

**PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ:
METODY MODERNIZACJI SZKÓŁ ZAWODOWYCH
I ZWIĘKSZANIA ADAPTACYJNOŚCI PRACOWNIKÓW OŚWIATY**

Białystok 2015

Redakcja naukowa
Michał Skarzyński

Autorzy

Dariusz Borowski, Andrzej Klimczuk: rozdziały: 1.2, 3.3

Jürgen Hogeforster: rozdział: 3.1

Michał Skarzyński: rozdziały: 1.1, 1.3, 2, , 3.2, 3.3.

Copyright © by Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku

Białystok 2015

ISBN 978-83-63503-63-5

Niniejsza publikacja jest efektem badań i analiz przeprowadzonych w ramach projektu PO Kapitał Ludzki: PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych, finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Projekt okładki
Łukasz Popko

Korekta, skład, druk i oprawa
Drukarnia Cyfrowa Partner Poligrafia, ul. Zwycięstwa 10, Białystok

egzemplarz bezpłatny



SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	5
ROZDZIAŁ 1. MODEL PARTNERSTWA LOKALNEGO NA RZECZ MODERNIZACJI SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO	9
1.1. CELE Partnerstwa Modernizacja & Adaptacyjność	9
1.2. UZASADNIENIE modelu w kontekście formalnoprawnych aspektów współpracy szkół z otoczeniem	20
1.3. EWALUACJA modelu i możliwości jego wdrożenia w kontekście doświadczeń i wyzwań regionalnych	58
ROZDZIAŁ 2. MODELOWY PROGRAM ROZWOJOWY, JAKO INSTRUMENT MODERNIZACJI SZKÓŁ ZAWODOWYCH POPRZEZ WSPÓŁPRACĘ Z FIRMAMI	97
2.1. UCZEŃ, czyli modernizacja oferty edukacyjnej oraz metod pracy z uczniem w kształceniu praktycznym	105
2.2. SZKOŁA, czyli perspektywy i wyzwania rozwojowe kadr praktycznej nauki zawodu	107
2.3. OTOCZENIE, czyli współpraca szkoły zawodowej z lokalnymi pracodawcami – program „krok po kroku”	111
ROZDZIAŁ 3. DOBRE PRAKTYKI REGIONALNE ORAZ INSPIRACJE HANZEATYCKIE	133
3.1 Rekomendacje niemieckie	133
3.2 Doświadczenia norweskie.....	161
3.3 Dobre praktyki i wyzwania rozwojowe systemu kształcenia zawodowego województwa podlaskiego.....	177
BIBLIOGRAFIA	197
SPIS SCHEMATÓW	205
SPIS TABEL	207
SPIS WYKRESÓW	207

WPROWADZENIE

Modernizacja systemu kształcenia zawodowego, zmierzająca do zwiększenia jakości, a co za tym idzie, także atrakcyjności szkolnictwa zawodowego, jest dziś kluczowym wyzwaniem dyrektorów szkół oraz organów prowadzących stojących wobec efektów niżu demograficznego oraz niskiego poziomu szkoły zawodowej. Dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy z jednej strony oraz do oczekiwań uczestników kształcenia – z drugiej, to główny cel podejmowanych działań modernizacyjnych w ramach projektów inwestycyjnych i rozwojowych realizowanych przez szkoły zawodowe.

Głównym wyzwaniem jest dziś jednak zapewnienie trwałości i efektywności podejmowanych działań modernizacyjnych, co możliwe jest tylko poprzez angażowanie w proces zmiany kadry szkoły oraz interesariuszy kształcenia zawodowego w otoczeniu szkoły. Poszukiwanie rozwiązań kreujących trwałą współpracę szkoły z lokalnymi pracodawcami oraz instytucjami rynku pracy powinno być podstawowym kryterium finansowania programów rozwojowych w nowej (zapewne już ostatniej tak zasobnej) perspektywie finansowej 2014–2020, przygotowującej regiony do dalszych działań kooperacyjnych i rozwojowych bez zewnętrznego finansowania ze środków Unii Europejskiej.

Publikacja, prezentująca potencjalne rozwiązania powyższego problemu, powstała w ramach projektu PO KL „PWP: PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych”, realizowanego na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Białymstoku, w ramach działania 8.1 Rozwój pracowników i przedsiębiorstw w regionie, poddziałanie 8.1.3 Wzmacnianie lokalnego partnerstwa na rzecz adaptacyjności, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Celem projektu było wypracowanie do końca VI 2014 r. rozwiązań i rekomendacji formalnoprawnych związanych z modernizacją szkół zawodowych oraz adaptacyjnością pracowników oświaty w oparciu o zawiązane partnerstwo związków zawodowych, organizacji pracodawców oraz organów prowadzących szkoły zawodowe. Zwa-

żywszy na fakt, że projekt realizowany był w ramach współpracy organizacji pracodawców, jaką jest Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, oraz związku zawodowego reprezentowanego przez Organizację Międzyzakładową NSZZ „Solidarność” Pracowników Oświaty i Wychowania w Białymstoku, szczególny nacisk położono na wypracowanie nowych rozwiązań zwiększenia elastyczności zatrudnienia pracowników oświaty. Brak w regionie specjalnych programów reorientacji zawodowej czy outplacementu kierowanych do nauczycieli zawodu, które wykorzystywałyby zapotrzebowanie gospodarki i rynku edukacyjnego na naukę zawodu poza systemem oświaty publicznej, motywował realizatorów projektu do wypracowania programu lokalnej współpracy na rzecz przeciwdziałania likwidacji szkół zawodowych poprzez wypracowanie modeli modernizowania placówek edukacyjnych, zwiększenie adaptacyjności nauczycieli zawodu oraz programów i modeli przesuwania nadwyżki kadry dydaktycznej do MSP prowadzących kształcenie praktyczne oraz instytucji szkoleniowych związanych z kształceniem ustawicznym.

Modernizację szkolnictwa zawodowego w modelach angażujących kapitał edukacyjny otoczenia szkoły oraz aspiracje rozwojowe kadry dydaktycznej należy traktować jako wyzwanie o charakterze strategicznym dla regionu, które powinno być podjęte równolegle i wspólnie przez organizacje pracodawców będących głównymi beneficjentami systemu kształcenia zawodowego.

Niniejsza publikacja stanowi podsumowanie badań i analiz poczynionych w trakcie realizacji projektu w części dotyczącej reorientacji nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem w efekcie modernizacji i optymalizacji systemu kształcenia zawodowego.

Publikacja składa się z trzech rozdziałów. Rozdział pierwszy prezentuje wypracowany model lokalnej współpracy oraz wypracowaną w ramach projektu strategię wspólnych działań na rzecz modernizacji i zwiększania adaptacyjności szkół zawodowych. W rozdziale tym przedstawiono uzasadnienie wypracowanej strategii oraz zaproponowanych obszarów modernizacyjnych. Uzasadnienie to jest efektem badań i ekspertyz przeprowadzonych w ramach projektu wraz z ewaluacją końcowej strategii przeprowadzoną z udziałem potencjalnych uczestników lokalnej współpracy w kolejnych regionach.

W rozdziale drugim zaprezentowano kluczowe obszary problemowe modernizacji zawodowej oraz metody zwiększania adaptacyjności szkoły zawodowej, będące efektem prac grupy roboczej powołanej w ramach projektu, reprezentującej szerokie grono interesariuszy kształcenia zawodowego. Zaproponowane obszary i formy działań modernizacyjnych

omówione zostały poprzez modelowy program rozwojowy będący praktyczną i kompletną (uwzględniającą kluczowe obszary modernizacji) propozycją dla szkół zawodowych oraz organów prowadzących.

W ostatnim rozdziale przedstawiono inspiracje hanzeatyckie opracowane wspólnie z partnerem ponadnarodowym projektu, Parlamentem Hanzeatyckim, zrzeszającym rzemiosło basenu Morza Bałtyckiego, od lat zaangażowane w edukację zawodową. Doświadczenia naszych partnerów oraz zalecenia i rekomendacje rozwojowe dla systemu szkolnictwa zawodowego w Polsce powinny być zachętą do podejmowania wspólnych wysiłków na rzecz inteligentnej modernizacji szkolnictwa zawodowego, wykorzystującej to, co w szkołach zawodowych jest dziś najcenniejsze – kapitał pozytywnej energii i wiedzy o zawodach zgromadzony w nauczycielach zawodu gotowych współpracować z otoczeniem gospodarczym szkoły. Mamy nadzieję, iż publikacja ta będzie nie tylko inspiracją, lecz także swoistą instrukcją dla ambitnych modernizatorów edukacji zawodowej patrzących z nadzieją w przyszłość.

Michał Skarzyński

ROZDZIAŁ 1.

MODEL PARTNERSTWA LOKALNEGO NA RZECZ MODERNIZACJI SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

1.1. CELE Partnerstwa Modernizacja & Adaptacyjność

Partnerstwo lokalne ogólnie możemy zdefiniować jako „forum współpracy partnerów, wspólnie realizujących określone działania i wdrażających różnorodne inicjatywy na rzecz społeczności lokalnej”¹. Bardziej szczegółowa definicja mówi, że jest to „platforma współpracy pomiędzy różnorodnymi partnerami, którzy wspólnie w sposób systematyczny, trwałe i z wykorzystaniem innowacyjnych metod oraz środków planują, projektują, wdrażają i realizują określone działania i inicjatywy, których celem jest rozwój lokalnego środowiska społeczno-gospodarczego i budowa tożsamości lokalnej wśród członków danej społeczności”².

Zgodnie z treścią art. 6 pkt. 7 Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy instytucją partnerstwa lokalnego jest „grupa instytucji realizujących na podstawie umowy przedsięwzięcia i projekty na rzecz rynku pracy”. Instytucje te zaliczane są także w świetle tej ustawy do instytucji rynku pracy realizujących zadania określone w ustawie.

Partnerstwa lokalne działają przede wszystkim w następujących obszarach:

- gospodarka – w tym przypadku główne działania partnerstwa skoncentrowane są wokół promowania rozwoju przedsiębiorczości i konkurencyjności danego regionu oraz na pobudzaniu aktywności gospodarczej członków społeczności lokalnej;

¹ A. Sobolewski (red.) *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Departament Rynku Pracy, MPiPS, Warszawa, 2007r., s. 10.

² *Tamże*, s. 10.

- rynek pracy – partnerstwa działające na obszarze rynku pracy koncentrują swoją działalność na tworzeniu warunków do aktywizacji zawodowej społeczności lokalnej m.in. poprzez wspieranie tworzenia nowych miejsc pracy, podnoszenie kwalifikacji zawodowych, doradztwo zawodowe, etc.;
- innowacje – w tym przypadku główna działalność partnerstwa koncentruje się na promowaniu i wdrażaniu nowych, innowacyjnych metod rozwoju społeczno-gospodarczego poprzez zastosowanie zintegrowanych metod zarządzania opartych m.in. na zastosowaniu technologii informatycznych;
- kultura – partnerstwa działające w sferze kultury koncentrują swoje działania głównie na ochronie lokalnego, regionalnego lub ponadregionalnego dziedzictwa kulturowego, ponadto partnerstwa takie zajmują się również promocją lokalnych twórców kultury i sztuki;
- zdrowie i opieka społeczna – partnerstwa funkcjonujące w tym obszarze koncentrują swoją działalność głównie na promocji zdrowia oraz na propagowaniu idei zdrowego stylu życia, ponadto ich działalność obejmować może również upowszechnianie wiedzy z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy;
- edukacja – w przypadku partnerstw działających na tym obszarze ich główna działalność skoncentrowana jest na wspieraniu edukacji dzieci i młodzieży, na opracowywaniu nowoczesnych form edukacji szkolnej i pozaszkolnej, na wspieraniu i promowaniu edukacji ustawicznej i „kształcenia przez całe życie”.

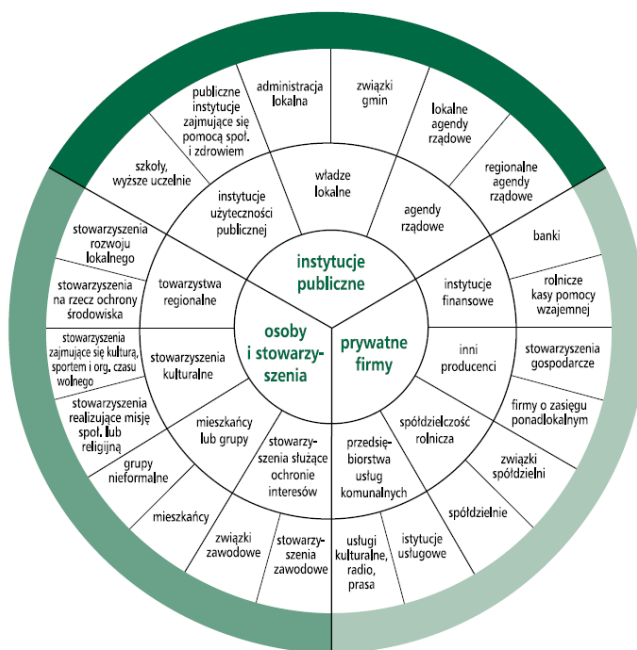
Partnerstwa lokalne mogą być tworzone z inicjatywy³:

- osób fizycznych, często „lokalnych liderów”, którzy chcą aktywnie wpływać na swoje otoczenie – gospodarcze, społeczne czy kulturalne. Działania takich osób mają swoje źródło w silnym poczuciu utożsamiania się z rejonem i jego problemami. Takie pełne zaangażowanie się osób prywatnych w działania na rzecz społeczności przyciąga do siebie innych, tworzy więzi i gotowość do działania, które nazywamy „kapitałem społecznym”. Partnerstwa takie koncentrują się zazwyczaj na sprawach społecznych i realizują projekty związane np. z edukacją czy ochroną dziedzictwa.

³ J. Duriasz-Bulhak i R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym, Fundacja Wspomaganie Wsi*, 2003 r., s. 7 i nast.

- przedsiębiorców, organizacji gospodarczych lub zawodowych (np. spółdzielni i związków producentów); partnerstwa takie dążą w pierwszym rzędzie do uzyskania większego wpływu na decyzje dotyczące gospodarki. Realizują one projekty nastawione na poprawę konkurencyjności miejscowych wyrobów, ich lepszy dostęp do rynków ponadlokalnych, wspieranie działań gospodarczych itp.;
- ciał publicznych, lokalnych lub ponadlokalnych odpowiedzialnych za interes publiczny; początkowo koncentrują zazwyczaj swą aktywność wokół poprawy stanu infrastruktury i obiektów użyteczności publicznej.

Schemat 1. Inicjatory partnerstw lokalnych



Źródło: J. Duriasz-Bułhak i R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym*, Fundacja Wspomagania Wsi, 2003 r., s. 13.

Partnerstwa lokalne dzielimy następująco⁴:

- 1) Ze względu na formę funkcjonowania:
 - partnerstwo o strukturze formalnej – posiadające osobowość prawną;
 - partnerstwo o strukturze nieformalnej – nieposiadające osobowości prawnej.
- 2) Ze względu na przyjęty sposób realizacji zadań:
 - partnerstwa koordynujące – realizują wiele różnorodnych działań w różnych obszarach życia społecznego. Działają one w sposób „ekonomiczny”; każde zadanie realizowane jest przez powołane w tym celu zespoły zadaniowe, których pracą kierują „kierownicy” zespołów. Nad całością działań wszystkich zespołów i ich koordynacją czuwa natomiast tzw. lider;
 - partnerstwa wykonawcze (projektowe) – realizują jedno działanie, jeden projekt, jedną inicjatywę. Partnerstwa te całość swoich zasobów, aktywności, sił i środków angażują w realizację jednego działania, jednego konkretnego projektu. Mają zatem charakter krótkoterminowy i działają w jednym wyspecjalizowanym obszarze, funkcjonują tak długo, jak długo trwa realizacja projektu, który wdrazają;
 - klastry – partnerstwa o charakterze branżowym. Klastry stanowią grupy instytucji i organizacji wzajemnie powiązanych (i związanych zazwyczaj z jedną branżą) działających na jednym określonym terenie, uzupełniających się i zainteresowanych współpracą. Współpraca odbywa się jednak w takim charakterze i perspektywie, w jakiej, działając wspólnie, będą osiągać lepszy efekt niż ten, który mogłyby osiągnąć, jeśli działałyby osobno. Cechą charakterystyczną klastrów jest silna współpraca podmiotów gospodarczych z placówkami naukowo-badawczymi.

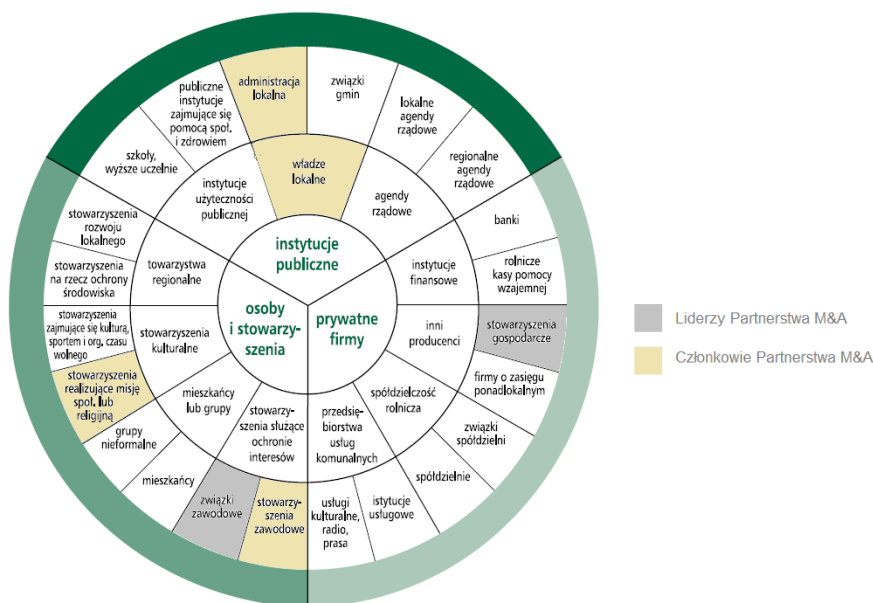
Partnerstwo regionalne na rzecz adaptacyjności „Modernizacja & Adaptacyjność” związane zostało w ramach projektu PO KL „PWP: PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych”, realizowanego na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Białymstoku, w ramach działania 8.1 Rozwój pracowników i przedsiębiorstw w regionie, poddziałanie 8.1.3 Wzmacnianie lokalnego partnerstwa na rzecz adapta-

⁴ J. Wójtowicz, *ABC partnerstwa lokalnego*, Urząd Marszałkowski Województwa Zachodniopomorskiego, s. 5; http://projektrops.wzp.pl/uploads/pliki/ABC_partnerstwa1.pdf.

cyjności, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Inicjatorami zawiązania takiego partnerstwa były: Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku oraz Organizacja Międzyzakładowa NSZZ „Solidarność” Pracowników Oświaty i Wychowania w Białymstoku.

Schemat 2. Inicjatorzy i członkowie partnerstwa Modernizacja & Adaptacyjność



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Duriasz-Bułhak i R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym*, Fundacja Wspomagania Wsi, 2003 r., s. 13.

Z powyższego zestawienia wynika, że skład utworzonego partnerstwa uwzględnia trzy sektory gospodarki (JST, NSP oraz NGO), dzięki czemu zapewnia trafność i komplementarność podejmowanych wspólnie inicjatyw. Tak przygotowane partnerstwo ma potencjalnie największy (kompleksowy) oddziaływanie na rzeczywistość społeczną: wpływa na instytucje związane z obszarem problemowym, wykorzystuje ich różnorodny i dopełniający się potencjał oraz uwzględnia różnorodne, często sprzeczne interesy i punkty widzenia oraz problemy społeczne lub gospodarcze będące przedmiotem partnerstwa. Bazując na systematyce przedstawionej powyżej, można stwierdzić, że Partnerstwo „Moderniza-

cja & Adaptacyjność” to partnerstwo o strukturze nieformalnej, nieposiadające osobowości prawnej, jednak związane formalną umową i strategią działania oraz partnerstwo koordynujące na rzecz wielu zadań, związanych jednak z konkretnym obszarem społeczno-gospodarczym, czyli partnerstwo o cechach klastra.

W skład partnerstwa wchodzi: Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku i „Solidarność” oświatowa oraz Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, jako inicjatorzy partnerstwa oraz Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku, Powiatowy Urząd Pracy w Białymstoku, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Urząd Miasta Białystok – Departament Edukacji, Cech Rzemiosł Różnych w Białymstoku, Centrum Rozwoju Edukacji w Łomży, jako uczestnicy partnerstwa.

Celem Partnerstwa „Modernizacja & Adaptacyjność” jest realizacja strategii lokalnej współpracy na lata 2014-2020 promocji i rozwoju edukacji zawodowej w oparciu o dobre praktyki w zakresie modernizacji szkół zawodowych oraz zwiększania adaptacyjności pracowników oświaty. Wspólnie wypracowana strategia wdrażana będzie w ramach zadań statutowych oraz projektów unijnych przygotowywanych i realizowanych wspólnie przez instytucje wchodzące w skład partnerstwa. Udział w dalszych działaniach partnerstwa jest dobrowolny i nie tworzy żadnych zobowiązań finansowych.

W efekcie prac grupy roboczej działającej od 27 września 2013 roku do 27 czerwca 2014 roku w formie 10 cyklicznych spotkań, wyjazdów studyjnych do krajów hanzeatyckich w ramach projektu „PWP: Przyszłość Edukacji Zawodowej – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększania adaptacyjności nauczycieli zawodowych” określono trzy obszary problemowe, którym odpowiadają cele główne i cele szczegółowe przyjętej strategii działania, wraz z przypisanymi im zadaniami i projektami. Obszary te definiują sposób rozwiązania problemu społeczno-gospodarczego, leżącego u podstaw partnerstwa, jakim jest zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty w zakresie kształcenia zawodowego oraz modernizacja szkolnictwa zawodowego:

- 1) **ZARZĄDZANIE** oświatą w kontekście konieczności dostosowania edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy i przedsiębiorców działających w otoczeniu szkoły – modernizacja szkolnictwa zawodowego i adaptacyjność, czyli dostosowanie szkół do wyzwań rynkowych.
- 2) **ORGANIZACJA I FORMY ŚWIADCZENIA PRACY** w kontekście konieczności zwiększenia możliwości zatrudnieniowej i świadczenia pracy przez nauczycieli szkół zawodowych zagrożonych bezrobociem w efekcie likwidacji

szkół zawodowych i niżu demograficznego poprzez proponowanie nauczycielom alternatywnych form świadczenia pracy oraz prac dodatkowych poza szkołą zawodową w instytucjach szkoleniowych (dywersyfikacja źródeł finansowania nauczycieli zawodu oraz reorientacja zawodowa). Z drugiej strony otwarcie szkół zawodowych na nauczycieli zawodów i praktyków z przedsiębiorstw z otoczenia szkoły, szczególnie w modelu Dualnego Systemu Kształcenia (DSK), oraz likwidacji zdiagnozowanych luk kompetencyjnych absolwentów szkół. Obszar ten związany jest z adaptacyjnością szkoły zawodowej, czyli ze zwiększeniem elastyczności zatrudnieniowej kadry szkoły i nowych kierunków rozwoju zawodowego kadry związanych z aktualnymi wymaganiami gospodarki i rynku edukacyjnego.

- 3) PROGRAMY ROZWOJOWE w kontekście konieczności planowania wieloletniego – logicznego i konsekwentnego – rozwoju szkół zawodowych w duchu modernizacji i dostosowania do potrzeb rynku pracy i przedsiębiorców działających w otoczeniu szkoły, z uwzględnieniem interesów trzech głównych klientów szkoły, jakimi są uczniowie – Uczeń, nauczyciele i kadra zarządzająca – Szkoła oraz przedsiębiorcy lokalni zatrudniający absolwentów szkoły, czyli Otoczenie szkoły, oraz trzech obszarów rozwojowych lub wyzwań modernizacyjnych, jakimi są Dualny System Kształcenia, Doradztwo Popytowe oraz e-Edukacja.

W ramach tych obszarów przeprowadzono tematyczne szkolenia zawodowe konsultowane z członkami grupy roboczej dla kadry zarządzającej oświatą w zakresie zarządzania oświatą poprzez współpracę z otoczeniem, pracowników administracyjnych i organów prowadzących w zakresie alternatywnych form zatrudnienia i kierunków reorientacji zawodowej nauczycieli zawodu oraz zespołów modernizacyjnych w szkołach w zakresie modelowego programu rozwojowego. Łącznie w szkoleniach wzięło udział 30 osób ze szkół zawodowych i rzemiosła współpracującego ze szkołami zawodowymi, którym obok szkoleń wyjazdowych o wysokich walorach integracyjnych i edukacyjnych proponowano kilkudniowe wyjazdy studyjne do Niemiec oraz na Litwę i Łotwę, celem poznania dobrych praktyk hanzeatyckich w zakresie związanym z przedmiotem szkolenia. Zarówno tematyka szkoleń zawodowych i wizyt studyjnych, jak też dobór uczestników szkoleń zawodowych, w szczególności nauczycieli zagrożonych utratą pracy, oraz szkół zawodowych konsultowane były z członkami grupy roboczej, która peł-

niła w tym przypadku funkcje konsultacyjne i opiniujące. Odpowiedni dobór uczestników szkoleń oraz wspieranych instytucji miał zapewnić trafność wypracowanej w dalszym etapie strategii działania, gdyż szkolenia i wizyty studyjne z udziałem 30 nauczycieli i przedsiębiorców miały pełnić funkcję pogłębionego badania potrzeb grupy docelowej projektu, obok badań prowadzonych w pierwszym etapie projektu. Opinie i tezy zgłoszone przez uczestników szkoleń były podstawą do dalszych prac strategicznych, których efektem było opracowanie przez grupę roboczą założeń strategii działania na lata 2014-2020. Założenia te zorientowane są wokół trzech wymienionych wyżej obszarów problemowych, którym odpowiadają cele strategii. W każdym celu głównym określono z kolei trzy cele szczegółowe, uwzględniające pomysły i postulaty wypracowane przez grupę roboczą oraz 30 uczestników szkoleń i wyjazdów studyjnych – oferowano 9 celów operacyjnych, którym podporządkować można konkretne działania i projekty.

- 1) Zwiększenie efektywności zarządzania szkołami zawodowymi przez dyrekcję szkół zawodowych i organy prowadzące szkoły w oparciu o model współpracy lokalnej szkół zawodowych, instytucji rynku pracy oraz pracodawców;
- 2) zwiększenie adaptacyjności pracowników oświaty poprzez promocję i wdrażanie elastycznych form zatrudnienia nauczycieli w obszarze współpracy szkoły zawodowej z rzemiosłem, instytucjami szkoleniowymi oraz instytucjami rynku pracy;
- 3) modernizacja szkół zawodowych w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnych rynków pracy poprzez promocję i wdrożenie Modelu Programu Rozwojowego.

Partnerstwo przyjęło do realizacji następujące cele:

- 1) **ZWIĘKSZENIE EFEKTYWNOŚCI ZARZĄDZANIA** szkołami zawodowymi przez dyrekcję szkół zawodowych i organy prowadzące szkoły w oparciu o model współpracy lokalnej szkół zawodowych, instytucji rynku pracy oraz pracodawców – istotne bariery właściwego dostosowania edukacji zawodowej do potrzeb pracodawców i mieszkańców, a w szczególności działań szkół mogą być eliminowane poprzez wykorzystanie nowych modeli współpracy na linii „instytucje edukacyjne – pracodawcy” oraz w układzie „instytucje edukacyjne – mieszkańcy”. Wydaje się, że wyzwania w tych dwóch obszarach przerastają zdolności pojedynczych jednostek edukacyjnych (szkół zawodowych) i muszą być wspierane na wyższym

- poziomie jednostek zarządzających oświatą. Proponuje się w związku z tym następujące działania:
- utworzenie lub promocja ośrodków współpracy szkół zawodowych z pracodawcami i instytucjami rynku pracy w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnego rynku pracy poprzez rozwój Dualnego Systemu Kształcenia w oparciu o model Centrum Kompetencji opracowywany przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr w oparciu o modele francuskie, niemieckie i skandynawskie w zakresie instytucjonalnej platformy współpracy na styku edukacji zawodowej i gospodarki lokalnej;
 - utworzenie wspólnej oferty Popytowego Doradztwa Kariery dla młodzieży, uczniów oraz osób dorosłych, jako kluczowego działania w obszarze promocji szkolnictwa zawodowego z wykorzystaniem modelu Podlaskiego Ośrodka Oceny Kompetencji promowanego przez Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku na wzór modelu Pomorskiego Ośrodka Oceny Kompetencji w Gdańsku;
 - utworzenie wspólnych zasobów zdalnych e-Edukacji Zawodowej dla branż i zawodów strategicznych oraz internetowych instrumentów zarządzania ofertą edukacyjną szkół zawodowych w oparciu o Platformę e-Staży w modelu wypracowanym przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr oraz Izbę Rzemieślniczą i Przedsiębiorczości w Białymstoku w ramach projektu Czas na Staż oraz Podlaską Przestrzeń Edukacyjną (PPE) wskazaną w dokumencie strategicznym województwa podlaskiego, jakim jest strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego e-Podlaskie.
- 2) ZWIĘKSZENIE ADAPTACYJNOŚCI pracowników oświaty poprzez promocję i wdrażanie elastycznych form zatrudnienia nauczycieli w obszarze współpracy szkoły zawodowej z rzemiosłem, instytucjami szkoleniowymi oraz instytucjami rynku pracy:
- podniesienie kompetencji i zwiększenie adaptacyjności nauczycieli zawodu w obszarze Dualnego Systemu Kształcenia poprzez realizację projektów angażujących trenerów zawodu ze szkół zawodowych i rzemiosła w modelu wypracowanym przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr oraz Izbę Rzemieślniczą i Przedsiębiorczości w Białymstoku w projektach ponadnarodowych innowacyjnych i pilotażowych, takich jak Innowacje Rynku Pracy, Innowacje 15+ oraz Czas na Staż;

- podniesienie kompetencji i zwiększenie adaptacyjności nauczycieli zawodu w obszarze Popytowego Doradztwa Kariery poprzez realizację projektów angażujących certyfikatorów kompetencji ze szkół zawodowych i rzemiosła w modelu wypracowanym przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr oraz Izbę Rzemieślniczą i Przedsiębiorczości w Białymstoku w projektach pilotażowych z cyklu Pokaż Swoje Kwalifikacje;
 - podniesienie kompetencji i zwiększenie adaptacyjności nauczycieli zawodu w obszarze zdalnej edukacji zawodowej poprzez projekty angażujące e-Edukatorów ze szkół zawodowych i rzemiosła z wykorzystaniem Platformy e-Staży.
- 3) MODERNIZACJA SZKÓŁ ZAWODOWYCH w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnych rynków pracy poprzez promocję i wdrożenie Modelu Programu Rozwojowego:
- wdrożenie w szkołach zawodowych Dualnego Systemu Kształcenia z udziałem rzemiosła i z wykorzystaniem narzędzi diagnozy luki kompetencyjnej oraz organizacji praktyk zawodowych niwelujących lukę kompetencyjną;
 - wdrożenie w szkołach zawodowych Popytowego Doradztwa Kariery z wykorzystaniem zasobów i kompetencji instytucji rynku pracy oraz rzemiosła;
 - rozbudowa zdalnych zasobów e-Edukacji w szkołach zawodowych na potrzeby doskonalenia oferty edukacyjnej.

