcenia zawodowego w Polsce jest zjawiskiem powszechnym. Wprawdzie niektórzy spośród badanych wyrażają opinie, że nie dostrzegają wśród swoich uczniów wykluczenia czy kompleksów (co sugeruje, że młodzież świadomie wybrała szkołę branżową bądź technikum, gdyż widzi korzyści z nauki w danym zawodzie), to jednak większość odpowiedzi nauczycieli wskazuje na to, że szkoły realizujące kształcenie zawodowe nie są zazwyczaj szkołami pierwszego wyboru.

VI. Dyskusja nad wynikami i wnioski z badań

Obecny rynek pracy stawia przed młodymi ludźmi wiele wyzwań, dotyczących wyboru ścieżki kariery oraz zdobycia odpowiednich umiejętności zawodowych. W świetle szybko zmieniających się warunków życia ważnym aspektem jest dostosowanie systemu edukacji zawodowej do rzeczywistych potrzeb uczniów i wymagań pracodawców. Wraz z reformą systemu oświaty w 2017 roku, której celem było dostosowanie kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych do nowoczesnych wymagań rynku pracy, przeprowadzono istotne zmiany o charakterze zarówno strukturalnym, jak i organizacyjnym.

Pierwsza część niniejszego rozdziału zawiera dyskusję nad wynikami badań ilościowych (kwestionariuszowych) przeprowadzonych wśród trzech grup interesariuszy kształcenia zawodowego: uczniów, nauczycieli oraz pracodawców współpracujących ze szkołami. Badania dotyczyły następujących obszarów: organizacji oraz oferty kształcenia zawodowego, programów nauczania, doradztwa edukacyjno-zawodowego, współpracy szkół z pracodawcami oraz różnic edukacyjnych między absolwentami gimnazjów a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej.

Następnie zaprezentowano dyskusję nad wynikami badań jakościowych (zogniskowanych wywiadów grupowych), które zostały zrealizowane wśród nauczycieli techników oraz szkół branżowych i odnosiły się do takich aspektów, jak: organizacja i oferta kształcenia zawodowego, programy nauczania, współpraca szkół z pracodawcami, doradztwo edukacyjno-zawodowe, różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjów a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej oraz zjawisko marginalizacji kształcenia zawodowego.

Analiza zebranych danych pozwoliła na dokładną ocenę efektywności reformy w zakresie kształcenia zawodowego oraz wskazała potencjalne obszary, które wymagają dalszych udoskonaleń. W związku z powyższym wnioski z przeprowadzonych badań, będące przedmiotem dalszej części tegoż rozdziału, stanowią nie tylko weryfikację pytań badawczych, lecz zawierają również wskazówki dotyczące konkretnych działań, które mogą przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego. Rekomendacje te uwzględniają m. in. potrzebę lepszego wsparcia edukacyjnego, rozwijania praktycznych umiejętności, podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela oraz promocji kształcenia zawodowego wśród uczniów oraz ich rodziców.

VI.1. Dyskusja nad wynikami badań ilościowych

VI.1.1. Organizacja kształcenia

W odniesieniu do organizacji kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych większość nauczycieli (51,3%) stwierdziła, że trudno jest określić, czy w ostatnim czasie można zaobserwować zmiany w tym obszarze. Oznacza to, że nie wszyscy przedstawiciele środowiska pedagogicznego dostrzegają wyraźną poprawę w sposobie organizacji kształcenia zawodowego. Respondenci, którzy zauważyli zmiany wskazywali przede wszystkim na rozszerzenie współpracy z podmiotami zewnętrznymi, takimi jak przedsiębiorstwa. Potwierdziły to także wyniki badania „Współpraca szkolnictwa zawodowego z przedsiębiorcami w województwie dolnośląskim”, które zostało przeprowadzone wśród szkół i pracodawców (Augustyn, 2020, s. 75).

W kwestii obowiązku przystąpienia uczniów do egzaminu zawodowego opinie nauczycieli były podzielone, bowiem większość badanych (31,9%) uważa, że taki obowiązek raczej może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego. Jednak znacząca liczba nauczycieli (31,9%) ma odmienne zdanie, twierdząc, że zmiana ta raczej nie przyczyni się do poprawy jakości kształcenia zawodowego. To sugeruje, że istnieją różnice w postrzeganiu roli egzaminu zawodowego jako narzędzia poprawy jakości kształcenia zawodowego.

Nauczyciele wskazali również na konkretne obszary, które można by ulepszyć w celu podniesienia jakości kształcenia zawodowego. Wśród najczęściej wymienianych były: doposażenie pracowni (75,9%) oraz poprawa współpracy z pracodawcami (62,0%). Jest to ważne, ponieważ dobrze wyposażone pracownie oraz aktywna współpraca z przedsiębiorcami mogą zapewnić uczniom bardziej realistyczne doświadczenia zawodowe i lepsze przygotowanie do pracy w danym zawodzie.

Jeśli chodzi o powołanie szkół branżowych II stopnia, zarówno nauczyciele, jak i pracodawcy mieli podzielone opinie. Jednak większość spośród przedstawicieli obu grup przyznała, że takie szkoły mogą przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego. Jak pokazują wyniki badań, mimo pewnych pozytywnych zmian, istnieje nadal wiele obszarów wymagających poprawy w zakresie organizacji kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych. Współpraca z pracodawcami, rozwój infrastruktury szkół branżowych oraz odpowiednie dostosowanie egzaminów zawodowych mogą przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia zawodowego i lepszego przygotowania uczniów do rynku pracy. W związku z powyższym, warto prowadzić dalsze badania w obszarze organizacji kształcenia

zawodowego, by lepiej zrozumieć skutki reformy oraz udoskonalać jej rozwiązania (Drogosz-Zabłocka, Stasiowski, 2019, s. 101).

VI.1.2. Oferta kształcenia

Analiza wyników dotyczących oferty kształcenia potwierdziła, że zainteresowania uczniów odgrywają istotną rolę w procesie wyboru szkoły. Znalazło to również potwierdzenie w badaniu „Ważne decyzje – wybór szkoły” (Kruszakin, 2017, s. 18-19), gdzie zainteresowania były jednym z najczęściej wskazywanych czynników determinujących podjęcie decyzji dotyczącej rozpoczęcia nauki w danej placówce.

Podobne wyniki otrzymano w badaniu kwestionariuszowym, stanowiącym przedmiot niniejszej rozprawy, gdzie ponad 49% uczniów wskazało zainteresowania jako jeden z głównych powodów wyboru szkoły. To sugeruje, że młodzi ludzie coraz bardziej są świadomi swoich zainteresowań i zdolności, i biorą je pod uwagę przy podejmowaniu decyzji edukacyjnych. Należy zauważyć, że istnieje grupa uczniów (40,4%), którzy mają wątpliwości, czy podjęli właściwą decyzję co do wyboru szkoły. Może to być sygnał, że niektórzy spośród nich mogą potrzebować dodatkowego wsparcia i doradztwa, aby móc bardziej pewnie podążać ścieżką edukacyjną odpowiadającą ich zainteresowaniom i umiejętnościom.

Kolejnym istotnym aspektem jest kwestia atrakcyjności oferty szkoły. Tylko 7,9% uczniów uznało, że oferta szkoły była głównym powodem ich wyboru. Może to wskazywać, iż szkoły powinny bardziej akcentować swoje unikalne cechy i programy, by przyciągnąć uczniów. Konkurencja między placówkami edukacyjnymi może być coraz większa, dlatego istotne jest wyróżnienie się spośród innych i pokazanie, dlaczego dana szkoła jest wyjątkowa. Warto także rozważyć perspektywę pracodawców wobec oferty edukacyjnej danej szkoły. Zaledwie 12,2% właścicieli firm uważa, że szkoła dostosowuje się do potrzeb rynku pracy. Może to sugerować, że istnieje luka między kompetencjami, które uczniowie zdobywają w szkole a oczekiwaniami pracodawców. Aby ją zniwelować, szkoły powinny nawiązywać ścisłą współpracę z lokalnymi firmami i branżami, co pozwoli lepiej dostosować programy nauczania do realnych wymagań rynku pracy.

Wyniki badań dotyczących oferty kształcenia dowodzą, iż istnieje potrzeba większego uwzględnienia zainteresowań uczniów w procesie wyboru ich ścieżki kształcenia oraz dostosowania oferty edukacyjnej do oczekiwań pracodawców, ponieważ szkoły muszą być otwarte na świat pracy (Zajac, 2018, s. 86). Świadomość uczniów na temat ich mocnych stron oraz pasji wspomogą ich w podejmowaniu bardziej dojrzałych decyzji dotyczących kariery

edukacyjnej, a lepsza współpraca z pracodawcami może zapewnić, że absolwenci staną się bardziej konkurencyjni na rynku pracy po ukończeniu szkoły.

VI.1.3. Programy nauczania

W dalszym etapie analizy zbadano sposób realizacji programu nauczania zawodu oraz jego dostosowanie do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Analizując odpowiedzi na poszczególne pytania z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli, można wyciągnąć kilka istotnych wniosków dotyczących sposobu realizacji programu nauczania zawodu i jego dostosowania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Przede wszystkim należy zaznaczyć, że istnieje zróżnicowanie w ocenie sposobu przekazywania treści nauczania przez nauczycieli przedmiotów zawodowych. Większość uczniów (31,2%) uważa, że sposób ten jest dla nich zrozumiały lub raczej zrozumiały (32,2%), co stanowi zadowalającą sytuację. Jednakże istnieje także grupa uczących się (15,4%), która odczuwa trudności w zrozumieniu prezentowanych treści, co może być sygnałem dla nauczycieli, że warto skupić się na poprawie metodyki nauczania.

Kolejną kwestią, na którą należy zwrócić uwagę jest fakt, iż wyniki ankiet wskazują na pozytywną opinię młodzieży na temat zajęć teoretycznych. Duża część uczniów (40,8%) jest zdania, że zajęcia teoretyczne pozwalają im zdobywać wiedzę dość często, a 29,5% ogółu ankietowanych udzieliło odpowiedzi, że czasami. Tylko nieliczni (4,5%) wyrazili opinię, że zajęcia teoretyczne nigdy nie dają im możliwości zdobywania wiedzy.

W przypadku nabywania umiejętności podczas zajęć teoretycznych, najwięcej uczniów (36,3%) odpowiedziało, że tego typu zajęcia pozwalają na nabywanie umiejętności dość często, a 30,8% uznało, że dają one taką możliwość czasami. Jedyne 5,5% badanych stwierdziło, że zajęcia teoretyczne nigdy nie prowadzą do nabywania umiejętności. Jeśli chodzi o samodzielne podejmowanie decyzji, większość uczniów (27,7%) stwierdziła, że zajęcia teoretyczne dają im możliwość samodzielnego podejmowania decyzji dość często, zaś 34,6% odpowiedziało, że czasami tak się dzieje. Jednak niewielka część badanych (7,5%) wyraziła zdanie, że zajęcia teoretyczne nigdy nie dają im takiej możliwości.

Przechodząc do zajęć praktycznych, większość ankietowanych uczniów (40,8%) stwierdziła, że dają im one możliwość zdobywania wiedzy dość często, a 26,0% odpowiedziało, że czasami tak się dzieje. Tylko nieliczni uczniowie (4,3%) uważają, że zajęcia praktyczne nigdy nie dają im możliwości zdobywania wiedzy.

W przypadku zajęć praktycznych związanych z nabywaniem umiejętności, najwięcej uczniów (33,8%) odpowiedziało, że dość często mają możliwość nabywania umiejętności podczas tych zajęć, a 27,3% stwierdziło, że czasami tak się dzieje. Niewielu uczących się (6,5%) uważa, że zajęcia praktyczne nigdy nie dają im możliwości nabywania umiejętności.

Uzyskane wyniki pokazują, że istnieją pewne obszary, w których program nauczania zawodu może być ulepszony, aby lepiej odpowiadał na indywidualne potrzeby i możliwości uczniów. Należy zwrócić szczególną uwagę na sposób przekazywania wiedzy, zwłaszcza w kontekście zajęć teoretycznych, które nie zawsze dają uczniom wystarczające możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności. Warto także zapewnić warunki, by uczący się mieli większe szanse na samodzielne podejmowanie decyzji, co może wspierać ich rozwój oraz gotowość do podjęcia pracy w przyszłości.

W kwestii dostosowania programu nauczania zawodu do potrzeb rynku pracy, jak również udziału pracodawców w ich tworzeniu można zauważyć, że pod względem przydatności treści przekazywanych na zajęciach z przedmiotów zawodowych, dla większości ankietowanych uczniów (42,1%) są one w dużej mierze przydatne w pracy zawodowej. Jest to pozytywny sygnał, sugerujący, że program nauczania dostarcza wiedzy i umiejętności, które mogą być praktycznie wykorzystane. Tylko niewielka liczba uczących się (2,7%) była przeciwnego zdania, twierdząc, że treści przekazywane na zajęciach nie są w ogóle przydatne.

W kontekście tworzenia programów nauczania zawodu przy współudziale pracodawców, wyniki ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli wskazują na ich zróżnicowane opinie – około jedna trzecia badanych (34,2%) stwierdziła, że program nauczania zawodu był tworzony lub modyfikowany przy współudziale pracodawców, podczas gdy podobny odsetek (35,4%) odpowiedział przeciwnie. To sugeruje, że nie wszędzie istnieje systematyczna współpraca między szkołami a pracodawcami w procesie tworzenia programów nauczania.

Jeśli chodzi o ocenę aktualnego programu nauczania pod kątem dostosowania do potrzeb rynku pracy, większość nauczycieli (44,3%) stwierdziła, że program raczej odpowiada aktualnym potrzebom. Tylko niewielka liczba nauczycieli (1,3% - 1,9%) była przeciwnego zdania. Mimo że większość badanych uważa program za adekwatny, istnieje nadal pole do doskonalenia, by lepiej spełniać potrzeby rynku pracy.

Co do udziału pracodawców w tworzeniu lub modyfikowaniu programu nauczania, wyniki wskazują, że zdecydowana większość przedsiębiorców (88,5%) nie uczestniczyła w tego typu działaniach. Najczęstszymi powodami były: brak świadomości możliwości udziału (41,3%) oraz brak zaproszenia ze strony szkoły (43,5%), co wskazuje na potrzebę lepszego

komunikowania się podczas realizacji współpracy między szkołami a pracodawcami w tym zakresie.

Wyniki analizy wskazują, że programy nauczania zawodu powinny być odpowiednio dostosowane do potrzeb rynku pracy, w szczególności poprzez uwzględnienie nowoczesnej technologii. Znalazło to również potwierdzenie w raporcie „Prognoza zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje w wybranych branżach w związku ze zmianami w gospodarce” (Trąpczyński, Shelest-Szumilas, Rydzak, Fazlagić, Jasiczak, Lis, Szymkowiak, Woźniak-Jęchorek, Kuźmar, 2023, s. 90). Poprawa współpracy szkół z pracodawcami, związana ze zwiększeniem ich zaangażowania w proces tworzenia i modyfikowania programów, może przynieść korzyści zarówno uczniom, którzy będą bardziej przygotowani do rzeczywistych wymagań zawodu, jak i przedsiębiorstwom, które zyskają pracowników o lepiej dopasowanych umiejętnościach.

VI.1.4. Współpraca z pracodawcami

Przebieg współpracy pomiędzy szkołą (środowiskiem szkolnym) a pracodawcami był analizowany na podstawie odpowiedzi uczniów, nauczycieli i pracodawców udzielonych na pytania zawarte w ankietach. Zestawione dane procentowe dostarczyły cennych informacji na temat preferowanych form współpracy oraz dostrzeganych problemów.

Najczęściej wskazywaną przez uczniów formą współpracy były praktyki zawodowe (79,5%). Stosunkowo często wskazywano również szkolenia dla uczniów (26,4%), jednak warto zauważyć, że żaden z badanych nie wspomniał o klasach patronackich, co może sugerować, że taka forma współpracy nie jest powszechnie znana czy praktykowana.

Analiza odpowiedzi nauczycieli wykazała, że najpopularniejszymi formami współpracy były praktyki zawodowe dla uczniów (93,7%) oraz wizyty uczniów w firmach (65,2%), co potwierdza, że nauczyciele są świadomi i zaangażowani w organizację praktycznej nauki zawodu dla swoich uczniów. Często wymienianym modelem był także staż uczniowski (49,4%), który stanowi nową formę współpracy szkół z pracodawcami.

Najczęściej dostrzeganymi problemami były: zbyt mała liczba pracodawców gotowych do podjęcia współpracy (57,0%) oraz brak środków finansowych (43,7%). Wyniki te wskazują na realne trudności, z jakimi nauczyciele mogą się spotykać podczas organizacji praktycznej nauki zawodu.

Na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród pracodawców można zauważyć, że najczęściej (48,1%) przyjmują oni jednorazowo 2 - 3 uczniów w celu realizacji

praktycznej nauki zawodu. Na tej podstawie można przypuszczać, że większość przedsiębiorców preferuje mniejsze grupy uczniów w celu skutecznego kształcenia zawodowego. Pracodawcy najczęściej współpracują ze szkołami branżowymi I stopnia (55,8%), a najrzadziej ze szkołami branżowymi II stopnia (15,4%) i zdecydowana większość spośród nich (44,2%) dosyć pozytywnie ocenia przygotowanie teoretyczne uczniów, choć zaznacza, że ich wiedza nie jest dostatecznie usystematyzowana. Wskazuje to, iż w opinii właścicieli firm uczniowie posiadają podstawową wiedzę, jednak powinna być ona pogłębianą. Najczęściej wskazywaną formą współpracy przez pracodawców były praktyki zawodowe dla uczniów (86,5%), natomiast rzadko podejmowane były staże i szkolenia dla nauczycieli (po 1,9%), co potwierdza, że przedsiębiorcy najbardziej skupiają się na kształceniu praktycznym uczniów. Dodatkowo większość ankietowanych przedsiębiorców (82,7%) określiła współpracę ze szkołami w zakresie kształcenia zawodowego jako zadowalającą (82,7%).

Analiza danych procentowych wskazuje na istotne znaczenie praktycznej nauki zawodu, odbywającej się w ramach współpracy między szkołami a pracodawcami. Współpraca ta wydaje się funkcjonować na ogół zadowalająco, ale istnieją również problemy, które wymagają rozwiązania, jak brak środków finansowych oraz wystarczającej liczby miejsc przeznaczonych na realizację zajęć praktycznych. Natomiast w kwestii korzyści wynikających ze współpracy szkół z pracodawcami, zdaniem uczniów, główną zaletą jest możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego – na co wskazało aż 70,9% ankietowanych. To potwierdza, że praktyczne doświadczenie zdobywane w trakcie współpracy z firmami ma znaczący wpływ na kształtowanie umiejętności praktycznych i przystosowanie do realnych wymagań rynku pracy. Należy jednak zwrócić uwagę, że tylko 23,6% uczniów dostrzega możliwość nawiązania kontaktów zawodowych. Może to oznaczać, że należy bardziej aktywnie promować i organizować różne formy networkingu i spotkań uczniów z przedstawicielami danej branży.