W ramach pierwszego celu oraz trzech celów szczegółowych (1-3) zaplanowano wspólnie projekty inwestycyjne, pilotażowe i wdrożeniowe, w tym projekty szkoleniowe dla pracowników instytucji rynku pracy, organów prowadzących i szkół zawodowych, projekty promocyjne, kampanie społeczne oraz projekty lokalnej współpracy na rzecz rozwoju systemów i jakości usług.

W ramach drugiego celu oraz trzech celów szczegółowych (4-6) realizowane będą projekty wakacyjnych praktyk zawodowych dla uczniów szkół zawodowych w podlaskich firmach oraz praktyki zagraniczne w krajach hanzeatyckich, finansowane w ramach programów rozwojowych szkół zawodowych; projekty doradztwa kariery dla gimnazjalistów, turnusy doradcze, „zielone szkoły” doradcze w firmach, cechach, szkołach zawodowych i centrach kompetencji (próbowanie zawodów); projekty e-learningowe i zdalnego doradztwa kariery.

W ramach trzeciego celu oraz trzech celów szczegółowych (7-9) zaplanowano projekty modernizacyjne w ramach programów rozwojowych

szkół zawodowych, wykorzystujące Model Programu Rozwojowego wypracowany przez Fundację BFKK w efekcie diagnozy potrzeb i potencjału rozwojowego 60 szkół zawodowych oraz wdrażany z udziałem 20 szkół zawodowych w ramach PO KL. Model uwzględnia trzy obszary modernizacji szkoły zawodowej (Dualny System Kształcenia, Popytowe Doradztwo Kariery oraz e-Edukacja) na trzech modelowych poziomach modernizacji odpowiadających głównym grupom interesariuszy (Uczeń, Szkoła, Otoczenie). Programy rozwojowe kształtujące nową ofertę edukacyjną dla ucznia, realizowane w formie modelowej (opisanej w następnym rozdziale), mogą być głównym instrumentem realizacji pozostałych celów strategii, związanych z lokalną współpracą w otoczeniu szkoły oraz podnoszeniem kompetencji kadry na poziomie szkoły.

Każdy partner przystąpił do partnerstwa dobrowolnie, znajdując w swych działaniach statutowych obszary wspólne z celami partnerstwa i traktując je jako formę kooperacyjnej realizacji własnych zadań statutowych. Wszyscy partnerzy mają równe prawo do informacji o funkcjonowaniu partnerstwa, a w szczególności do informacji o działaniach innych partnerów tworzących partnerstwo w zakresie wspólnie przyjętych celów oraz działań określonych w strategii współpracy na lata 2014-2020. Każdy partner może w trakcie funkcjonowania partnerstwa wnieść do umowy uwagi lub propozycje zmian, które powinny być przedmiotem wspólnej, partnerskiej dyskusji i decyzji. Partnerzy mogą wyłonić spośród swojego grona instytucję lub osobę pełniącą rolę koordynatora lub przedstawiciela, która zobowiązana jest informować wszystkich partnerów o wszelkich działaniach związanych z reprezentowaniem partnerstwa. Każdy partner będzie informował pozostałych partnerów o wszelkich działaniach czy projektach działań wykorzystujących kapitał lub markę Partnerstwa, a w szczególności, o ile to możliwe, będzie zapraszał do tych inicjatyw pozostałych partnerów.

Misją tak skonstruowanego partnerstwa jest „Edukacja zawodowa szansą rozwoju mieszkańców i gospodarki województwa podlaskiego”, która opiera się na założeniu, że rozwój edukacji zawodowej jest kluczowym czynnikiem umożliwiającym dostosowanie kompetencji mieszkańców do potrzeb gospodarki regionu, co zwiększy możliwości zatrudnienia i rozwoju mieszkańców oraz podniesie konkurencyjność i dynamikę rozwoju gospodarki regionu. Misja uwzględniająca wartości społeczne i gospodarcze nie tylko łączy i spaja różnorodne instytucje tworzące Partnerstwo „Modernizacja & Adaptacyjność”, uwzględniając ich dopełniające się punkty widzenia i potrzeby oraz wieloletnie doświadczenia w realizacji różnorodnych projektów, ale co najważniejsze, defi-

niuje Przyszłość Edukacji Zawodowej, w której łączą się synergicznie jakość życia i rozwój gospodarczy.

1.2. UZASADNIENIE modelu w kontekście formalnoprawnych aspektów współpracy szkół z otoczeniem

Na początku XXI wieku w Polsce niezbędne są działania mające na celu poprawę stanu i jakości kształcenia zawodowego, w tym w szczególności w zakresie praktycznego kształcenia uczniów zasadniczych szkół zawodowych i innych szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe. Takim zmianom z jednej strony może sprzyjać stworzenie możliwości ściślejszego powiązania kształcenia teoretycznego z praktyką i potrzebami rynku pracy. Z drugiej strony zauważa się jednak konieczność zmian w zakresie form zatrudnienia pracowników oświatowych, które byłyby bardziej korzystne dla pracodawców, ale też sprzyjałyby dopasowaniu szkoły do oczekiwań rynku pracy. W obu powyższych przypadkach niezbędna jest modernizacja szkół zawodowych poprzez wdrażanie programów rozwojowych, w tym poszukiwanie rozwiązań mających na celu poszerzanie współpracy między szkołami zawodowymi i ich otoczeniem.

Głównym wyznacznikiem zmian dla edukacji zawodowej w Polsce jest dostosowanie profilu pracowników do potrzeb sektorów generujących wzrost gospodarczy. Znaczące jest tu także oddziaływanie ze strony rozwoju technologicznego oraz fakt członkostwa Polski w Unii Europejskiej, który wymusza wprowadzanie zmian na rzecz dostosowania krajowej gospodarki do wymogów międzynarodowej konkurencji i globalizacji. Ponadto, zgodnie z koncepcją uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*), do kwalifikacji i kompetencji wymaganych na rynku pracy można dochodzić różnymi drogami. Zdobywanie umiejętności może odbywać się poprzez kształcenie w trybie formalnym (szkolnym), pozaformalnym (doksztalcenie, doskonalenie i szkolenie) oraz nieformalnym (samouczenie się oraz doświadczenie uzyskane w pracy) na wszystkich etapach życia – w okresie młodości, dorosłości i starości⁵.

⁵ Por. K. Symela, *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy*, KO-WEZiU, Warszawa 2009, s. 2, www.koweziu.edu.pl/projekty/P3_2_Katowice_29_10_2009/P3_Material_info_o_programach_mod.pdf [10.09.2013].

Według S. Myszkii wyróżnić można następujące czynniki zmian w krajowych systemach edukacji zawodowej i edukacji ustawicznej⁶:

- 1) potrzeby gospodarki i rynku pracy;
- 2) strategie rozwoju kraju, regionów i edukacji;
- 3) priorytety Ministerstwa Edukacji Narodowej skupiające się przede wszystkim na poprawie jakości kształcenia;
- 4) nowe podstawy kształcenia ogólnego;
- 5) projekty Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS), w tym Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL).

Do tego istotne są zmiany wynikające z członkostwa w Unii Europejskiej. W szczególności:

- 1) cele Strategii Europa 2020;
- 2) strategia uczenia się przez całe życie;
- 3) Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacje (EQF/NQF);
- 4) kompetencje kluczowe, Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET), zestaw dokumentów pozwalających zaprezentować umiejętności i kwalifikacje w całej Europie (Europass);
- 5) wzajemne uznawanie kwalifikacji w Unii Europejskiej.

Obie grupy czynników wzajemnie się uzupełniają, mają złożony charakter oraz wymagają podejścia interdyscyplinarnego przy rozwiązywaniu problemów związanych z ich implementacją do systemu kształcenia zawodowego w Polsce⁷. Docelowo wdrażanie tych rozwiązań powinno prowadzić do sytuacji, w której szkoła zawodowa będzie szkołą pozytywnego wyboru, innowacyjnej wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Jednocześnie trzeba w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że w kontekście powyższych niezbędnych działań szkoły zawodowe napotykać obecnie na wiele problemów w związku z koniecznością spełnienia oczekiwań związanych z powyższymi czynnikami rozwojowymi. Szkoły zawodowe współcześnie nadal często cechuje⁸:

⁶ Por. S. Myszkia, *Kierunki zmian w rozwoju kształcenia zawodowego i ustawicznego w Polsce. Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru, innowacyjnej wiedzy, umiejętności i kompetencji*, [w:] *Biuletyn Informacyjny*, nr 19, Samorządowe Centrum Edukacji w Tarnowie, Tarnów 2009, s. 88-89, www.sce.pl/upload/File/biulet~1.pdf [10.09.2013].

⁷ K. Symela, *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce...*, op. cit., s. 2.

⁸ *Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego*, Konferencja „Wykorzystanie funduszy unijnych w oświacie – programy rozwojowe szkół o profilu zawodowym – obszar interwencji Działania 9.2 PO KL”, Urząd Marszałkowski Województwa

- brak specjalistów do nauczania zawodu;
- niewystarczające znaczenie praktycznej nauki zawodu;
- niewystarczający udział pracodawców w procesie kształcenia;
- kształcenie na poziomie odbiegającym od wymogów rynku pracy;
- brak oferty zajęć dodatkowych;
- brak nowoczesnych materiałów dydaktycznych;
- niewystarczające korzystanie z technologii informatycznych w procesie nauczania przedmiotów innych niż informatyka.

W przygotowanym w 2009 roku na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przez Fundację Funduszu Współpracy podręczniku dotyczącym opracowywania i wdrażania programów rozwojowych wskazano na mocne strony polskiego systemu oświaty, jak również jego główne wyzwania⁹. Do mocnych stron zaliczono:

- wysoki współczynnik skolaryzacji, będący miarą powszechności nauczania, wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków;
- rosnące zainteresowanie absolwentów gimnazjum szkolnictwem zawodowym;
- komputeryzację szkół i placówek oświatowych, wzrastający stopień wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie kształcenia;
- działanie systemu egzaminów zewnętrznych, udział Polski w międzynarodowych badaniach edukacyjnych.

Za kluczowe wyzwania polskiego systemu oświaty uznano natomiast¹⁰:

- dysproporcje w dostępności do usług edukacyjnych;
- dysproporcje w dostępie do zajęć pozalekcyjnych;
- brak wystarczającego wsparcia dla uczniów niepełnosprawnych, uczniów szczególnie uzdolnionych, uczniów zagrożonych uzależnieniami i patologiami społecznymi;
- słabe powiązanie programów kształcenia z rynkiem pracy;

Podlaskiego w Białymstoku, Białystok 22.02.2010, www.pokl.wrotapodlasia.pl [10.09.2013].

⁹ M. Jas, K. Łysak, *Fundusze unijne dla oświaty: Jak budować programy rozwojowe szkół, by edukacja była skuteczna, przyjazna i nowoczesna?*, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2009, s. 7-12.

¹⁰ *Tamże*, s. 12-18.

- niewystarczający stopień przygotowania szkół do wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym.

Organizacja i formy świadczenia pracy na styku oświaty i rzemiosła.

Organizacja i świadczenie pracy na styku oświaty, rzemiosła i instytucji rynku pracy to pojęcie szerokie i jak dotychczas nie do końca zidentyfikowane.

Świadczenie pracy jest to wykonywanie pracy przez osoby fizyczne na podstawie umowy o pracę (stosunek pracy – zatrudnienie pracowni-cze), na podstawie umów cywilnoprawnych (zatrudnienie niepracowni-cze) lub też na podstawie innych stosunków, np. stosunków administra-cyjnoprawnych.

Definicję stosunku pracy zawiera artykuł 22 § 1 Kodeksu pracy¹¹. Jest to stosunek zobowiązaniowy, regulujący prawa i obowiązki dwóch stron na gruncie prawa pracy. „Przez nawiązanie stosunku pracy pracownik zobowiązuje się do wykonywania pracy określonego rodzaju na rzecz pracodawcy i pod jego kierownictwem oraz w miejscu i czasie wyznaczonym przez pracodawcę, a pracodawca – do zatrudniania pracownika za wynagrodzeniem”.

„Stosunek cywilnoprawny to relacja społeczna, z zasady dobrowolna, pomiędzy dwoma autonomicznymi, równorzędnymi podmiotami prawa cywilnego, uregulowana normami o cywilnoprawnym charakterze i przewidującymi, co do zasady, sankcję majątkową. Stosunek cywilno-prawny uregulowany jest metodą cywilnoprawną, charakteryzującą się wolnością i autonomią równorzędnych podmiotów”¹².

Nie występują sformalizowane definicje, narzucone przepisami prawa, „organizacji pracy”, „organizacji świadczenia pracy”.

Można więc na podstawie analizy tematu przyjąć, że „organizacja pracy”, „organizacja świadczenia pracy” jest pewnym systemem, zbiorem zasad, metod, procedur i działań mających na celu zintegrowanie osób fizycznych, pracowników lub osób niebędących pracownikami (w tym ukształtowanie stosunków wewnętrznych, międzyludzkich), środków pracy i przedmiotów pracy w procesie pracy.

¹¹ *Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy.*

¹² Kidyba A. (red.), Gawlik Z., Janiak A., Jedliński A., Kopaczyńska-Pieczniak K., Niezbecka E., Sokołowski T. *Kodeks cywilny. Komentarz. Tom I. Część ogólna.*, WKP, 2012.

Oświata – pojęcie „oświata” używane jest często zamiennie z wyrażeniem „system oświaty”. Preambuła do Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. nr 256 poz. 2572 ze zmianami)¹³ określa: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Według słownika pedagogicznego Wincentego Okonia¹⁴ jest to działalność ogółu powiązanych ze sobą placówek i instytucji zajmujących się upowszechnianiem kształcenia, wychowaniem bezpośrednim i pośrednim, umożliwiając obywatelom zdobywanie ogólnego i zawodowego wykształcenia oraz zapewniając możliwość wszechstronnego rozwoju osobowości, które są niezbędne przyszłemu obywatelowi. Ważnym elementem systemu oświaty jest odnoszenie historycznych doświadczeń społecznych do teraźniejszych w celu stworzenia jak najlepszych warunków życia i rozwoju dla przyszłości społeczeństwa.

Pojęcie rzemiosła określone jest w art. 2 ust. 1, 1a i 4 Ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (DzU z 2002 r. nr 112 poz. 979 ze zmianami)¹⁵: „1. Rzemiosłem jest zawodowe wykonywanie działalności gospodarczej przez osobę fizyczną, z udziałem kwalifikowanej pracy własnej, w imieniu własnym tej osoby i na jej rachunek, przy zatrudnieniu do 50 pracowników – zwane dalej rzemieślnikiem. 1a. Rzemiosłem jest również zawodowe wykonywanie działalności gospodarczej przez wspólników spółki cywilnej osób fizycznych, z udziałem kwalifikowanej pracy własnej, w imieniu własnym tych wspólników i na ich rachunek

¹³ *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zmianami).

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Żak Wydawnictwo Pedagogiczne.

¹⁵ *Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle*. (DzU z 2002 r. nr 112, poz. 979 ze zmianami).

nek, zatrudniających do 50 pracowników. 4. Do rzemiosła nie zalicza się działalności: handlowej, gastronomicznej, transportowej, usług hotelarskich, usług świadczonych w wykonywaniu wolnych zawodów, usług leczniczych oraz działalności wytwórczej i usługowej artystów plastyków i fotografików”.

Jak stanowi art. 65 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej¹⁶, „władze publiczne prowadzą politykę zmierzającą do pełnego, produktywnego zatrudnienia poprzez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolenia zawodowego oraz robót publicznych i prac interwencyjnych”. Jest to wyraz społecznej gospodarki rynkowej. „Władze mają to osiągnąć w drodze realizowania programów zwalczania bezrobocia przez jego ograniczanie i wspieranie poradnictwa oraz szkolenia zawodowego, a także przez organizowanie robót publicznych i prac interwencyjnych”¹⁷. „Zadania państwa w zakresie promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej są realizowane przez instytucje rynku pracy. Celem działań podejmowanych przez instytucje rynku pracy jest dążenie do: pełnego i produktywnego zatrudnienia, rozwoju zasobów ludzkich, osiągnięcia wysokiej jakości pracy, wzmocnienia integracji oraz solidarności społecznej, zwiększenia mobilności na rynku pracy”¹⁸.

Instytucje rynku pracy określa Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (DzU z 2013 r. nr 674 ze zmianami)¹⁹.

Według dyspozycji art. 6 ust. 1. ww. ustawy instytucjami rynku pracy realizującymi zadania określone w ustawie są:

- publiczne służby zatrudnienia;
- Ochotnicze Hufce Pracy;
- agencje zatrudnienia;
- instytucje szkoleniowe;
- instytucje dialogu społecznego;
- instytucje partnerstwa lokalnego.

Artykuł 6 komentowanej ustawy wprowadza w ust. 1 nieznaną dotąd prawu polskiemu kategorię podmiotową – instytucje rynku pracy. Wy-

¹⁶ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (DzU 1997 r. nr 78 poz. 483 ze zmianami).

¹⁷ W. Skrzydło, *Komentarz do art. 65 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, LEX, 2013.

¹⁸ *Instytucje rynku pracy*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, www.mpips.gov.pl.

¹⁹ *Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (DzU z 2013 r. nr 674 ze zmianami).

daje się, że podstawowym kryterium pozwalającym zakwalifikować konkretne podmioty jako instytucje rynku pracy jest realizowanie zadań określonych w ustawie. Wskazuje na to literalne brzmienie komentowanego przepisu. Wyliczenie podmiotów, które pod warunkiem realizacji zadań ustawowych są instytucjami rynku pracy, ma charakter wyczerpujący (*numerus clausus*). Są wśród nich podmioty należące do sfery administracji publicznej, ale i podmioty niezależne, reprezentujące sektor niepaństwowy²⁰. Formą, w której niepubliczne podmioty mogą prowadzić działania na rzecz rynku pracy jako instytucje rynku pracy, są agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe, instytucje dialogu społecznego, instytucje partnerstwa lokalnego.

Nauczyciele jako osoby wysoko wykwalifikowane mogą więc świadczyć pracę w wyżej wymienionych podmiotach jako doradcy, szkoleniowcy, trenerzy, itp.

Istotne dla rynku pracy są instytucje dialogu społecznego, takie jak związki zawodowe lub organizacje związków zawodowych, organizacje pracodawców, organizacje bezrobotnych, organizacje pozarządowe.

Za ważną instytucję dialogu społecznego Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej uważa m.in. Związek Rzemiosła Polskiego²¹.

We współczesnym świecie ludzie, aby móc zapewnić byt sobie i swoim najbliższym, wykonują określone czynności, tj. świadczą pracę bezpośrednio na rzecz innych ludzi (osób fizycznych) lub na rzecz innych podmiotów (osób prawnych). Z tego tytułu uzyskują korzyści majątkowe, najczęściej w postaci wynagrodzenia. Świadczenie pracy na przestrzeni rozwoju cywilizacyjnego ulegało formalizacji, czyli zostało podporządkowane pewnym procedurom.

W polskim systemie prawnym świadczenie pracy może odbywać się na podstawie stosunku pracy lub na podstawie innych stosunków zobowiązaniowych, niebędących stosunkami pracy. W pierwszym przypadku mówimy o zatrudnieniu pracowniczym, w drugim – o zatrudnieniu niepracowniczym. Występują różne formy zatrudnienia niepracowniczego, np. stosunki służbowe (administracyjnoprawne), stosunki cywilnoprawne.

²⁰ M. Paluszkiwicz, T. Wrocławska, Teza 1, *Komentarz do art. 6 ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, w: Góral Z. (red.), Bielak-Jomaa E., Drabek A., Paluszkiwicz M., Staszewska E., Włodarczyk M., Wrocławska T. *Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Praktyczny komentarz*, LEX, 2011.

²¹ *Instytucje rynku pracy, op. cit.*

W języku prawniczym, jak i w języku powszechnym (piśmiennictwie niespecjalistycznym), ostatnimi czasy pojawiają się określenia takie jak: „elastyczne” formy zatrudnienia, „elastyczne” formy świadczenia pracy lub mniej rozpowszechnione: „alternatywne” formy zatrudnienia, „alternatywne” formy świadczenia pracy. W polskim prawie pracy brak definicji elastycznych form zatrudnienia, elastycznych form świadczenia pracy. Antonimem przymiotnika „elastyczny” są przymiotniki „nieelastyczny”, „sztywny”, „tradycyjny”. Za tradycyjną formę zatrudnienia uznaje się świadczenie pracy na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony. Tak więc za elastyczne bądź alternatywne uznawane są wszystkie formy świadczenia pracy, z wyłączeniem najbardziej tradycyjnej i sztywnej formy – umowy o pracę zawartej na czas nieokreślony.

Szeroka literatura tematu, zarówno prawnicza, jak i niespecjalistyczna, zalicza do elastycznych form świadczenia pracy (elastycznych form zatrudnienia) m.in.: pracę na podstawie umowy na czas określony bądź na czas próbny; pracę na podstawie umowy o pracę na czas wykonania określonej pracy; pracę na zastępstwo; pracę w niepełnym wymiarze czasu pracy; pracę na wezwanie; telepracę; pracę tymczasową; pracę nakładczą; umowę zlecenia; umowę o dzieło; umowę agencyjną; umowę menedżerską; samozatrudnienie; *work sharing*; *job sharing*; *job rotation*; freelancing; outsourcing.

Nie jest to katalog zamknięty. We współczesnym świecie następuje dynamiczny rozwój elastycznych form świadczenia pracy, który wynika zarówno ze zmiany przepisów prawa, jak i z praktyki.

„Co najważniejsze właśnie w modelu elastycznym, forma zatrudnienia i rodzaj umowy może być inny niż umowa o pracę na czas nieokreślony, wymiar czasu pracy może odbiegać od zatrudnienia na pełny etat, miejsce zatrudnienia może być inne niż siedziba pracodawcy, regularność zatrudnienia może być różna niż praca w określonych godzinach, a długość zatrudnienia może być inna niż długoletnie ciągłe zatrudnienie”²².

Biorąc pod uwagę kryterium „elastyczności” w odniesieniu do czasu pracy, można również zaliczyć do tych form poniższe warunki świadczenia pracy, takie jak:

- 1) równoważny czas pracy art. 135-137 kodeksu pracy;
- 2) praca w ruchu ciągłym – 138 kodeksu pracy;

²² I. Kalinowska, B. Kujszczyk, M. Mańturz, J. Sajko, B. Świercz, A. Tymoszuik, *Elastyczne formy zatrudnienia*, Informator, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Warszawa 2012.

- 3) system przerywanego czasu pracy – art. 139 kodeksu pracy;
- 4) system zadaniowego czasu pracy – art. 140 kodeksu pracy;
- 5) system różnych godzin rozpoczęcia i końca pracy – art. 140¹ kodeksu pracy;
- 6) indywidualny rozkład czasu pracy pracownika – art. 142 kodeksu pracy;
- 7) system skróconego tygodnia pracy – art. 143 kodeksu pracy;
- 8) system czasu pracy, w którym praca jest świadczona wyłącznie w piątki, soboty, niedziele i święta – art. 144 kodeksu pracy.

Z dniem 23 sierpnia 2013 r. weszła w życie Ustawa z dnia 12 lipca 2013 r. o zmianie ustawy – kodeks pracy oraz ustawy o związkach zawodowych²³. Nowelizacja ta w art. 1 pkt 1 wprowadziła nowy zapis art. 29 § 2 kodeksu pracy „§ 2. W każdym systemie czasu pracy, jeżeli jest to uzasadnione przyczynami obiektywnymi lub technicznymi, lub dotyczącymi organizacji pracy, okres rozliczeniowy może być przedłużony, nie więcej jednak niż do 12 miesięcy, przy zachowaniu ogólnych zasad dotyczących ochrony bezpieczeństwa i zdrowia pracowników”. Zdaniem ustawodawcy możliwość przedłużenia okresu rozliczeniowego do 12 miesięcy w każdym systemie czasu pracy ma mieć taki skutek, że czas pracy ma być bardziej „elastyczny”. Spektrum artykułowania terminu „elastyczność” w literaturze dotyczącej zatrudniania jest więc bardzo pojemne, szerokie.

Do nauczycieli świadczących pracę na podstawie Karty nauczyciela elastyczne formy zatrudnienia mają bardzo ograniczone zastosowanie. W wyjątkowych wypadkach dopuszczalna jest umowa na czas określony, tj. w przypadku zaistnienia potrzeby wynikającej z organizacji nauczania lub zastępstwa nieobecnego nauczyciela.

Oświata i nauka w rzemiośle

W szerokim zakresie zagadnienia związane z oświatą, systemem oświaty reguluje Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty²⁴. System oświaty obejmuje: 1) przedszkola, 2) szkoły, 3) placówki oświatowo-wychowawcze, 4) placówki kształcenia ustawicznego, 5) placówki kształcenia praktycznego, 6) ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, 7) placówki artystyczne, 8) poradnie psychologiczno-pedagogiczne, 9) młodzieżowe ośrodki wychowawcze, 10) młodzieżowe ośrodki socjoterapii, 11) specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz

²³ DzU z 2013 r. nr. 896.

²⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak Wydawnictwo Pedagogiczne.

specjalne ośrodki wychowawcze, 12) placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, 13) zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli, 14) biblioteki pedagogiczne, 15) kolegia pracowników służb społecznych – art. 2 ww. ustawy.

System oświaty w pewnych aspektach powiązany będzie z rzemiosłem. Ważnym elementem w rozwijaniu rzemiosła jest bowiem kształcenie przyszłych rzemieślników poprzez zdobywanie przez nich kwalifikacji zawodowych.

Z wykładni polskiego systemu prawnego wynika, że „rzemiosłem” jest specyficzny rodzaj wykonywania działalności gospodarczej, a dotyczący przedsiębiorców funkcjonujących w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw oraz funkcjonujący w stosunkowo niewielkiej skali (ograniczona liczba zatrudnionych pracowników), a także ograniczonej przestrzeni gospodarczej przy osobistym udziale właściciela zakładu (przedsiębiorstwa). Według słownika języka polskiego²⁵ rzemiosło jest to:

- 1) drobna wytwórczość obejmująca wykonywanie i naprawianie przedmiotów użytkowych ręcznie lub prostymi narzędziami;
- 2) umiejętność wykonywania takich przedmiotów;
- 3) w odniesieniu do dziedzin sztuki: opanowanie techniki, warsztat twórczy;
- 4) *daw.* zawód, zajęcie.

Tylko osoby fizyczne (w tym jako wspólnicy spółki cywilnej) mogą być rzemieślnikami, tj. osobami wykonującymi rzemiosło²⁶. Rzemieślnikiem nie może być spółka prawa handlowego, ani osobowa, ani kapitałowa, których działalność reguluje kodeks spółek handlowych²⁷. Rzemieślnicy wykonują zawodowo działalność gospodarczą, a więc są też przedsiębiorcami. Dlatego ma do nich zastosowanie również Ustawa z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej²⁸.

W przypadku, gdy rzemieślnik zatrudnia inne osoby fizyczne na podstawie stosunku pracy, staje się też pracodawcą. Jednakże rzemieślnik nie jest uprawniony do nawiązania stosunku pracy z nauczycielem na

²⁵ Słownik Języka Polskiego PWN, www.sjp.pwn.pl.

²⁶ Art. 2 ust. 1, 1a i 4, Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiosle (DzU z 2002 r. nr 112, poz. 979 ze zmianami).

²⁷ Ustawa z dnia 15 września 2000 r. Kodeks spółek handlowych (DzU z 2000 r. nr 94, poz. 1037 ze zmianami).

²⁸ Ustawa z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej (DzU z 2013 r. nr 672 ze zmianą).

podstawie Karty nauczyciela²⁹, gdyż taka forma zatrudniania dotyczy nauczycieli z publicznych szkół i placówek systemu oświaty.

Rzemieślnik może również zatrudniać osoby fizyczne w ramach stosunków cywilnoprawnych, przedstawionych w przedmiotowej ekspertyzie jako „zatrudnienie niepracownicze” oraz jako „inne formy zatrudnienia”.

Właśnie w procesie kształcenia przyszłych rzemieślników, poprzez zdobywanie przez nich kwalifikacji zawodowych, mogą i powinni uczestniczyć „nauczyciele zawodowi”, którzy w realizacji tego celu oświatowego mogą być zatrudniani w różnych formach świadczenia pracy. Organizacje samorządu gospodarczego rzemiosła posiadające osobowość prawną, tj. cechy, izby rzemieślnicze i Związek Rzemiosła Polskiego, uczestniczą w takim procesie kształcenia³⁰. Do zadań samorządu gospodarczego rzemiosła należy w szczególności uczestniczenie w realizacji zadań z zakresu oświaty i wychowania w celu zapewnienia wykwalifikowanych kadr dla gospodarki³¹.

Takie wyżej wymienione zadanie oświatowe związane jest z praktyczną nauką zawodu w zawodach rzemieślniczych. „Praktyczna nauka zawodu może odbywać się w placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych, u pracodawców, a także w indywidualnych gospodarstwach rolnych”³².

Praktyczna nauka zawodu jest istotnym uzupełnieniem kształcenia zawodowego. Może być realizowana poprzez zajęcia praktyczne oraz praktyki zawodowe. O ile te pierwsze są zazwyczaj prowadzone w szkole (w warsztatach szkolnych) i mają na celu zapoznanie uczniów (słuchaczy) z umiejętnościami zawodowymi niezbędnymi do pracy w zawodzie, o tyle praktyki, których organizacji poświęcono art. 70a i 70b³³, są zazwyczaj organizowane u pracodawców. Uczestnicy praktyk w trakcie ich trwania otrzymują niezbędny instruktaż teoretyczny, a następnie w ramach zajęć wykonują prace w rzeczywistych warunkach pracy. Zajęcia praktyczne prowadzą nauczyciele (§ 10 ust. 1 rozporządzenia),

²⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (DzU z 2006 r. nr 97, poz. 674 ze zmianami).

³⁰ Art. 3 Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (DzU z 2002 r. nr 112, poz. 979 ze zmianami).

³¹ Tamże, art. 7 ust. 5 pkt. 5

³² Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zmianami).

³³ Tamże.

a zatem osoby zatrudnione zgodnie z przepisami ustawy – Karta nauczyciela i mające kwalifikacje określone w tej ustawie oraz w przepisach wydanych na podstawie art. 9 KN. To zastrzeżenie dotyczy jednak tylko zajęć praktycznych organizowanych w placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, warsztatach szkolnych, a także pracowniach szkolnych, bowiem zgodnie z § 10 ust. 2 rozporządzenia, zajęcia praktyczne realizowane u pracodawców i w indywidualnych gospodarstwach rolnych mogą także prowadzić instruktorzy praktycznej nauki zawodu”³⁴.

Zatrudnianie nauczycieli

Nauczyciele w publicznych szkołach i placówkach systemu oświaty pracują na mocy ustawy Karty nauczyciela³⁵. Przepisy art. 1 określają zakres podmiotowy obowiązywania Karty nauczyciela. Obejmuje on przede wszystkim nauczycieli, wychowawców i innych pracowników pedagogicznych zatrudnionych w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wymienionych w art. 2 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, a także pracowników pedagogicznych zatrudnionych w placówkach resortu sprawiedliwości, które działają na podstawie przepisów Ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich³⁶. Wymienione osoby są objęte pełnym zakresem przepisów Karty nauczyciela³⁷. Ustawa Karta nauczyciela dokładnie definiuje warunki pracy nauczycieli, ich obowiązki i prawa oraz precyzuje stopnie awansu zawodowego i wysokość wynagrodzenia nauczycieli.

Art. 10 ust. 2, 4 i 5 Karty nauczyciela uszczegółowiają tryb nawiązania stosunku pracy z nauczycielami ze względu na stopnie awansu zawodowego: „2. Z osobą posiadającą wymagane kwalifikacje, z zastrzeżeniem ust. 3, i rozpoczynającą pracę w szkole stosunek pracy nawiązuje się na podstawie umowy o pracę na czas określony na jeden rok szkolny w celu odbycia stażu wymaganego do uzyskania awansu na stopień nauczyciela kontraktowego, z zastrzeżeniem ust. 7. W przypadkach, o których mowa w art. 9c ust. 11 i art. 9g ust. 8, w razie ustalenia dodatkowego stażu, z nauczycielem stażystą nawiązuje się stosunek pracy na czas określony na kolejny jeden rok szkolny. 4. Stosunek pracy z nau-

³⁴ M. Pilich, *Komentarz do art. 70 ustawy o systemie oświaty*, teza 1,5.55.

³⁵ Art. 1.

³⁶ DzU z 2010 r. nr 33, poz. 178 z późn. zm.

³⁷ Barański A., Teza 1, w: Rozwadowska-Skrzeczyńska J., Szymańska M., *Karta Nauczyciela. Komentarz*, LEX, 2012.

czycielem kontraktowym nawiązuje się na podstawie umowy o pracę zawieranej na czas nieokreślony, z zastrzeżeniem ust. 7. 5. Stosunek pracy z nauczycielem mianowanym i z nauczycielem dyplomowanym nawiązuje się na podstawie mianowania”.

Stopnie awansu zawodowego wyróżniają nauczycieli stażystów, nauczycieli kontraktowych, nauczycieli mianowanych oraz nauczycieli dyplomowanych. Nauczyciele ze szkół niepublicznych zatrudniani są na mocy powszechnie obowiązujących przepisów prawa pracy, tj. kodeksu pracy, lub na podstawie stosunków cywilnoprawnych.

Sąd Najwyższy w uchwale z dnia 20 września 1994 r. I PZP 37/94 wyraził stanowisko: „Dopuszczalne jest zatrudnienie nauczyciela w szkole niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej na podstawie umowy cywilnoprawnej (art. 1 pkt 8 w związku z art. 97 ust. 2 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela – DzU nr 3, poz. 19 ze zm.)”³⁸.

Nauczyciel w wyżej opisanym przypadku może tym samym świadczyć pracę na podstawie umowy cywilnoprawnej, np. umowy-zlecenia, o dzieło. Nauczyciel w szkole niepublicznej może też świadczyć pracę w formie telepracy. Taką telepracą może być nauczanie z wykorzystaniem sieci komputerowych i internetu – e-learning.

Jak ujawniają dane statystyczne: „w roku szkolnym 2011/2012 pracowało 479,5 tys. nauczycieli we wszystkich typach szkół i placówek wychowania przedszkolnego, co stanowiło spadek liczby nauczycieli o 1,4% w stosunku do roku poprzedniego. Obecnie sektor publiczny zatrudnia 90,7% wszystkich nauczycieli, z czego najwięcej w placówkach pozostających w gestii gmin (65,6% wszystkich zatrudnionych). W sektorze prywatnym funkcjonuje 9,3% wszystkich etatów nauczycielskich (w roku poprzednim 8,4%)”³⁹.

Wyodrębnioną grupę nauczycieli stanowią nauczyciele zawodowi, określani też jako nauczyciele kształcenia zawodowego lub także jak poniżej. Według Podręcznika wskaźników Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013 stanowiącego załącznik do Zasad systemu sprawozdawczości Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 z dnia 24 grudnia 2012 r., obowiązującego od 1 stycznia 2013 r., „pod pojęciem nauczycieli kształcenia zawodowego należy rozumieć nauczycieli uczą-

³⁸ *Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 20 września 1994 r. I PZP 37/94.*

³⁹ *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2011/12*, GUS, Warszawa 2012, s. 119.

cych przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu⁴⁰.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli⁴¹, wyróżnia: nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych, nauczycieli praktycznej nauki zawodu.

Problematykę instruktorów praktycznej nauki zawodu dokładniej reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu⁴². Według § 10 ust. 4 ww. rozporządzenia instruktorzy praktycznej nauki zawodu, o których mowa w ust. 2 pkt 2, powinni posiadać co najmniej tytuł mistrza w zawodzie, którego będą nauczać, lub w zawodzie wchodzącym w zakres zawodu, którego będą nauczać, i przygotowanie pedagogiczne wymagane od nauczycieli lub ukończony kurs pedagogiczny.

Tacy instruktorzy praktycznej nauki zawodu nie są nauczycielami w rozumieniu Karty nauczyciela. Pracują więc na podstawie umów o pracę w rozumieniu kodeksu pracy, na podstawie umów cywilnoprawnych. Mogą też wykonywać czynności (świadczyć pracę) jako przedsiębiorcy.

Nauczyciele „zawodowi” stanowią grupę, której potencjał może i powinien być wykorzystany przez rzemiosło.

Karta nauczyciela

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela⁴³ to akt prawny regulujący prawa i obowiązki grupy zawodowej, jaką stanowią nauczyciele.

Jest ona pragmatyką zawodową nauczycieli, czyli ustawa ta, zwana dalej Kartą nauczyciela, ma pierwszeństwo w zakresie regulacji tychże praw i obowiązków nauczycieli przed innymi aktami prawnymi, w szczególności przed kodeksem pracy⁴⁴. Jest więc aktem *lex specialis*.

⁴⁰ www.efs.gov.pl/Dokumenty.

⁴¹ Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (DzU z 2009 r. nr 50, poz. 400 ze zm.).

⁴² DzU z 2009 r. nr 244, poz. 1626.

⁴³ DzU z 2006 r. nr 97, poz. 674 ze zm.

⁴⁴ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (DzU z 1998 r. nr 21, poz. 94 ze zmianami)

Jak stanowi następnie jej art. 91c ust. 1, cyt.: „W zakresie spraw wynikających ze stosunku pracy, nieuregulowanych przepisami ustawy, mają zastosowanie przepisy kodeksu pracy”. Zatrudnianie, a co za tym idzie – świadczenie pracy przez kategorię pracowników, jakimi są nauczyciele, jest procesem wysoce sformalizowanym. Należy zwrócić uwagę na dyspozycję art. 10 ust. 1 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (DzU z 2006 r. nr 97, poz. 674 ze zmianami)⁴⁵, według której „stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje się w szkole, a w przypadku powołania zespołu szkół jako odrębnej jednostki organizacyjnej – w zespole szkół na podstawie umowy o pracę lub mianowania, z zastrzeżeniem ust. 8”.

Z zasady więc przy zatrudnianiu nauczycieli mamy do czynienia ze stosunkiem pracy. Istnieją oczywiście wyjątki od tej formy świadczenia pracy przez nauczycieli.

Ustawie podlegają głównie nauczyciele, wychowawcy i pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w publicznych przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych, placówkach szkolnych, zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli, zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich, rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych, publicznych kolegiach pracowników służb społecznych.

W odniesieniu do szkół zawodowych istotny jest fakt, że Karta nauczyciela obejmuje także pracowników zatrudnionych u pracodawców, którzy pełnią funkcję instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz kierowników praktycznej nauki zawodu, posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz wykonujących pracę dydaktyczną i wychowawczą w wymiarze przewidzianym dla tych nauczycieli.

W szkolnictwie niepublicznym Karta nauczyciela nie obowiązuje bądź też obowiązuje w ograniczonym zakresie.

W ostatnich latach w dyskursie publicznym pojawiła się szczególna krytyka Karty nauczyciela, głównie ze strony samorządów obciążonych kosztami kryzysu gospodarczego i modernizacji szkolnictwa. Związek Powiatów Polskich i Związek Miast Polskich w 2012 roku postulowały usunięcie takich słabości karty, jak: długi czas trwania urlopów „na poratowanie zdrowia”, długie urlopy (łącznie 79 dni), niskie pensum przy nieweryfikowalnym czasie pracy poza szkołą, praca nauczycieli na kilku etatach, odpisy na doskonalenie nauczycieli, demotywująca i nieweryfi-

⁴⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, *op. cit.*

kowana ścieżka awansu nauczycielskiego, jednorazowe zasiłki w wysokości dwóch miesięcznych pensji⁴⁶. Krytycy karty uznają, że słabo motywuje ona nauczycieli, zakłada kosztowny system wynagrodzeń, liczne przywileje i obszerną definicję zawodu nauczyciela, w której mieszczą się także bibliotekarze i logopedzi. Jednocześnie, jak zauważają przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego, propozycje samorządów na rzecz zreformowania tych aspektów były podejmowane bez dialogu z przedstawicielami oświatowych związków zawodowych.

Zgodnie z Kartą nauczyciela nawiązanie stosunku pracy z nauczycielem odbywa się poprzez zawarcie umowy o pracę lub mianowanie. Umowa o pracę zgodnie z art. 29 art. 1 kodeksu pracy wymaga określenia stron umowy (pracownik, pracodawca), rodzaj umowy (na czas określony, na zastępstwo, na czas wykonania określonej pracy, na czas nieokreślony), datę zawarcia umowy, warunki pracy i płacy, a w szczególności: rodzaj pracy, miejsce wykonywania pracy, wynagrodzenie za pracę odpowiadające rodzajowi pracy ze wskazaniem składników wynagrodzenia, wymiar czasu pracy i termin rozpoczęcia pracy⁴⁷. W oparciu o umowę o pracę szkoła nawiązuje stosunek pracy z:

- 1) osobą posiadającą wymagane kwalifikacje i rozpoczynającą pracę w szkole (stażysta) – na czas określony na 1 rok szkolny w celu odbycia stażu wymaganego do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego (w szczególnych przypadkach uzasadnionych potrzebami szkoły również z osobą legitymującą się wymaganym poziomem wykształcenia, lecz nieposiadającą przygotowania pedagogicznego – o ile zobowiąże się ona do uzupełnienia przygotowania pedagogicznego w trakcie odbywania stażu);
- 2) nauczycielem kontraktowym – na czas nieokreślony;
- 3) wszystkimi nauczycielami – na czas określony – w przypadku zaistnienia potrzeby wynikającej z organizacji nauczania lub zastępstwa nieobecnego nauczyciela w trakcie roku szkolnego;
- 4) nauczycielem mianowanym i dyplomowanym – na czas nieokreślony w niepełnym wymiarze – w przypadku braku

⁴⁶ A. Grabek, *Gminy walczą z Kartą*, „Rzeczpospolita” 20.04.2012, www.rp.pl [10.09.2013]; O. Szpunar, *Karta nauczyciela rujnuje gminy, 20 godzin zamiast 18 proponują samorządowcy*, „Gazeta Wyborcza” 26.04.2012, <http://wyborcza.pl> [10.09.2013].

⁴⁷ *Zatrudnianie nauczycieli*, „Biuletyn Oświatowy”, Sierpień 2009.

warunków do zatrudnienia nauczyciela w pełnym wymiarze zajęć.

Ponadto nauczyciel stażysta zawsze zatrudniany jest w szkole na podstawie umowy o pracę na czas określony – jeden rok szkolny. Gdy uzyska stopień nauczyciela kontraktowego, powinien zostać zatrudniony na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony. Nawet jeśli dla takiego nauczyciela nie będzie pełnego etatu, to i tak umowa o pracę powinna być zawarta na czas nieokreślony, ale wówczas – w niepełnym wymiarze zajęć.

Na podstawie art. 10 ust. 7 Karty nauczyciela możliwe jest zatrudnienie nauczyciela, bez względu na posiadany przez niego stopień awansu zawodowego, na podstawie umowy o pracę na czas określony. Przepis ten stanowi wyjątek od ogólnej zasady zatrudniania nauczycieli na czas nieokreślony. Sytuacja taka jest dopuszczalna w przypadku (1) zaistnienia potrzeby wynikającej z organizacji nauczania oraz (2) w zastępstwie za nieobecnego nauczyciela. W pierwszym przypadku może to być sytuacja, gdy dyrektor nie wie, czy w przyszłym roku szkolnym będą godziny dla danego nauczyciela. W drugim przypadku umowę o zastępstwo można wypowiedzieć w dowolnym momencie, w odróżnieniu od umów na czas określony.

W przypadku nawiązania stosunku pracy z nauczycielem mianowanym i dyplomowanym podstawą zatrudnienia jest mianowanie. Zgodnie z art. 10 ust. 6 Karty nauczyciela w przypadku braku warunków do zatrudnienia nauczyciela mianowanego i dyplomowanego w pełnym wymiarze zajęć na czas określony stosunek pracy nawiązuje się z nim na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony w niepełnym wymiarze zajęć. Pojęcie „mianowania” rozumiane jest w prawie oświatowym na dwa sposoby. Mianowanie jest stopniem awansu zawodowego nauczyciela i w tym znaczeniu przynosi nauczycielowi głównie korzyści finansowe, gdyż wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela uzależniona jest m.in. od stopnia awansu zawodowego. W drugim znaczeniu jest formą zatrudnienia nauczyciela alternatywną do nawiązania stosunku pracy nauczyciela. Jest to forma dla nauczyciela korzystniejsza niż umowa o pracę, gdyż powoduje większą stabilizację zatrudnienia i od niej uzależnione jest stosowanie części przepisów Karty nauczyciela.

Jak wspomniano wyżej, Karta nauczyciela dotyczy także pracowników zatrudnionych u pracodawców, którzy pełnią funkcję instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz kierowników praktycznej nauki zawodu. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu szkoła kierująca uczniów na praktyczną naukę zawodu akceptuje wyznaczonych instruk-

torów praktycznej nauki zawodu i opiekunów praktyk zawodowych lub wyznacza do prowadzenia praktycznej nauki zawodu nauczycieli praktycznej nauki zawodu⁴⁸.

Podmioty przyjmujące uczniów lub młodocianych na praktyczną naukę zawodu wyznaczają odpowiednio nauczycieli, instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz opiekunów praktyk zawodowych. Poza powyższymi zajęcia praktyczne realizowane u pracodawców i w indywidualnych gospodarstwach rolnych mogą także prowadzić: (1) pracownicy, dla których praca dydaktyczna i wychowawcza z uczniami lub młodocianymi stanowi podstawowe zajęcie i jest wykonywana w tygodniowym wymiarze godzin przewidzianym dla nauczycieli; (2) pracodawcy lub wyznaczeni przez nich pracownicy albo osoby prowadzące indywidualne gospodarstwa rolne, dla których praca dydaktyczna i wychowawcza z uczniami lub młodocianymi nie stanowi podstawowego zajęcia lub jest wykonywana w tygodniowym wymiarze godzin niższym niż przewidziany dla nauczycieli, w ramach obowiązującego ich tygodniowego czasu pracy. Jednocześnie instruktorzy praktycznej nauki zawodu powinni posiadać kwalifikacje wymagane od nauczycieli lub posiadać co najmniej tytuł mistrza w zawodzie, którego będą nauczać, i przygotowanie pedagogiczne wymagane od nauczycieli lub ukończony kurs pedagogiczny, świadectwo ukończenia technikum, liceum zawodowego, liceum ogólnokształcącego, studiów wyższych lub innych szkół i uczelni odpowiednich dla nauczanego zawodu.

Regulacje prawne przewidują cztery sytuacje, w których funkcje nauczycieli mogą pełnić osoby niebędące nauczycielami i niespełniające wymagań kwalifikacyjnych⁴⁹. Dyrektor szkoły może zatrudniać takie osoby w szczególnych przypadkach za zgodą kuratora oświaty. Sytuacje te dotyczą zatrudnienia: (1) nauczyciela niespełniającego wymagań kwalifikacyjnych; (2) osoby niebędącej nauczycielem; (3) osoby niebędącej nauczycielem do prowadzenia zajęć z zakresu kształcenia zawodowego; (4) osoby nieposiadającej przygotowania pedagogicznego.

Zatrudnienie nauczyciela niespełniającego wymagań kwalifikacyjnych (art. 10 ust. 9 Karty nauczyciela) jest możliwe w przypadku zaistnienia potrzeby wynikającej z organizacji nauczania lub zastępstwa nie-

⁴⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu*, DzU 2010 nr 244 poz. 1626.

⁴⁹ *Zatrudnianie nauczycieli/osób niebędących nauczycielami niespełniających wymagań kwalifikacyjnych*, Kuratorium Oświaty w Warszawie, www.kuratorium.waw.pl [10.09.2013].

obecnego nauczyciela, jeżeli nie ma możliwości zatrudnienia osoby posiadającej wymagane kwalifikacje. Osoba taka nie zdobywa jednak stopni awansu zawodowego. Wniosek dyrektora szkoły do kuratorium musi wówczas zawierać m.in. nazwę przedmiotu lub rodzaj zajęć, wymiar zatrudnienia, uzasadnienie, poświadczony kserokopie dokumentów potwierdzających dotychczas posiadane kwalifikacje lub aktualne zaświadczenie o kontynuowaniu nauki, poświadczony z rejonowego urzędu pracy stwierdzający, że na terenie działania urzędu nie ma osób poszukujących pracy legitymujących się pełnymi kwalifikacjami, oraz poświadczony z organu prowadzącego, że na terenie działania urzędu nie ma osób poszukujących pracy legitymujących się pełnymi kwalifikacjami.

Zatrudnienie osoby niebędącej nauczycielem do zajęć z zakresu ogólnego zgodnie z art. 7 ust. 1a Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty jest możliwe, gdy osoba ta ma przygotowanie uznane przez dyrektora szkoły za odpowiednie do prowadzenia danych zajęć. Wówczas Karta nauczyciela stosowana jest tylko w odniesieniu do tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć edukacyjnych, a wynagrodzenie nie może być wyższe niż dla nauczyciela dyplomowanego. Dyrektor szkoły składa w takiej sytuacji do kuratorium wnioski, podobnie jak w poprzednim przypadku.

Zatrudnienie osoby niebędącej nauczycielem do prowadzenia zajęć z zakresu kształcenia zawodowego jest możliwe zgodnie z art. 7 ust. 1b i 1d Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Zgodę na zatrudnienie wyraża wówczas organ prowadzący szkołę lub placówkę. Zatrudnienie następuje na zasadach określonych w kodeksie pracy oraz obejmuje odpowiednie przepisy dotyczące tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć edukacyjnych nauczycieli i ustala wynagrodzenie nie wyższe niż przewidziane dla nauczyciela dyplomowanego.

Ostatnia sytuacja to zatrudnienie osoby nieposiadającej przygotowania pedagogicznego (art. 10 ust. 3 Karty nauczyciela). Jest możliwa, gdy szkoła ma uzasadnioną potrzebę zatrudnienia osoby o odpowiednim wykształceniu, lecz bez przygotowania pedagogicznego. Osoba ta musi jednak zobowiązać się do uzyskania przygotowania pedagogicznego w trakcie odbywania stażu. W takiej sytuacji nie jest potrzebna zgoda kuratora oświaty.

W lipcu 2013 roku Rada Ministrów przyjęła założenia do projektu ustawy o zmianie ustawy Karta nauczyciela oraz niektórych innych

ustaw, przedłożone przez Ministra Edukacji Narodowej⁵⁰. Do głównych celów nowelizacji należą: (1) podnoszenie jakości pracy szkoły poprzez wzmocnienie motywacyjnego charakteru wynagrodzeń nauczycieli, (2) zwiększenie roli doskonalenia umiejętności zawodowych nauczycieli zgodnie z potrzebami uczniów, (3) poprawa organizacji pracy szkoły oraz (4) włączenie rodziców w sprawy istotne dla szkoły w szerszym niż dotychczas zakresie.

Jeśli chodzi o zmianę systemu wynagradzania nauczycieli, to reforma przewiduje zastąpienie średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego wskaźnikami kalkulacyjnymi środków ogółem przeznaczonych na wynagrodzenia nauczycieli. W ten sposób środki znajdujące się w dyspozycji samorządu nie zmienią się, lecz ich rozliczanie będzie dokonywane łącznie na wszystkich stopniach awansu zawodowego, a nie, jak dotychczas, oddzielnie na poszczególnych stopniach tego awansu. Nowelizacja ma prowadzić także do zniesienia niektórych uprawnień socjalnych nauczycieli, nieadekwatnych do współczesnych realiów społeczno-gospodarczych. Uchylone mają zostać m.in. przepisy dotyczące dodatku mieszkaniowego, zasiłku na zagospodarowanie, prawa do lokalu mieszkalnego, prawa do osobistego użytkowania działki gruntu szkolnego, prawa do zajmowania mieszkań w budynkach szkolnych i użytkowanych przez szkoły.

Nowelizacja zakłada doprecyzowanie zasad przeznaczania środków wyodrębnionych przez organy prowadzące na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Środki te mają być bardziej związane m.in. z obszarami wynikającymi z polityki edukacyjnej, wnioskami i wynikami nadzoru pedagogicznego, wynikami egzaminów zewnętrznych, realizacją podstawy programowej, potrzebami uczniów i indywidualizacją procesu kształcenia czy z kierunkami lokalnych strategii rozwojowych i lokalnej polityki oświatowej. Kolejny aspekt reformy to doprecyzowanie przepisów służących poprawie organizacji pracy szkoły i zaspokajaniu potrzeb uczniów, w tym: obowiązek rejestrowania zajęć i czynności realizowanych w ramach czasu pracy nauczyciela poprzez uwzględnienie rejestrowania najistotniejszych czynności wspierających proces dydaktyczny, takich jak: doskonalenie zawodowe nauczycieli, praca zespołowa nauczycieli czy kontakt nauczyciela z rodzicami uczniów szkoły. Zakłada się także określenie wymiaru i terminu udzielenia nauczycielom

⁵⁰ *Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw*, Projekt z dnia 12.07.2013 r., Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://legislacja.rcl.gov.pl> [10.09.2013].

urlopu wypoczynkowego w sposób umożliwiający lepszą organizację pracy szkoły i wykonywanie jej zadań statutowych. Doprecyzowane mają zostać cele przeznaczenia urlopu dla poratowania zdrowia, zmiana kryteriów jego przyznawania, wymiaru oraz zmiany w zakresie orzekania. Zwiększona ma zostać rola rodziców uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących spraw szkoły poprzez rozszerzenie ich w procedurze awansu zawodowego nauczycieli i procedurze oceny ich pracy. Procedura awansu zawodowego nauczycieli ma m.in. zostać przeniesiona na organ prowadzący szkołę i organ sprawujący nadzór pedagogiczny.

W tym miejscu należy także zwrócić uwagę na krytykę proponowanych zmian przedstawioną w opinii do założeń nowelizacji ustawy Karta nauczyciela przez Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)⁵¹. Przede wszystkim zwraca się w niej uwagę na to, że propozycja regulacji wydaje się być podporządkowana bardziej celom ekonomicznym niżeli motywacjom jakościowym. Jeśli chodzi o zastąpienie średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego wskaźnikami kalkulacyjnymi środków ogółem, to zdaniem ZNP założenie, że zmiana ta nie wpłynie na wysokość środków, nie wyjaśnia, jaka będzie wysokość środków oraz w jaki sposób będzie to powiązane z konstruowaniem rozporządzenia o minimalnych stawkach wynagrodzenia nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego. Jednocześnie zmiany rodzą obawę, że w konsekwencji wynagrodzenie nauczycieli będzie w całości kształtowane przez organy prowadzące szkoły. Mimo zapowiedzi projekt nie zawiera też żadnych rozwiązań na rzecz zwiększenia motywacyjnej roli wynagrodzeń nauczycieli. W odniesieniu do ograniczenia niektórych uprawnień socjalnych nauczycieli ZNP uznaje je za słuszne przy uwzględnieniu zachowania zasady ochrony praw nabytych. Co do doprecyzowania zasad przeznaczania środków wyodrębnianych przez organy prowadzące na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, ZNP uznaje, że obecne regulacje są w tej sprawie wystarczająco przejrzyste, i że propozycja nie została wystarczająco jasno przedstawiona. Jeśli chodzi o zmiany w określeniu wymiaru i terminu udzielenia nauczycielom urlopu wypoczynkowego, ZNP uznaje, że proponowane rozwiązania nie mają wystarczających przesłanek do różnicowania w ustawie wymiaru nieprzerwanego urlopu nauczyciela i nauczyciela pełniącego funkcję dyrektora, co stanowiłoby naruszenie zasady równego traktowania w zatrudnieniu. Jeśli chodzi o doprecyzo-

⁵¹ *Opinia: Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy Karta Nauczyciela* 21.03.2013, Związek Nauczycielstwa Polskiego, www.znp.edu.pl [10.09.2013].

wanie celu przeznaczenia urlopu dla poratowania zdrowia, ZNP uznaje, że przedstawione propozycje wydają się być oparte jedynie na założeniu, że nauczyciele są jedną z nielicznych grup zawodowych, które są uprawnione do korzystania z tej formy urlopu. ZNP nie akceptuje przedstawionej propozycji wydłużenia z 7 do 20 lat wymaganego okresu pracy uprawniającego do skorzystania z tego urlopu oraz ograniczenia jego wymiaru do jednego roku, szczególnie w kontekście podniesienia wieku emerytalnego. Propozycję związaną z rozszerzeniem zakresu rejestrowania zajęć i czynności realizowanych przez nauczycieli ZNP uznaje za właściwie niemożliwą do realizacji ze względu na specyfikę i różnorodność wykonywanych zadań zawodowych oraz warunki pracy, a w dodatku za niejasną, gdyż nie może służyć za podstawę jakichkolwiek rozliczeń i kalkulacji łącznego czasu pracy nauczyciela. ZNP zauważa, że propozycje zwiększenia roli rodziców uczniów poprzez włączenie ich przedstawicieli do procedury dokonywania oceny pracy nauczycieli i nadania nauczycielowi stopnia awansu zawodowego mają sens tylko w odniesieniu do oceny pracy, ale już żadnego – w przypadku awansu zawodowego. Włączenie rodziców w ten proces prowadziłyby do obniżenia jego jakości z uwagi na ryzyko wystąpienia braku stosownych do oceny kompetencji wśród rodziców.