Nauczyciele w przeważającej części (57,2%) dostrzegają zmiany związane ze zwiększoną aktywnością pracodawców w przygotowaniu zawodowym uczniów w swoim miejscu pracy. Jedynie niewielka część badanej kadry pedagogicznej (5%) wskazała, że takie zmiany w ogóle nie są dostrzegane. Może to oznaczać, że większość szkół aktywnie angażuje się we współpracę z pracodawcami, co bez wątpienia jest korzystne dla uczniów. Analiza oceny współpracy między szkołą a pracodawcami w kontekście przygotowania uczniów do wejścia na rynek pracy pokazuje, że 58,9% ankietowanych nauczycieli ocenia tę współpracę jako zadowalającą. Warto jednak zauważyć, że 16,5% badanych uznało współpracę szkół

z pracodawcami za niezadowalającą, co może wskazywać na pewne obszary wymagające poprawy.

Zgodnie z wynikami przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że aktywny udział pracodawców w kształceniu ponadpodstawowym przyczynia się do podniesienia poziomu przygotowania zawodowego uczniów i lepszego ukierunkowania na aktualne potrzeby rynku pracy. W związku z powyższym należy podjąć działania w celu wzmocnienia zainteresowania pracodawców współpracą ze szkołami, które obejmowałyby różne zakresy (Bieszk-Stolorz, Gdakowicz, Markowicz, 2016, s. 215). W efekcie, współpraca między szkołami a przedsiębiorcami zostanie skutecznie usprawniona, a to przyczyni się do generowania innowacyjnych rozwiązań, rozwoju branży oraz nawiązywania trwałych relacji między instytucjami edukacyjnymi a światem biznesu.

VI.1.5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe

Analiza zgromadzonego materiału badawczego wykazała, że najczęstszym źródłem informacji o szkole dla uczniów byli koledzy (40,1%), podczas gdy nauczyciele, doradcy zawodowi czy informator szkolny były rzadziej wymienianymi źródłami informacji. Dane te potwierdzają również wyniki zawarte w raporcie z ankiety „Ważne decyzje – wybór szkoły” (Kruszakin, 2017, s. 11). Może to wskazywać na brak dostatecznej promocji i działań informacyjnych ze strony szkół oraz doradców zawodowych.

Znaczna część uczniów (41,1%) nie była pewna, czy ich szkoła prowadzi doradztwo edukacyjno-zawodowe, a 20,9% uczących się było przekonanych, że szkoła nie oferuje takiej formy wsparcia. Nasuwa to przypuszczenie, że systemy doradztwa w szkołach nie są odpowiednio widoczne i dostępne dla uczniów, w związku z czym konieczne jest wzmocnienie działań informacyjnych i promocyjnych, aby uczniowie mieli świadomość istnienia doradztwa edukacyjno-zawodowego i mogli z niego korzystać.

Jak wykazała analiza, zdecydowana większość uczniów (82,5%) nie uczestniczyła w zajęciach z doradcą zawodowym, ani nie korzystała z jego indywidualnej pomocy, co może oznaczać, że mimo zatrudniania przez szkoły doradców zawodowych, niewielu uczniów korzysta z ich usług. Istotne jest zatem zbadanie przyczyn takiej sytuacji, a także podjęcie działań mających na celu zwiększenie zaangażowania uczniów w proces doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Większość uczniów (43%) uważa, że sytuacja związana z doradztwem edukacyjno-zawodowym realizowanym w szkołach wymaga poprawy w dużym lub bardzo dużym stopniu.

Może to oznaczać, że wielu uczniów oczekuje lepszego wsparcia i pomocy w wyborze odpowiedniej ścieżki kariery. Przeważająca liczba nauczycieli (78,5%) zadeklarowała, że w szkołach, w których są zatrudnieni prowadzi się doradztwo edukacyjno-zawodowe. To pozytywny wynik, który sugeruje, że szkoły zdają sobie sprawę z roli doradztwa edukacyjno-zawodowego i podejmują odpowiednie działania w tym zakresie. Jednak istnieje także grupa nauczycieli (13,3%), którzy nie mieli wiedzy na ten temat.

Uzyskane wyniki wskazują na potrzebę wzmocnienia działań promocyjnych związanych z doradztwem edukacyjno-zawodowym w szkołach (Kamieniecka, 2015, s. 49). Niska świadomość o dostępnych źródłach informacji może bowiem ograniczać młodym ludziom dostęp do istotnych informacji związanych z wyborem ścieżki zawodowej. Konieczne jest także zwiększenie zaangażowania uczących się w proces doradztwa zawodowego i stworzenie im możliwości korzystania z różnorodnych form uczestnictwa podczas całego procesu kształcenia. Należy jednocześnie dążyć do ciągłej poprawy jakości usług doradczych, aby skutecznie wspierać uczniów w osiągnięciu ich zawodowych celów.

VI.1.6. Różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjów a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej

Jak pokazują wyniki badań, opinie uczniów na temat trudności rozpoczynania kształcenia zawodowego różnią się w zależności od tego, czy są absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej czy gimnazjum. Większość uczniów (27,4%) uważa, że absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej nie mają trudności porównywalnych do absolwentów gimnazjum. Ta odpowiedź sugeruje, że reforma, która wprowadziła ośmioletnią szkołę podstawową mogła pomóc w wyrównywaniu szans edukacyjnych wśród uczniów, którzy wybierając kolejny etap edukacyjny, decydują się na realizację kształcenia zawodowego. Należy jednak zauważyć, że 7,9% uczniów sądzi, że absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej mają znacznie trudniej, rozpoczynając kształcenie zawodowe, co oznacza, że istnieje grupa uczniów, którzy mają problemy związane z przystosowaniem się do nowego systemu edukacyjnego.

W kontekście nauczycieli, odpowiedzi na pytanie dotyczące wpływu zmian w strukturze systemu kształcenia na wyrównanie szans edukacyjnych były bardziej zróżnicowane. 20,9% badanych uważa, że zmiana w strukturze systemu kształcenia raczej nie przyczyniła się do wyrównania szans edukacyjnych wśród uczniów realizujących kształcenie zawodowe. Warto również zauważyć, że według większości nauczycieli (31,0%) absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej, w porównaniu do starszych o rok absolwentów gimnazjum,

radzą sobie dobrze w szkole realizującej kształcenie zawodowe, a ich efekty kształcenia są porównywalne do efektów starszych kolegów.

Wyniki analizy nasuwają wniosek, że reforma oświaty dotycząca likwidacji gimnazjum i przywrócenia ośmioletniej szkoły podstawowej ma zróżnicowany wpływ na wyrównywanie szans edukacyjnych. Chociaż niektóre dane wskazują na pozytywne efekty, istnieją również obawy, że pewne grupy uczniów mogą być narażone na nierówności edukacyjne, wynikające z m.in. z problemów w nauce przedmiotów przyrodniczych. Znajduje to również potwierdzenie w raporcie „Edukacja w Warszawie w pierwszym roku reformy systemu oświaty” (Lorenc, Łaciak, Nowacki, Przybysz, Staniszewski, Sobiesiak-Penszko, 2018, s. 66-69). W związku z powyższym kontynuacja badań w tej dziedzinie jest niezwykle istotna, gdyż pozwoli ona lepiej zrozumieć potrzeby i oczekiwania nowej grupy uczniów – absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej, jak również umożliwi dalsze doskonalenie systemu kształcenia zawodowego, by przygotowywanie młodych ludzi do wymagań współczesnego rynku pracy stało się jeszcze bardziej efektywne.

VI.2. Dyskusja nad wynikami badań jakościowych

VI.2.1. Organizacja kształcenia

Analiza danych zebranych w toku badania w grupie nauczycieli techników oraz szkół branżowych wskazuje na szereg istotnych problemów dotyczących organizacji kształcenia zawodowego. Według badanych jednym z głównych wyzwań jest brak odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy podjęliby pracę w szkołach. Znalazło to potwierdzenie w raporcie „Barometr zawodów”, w którym stanowisko nauczyciela przedmiotów zawodowych znalazło się na liście zawodów deficytowych (Antończak-Świder, Biernat, 2022, s. 34). Braki kadrowe w szkołach wynikają w szczególności z niskich zarobków i mało atrakcyjnego systemu motywacyjnego, czyli problemów, z którymi polskie szkolnictwo branżowe boryka się od lat (Goźlińska, Kruszewski, 2013, s. 152).

Uczestnicy wywiadów grupowych skarżą się również na brak szkoleń i możliwości doskonalenia zawodowego, które mogłyby umożliwić nauczycielom zdobycie nowych kompetencji i umiejętności, a także przyczyniłyby się do poprawy w zakresie pracy z uczniami. Kolejnym problemem w organizacji kształcenia zawodowego jest brak odpowiedniego sprzętu i narzędzi wykorzystywanych podczas zajęć praktycznych. Nauczyciele podkreślają, że braki w budżecie szkół oraz niedofinansowanie uniemożliwiają wyposażenie pracowni

w nowoczesny sprzęt, co wpływa na jakość praktycznej nauki i przygotowania uczniów do wymagań rynku pracy.

Wśród badanych pojawiły się również wątpliwości dotyczące skuteczności wprowadzonych zmian organizacyjnych, takich jak szkoły branżowe II stopnia. Respondenci twierdzą, że tego rodzaju szkoły są mało popularne wśród uczniów, a ich powstanie nie miało realnego wpływu na poprawę jakości kształcenia zawodowego.

Inną zmianą, której celem było podniesienie jakości kształcenia zawodowego, było wprowadzenie nowej klasyfikacji zawodów. W tym zakresie opinie respondentów są podzielone, jednak większość uważa, że zmniejszenie ilości kwalifikacji zawodowych jest pozytywnym krokiem, który przyczynia się do większej przejrzystości systemu kształcenia.

Wprowadzenie nowej formuły egzaminów zawodowych, w tym ich przeprowadzanie w formie elektronicznej, również spotkało się z różnymi reakcjami. Część spośród badanych nauczycieli pozytywnie ocenia obowiązkowy charakter tych egzaminów oraz fakt, że wyniki otrzymuje się od razu. Jednak inni zwracają uwagę na problemy związane z organizacją egzaminów elektronicznych, takie jak brak odpowiedniej infrastruktury i trudności w obsłudze technicznej.

Wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli wskazują na wiele istotnych problemów i wyzwań w organizacji kształcenia zawodowego. Braki kadrowe powodują przeciążenie nauczycieli, co może prowadzić do niższej jakości nauczania oraz indywidualnego wsparcia dla uczniów. Niskie finansowanie szkół utrudnia inwestycje w nowoczesne narzędzia edukacyjne i infrastrukturę oraz ogranicza możliwości praktycznej nauki zawodu. Brak odpowiedniego sprzętu stanowi kolejne wyzwanie, ponieważ nowoczesne technologie odgrywają coraz większą rolę w wielu zawodach, natomiast wprowadzanie nowych rozwiązań, takich jak egzaminy elektroniczne, napotyka na trudności związane z dostępem do Internetu oraz odpowiednim przygotowaniem kadry pedagogicznej. W związku z powyższym obecna sytuacja dotycząca organizacji kształcenia zawodowego wymaga uwagi oraz działań naprawczych, które pozwolą na odpowiednie przygotowanie uczniów do rynku pracy i umożliwią im osiągnięcie sukcesu zawodowego.

VI.2.2. Oferta kształcenia

Wyniki badań jakościowych sugerują potrzebę wprowadzania nieustannych aktualizacji w zakresie oferty kształcenia zawodowego w Polsce. Respondenci zgadzają się, że istnieje brak korelacji między proponowanymi kierunkami kształcenia a zapotrzebowaniem na rynku pracy.

To niedopasowanie może doprowadzić do sytuacji, w której absolwenci będą mieli trudności ze znalezieniem pracy zgodnej ze zdobytymi kwalifikacjami (Kozielska, 2018, s. 84). Badani zauważają również, iż pracodawcy coraz bardziej oczekują od pracowników nie tylko wiedzy teoretycznej, ale również praktycznych umiejętności oraz zdolności do szybkiego dostosowywania się do zmian. Dopasowanie profilu kształcenia do potrzeb przedsiębiorców może zwiększyć atrakcyjność kształcenia zawodowego dla młodych ludzi, umożliwiając im łatwiejszy dostęp do zatrudnienia w kraju, jak również zmniejszając potrzebę emigracji za granicę w poszukiwaniu pracy, co ostatnio stało się dość powszechnym zjawiskiem wśród osób kończących szkoły zawodowe.

Przedstawione dane wskazują, iż konieczne jest podejmowanie działań mających na celu dostosowanie kształcenia zawodowego do aktualnych potrzeb rynkowych, dzięki czemu absolwenci techników i szkół branżowych będą mieli większe szanse na znalezienie pracy zgodnej z nabytą wiedzą i umiejętnościami. To zaś przyczyni się do zwiększenia zatrudnialności młodych ludzi, której założeniem nie jest podjęcie jakiegokolwiek zajęcia, a bycie zatrudnionym oraz zadowolonym ze swojej pracy (Jeruszka, 2019, s. 9).

VI.2.3. Programy nauczania

Odpowiedzi badanych dotyczące programów nauczania zawodu sugerują konieczność poprawy i ujednolicenia treści nauczania. Wprawdzie wprowadzenie większej autonomii w tworzeniu programów spotyka się z pozytywnym odbiorem wśród nauczycieli, lecz jednak respondenci podkreślają, iż brak ogólnopolskich programów prowadzi do różnic, które mogą zaburzyć spójność i negatywnie wpłynąć na jakość kształcenia zawodowego. Badani zaznaczają, że wcześniej istniejące wspólne programy stanowiły solidną podstawę dla kształcenia zawodowego, dzięki czemu nie było rozbieżności między szkołami w zakresie nauczanych treści, co dawało możliwość bardziej efektywnego przygotowania uczniów do egzaminu zawodowego – wspólnego dla zdających z całej Polski. Badani podkreślają również znaczenie mniejszych grup zajęciowych, które umożliwiają bardziej indywidualne podejście do ucznia i lepszą realizację jego potrzeb.

Istotne jest, aby programy nauczania byłyby jednocześnie dostosowane do indywidualnych możliwości oraz zainteresowań uczniów, jak również – dzięki zaangażowaniu pracodawców w ich tworzenie (Drogosz-Zabłocka, Stasiowski, 2019, s. 101, Zajac, 2018, s. 82) – odpowiadały zmieniającej się rzeczywistości branżowej, umożliwiając absolwentom znalezienie zatrudnienia zgodnego ze zdobytymi kwalifikacjami.

VI.2.4. Współpraca szkół z pracodawcami

Uzyskane dane wskazują na istotną rolę współpracy między szkołami a pracodawcami, gdyż ma ona kluczowe znaczenie dla sukcesu kształcenia zawodowego. Respondenci wyrazili pozytywne opinie na temat tej kooperacji, podkreślając jej pozytywne aspekty, takie jak szanse zatrudnienia po ukończeniu nauki zawodu, zdobycie cennego doświadczenia zawodowego, nabywanie praktycznej wiedzy i umiejętności, które są niezbędne do wykonywania pracy w jej rzeczywistych warunkach oraz możliwość zdobycia wynagrodzenia, stanowiącego dodatkowy czynnik motywujący dla uczniów. Należy jednak zaznaczyć, iż większość badanych zwraca uwagę na problemy związane z niską aktywnością pracodawców, wynikającą z braku odpowiednich środków finansowych. Nauczyciele podkreślają potrzebę nawiązywania kontaktów między szkołami a przedsiębiorstwami, by lepiej poznać potrzeby rynku pracy i odpowiednio dostosować programy nauczania zawodu. Jednak pracodawcy często nie są zainteresowani przyjmowaniem uczniów na praktyki, zarówno z powodów ekonomicznych, jak i organizacyjnych.

Wyniki badań dowodzą, iż brak odpowiednich środków finansowych oraz problemy dotyczące organizacji praktycznej nauki zawodu stanowią poważne wyzwania dla efektywnej współpracy między szkołami a pracodawcami. Potwierdzają to także dane zawarte w raporcie „Współpraca szkół zawodowych z przedsiębiorcami na przykładzie Działania 9.2 PO KL” (Fila, 2014, s. 108). Poprawa obecnej sytuacji jest istotna dla rozwoju kształcenia zawodowego i lepszego przygotowania uczniów do wymagań rynku pracy. Ważne jest również zachęcanie pracodawców do aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia zawodowego, tak by byli świadomi korzyści wynikających ze współpracy z młodymi adeptami zawodów.

VI.2.5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe

Uzyskane dane pokazują, że szkoły powinny skupiać się na lepszym przygotowaniu młodych ludzi do wyboru zawodu oraz udzielaniu pomocy w znalezieniu pracy po ukończeniu edukacji. W tym kontekście istotne jest wprowadzenie ogólnodostępnego i aktualnego doradztwa zawodowego, które odbywałoby się w różnych formach i byłoby prowadzone przez profesjonalistów, posiadających odpowiednie kompetencje i wiedzę na temat rynku pracy oraz ścieżek kształcenia. Pozwoliłoby to na wprowadzenie znacznych ulepszeń w tym zakresie, gdyż jak zauważają respondenci – osoby, które obecnie prowadzą zajęcia z doradztwa edukacyjno-zawodowego często nie mają wystarczającego doświadczenia ani specjalistycznej wiedzy na

temat zawodów. Dlatego istotne jest, aby szkoły inwestowały w kształcenie i rozwój doradców zawodowych, umożliwiając im aktualizację swojej wiedzy na temat rynku pracy, trendów zawodowych oraz potrzeb uczniów. To zapewniłoby uczniom dostęp do rzetelnych informacji i porad dotyczących ich przyszłej ścieżki zawodowej, uwzględniających zmieniające się trendy, a także wymagania pracodawców.

Wyniki badań sugerują, iż istotne jest podjęcie działań naprawczych, które miałyby na celu usprawnienie doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz zapewnienie młodym ludziom lepszego wsparcia i przygotowania do wyboru przyszłego zawodu. Działalność doradców zawodowych w szkołach ma istotne znaczenie, gdyż jak zostało wyszczególnione w raporcie KOWeZiU „Budowanie zaufania do kształcenia zawodowego”, ich zadania polegają na:

- systematycznym diagnozowaniu zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe;
- gromadzeniu, aktualizacji i udostępnianiu informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia;
- prowadzeniu zajęć związanych z planowaniem kształcenia i kariery zawodowej;
- koordynowaniu działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę;
- współpracy z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego;
- wspieraniu nauczycieli i wychowawców (Pfeiffer, 2015, s. 95).

W związku z powyższym, unowocześnienie doradztwa, które byłoby prowadzone przez wykwalifikowanych specjalistów, pozwoliłoby na dostarczenie młodzieży rzetelnych informacji oraz porad, uwzględniających aktualne trendy i wymagania rynku pracy.