Przekwalifikowanie nauczycieli – wyzwania i możliwości

W sierpniu 2013 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło przeznaczenie 100 mln zł ze środków Unii Europejskiej na wsparcie aktywizacji zawodowej nauczycieli, którzy utracili pracę w ciągu ostatnich 24 miesięcy oraz przepracowali w jednostkach systemu oświaty co najmniej 12 miesięcy⁵². Przesłanką do uruchomienia wsparcia są procesy demograficzne prowadzące do spadku liczby uczniów we wszystkich typach szkół, co zmniejsza zapotrzebowanie na pracę nauczycieli. W okresie od roku szkolnego 2005/2006 liczba uczniów we wszystkich typach szkół zmniejszyła się o około 1,5 miliona. Ministerstwo Edukacji Narodowej szacuje, że w 2013 roku pracę straci ponad 6,8 tysięcy z oko-

⁵² 100 mln zł z UE na wsparcie nauczycieli, 27.08.2013, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5534%3A100-mln-z-z-ue-na-wsparcie-nauczycieli&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra-aktualnosc&Itemid=76 [10.09.2013]; *MEN próbuje pomóc. 100 mln zł ze środków UE na aktywizację zawodową nauczycieli*, „Serwis samorządowy Polska Agencja Prasowa” 27.08.2013, www.samorzad.pap.pl/depesze/redakcyjne.fundusze_unijne/127910/MEN-probuje-pomoc--100-mln-zl-ze-srodkow-UE-na-aktywizacje-zawodowa-nauczycieli- [10.09.2013].

ło 666 tysięcy nauczycieli. W 2012 roku pracę straciło blisko 7 tysięcy nauczycieli.

Ministerialny program ma na celu pomoc w znalezieniu nowego zatrudnienia, wykorzystanie ich potencjału zawodowego i doświadczeń pedagogicznych na rzecz środowiska lokalnego. Szczegóły programu mają zostać ustalone z urzędami marszałkowskimi. Założono ponadto, że powinien prowadzić do takiego przekwalifikowania, by nauczyciel mógł uczyć innych przedmiotów lub pracować w innego rodzaju placówkach oświatowych. Możliwe będzie także przekwalifikowanie do zawodów zbliżonych z systemem oświaty, np. asystentów rodziny – pracowników ośrodka pomocy społecznej, którzy mają pomagać rodzinom w rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych, bezrobotnym – w znalezieniu pracy, uczyć rodziny o skromnych dochodach oszczędnego gospodarowania budżetem domowym, pomagać wielodzietnym rodzinom w organizacji codziennych obowiązków – odrabiać lekcje z dziećmi, zabierając je na spacer, odprowadzać do szkoły lub odbierać ze szkoły. Program zakłada także możliwość przekwalifikowania zgodnego ze specjalizacją szkolną, np. matematyk może pracować w zawodach związanych z bankowością lub informatyką, a humanista – w tych związanych z humanistyką.

Program ma być realizowany w ramach Poddziałania 8.1.2 „Wsparcie procesów modernizacyjnych i adaptacyjnych w regionie” w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Przykładowe projekty powinny dotyczyć tu m.in. staży, szkoleń, studiów podyplomowych, warsztatów aktywnego poszukiwania pracy, doradztwa zawodowego, doradztwa na rzecz rozpoczęcia nowej działalności gospodarczej. Dofinansowanie ma także obejmować wsparcie zatrudnienia u nowego pracodawcy, np. subydiowanie miejsc pracy do maksymalnie 12 miesięcy. Priorytetowo mają być traktowane projekty angażujące byłych nauczycieli do wsparcia procesu dydaktycznego w klasach 1-3, w świetlicach szkolnych w szkołach podstawowych oraz do pracy z dziećmi ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dodatkowych wniosków co do możliwości przekwalifikowania nauczycieli dostarczają badania przeprowadzone w 2010 roku przez ośrodek ASM Centrum Badań i Analiz Rynku w województwie lubuskim, na temat zapotrzebowania grup docelowych programu PO KL na określone

typy projektów⁵³. Z analiz należy wnioskować, że nauczyciele i pracownicy szkół czy placówek oświatowych przeważnie deklarują chęć skorzystania ze studiów podyplomowych (4 osoby z 11), nieco rzadziej są zainteresowani przekwalifikowaniem w kierunku kształcenia ustawicznego (3 osoby z 11). W dalszej kolejności wskazywane jest zapotrzebowanie na kursy kwalifikacyjne i doskonalące, studia wyższe dla nauczycieli oraz kursy doskonalące dla nauczycieli i pracowników administracji oświatowej w zakresie organizacji, zarządzania, finansowania oraz monitoringu działalności oświatowej. Istotną barierą może okazać się brak zainteresowania nauczycieli zmianą zawodu – brak chęci zdobycia nowych umiejętności deklarowało 27,3% respondentów.

W województwie pomorskim w 2012 roku przeprowadzono badanie dotyczące dostosowania kwalifikacji nauczycieli kształcenia zawodowego do zmieniającej się sytuacji w regionie i zmian w systemie edukacji. Podstawowym narzędziem badawczym była ankieta internetowa skierowana do nauczycieli kształcenia zawodowego, którzy uczestniczyli w projektach Działania 9.4 „Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty” PO KL (N=302)⁵⁴.

Większość nauczycieli brała udział w szkoleniach, warsztatach lub kursach (97,9%), czyli krótkich formach wsparcia. Zaledwie 3,3% nauczycieli w ramach wsparcia brało udział w stażach, praktykach lub przygotowaniu zawodowym, a w studiach podyplomowych – 2,1%⁵⁵. W realizowanych projektach zdecydowanie dominowała oferta szkoleniowa (szkolenia, warsztaty, kursy), która była formą wsparcia dostępną w 86,7% projektów objętych badaniem. Blisko 1/3 projektów uwzględniła studia podyplomowe, co stanowi więcej niż w przypadku uczestników, i pozwala wnioskować, że z tej formy tej nie skorzystało jednak wielu potencjalnych beneficjentów. Inne niż wymienione formy wsparcia zastosowano w 20% ocenianych projektów⁵⁶. Dla 42,5% uczestników badania główną motywacją do udziału w projektach była chęć podniesienia wiedzy, umiejętności. Drugą motywacją było dostosowanie kom-

⁵³ *Zapotrzebowanie grup docelowych na określone typy projektów. Raport końcowy*, ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, Kutno 2010, s. 61-62, www.efs.lubuskie.pl [10.09.2013].

⁵⁴ *Badanie efektów projektów realizowanych w ramach Działania 9.4 PO KL w województwie pomorskim mających na celu dostosowanie kwalifikacji nauczycieli kształcenia zawodowego do zmieniającej się sytuacji w regionie i zmian w systemie edukacji*, Pracownia Badań i Doradztwa „Re-Source”, Poznań 2012.

⁵⁵ *Tamże*, s. 27.

⁵⁶ *Tamże*, s. 28.

petencji do zmian w systemie oświaty (18,2%). Następnie wskazywano na sugestię osób trzecich (15,1%) i przydatność w pracy zawodowej (11%)⁵⁷. Pozostałe motywacje, jak ciekawa tematyka, samorealizacja czy niskie koszty uczestnictwa, miały mniejsze znaczenie. Jeśli chodzi o oczekiwania wobec udziału w projektach, to nauczyciele kształcenia zawodowego głównie zwracali uwagę na to, że zwiększą swoją wiedzę i umiejętności (82,5%), następnie, że dostosują swoje kwalifikacje do zmian w systemie edukacji (55,3%). Dla 27,2% respondentów istotne było dostosowanie swoich kwalifikacji do zmieniającej się sytuacji w regionie. Dalsze oczekiwania stanowiły: zwiększenie szans na awans zawodowy w ramach dotychczasowego miejsca zatrudnienia (17,2%) oraz zwiększanie szans na znalezienie innej pracy (7,3%). Wyniki te pozwalają wnioskować o niewielkiej skłonności uczestników projektów do przekwalifikowania się w rezultacie udziału w projekcie. Przy czym nie to było głównym celem w Działaniu 9.4, lecz ogólne doskonalenie w zawodzie, jaki wykonują⁵⁸. Blisko 50,8% respondentów oceniło, że udział w szkoleniach, warsztatach lub kursach w dużym lub bardzo dużym stopniu spełnił ich oczekiwania. W przypadku studiów podyplomowych ocenę taką wskazywało 46,2% respondentów⁵⁹.

Warto wskazać na przykłady projektów realizowanych w ramach Działania 9.4 „Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty”, które były ukierunkowane na przekwalifikowanie nauczycieli kształcenia zawodowego. Przykładowo w projekcie „Uczymy dorosłych na odległość” realizowanym przez Zakład Doskonalenia Zawodowego w Poznaniu w okresie 01.12.2009 – 31.12.2010 przeprowadzono zajęcia dla 120 nauczycieli z terenu województwa wielkopolskiego⁶⁰. Nauczyciele mogli przekwalifikować się w kierunku kształcenia starszej młodzieży i osób dorosłych na odległość. W projekcie zrealizowano 10 szkoleń z zakresu andragogiki z modułem komputerowym kształcenia na odległość.

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Suwałkach zrealizowała natomiast w okresie 01.03.2010 – 30.06.2011 projekt „Studia podyplo-

⁵⁷ *Tamże*, s. 29.

⁵⁸ *Tamże*, s. 30.

⁵⁹ *Tamże*, s. 31.

⁶⁰ *Projekt: „Uczymy dorosłych na odległość”*, Zakład Doskonalenia Zawodowego w Poznaniu, <http://ksztalcenie-na-odleglosc.pl> [10.09.2013].

mowe szansą na rozwój i awans zawodowy nauczycieli”⁶¹. W projekcie udzielono wsparcia 70 osobom w ramach następujących kierunków studiów podyplomowych: zarządzanie oświatą, socjoterapia, edukacja dla bezpieczeństwa.

Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Koninie w okresie 01.01.2011 – 31.12.2012 realizował natomiast projekt „Podniesienie kwalifikacji dla kadry pedagogicznej szkół subregionu konińskiego”⁶². Przeprowadzono tu kurs kwalifikacyjny dla oświatowej kadry kierowniczej, w którym wzięło udział 25 osób; 60-godzinne kursy języka angielskiego dla nauczycieli doskonalące umiejętności kluczowe, w których udział wzięło łącznie 120 osób; 45-godzinne kursy obsługi komputera i zastosowania technologii informatycznych w edukacji, w których łącznie wzięły udział 62 osoby (tematy: e-learning w nauczaniu, tworzenie stron internetowych, prezentacje PowerPoint, podstawy programowania); oraz studia podyplomowe z zakresu edukacji dorosłych, które ukończyły 24 osoby. Dodatkowo przeprowadzono blok warsztatów dla nauczycieli przedmiotów zawodowych, w których łącznie wzięły udział 72 osoby (zajęcia praktyczne dla nauczycieli przedmiotów mechanicznych samochodowych i operatorów obrabiarek skrawających oraz operatorów obrabiarek skrawających, zajęcia praktyczne dla nauczycieli przedmiotów informatycznych, zajęcia praktyczne dla nauczycieli przedmiotów elektrycznych i elektronicznych, bezpieczne zajęcia i praktyka w kształceniu zawodowym). Zrealizowano także kursy doskonalące dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i mających wpływ na wybór przez uczniów kształcenia zawodowego, w których łącznie wzięły udział 44 osoby (metoda projektów w wyborze ścieżki edukacyjno-zawodowej prowadzącej do uzyskania kwalifikacji zawodowych, metodyka nauczania przedmiotów zawodowych).

Powyższe przykłady wskazują na wiele możliwości oferowania wsparcia w zakresie przekwalifikowania nauczycieli kształcenia zawodowego. Przy czym należy zauważyć, że w realizowanych do tej pory projektach dominowało wsparcie krótkotrwałe, które ma ograniczony wpływ na faktyczną zmianę zawodu. Istotny jest także fakt, że rządowy program wsparcia uruchamiany jest dopiero po zwolnieniach nauczycieli

⁶¹ Projekt: „Studia podyplomowe szansą na rozwój i awans zawodowy nauczycieli”, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Suwałkach, <http://old.pwsz.suwalki.pl/pwsz/Projekt5/O-projekcie.html> [10.09.2013].

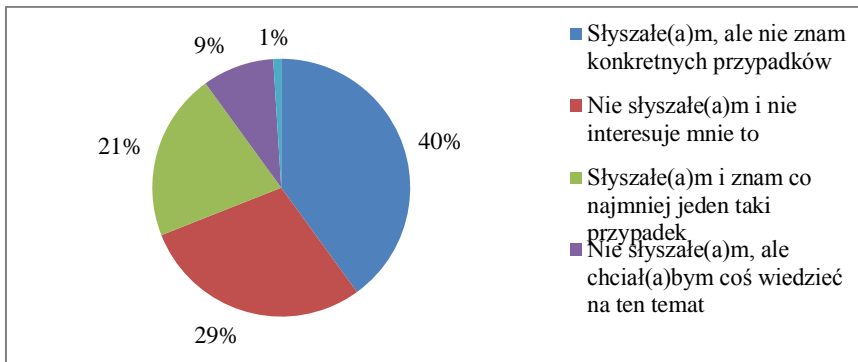
⁶² Projekt: „Podniesienie kwalifikacji dla kadry pedagogicznej szkół subregionu konińskiego”, Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Koninie, www.modn.konin.pl/projekt94/ [10.09.2013].

i skierowany jest do osób, spośród których wiele może mieć już status osób bezrobotnych, w tym długotrwale bezrobotnych. Realizowane projekty powinny być w większym stopniu ukierunkowane nie tylko na przekwalifikowanie nauczycieli, lecz także na płynną zmianę miejsca zatrudnienia w przypadku utraty zatrudnienia. Innymi słowy zasadne jest uwzględnienie rozwiązań typu outplacement⁶³.

System kształcenia zawodowego w warunkach wyłaniania się społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy i kreatywności wymaga zmian w zakresie zarządzania, uwzględniających przede wszystkim zmiany demograficzne i jego potencjalne wzmocnienie pozycji w kontekście reindustrializacji.

W warunkach polskich podstawową kwestią jest zarządzanie szkołami zawodowymi, które ograniczyłyby zasięg ich likwidacji i związanych z tymi działaniami negatywnych efektów dla wszystkich interesariuszy szkolnictwa zawodowego na poziomie lokalnym i regionalnym. Według reprezentatywnych badań CBOS z 2009 roku blisko 61% Polaków zauważa trend likwidacji szkół⁶⁴.

Wykres 1. Znajomość problemu likwidowania szkół, z których utrzymaniem samorządy sobie nie radzą



Źródło: E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009, s. 1.

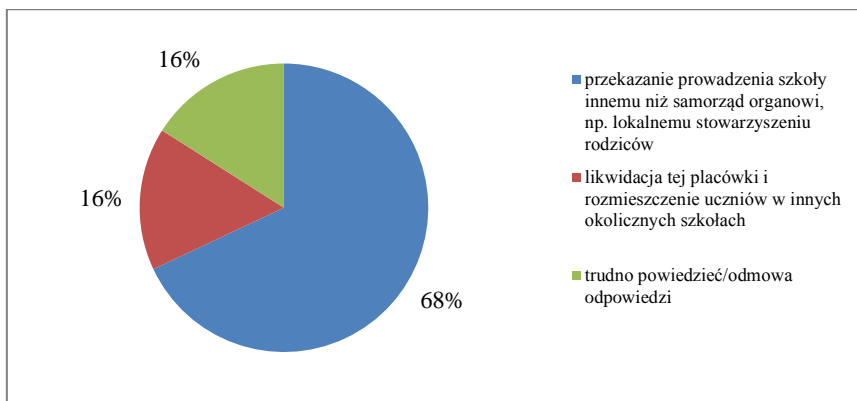
Z problemem tym lepiej zaznajomieni są mieszkańcy wsi niż miast. Większość respondentów (68%) uważa, że w sytuacji, gdy samorząd

⁶³ Zob. M. Klimczuk-Kochańska, A. Klimczuk, *Outplacement dla pracowników – bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012, <http://innowacjenazakrecie.pl> [10.09.2013].

⁶⁴ E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009.

jako organ prowadzący nie radzi sobie z utrzymaniem konkretnej szkoły, powinien przede wszystkim przekazać prowadzenie szkoły innemu niż samorząd organowi, np. lokalnemu stowarzyszeniu rodziców. Nie zależy to od tego, czy respondenci mają dzieci, czy też nie.

Wykres 2. Preferowane działania samorządu w sytuacji problemów z utrzymaniem konkretnej szkoły



Źródło: E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009, s. 2.

Jeśli chodzi o warunki przekazania szkoły innemu niż samorząd podmiotowi, to badani uznają przeważnie, że powinno obejmować gwarancję kontynuacji bezpłatnej nauki przez uczniów, jak i co najmniej takiej samej lub lepszej oferty kształcenia. Respondenci są też zgodni w kwestii użyczenia budynku szkoły i jej wyposażenia nowemu podmiotowi oraz zagwarantowania ciągłości finansowania szkoły z budżetu państwa (w każdym przypadku ponad 80% odpowiedzi twierdzących). Ankietowani jednoznacznie opowiadają się też za ochroną nauczycieli z likwidowanych szkół – blisko 84% uznaje, że nauczyciele powinni mieć zapewnioną możliwość kontynuacji zatrudnienia w tej samej szkole, a 57% – że rozwiązanie umowy o pracę ze wszystkimi nauczycielami i zatrudnienie wybranych osób na nowo nie powinno mieć miejsca.

Tabela 1. Warunki przekazania prowadzenia szkoły przez samorząd innemu podmiotowi

Opinia	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć/ odmowa odpowiedzi
Zagwarantowanie uczniom kontynuacji bezpłatnego kształcenia	74%	18%	1%	1%	6%
Zagwarantowanie uczniom co najmniej takiej samej lub lepszej oferty kształcenia	74%	19%	1%	0%	6%
Użyczenie budynku szkoły i jej wyposażenia nowemu organowi na czas prowadzenia szkoły	58%	27%	4%	0%	11%
Rozwiązanie umowy o pracę ze wszystkimi nauczycielami i zatrudnienie wybranych nauczycieli na nowo	13%	14%	32%	25%	16%
Zagwarantowanie ciągłości finansowania szkoły z budżetu państwa, pomimo przekazania jej nowemu organowi prowadzącemu	48%	35%	4%	1%	12%
Zagwarantowanie nauczycielom możliwości kontynuacji zatrudnienia w tej samej szkole	48%	36%	4%	1%	11%
Sprzedanie budynku szkoły i jej wyposażenia nowemu organowi prowadzącemu	16%	21%	27%	18%	18%

Źródło: E. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009, s. 3.

D. Hopkinson, M. Ainscow i M. West stworzyli typologię szkół zawodowych, która ułatwia diagnozę pozycji szkoły i wybór dalszych me-

to zarządzania nią⁶⁵. W odniesieniu do gotowości szkół na zmiany wyróżniono trzy typy organizacji szkolnych: szkoły, które „błądzą” w poszukiwaniu rozwiązań w sytuacjach kryzysowych; szkoły, które obserwują, jak i co się dzieje; szkoły, które podejmują działanie w sytuacji zagrożenia. Do tego w innym wymiarze szkoły zawodowe można podzielić na efektywne i nieefektywne. Skrzyżowanie tych podziałów prowadzi do wyróżnienia szkół, które są efektywne i rozwijają się („proaktywne”) lub są efektywne, ale mają trudności z rozwiązywaniem problemów („unoszą się na powierzchni”). Wśród szkół nieefektywnych wyróżnia się natomiast te, które rozwijają się poprzez „walkę z otoczeniem”, oraz te, które wyraźnie zmierzają ku upadkowi („tonące”). Pośród wszystkich tych typami znajdują się szkoły, które „błądzą” i zarazem poszukują swojej drogi rozwoju.

Z tego modelu wynika, że najbardziej efektywną strategią przetrwania szkół zawodowych jest zwiększenie szybkości działania jej „organizacji jako uczącej się” nad tempem zmian występujących w otoczeniu. W rezultacie zalecane są: dalszy rozwój zawodowy nauczycieli szkół, rozwój jakości nauczania i uczenia się, budowa powiązań szkoły z rynkiem pracy oraz marketing lub rozwój szkół jako organizacji. Najogólniej model „organizacji uczącej się” P. Senge po dostosowaniu do szkół może zakładać, że ich celem jest ciągłe rozszerzanie możliwości kreowania własnej przyszłości, co jest możliwe przy współwystępowaniu pięciu dyscyplin⁶⁶. Są to:

- mistrzostwo osobiste – formalne umiejętności zawodowe i dyspozycje moralne pozwalające konsekwentnie wytyczać cele i budować wizję swojego życia; jest procesem ciągłego udoskonalania sposobu postrzegania rzeczywistości przez każdego nauczyciela i dostosowywania go do zmieniających się warunków otoczenia;
- modele myślowe, tworzone przez stereotypy, schematy i ograniczenia, które określają sposób myślenia każdego nauczyciela

⁶⁵ D. Hopkinson, M. Ainscow, M. West, *School improvement in era of change*, Cassel, London 1994; [cyt. za:] K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, [w:] F. Bünning (red.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States. Survey of reforms and developments*, Springer, Dordrecht 2006, s. 125-126.

⁶⁶ J. Szempruch, *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009, s. 113-114.

i członka społeczności szkolnej. Skuteczna komunikacja (wymiana myśli) stanie się możliwa, gdy głęboko zakorzenione przeświadczenia dotyczące sposobu postrzegania świata, które ukierunkowują zachowania zostaną uświadomione przez refleksję, dialog i informację zwrotną;

- budowanie wspólnej wizji przyszłości, biorącej początek z osobistych wizji członków organizacji, ich zaangażowania. Im bliższe są ich cele osobiste, im bardziej komplementarne ich dążenia, tym łatwiej zbudować wspólną wizję dla całej szkoły, będącą zespołowym podzieleniem wyobrażeń o przyszłości instytucji;
- zespołowe uczenie się polegające na przekraczaniu przez grono pedagogiczne sumy umiejętności i możliwości poszczególnych osób, wychodzące od indywidualnego rozwoju nauczycieli i ich indywidualnych umiejętności dialogu;
- myślenie systemowe – zasób wiedzy i narzędzi, które pozwalają wyjaśniać skomplikowane zjawiska i na nie wpływać. Jest podstawą wypracowania wizji przyszłości szkoły.

Wdrażanie powyższych dyscyplin umożliwia poprawianie jakości zarządzania szkołą poprzez systematyczne działania nauczycieli i szkoły w zakresie określania celów, planowania kultury i klimatu, kierowania i organizacji oraz procesów nauczania – uczenia się.

K. Pukelis i R. Lauzackas wskazują na przykład wdrażania takiej koncepcji w ramach strategii rozwoju edukacji zawodowej na Litwie⁶⁷. Przyjęto w niej: integrację nauczania teoretycznego i praktycznego; współpracę szkół zawodowych i uczelni wyższych; ukierunkowanie szkół zawodowych na budowę „organizacji uczących się” poprzez przekształcenie struktur hierarchicznych na horyzontalne, w których szkoły zawodowe mają być równymi, a nie niższymi partnerami dla szkół wyższych; wdrażanie metodologii „nauczania i uczenia się w działaniu” jako podstawy do stałej modernizacji technik nauczania i uczenia oraz zwiększenia niezależności kształcenia uczniów; otwarcie szkół na rynek pracy poprzez współpracę z partnerami społecznymi i budowę sieci narodowych i międzynarodowych.

⁶⁷ K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, op. cit., s. 127-128.

L. Nieuwenhuis, W. Nijhof i A. Heikkinen wskazują, że współcześnie zarządzanie szkołami zawodowymi powinno opierać się na poszukiwaniu równowagi w pięciu wymiarach⁶⁸. Są to:

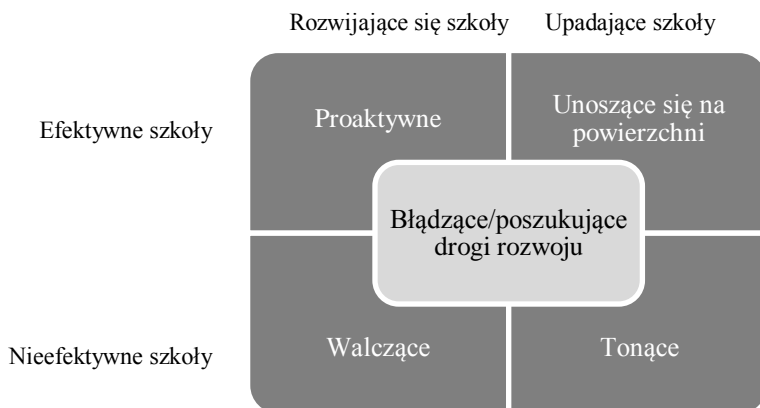
- 5) kształcenie kwalifikacji podstawowych oraz kształcenie przez całe życie – szkoły posiadają głównie infrastrukturę do realizacji pierwszego z celów, ich modernizacja powinna pozwalać na przejście do drugiego celu;
- 6) zawody tradycyjne i elastyczne kwalifikacje – pierwsza grupa zanika, choć szkoły są wciąż dostosowane głównie do ich kształcenia, podczas gdy niezbędne jest tworzenie przestrzeni do kształcenia nowych zawodów;
- 7) nauczanie w szkole i nauczanie poprzez doświadczenie – pierwsze obejmuje określone cele, podczas gdy drugie buduje wspólnoty praktyków (ang. *communities of practice*) i cenne kontakty w zawodzie;
- 8) wymagania społeczne i gospodarcze – dylemat ten dotyczy odpowiadaniu przez szkoły na potrzeby gospodarki, co może godzić w indywidualne zainteresowania, aspiracje i potrzeby uczniów;
- 9) zatrudnienie i przedsiębiorczość – szkoły muszą zdecydować się, czy kształca pracowników, którzy będą mogli łatwo znaleźć pracę, czy też przedsiębiorców, którzy będą prowadzić własną działalność gospodarczą.

Zdaniem autorów tej typologii zasadne jest uwzględnianie przez szkoły nie tylko własnych możliwości i wymogów systemu kształcenia, ale też wszystkich interesariuszy lokalnych i regionalnych – podmiotów otoczenia szkoły, które pozwolą lepiej zbilansować strategię rozwoju szkoły w kierunku zmian do nowych wymagań rynku.

J. Ouston podzieliła natomiast koncepcje zarządzania zmianami w szkołach, aby lepiej je dostosować do gwałtownie zmieniającego się otoczenia⁶⁹. Podstawowy podział tych teorii obejmuje koncepcje bazujące na myśleniu linearnym i racjonalnym oraz na myśleniu nieliniowym i nieracjonalnym.

⁶⁸ L. Nieuwenhuis, W. Nijhof, A. Heikkinen, *Shaping conditions for a flexible VET*, [w:] W.J. Nijhof, A. Heikkinen, Nieuwenhuis, A. F. M. (red.), *Shaping flexibility in vocational education and training. Institutional, curricular, and professional conditions*, Kluwer Academic, Dordrecht, Boston 2003, s. 7.

⁶⁹ J. Ouston, *Managing in turbulent times*, [w:] A. Gold, J. Evans (red.), *Reflecting on school management*, Falmer Press, London, Philadelphia 1998, s. 129-131.

Schemat 3. Typologia efektywności szkół zawodowych

Źródło: D. Hopkinson, M. Ainscow, M. West, *School improvement in era of change*, Casseel, London 1994; [cyt. za:] K. Pukelis, R. Lauzackas, Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions, [w:] F. Bünning (ed.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States*, Springer, Dordrecht 2006, s. 125.

Tabela 2. Teorie zarządzania zmianami w szkołach

Założenia teorii	Grupy teorii
Modele zakładające racjonalność organizacji	<u>Grupa 1.</u> : planowanie rozwoju szkoły (D. Hargreaves, D. Hopkins); zmiana planowana (K.B. Everard, G. Morris); planowanie strategiczne (B. Fidler); planowanie elastyczne (M. Wallace, A. McMahon)
Linearne relacje pomiędzy działaniem i jego efektami	<u>Grupa 2.</u> : teoria „znaczenia zmiany” (M. Fullan, S. Stiegelbauer)
Mniej racjonalne lub nieracjonalne działania organizacji	<u>Grupa 3.</u> : planowanie przyrostowe (C.E. Lindblom); planowanie ewolucyjne (K.S. Louis, M.B. Miles)
Nielinearne relacje pomiędzy działaniem i jego efektami	<u>Grupa 4.</u> : model „kosza na śmieci” (J.G. March, J.P. Olsen); „siły zmian” (M. Fullan); teoria chaosu (R. Stacey, S.J. Maxcy); zarządzanie jako sztuka działania (P.B. Vaill)

Źródło: J. Ouston, *Managing in turbulent times*, [w:] A. Gold, J. Evans (red.), *Reflecting on school management*, Falmer Press, London, Philadelphia 1998, s. 129.

W pierwszej grupie mieszczą się teorie, które uznają, że zmiana może być zrozumiana i że możliwe jest przewidywanie powiązań decyzji nauczycieli i działań oraz ich efektów. Druga grupa to teorie podkreślające konieczność rozpoznania, jacy uczestnicy systemu szkolnego budują

zrozumienie i interpretację zmiany. Trzecia obejmuje teorie, w których decyzje w ograniczonym stopniu mają wpływ na zmiany oraz muszą być „wystarczająco dobre”, ale nigdy nie są zgodne z idealnymi wzorcami. Czwarta grupa teorii obejmuje podejścia, w których odrzuca się racjonalność i linearność myślenia, gdyż złożoność organizacji i nieprzewidywalność otoczenia nie pozwalają na określanie efektów działań. Współcześnie coraz częściej postulowane jest wykorzystywanie modeli z ostatniej grupy, gdyż najlepiej odpowiadają działaniu w burzliwym otoczeniu oraz podkreślają zróżnicowanie działań w zależności od kompetencji i wartości nauczycieli i organizacji szkolnych. Teorie z drugiej i trzeciej grupy są traktowane jako pośrednie, których stosowanie jest skuteczne, gdy ani nie występują gwałtowne zmiany, ani otoczenie nie jest w pełni przejrzyste. Jednocześnie teorie z pierwszych grup opisują raczej, „jak działania powinny być prowadzone”, zaś z trzeciej i czwartej – „jak są prowadzone” w praktyce.