VI.2.6. Różnice edukacyjne między absolwentami gimnazjum a absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej

Wyniki przeprowadzonych badań dowodzą, że zmiany strukturalne w systemie edukacyjnym, takie jak likwidacja gimnazjum i wydłużenie nauki w szkole podstawowej nie przyniosły oczekiwanych korzyści. Nauczyciele zgłaszają, że absolwenci gimnazjów mieli lepsze wyniki w szkołach realizujących kształcenie zawodowe, w porównaniu do absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej, ze względu na fakt, iż gimnazja lepiej przygotowywały uczniów pod kątem dalszej edukacji, również w obszarze kształcenia zawodowego. Oznacza to, że absolwenci gimnazjów mieli solidne fundamenty w tych obszarach, które okazały się przydatne w kontekście kształcenia zawodowego. Kolejną kwestią, na którą badani zwrócili

uwagę była mniejsza dojrzałość wśród absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej (rozpoczynających naukę w szkole branżowej lub technikum) w porównaniu do absolwentów gimnazjum. Warto zaznaczyć, że uczniowie, którzy ukończyli gimnazjum mieli więcej czasu na podjęcie decyzji dotyczących dalszej ścieżki kształcenia, a to mogło przyczynić się do większej odpowiedzialności za własne wybory. Należy również zauważyć, że respondenci zwracają uwagę na różnice w przygotowaniu przedmiotowym.

Uzyskane dane wskazują na negatywne skutki likwidacji gimnazjów i wydłużenia nauki w szkole podstawowej. Raport Najwyższej Izby Kontroli „Zmiany w Systemie Oświaty” potwierdza tę kwestię, podkreślając, że zmiany zostały wprowadzone zbyt pośpiesznie (www.nik.gov.pl, 2019, s.7). Jak twierdzą nauczyciele, uczestnicy wywiadów grupowych, gimnazjaliści mieli przewagę nad uczniami ośmioletniej szkoły podstawowej zarówno w przygotowaniu ogólnym, doskonaleniu umiejętności analitycznych, krytycznym myśleniu oraz nabywaniu wiedzy przedmiotowej, co sugeruje, że gimnazja mogły skuteczniej przekazywać wiedzę i umiejętności niezbędne do nauki zawodu oraz że postanowienia reformy dotyczące nowej struktury edukacji mogą mieć istotny wpływ na przygotowanie uczniów do dalszej ścieżki kształcenia, w szczególności kształcenia zawodowego. Powinny być one zatem starannie zbadane i ocenione także pod kątem długofalowych korzyści edukacyjno-zawodowych.

VI.2.7. Zjawisko marginalizacji kształcenia zawodowego

Analiza wyników badań jakościowych potwierdza, iż marginalizacja kształcenia zawodowego jest problemem powszechnym. Nauczyciele szkół branżowych i techników zgłaszają, że edukacja zawodowa często jest niedoceniana w porównaniu do kształcenia ogólnego realizowanego w liceach ogólnokształcących. Zjawisko marginalizacji może wynikać z niskiego prestiżu przypisywanego szkołom zawodowym zarówno przez społeczeństwo, jak i przez samych uczniów (Kozielska, 2019, s. 114-115). Badani wskazują na brak odpowiedniej motywacji wśród uczących się, ich niski poziom wiadomości i umiejętności, niedocenywanie nauczycieli oraz nieodpowiednie finansowanie ze strony państwa, które może ograniczać rozwój oraz jakość kształcenia zawodowego. Ważnym czynnikiem, który negatywnie wpływa na wizerunek kształcenia zawodowego jest również brak promocji tej ścieżki edukacyjnej w mediach, co prowadzi do mniejszej świadomości uczniów oraz ich rodziców na temat korzyści i możliwości, jakie daje edukacja zawodowa (Nowak, 2019, s. 274). Warto jednak zauważyć, że niektórzy badani podkreślają, że nie dostrzegają marginalizacji w swoich placówkach, a

wręcz obserwują, że młodzi ludzie świadomie wybierają szkołę branżową lub technikum, ponieważ mają plany związane z danym zawodem. To sugeruje, że istnieje grupa uczniów, dla których kształcenie zawodowe jest atrakcyjne i przynosi pozytywne rezultaty w postaci perspektyw zawodowych oraz możliwości zarobkowych.

VI.3. Weryfikacja pytań badawczych

Na podstawie analizy wyników badań oraz przeprowadzonej dyskusji została przeprowadzona weryfikacja pytań badawczych, a także sformułowano wnioski, które odnosiły się do postawionych pytań badawczych.

Oto one:

P-1. Jak przebiega organizacja kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku?

- Pomimo pewnych pozytywnych zmian, istnieje wiele obszarów wymagających poprawy w zakresie organizacji kształcenia zawodowego, jak współpraca z podmiotami zewnętrznymi, rozwój infrastruktury szkół branżowych czy przeprowadzanie egzaminów zawodowych;
- Brak odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz brak szkoleń i możliwości doskonalenia zawodowego dla nauczycieli stanowi wyzwanie dla edukacji zawodowej;
- Niedofinansowanie i brak odpowiedniego sprzętu w szkołach ogranicza możliwości praktycznej nauki i przygotowania uczniów do potrzeb rynku pracy;
- Obowiązek przystąpienia uczniów do egzaminu zawodowego oraz jego nowa formuła wywołuje podzielone opinie wśród nauczycieli – niektórzy widzą w nim potencjał poprawy jakości kształcenia zawodowego, inni zaś są w tej kwestii sceptyczni;
- Powołanie szkół branżowych II stopnia ma zarówno zwolenników, jak i przeciwników, jednak na tę chwilę można stwierdzić, że szkoły tego typu do tej pory nie przyniosły oczekiwanych efektów związanych z poprawą drożności kształcenia zawodowego.

P-2. W jakim stopniu oferta kształcenia zawodowego realizowanego w danej szkole odpowiada zainteresowaniom uczniów i wymaganiom rynku pracy?

- Istnieje potrzeba dostosowania oferty edukacyjnej do oczekiwań pracodawców przy jednoczesnym uwzględnianiu zainteresowań uczniów;
- Brakuje dostatecznego powiązania między proponowanymi kierunkami kształcenia a zapotrzebowaniem na rynku pracy, co może utrudnić absolwentom znalezienie zajęcia zgodnego ze zdobytymi kwalifikacjami;

- Pracodawcy coraz bardziej oczekują od pracowników praktycznych umiejętności i elastyczności, dlatego konieczne jest dostosowanie profilu kształcenia do potrzeb rynku pracy.

P-3. Jak realizowany jest program nauczania zawodu i czy jest on dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów?

- Istnieje potrzeba lepszego przekazywania wiedzy i umiejętności w ramach zajęć teoretycznych i praktycznych, aby lepiej odpowiadały one na indywidualne potrzeby i możliwości uczniów;
- Autonomia w tworzeniu programów może prowadzić do rozbieżności między szkołami i negatywnie wpływać na jakość kształcenia zawodowego;
- Odpowiednie dostosowanie programów nauczania do indywidualnych możliwości i zainteresowań uczniów może istotnie wpłynąć na wzrost ich osiągnięć edukacyjnych oraz zwiększenie efektywności nabywania przez nich wiedzy i kompetencji zawodowych.

P-4. W jakim stopniu program nauczania zawodu dostosowany jest do potrzeb rynku pracy oraz czy pracodawcy biorą udział w tworzeniu programów nauczania?

- Dostrzega się potrzebę ujednoczenia treści zawartych w programach nauczania zawodu, co pozwoli efektywniej przygotować uczniów do wymagań rynku pracy;
- Widoczny jest brak spójności między kompetencjami uczniów zdobytymi w szkole a oczekiwaniami pracodawców, co wskazuje na potrzebę lepszej współpracy między szkołami a przedsiębiorcami w tworzeniu programów nauczania;
- Zwiększenie zaangażowania pracodawców w procesie tworzenia programów nauczania zawodu może przyczynić się do lepszego dostosowania kształcenia zawodowego do aktualnych potrzeb rynku pracy.

P-5. Jak przebiega współpraca pomiędzy szkołą (środowiskiem szkolnym) a pracodawcami?

- Praktyki zawodowe są najczęściej preferowaną formą współpracy zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli – wskazuje to na popularność oraz istotność tego rodzaju doświadczenia edukacyjnego w procesie kształcenia zawodowego;
- Pracodawcy najczęściej współpracują ze szkołami branżowymi I stopnia, a najrzadziej ze szkołami branżowymi II stopnia, przyjmując mniejsze grupy uczniów (jednorazowo 3 - 4 osoby), co pozwala na bardziej indywidualne podejście w trakcie zajęć;

- Mimo zaangażowania środowiska szkolnego we współpracę z pracodawcami, istnieją realne trudności w jej organizacji, takie jak brak odpowiednich środków finansowych i niewystarczająca liczba pracodawców chętnych do nawiązania kontaktu ze szkołami.

P-6. Jak w opinii środowiska szkolnego aktywny udział pracodawców w kształceniu ponadpodstawowym sprzyja podniesieniu poziomu przygotowania zawodowego, ukierunkowanego na przystosowanie uczniów do aktualnych potrzeb rynku pracy?

- Współpraca szkół z pracodawcami jest pozytywnie oceniana zarówno przez większość uczniów, nauczycieli, jak i pracodawców, co świadczy o tym, iż odgrywa ona kluczową rolę w procesie kształcenia zawodowego;
- Uczniowie główną zaletę współpracy z pracodawcami dostrzegają w możliwości zdobycia wiedzy praktycznej oraz kompetencji zawodowych, lecz istotne jest również bardziej aktywne promowanie możliwości nawiązania kontaktów zawodowych;
- Warto kontynuować i rozwijać współpracę między szkołami a pracodawcami, aby podnosić jakość edukacji zawodowej, zapewniać lepsze dostosowanie programów nauczania do potrzeb rynku pracy oraz stwarzać optymalne warunki dla rozwoju uczniów.

P-7. Jaka jest aktualna sytuacja doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach i jaką rolę pełnią doradcy zawodowi w wyborze przyszłej ścieżki zawodowej przez uczących się?

- Dostęp do doradztwa zawodowego i informacji na temat szkół jest niewystarczający, ponieważ uczniowie często korzystają z informacji na temat przyszłej ścieżki kształcenia pochodzących od kolegów bądź z innych źródeł;
- Niedostateczne wykorzystanie usług doradców zawodowych może ograniczać uczniom możliwość dokonania świadomego wyboru ścieżki zawodowej, która byłaby zgodna z ich zainteresowaniami, predyspozycjami oraz aktualnymi potrzebami rynku pracy;
- Konieczne jest zbadanie przyczyn niskiej frekwencji uczniów podczas zajęć z doradcami edukacyjno-zawodowymi oraz podjęcie działań mających na celu zmianę tej sytuacji.

P-8. W jaki sposób postanowienia wynikające z reformy oświaty dotyczące likwidacji gimnazjum, przywrócenia ośmioletniej szkoły podstawowej i wydłużenia nauki w szkole średniej wpływają na wyrównywanie szans edukacyjnych wśród uczniów?

- Mimo iż przeważająca liczba absolwentów gimnazjum miała lepsze wyniki w szkołach realizujących kształcenie zawodowe, w porównaniu do absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej, trudno jednoznacznie stwierdzić, jaki wpływ na wyrównywanie szans edukacyjnych mają zmiany strukturalne dotyczące likwidacji gimnazjum i przywrócenia ośmioletniej szkoły podstawowej;

- Istnieje potrzeba dalszych badań i analizy, aby dokładniej zrozumieć skutki wprowadzonych zmian i podjąć działania w celu poprawy efektywności przygotowania uczniów do kształcenia zawodowego.

P-9. Z czym wiąże się powszechność zjawiska marginalizacji uczniów szkół branżowych i techników?

- Marginalizacja kształcenia zawodowego, której powszechność jest niezaprzeczalna, wynika z niskiego prestiżu szkół zawodowych zarówno wśród części uczniów, jak i społeczeństwa;
- Brak odpowiedniej motywacji wśród uczących się, niski poziom wiedzy i umiejętności, niedocenywanie nauczycieli oraz niewystarczające finansowanie szkolnictwa branżowego są czynnikami, które negatywnie wpływają na wizerunek kształcenia zawodowego;
- Warto podejmować działania mające na celu promowanie kształcenia zawodowego i zwiększenie świadomości na temat jego korzyści oraz możliwości zawodowych wśród uczniów i rodziców.

VI.4. Wnioski praktyczne

Reforma systemu oświaty z 2017 roku wprowadziła szereg zmian w polskim systemie szkolnictwa, w tym również w kształceniu zawodowym. W wyniku przeprowadzonych badań, które poprzedziła analiza przepisów prawa oświatowego, raportów edukacyjnych, danych statystycznych dotyczących edukacyjnych wyborów uczniów, wyników egzaminów zawodowych, a także po zapoznaniu się z informacjami na temat losów absolwentów szkół zawodowych, sformułowano rekomendacje odnoszące się do pięciu obszarów kształcenia zawodowego, określonych jako standardy jego jakości (Dąbrowska i in., 2013). Wyszczególnione poniżej działania mają na celu zbudowanie systemu edukacji zawodowej, który będzie bardziej elastyczny i odpowie na potrzeby współczesnego świata pracy, zaś młodzi ludzie otrzymają solidne fundamenty do rozwijania swoich zdolności oraz spełniania zawodowych marzeń i aspiracji.

VI.4.1. Organizacja kształcenia zawodowego

W obszarze organizacji kształcenia zawodowego warto położyć nacisk na:

1. zwiększenie inwestycji w infrastrukturę szkół branżowych oraz dostosowanie sprzętu do potrzeb praktycznej nauki zawodu,

2. wzrost poziomu wynagrodzeń dla nauczycieli oraz zapewnienie im dostępu do odpowiednich szkoleń i programów doskonalenia zawodowego,
3. rozważenie różnych perspektyw i wzięcie pod uwagę opinii nauczycieli w kontekście obowiązku przystąpienia uczniów do egzaminów zawodowych,
4. dokładną analizę skuteczności szkół branżowych II stopnia i (jeśli to konieczne) wprowadzenie odpowiednich modyfikacji.

Ważne jest inwestowanie w infrastrukturę szkolną polegające na wyposażaniu szkół branżowych i techników w nowoczesne narzędzia i sprzęt pozwalający uczącym się na zdobycie praktycznych umiejętności (Sitek, Stasiowski, 2022, s. 85). Istotną kwestią jest także okazanie wsparcia nauczycielom, poprzez dobrze skonstruowany system wynagradzania, zapewnianie im odpowiednich warunków pracy oraz stworzenie możliwości doskonalenia zawodowego (Lis, Miazga, 2016, s. 10). Nowoczesne szkoły posiadające odpowiedni sprzęt oraz wykwalifikowaną kadrę dydaktyczną pozwalają uczniom na bardziej efektywne przygotowanie do przyszłych wyzwań zawodowych.

VI.4.2. Oferta kształcenia

W kontekście oferty kształcenia zawodowego warto podejmować działania polegające na:

1. regularnym prowadzeniu badań i analiz dotyczących aktualnych potrzeb i trendów na rynku pracy,
2. monitorowaniu prognozowanych zmian w sektorach zawodowych i branżach, aby dostosować do nich ofertę kształcenia,
3. rozszerzeniu oferty o specjalizacje odpowiadające potrzebom regionalnym i branżowym,
4. uwzględnieniu zainteresowań uczniów i dostosowanie oferty kształcenia do oczekiwań pracodawców, by efektywniej przygotować młodzież do wymagań rynku pracy,
5. promowaniu mobilności wśród uczniów (np. poprzez udział w międzynarodowych programach wymiany) w celu zdobycia wiedzy na temat różnorodnych perspektyw zawodowych.

Istotnym elementem jest badanie zapotrzebowania rynku pracy i dostosowywanie oferty kształcenia do obecnych trendów i wymagań pracodawców, co pozwoli uczniom lepiej przygotować się do przyjęcia wyzwań zawodowych (Nowak, Pankiv, 2018, s. 322). Adaptacja oferty kształcenia do bieżących trendów pozwoli też na zwiększenie elastyczności systemu edukacyjnego i jego dopasowanie do zmieniających się potrzeb społeczno-gospodarczych

VI.4.3. Programy nauczania

Należy podkreślić, że w zakresie programów nauczania istotne znaczenie ma:

1. zapewnianie wsparcia nauczycielom w wyborze odpowiednich programów nauczania dostosowanych do predyspozycji i zainteresowań uczniów,
2. współpraca między szkołami w celu uniknięcia rozbieżności w programach nauczania zawodu,
3. wspieranie wyrównywania szans edukacyjnych poprzez dostosowanie programów kształcenia do potrzeb uczniów o różnym poziomie edukacyjnym – wprowadzenie różnorodnych metod nauczania, które lepiej odpowiadają na indywidualne potrzeby uczniów,
4. współpraca z pracodawcami w procesie tworzenia programów nauczania, aby zapewnić uczniom praktyczne umiejętności i wiedzę zgodną z potrzebami rynku pracy.

Znaczące jest regularne aktualizowanie programów nauczania przy udziale pracodawców, by były zgodne z bieżącymi wymaganiami rynku pracy i nowymi technologiami (Osiecka-Chojnacka, 2007, s. 4) oraz wspieranie wyrównywania szans edukacyjnych poprzez dostosowanie programów kształcenia do potrzeb uczniów o różnym poziomie edukacyjnym. Przykładem tego może być uatrakcyjnianie zajęć przez wprowadzenie różnorodnych metod nauczania, które lepiej odpowiadają na indywidualne potrzeby uczniów i pomagają w zapewnieniu każdemu z nich optymalnego procesu kształcenia.

VI.4.4. Współpraca szkół z pracodawcami

W kwestii współpracy szkół z pracodawcami należy zwrócić szczególną uwagę na:

1. wspieranie i promowanie praktyk zawodowych oraz innych form współpracy szkół z pracodawcami, jak np. staże uczniowskie, klasy patronackie czy szkolenia skierowane do kadry dydaktycznej,
2. współfinansowanie programów współpracy między szkołami i pracodawcami,
3. prowadzenie zajęć w ramach praktycznej nauki zawodu, które pozwolą na przełożenie wiedzy teoretycznej na umiejętności praktyczne zgodne ze specyfiką danej branży,
4. organizowanie cyklicznych spotkań pracodawców z uczniami, poświęconych wymianie doświadczeń oraz aktualizacji wiedzy na temat zapotrzebowania na zawody.

Istotnym krokiem jest aktywne angażowanie pracodawców w proces kształcenia zawodowego (Forma, Łysak, 2018, s. 125). Poprzez współpracę między szkołami a przedsiębiorstwami, uczniowie będą mieli szansę zdobywać doświadczenie praktyczne w

realnym środowisku pracy, co pozwoli na lepsze dopasowanie ich umiejętności do oczekiwań rynku (Augustyn, 2020, s. 77, Nowak, 2017, s. 283).

VI.4.5. Doradztwo edukacyjno-zawodowe

W obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego warto skupić się na:

1. promowaniu roli doradców zawodowych i informowaniu uczniów o korzyściach płynących z ich wsparcia,
2. zwiększeniu dostępności doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów, z uwzględnieniem większej liczby godzin konsultacji,
3. realizacji doradztwa zawodowego prowadzonego przez wykwalifikowanych specjalistów,
4. badaniu i analizie przyczyn niskiej frekwencji uczniów na spotkaniach z doradcami zawodowymi w celu podjęcia odpowiednich działań.

Należy także wzmocnić rolę doradztwa edukacyjno-zawodowego (Nawój-Połoczańska, 2020, s. 113), bowiem wspieranie uczniów przez wykwalifikowanych doradców zawodowych, którzy pomogą im w wyborze odpowiedniej ścieżki kształcenia, może mieć kluczowe znaczenie dla ich przyszłej kariery (Molenda, 2020, s. 22).

Podsumowując niniejszą część, warto podkreślić, że jakość oraz efektywność kształcenia zawodowego odgrywa kluczową rolę w rozwoju młodych ludzi, umożliwiając im znalezienie zatrudnienia zgodnego z posiadanymi kompetencjami – czyli zdobytą wiedzą, umiejętnościami oraz postawami niezbędnymi do wykonywania określonych zawodowych zadań (Jeruszka, 2017, s. 149). W celu stworzenia harmonijnego środowiska edukacyjnego, niezbędne jest zaangażowanie wszystkich stron i utrzymanie partnerskiej współpracy (Rokoszewski, 2011, s.116), bowiem wspólny wysiłek dyrektorów szkół, nauczycieli, pracodawców, doradców zawodowych oraz władz lokalnych pozwoli na budowę systemu edukacji zawodowej, odpowiadającego wyzwaniom i wymaganiom współczesnego świata. Dzięki współpracy i otwartemu dialogowi będzie możliwe dostosowanie kształcenia zawodowego do zmieniających się potrzeb rynku pracy, co przyczyni się do kształtowania nowoczesnego i kompetentnego pokolenia pracowników, którzy będą w stanie sprostać wyzwaniom przyszłości.

Zakończenie

Niniejsza rozprawa stanowi próbę pełniejszego zrozumienia wyzwań i aspektów związanych z kształceniem zawodowym w Polsce, jak również zarysowania kierunków jego rozwoju. Materiał badawczy, który zaprezentowano w tym opracowaniu implikuje potrzebę dalszych analiz, w celu usprawnienia systemu edukacji, co pozwoli uczniom na osiągnięcie sukcesu w ich przyszłych karierach.

Reforma kształcenia zawodowego wprowadziła ważne zmiany, jednak wymaga dalszego doskonalenia: edukacja przygotowująca do pracy musi być elastyczna, dostosowywana do nowych technologii, zawodów i trendów, jak również realizowana przy aktywnym udziale pracodawców. To wyzwanie nie leży wyłącznie po stronie placówek edukacyjnych, lecz wymaga współpracy między sektorem edukacji a biznesem. Istotną kwestią jest także dążenie do zwiększania jakości kształcenia zawodowego, poprzez ulepszenie programów nauczania, rozwijanie umiejętności praktycznych oraz intensyfikację działań doradztwa edukacyjno-zawodowego. Należy promować świadome wybory edukacyjne, zachęcać młodych ludzi do podjęcia nauki zawodu oraz rozwijania kompetencji zawodowych, zgodnie z ich zainteresowaniami i predyspozycjami (Wilsz, 2009, s. 14). Nie można zapominać też o roli nauczycieli, dlatego warto przyjrzeć się wyzwaniom, przed którymi stają, by móc udzielić im odpowiedniego wsparcia w doskonaleniu procesu nauczania.

Perspektywy rozwoju kształcenia zawodowego są obiecujące, pod warunkiem ciągłego dostosowywania go do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Warto inwestować w edukację, mając na uwadze, że nie jest to tylko inwestycja w wiedzę i umiejętności, lecz również, zgodnie z holistyczną koncepcją człowieka (Gerlach, 2018, s. 45), rozwijanie kreatywności, przedsiębiorczości i umiejętności rozwiązywania problemów. Dzięki odpowiedniemu kształceniu zawodowemu młodzi ludzie mogą stać się nie tylko wykwalifikowanymi pracownikami, lecz również aktywnymi obywatelami (Wiatrowski, 2013, s. 23), gotowymi do podejmowania wyzwań współczesnego świata.

Bibliografia:

1. Antończak-Świder, K. (2016). i Biernat A., i Dawid B., Barometr zawodów. Raport podsumowujący badanie w Polsce, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Kraków 2022.
2. Augustyn, S., Badanie potwierdza–wzrośnie realna współpraca szkół z pracodawcami, *Rynek Pracy*, 172(1)/2020, s. 72-77.
3. Babbie E.R., Badania społeczne w praktyce, tłum. M. Bucholc, P. Gadomski, W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
4. Bäcker, R., Rak, J., Problem badawczy. *Politeja*, 4(36)/2015, s. 155-164.
5. Bałachowicz, J., Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(1)/2017, s. 11-27.
6. Bańka, A., Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy, PRINT- B, Poznań 2005.
7. Bańka, A., Poradnictwo transnacionalne Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006.
8. Baraniak, B., Wychowanie przez pracę, do pracy i w pracy – współczesną całościową teorią, interesującą nie tylko pedagogów pracy. *Horyzonty Wychowania*, 14(32)/2015, s. 137-153.
9. Baraniak, B., Edukacja zawodowa w kreowaniu zmian szkolnictwa ponadgimnazjalnego i wyższego, zorientowanych na rynek pracy, *Forum Pedagogiczne*, 1/2015, s. 71-84.
10. Baraniak, B., Człowiek pracujący w kręgu pracy i jej uniwersum. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 106(3)/2019, s. 7-15.
11. Baraniak, B., Kwiatkowski, S.M., Bogaj, A., *Pedagogika pracy*, PWN, Warszawa 2005.
12. Bednarczyk, H., Kowalik, D. Badania aspiracji, rozwoju zawodowego i kształcenia zawodowego, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4/2016, s. 172-179.
13. Bednarczyk, H., Woźniak, I., Kwiatkowski, S. M., *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*, MPiPS, 2007 Warszawa.

14. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
15. Bielawska, A., Dualny system kształcenia zawodowego w Polsce na przykładzie rzemiosła, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług, 80/2012, s. 11-20.
16. Bieszk-Stolorz, B., Gdakowicz, A., Markowicz, I., Współpraca szkolnictwa zawodowego z pracodawcami w podregionach województwa zachodniopomorskiego. Studia i Prace WNEiZ US, 46(1)/2016, s. 207-218.
17. Boyatzis, R. E., Competencies in the 21st century. Journal of management development, 27(1)/2008, s. 5-12.
18. Bryman, A., Social research methods. Oxford University Press, Oxford 2016.
19. Brzezińska A.R., Rękosiewicz M., Piotrowski K., Plany edukacyjne i zawodowe uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych a wymiary rozwoju ich tożsamości, Edukacja, 1(136)/2016, s. 74-88.
20. Brzeziński, J. M., Metodologia badań psychologicznych, PWN, Warszawa 1996.
21. Brzuszkiewicz, A., Doradztwo zawodowe w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych – teoria a praktyka, W: K. Bondyra, D. Postaremczak, A. Świdurska, M. Wojtkowiak (red.), Platforma kształcenia zawodowego, M-Druk, Zakład Poligraficzno-Wydawniczy Janusz Muszyński, Poznań 2012, s. 32-49.
22. CBOS, Komunikat z badań: prestiż zawodów, Warszawa 2013.
23. CBOS, Komunikat z badań: które zawody uważamy?, Warszawa 2019.
24. Cęcelek, G., Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości w Polsce i na świecie, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2(77)/2012, s. 83-91.
25. Chmura-Rutkowska, I., Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy, Forum Oświatowe, 24(1 (46))/2012, s. 41-73.
26. Cicero, Pisma filozoficzne, t. 2, PWN, Warszawa 1960.
27. Creswell, J. W. Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, Sage, Los Angeles 2014.
28. Cylkowska-Nowak, M., Współczesne reformy w Japonii i Stanach Zjednoczonych na tle trendów światowych, W: M. Cylkowska-Nowak (red.),

- Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań - Toruń 2000.
29. Czarnecki, K., Psychologia zawodowego rozwoju człowieka: (dzieci-młodzieży-dorosłych), Impuls, Kraków 1998.
 30. Czarnecki, K., Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, 2/2007, s. 37-50.
 31. Dąbrowska A., Grządziel, H., Kaczmarek M., Kos- Górczyńska I., Stańczyk A., Standardy jakości kształcenia zawodowego, KOWEZiU, Warszawa 2013.
 32. Delors J., Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
 33. Dehnbostel, P., Nauka podczas pracy – rozwój i tendencje (cz. III), Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2/2010, s. 61-68.
 34. Dewey J., Demokracja i wychowanie, Ossolineum, Wrocław 1972.
 35. Dieterich, R., Einführung in die methodischen Grundlagen der Pädagogischen Psychologie, E. Reinhardt, Munchen 1972.
 36. Dolata, H., Kształcenie zawodowe a rynek pracy, W: K. Bondyra, D. Postaremczak, A. Świdurska, M. Wojtkowiak (red.), Platforma kształcenia zawodowego, M-Druk Zakład Poligraficzno-Wydawniczy Janusz Muszyński, Poznań 2012, s. 142-152.
 37. Drogosz-Zabłocka, E., Minkiewicz, B., Zmiany ilościowe i strukturalne kształcenia, W: U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz (red.), Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym, UNDP, Warszawa 2007, s. 21-25.
 38. Drogosz-Zabłocka, E. Stasiowski, J., Kształcenie zawodowe w Polsce – przemiany, organizacja, efekty, W: U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka (red.), Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu rynku pracy i edukacji, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019, s. 66-101.
 39. Drzeżdżon, W., Kształcenie zawodowe w kontekście potrzeb polskiego i europejskiego rynku pracy. Wybrane zagadnienia. Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość, 6/2009, s. 38-53.
 40. Dziewulak, D., Kształcenie zawodowe w Polsce i w wybranych państwach Unii Europejskiej. Analizy BAS, 06/2013, s. 1-12.

41. Duda, W., Solak, A., Wielokulturowość w kontekście nowych implikacji teoretycznych i praktycznych dla poradnictwa zawodowego, *Podstawy Edukacji*, 14/2021, s.13-21.
42. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t.3., Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
43. Faure E. (red.), *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
44. Feliniak U., Przygotowanie absolwentów szkół do kariery zawodowej, *Acta Universitatis Lodziensis*, 210/2007, s. 85-106.
45. Figurski, J., Symela, K., *Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym*. ITE, Radom 2001.
46. Fila, J., Rybińska, A., Trzciniński, R, *Współpraca szkół zawodowych z przedsiębiorcami na przykładzie Działania 9.2 PO KL*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
47. Forma, P., Łysak, K., Świętokrzyska szkoła zawodowa wobec zmian zachodzących w kształceniu zawodowym (w świetle komunikatów z badań „Nowoczesna szkoła zawodowa – nowoczesny region”), *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 31/2018, s. 121-134.
48. Fuller, A., Vocational education, *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 25/2015, s. 232-238.
49. Fundacja Warsaw Enterprise Institute, *Efektywne szkolnictwo zawodowe, jako kluczowy element nowoczesnej gospodarki*, Warszawa 2016.
50. Furmanek, W., *Przedmiot badań we współczesnej pedagogice pracy*, *Szkoła-Zawód-Praca*, 1/2010, s. 66-82.
51. Furmanek, W., *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, *Labor et Educatio* 1/2013, s. 45-60.
52. Gacki, W., G. Kerschensteiner i Ad. Ferriere jako twórcy nowej szkoły, *Nakładem Drukarni Państwowej w Łodzi, Łódź 1931*.
53. Gajdecka-Majka, M., *Idea dobra wspólnego w oświacie. Zarys problematyki*, *Studia Elbląskie*, 22/2021, s. 551-563.
54. Gerlach, R. (red), *Edukacja wobec rynku pracy: realia, możliwości, perspektywy*. Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
55. Gerlach, R., *Rozwój zawodowy jako element całościowego rozwoju człowieka*. *Polityka Społeczna*, 3(41)/2014, s. 3-6.

56. Gerlach, R., Badania jakościowe w pedagogice pracy, *Problemy Profesjologii*, 2/2015, s. 13-20.
57. Gerlach, R., Przygotowanie uczniów szkół zawodowych do tranzycji na rynek pracy, *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 19(8.3)/2018, s. 43-57.
58. Giddens, A., *Socjologia*, PWN, Warszawa, 2010.
59. Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Warszawa 2013.
60. Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*, Gdańsk 2020.
61. Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*, Gdańsk 2021.
62. Gmerek, T., *Edukacja i nierówności społeczne*, Impuls, Kraków 2011.
63. Goźlińska E., Kruszewski A. „Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce”, KOWEZiU, Warszawa 2013.
64. Goźlińska, E., Szlosek, F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, ITE-PIB, Radom 1997.
65. Górniewicz, J. Glossa, W: J. Górniewicz, H. Mizerek (red.), *Oferta dydaktyczna szkół zawodowych a regionalny rynek pracy*, Pracownia wydawnicza ElSet, Olsztyn 2010, s. 157-180.
66. Grządziel, H. Kos-Górczyńska, I., Stańczyk, A., Szczur, H., *Korelacje kształcenia ogólnego i zawodowego. Krok po kroku*, KOWEZiU, Warszawa 2013.
67. Grzebień, L., *Czy Stanisław Konarski SP był natchnieniem dla jezuitów w reformie szkolnictwa XVIII wieku?*, *Analecta: studia i materiały z dziejów nauki*, 10.2(20)/2001, s. 53-66.
68. Harper, R. F., *The Code of Hammurabi, King of Babylon: About 2250 BC: Autographed Text, Transliteration, Translation, Glossary Index of Subjects, Lists of Proper Names, Signs, Numuerals*, The Lawbook Exchange, Ltd., New Jersey 1999.
69. Heba, Hibner, W: A. Jeran, M. Sobczak-Michałowska (red.), *Kształcenie dla pracy? Prespektywa regionalna*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2012, s. 79-86.
70. Hnatiuk, M., *Determinanty gospodarcze warunkujące efektywność kształcenia w Polsce i na Ukrainie*. *Szkoła-Zawód-Praca*, 20/2020, s. 107-121.

71. Iwanek, D., Trudności związane z reformą systemu edukacji, *Nowa Szkoła*, 9/1999, s. 56.
72. Jakimiuk, B., Proces budowania kariery zawodowej. W: D. Kukła, W. Duda (red.), *Poradnictwo zawodowe–rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, wyd. Difin, Warszawa 2016, s. 115-136.
73. Jakubiak, K., Od idei pracy w wychowaniu człowieka, poprzez wiedzę o pracy, do pedagogiki pracy w dziejach polskiej myśli naukowej, W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, s. 38-60.
74. Jarosz-Żukowska, S., Żukowski, Ł., Prawo do nauki i jego gwarancje, W: M. Jabłoński (red.), *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa WPAiE UWr, Wrocław 2014, s. 631-658.
75. Jasiński, Z., Trójgłos w sprawie reformy systemu edukacji w Polsce, W: B. Piątkowska (red.), *Czas na wychowanie. Potrzeby – szanse – bariery*, Instytut Naukowo – Wydawniczy Spatium, Radom 2020, s. 14-29.
76. Jeruszka, U., Przemiany w sferze pracy we współczesnym świecie w kontekście potrzeby edukacji permanentnej, *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, 2008, s. 271-278.
77. Jeruszka, U., *Teorie (nie tylko) pedagogiki pracy*, W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, s. 62-107.
78. Jeruszka, U., *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*, Difin, Warszawa, 2019.
79. Jeszka, A. M., Problemy badawcze i hipotezy w naukach o zarządzaniu. *Organizacja i kierowanie*, 5(158)/2013, s. 31-39.
80. Kabaj, M., *Problemy współczesnego rynku pracy, Kryzys Jakości Życia*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2014, s. 150-174.
81. Kamieniecka, M., *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

82. Kardasz, P., Współczesna automatyzacja i robotyzacja a człowiek, *Biuletyn Naukowy Wrocławskiej Wyższej Szkoły Informatyki Stosowanej. Informatyka*, 7/2017, s. 25-27.
83. Karney, J. E., *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
84. Kaszyński, K., Aksjologiczne aspekty pracy ludzkiej, *Problemy profesjologii*, 2/2009, s. 55-63.
85. Kędzierska, M., Strategiczne zarządzanie oświatą i edukacją zawodową na poziomie powiatu – diagnoza szans i ograniczeń dla rozwoju kształcenia zawodowego, W: K. Bondyra, D. Postaremczak, A. Świdurska, M. Wojtkowiak (red.), *Platforma kształcenia zawodowego*, Poznań 2012, s. 11-31.
86. Kędzierska, H., Nauczyciele gimnazjum-w poszukiwaniu nowej, profesjonalnej tożsamości. *Przegląd Pedagogiczny*, 2/2019, s. 66-78.
87. Kidd R. J., *The Implications of Continuous Learning*, Gage, Toronto 1966.
88. Klim-Klimaszewska A., Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych, *Rozprawy Społeczne*, 1/2011, s. 3-18.
89. Klonowicz, S., *Praca umysłowa*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1974.
90. Kłós, M., Kompetencje jako determinanty gospodarki opartej na wiedzy. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług*, 71/2011, s. 51-65.
91. Kochanowska, E., Poczucie partycypacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmianach edukacyjnych. Raport z badań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 12(1 (43)/2017, s. 99-111.
92. Kołodziejczyk, J., Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą, W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w Nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
93. Komorowska, H., Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych, *Edukacja*, 3(27)/1989, s. 14-29.
94. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
95. Korzan, D., W poszukiwaniu istoty edukacji permanentnej, *E-mentor*, 2/2005, s. 83-86.

96. Kossowska, M., Sołtysińska, I., Szkolenia pracowników a rozwój organizacji. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
97. Kościelniak, A., Gierałtowska, U., Rynek pracy nauczycieli w warunkach reformy edukacji, *Marketing i Zarządzanie*, 51/2018, s. 183-195.
98. Kotarbiński, T., *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.
99. Kowalik-Bylicka, J., Ignacy Potocki 1750-1809, *Radzyński Rocznik Humanistyczny*, 16(1)/2018, s. 278-283.
100. Kozielska, J., Wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej w kontekście aktualnych potrzeb rynku pracy, *Rocznik Lubuski*, 44(1)/2018, s. 73-88.
101. Kozielska, J., Szkoła Branżowa w opalach. Rzecz o kondycji szkolnictwa zawodowego w kontekście wyborów edukacyjnych młodzieży, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 20/2019, s. 105-119.
102. Krajewski, M., *Badania pedagogiczne. Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku*, Płock 2006.
103. Kruszakin, B., *Raport z ankiety Ważne decyzje wybór szkoły dane z roku szkolnego 2016/2017*, ORE, Warszawa 2017.
104. Kruszewski, Z. P., Pólturzycki, J., Wesołowska, E. A., *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2003.
105. Kwiatkiewicz, A., Edukacja zawodowa w niemieckim systemie dualnym, *E-mentor*, 13(1)/2006, s. 43-48.
106. Kwiatkowski, S. M., *Rozwój kształcenia zawodowego – próba analizy systemowej*, *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 13/2000, s. 23-37
107. Kwiatkowski, S. M., *Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych a oczekiwania pracodawców wobec absolwentów*. *Przyszłość. Świat-Europa-Polska*, 1/2013(a), s. 20-31.
108. Kwiatkowski, S. M., *Kształcenie zawodowe w formach szkolnych – wyzwania edukacyjne i gospodarcze*, *Debata Edukacyjna*, 6/2013(b), s. 7-26.
109. Kwiatkowski, S. M., *Rozwój kompetencji zawodowych w procesie pracy*. *Szkoła-Zawód-Praca*, 12/2016, s. 13-24.