W tym miejscu opisane zostaną tylko teorie z ostatniej grupy, które wydają się być najbardziej stosowne do uwarunkowań działania szkół zawodowych na początku XXI wieku⁷⁰. Model „kosza na śmieci” opisuje, jak są podejmowane decyzje w złożonych organizacjach edukacyjnych, gdzie decyzje są postrzegane jako efekt niepowtarzalnych i nielogicznych interakcji między czterema grupami zmiennych: problemami, rozwiązaniami, uczestnikami procesu i możliwymi wyborami. Przy założeniu, że istnieje pewna zgoda co do celów i założeń organizacji, działania jednostek są dość nieskoordynowane, ale mogą prowadzić do odpowiednich działań. Przykładowo: decyzje podejmują w szkole tylko ci, którzy uczestniczą w zebraniach, i tylko ich problemy i rozwiązania są poddawane dyskusji, podczas której mniej wartościowe propozycje „trafiają do kosza”. Na takiej zasadzie działają „organizacje uczące się”, w których decyzje są podejmowane w pracy grupowej, w oparciu o zróżnicowanie uczestników oraz ich opinii i postaw. Konflikty i błędy, które wynikają z interakcji, są elementem uczenia się i doskonalenia.

W teorii „siły zmian” podkreśla się natomiast rolę dyrektora szkoły, który nie jest silnym liderem, lecz liderem ukierunkowującym zbiorowe uczenie się i artykułującym główne wartości szkoły. W tej koncepcji lider nigdy nie ma pełnych rozwiązań problemów, pozostaje otwarty na propozycje i dyskusje nad nimi oraz angażowanie nauczycieli i interesariuszy szkoły wokół ich wdrażania.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 133-135.

„Teoria chaosu” została zaproponowana do wyjaśniania regularnych, lecz nieprzewidywalnych zjawisk oraz rozpoznawania wzorców wyłaniania się zjawisk, które pozornie wydają się być losowe. Takimi systemami są np. zmiany pogody. W przypadku szkół teoria ta pozwala wyjaśnić, że efektywność zarządzania pochodzi ze stałej koncentracji na problemach strategicznych, odpowiadania na wiele wyzwań i aspiracji jednocześnie. W takim zarządzaniu istotne jest spontaniczne nauczanie, samoorganizacja grup menedżerów, rozwiązywanie konfliktów, dialog i stała publiczna debata nad kierunkami rozwoju. Do tej teorii nawiązuje koncepcja „siły zmian”, która postuluje rozpoznawanie tych strategicznych trendów i odpowiadanie na nie, oraz koncepcja zarządzania jako sztuki działania, w której zrozumienie zmiany organizacyjnej opiera się na rozpoznaniu wartości i metafor kulturowych upowszechnionych w organizacji i ich potencjalnym dostosowaniu do wymogów otoczenia szkoły.

Zastosowanie tych teorii w praktyce zależne jest od szeregu czynników, które określają działania innowacyjne szkół. Na podstawie badań krakowskiego ośrodka badawczego Centrum Doradztwa Strategicznego można wyróżnić trzy główne czynniki istotne dla zmian w szkołach zawodowych⁷¹. Są to:

- 1) czynnik finansowy – ograniczający wprowadzanie nowych kierunków kształcenia (koszty bazy dydaktycznej), finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie wprowadzającego kierunku kształcenia (kursy doskonalące, studia podyplomowe); nakłady finansowe na odprawy dla zwalnianych nauczycieli przedmiotów zawodowych z powodu zmiany kierunku kształcenia, w przypadku gdy część nauczycieli nie chce się przekwalifikować. Ograniczenia środków finansowych pochodzących z subwencji oświatowej do ratowania infrastruktury szkolnej (remonty dachów, elewacje, izolacje cieplne, wymiana ogrzewania) wynikające z kontroli Państwowej Inspekcji Pracy, Państwowej Inspekcji Sanitarnej i innych instytucji kontrolujących stan obiektów;
- 2) czynnik zarządzania placówką oświatową – rozdzielenie nadzoru pedagogicznego (Kuratorium Oświaty) od instytucji finansującej szkoły (starostwa, urzędy miast) doprowadziło do

⁷¹ *Poziom dostosowania kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych do wymogów rynku pracy – wyniki porównawcze w aspekcie regionalnym*, Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków 2007, s. 86-88.

podwójnej podległości zarządzania szkołami. Z jednej strony organy prowadzące zabezpieczają środki finansowe na bieżące utrzymanie szkół i dążą do zminimalizowania kosztów wobec niskiej subwencji oświatowej. Z drugiej – postrzegają niekiedy organ nadzoru pedagogicznego jako koordynatora w zakresie modernizacji szkół. Tymczasem kuratoria oświaty koncentrują się na dbaniu o jakość kształcenia oraz na kontroli realizacji przepisów oświatowych. Sytuacja ta prowadzi do tego, że dostosowanie szkół do potrzeb rynku pracy jest wymuszane przez powiatowe rady zatrudnienia, które zatwierdzają plany naboru i strukturę zawodową kształcenia w kolejnych latach edukacji. Niemniej rada ma charakter tylko opiniujący i nie musi mieć realnego wpływu na interesy organu finansującego szkoły. W rezultacie tylko dynamiczne postawy dyrektorów szkół umożliwiają innowacje w kształceniu zawodowym i np. wdrażanie nowych kierunków nauczania;

- 3) czynnik innowacyjności w działaniach szkoły zawodowej – w tym aspekcie zwraca się uwagę na: zakres wiedzy o rynku pracy i umiejętności zarządzania wśród dyrektorów szkół, znajomość danych o zawodach deficytowych i nadwyżkowych, znajomość dynamiki rozwoju regionu i struktur produkcyjnych zakładów pracy, znajomość specjalizacji obecnych w przepisach oświatowych i skłonność do ich wprowadzania bez konieczności podnoszenia znaczących nakładów finansowych.

Dodatkowo ostatni czynnik silnie różnicuje szkoły zawodowe na: (a) zachowawcze – bazujące na tradycyjnej od wielu lat ofercie (szczególnie szkoły o profilu ekonomicznym i mechanicznym); (b) innowacyjne w kształceniu naprzemiennym; (c) wprowadzające do istniejących zawodów specjalizacje w ostatnich klasach jako odpowiedź na potrzeby rynku pracy; (d) wykorzystujące programy pomocowe UE do modernizacji bazy techno-dydaktycznej; (e) wykorzystujące programy krajowe i zagraniczne z zakresu kreowania aktywnych postaw absolwentów na rynku pracy; (f) tworzące w szkole struktury poradnictwa zawodowego; (g) zabiegające o realizację zajęć praktycznych i praktyk zawodowych w zakładach pracy; (h) dostosowujące treści kształcenia zawodowego do stanu techniki i technologii w zakładach pracy⁷².

Możliwe jest dalsze poszerzenie zbioru teorii służących do zarządzania szkołami zawodowymi, które, jak je określają I. Flajszok, A. Mę-

⁷² *Ibidem*, s. 88.

czyńska i A. Michna, mogą pozwalać na podejmowanie nieprogramowalnych decyzji w szkołach⁷³. W przeglądzie tych metod wskazały na: zarządzanie wiedzą, kompleksowe zarządzanie jakością, benchmarking, zarządzanie projektami, wdrażanie innowacji pedagogicznych, wykorzystanie Strategicznej Karty Wyników⁷⁴. Koncepcje te są znane głównie w organizacjach komercyjnych. Przykładowo zastosowanie kompleksowego zarządzania jakością w szkołach prowadzi do poprawy efektów nauczania poprzez aktywne uczestnictwo pracowników w procesie podejmowania decyzji, rozwój ich zasobów ludzkich i motywacji do podnoszenia swoich kompetencji. Zastosowanie koncepcji zaangażowania wszystkich pracowników szkoły w poprawę jakości usług edukacyjnych może też prowadzić do spadku poziomu zadowolenia uczniów z traktowania ich jako „klientów”, co negatywnie oddziałuje na proces nauczania, relacje nauczyciel – uczeń, realizację celów edukacyjnych, ale pozytywnie wpływa na jakość zadań administracyjnych. Natomiast potwierdzono skuteczność koncepcji kształtowania kultury organizacyjnej sprzyjającej dzieleniu się wiedzą, inaczej: budowaniu organizacji uczących się, przy czym do pełnej efektywności wymaga ona stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych pozwalających na wymianę wiedzy. Zastosowanie Strategicznej Karty Wyników w szkołach może natomiast być skuteczne po modyfikacjach i uwzględnianiu: perspektywy klientów szkoły, jej wewnętrznych interesariuszy, innowacji i nauczania oraz perspektywy finansowej. Koncepcja benchmarkingu w zarządzaniu szkołami rozumiana jest jako uczenie się szkół na podstawie „dobrych praktyk” innych placówek i wdrażanie tej wiedzy w praktyce. Zarządzanie projektami dotyczy natomiast głównie pozyskiwania i wykorzystania zewnętrznych środków finansowych, co wymaga zaplanowania działań niezależnych od bieżących zadań szkół, a następnie ich realizacji w etapach oraz ewaluacji po zakończeniu projektu.

S. Linert, omawiając założenia zarządzania szkołami zawodowymi w Polsce na początku XXI wieku, wskazuje, że istotne znaczenie ma budowanie lokalnych partnerstw na rzecz kształcenia zawodowego⁷⁵. Badacz podkreśla, że reforma systemu wywiera wpływ na odejście od dzia-

⁷³ I. Flajszok, A. Męczyńska, A. Michna, *Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych*, Difin, Warszawa 2013, s. 31.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 34-36.

⁷⁵ S. Linert, *Dyrektor szkoły zawodowej twórcą lokalnych partnerstw na rzecz kształcenia zawodowego*, Centrum Doskonalenia i Edukacji we Włocławku, Włocławek 2012, s. 27-29.

łałności szkół w osamotnieniu na rzecz silniejszego powiązania z podmiotami otoczenia, dzięki czemu szkoły stałyby się nie tylko lepiej dostosowane do kształcenia na potrzeby rynku pracy, ale też mogłyby uczestniczyć w generowaniu innowacji technologicznych. Tworzenie partnerstw wymaga przeprowadzenia diagnozy aktów prawnych dotyczących określonego sektora gospodarczego i edukacyjnego oraz poszukiwania wspólnych płaszczyzn do współpracy, w tym wykorzystania nabytych już doświadczeń i pogłębienia istniejących powiązań. Przykładem wdrażania w praktyce takiej koncepcji może być Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego⁷⁶. Podmioty uczestniczące w nim opracowały wspólny system jakości usług szkoleniowych, standardy jakości szkoleń, serwis informacyjny o ofercie edukacyjno-szkoleniowej i możliwościach korzystania z usług doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz wspólne targi promujące ofertę uczestników partnerstwa.

W szerszym kontekście budowa i rozwój partnerstw lokalnych może stanowić element zastosowania koncepcji współzarządzania (ang. *governance*), czyli podejmowania decyzji w ramach luźnych powiązań poziomych pomiędzy podmiotami z różnych sektorów oraz koordynowania ich działań w różnych konfiguracjach⁷⁷. Współzarządzanie opiera się na sieciach, dialogu i wzajemnych konsultacjach różnych podmiotów skupionych wokół wspólnych problemów. K. Holmes omówił zastosowanie koncepcji współzarządzania w odniesieniu do reform systemu szkolnictwa zawodowego⁷⁸. Współzarządzanie może być uruchamiane w celu racjonalizacji i restrukturyzacji szkolnictwa zawodowego poprzez: łączenie szkół zamiast ich likwidacji, budowę klastrów szkół w celu dzielenia ich zasobów, wiedzy i ekspertyzy oraz budowy regionalnych sieci instytucji edukacyjnych. Holmes oddziela te rozwiązania od mechanizmów sterowania sieciami szkół, do których należą: poprawa jakości nauczania, monitoring i ewaluacja; oferowanie zachęt do poprawy efektywności – zwolnień podatkowych, dodatków finansowych, konkursów

⁷⁶ *Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, <http://wup-krakow.pl/projekty-wup/projekty-zakonczzone/uczenie-przez-cale-zycie> [20.02.2014].

⁷⁷ A. Zybala, *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu programów publicznych w Polsce i w innych krajach*, KSAP, Warszawa 2012, s. 65.

⁷⁸ K. Holmes, *The Reform and Governance of Public TVET Institutions: Comparative Experiences*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, op. cit., s. 907-911.

o kontrakty między podmiotami publicznymi i prywatnymi; zwiększanie konkurencyjności aktorów sektora; budowa aliansów i partnerstw strategicznych⁷⁹. Kolejnym typem zmian są transformacje instytucjonalne w placówkach kształcenia i w ich relacjach wzajemnych oraz kontaktach z przedsiębiorcami i szerszym otoczeniem społecznym. Transformacje te obejmują: zmiany misji i kierunków działalności szkół (np. silne zróżnicowanie misji szkół zawodowych w Stanach Zjednoczonych – od szkół działających na potrzeby społeczności lokalnych po szkoły ukierunkowane na rozwój specjalistycznych usług), kształcenie kontraktowe – przygotowanie i realizacja programów kształcenia na zamówienie podmiotów konkretnej branży lub sektora, które wybierają spośród najlepszych ofert; rozwój małych i średnich przedsiębiorstw – wspieranie początkujących firm, szkolenia specjalistyczne, prowadzenie inkubatorów, biur dla nowych firm; planowanie lokalnego rozwoju gospodarczego – przejęcie przez szkoły zawodowe roli ośrodków monitorujących trendy, praktyki i regulacje gospodarcze, oddziaływanie i lobbging w zakresie polityki lokalnej. Holmes podkreśla także, że wobec powyższych obserwacji wzrosło znaczenie przywództwa we współzarządzaniu publicznymi placówkami kształcenia zawodowego. Dyrektorzy tych szkół muszą bowiem poruszać się w złożonym otoczeniu, które staje się coraz bardziej skomercjalizowane, co utrudnia tworzenie partnerstw i realizację celów polityki oświatowej oraz zasad polityki społecznej, takich jak równość, inkluzja i dostępność⁸⁰.

1.3. EWALUACJA modelu i możliwości jego wdrożenia w kontekście doświadczeń i wyzwań regionalnych

Strategia reorientacji nauczycieli zawodu w obszarze edukacyjne kluczowe dla rozwoju regionu została poddana ocenie potencjalnych interesariuszy niezaangażowanych bezpośrednio w prace grupy roboczej powołanej w ramach partnerstwa Modernizacja & Adaptacyjność. W tym celu ewaluatorzy analizowali założenia i cele projektu oraz opinie przedstawicieli instytucji, do których kierowany był projekt i jego rezultaty. Ocenę tej oferty należy więc zacząć od podstaw projektu.

Na początku XXI wieku w Polsce niezbędne są działania mające na celu poprawę stanu i jakości kształcenia zawodowego, w tym w szczególności w zakresie praktycznego kształcenia uczniów zasadniczych

⁷⁹ *Ibidem*, s. 911-913.

⁸⁰ *Ibidem*, s. 913-916.

szkół zawodowych i innych szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe. Takim zmianom z jednej strony może sprzyjać stworzenie możliwości ściślejszego powiązania kształcenia teoretycznego z praktyką i potrzebami rynku pracy. Z drugiej strony zauważa się jednak konieczność zmian w zakresie form zatrudnienia pracowników oświatowych, które byłyby bardziej korzystne dla pracodawców, ale też sprzyjałyby dopasowaniu szkoły do oczekiwań rynku pracy. W obu powyższych przypadkach niezbędna jest modernizacja szkół zawodowych poprzez wdrażanie programów rozwojowych, w tym poszukiwanie rozwiązań mających na celu poszerzenie współpracy między szkołami zawodowymi i ich otoczeniem.

Założenia projektu

W województwie podlaskim ok. 95% firm to mikroprzedsiębiorstwa (GUS 2011). Według prognoz Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego dotyczących rozwoju europejskiego rynku pracy do 2020 r. wzrośnie zatrudnienie w MŚP w sektorze usług, a spadnie – w rolnictwie i przemyśle. Stwarza to konieczność dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy i najmniejszych firm. RZEMIOSŁO to największa szkoła zawodu. Niestety, to sektor pomijany i niedoceniany, postrzegany jako anachroniczny, chociaż kształci uczniów, przekazując im bezcenną wiedzę praktyczną, zatrudniający nauczycieli przedmiotów zawodowych (NPZ), instruktorów praktycznej nauki zawodu (IPNZ). Ten system kształcenia nabiera znaczenia w dostosowaniu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy poprzez DSK. Rekomendacje z badań⁸¹ wskazują na ściśle powiązanie efektywności kształcenia zawodowego z umiejętnością współpracy szkół zawodowych z lokalnymi pracodawcami i rzemiosłem, która jest niewystarczająca i powinna być wsparta w rozwiązaniach modelowych w lokalnej współpracy.

Niż demograficzny i reforma oświatowa przesuująca finansowanie szkolnictwa zawodowego do JST powodują, iż redukowany zostaje publiczny system szkolnictwa zawodowego. Zamykane są szkoły, a gminy zmniejszają liczbę nauczycielskich etatów, bo nie mają ich z czego opłacać. Wydatki na edukację wynoszą dziś nawet 70% budżetu gmin, a subwencje z budżetu państwa są mniejsze. Gminy nie mogą przekraczać

⁸¹ Diagnoza stanu kształcenia zawodowego i potrzeb w zakresie modernizacji oferty kształcenia dotyczących efektywności i adekwatności kształcenia przez szkoły zawodowe w kontekście potrzeb regionalnego rynku pracy, WUP 2011 r., <http://www.up.podlasie.pl/index.php/strony/22399>.

zadłużenia 60% budżetu i muszą ograniczyć ten limit o 4 pkt. proc. W opinii JST redukcje etatów nauczycielskich są nieuniknione. Kryzys gospodarczy to też mniejsze wpływy z podatków, co zmusza gminy do cięcia etatów i szukania tańszych form zatrudniania nauczycieli i przekazywania szkół stowarzyszeniom, co budzi kontrowersje związane ze statusem zawodu nauczyciela i próbami zastąpienia Karty nauczyciela bardziej elastycznymi umowami. Jednocześnie 69% JST zgłasza trudności z utrzymaniem dobrze wyszkolonej kadry dydaktycznej. Problemy kadrowe wiążą się z brakiem zainteresowania praktyków pracą w szkole z racji słabych warunków zatrudnienia oraz brakiem wiedzy dyrekcji na temat rozwiązań dotyczących zatrudniania specjalistów niebędących nauczycielami. Praktycy w zawodzie są pozyskiwani do pracy w średnio co piątej szkole i co czwartym CKP. Niepokojącym zjawiskiem jest, że szkoły na ogół nie angażują się w podnoszenie kwalifikacji związanych z PNZ. Jedynie w co 5. szkole i co 3. CKP organizuje się doskonalenie IPNZ⁸². Powyższe powoduje, iż w latach 2005-2009 w województwie podlaskim zamknięto 6 ZSZ, 11 techników oraz 10 szkół policealnych. Jak wynika z danych Podlaskiego Kuratorium Oświaty, w całym woj. podlaskim – gdzie pracuje 24,8 tys. nauczycieli – pracę straci 700 z nich. Z tego ok. 80% to kobiety. Najwięcej zwolnień dotyczy nauczycieli, którzy byli zatrudnieni na czas określony (umowy nie będą przedłużone – 430 osobom). W Białymstoku (gdzie jest ponad 5300 nauczycieli) zwolnienia w szkołach dotknęły 235 osób (nauczycieli, administrację, obsługę). W grupie tej rozwiązanie umowy nastąpiło z 83 nauczycielami. Do tego w przypadku 800 osób doszło do zmniejszenia liczby godzin pracy. Około 450 osób zatrudnionych będzie w przedziale od pół etatu do pełnego etatu, a 150 osobom przydzielone będzie poniżej połówki etatu. W PUP w Łomży zarejestrowanych jest 40, w Suwałkach – prawie 200, a w Białymstoku – ponad 600 nauczycieli. Zwalnianym nauczycielom zawodowym proponuje się szkolenia z obsługi wózków widłowych, na kierowców czy sprzedawców – brak natomiast specjalnych programów reorientacji zawodowej czy outplacementu kierowanych do nauczycieli zawodu, które wykorzystywałyby zapotrzebowanie gospodarki i rynku edukacyjnego na naukę zawodu poza systemem oświaty publicznej. Nie jest wykorzystywany potencjał fachowców kształcących w zawodach kluczowych dla rozwoju regionu. Elastyczność i adaptacyjność nauczycieli zawodowych jest dziś bardzo niska. Tylko ok. 8% nauczy-

⁸² Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy, MEN, Warszawa, luty 2011, www.efs.lubelskie.pl.

cieli świadczy pracę w formach elastycznych na umowę-zlecenie czy umowę o dzieło⁸³.

W związku z powyższym należy opracować program lokalnej współpracy na rzecz przeciwdziałania likwidacji szkół zawodowych poprzez wypracowanie modeli modernizowania placówek edukacyjnych, zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodu oraz programów i modeli przesuwania nadwyżki kadry dydaktycznej do MSP prowadzących kształcenie praktyczne oraz instytucji szkoleniowych związanych z kształceniem ustawicznym. Równolegle należy prowadzić horyzontalne działania promujące szkolnictwo zawodowe zarówno w kontekście jego znaczenia dla rozwoju gospodarczego regionu, jak i wyborów edukacyjnych młodzieży, od których zależy kondycja i finansowanie szkół zawodowych. Należy podkreślić, iż likwidowanie szkół zawodowych, pomimo że przynosi doraźny efekt ekonomiczny dla organów prowadzących, jest nieodwracalną stratą dla regionu. O ile placówkę kształcenia ogólnego można w prosty sposób reaktywować w zależności od potrzeb demograficznych, o tyle zlikwidowanie szkoły zawodowej, łącznie z jej powiązaniem z przedsiębiorcami oraz technologiami rynkowymi, jest w zasadzie procesem nieodwracalnym. Tymczasem region bez konkretnych kompetencji zawodowych nie będzie mógł się rozwijać w sektorze produkcji i usług, w szczególności związanych z MSP, które tworzą trzon podlaskiej gospodarki.

Ochrona szkolnictwa zawodowego jest więc wyzwaniem o charakterze strategicznym dla regionu, które powinno być podjęte równolegle i wspólnie przez organizacje pracodawców będących głównymi beneficjentami systemu oświaty, jak też związki zawodowe pracowników oświaty zainteresowane podniesieniem prestiżu szkolnictwa zawodowego i ochrony statusu nauczyciela zawodu. Projekt został przygotowany przez partnerstwo instytucji zainteresowanych rozwojem szkolnictwa zawodowego oraz bezpośrednim wsparciem procesu modernizacji szkół zawodowych; sformułowano kluczowe problemy, na które on odpowiada:

- Brak rozwiązań formalnoprawnych wspierających proces modernizacji szkolnictwa zawodowego z jednoczesną ochroną nauczycieli zawodowych zagrożonych utratą pracy i zwiększeniem ich adaptacyjności na rynku pracy.

⁸³ Nauczyciele w 2009 r. Stan i struktura zatrudnienia, ORE.

- Brak rozwiązań doradczo-edukacyjnych wspierających outplacement i reorientację zawodową nauczycieli zawodowych w kierunku kształcenia ustawicznego i nauki zawodu w rzemiośle.
- Brak współpracy lokalnej sektora oświaty, rzemiosła i rynku pracy w zakresie modernizowania szkół zawodowych oraz promocji i rozwoju alternatywnych form organizacji pracy nauczycieli zawodowych na styku Karty nauczyciela i elastycznych form zatrudnienia oraz współdziałania publicznych i niepublicznych placówek edukacji zawodowej wykorzystującej sprawdzone i efektywne rozwiązania i dobre praktyki innych krajów europejskich.

W odpowiedzi na powyższe bariery opracowano partnerski projekt zwiększający zdolności adaptacyjne pracowników szkół zawodowych oraz przedsiębiorstw rzemieślniczych wypracowujących skuteczniejsze metody ich modernizacji oraz nowe obszary prowadzenia własnej działalności gospodarczej i edukacyjnej. Związane w trakcie projektu partnerstwa to nowa perspektywa współpracy rzemiosła i szkolnictwa zawodowego przynosząca korzyści rozwojowe dla obu stron i całkowicie nowa przestrzeń promocji elastycznych form organizacji i świadczenia pracy oraz podnoszenia kwalifikacji w kształceniu ustawicznym pracowników rzemiosła i oświaty.

Cele i działania ocenianego projektu

Celem ogólnym projektu jest wypracowanie do końca VI 2015 rozwiązań współpracy lokalnej instytucji i przedsiębiorstw na rzecz modernizacji przedsiębiorstw i szkół zawodowych w woj. podlaskim w zakresie organizacji form pracy, form świadczenia pracy, godzenia życia zawodowego z osobistym oraz adaptacyjności nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem.

Cele szczegółowe:

- Wypracowanie do końca VI 2014 rozwiązań i rekomendacji formalnoprawnych związanych z modernizacją szkół zawodowych oraz adaptacyjnością pracowników oświaty w oparciu o zawiązane partnerstwo związków zawodowych, organizacji pracodawców oraz organów prowadzących szkoły zawodowe.
- Wypracowanie do końca XII 2014 modelu reorientacji oraz wsparcia zatrudnienia z udziałem 30 nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem lub zwolnionych w efekcie likwidacji szkół w oparciu o zawiązane partnerstwo instytucji szkoleniowych, rzemiosła oraz instytucji rynku pracy.

- Ocena i wdrożenie do końca VI 2015 modelu współpracy lokalnej na rzecz modernizacji szkół zawodowych oraz adaptacyjności ich pracowników w woj. podlaskim.
- Zaadaptowanie do końca VI 2015 hanzeatyckich dobrych praktyk współpracy lokalnej na rzecz modernizacji i rozwoju szkolnictwa zawodowego oraz ich promocja w województwie podlaskim z udziałem związanych partnerstw lokalnych.

Działania w ramach projektu:

- 1) Diagnoza sytuacji poprzez badania fokusowe, desk research oraz ekspertyzy prawne w dwóch obszarach.
- 2) Utworzenie partnerstw lokalnych:
 - Modernizacja & Adaptacyjność (M&A) na rzecz modernizacji szkół zawodowych oraz adaptacyjności pracowników oświaty.
 - Reorientacja & Outplacement (R&O) na rzecz nowych modeli reorientacji i outplacementu dla nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem lub zwalnianych w wyniku modernizacji, likwidacji szkoły.
- 3) Realizacja szkoleń:
 - „Zarządzanie oświatą poprzez partnerstwa lokalne” – 16-godzinne szkolenie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) dla pracowników organów prowadzących oraz kadry administracyjnej szkół zawodowych.
 - „Organizacja i formy świadczenia pracy w szkolnictwie zawodowym w kontekście finansowania oświaty oraz współpracy na styku oświaty, rzemiosła i instytucji szkoleniowych” – 16-godzinne szkolenie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) dla kadry administracyjnej szkół zawodowych.
 - „Programy rozwojowe szkół zawodowych w oparciu o współpracę z pracodawcami i rzemiosłem” – 32-godzinne szkolenie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) dla kadry administracyjnej i dydaktycznej szkół zawodowych.
 - „Trener zawodu w rzemiosle i instytucjach szkoleniowych” – 32-godzinne szkolenie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) dla nauczycieli zawodowych, przygotowujące do nauczania zawodu poza szkołą zawodową, z uwzględnieniem edukacji na rzecz przedsiębiorczości.
 - „e-Edukator na rzecz rzemiosła i kształcenia ustawicznego” – 16-godzinne szkolnie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) wraz z 32-godzinnyim kontentem nauki zdalnej przygotowujące do nauki zawodu i tworzenia zdalnych instruktarzy (tutoriali).

- „Certyfikator zawodu” – 32-godzinne szkolenie wyjazdowe (wyjazd zagraniczny) przygotowujące do potwierdzania kwalifikacji w rzemiośle oraz kwalifikacji nieformalnych z uwzględnieniem zadań zawodowych.
- 4) Współpraca ponadnarodowa: identyfikacja dobrych praktyk zagranicznych.

Przedmiot i cel badania ewaluacyjnego

Cel ewaluacji: Ocena skuteczności i efektywności oraz możliwości upowszechniania wypracowanych w ramach projektu rozwiązań.

Wymiar przedmiotowy: Badanie dotyczyło projektu PWP „PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ – lokalne partnerstwo na rzecz zwiększenia adaptacyjności nauczycieli zawodowych” realizowanego w partnerstwie krajowym następujących instytucji: Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku (Lider Projektu), Organizacja Międzypokoleńcza Pracowników Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”, przy współudziale partnera ponadnarodowego Parlamentu Europejskiego z Niemiec.

Wymiar czasowy: Badanie dotyczy okresu od momentu uruchomienia projektu do 30 marca 2015 roku.

Metoda ewaluacji

W literaturze przedmiotu podaje się kilkanaście klasyfikacji ewaluacji. W zależności od terminu przeprowadzania oceny wyróżnia się ewaluację:

- Przed realizacją projektu (ex-ante) – ewaluacja w formie studium wykonalności, która ma na celu przede wszystkim poprawę procesu planowania projektu, a więc ma poprawić trafność pomysłu na projekt, jego efektywność i skuteczność, a także w konsekwencji uzasadnić wybór tego projektu i przyznanie mu określonego dofinansowania.
- W trakcie realizacji projektu (on-going) – ewaluacja może mieć na celu poprawę wdrażania projektu, a więc usprawnienie procedur wdrażania, ich uelastycznienie, a w konsekwencji poprawę jakości i potencjału organizacji realizującej projekt (doskonalenie organizacji, podnoszenie poziomu umiejętności i wiedzy osób odpowiedzialnych za wdrażanie projektu itp.). Ewaluacja może również przyczynić się do integracji interesariuszy projektu, wypracowywania wspólnego stanowiska i zaktywizowania ich do wzięcia odpowiedzialności za efekty projektu i przygotowywanie kolejnych projektów uzupełniających lub rozwijających daną infrastrukturę.