110. Kwiatkowski, S. M., Uwarunkowania rozwoju kształcenia zawodowego, *Horyzonty Wychowania*, 17(41)/2018, s. 29-40.
111. Kwiatkowski, S. M., Symela K. (red.): *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*, IBE, Warszawa 2001.
112. Kwiatkowski, S.M., Woźniak, I., *Elementy metodologii projektowania standardów kwalifikacji zawodowych*, W: H. Bednarczyk, I. Woźniak, S.M. Kwiatkowski, (red.), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*. MPiPS, Warszawa 2007, s. 33-52.
113. Kwieciński, Z., *Szkoła a wykluczenie*, W: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, H. Guzy – Steinke, *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 35-45.
114. Kubiak, K., *Spółeczna odpowiedzialność biznesu w kształceniu zawodowym*, *Marketing i Rynek*, 11/2018, s. 244-255.
115. Kuhn, T. S., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. M. Szczubiałka, J. Nowotniak, H. Ostromecka, Aletheia, Warszawa 2020.
116. Kukła, D., *Edukacja ustawiczna i jej rola w pracy współczesnego pedagoga. w Polsce i na świecie*, 120/2012, s. 120-131.
117. Kukła, D., *Efektywność edukacji wyższej wobec turbulencji rynku pracy*, *Szkoła – Zawód - Praca*, 14/2017, 25-36.
118. Kupisiewicz, Cz., *Szkolnictwo w procesie przebudowy: kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1995*, WSiP, Warszawa 1996.
119. Kupisiewicz, Cz., *Edukacja w warunkach zagrożenia. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji w Polsce*, PWN, Warszawa - Kraków 1989.
120. Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, 2018.
121. Lengrand P., *An Introduction to Lifelong Education*, UNESCO, Paryż 1970.
122. Lewowicki, T., *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*, W: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Oświata na wirażu*, Wydawnictwo Andrzej Wiśniewski, Częstochowa 1999, s. 11-19.
123. Lewowicki, T., *O celach i rezultatach reform – między syrenim śpiewem polityków a rzeczywistością oświatową*, BKK 74.04 O 72/2013, s. 155-181.

124. Lis, M., Miazga, A., Ocena jakości polskiego systemu kształcenia zawodowego z perspektywy potrzeb rynku pracy, *Edukacja*, 1 (136)/2016, s. 5-22.
125. Lorenc, J., Łaciak, B., Nowacki, T., Przybysz, I., Staniszewski, J., Sobiesiak-Penszko, P., *Edukacja w Warszawie w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2018.
126. Łobocki, M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2000.
127. Łobocki, M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2007.
128. Łuka M., Wychowawcze znaczenie pracy jako istota pedagogiki pracy, *Pedagogika Katolicka*, 2/2010, s. 148-157.
129. Łukawska, M., Reformy edukacji w Polsce po 1945 roku i ich znaczenie. *Zeszyt Studencki Kół Naukowych Wydziału Prawa i Administracji UAM*, Nr Specjalny/2017, s. 69-86.
130. McMillan, J., Schumacher, S., *Research in education evidence based inquiry*, Pearson, Harlow 2014.
131. Madalińska-Michalak, J., Autonomia nauczyciela, *Forum Oświatowe*, 31.2 (62)/2019, s. 11-26.
132. Mandrzejewska-Smól, I., *Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście europejskiego rynku pracy*. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2006, s. 153-160.
133. Mayring, P., *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Psychologie-Verlag-Union, Weinheim 1993.
134. Marzoch, I., Pracownik i przedsiębiorstwo wobec aktualnego rynku pracy. *Zeszyty Naukowe ZPSB Firma i Rynek*, 1 (55)/2019, s. 143-151.
135. Mazik-Gorzelańczyk, M., *Kształcenie zawodowe w Polsce w perspektywie zmian i potrzeb gospodarki*, Friedrich Ebert-Stiftung, Warszawa 2016.
136. Melosik, Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, W: K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska (red.), *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcia horyzontów nauki*, Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej, Gdańsk 2015, s. 15-33.

137. Milerski, B., Śliwerski, B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.
138. Modrzewski, A., F., *O poprawie Rzeczypospolitej, Dzieła wszystkie, t. I*, wyd. Siedmioróg, Warszawa 1953.
139. Molenda, J. Doradztwo zawodowe przedmiot czy konieczność? *EDUMYŚLI*, 2/2020, s. 20-22.
140. More, T., *Utopia*, PAX, Warszawa 1954.
141. Muhambetaliev, S. K., Kasymova, A. K., The introduction of elements of dual education system: Experience, problems, prospects. *Indian journal of science and technology*, 9(47)/2016, s. 1-12.
142. Murawska, E., Obrycka, M., Pedagodzy na rynku pracy w świetle badań losów absolwentów, *Przegląd Pedagogiczny*, 2/2020, s. 142-159.
143. Mydłowska, B., Uwarunkowania i trudności kształcenia zawodowego więźniów w Polsce, *Roczniki Pedagogiczne*, 11(7)/2019, s. 281-295.
144. Mysłakowski, Z. *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*, Nakładem Naszej Księgarni Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1933.
145. Nałęcz-Sadowski, L., Możliwości wychowywania młodzieży w szkołach KEN, *Wrocławski Przegląd Teologiczny*, 12(2)/2004, s. 165-176.
146. Najwyższa Izba Kontroli, *Zmiany w Systemie Oświaty*, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2019.
147. Nawój-Połoczańska, J., Doradztwo zawodowe u progu zmian, *Szkoła-Zawód-Praca*, 19/2020, s. 107-123.
148. Niezgoda, M. (red.), *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce*, W: *Společne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 19-38.
149. Nowacki, T. W., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1971.
150. Nowacki, T. W., *Pedagogika jako dyscyplina pedagogiczna*, IKZWZiP, Warszawa 1975.
151. Nowacki, T. W., *Zawodoznawstwo*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001.
152. Nowacki, T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*. Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004.

153. Nowacki, T.W., Praca ludzka. Analiza pojęcia, ITEE, Radom 2008.
154. Nowacki, T. W., „Szkoła-Zawód-Praca” wobec wyzwań współczesności, Szkoła-Zawód-Praca 1/2010, s. 22-30.
155. Nowaczyk, Cz., Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, PWN, Warszawa - Poznań 1985.
156. Nowak, J., Kształcenie zawodowe w Polsce w świetle obowiązujących aktów prawnych. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, 112/2017, s. 273-282.
157. Nowak, J., Stan i perspektywy rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce. Edukacja – Technika - Informatyka, 9(4)/2018, s. 261-267.
158. Nowak, J., Nowa reforma oświaty – szansa czy zagrożenie dla rozwoju szkolnictwa zawodowego?, Szkoła-Zawód-Praca, 17/2019, s. 26-40.
159. Nowak, J., Pankiv, L., Zmiany na rynku pracy a efektywność kształcenia w Polsce. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, 123/2018, s. 313-323.
160. Nowak, S. Studia z metodologii nauk społecznych, PWN, Warszawa 1965.
161. Nowak, S., Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne, PWN, Warszawa 1970.
162. Nowak, S., Metodologia badań społecznych, PWN, Warszawa 1985.
163. Nowakowska-Siuta, R., Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju, Impuls, Kraków 2014.
164. Nycz, M. A., Umowa o praktyki absolwenckie i umowa o staż uczniowski – charakter prawny, Studia Prawnicze, 2 (222)/2020, s. 70-103.
165. Okoń, W., Słownik Pedagogiczny, PWN, Warszawa 1975.
166. Okoń, W. Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe, W: S. Kaczor, Z. Wiatrowski (red.), Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
167. Okoń, W., Nowy Słownik Pedagogiczny. Wydanie trzecie, poprawione, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
168. Okoń, W., Nowe spojrzenie na program edukacji, Chowanna, 29 (2)/2007, s. 11-15.
169. Olczak, S. K., Wkład pijarów w dzieło Komisji Edukacji Narodowej w funkcji edukacji młodzieży, Biblioteka Teologii Fundamentalnej, 3/2008, s. 203-221.

170. Oleksa, I., Praca jako wartość pedagogiczna. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3-4/2010, s. 14-21.
171. Orczyk, J., Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji, *Zarządzanie zasobami ludzkimi* 3-4/2009, s. 19-32.
172. Oleszak, W., Dydaktyka ogólna i zawodowa w projektowaniu programów kształcenia. *General and Professional Education*, 4/2011, s. 36-40.
173. Oleszczyk, A., Jeżeli nie liceum, to technikum czy szkoła branżowa? Pierwsze edukacyjno-zawodowe wybory uczniów szkół powiatu pilskiego, *Szkoła- Zawód-Praca*, 20/2020.
174. Osiecka-Chojnacka, J., Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy, *BAS. Infos*, 16/2007, s. 1-4.
175. Ostrowska, U., Fenomen pracy ludzkiej z perspektywy aksjologicznej, W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, s. 138-155.
176. Pachociński, R., *Współczesne systemy edukacyjne*, IBE, Warszawa 2000.
177. Palka S., Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego, *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25)/2011, s. 119-123.
178. Papież Jan Paweł II, Encylika „*Laborem exercens*”, Warszawa 1983.
179. Papież Franciszek, Encylika *Laudatio SI'*, Warszawa 2015.
180. Paszkowska-Rogacz, Doradztwo międzykulturowe, W: A. Paszkowska-Rogacz, E. Olczak, E. Kownaca, D. Cieślukowska (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, KOWEZiU, Warszawa 2006, s. 11-21.
181. Patton M. Q., *Qualitative Reserch and Evaluation. A Practise guide*, New Jersey Hall, Sage 2002.
182. Pawlak, R., Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna, *Studia Europejskie*, 3/2004, s. 101-121.
183. Pęcharski M., *Polityka oświatowa*, PWN, Wrocław 1975.
184. Pfeiffer, A., Budowanie zaufania do kształcenia zawodowego. Monitorowanie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach 2013-2015, KOWEZiU, Warszawa 2015.
185. Pilch, T., Bauman, T., *Zasady badań pedagogicznych – strategię ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

186. Piorunek, M., Poradnictwo karier w sektorze szkolnictwa zawodowego – refleksje – dylematy – pytania, *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 2/2016, s. 43-58.
187. Plewka, Cz., Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015.
188. Plewka, Cz., Nauczyciel w edukacji zawodowej, W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, s. 320-345.
189. Plewka, Cz., Kształcenie dualne jako sposób kształtowania pożądanych kompetencji zawodowych oraz ważny instrument regulacji popytu i podaży na współczesnym rynku pracy, *Problemy Profesjologii* 1/2019, s. 12-24.
190. Pogorzelska, A., Praktyki zawodowe uczniów szkół zawodowych oraz rola pracodawców w ich realizacji, *Problemy Profesjologii*, 1/2010, s. 29-40.
191. Pogorzelska, A., Edukacja zawodowa wobec zmieniającego się rynku pracy, W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, 290-318.
192. Polak, B. Podstawy teorii kształcenia, *Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum*, Szczecin, 2013.
193. Pomykało, W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
194. Powell, L., McGrath, S., *Skills for human development: Transforming vocational education and training*. Routledge, London 2019.
195. Pólturzycki, J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2002.
196. Pólturzycki, J., Aktualność problemów edukacji ustawicznej. *E-mentor*, 1/2006, s. 36-42.
197. Pólturzycki, J., Niepokój o edukację ustawiczną. *E-mentor*, 2/2006, s. 40-42.
198. *Reforma systemu edukacji: projekt*, WSiP, Warszawa 2018.

199. Rokoszewski, K., Model współpracy szkół zawodowych z pracodawcami na tle zmian i wymagań rynku pracy, *Zarządzanie i edukacja*, Dwumiesięcznik Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego, 79/2011, s. 103-131.
200. Rosalska, M., Perspektywy projektowania celów doradztwa zawodowego w systemie edukacyjnym, 24/2013., s. 257-269.
201. Rosina, H., Virgantina, V., Ayyash, Y., Dwiyanti, V., Boonsong, S., Vocational education curriculum: Between vocational education and industrial needs. *ASEAN Journal of Science and Engineering Education*, 1(2)/2021, s. 105-110.
202. Rostowski T., Kompetencje jako jakość zarządzania zasobami ludzkimi, W: A. Sajkiewicz (red.), *Jakość zasobów firmy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, Warszawa 2002.
203. Sajdak, A., Przygotowywanie do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych: niewykorzystane szanse. *Kultura i Edukacja*, 2(76)/2010, s. 106-115.
204. Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
205. Sitek, M., Stasiowski, J., Zmiany w organizacji i funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1989–2022. *Studia BAS*, 2 (70)/2022, s. 71-93.
206. Siuta-Stolarska, B., Siuta-Brodzińska, M., Wartości a satysfakcja zawodowa, *Zeszyty Naukowe/Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki* 2/2011, s. 333-349.
207. Snarska, A., Praktyki zawodowe w przedsiębiorstwach jako ważny obszar kształcenia zawodowego w technikach, *Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego „Studia i Prace”*, 19(3)/2014, s. 109-125.
208. Solak, A., Podmiotowość w obszarze pedagogiki pracy. ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕПБНА ОCBITA, 121/2017, s. 121-129.
209. Solak, A., Człowiek jako podmiot pracy w Laborem exercens Jana Pawła II, *Forum Pedagogiczne*, 1(1)/2011, s. 73-80.
210. Stanek, K. M., Kompetencje społeczne i zawodowe pracowników służb społecznych w obszarze wymagań rynku pracy, *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*, 1/2016, s. 215-228.

211. Stankiewicz, W., Rozwój gospodarki Unii Europejskiej – Strategia Lizbońska a nowy plan „Europa 2020”. Rocznik Integracji Europejskiej 6/2012, s. 269-287.
212. Stęchły, W., Tomaszuk, A., Ziewiec, G, Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie, W: A. Chłoń-Domińczak (red.), Raport o stanie edukacji, Warszawa 2012, s. 197-212.
213. Stępień-Lampa, N., Samorząd terytorialny wobec głównych zmian w oświacie w latach 1991-2016, W: A. Czyż, S. Kubas (red.), Na drodze do wyjaśnienia problemów politycznych: księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Markowi Barańskiemu, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 504-515.
214. Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010, MEN i Sportu, Warszawa 2003.
215. Strategia Lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy, UKIE, Warszawa 2002.
216. Sulmicka, M., Perspektywy rynku edukacji, Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH, Warszawa 2004.
217. Sulmicka, M., Strategia „Europa 2020” – postlizbońska polityka rozwoju Unii Europejskiej. Prace i Materiały Instytutu Rozwoju Gospodarczego SGH, 85/2011, s. 169-190.
218. Super, D. E., Psychologia zainteresowań, wyd. PWN, Warszawa 1972.
219. Surma, B., Aktualne konteksty wychowania przez pracę i do pracy w pedagogice przedszkolnej. Studia z Teorii Wychowania, 2/2014, s. 33-51.
220. Suryani, L., Hamdu, G., Education for sustainable development in science national exam questions of elementary school. ASEAN Journal of Science and Engineering Education, 1(1)/2021, s. 1-6.
221. Szczechowiak, E., Nowa podstawa programowa szkół ponadpodstawowych a oczekiwania pracodawców względem ich absolwentów, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, 16/2018, s. 99-109.
222. Szczepanski, J., Refleksje nad oświatą, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973.
223. Szczepański, J., Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, WSiP, Warszawa 1989.

224. Szczucka, A., Strzebońska, A., Worek, B., Wykształcenie zawodowe: bariera czy szansa na rynku pracy? Wyniki badania Bilans Kapitału Ludzkiego, W: U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka (red.), Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy, FRSE, Warszawa 2019, s. 102-135.
225. Szlosek, F., Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2015.
226. Szlosek, F., Kształcenie zawodowe w Polsce na początku XXI wieku, Szkoła-Zawód-Praca, 4/2012, s. 36-43.
227. Szlosek, F., Współczesne problemy kształcenia zawodowego w Polsce, Meritum, 1 (44)/2017, s. 2-8.
228. Sztaba, M., Wychowanie do pracy i przez pracę jako istotny element wspomagający planowanie i realizację kariery zawodowej, W: B. Jakimiuk (red.), Między wychowaniem a karierą zawodową, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 91-108.
229. Sztajerman, H., Społeczeństwo zachodniorzymskie w III wieku, PWN, Warszawa 1960.
230. Sztumski, J., Praca ludzka jako wartość moralna. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia, 30(2), 7/2017, s. 7-27.
231. Szymański, M. J., W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, Kraków 2008.
232. Szymański, M. J., Balans na linii–kilka uwag o polskich reformach oświaty, Studia Edukacyjne, 52/2019, s. 49-60.
233. Szyszka, M., Edukacja w Polsce–konieczność reformy i nowe wyzwania. Roczniki Nauk Społecznych, 38(2)/2010, s. 255-274.
234. Śliwerski, B., Kwieciński, Z. (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 2019.
235. Tarka, P., Specyfika i komplementarność badań ilościowych i jakościowych. Wiadomości Statystyczne, 62(03)/2017, 16-27.

236. Tchorzewski, A. M., Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych, W: A. Karpińska (red.), Edukacja w dialogu i reformie, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2002, s. 97-100.
237. Theiss, W., Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno – utylitarna, W: W. Theiss (red.), Mała ojczyzna. Kultura – edukacja – rozwój lokalny, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
238. Trąpczyński, P., Shelest-Szumilas, O., Rydzak, W., Fazlagić, J., Jasiczak, J., Lis, K., Szymkowiak, A., Woźniak-Jęchorek, B., Kuźmar, S., Prognoza zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje w wybranych branżach w związku ze zmianami w gospodarce, Konfederacja Lewiatan, Warszawa 2023.
239. Turner, J., Socjologia, wyd. Zysk i S-ka Poznań, 1994.
240. Tynjälä, P., Perspectives into learning at the workplace. Educational research review, 3(2)/2008, s. 130-154.
241. Urbaniak-Zajac, D., Od uniwersalności do partykularności metody badawczej, W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, J. Pasikowski (red), Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2019, s. 99-112.
242. Walczak, B., Z dziejów nazewnictwa szkół wyższych w języku polskim (akademia, uniwersytet, wszechnica), Język. Religia. Tożsamość, 17(1)/2018, s. 7-22.
243. Wiatrowski, Z., Działalność zawodoznawcza w kontekście rozwoju zawodowego człowieka, Problemy Profesjologii, 1/2005, s. 25-33.
244. Wiatrowski Z., Podstawy pedagogiki pracy, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
245. Wiatrowski, Z., Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy. W: R. Gerlach (red.), Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 31-63.
246. Wiatrowski, Z., Edukacja i praca w konstelacji współczesnego rozwoju społeczno-gospodarczego, Problemy Profesjologii, 1/2013, s. 17-25.
247. Wierzejska, J., Nowe obszary i problemy badawcze pedagogiki pracy. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia, 30(2)/2017, s. 41-49.

248. Wilsz, J., Plany edukacyjno-zawodowe uczniów w kontekście ich stałych indywidualnych cech osobowości, *Problemy profesjologii*, 1/2009, s. 13-20.
249. Wilsz, J., Przemiany cywilizacyjne w kontekście społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy, *Edukacja - Technika - Informatyka*, 2/2012, s. 82-88.
250. Wiśniewska-Kin, M., Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań, 13/2015, s. 13-27.
251. Witek, K. W., Idea kształcenia ustawicznego w działaniach organizacji międzynarodowych, *E-mentor* 1(23)/2008, s. 75-79.
252. Wojnar, I., Kubin, J., *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1999.
253. Wojkowska, J., Kształtowanie kompetencji kluczowych w systemie ewaluacji edukacji, *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, 132/2018, s. 609-619.
254. Wołk, Z., Praca i edukacja na tle zadań rozwojowych wczesnej dorosłości w obliczu czwartej rewolucji przemysłowej, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 34(4)/2022, s. 53-66.
255. Wosik-Kawala, D., Uwarunkowania skuteczności procesu wychowania w środowisku szkolnym, *Edukacyjne i kliniczne konteksty rozwoju człowieka w cyklu życia*, 3/2018, 9-21.
256. Wróblewska, W., Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji. *E-mentor*, 5(17)/2006, s. 1-8.
257. Wyszyński, S., *Duch pracy ludzkiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1957.
258. Wyszyński S., *Kromka chleba*, Wydawnictwo im. Stefana Kard. Wyszyńskiego Soli Deo: Pax, Warszawa 2001.
259. Zaborowski, Z., *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
260. Zaczyński, W. P., *Dydaktyka*, W: M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 1974, cz. IV.

261. Zaczyński, W. P., Badania pedagogiczne – empiryczne, W: W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 38-40.
262. Zaczyński, W. P., Praca badawcza nauczyciela. WSiP, Warszawa 1995.
263. Zahorska, M., Sukcesy i porażki reformy edukacji. Przegląd Socjologiczny, 58(3)/2009, s. 119-142.
264. Zahorska, M., Nieznośna lekkość... reformowania oświaty. Studia z Polityki Publicznej, 10(2)/2016, s. 43-64.
265. Zajac, B., Rozwój edukacji zawodowej opartej na współpracy z pracodawcami. Przedsiębiorczość i Zarządzanie, 19(8.3)/2018, s. 75-87.
266. Zawada, P., Chrzanowski, M., Kształcenie dualne a wymagania współczesnego przemysłu – na przykładzie koncernu motoryzacyjnego BorgWarner, oddział w Polsce, W: S. Skrzypek-Ahmed (red), Studia dualne szansą na wdrażanie innowacji i rozwój gospodarki, Innovatio Press, Lublin 2019, s. 11-24.
267. Zawłocki, I., Niewiadomski, K., Optymalne ścieżki kształcenia prowadzące do uzyskania pełnych kompetencji zawodowych. Edukacja-Technika-Informatyka, 7(4)/2016, s. 164-169.
268. Zgierska, A., Zasoby pracy a podaż pracy w Polsce. Grupy ludności na rynku pracy szczególnie wrażliwe na dodatkowe zawirowania w gospodarce – wnioski z pandemii COVID-19, W: G. Uścińska, Z. Wiśniewski (red.), Zmiany demograficzne a rynek pracy i ubezpieczenia społeczne, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2022, s. 46-59.
269. Zinzuk B., Automatyzacja i robotyzacja jako wyzwanie dla rynku pracy, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, 2(992)/2021, s. 103-114.
270. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, MEN Warszawa 2019.
271. Żuchowska W., Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji, Nowa Poliszczyna, 1/1999, s. 31-36.
272. Żygulski, K., Badania nad prestiżem zawodów na Opolszczyźnie, Przegląd Socjologiczny, 14(2)/1960, s. 105-109.

Netografia:

1. Barometr zawodów, <https://barometrzwodow.pl>, (dostęp: 16.04.2023).
2. BIBB, Datenreport zum Berufsbildungsbericht, Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Data report to the vocational training report 2020: information and analysis on the development of vocational education and training, https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2020.php (dostęp: 20.03.2021).
3. Dołęga-Herząg H., Rosalska M., Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu, ORE, Warszawa 2014, <https://doradztwo.ore.edu.pl/>, (dostęp: 15.03.2021).
4. Europass, 2021, <https://europa.eu/europass/pl/>, (dostęp: 15.09.2021).
5. European Commission, 2021, www.eacea.ec.europa.eu, (dostęp: 11.12.2022).
6. FRSE, <https://www.frse.org.pl>, (dostęp: 7.03.2023).
7. Jędrzejewska, A., Współczesna szkoła zawodowa, Skierniewice 2020, Współczesna szkoła zawodowa – SIMP SKIERNIEWICE (dostęp: 18.03.2022).
8. Kitowska, D., Kłos M., Programy nauczania przedmiotów zawodowych w szkołach ponadgimnazjalnych a wymogi współczesnej gospodarki na wykwalifikowaną kadrę. Studia literaturowe, Piła 2011, <https://ore.edu.pl> (dostęp: 11.04.2022).
9. Klinger, K., Otto, P. Nie ma chętnych do nauki w zawodówkach. Trwa boom na licea ogólnokształcące, Dziennik Gazeta Prawna, 8.08.2019, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/>, (dostęp: 20.03.2021).
10. NIK, www.nik.gov.pl (dostęp: 12.02.2022).
11. OECD, Vocational education and training (VET) and adult learning, 2021, www.oecd.org/education/vet-and-adult-learning/ (dostęp: 2.04.2023).
12. Zintegrowany System Kwalifikacji, 2021, <https://kwalifikacje.gov.pl/>, (dostęp: 17.09.2021).

Akty prawne:

1. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2023 r. poz. 900).
2. Ustawa z dnia 18 listopada 2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2018 r. poz. 2245).
3. Ustawa z dnia 30 sierpnia 2023 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2023 r. poz. 2005).
4. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz. U. z 2023 r. poz. 1465).
5. Ustawa z 10 października 2002 r. o minimalnym wynagrodzeniu za pracę (Dz. U. z 2020 r. poz. 2207).
6. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2021 r. poz. 1915).
7. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. karta nauczyciela (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762).
8. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2004 nr 99 poz. 1001).
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.
10. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. poz. 391).
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 lipca 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD).
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Zawodowej z dnia 28 sierpnia 2019 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu zawodowego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie.
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 26 stycznia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego.

15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego.
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych.
17. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 czerwca 2014 r. w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom.
18. Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 lutego 2023 r. w sprawie prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy.
19. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.
20. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Spis tabel:

Tabela 1. Liczba uczniów uczęszczających do różnych typów szkół w latach szkolnych: 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021.....	84
Tabela 2. Fazy rozwoju zawodowego człowieka wg Z. Wiatrowskiego	106
Tabela 3. Zmienne i wskaźniki w badaniu wśród uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych....	164
Tabela 4. Zmienne i wskaźniki w badaniu kwestionariuszowym wśród nauczycieli i nauczycielek techników i szkół branżowych	166
Tabela 5. Zmienne i wskaźniki w badaniu kwestionariuszowym wśród pracodawców współpracujących ze szkołami.....	167
Tabela 6. Procentowy udział nauczycieli i nauczycielek z różnych województw w badaniu kwestionariuszowym.....	176
Tabela 7. Procentowy udział pracodawców z różnych województw w badaniu kwestionariuszowym	177
Tabela 8. Liczba nauczycieli i nauczycielek z różnych województw w przeprowadzonych zogniskowanych wywiadach grupowych.....	177
Tabela 9. Porównanie opinii uczniów szkół branżowych I stopnia z opiniami uczniów techników w zakresie kwestii, czy obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego przyczyni się do poprawy jakości kształcenia zawodowego.....	195
Tabela 10. Porównanie uczniów, którzy ukończyli gimnazjum z uczniami, którzy ukończyli 8-letnią szkołę podstawową pod względem opinii, czy zajęcia, w których biorą udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z ich zainteresowaniami i preferencjami zawodowymi.....	204
Tabela 11. Porównanie uczniów szkół branżowych I stopnia z uczniami techników pod względem opinii, czy zajęcia, w których biorą udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z ich zainteresowaniami i preferencjami zawodowymi	204
Tabela 12. Porównanie opinii uczniów, którzy ukończyli gimnazjum z uczniami którzy ukończyli 8-letnią szkołę podstawową w zakresie pytania, czy sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują treści nauczania jest dla nich zrozumiały.....	217
Tabela 13. Porównanie uczniów szkół branżowych I stopnia z uczniami techników pod względem postrzegania przez nich największych korzyści, wynikających ze współpracy szkoły z pracodawcami	229
Tabela 14. Porównanie opinii uczniów szkół branżowych I stopnia z opiniami uczniów techników, odnoszących się do kwestii, w jakim stopniu sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wymaga poprawy	236

Spis wykresów:

Wykres 1. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy w ostatnim okresie w szkole, w której pracują ankietowani można zaobserwować zmiany dotyczące organizacji kształcenia zawodowego, których celem jest przygotowanie uczniów do pracy zawodowej	188
Wykres 2. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie dotyczące rodzaju obserwowanych zmian w zakresie organizacji kształcenia zawodowego.....	189
Wykres 3. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy obowiązek przystąpienia ucznia do egzaminu zawodowego może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego.....	190
Wykres 4. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób, według badanych nauczycieli, można podnieść jakość kształcenia zawodowego	190
Wykres 5. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o to, czy powołanie szkół branżowych II stopnia może poprawić drożność kształcenia zawodowego i w rezultacie przyczynić się do poprawy jego jakości	191
Wykres 6. Rozkład procentowy odpowiedzi dotyczących pytania, czy szkoły, z którymi współpracują pracodawcy są odpowiednio wyposażone pod kątem kształcenia zawodowego uczniów	192
Wykres 7. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie dotyczące oceny przez pracodawców zmiany w organizacji oraz sposobie przeprowadzania egzaminu zawodowego, w odniesieniu do podniesienia jakości kształcenia zawodowego.....	192
Wykres 8. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o to, czy zdaniem pracodawców obowiązek przystąpienia ucznia szkoły branżowej lub technikum do egzaminu zawodowego może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego.....	193
Wykres 9. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o to, czy zdaniem pracodawców zmiany wynikające z ostatniej reformy dotyczące organizacji kształcenia zawodowego mogą przyczynić się do zwiększenia szans absolwentów szkół zawodowych w znalezieniu zatrudnienia.....	194
Wykres 10. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy zdaniem pracodawców powołanie szkół branżowych II stopnia może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego.....	194
Wykres 11. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o powody, które w największym stopniu przyczyniły się do wyboru szkoły, do której uczęszczają ankietowani uczniowie	196
Wykres 12. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy zdaniem uczniów decyzja o wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszczają była słuszna	197
Wykres 13. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy zajęcia, w których uczniowie biorą udział w ramach kształcenia zawodowego są zgodne z ich zainteresowaniami/preferencjami zawodowymi	197
Wykres 14. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu sposób realizacji zajęć w ramach kształcenia zawodowego jest dla uczniów atrakcyjny	198
Wykres 15. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy po zakończeniu edukacji w szkole ponadpodstawowej uczniowie zamierzają podjąć pracę w wyuczonym zawodzie.....	199
Wykres 16. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu oferta kształcenia w szkole ankietowanych nauczycieli dostosowana jest do potrzeb rynku pracy	199
Wykres 17. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy w związku ze zmianami na rynku pracy lub w systemie oświaty, planowane jest w szkołach wprowadzenie w ciągu najbliższych 4 lat zmian w ofercie kształcenia zawodowego	200
Wykres 18. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jakie zawody są planowane do utworzenia lub wygaszenia w przeciągu najbliższych 4 lat.....	201
Wykres 19. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie dotyczące zaangażowania uczniów podczas zajęć prowadzonych przez ankietowanych nauczycieli	202

Wykres 20. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu oferta kształcenia zawodowego w szkołach dostosowana jest do wymagań branży, którą reprezentują ankietowani pracodawcy.....	202
Wykres 21. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy według badanych pracodawców oferta kształcenia zawodowego szkół branżowych i techników dostosowana jest do aktualnych wymagań rynku pracy.....	203
Wykres 22. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują uczniom treści nauczania jest dla nich zrozumiały	206
Wykres 23. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczyli w ramach kształcenia zawodowego ankietowani uczniowie, dają im możliwość zdobywania wiedzy	206
Wykres 24. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczyli ankietowani uczniowie w ramach kształcenia zawodowego, dają im możliwość nabywania umiejętności.....	207
Wykres 25. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczyli ankietowani uczniowie w ramach kształcenia zawodowego, dawały im możliwość samodzielnego podejmowania decyzji	208
Wykres 26. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczyli ankietowani uczniowie w ramach kształcenia zawodowego, dawały im możliwość zdobywania wiedzy	208
Wykres 27. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczyli ankietowani uczniowie w ramach kształcenia zawodowego, dawały im możliwość nabywania umiejętności	209
Wykres 28. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczyli ankietowani uczniowie w ramach kształcenia zawodowego, dawały im możliwość samodzielnego podejmowania decyzji	210
Wykres 29. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak często podczas nauki zawodu osoby prowadzące zajęcia dostosowują tempo nauczania i wykonywania ćwiczeń do możliwości uczniów.....	210
Wykres 30. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy materiał omawiany w ramach zajęć teoretycznych w szkole przydaje się uczniom w czasie zajęć praktycznych	211
Wykres 31. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów wiedzy teoretycznej..	212
Wykres 32. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele przywiązuje się wagę do umiejętności stosowania przez uczniów wiedzy teoretycznej w praktyce.....	212
Wykres 33. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów umiejętności praktycznych	213
Wykres 34. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów umiejętności cyfrowych	214
Wykres 35. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów kompetencji społecznych	214
Wykres 36. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu w szkołach, w których pracują ankietowani nauczyciele, przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów kompetencji językowych	215
Wykres 37. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole dostosowany jest do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie doboru materiału nauczania.....	216

Wykres 38. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole dostosowany jest do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie sprawdzania efektów kształcenia	216
Wykres 39. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu ankietowani uczniowie uważają, że treści przekazywane na zajęciach z przedmiotów zawodowych w szkole mogą być przydatne w ich przyszłej pracy zawodowej	218
Wykres 40. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole jest tworzony i/bądź modyfikowany przy współudziale pracodawców	219
Wykres 41. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole odpowiada aktualnym potrzebom rynku pracy	220
Wykres 42. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy ankietowani pracodawcy brali udział w tworzeniu/modyfikowaniu programu nauczania	220
Wykres 43. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jakie były powody tego, że ankietowani pracodawcy nie brali udziału w tworzeniu/modyfikowaniu programu nauczania	221
Wykres 44. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie, o jakich formach współpracy pomiędzy szkołą a pracodawcami mają wiedzę uczniowie	222
Wykres 45. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie, o jakich formach współpracy pomiędzy szkołą a pracodawcami mają wiedzę nauczyciele	223
Wykres 46. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o dostrzegane przez nauczycieli problemy w odniesieniu do praktycznej nauki zawodu	224
Wykres 47. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o liczbę uczniów, których jednorazowo mogą przyjąć ankietowani pracodawcy w celu kształcenia zawodowego	224
Wykres 48. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o typy szkół ponadpodstawowych, z których ankietowani pracodawcy najczęściej przyjmują uczniów w celu przygotowania zawodowego	225
Wykres 49. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o poziom przygotowania teoretycznego wśród uczniów odbywających u ankietowanych pracodawców kształcenie zawodowe	226
Wykres 50. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o formy współpracy ze szkołami, jakie podejmują ankietowani pracodawcy	226
Wykres 51. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak ankietowani pracodawcy oceniali współpracę ze szkołami w zakresie kształcenia zawodowego	227
Wykres 52. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o największe korzyści dla uczniów wynikające ze współpracy szkoły z pracodawcami	228
Wykres 53. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy zmiany związane ze zwiększoną aktywnością pracodawców w przygotowanie zawodowe uczniów są zdaniem ankietowanych nauczycieli dostrzegane w miejscu pracy respondentów	228
Wykres 54. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak ankietowani nauczyciele oceniają współpracę szkoły z pracodawcami w kontekście przygotowania uczniów do wejścia na rynek pracy	229
Wykres 55. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie o źródła informacji dotyczących wybranej przez ankietowanych uczniów szkoły	231
Wykres 56. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy ankietowani uczniowie wiedzą, że szkoła, do której uczęszczają prowadzi doradztwo edukacyjno-zawodowe	232
Wykres 57. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy ankietowani uczniowie w tym roku szkolnym uczestniczyli w zajęciach z doradcą zawodowym bądź korzystali z jego indywidualnej pomocy	232
Wykres 58. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu, zdaniem ankietowanych uczniów, sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wymaga poprawy	233
Wykres 59. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy w szkołach, w których pracowali ankietowani nauczyciele prowadzone jest doradztwo edukacyjno-zawodowe	234

Wykres 60. Rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie, jakie formy doradztwa edukacyjno-zawodowego realizowane są w szkołach, w których pracowali ankietowani nauczyciele	234
Wykres 61. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy według ankietowanych nauczycieli sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych jest zadowalająca	235
Wykres 62. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, jak ankietowani nauczyciele oceniają współpracę szkoły z pracodawcami, w kontekście przygotowania uczniów do wejścia na rynek pracy	237
Wykres 63. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy według ankietowanych nauczycieli zmiana w strukturze systemu kształcenia może przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych wśród uczniów realizujących kształcenie zawodowe	238
Wykres 64. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie, czy według ankietowanych nauczycieli absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej, w porównaniu do starszych o rok absolwentów gimnazjum, „radzą sobie” w szkole realizującej kształcenie zawodowe – czy efekty ich kształcenia porównywalne są do efektów ich starszych kolegów	239

Aneks

KWESTIONARIUSZ ANKIETY SKIEROWANY DO UCZNIÓW:

Szanowny Uczniu/Szanowna Uczennico,

jestem doktorantką Szkoły Doktorskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W związku z prowadzeniem badań dotyczących kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku, zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższego kwestionariusza ankiety – czas przeznaczony na badanie wynosi ok. 20 min. Badanie zostanie przeprowadzone z uwzględnieniem przepisów Ustawy o Ochronie Danych Osobowych (Dz. U. 2018, poz. 1000). Uzyskane informacje zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych. Przystąpienie do wypełniania ankiety oznacza wyrażenie zgody na udział w badaniu. Badanie ma charakter poufny, jest dobrowolne i można z niego zrezygnować na każdym jego etapie, bez ponoszenia jakichkolwiek konsekwencji. Zależy mi bardzo, by badania były rzetelne i zgodne z prawdą. Dlatego proszę o szczerą, rzetelną i całościową wypełnienie kwestionariusza ankiety. Za merytoryczną i techniczną stronę badań odpowiada:

mgr Emilia Pałankiewicz-Mitrut (epSD15@aps.edu.pl)

dr hab. prof. Adam Solak

dr Katarzyna Stanek

1. Płeć
2. Rok urodzenia
3. Zaznacz typ szkoły, do której uczęszczasz:
 - szkoła branżowa I stopnia
 - szkoła branżowa II stopnia
 - 4-letnie technikum
 - 5-letnie technikum
4. Ukończyłem/-am:
 - 8-letnią szkołę podstawową
 - 3-letnie gimnazjum
5. Miejsce zamieszkania:
 - miasto