- Po zrealizowaniu projektu (ex-post) – ewaluacja pokaże społeczeństwu, w tym interesariuszom, co udało się osiągnąć, jakim kosztem, a także co się nie udało, z jakich powodów i kto za to odpowiada. Ważnym celem ewaluacji na tym etapie jest również weryfikacja, w jaki sposób interwencja wpłynęła na poszczególne grupy interesariuszy i czy zrównoważono korzyści różnych grup, nie tylko tych bezpośrednio korzystających z efektów projektu. W dłuższym okresie ewaluacja może pokazać wszelkie zależności pomiędzy czynnikami wpływającymi na sukcesy i porażki projektu, pokaże, jakie efekty wystąpiły po realizacji projektu i czym były spowodowane. Będzie to istotne doświadczenie przy planowaniu kolejnych projektów, których koncepcje i założenia będzie można usprawnić i zoptymalizować pod kątem uzyskiwanych efektów⁸⁴.

Prowadzona ewaluacja działań w projekcie dotyczyła realizacji zakończonych już działań, stąd też była prowadzona jako ocena ex-post.

Metody zbierania danych

W badaniu zastosowano następującą metodę badawczą:

- CATI (Computer Assisted Telephone Interview) – czyli wspomagany komputerowo wywiad telefoniczny. Technika CATI stanowi złożenie tradycyjnego wywiadu ankietowego realizowanego przez telefon z komputerowym zarządzaniem doбором próby i przebiegiem wywiadu. Metoda zbierania informacji w ilościowych badaniach rynku i opinii publicznej. W badaniach realizowanych metodą CATI wywiad z respondentem jest prowadzony przez telefon, a ankieter odczytuje pytania i notuje uzyskiwane odpowiedzi, korzystając ze specjalnego skryptu komputerowego. W stosunku do wywiadów face-to-face realizowanych przez ankieterów w terenie, CATI posiada szereg zalet, które powodują, że w większości krajów jest to najpowszechniej stosowana technika prowadzenia badań ilościowych.
- FGI (Focus Group Interview) – metoda ta, wraz z IDI, zajmuje szczególne miejsce wśród technik wywiadu znajdujących zastosowanie w badaniach jakościowych. Zogniskowany wywiad grupowy to dyskusja prowadzona przez moderatora w grupie celowo dobranych 6-12 osób. Dyskusja jest skoncentrowana wokół

⁸⁴ Korneliusz Pylak, *Podręcznik ewaluacji projektów infrastrukturalnych*, Warszawa 2009, s. 19.

określonego tematu. Ważną zaletą grup dyskusyjnych jest ich dynamika oraz obecność interakcji. Kontakt z innymi w grupie może stymulować działania twórcze, ułatwiać wyrażanie emocji, wychodzenie poza racjonalny dyskurs w sferę treści nieświadomych lub trudnych do wyrażenia. Podczas takich badań wykorzystywane są tzw. techniki projekcyjne – ułatwiające poznanie treści trudno poddających się werbalizacji. Jedna sesja trwa zwykle około 2 godzin. Dyskusja jest prowadzona według opracowanego wcześniej scenariusza, opisującego cele każdego etapu badania (czyli jakie informacje chce się uzyskać podczas tego etapu), czasem (ale nie jest to konieczne) zawierającego także dosłowne brzmienia pytań, które będą zadawane uczestnikom badania. Przebieg dyskusji jest zwykle nagrywany na taśmie magnetofonowej i/lub wideo, może być także obserwowany przez lustro fenickie przez osoby znajdujące się w przyległym pokoju (tzw. podglądowi), transmisję wideo lub transmisję za pomocą Internetu.

Okres realizacji badania

Badanie zrealizowano w okresie kwiecień–maj 2015 r. na terenie województwa podlaskiego.

Wyniki badań CATI

W ramach badania CATI przygotowano 6 kwestionariuszy badawczych. Każdy kwestionariusz został opracowany tak, by obejmować inny obszar tematyczny, i był skierowany do 50 osób:

- CATI M&A 1: lokalna współpraca – zarządzanie oświatą;
- CATI M&A 2: kompetentna kadra – organizacja i formy świadczenia pracy;
- CATI M&A 3: nowoczesna szkoła zawodowa – programy rozwojowe;
- CATI R&O 1: dualny system kształcenia – trener zawodu;
- CATI R&O 2: doradztwo kompetencji – certyfikator zawodu;
- CATI R&O 3: e-edukacja – e-edukator.

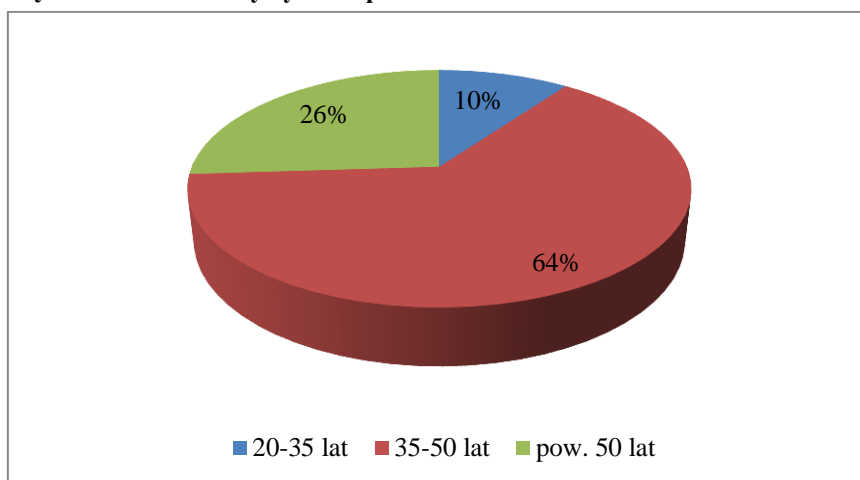
Łącznie przeprowadzono 300 wywiadów CATI. W dalszej części przedstawione będą wyniki badań dla strategii *Modernizacja & Adaptacyjność*.

CATI dla strategii Modernizacja & Adaptacyjność, Cel 1: Lokalna współpraca – zarządzanie oświatą

W badaniu CATI M&A 1 wzięło udział 50 osób. Charakterystykę respondentów zawarto na poniższych wykresach.

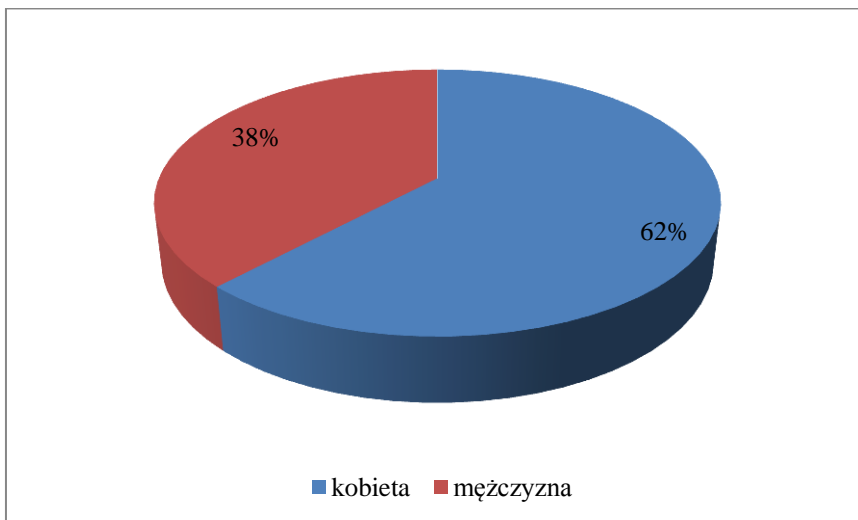
W badaniu wzięło udział 64% osób w wieku 35-50, co piąty respondent był w wieku do 35 lat; 26% stanowili respondenci w wieku 50+. 62% respondentów stanowiły kobiety. Zdecydowana większość badanych zatrudniona była w szkołach zawodowych, na stanowiskach nauczycieli. Respondenci pochodzili z trzech powiatów: augustowskiego, sejneńskiego i suwalskiego.

Wykres 3. Charakterystyka respondentów CATI M&A 1 – wiek



Źródło: opracowanie własne

Najwięcej mieszkało na terenie powiatu augustowskiego – 42%, 60% w mieście do 100 tys.

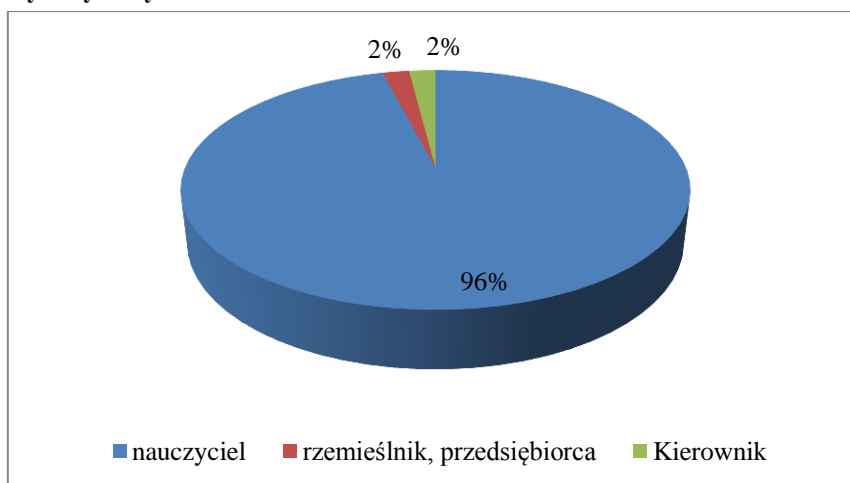
Wykres 4. Charakterystyka respondentów CATI M&A 1 – płeć

Źródło: opracowanie własne

Wykres 5. Charakterystyka respondentów CATI M&A 1 ze względu na miejsce zatrudnienia

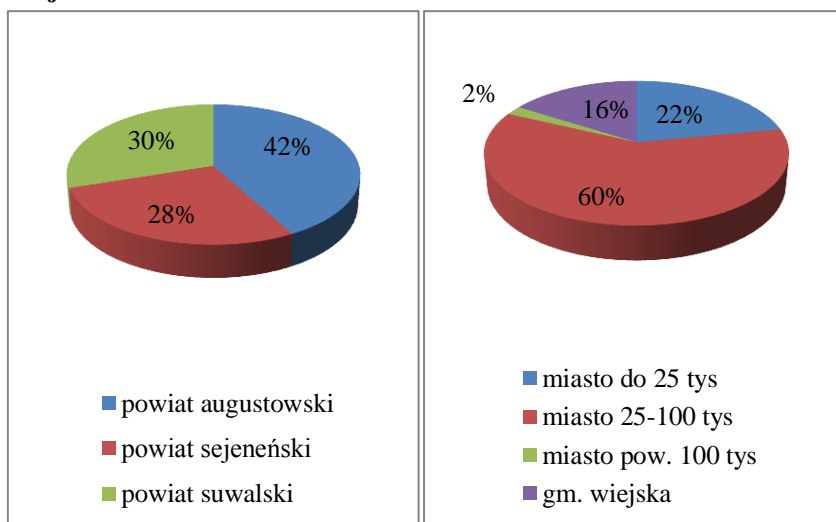
Źródło: opracowanie własne

Wykres 6. Charakterystyka respondentów CATI M&A 1 ze względu na wykonywany zawód



Źródło: opracowanie własne

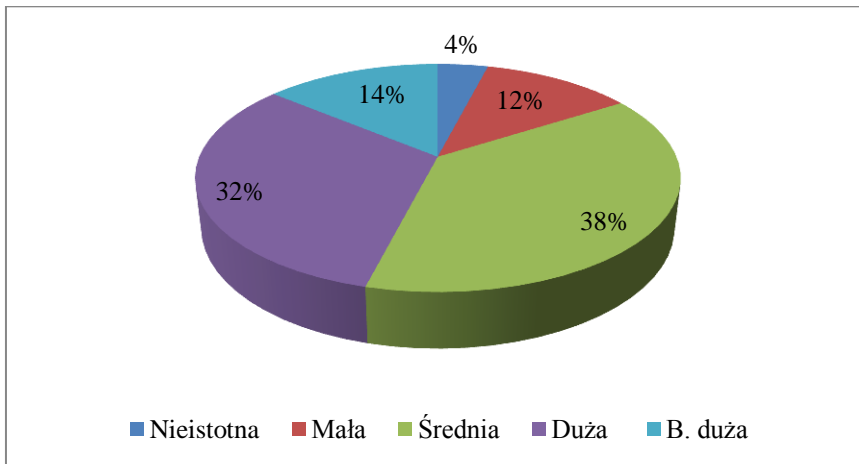
Wykres 7. Charakterystyka respondentów CATI M&A 1 ze względu na miejsce zamieszkania



Źródło: opracowanie własne

Respondenci w 84% uważają, że szkoła zawodowa odpowiada za inicjowanie współpracy z pracodawcami. Prawie 1/3 respondentów odpowiada, że ta odpowiedzialność jest duża, 14% – że bardzo duża.

Wykres 8. Odpowiedzialność szkoły zawodowej w zakresie inicjowania współpracy pomiędzy szkołą a przedsiębiorcami

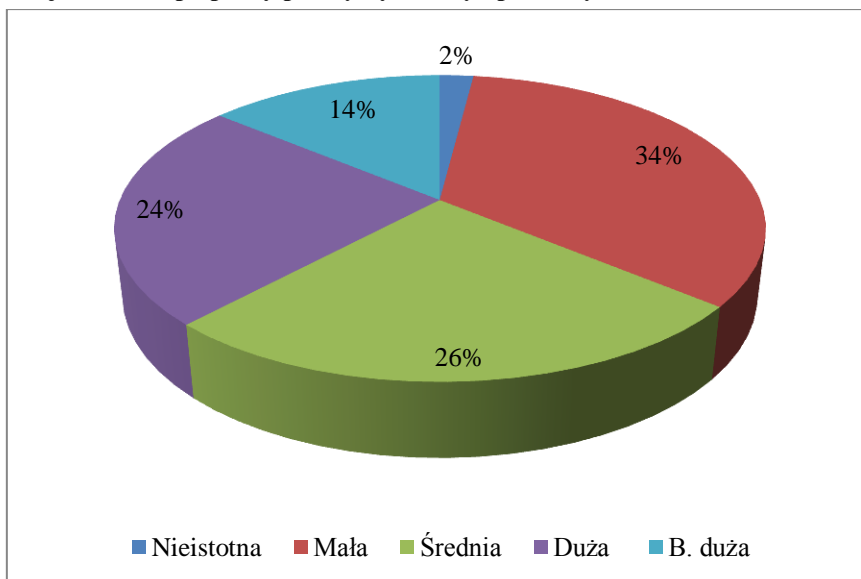


Źródło: opracowanie własne

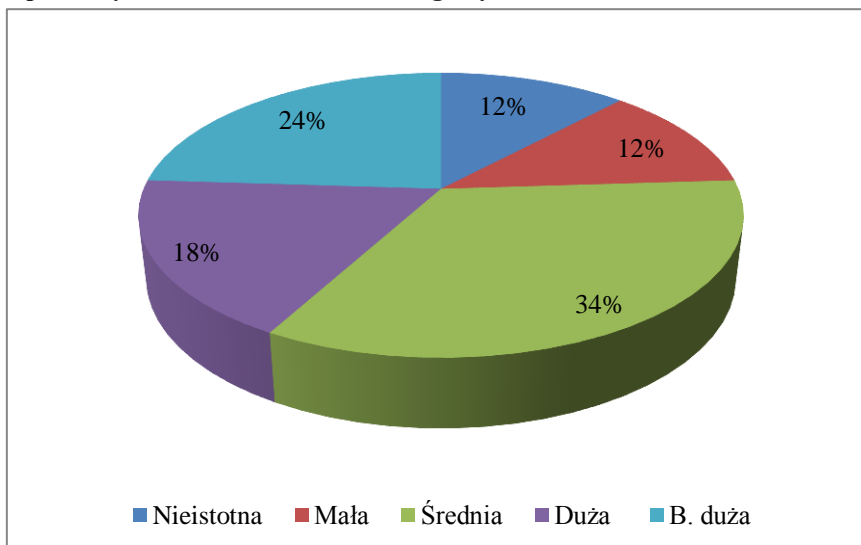
Respondenci wskazują, że odpowiedzialność szkoły zawodowej za inicjowanie współpracy jest dużo większa niż odpowiedzialność przedsiębiorców. Świadczy o tym mniejszy odsetek respondentów 84% w stosunku do 64%.

W badaniu poruszono kwestię badania i rozwijania kompetencji. Respondenci w 76% stwierdzili, że ośrodki rozwijania kompetencji mają znaczenie w zakresie rozwijania współpracy z przedsiębiorcami lokalnymi, z tego 24% uważało je za szczególnie istotne, 18% – za ważne. Podobnie oceniono inicjatywę doradztwa kariery zorientowanego na popyt oraz doradców kompetencji. 78% respondentów tak uważało, w tym 18% przypisywało bardzo duże znaczenie, zaś prawie 1/3 – duże.

98% respondentów wskazało, iż w nauce przedmiotów zawodowych istotne są także zasoby dostępne zdalnie, które mogą urozmaicić, uatrakcyjnić i zwiększyć efektywność kształcenia. Co piąty badany stwierdził, że są one bardzo ważne, zaś 40%, że ważne.

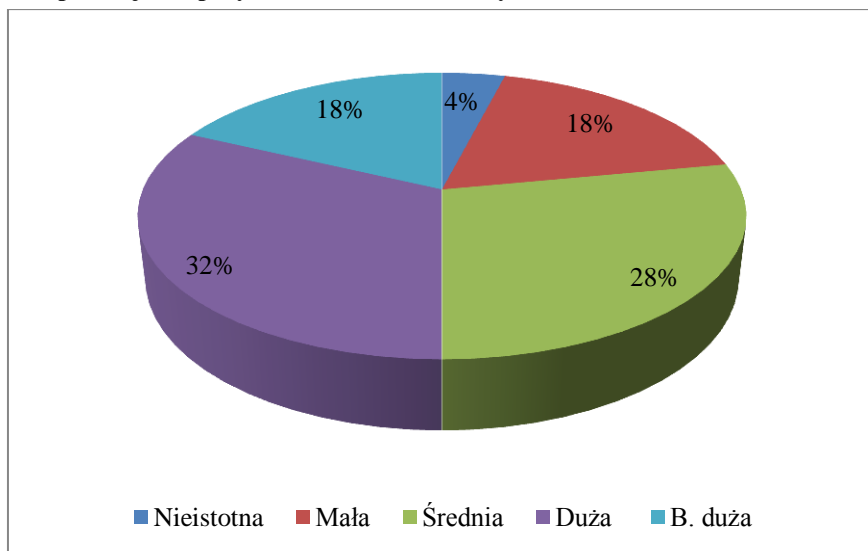
Wykres 9. Odpowiedzialność lokalnych przedsiębiorców w zakresie inicjowania współpracy pomiędzy szkołą a przedsiębiorcami

Źródło: opracowanie własne

Wykres 10. Znaczenie Ośrodków Kompetencji we współpracy szkół z przedsiębiorcami w ramach Dualnego Systemu Kształcenia

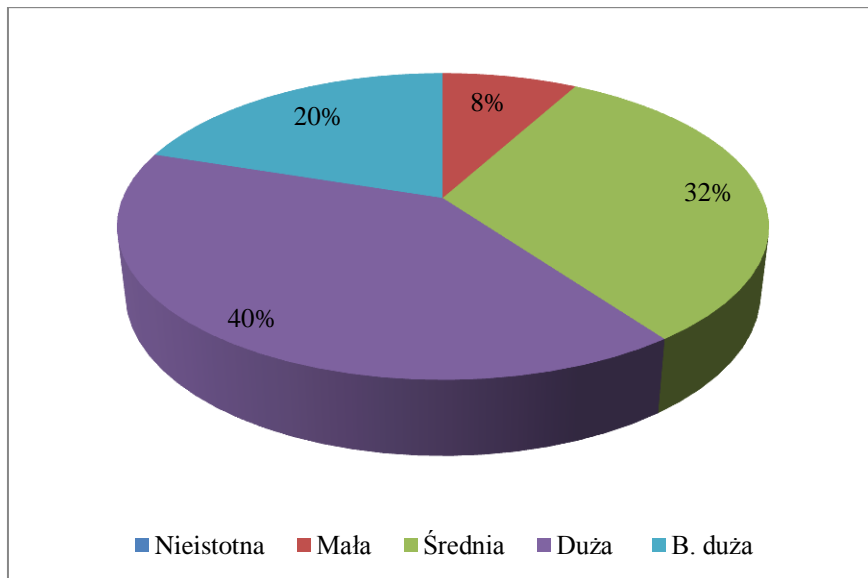
Źródło: opracowanie własne

Wykres 11. Znaczenie Popytowego Doradztwa Kariery i doradców kompetencji dla przyszłości szkół zawodowych



Źródło: opracowanie własne

Wykres 12. Znaczenie internetowych zasobów edukacyjnych w nauce zawodów dla przyszłości i popularności szkół zawodowych



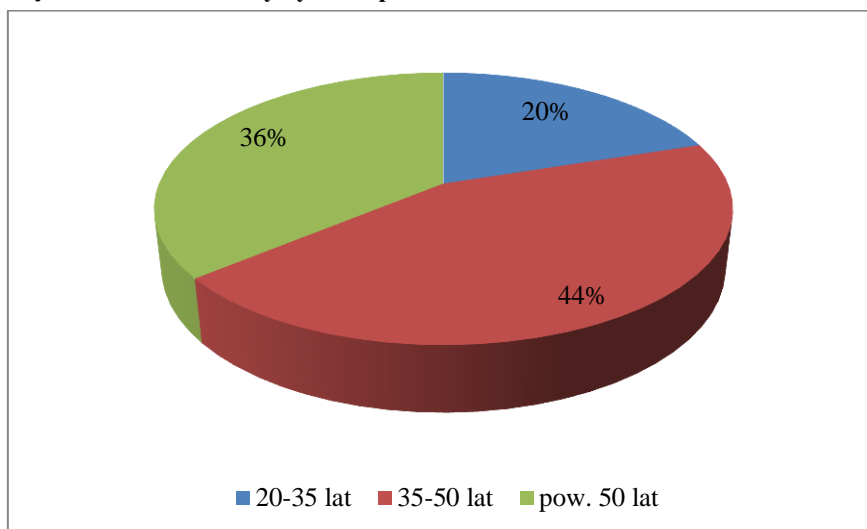
Źródło: opracowanie własne

CATI dla strategii Modernizacja & Adaptacyjność, Cel 2: Kompetentna kadra – organizacja i formy świadczenia pracy

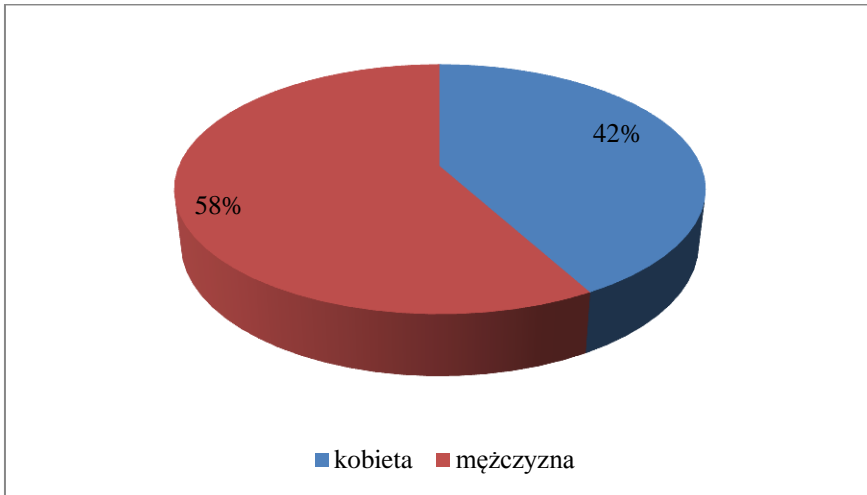
W badaniu CATI M&A 2 wzięło udział 50 osób. Charakterystykę respondentów zawarto na poniższych wykresach.

W badaniu wzięło udział 44% osób w wieku 35-50, co piąty respondent był w wieku do 35 lat; 36% stanowili respondenci w wieku 50+. 42% respondentów stanowiły kobiety. Zdecydowana większość badanych zatrudniona była w szkołach zawodowych, na stanowiskach nauczycieli. Respondenci pochodzili z dwóch powiatów: hajnowskiego i łomżyńskiego. 58% respondentów mieszkało na terenie powiatu łomżyńskiego, 78% – w mieście do 25 tys.

Wykres 13. Charakterystyka respondentów CATI M&A 2 – wiek



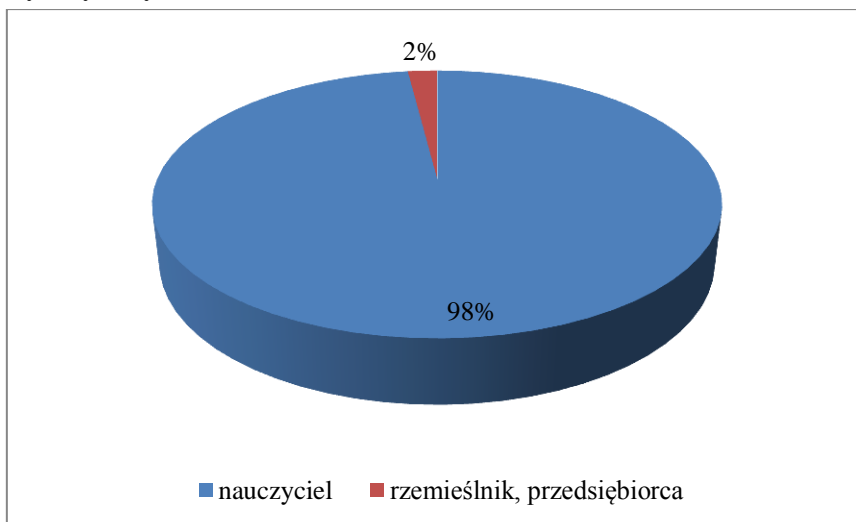
Źródło: opracowanie własne

Wykres 14. Charakterystyka respondentów CATI M&A 2 – płeć

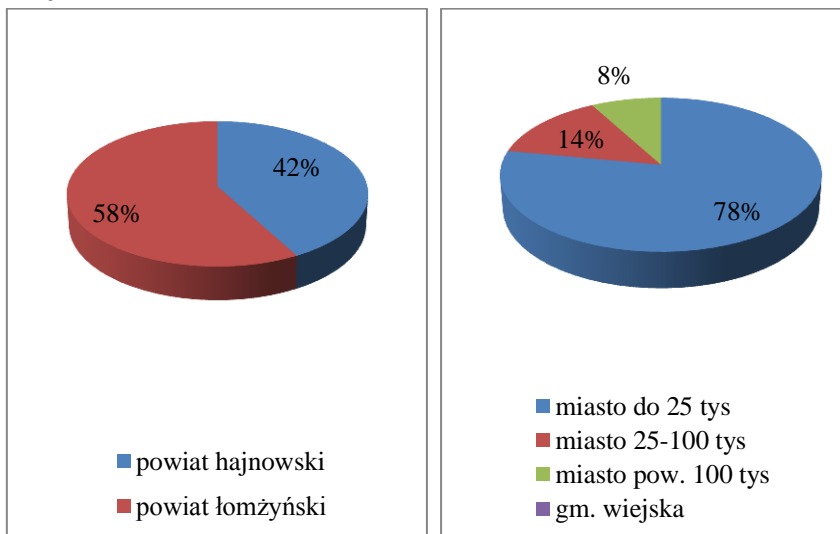
Źródło: opracowanie własne

Wykres 15. Charakterystyka respondentów CATI M&A 2 ze względu na miejsce zatrudnienia

Źródło: opracowanie własne

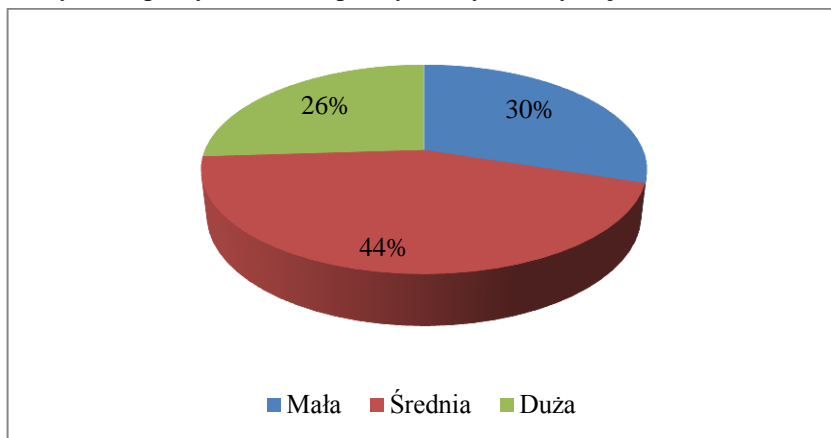
Wykres 16. Charakterystyka respondentów CATI M&A 2 ze względu na wykonywany zawód

Źródło: opracowanie własne

Wykres 17. Charakterystyka respondentów CATI M&A 2 ze względu na miejsce zamieszkania

Źródło: opracowanie własne

Wykres 18. Odpowiedzialność szkoły zawodowej w zakresie promocji i wdrażania elastycznych form pracy nauczycieli zagrożonych zwolnieniem, w celu łączenia pracy w szkole z pracą w innych instytucjach



Źródło: opracowanie własne

70% respondentów uważa, że szkoła zawodowa odpowiada za promowanie i wdrażanie elastycznego zatrudnienia tak, by umożliwić zatrudnienie w innej instytucji. Z tym jednak, że odpowiedzialność szkoły w tym zakresie jest duża w opinii 26% badanych, średnia w opinii 44% i mała w opinii prawie jednej trzeciej. Oznacza to, że należy położyć większy nacisk na promowanie idei zatrudniania się w innych instytucjach, wieloletowości pracy nauczycieli.