- wieś
6. Wykształcenie matki (zaznacz właściwą odpowiedź):
- podstawowe lub poniżej
 - gimnazjalne
 - zasadniczo-zawodowe
 - średnie
 - średnie zawodowe
 - wyższe
 - nie wiem
7. Wykształcenie ojca (zaznacz właściwą odpowiedź):
- podstawowe lub poniżej
 - gimnazjalne
 - zasadniczo-zawodowe
 - średnie
 - średnie zawodowe
 - wyższe
 - nie wiem
8. Do której branży przyporządkowany jest zawód, w którym się kształcisz?
- branża audiowizualna (AUD)
 - branża budowlana (BUD)
 - branża ceramiczno-szklarska (CES)
 - branża chemiczna (CHM)
 - branża drzewno-meblarska (DRM)
 - branża ekonomiczno-administracyjna (EKA)
 - branża elektroenergetyczna (ELE)
 - branża elektroniczno-mechatroniczna (ELM)
 - branża fryzjersko-kosmetyczna (FRK)
 - branża górniczo-wiertnicza (GIW)
 - branża handlowa (HAN)
 - branża hotelarsko-gastronomiczno-turystyczna (HGT)
 - branża leśna (LES)
 - branża mechaniczna (MEC)

- branża mechaniki precyzyjnej (MEP)
- branża metalurgiczna (MTL)
- branża motoryzacyjna (MOT)
- branża ochrony i bezpieczeństwa osób i mienia (BPO)
- branża ogrodnicza (OGR)
- branża opieki zdrowotnej (MED)
- branża poligraficzna (PGF)
- branża pomocy społecznej (SPO)
- branża przemysłu mody (MOD)
- branża rolno-hodowlana (ROL)
- branża rybacka (RYB)
- branża spedycyjno-logistyczna (SPL)
- branża spożywcza (SPC)
- branża teleinformatyczna (INF)
- branża transportu drogowego (TDR)
- branża transportu kolejowego (TKO)
- branża transportu lotniczego (TLO)
- branża transportu wodnego (TWO)
- nie wiem/nie orientuję się

9. W jakim zawodzie odbywasz kształcenie?.....

10. Zaznacz powody, które w największym stopniu przyczyniły się do wyboru szkoły, do której obecnie uczęszczasz (możesz wybrać max. 3 odpowiedzi):

- poziom nauczania
- atmosfera panująca w szkole
- dobry dojazd z miejsca zamieszkania
- zainteresowania
- atrakcyjna oferta szkoły
- perspektywa znalezienia dobrze płatnej pracy
- możliwość dostania się na studia
- tradycja rodzinna
- popularność szkoły
- możliwość łączenia nauki z pracą

- była to jedyna szkoła, do której się dostałem/-am
- do tej szkoły poszli również moi koledzy
- inne

11. Zaznacz źródła, z których pozyskałeś informację o wybranej przez siebie szkole (możesz wybrać więcej niż jedną odpowiedź):

- rodzina
- nauczyciele
- pedagog szkolny
- doradca zawodowy
- koledzy
- absolwenci
- strona internetowa szkoły
- informator szkolny
- targi edukacyjne
- spotkania informacyjne
- Internet (np. portale społecznościowe)
- inne

12. Czy decyzja dotycząca wyboru szkoły była podjęta przez Ciebie samodzielnie?

- Tak – z nikim się nie konsultowałem/-am
- tak, chociaż zasugerowałem/-am się także radami i opiniami innych
- nie – decyzję podjęli za mnie opiekunowie

13. Czy z perspektywy czasu uważasz, że decyzja o wyborze szkoły, do której aktualnie uczęszczasz była słuszna?

- tak – ponownie wybrałbym/wybrałabym dokładnie tę samą szkołę
- nie – gdybym miał/-a ponownie wybierać, zdecydowałbym/zdecydowałabym się na inną szkołę/profil
- trudno powiedzieć

14. Jeżeli w poprzednim pytaniu zaznaczyłeś/-aś drugą odpowiedź, podaj typ lub profil szkoły, na który byś się obecnie zdecydował/-a.....

15. Czy Twoja szkoła prowadzi doradztwo edukacyjno-zawodowe?

- tak
- nie
- nie wiem

16. Czy w tym roku szkolnym uczestniżyłeś/-aś w zajęciach z doradcą zawodowym bądź korzystałeś/-aś z jego indywidualnej pomocy?

- tak
- nie

17. W jakim stopniu według Ciebie sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych wymaga poprawy?

- w bardzo dużym stopniu
- w dużym stopniu
- w średnim stopniu
- w małym stopniu
- wcale

18. Czy zajęcia, w których bierzesz udział w ramach kształcenia ogólnego (przedmioty ogólnokształcące) są zgodne z Twoimi zainteresowaniami?

- zdecydowanie tak
- tak
- raczej tak
- raczej nie
- nie
- zdecydowanie nie
- nie mam zdania

19. Czy zajęcia, w których bierzesz udział w ramach kształcenia zawodowego (przedmioty zawodowe, zajęcia praktyczne) są zgodne z Twoimi zainteresowaniami/preferencjami zawodowymi?

- zdecydowanie tak
- tak
- raczej tak
- raczej nie
- nie
- zdecydowanie nie
- nie mam zdania

20. W jakim stopniu sposób realizacji zajęć w ramach kształcenia zawodowego jest dla Ciebie atrakcyjny?

- w bardzo dużym stopniu

- w dużym stopniu
- w średnim stopniu
- w małym stopniu
- wcale

21. Czy sposób, w jaki nauczyciele przedmiotów zawodowych przekazują treści nauczania jest dla Ciebie zrozumiały?

- zdecydowanie tak
- tak
- raczej tak
- raczej nie
- zdecydowanie nie
- trudno powiedzieć

22. W jakim stopniu treści przekazywane na zajęciach teoretycznych z przedmiotów zawodowych mogą być przydatne w pracy zawodowej?

- w bardzo dużym stopniu
- w dużym stopniu
- w średnim stopniu
- w małym stopniu
- wcale

23. Jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczysz w ramach kształcenia zawodowego dają Ci możliwość zdobywania wiedzy:

- bardzo często
- dość często
- czasami
- rzadko
- bardzo rzadko
- nigdy

24. Jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczysz w ramach kształcenia zawodowego dają Ci możliwość nabywania umiejętności:

- bardzo często
- dość często
- czasami
- rzadko

- bardzo rzadko
- nigdy

25. Jak często zajęcia teoretyczne, w których uczestniczysz w ramach kształcenia zawodowego dają Ci możliwość samodzielnego podejmowania decyzji (np. podczas praktyk zawodowych)?

- bardzo często
- dość często
- czasami
- rzadko
- bardzo rzadko
- nigdy

26. Jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczysz w ramach kształcenia zawodowego dają Ci możliwość zdobywania wiedzy:

- bardzo często
- dość często
- czasami
- rzadko
- bardzo rzadko
- nigdy

27. Jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczysz w ramach kształcenia zawodowego dają Ci możliwość nabywania umiejętności:

- bardzo często
- dość często
- czasami
- rzadko
- bardzo rzadko
- nigdy

28. Jak często zajęcia praktyczne, w których uczestniczysz w ramach kształcenia zawodowego – w szkole lub u pracodawcy dają Ci możliwość samodzielnego podejmowania decyzji (np. podczas zadań, które wykonujesz w czasie praktyk):

- bardzo często
- dość często
- czasami

- rzadko
- bardzo rzadko
- nigdy

29. Jak często podczas nauki zawodu osoby prowadzące zajęcia (nauczyciele, instruktorzy przedmiotów zawodowych) dostosowują tempo nauczania i wykonywania ćwiczeń do Twoich możliwości?

- za każdym razem
- często
- rzadko
- nigdy
- prawie nigdy

30. Czy materiał omawiany w ramach zajęć teoretycznych w szkole przydaje Ci się w czasie zajęć praktycznych?

- zdecydowanie tak
- tak
- raczej tak
- raczej nie
- zdecydowanie nie
- trudno powiedzieć

31. Według Twojej wiedzy, współpraca Twojej szkoły z pracodawcami obejmuje (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź):

- praktyki zawodowe dla uczniów
- staże uczniowskie
- staże dla nauczycieli
- szkolenia dla uczniów
- szkolenia dla nauczycieli
- kształcenie dualne
- wizyty uczniów w firmach
- inne.....

32. Jakie są Twoim zdaniem największe korzyści dla uczniów wynikające ze współpracy szkoły z pracodawcami? Wybierz 2 odpowiedzi, które najwyżej punktujesz:

- możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego
- możliwość zatrudnienia po zakończeniu stażu lub praktyki

- możliwość nabycia nowych umiejętności i kwalifikacji zawodowych
- możliwość nawiązania kontaktów zawodowych (np. z przyszłym pracodawcą)
- inne....

33. Czy według Ciebie absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej w porównaniu ze starszymi o rok absolwentami gimnazjum mają trudniej, rozpoczynając kształcenie zawodowe w Twojej szkole?

- zdecydowanie tak
- tak
- raczej tak
- raczej nie
- zdecydowanie nie
- trudno powiedzieć

34. W jakim stopniu według Ciebie zmiana nazwy „zasadnicza szkoła zawodowa” na „szkoła branżowa I stopnia” może korzystnie wpłynąć na wizerunek kształcenia zawodowego w Polsce?

- w bardzo dużym stopniu
- w dużym stopniu
- w średnim stopniu
- w małym stopniu
- wcale

35. Jakie Twoim zdaniem zawody są obecnie cenione na rynku pracy i „opłaca się” w nich kształcić? (wymień 3 zawody).....

36. Jak oceniasz obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego w celu otrzymania świadectwa ukończenia szkoły?

- oceniam pozytywnie
- oceniam negatywnie
- nie mogę jednoznacznie stwierdzić

37. Czy Twoim zdaniem w wyniku pandemii Covid-19 spadła jakość kształcenia zawodowego realizowanego w Twojej szkole?

- tak
- nie – pandemia nie ma wpływu na jakość kształcenia zawodowego w mojej szkole

- nie mam zdania

38. Jeżeli na poprzednie pytanie odpowiedziałeś/-aś tak, to podaj przykład/przykłady utrudnień spowodowanych przez pandemię, które obniżyły jakość kształcenia zawodowego w Twojej szkole.....

39. Czy po ukończeniu nauki w szkole ponadpodstawowej zamierzasz kontynuować swoją edukację (np. na studiach, w szkole policealnej, szkole branżowej II stopnia)?

- tak
- nie
- jeszcze nie wiem

40. Jeżeli na poprzednie pytanie odpowiedziałeś/-aś tak, to napisz ogólnie gdzie zamierzasz kontynuować naukę.....

41. Czy po zakończeniu edukacji w szkole ponadpodstawowej zamierzasz podjąć pracę w wyuczonym zawodzie – zgodnie ze zdobytymi przez Ciebie kwalifikacjami zawodowymi?

- tak
- nie
- nie podjąłem/podjęłam jeszcze decyzji

42. Jeżeli na poprzednie pytanie odpowiedziałeś/-aś nie, to napisz, dlaczego nie zamierzasz podjąć pracy w wyuczonym zawodzie.....

Dziękuję za wypełnienie ankiety

**KWESTIONARIUSZ ANKIETY SKIEROWANY DO NAUCZYCIELI/
INSTRUKTORÓW PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH/DYREKTORÓW SZKÓŁ:**

Szanowni Państwo,

jestem doktorantką Szkoły Doktorskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W związku z prowadzeniem badań dotyczących kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku, zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższego kwestionariusza ankiety – czas przeznaczony na badanie wynosi ok. 25 min. Badanie zostanie przeprowadzone z uwzględnieniem przepisów Ustawy o Ochronie Danych Osobowych (Dz. U. 2018, poz. 1000). Uzyskane informacje zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych. Przystąpienie do wypełniania ankiety oznacza wyrażenie zgody na udział w badaniu. Badanie ma charakter poufny, jest dobrowolne i można z niego zrezygnować na każdym jego etapie, bez ponoszenia jakichkolwiek konsekwencji. Zależy mi bardzo, by badania były rzetelne i zgodne z prawdą. Dlatego proszę o szczere, rzetelne i całościowe wypełnienie kwestionariusza ankiety. Za merytoryczną i techniczną stronę badań odpowiada:

mgr Emilia Palankiewicz-Mitrut (epSD15@aps.edu.pl)

dr hab. prof. Adam Solak

dr Katarzyna Stanek

1. Pełnię funkcję:
 - nauczyciela
 - instruktora przedmiotu zawodowego
 - dyrektora szkoły
2. Płeć.....
3. Staż pracy w zawodzie nauczyciela:lat
4. Stopień awansu zawodowego.....
5. Typ szkoły, w jakiej Pan/-i uczy (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź):
 - szkoła branżowa I stopnia
 - szkoła branżowa II stopnia
 - technikum
6. W jakich zawodach kształcą się uczniowie z Pana/-i szkoły?.....
7. Lokalizacja szkoły (województwo, miasto).....

8. Uczy Pan/-i (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź):
- przedmiotów ogólnokształcących
 - przedmiotów zawodowych teoretycznych
 - przedmiotów zawodowych praktycznych
9. Czy ma Pan/-i uprawnienia egzaminatora egzaminu zawodowego/egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie ?
- tak
 - nie
10. Czy jako nauczyciel planuje Pan/-i zdobyć uprawnienia zawodowe w celu podniesienia kwalifikacji?
- tak
 - nie
 - nie wiem
11. Jeżeli w poprzednim pytaniu została wybrana odpowiedź twierdząca, proszę napisać, jakie uprawnienia planuje Pan/-i zdobyć.....
12. Z jakich form doskonalenia zawodowego korzystał Pan/-i w ciągu ostatnich 5 lat (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź)?
- studia podyplomowe
 - studia II stopnia
 - kursy i szkolenia branżowe (dot. branży, w której uczę)
 - kursy oraz szkolenia doskonalące pracę nauczyciela
 - staż w firmie
 - wymiana zagraniczna z innymi szkołami
 - inne
 - żadne
13. W jakim stopniu w szkole gdzie Pan/-i pracuje przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów wiedzy teoretycznej?
- w bardzo dużym stopniu
 - w dużym stopniu
 - w średnim stopniu
 - w niewielkim stopniu
 - wcale
 - nie orientuję się

14. W jakim stopniu w szkole gdzie Pan/-i pracuje przywiązuje się wagę do umiejętności stosowania przez uczniów wiedzy teoretycznej w praktyce?
- w bardzo dużym stopniu
 - w dużym stopniu
 - w średnim stopniu
 - w niewielkim stopniu
 - wcale
 - nie orientuję się
15. W jakim stopniu w szkole gdzie Pan/-i pracuje przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów umiejętności praktycznych?
- w bardzo dużym stopniu
 - w dużym stopniu
 - w średnim stopniu
 - w niewielkim stopniu
 - wcale
 - nie orientuję się
16. W jakim stopniu w szkole gdzie Pan/-i pracuje przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów umiejętności cyfrowych?
- w bardzo dużym stopniu
 - w dużym stopniu
 - w średnim stopniu
 - w niewielkim stopniu
 - wcale
 - nie orientuję się
17. W jakim stopniu w szkole gdzie Pan/-i pracuje przywiązuje się wagę do rozwijania wśród uczniów kompetencji społecznych? (np. komunikacja, umiejętności interpersonalne, umiejętności pracy w zespole)
- w bardzo dużym stopniu
 - w dużym stopniu
 - w średnim stopniu
 - w niewielkim stopniu
 - wcale
 - nie orientuję się

18. W jakim stopniu w szkole gdzie Pan-/i pracuje przywiązuje się wagę do nabywania przez uczniów kompetencji językowych (w szczególności w zakresie nauki języka obcego zawodowego)?
- w bardzo dużym stopniu
 - w dużym stopniu
 - w średnim stopniu
 - w niewielkim stopniu
 - wcale
 - nie orientuję się
19. Czy w ostatnim czasie w szkole, w której Pan-/i pracuje można zaobserwować zmiany dotyczące organizacji kształcenia zawodowego, których celem jest przygotowanie uczniów do pracy zawodowej?
- tak
 - nie
 - trudno powiedzieć
20. Jeżeli w poprzednim pytaniu zaznaczono odpowiedź twierdzącą, proszę podać przykłady zmian.....
21. W jakim stopniu oferta kształcenia w Pana/-i szkole dostosowana jest potrzeb rynku pracy?
- w dużym stopniu – istnieje zapotrzebowanie na absolwentów naszej szkoły
 - w stopniu średnim – część absolwentów nie znajduje zatrudnienia
 - w stopniu niedostatecznym – absolwenci mają problem ze znalezieniem pracy
22. Czy w związku ze zmianami na rynku pracy lub w systemie oświaty, planowane jest w Pana/-i szkole w ciągu najbliższych 4 lat wprowadzenie zmian w ofercie kształcenia zawodowego?
- tak – planowane jest uruchomienie kształcenia w nowym zawodzie
 - tak – planowane jest wygaszenie kształcenia w wybranym zawodzie
 - nie – nie są planowane żadne zmiany w ofercie kształcenia
 - nie wiem/nie orientuję się
23. Jeżeli w poprzednim pytaniu została zaznaczona 1. lub 2. odpowiedź, proszę wymienić zawody (poprzedzając je odpowiednim zwrotem: zawody nowe/zawody wygaszone).....

24. Jak ocenia Pan/-i zmiany w strukturze podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego?
- uważam, że zmiany są pozytywne, ponieważ
 - uważam, że wcześniejsza struktura była lepsza
 - nie mam zdania
25. Jeżeli w poprzednim pytaniu wybrano 1. lub 2. odpowiedź, proszę ją krótko uargumentować.....
26. Czy według Pana/-i treści zawarte w aktualnie obowiązującej podstawie programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego odpowiadają obecnym potrzebom rynku pracy?
- zdecydowanie tak
 - tak
 - raczej tak
 - raczej nie
 - zdecydowanie nie
 - nie mam zdania
27. Czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole jest tworzony i/bądź modyfikowany przy współudziale pracodawców?
- tak
 - nie
 - nie wiem
28. Czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole dostosowany jest do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie doboru materiału nauczania?
- tak
 - nie
 - trudno powiedzieć
29. Czy program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole dostosowany jest do potrzeb oraz indywidualnych możliwości uczniów w zakresie sprawdzania efektów kształcenia?
- tak
 - nie
 - trudno powiedzieć

30. Czy Pana/-i zdaniem program nauczania zawodu dopuszczony do użytku w szkole odpowiada aktualnym potrzebom rynku pracy?
- zdecydowanie tak
 - tak
 - raczej tak
 - raczej nie
 - nie
 - zdecydowanie nie
 - nie mam zdania
31. Jakie jest zaangażowanie uczniów podczas prowadzonych przez Pana/Panią zajęć?
- zazwyczaj wszyscy lub większość uczniów jest zaangażowana
 - przeważnie około połowa klasy/grupy jest zaangażowana
 - zazwyczaj mniejsza część klasy/grupy jest zaangażowana
 - przeważnie nikt lub prawie nikt nie jest zaangażowany
32. Czy według Pana/-i obowiązek przystąpienia ucznia do egzaminu zawodowego (warunkujący otrzymanie świadectwa ukończenia szkoły) może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego?
- zdecydowanie tak
 - tak
 - raczej tak
 - raczej nie
 - nie
 - zdecydowanie nie
 - nie mam zdania
33. Jakie jest Pana/-i zdanie na temat organizacji oraz sposobu przeprowadzania egzaminów zawodowych w nowej formule (w odniesieniu do organizacji i sposobu przeprowadzania egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie, tzw. „stara” formuła)?.....
34. Czy zmiany w organizacji kształcenia zawodowego związane ze zwiększoną aktywnością pracodawców w przygotowanie zawodowe uczniów są w Pana/-i szkole dostrzegane?
- zdecydowanie tak
 - tak

- raczej tak
- raczej nie
- nie
- zdecydowanie nie
- nie mam zdania

35. Współpraca Pana/-i szkoły z pracodawcami obejmuje (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź):

- praktyki zawodowe dla uczniów
- staże uczniowskie
- staże dla nauczycieli
- szkolenia dla uczniów
- szkolenia dla nauczycieli
- kształcenie dualne
- wizyty uczniów w firmach
- inne działalności.....

36. Jak ocenia Pan/-i współpracę szkoły z pracodawcami w kontekście przygotowania uczniów do wejścia na rynek pracy?

- jest zadowolająca
- jest niezadowolająca
- nie mam zdania

37. Jeżeli w poprzednim pytaniu została wybrana odpowiedź 2., proszę ją krótko uargumentować.....

38. Jakie problemy dostrzega Pan/-i w odniesieniu do praktycznej nauki zawodu? (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź)

- za mało pracodawców gotowych do podjęcia współpracy
- brak chęci wśród uczniów do nauki zawodu
- brak chęci pracodawców do realizacji programu praktyk zawodowych
- problemy wynikające z pandemii Covid-19 (np. dotyczące realizacji zajęć praktycznych)
- brak środków finansowych
- brak infrastruktury dydaktycznej
- nie dostrzegam większych problemów
- inne.....

39. W jakim stopniu według Pana/-i w wyniku pandemii Covid-19 spadła jakość kształcenia zawodowego realizowanego w Pana/-i szkole?
- w bardzo dużym stopniu
 - w dużym stopniu
 - w średnim stopniu
 - w małym stopniu
 - wcale
40. W jaki sposób według Pana/-i można podnieść jakość kształcenia zawodowego? (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź)
- doposażenie pracowni
 - lepsza współpraca z pracodawcami
 - większa liczba godzin praktyk zawodowych
 - podnoszenie przez nauczycieli kwalifikacji zawodowych
 - ukierunkowanie doradztwa zawodowego na zachęcanie młodzieży do nauki w szkołach realizujących kształcenie zawodowe
41. Czy Pana/-i szkoła prowadzi doradztwo edukacyjno-zawodowe?
- tak
 - nie
 - nie wiem
42. Jeżeli w poprzednim pytaniu została wybrana 1. odpowiedź, proszę zaznaczyć, w jakiej formie realizowane są zajęcia z doradztwa zawodowego (można wybrać więcej niż 1 opcję):
- porady indywidualne
 - poradnictwo grupowe
 - spotkania z rodzicami
 - targi pracy
 - warsztaty poszukiwania pracy
 - inne.....
43. Czy według Pana/-i sytuacja związana z doradztwem zawodowym realizowanym w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych jest zadowalająca?
- zdecydowanie tak
 - tak
 - raczej tak

- raczej nie
 - nie
 - zdecydowanie nie
 - nie mam zdania
44. Czy według Pana/-i zmiana w strukturze systemu kształcenia (powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej i likwidacja gimnazjum) może przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych wśród uczniów realizujących kształcenie zawodowe?
- zdecydowanie tak
 - tak
 - raczej tak
 - raczej nie
 - nie
 - zdecydowanie nie
 - nie mam zdania
45. Jak według Pana/-i absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej, w porównaniu do starszych o rok absolwentów gimnazjum, „radzą sobie” w szkole realizującej kształcenie zawodowe – czy ich efekty kształcenia porównywalne są do efektów ich starszych kolegów?
- zdecydowanie tak
 - tak
 - raczej tak
 - raczej nie
 - nie
 - zdecydowanie nie
 - nie mam zdania
46. Czy powołanie szkół branżowych II stopnia może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego?
- zdecydowanie tak
 - tak
 - raczej tak
 - raczej nie
 - nie

- zdecydowanie nie
- nie mam zdania

47. Co jeszcze Pana/-i zdaniem mogłoby przyczynić się do wzrostu jakości kształcenia zawodowego wśród młodzieży?.....

Dziękuję za wypełnienie ankiety

KWESTIONARIUSZ ANKIETY SKIEROWANY DO PRACODAWCÓW:

Szanowni Państwo,

jestem doktorantką Szkoły Doktorskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W związku z prowadzeniem badań dotyczących kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych po reformie systemu oświaty z 2017 roku, zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższego kwestionariusza ankiety – czas przeznaczony na badanie wynosi ok. 20 min. Badanie zostanie przeprowadzone z uwzględnieniem przepisów Ustawy o Ochronie Danych Osobowych (Dz. U. 2018, poz. 1000). Uzyskane informacje zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych. Przystąpienie do wypełniania ankiety oznacza wyrażenie zgody na udział w badaniu. Badanie ma charakter poufny, jest dobrowolne i można z niego zrezygnować na każdym jego etapie, bez ponoszenia jakichkolwiek konsekwencji. Zależy mi bardzo, by badania były rzetelne i zgodne z prawdą. Dlatego proszę o ich szczere, rzetelne i całościowe wypełnienie. Za merytoryczną i techniczną stronę badań odpowiada:

mgr Emilia Palankiewicz-Mitrut (epSD15@aps.edu.pl)

dr hab. prof. Adam Solak

dr Katarzyna Stanek

1. Do jakiej sekcji należy Pana/-i przedsiębiorstwo?

- handel
- przemysł
- budownictwo
- usługi

2. W jakiej branży działa Pana/-i firma?.....

3. Jaka jest liczba pracowników zatrudnionych w Pana/-i przedsiębiorstwie?

- mniej niż 10
- 10 - 30 osób
- 31 - 60 osób
- powyżej 60 osób

4. Czy wśród pracowników Pana/-i firmy są absolwenci szkół branżowych (dawnych zawodowych) lub techników, którzy jako uczniowie odbywali u Pana/-i kształcenie zawodowe/praktyki?

- tak
 - nie
 - nie wiem
5. W przypadku udzielenia odpowiedzi na poprzednie pytanie „tak” – jak często jest Pan/-i zadowolony/-a z zatrudnianych absolwentów szkół ponadpodstawowych, którzy jako uczniowie odbywali u Pana/-i kształcenie zawodowe?
- zawsze
 - prawie zawsze
 - czasami
 - rzadko
 - prawie nigdy
 - nigdy
6. Czy w następnym roku szkolnym planuje Pan/-i zatrudnić nowych pracowników?
- tak
 - nie
 - trudno powiedzieć
7. Proszę o podanie liczby uczniów, których jednorazowo może Pan/-i przyjąć w celu kształcenia zawodowego
- 1 osoba
 - 2 - 3 osoby
 - 4 - 5 osób
 - powyżej 5 osób
8. Z którego typu szkoły ponadpodstawowej najchętniej przyjmuje Pan/-i uczniów w celu przygotowania zawodowego?
- z technikum
 - ze szkoły branżowej I stopnia
 - ze szkoły branżowej II stopnia
9. Jak ocenia Pan/-i przygotowanie teoretyczne wśród uczniów odbywających u Pana/-i kształcenie zawodowe?
- bardzo dobrze
 - dobrze
 - uczniowie mają wiedzę, ale nie jest ona usystematyzowana
 - źle

- bardzo źle
10. Z jaką liczbą szkół ponadpodstawowych Pan/-i współpracuje?.....
11. Jakie formy współpracy ze szkołami obecnie Pan/-i podejmuje (można zaznaczyć więcej niż 1 odpowiedź):
- praktyki zawodowe dla uczniów
 - staże uczniowskie
 - staże dla nauczycieli
 - szkolenia dla uczniów
 - szkolenia dla nauczycieli
 - kształcenie dualne
 - wizyty uczniów w firmach
 - inne
12. Jeżeli w poprzednim pytaniu zaznaczył/-a Pan/-i ostatnią odpowiedź, proszę napisać jakie.
13. Jak według Pana/-i zmieniła się jakość kształcenia zawodowego na skutek pandemii Covid-19?
- jakość kształcenia znacznie spadła
 - jakość kształcenia trochę spadła
 - nie zauważyłem/-am znaczącej różnicy
 - jakość kształcenia trochę wzrosła
 - jakość kształcenia znacznie wzrosła
14. Jak ocenia Pan/-i współpracę ze szkołami w zakresie kształcenia zawodowego?
- jest zadowolająca
 - jest niezadowolająca
15. Jeśli w poprzednim pytaniu zaznaczył/-a Pan/-i drugą odpowiedź, proszę ją krótko uargumentować.....
16. W jakim stopniu oferta kształcenia zawodowego w szkołach, z którymi Pan/-i współpracuje dostosowana jest do wymagań branży, którą Pan/-i reprezentuje?
- w bardzo dużym stopniu
 - w dużym stopniu
 - w średnim stopniu
 - w małym stopniu
 - wcale

17. Jakie kompetencje Pana/-i zdaniem powinni posiadać nauczyciele realizujący kształcenie zawodowe odpowiadające Państwa branży? (proszę podać przynajmniej 1 przykład).....
18. Czy zna Pan/-i program nauczania zawodu realizowany przez szkoły, z którymi Pan/-i współpracuje?
- tak
 - nie
 - częściowo
19. Czy brał Pan/-i udział w tworzeniu tego programu?
- tak
 - nie
20. W przypadku udzielenia odpowiedzi na poprzednie pytanie „nie”, proszę zaznaczyć, z jakiego powodu nie uczestniczył Pan/-i w tworzeniu programu nauczania zawodu:
- nie wiedziałem/-am o takiej możliwości
 - nie zostałem/-am zaproszony/-a przez szkołę do współpracy
 - zostałem/-am zaproszony/-a przez szkołę do współpracy, ale nie skorzystałem/-am z tej możliwości
 - inny powód
21. W przypadku zaznaczenia w ostatnim pytaniu ostatniej odpowiedzi, można podać powód.....
22. Czy Pana/-i zdaniem szkoły, z którymi Pan/-i współpracuje są odpowiednio wyposażone pod kątem kształcenia zawodowego uczniów?
- tak – wszystkie lub większość szkół, z którymi współpracuję zapewnia odpowiednie warunki do realizacji kształcenia zawodowego uczniów
 - nie
23. W przypadku zaznaczenia w poprzednim pytaniu odpowiedzi „nie”, można napisać, czego według Pana/-i brakuje w wyposażeniu szkoły.....
24. W jakiej odległości Pana/-i zdaniem powinna być zlokalizowana szkoła, by współpraca z nią w zakresie kształcenia zawodowego uczniów była efektywna?
- na miejscu
 - 2 - 5 km
 - 6 - 10 km
 - powyżej 10 km

- nie ma znaczenia
25. Jak ocenia Pan/-i zmiany w organizacji oraz sposobie przeprowadzania egzaminu zawodowego, do którego obecnie przystępują uczniowie technikum i szkoły branżowej?
- pozytywnie
 - negatywnie
 - nie mam zdania
26. Czy według Pana/-i obowiązek przystąpienia ucznia szkoły branżowej lub technikum do egzaminu zawodowego może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego?
- zdecydowanie tak
 - tak
 - raczej tak
 - raczej nie
 - nie
 - zdecydowanie nie
 - nie mam zdania
27. W jakim stopniu wdrożenie systemu dualnego sprzyja podniesieniu jakości kształcenia zawodowego wśród uczniów szkół ponadpodstawowych?
- w bardzo dużym stopniu
 - w dużym stopniu
 - w średnim stopniu
 - w małym stopniu
 - wcale
28. Czy Pana/-i zdaniem postanowienia wynikające z reformy z 2017 r., odnośnie większego zaangażowania pracodawców w kształcenie zawodowe uczniów, wpłynęły na ich rozpowszechnienie w szkołach ponadpodstawowych?
- tak
 - nie
 - trudno powiedzieć
29. Czy Pana/-i zdaniem zmiany wynikające z ostatniej reformy dotyczące organizacji kształcenia zawodowego mogą przyczynić się do zwiększenia szans młodzieży na znalezienie zatrudnienia zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami?

- tak – proszę podać przykład/przykłady zmian (np. strukturalne, wdrażanie kształcenia dualnego, instytucja stażu uczniowskiego, zmiany w programach nauki zawodu i sposobie egzaminowania itd.).....
 - nie (proszę uzasadnić).....
 - nie mam zdania
30. W przypadku udzielenia na poprzednie pytanie odpowiedzi „tak”, proszę podać przykłady zmian.....
31. W przypadku udzielenia na pyt. 29 odpowiedzi „nie”, proszę o napisanie krótkiego uzasadnienia.....
32. Czy według Pana/-i oferta kształcenia zawodowego szkół branżowych i techników (z którymi Pan/-i współpracuje) dostosowana jest do aktualnych wymagań rynku pracy?
33. Czy powołanie szkół branżowych II stopnia może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia zawodowego?
- zdecydowanie tak
 - tak
 - raczej tak
 - raczej nie
 - nie
 - zdecydowanie nie
34. Co jeszcze Pana/-i zdaniem mogłoby się przyczynić do wzrostu jakości kształcenia zawodowego wśród młodzieży?.....

Dziękuję za wypełnienie ankiety

SCENARIUSZ ZOGNISKOWANEGO WYWIADU GRUPOWEGO PRZEPROWADZONEGO WŚRÓD NAUCZYCIELI/PEDAGOGÓW SZKOLNYCH ZATRUDNIONYCH W TECHNIKACH ORAZ SZKOŁACH BRANŻOWYCH

Wstęp skierowany do uczestników badania:

Szanowni Państwo, w ramach realizowanego projektu doktorskiego „Kształcenie zawodowe uczniów szkół ponadpodstawowych w kontekście zmian wynikających z reformy systemu oświaty z 2017 roku”, pod kierunkiem Promotorów: dr. hab. prof. APS Adama Solaka oraz dr Katarzyny Stanek, zaprosiłam Państwa do dyskusji na temat aktualnej sytuacji kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych. Chciałabym zadać Państwu kilka pytań i liczę na szczerze odpowiedzi, gdyż tylko takie dają szansę na konkretne, pozytywne i satysfakcjonujące wyniki. Proszę, by Państwo jako Uczestnicy badania w żaden sposób nie czuli się skrzepowani ani ograniczeni moją obecnością bądź opiniami innych uczestników. To nie jest spotkanie, na którym będą Państwo (bądź Państwa praca) poddawani ocenie. Są Państwo ekspertami, zaś opinie, którymi zechcą Państwo dziś się z nami podzielić, będą pomocne w uzyskaniu informacji dotyczących m. in. wyrównywania szans edukacyjnych wśród uczniów, oceny edukacyjnych możliwości absolwentów ośmioletnich szkół podstawowych (w porównaniu do absolwentów gimnazjów) oraz spostrzeżeń na temat zjawiska wynikającego ze spadku rangi kształcenia zawodowego, które obserwujemy w Polsce od kilku dekad. Spotkanie zajmie około 120 - 150 minut.

Czy są Państwo gotowi, by rozpocząć rozmowę?

Elementy spotkania:

I. Wprowadzenie (około 5 min.)

- Przedstawienie się moderatora (będzie nim kierownik projektu badawczego);
- (Ponowne) poinformowanie uczestników o nagrywaniu oraz podglądzie spotkania, a także o dostępie do wyników badania;
- Określenie celu badania;
- Określenie reguł dyskusji.

II. Rozgrzewka (około 15 min.)

- Pytania wstępne, otwierające rozmowę;
- Pytania łatwe – dotyczące faktów, nie opinii badanych;
- Pytania luźno powiązane z celem badania.

Zakres pytań zadanych w tej części spotkania będzie miał charakter ogólny (pytania będą luźno powiązane z przewodnim tematem spotkania); respondenci zostaną poproszeni, by powiedziec coś o sobie/o swoim doświadczeniu w pracy z uczniami; zostaną zapytani, dlaczego wybrali pracę w szkole, od jak dawna są nauczycielami, czy mają również doświadczenie w pracy w innych typach szkół, jak np. szkoła podstawowa, gimnazjum czy liceum ogólnokształcące.

III. Pytania wprowadzające (około 20 min)

- Pytania związane z tematem;
- Pytania dotyczące ogólnych doświadczeń badanych.

Zakres pytań w tej części spotkania odnosić się będzie do pracy respondentów w szkole realizującej kształcenie zawodowe – pytania, które zostaną im zadane związane będą z nauczaniem przedmiotem (ogólnym lub zawodowym), branżą, w której odbywa się kształcenie zawodowe w ich placówce; zostaną poproszeni o przedstawienie profilu młodzieży, która uczęszcza do ich szkoły oraz zostaną zapytani, czy są wychowawcami klas i czy większość uczniów, z którymi aktualnie pracują to absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej czy wygaszonego gimnazjum.

IV. Dyskusja właściwa – składająca się z pytań zasadniczych (ważnych dla problemu badania) – 8 pytań (około 90 min.), których zakres odnosić się będzie ściśle do tematu spotkania, czyli aktualnej sytuacji kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych (po reformie systemu oświaty z 2017 roku). Respondenci zostaną poproszeni o udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak w Państwa opinii postanowienia wynikające z reformy systemu oświaty mogą wpłynąć na zmianę kondycji edukacji zawodowej w Polsce? (pytanie dotyczy m.in. powołania szkół branżowych II stopnia, nowej formuły egzaminów zawodowych oraz innych kwestii zw. z organizacją kształcenia zawodowego)
2. Na jakiej podstawie oceniają Państwo, że oferta edukacyjna szkoły, w której są Państwo zatrudnieni jest atrakcyjna dla Państwa uczniów?
3. W jakim stopniu, Państwa zdaniem, program nauczania realizowany przez szkołę branżową lub technikum dostosowany jest do możliwości oraz indywidualnych potrzeb uczących się?
 - Jak próbują Państwo uatrakcyjnić zajęcia? Co robią Państwo w sytuacji, gdy uczniowie nie są zainteresowani zajęciami? Proszę podać przykłady.
 - W jaki sposób diagnozują Państwo edukacyjne potrzeby uczniów?
4. Jak oceniają Państwo obecną sytuację doradztwa edukacyjno-zawodowego?

5. Jaka jest Państwa opinia na temat współpracy szkół, w których są Państwo zatrudnieni, z pracodawcami?
6. Jak na przykładzie zjawiska „podwójnego rocznika” oceniają Państwo edukacyjne możliwości uczniów, którzy ukończyli ośmioletnią szkołę podstawową w porównaniu do absolwentów gimnazjum?
7. Jaka jest według Państwa powszechność zjawiska marginalizacji uczniów szkół branżowych i techników? Jak można zaradzić temu problemowi?

IV. Zakończenie (około 20 min.)

- Pytania podsumowujące spotkanie;
- Podziękowanie moderatora za udział w wywiadzie.