Respondenci wskazują na zasadność współpracy z lokalnymi przedsiębiorcami w celu zatrudniania praktyków do prowadzenia zajęć nauki zawodu dla uczniów, w oparciu o umowy cywilno-prawne wchodzące w skład elastycznych form pracy. Aż 70% badanych uważa, że jest to zasadne, zaś 8%, że bardzo ważne.

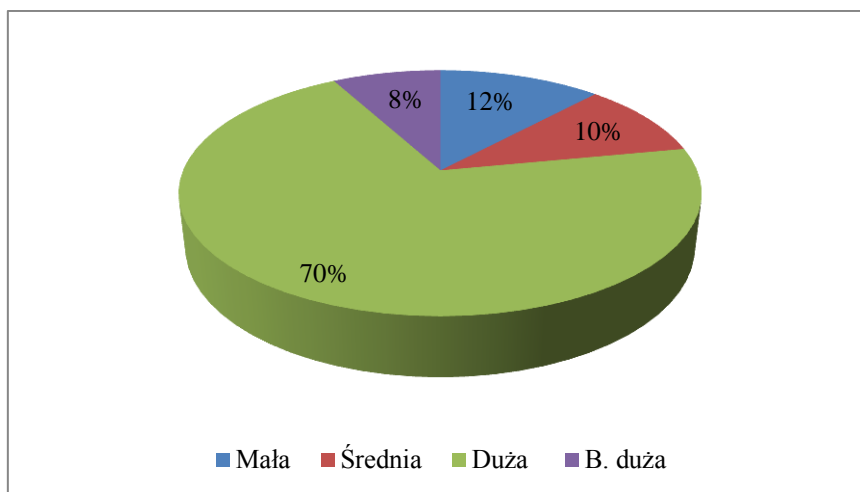
W badaniu poruszono kwestię realizacji dualnego systemu kształcenia. Zapytano o znaczenie nowej roli nauczyciela – trenera zawodu w kształtowaniu DSK i zwiększeniu szans pracy dla nauczycieli. W opinii 26% jest ona bardzo ważna, a dla 44% – ważna.

Respondentów poproszono o wypowiedź na temat nowej roli, jaką mogą pełnić nauczyciele jako certyfikatorzy kompetencji zajmujący się potwierdzaniem kompetencji formalnych, ale także nieformalnych. W opinii badanych tematyka ta widać nie jest dogłębnie poznana. Jak wiadomo bowiem, rozwój cząstkowania zawodu i podziału na zadania zawodowe w ramach np. MES generować będzie popyt na osoby zajmujące się zawodowym potwierdzaniem kompetencji. To z kolei może

być miejscem nie tylko dodatkowego, lecz także podstawowego zatrudnienia. 70% wskazuje na taką rolę, z tym że 28% – na dużą, a 42% – na średnią.

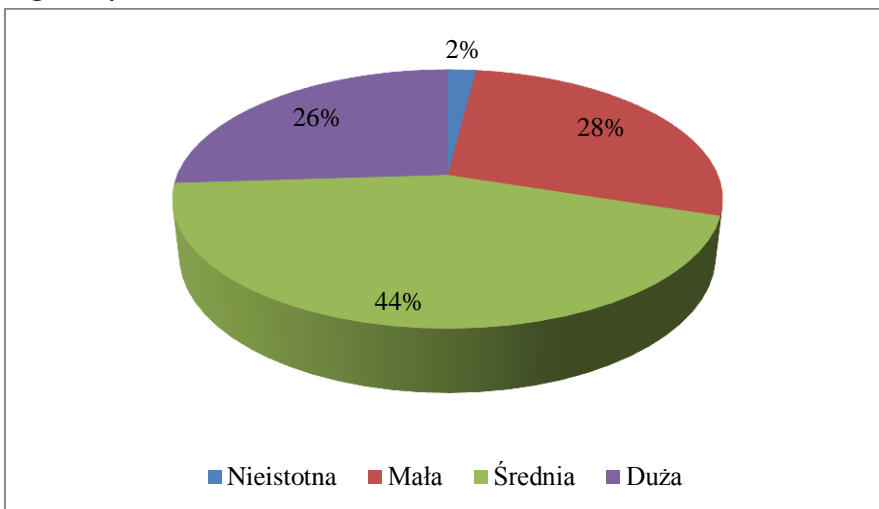
Podobnie małą wiedzę wykazują respondenci w kwestii sprawowania nowej roli przez nauczyciela jako e-edukatora. Jest to o tyle interesujące, że respondenci widzą potrzebę tworzenia i wykorzystywania zasobów zdalnych w nauce zawodu. Ponad połowa badanych uważa, że ta rola ma małe znaczenie dla budowania systemu e-Edukacji Zawodowej oraz zwiększenia szans dalszej pracy nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem. Tylko 22% badanych uważa tę rolę za ważną.

Wykres 19. Zasadność współpracy lokalnych przedsiębiorców ze szkołą w elastycznych formach zatrudnienia w celu angażowania praktyków zawodu do zajęć edukacyjnych w szkole lub w ramach praktyk zawodowych



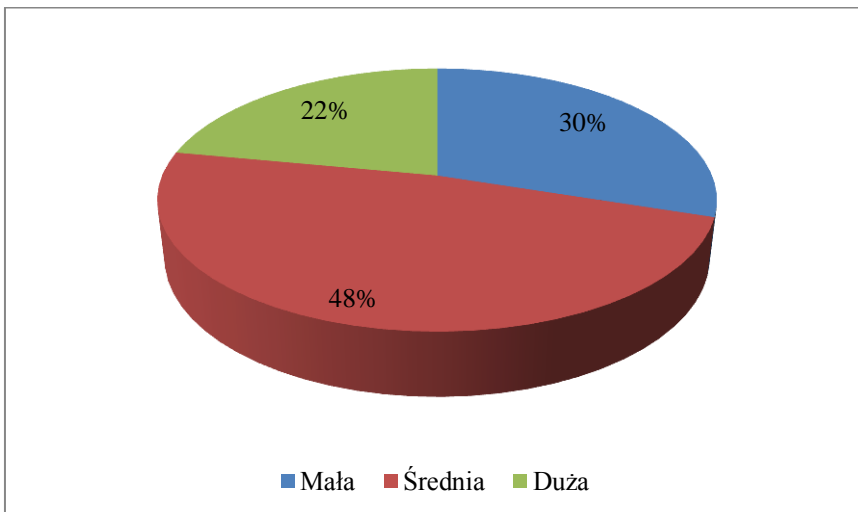
Źródło: opracowanie własne

Wykres 20. Znaczenie nowej roli zawodowej: Trenera Zawodu, dla budowania DSK oraz zwiększenia szans dalszej pracy nauczycieli zagrożonych bezrobociem



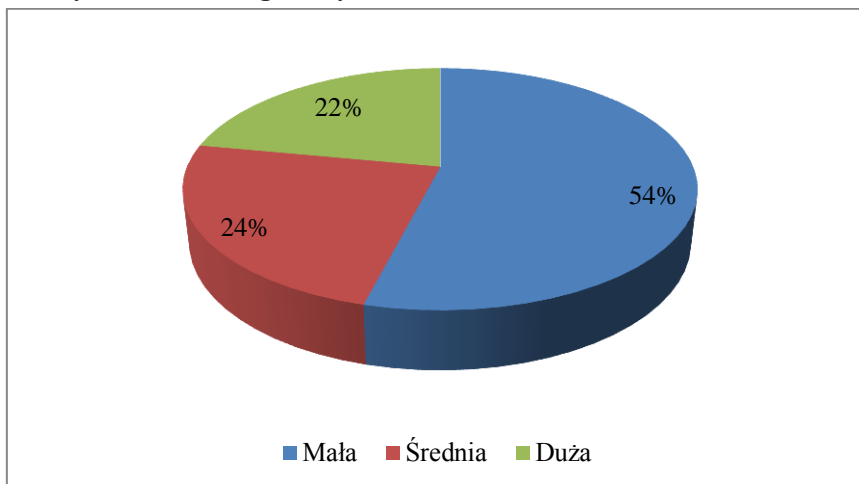
Źródło: opracowanie własne

Wykres 21. Znaczenie nowej roli zawodowej: Certyfikatora Kompetencji, dla budowania Popytowego Doradztwa Kariery oraz zwiększenia szans dalszej pracy nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem



Źródło: opracowanie własne

Wykres 22. Znaczenie nowej roli zawodowej: e-Edukatora, dla budowania systemu e-Edukacji Zawodowej oraz zwiększenia szans dalszej pracy nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem

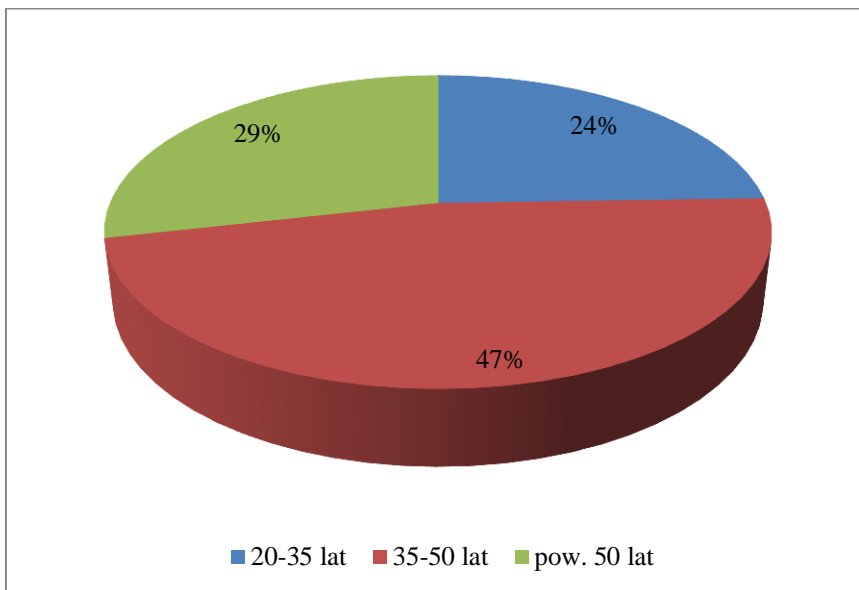


Źródło: opracowanie własne

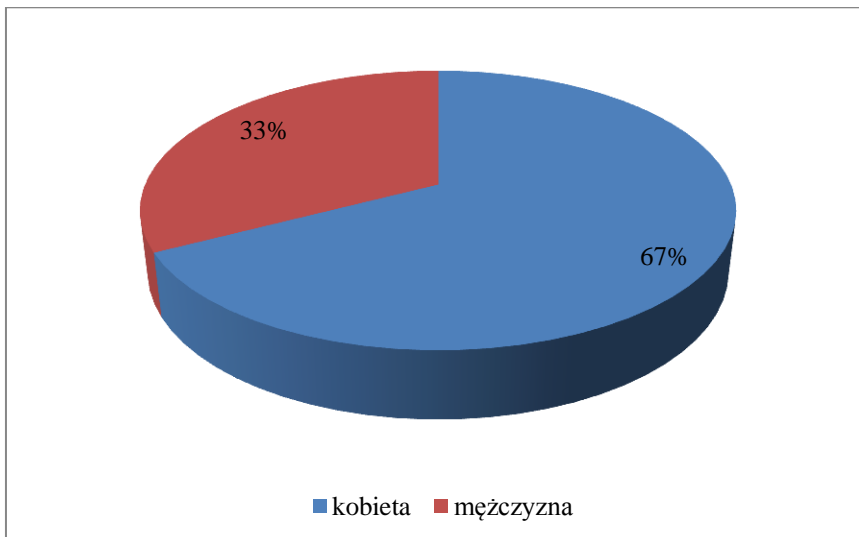
CATI dla strategii Modernizacja & Adaptacyjność, Cel 3: Nowoczesna szkoła zawodowa – programy rozwojowe

W badaniu CATI M&A 3 wzięło udział 50 osób. Charakterystykę respondentów zawarto na poniższych wykresach.

W badaniu wzięło udział 47% osób w wieku 35-50, 24% było w wieku do 35 lat; 29% stanowili respondenci w wieku 50+. 67% respondentów stanowiły kobiety. Zdecydowana większość badanych zatrudniona była w szkołach zawodowych, na stanowiskach nauczycieli – 94%, 6% respondentów stanowili przedsiębiorcy. Respondenci pochodzili z dwóch powiatów: 40% z białostockiego i 60% z wysokomazowieckiego. 92% respondentów posiadało wykształcenie wyższe, 8% – średnie. Wszyscy przedsiębiorcy posiadali wykształcenie wyższe.

Wykres 23. Charakterystyka respondentów CATI M&A 3 – wiek

Źródło: opracowanie własne

Wykres 24. Charakterystyka respondentów CATI M&A 3 – płeć

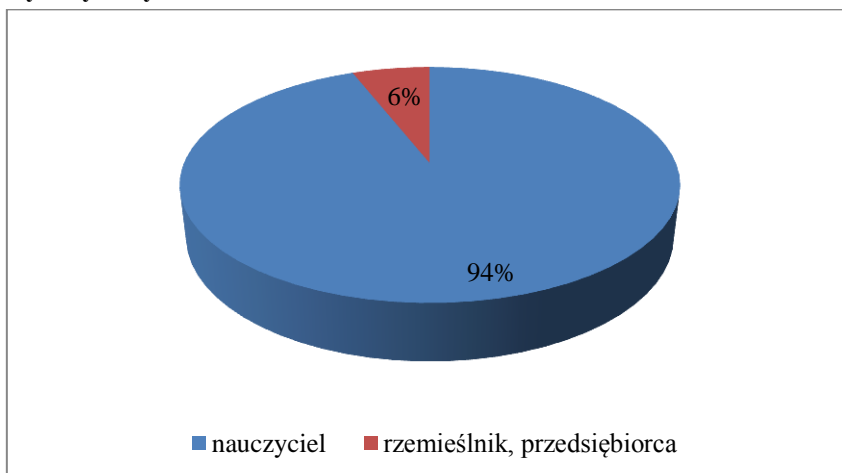
Źródło: opracowanie własne

Wykres 25. Charakterystyka respondentów CATI M&A 3 ze względu na miejsce zatrudnienia



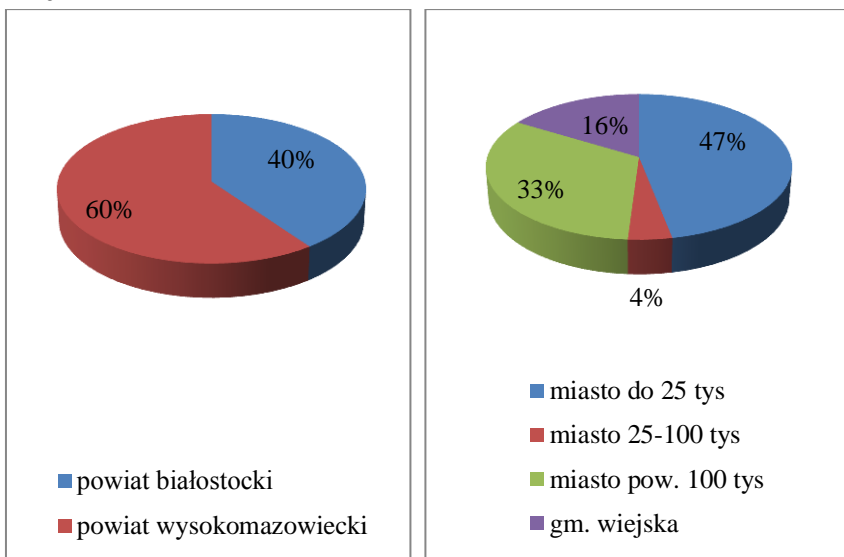
Źródło: opracowanie własne

Wykres 26. Charakterystyka respondentów CATI M&A 3 ze względu na wykonywany zawód



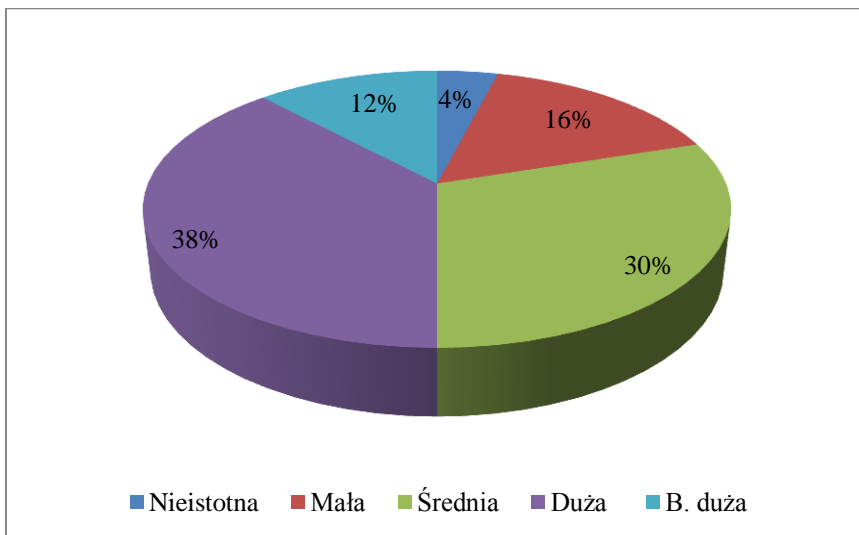
Źródło: opracowanie własne

Wykres 27. Charakterystyka respondentów CATI M&A 3 ze względu na miejsce zamieszkania



Źródło: opracowanie własne

Wykres 28. Odpowiedzialność szkoły zawodowej w zakresie wdrażania nowych obszarów funkcjonowania szkoły, takich jak Dualny System Kształcenia, Popytowe Doradztwo Kariery czy e-Edukacja Zawodowa



Źródło: opracowanie własne

80% respondentów uważa, że szkoła zawodowa odpowiada za wdrażanie nowych obszarów funkcjonowania szkoły, takich jak Dualny System Kształcenia, Popytowe Doradztwo Kariery czy e-Edukacja Zawodowa, promowanie i wdrażanie elastycznego zatrudnienia tak, by umożliwić zatrudnienie w innej instytucji. Z tym jednak, że odpowiedzialność szkoły w tym zakresie jest bardzo duża w opinii 12% badanych, duża w opinii 38% i średnia w opinii 30%. Wynika z tego, że środowisko nauczycielskie zdaje sobie sprawę z odpowiedzialności placówki zawodowej w określaniu obszarów funkcjonowania.

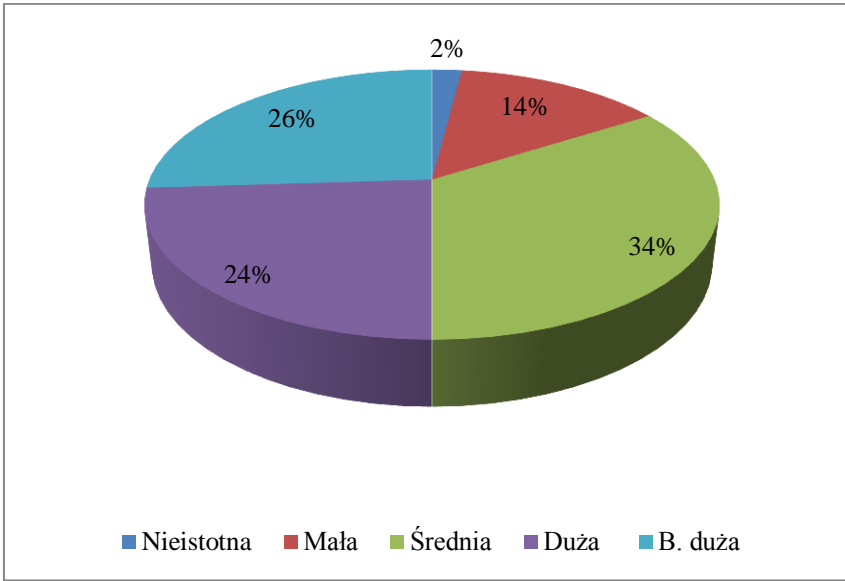
Respondenci wskazują na zasadność współpracy szkoły z lokalnymi przedsiębiorcami w celu wdrażania nowych obszarów funkcjonowania. Aż 84% badanych uważa, że jest to ważne, w tym 50%, że i ważne, i bardzo ważne.

W badaniu poruszono kwestię programów rozwojowych szkoły i ich roli w zakresie dostosowania oferty do potrzeb rynku pracy i utrzymania placówki zagrożonej likwidacją. Zapytano o znaczenie programów rozwojowych w kształtowaniu DSK. W opinii 12% jest ono bardzo ważne, a dla 28% – ważne. Generalnie 78% respondentów uważa je za ważne w kształtowaniu Dualnego Systemu Kształcenia.

Respondentów poproszono o wypowiedź na temat znaczenia programów rozwojowych w kształtowaniu popytowego doradztwa kariery. 76% wskazuje na taką rolę, z tym że 8% – na bardzo dużą, 40% – na dużą, a 28% – na średnią.

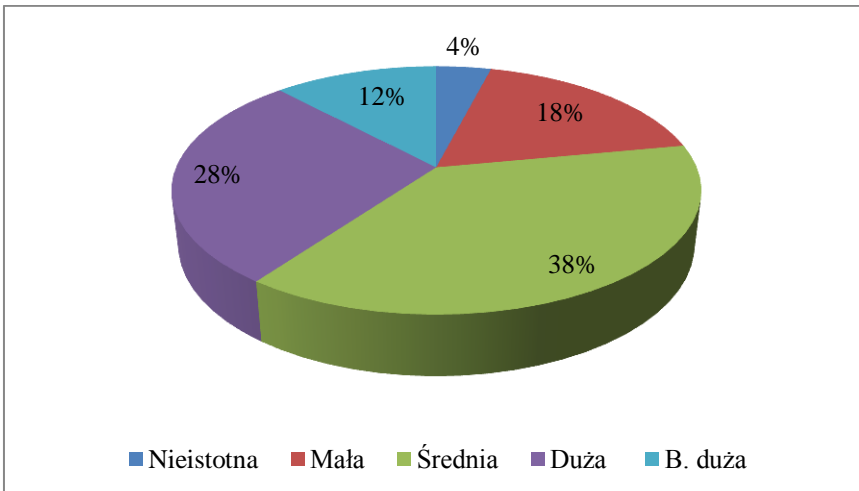
Podobne zdanie wyrazili badani na temat roli programów rozwojowych w zakresie ich wpływu na kształtowanie e-Edukacji Zawodowej. 68% wskazuje na taką rolę, z tym że 10% – na bardzo dużą, 24% – na dużą, a 34% – na średnią.

Wykres 29. Zasadność współpracy lokalnych przedsiębiorców ze szkołą w zakresie wdrażania nowych obszarów funkcjonowania szkoły, takich jak DSK, Popytowe Doradztwo Kariery czy e-Edukacja Zawodowa



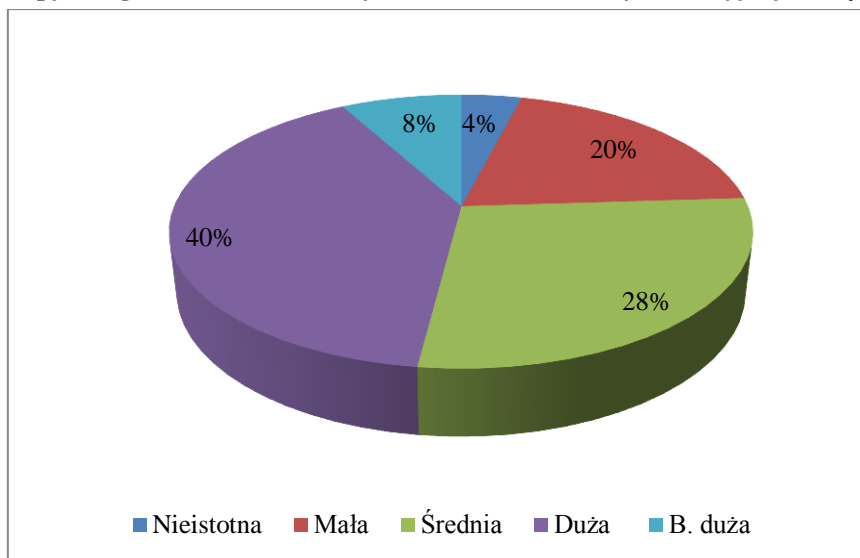
Źródło: opracowanie własne

Wykres 30. Znaczenie realizacji programów rozwojowych w zakresie DSK w dostosowaniu oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb rynku pracy



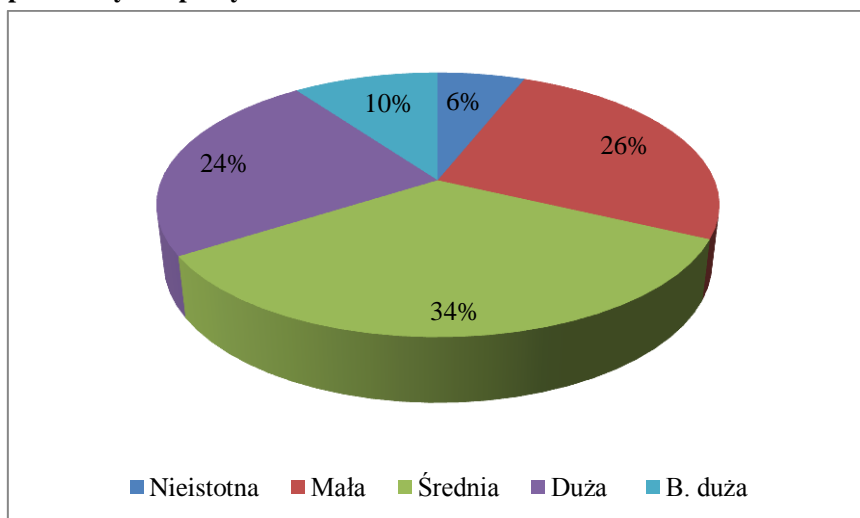
Źródło: opracowanie własne

Wykres 31. Znaczenie realizacji programów rozwojowych w zakresie Popytowego Doradztwa Kariery w dostosowaniu oferty edukacyjnej szkoły



Źródło: opracowanie własne

Wykres 32. Znaczenie realizacji programów rozwojowych w zakresie e-Edukacji Zawodowej w dostosowaniu oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb rynku pracy



Źródło: opracowanie własne

Wyniki badań FGI

W ramach badań fokusowych przeprowadzono 6 badań FGI: 3 badania FGI M&A i 3 badania FGI R&O. W ramach badania FGI przygotowano 2 kwestionariusze badawcze. Każdy kwestionariusz został opracowany tak, by obejmować inny obszar tematyczny:

- FGI M&A: lokalna współpraca – zarządzanie oświatą; kompetentna kadra – organizacja i formy świadczenia pracy; nowoczesna szkoła zawodowa – programy rozwojowe;
- FGI R&O: dualny system kształcenia – trener zawodu; doradztwo kompetencji – certyfikator zawodu; e-edukacja – e-edukator.

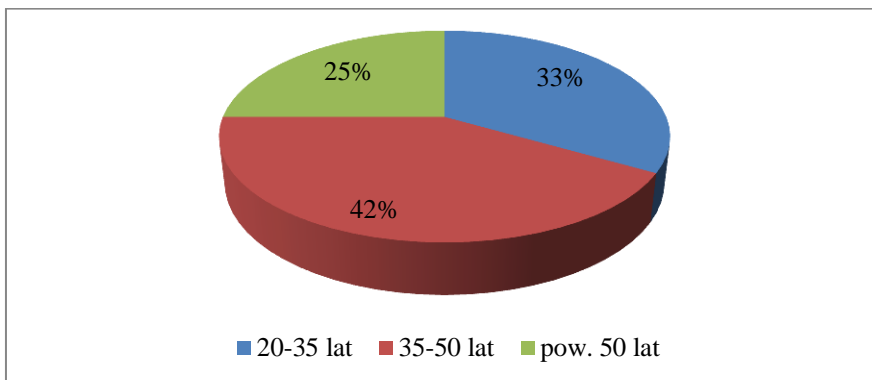
W dalszej części przedstawione będą wyniki badań dla strategii *Moderнизacja & Adaptacyjność*.

Charakterystyka respondentów FGI M&A

W badaniach FGI M&A wzięły udział 24 osoby. Charakterystykę respondentów zawarto na poniższych wykresach.

W badaniu wzięło udział 42% osób w wieku 35-50, co czwarty respondent był w wieku 50+. 54% respondentów stanowiły kobiety. Zdecydowana większość badanych zatrudniona była w szkołach zawodowych, na stanowiskach nauczycieli – 96%. Respondenci pochodzili z trzech powiatów: augustowskiego, suwalskiego i łomżyńskiego.

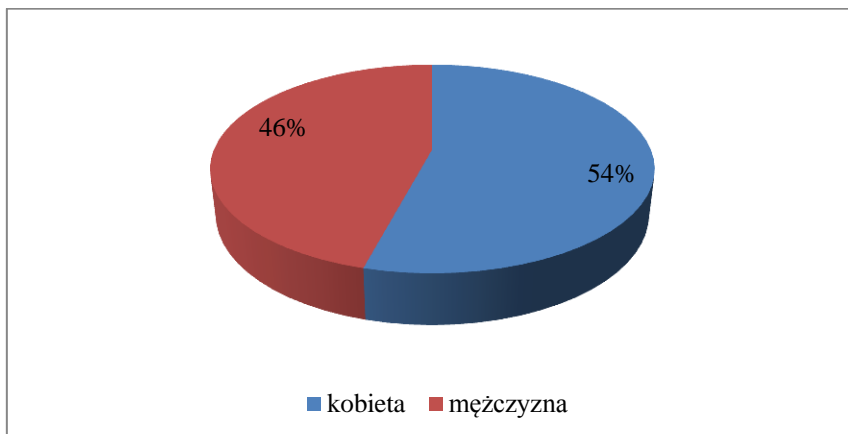
Wykres 33. Charakterystyka respondentów FGI M&A ze względu na wiek



Źródło: opracowanie własne

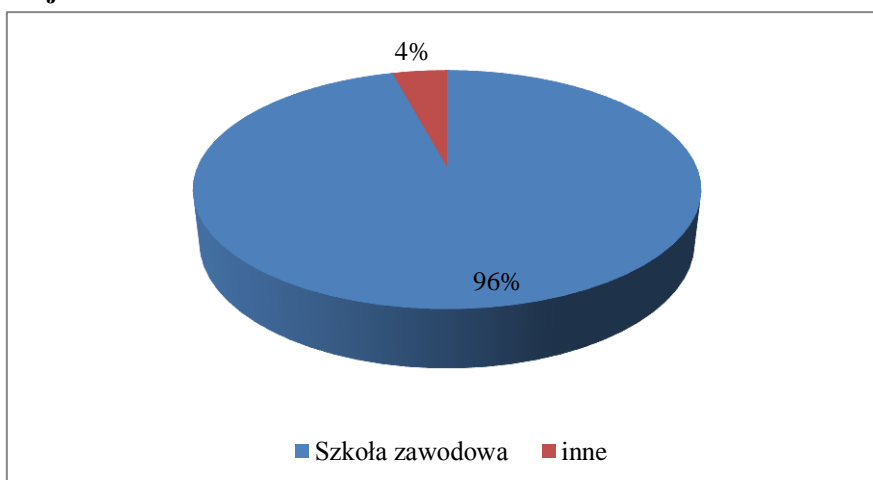
54% respondentów mieszkało na terenie powiatu suwalskiego, co czwarty mieszkał w powiecie łomżyńskim. 83% mieszkało w mieście do 100 tys. mieszkańców.

Wykres 34. Charakterystyka respondentów FGI M&A ze względu na płeć



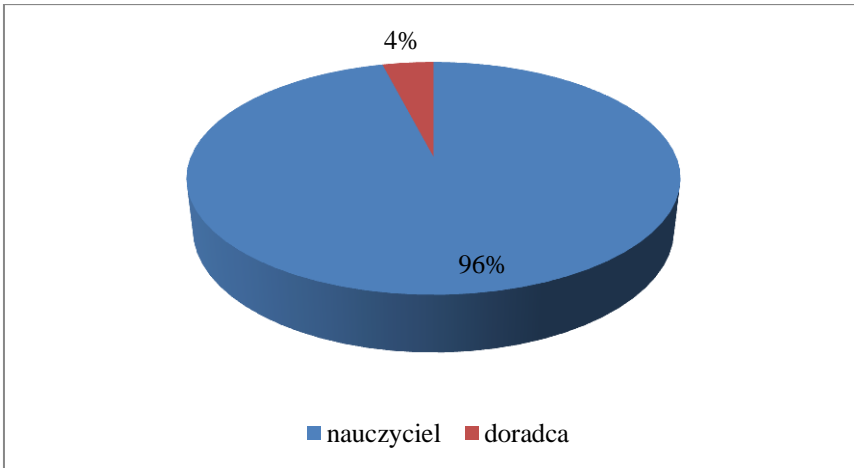
Źródło: opracowanie własne

Wykres 35. Charakterystyka respondentów FGI M&A ze względu na miejsce zatrudnienia



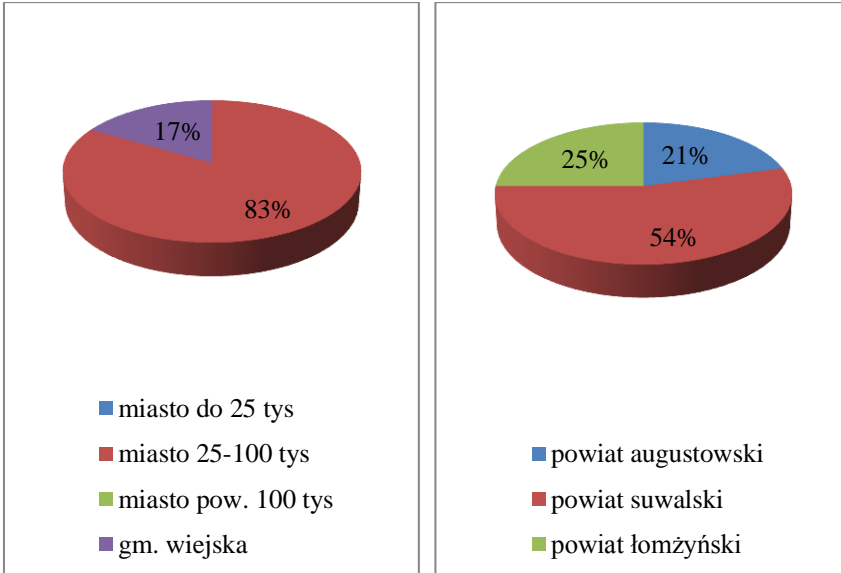
Źródło: opracowanie własne

Wykres 36. Charakterystyka respondentów FGI M&A ze względu na wykonywany zawód



Źródło: opracowanie własne

Wykres 37. Charakterystyka respondentów FGI M&A ze względu na miejsce zamieszkania



Źródło: opracowanie własne

FGI dla strategii Modernizacja & Adaptacyjność, Cel 1: Lokalna współpraca – zarządzanie oświatą.

Respondentów poproszono o ocenę możliwości lokalnej współpracy na rzecz dostosowania oferty do potrzeb pracodawców. Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami jest źródłem korzyści dla szkół, ucznia i pracodawcy. Opiera się to na przygotowaniu uczniów – przyszłych pracowników do umiejętności zawodowych, kompetencji personalnych oraz społecznych do podjęcia pracy. Głównym celem jest zwiększenie efektywności w zarządzaniu szkołami zawodowymi przez dyrekcję szkół, kuratorium oświaty, instytucje oraz pracodawców. W oparciu o model Centrum Kompetencji, poprzez rozwój Dualnego Systemu Kształcenia należy dostosować oferty edukacyjne do potrzeb lokalnego rynku, tworząc i promując ośrodki współpracy szkół z pracodawcami oraz instytucjami. Jednym z czynników strategii i celem jest zwiększenie efektywności, gdzie oświata będzie lepiej zarządzana dzięki współpracy z pracodawcami, a także lepsze będzie zarządzanie szkołą we współpracy z otoczeniem. Szansą jest dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnych, co posłuży poprawieniu współpracy z pracodawcami.

Należy bezwzględnie współpracować z pracodawcami, to szansa, by dostosować kształcenie do potrzeb rynku.

Należy zwiększyć efektywność zarządzania szkołą poprzez współpracę z kuratorium i pracodawcami.

Szkolnictwo zawodowe, aby temu sprostać, powinno brać udział w projektach, co pozwoli wzmocnić kształcenie zawodowe. Wiąże się to ze skutecznym powiązaniem ofert edukacyjnych z potrzebami lokalnego rynku pracy.

Istnieje taka opinia, że pracodawca nastawia się, biorąc takiego stażystę, na tanią siłę roboczą. Trzeba wszystko uczynić, aby zachęcić pracodawcę do współpracy ze szkołą. Aby postrzegał ucznia jako przyszłego wyedukowanego pracownika w swoim zakładzie pracy.

Badani ocenili także możliwość współpracy szkoły z instytucjami doradczymi na rzecz doradztwa dla gimnazjalistów. Możliwością współpracy jest utworzenie według nich wspólnej oferty Popytowego Doradztwa Kariery dla młodzieży gimnazjalnej, jako kluczowego działania w obszarze promocji szkolnictwa zawodowego z wykorzystaniem modelu Podlaskiego Ośrodka. Rozszerzone działanie na rzecz gimnazjalistów powinno być kierowane także do rodziców, aby zmienić ich podejście i tok myślenia – uświadamiać ich i przekonywać o słusznym wyborze szkoły zawodowej przez młodzież. Należy zachęcać możliwością

wyjazdów zagranicznych na płatne staże oraz proponować stypendia. Nauczyciele wskazują jednak na bariery natury organizacyjnej.

Zmieni się system doradztwa zawodowego, ponieważ był realizowany w złym kierunku. Rozbudzał ambicje, które w rzeczywistości nie miały pokrycia. Wspólnie zatwierdzono nową strategię, gdzie rola doradcy będzie polegała na rzetelnej, realnej, życiowej informacji, którą będzie przekazywał uczniom.

Trzeba organizować spotkania z gimnazjalistami, aby pokazywać korzyści praktyczne, jakie przynosi nauka w szkole zawodowej. Kluczowe jest również przekonywanie rodziców, którzy mają ogromny wpływ na wybór szkoły przez dziecko. Szeroko pojęte doradztwo kompetencji, gdzie między innymi organizowanie turnusów zawodowych. Szkoła organizowała warsztaty z okazji Dnia Wody, pokazując ćwiczenia w laboratorium. Dla zaangażowanych i chętnie się udzielających uczniów przewidziano nagrody i różnego rodzaju wyróżnienia, tak aby zachęcić do pracy.

Respondenci ocenili gotowość do tworzenia zdalnych zasobów edukacyjnych. Jedną z form kształcenia jest e-learning, czyli kształcenie na odległość, gdzie wykorzystywany jest komputer. Ta forma kształcenia na odległość w Polsce zdobywa coraz większą popularność. Nauczyciele wskazują na gotowość do tworzenia zdalnych zasobów. Według nich *nowoczesna szkoła to e-Edukacja, którą tworzony jest system nauki zawodu poprzez zdalne zasoby edukacyjne. Popularne branże w zawodach w lokalnym otoczeniu to geodezja, technologia drewna – stolarstwo oraz budownictwo dróg.*

FGI dla strategii Modernizacja & Adaptacyjność, Cel 2: Kompetentna kadra – organizacja i formy świadczenia pracy

Według respondentów elastyczne formy pracy (na przykład w projektach unijnych, instytucjach szkoleniowych) są szansą rozwoju zawodowego dla nauczycieli zawodu. Elastyczne zatrudnienie i praca w elastycznych formach jest szansą na zdobycie dodatkowych kompetencji dla nauczyciela zawodu. Nauczyciel zawodu, poza obowiązkowym programem szkolnym, w czasie wolnym może pracować jako Trener Zawodu. Drugą formą pracy może być zawód dodatkowy jako Certyfikator Zawodu, którego zadaniem jest częściowe potwierdzenie kwalifikacji i umiejętności.

Elastyczne formy zatrudnienia nauczycieli są szansą rozwoju zawodowego. Podnoszą kompetencje, zwiększając adaptacyjność nauczycieli zawodu w obszarze Dualnego Systemu Kształcenia, angażując Trenera

Zawodu ze szkół zawodowych i rzemiosła; w obszarze Popytowego Doradztwa Kariery, angażując Certyfikatora Kompetencji, i w obszarze e-Edukacji Zawodowej angażując e-Edukatora z wykorzystaniem Platformy e-Staży i PEPE.

Tworzenie takich zasobów daje zagospodarowanie kapitału ludzkiego – edukacyjnego, aby nauczyciele zawodu nie rezygnowali i nie zmieniali zawodu. Szkolnictwo zawodowe przestało być popularne i przechodzi kryzys, również ze względu na niż demograficzny, czego skutkiem jest zamykanie szkół. Walką o przyszłość szkół jest zwiększenie praktyczności nauczania. Jednym z czynników strategii rozwoju jest kompetentna kadra, która powinna się kształcić i doszkalać. Powinna mieć rozeznanie na lokalnym rynku pracy oraz kontakt z branżami.

FGI dla strategii Modernizacja & Adaptacyjność, Cel 3: Nowoczesna szkoła zawodowa – programy rozwojowe

Respondenci ocenili zasadność i możliwość wdrożenia w ramach programów rozwojowych szkoły Dualnego Systemu Kształcenia oparteo na luce kompetencyjnej, Popytowego Doradztwa Kariery z wykorzystaniem zasobów instytucji rynku pracy i rzemiosła oraz e-Edukacji z wykorzystaniem zdalnych zasobów edukacyjnych w zawodzie. Potwierdzono, że programy rozwojowe powinny zawierać elementy DSK, doradztwa zawodowego i e-edukacji.

Aby szkoły zawodowe były nowoczesne, potrzebne są Programy Rozwojowe. Konieczne jest przeprowadzenie promocji i modernizacji w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnych rynków pracy.

Programy rozwojowe muszą nawiązywać do kształcenia praktycznego, określać jego ramy.

Nie zapominajmy o poradnictwie zawodowym dla uczniów i nowoczesnych metodach nauki. Nauka zdalna w szkolnictwie zawodowym także powinna być dostępna.

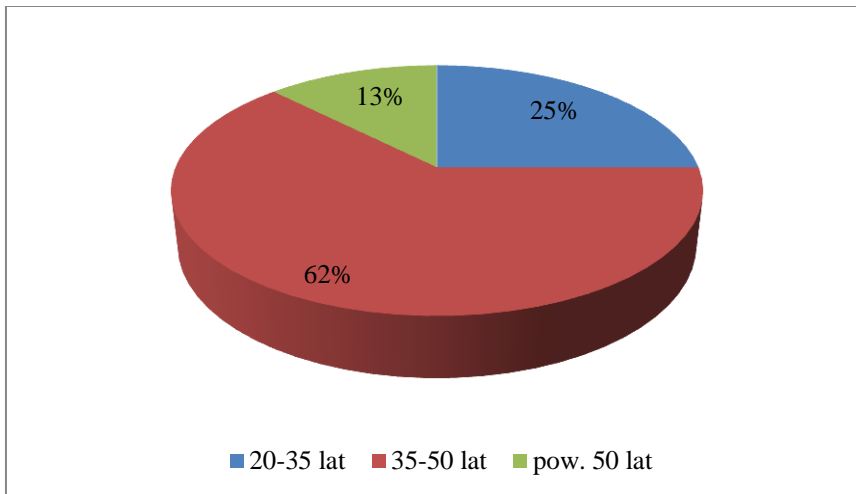
Charakterystyka respondentów FGI M&A

W badaniach FGI R&O wzięło udział 25 osób. Charakterystykę respondentów zawarto na poniższych wykresach.

W badaniu wzięło udział 62% osób w wieku 35-50, co czwarty respondent był w 20-35 lat. 88% respondentów stanowiły kobiety. Wszyscy badani zatrudnieni byli w szkołach zawodowych, na stanowiskach

nauczycieli. Respondenci pochodzili z trzech powiatów: grajewskiego, monieckiego i zambrowskiego.

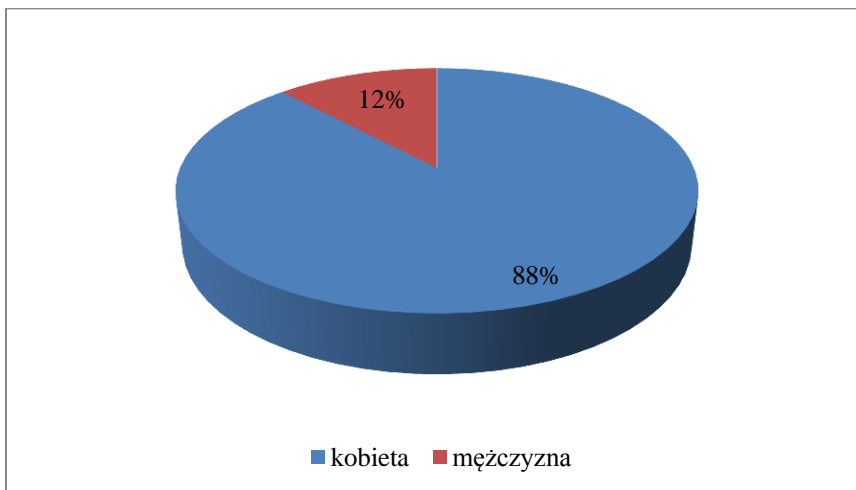
Wykres 38. Charakterystyka wiekowa respondentów FGI R&O



Źródło: opracowanie własne

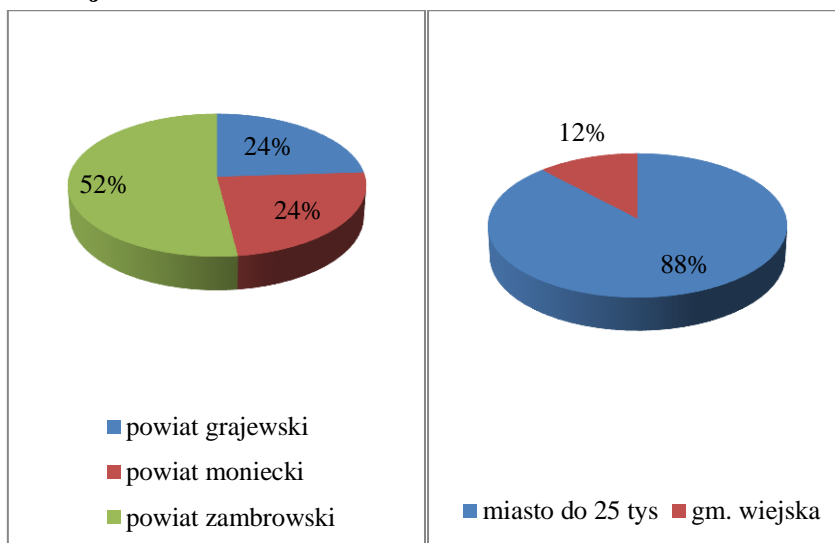
52% respondentów mieszkało na terenie powiatu zambrowskiego, 88% mieszkało w mieście do 25 tys. mieszkańców.

Wykres 39. Charakterystyka respondentów FGI R&O – płeć



Źródło: opracowanie własne

Wykres 40. Charakterystyka respondentów FGI R&O ze względu na miejsce zamieszkania



Źródło: opracowanie własne

Rekomendacje wdrożeniowe

Przeprowadzone badania potwierdzają zasadność wypracowanych rozwiązań w ramach projektu. Dotyczy to zarówno obrania kierunku, jakim jest realizacja nowych ról edukacyjnych przez nauczycieli, jak i wprowadzenia zmian modernizacyjnych w edukacji zawodowej poprzez programy rozwojowe, doradztwo popytowe, zarządzanie oświatą z promocją elastycznych form zatrudnienia.

W zakresie realizacji celu szczegółowego „Wypracowanie do końca VI 2014 rozwiązań i rekomendacji formalnoprawnych związanych z modernizacją szkół zawodowych oraz adaptacyjnością pracowników oświaty w oparciu o zawiązane partnerstwo związków zawodowych, organizacji pracodawców oraz organów prowadzących szkoły zawodowe” rekomenduje się:

- Modernizację szkół zawodowych w oparciu o realizację programu rozwoju szkoły zawodowej na podstawie „Modelu programu rozwojowego” jako podstawowego środka w zakresie wprowadzania systemowych zmian w szkołach zawodowych.
- Adaptacyjność szkół zawodowych należy świadomie kształtować. W tym celu niezbędne jest wykorzystanie programów roz-

wojowych szkół do stymulowania ich współpracy z otoczeniem oraz do przygotowania kadry szkół do zmian w realizowanych przez te ośrodki zadaniach na potrzeby rynku pracy.

- Wdrożenie w szkołach zawodowych Dualnego Systemu Kształcenia z udziałem rzemiosła i z wykorzystaniem narzędzi diagnozy luki kompetencyjnej oraz organizacji praktyk zawodowych niwelujących lukę kompetencyjną.
- Należy położyć większy nacisk na promowanie idei zatrudniania nauczycieli w innych instytucjach w elastycznych formach pracy w celu dywersyfikacji źródeł zarobkowania.
- Istotne jest wprowadzenie i promocja elastycznych form pracy w zawodach nauczycielskich, szczególnie w połączeniu ich z realizacją DSK i zajęć praktycznych.

W zakresie realizacji celu szczegółowego „Ocena i wdrożenie do końca VI 2015 modelu współpracy lokalnej na rzecz modernizacji szkół zawodowych oraz adaptacyjności ich pracowników w woj. podlaskim” zaproponowano następujące rekomendacje:

- Należy promować nowe role społeczne i zawodowe nauczycieli, nie tylko tych, którym grozi zwolnienie, lecz także pozostających w zawodzie. Kampania promująca powinna też zwiększać otwartość społeczeństwa na nowe role nauczycieli.
- Wspieranie zatrudnialności pracowników szkół zawodowych powinno mieć charakter interaktywny, tj. obejmować współpracę szkół z pracownikami oraz otoczeniem, jakie stanowią różni interesariusze szkół obecni na poziomie lokalnym i regionalnym. Podmioty te mogą doskonalić pracowników szkół w obszarze rozwoju karier, równowagi praca – życie, motywowania do kształcenia przez całe życie oraz przygotowania na wypadek utraty i zmiany zawodu, w tym przejścia do innego sektora działalności społecznej lub gospodarczej.
- Rekomendowane jest utworzenie wspólnych zasobów zdalnych e-Edukacji Zawodowej dla branż i zawodów strategicznych oraz internetowych instrumentów zarządzania ofertą edukacyjną szkół zawodowych.
- Zasadne jest promowanie nowej roli nauczyciela jako e-edukatora, wykorzystującego technologie informatyczne, nauczającego często zdalnie, korzystającego z zasobów zdalnych.
- Nawiązywanie współpracy między szkołami zawodowymi a otoczeniem w formule partnerstwa lokalnego.

- Inicjowanie współpracy lokalnej przez szkoły zawodowe i instytucje pozarządowe bądź jednostki samorządu terytorialnego lub instytucje im podległe.
- Uczestnictwo szerokiego wachlarza partnerów: JST; NGO; szkoły zawodowe; organy prowadzące; przedsiębiorcy – jest w stanie zapewnić sprawną realizację celów partnerstwa.
- Należy promować wypracowane rozwiązania jako modelowe do wprowadzenia we wszystkich powiatach.

ROZDZIAŁ 2.

MODELOWY PROGRAM ROZWOJOWY JAKO INSTRUMENT MODERNIZACJI SZKÓŁ ZAWODOWYCH POPRAZ WSPÓŁPRACĘ Z FIRMAMI

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego⁸⁵ dyrektor szkoły lub placówki prowadzącej kształcenie zobowiązany jest do opracowania programu i harmonogramu poprawy efektywności i kształcenia lub wychowania. Program taki powinien obejmować perspektywę pięciu lat, należy też przygotować programy roczne. Programy powinny być opracowywane przez dyrektora we współpracy z nauczycielami zajmującymi inne stanowiska kierownicze w szkole oraz obejmować diagnozę potrzeb i działania na rzecz doskonalenia jakości pracy wraz z terminami ich realizacji.

M. Jas i K. Łysak w poradniku opracowanym na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej określają program rozwojowy szkoły/placówki jako „kluczowe przedsięwzięcia mające charakter projektów lub działań projektowych podejmowanych w szkole/placówce oświatowej w celu wyłonienia pozytywnej zmiany jakościowej wpisującej się w politykę edukacyjną regionu, państwa, Europy”⁸⁶. Przedsięwzięcia te i projekty powinny⁸⁷:

- wynikać z diagnozy identyfikującej problemy i potrzeby;
- zawierać jednoznacznie zdefiniowane, konkretne i wykonalne cele;
- mieć przypisany, wyodrębniony budżet zadaniowy;

⁸⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*, DzU 2009 nr 168 poz. 1324.

⁸⁶ M. Jas, K. Łysak, *Fundusze unijne dla oświaty: Jak budować programy rozwojowe szkół, by edukacja była skuteczna, przyjazna i nowoczesna?*, op. cit., s. 31.

⁸⁷ *Tamże*, s. 31.

- być zaplanowane w czasie – posiadać harmonogram;
- być ukierunkowane na efekt – przewidywać rezultaty.

Programy powinny zatem pozostawać w powiązaniu z potrzebami dydaktycznymi, wychowawczymi i opiekuńczymi konkretnej szkoły. Projekty zaś, wpisując się w te programy, powinny stanowić wsparcie w ich realizacji.

Jednocześnie program rozwojowy powinien zawierać elementy zgodne z polityką danej szkoły i z określonymi kierunkami jej rozwoju. Programy ukierunkowują zarządzanie na osiąganie efektów, rezultatów działań, a nie na procesy dochodzenia do nich. Programy stanowią podstawę do wnioskowania o środki zewnętrzne, w tym z programów Unii Europejskiej zgodnych ze Szczegółowym Opiszem Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Autorzy poradnika zwracają uwagę, że programy rozwojowe powinny głównie⁸⁸:

- przygotowywać uczniów do uczenia się na kolejnym etapie edukacyjnym;
- umożliwiać wszystkim uczniom opanowanie podstaw wiedzy ogólnej;
- pogłębiać wiedzę w zakresie odpowiadającym indywidualnym zainteresowaniom i predyspozycjom każdego ucznia;
- konsekwentnie zachęcać uczniów do jak najdłuższego korzystania z usług systemu edukacji;
- motywować uczniów do nauki przez przemyślany proces oceniający zmierzający do poprawy efektów edukacyjnych szkoły, a ponadto np. promować naukę języków obcych, zakładać nawiązanie współpracy zagranicznej z krajami Unii Europejskiej;
- mobilizować nauczycieli do opracowywania własnych programów nauczania oraz wprowadzania innowacji pedagogicznych;
- podejmować działania profilaktyczne;
- angażować rodziców i społeczność lokalną w podejmowanie wspólnych inicjatyw edukacyjnych, w tym również w zespołowe rozwiązywanie problemów wychowawczych i dydaktycznych;
- zakładać wykorzystywanie nowoczesnych narzędzi informatycznych w procesie dydaktycznym;
- wspierać rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów oraz wykorzystania wiedzy w praktyce.

⁸⁸ *Tamże*, s. 43.

Zaleca się stosowanie następujących etapów tworzenia i realizacji programu rozwojowego szkoły/placówki: diagnozę, planowanie, wdrażanie i ewaluację⁸⁹. Na etapie diagnozy zasadne są: identyfikacja i analiza kluczowych problemów w poszczególnych obszarach funkcjonowania szkoły/placówki z określeniem związków przyczynowo-skutkowych oraz wskazaniem ograniczeń i możliwości; charakterystyka realizatorów programu – uczniów, nauczycieli, rodziców, podmiotów otoczenia zewnętrznego szkoły; analiza potrzeb szkoły związanych z warunkami społecznymi i demograficznymi. Na etapie planowania dokonuje się analizy celów: opracowanie celu ogólnego i celów szczegółowych programu w oparciu o diagnozę; analiza przewidywanych rezultatów, tak by były mierzalne i osiągalne; zaplanowanie działań w czasie; sporządzenie budżetu ze wskazaniem źródeł finansowania i harmonogramu wykorzystania zasobów do realizacji działań. Etap wdrażania to: zarządzanie programem rozwojowym szkoły/placówki – podział obowiązków i komunikacja w zespole realizującym program rozwojowy; bieżąca kontrola i monitoring realizowanych przedsięwzięć – kosztów i harmonogramu realizacji prac; kontrola realizacji umowy o dofinansowanie w przypadku wykorzystania środków zewnętrznych, w tym sprawozdawczość merytoryczna i finansowa oraz gromadzenie dokumentacji projektowej. Ostatni etap wdrażania programu rozwojowego to ewaluacja. Obejmuje ona: ocenę rezultatów i sposób dojścia do nich, realizacji oczekiwań; identyfikację mocnych i słabych stron programu rozwojowego do zaplanowania i wdrażania kolejnych; ulepszanie programu; dopasowywanie działań do zmieniających się oczekiwań otoczenia zewnętrznego; wykorzystanie zebranych informacji do podnoszenia kwalifikacji realizatorów programu; popularyzację przykładów dobrej praktyki.

Innowacyjny model programu rozwojowego⁹⁰ został przygotowany przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr na bazie projektów pilotażowych, ponadnarodowych oraz innowacyjnych realizowanych w regio-

⁸⁹ Tamże, s. 43-45.

⁹⁰ Model programu rozwojowego opracowany w ramach badań lokalnych dla 12 szkół zawodowych, wspierających tworzenie i wdrażanie programów rozwojowych na potrzeby Projektu „Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby II” Działanie 9.2. POKL, PSDB, BFKK, Warszawa-Białystok 2013, s. 3, http://obserwatorium.mazowsze.pl/upload/user/file/SZ_raporty/Model_Programu_Rozwojowego_Mazowieckie.pdf [10.09.2013] oraz *Diagnoza stanu kształcenia zawodowego i potrzeb w zakresie modernizacji oferty kształcenia dotyczących efektywności i adekwatności kształcenia przez szkoły zawodowe w kontekście potrzeb regionalnego rynku prac*; Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku, PSDB, BFKK, Białystok 2011.

nie oraz projektów badawczych na zlecenie obserwatoriów rynku pracy. Opracowano w nim Model Programu Rozwojowego szkoły zawodowej, który z jednej strony odpowiada na zdiagnozowane potrzeby szkół biorących udział w projekcie, z drugiej zaś – posiada walory uniwersalnej instrukcji dla innych szkół zawodowych z regionu, które podejmują się przygotowania projektów zwiększających dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnego rynku pracy. Model wskazuje na trzy główne obszary problemowe rozwoju i modernizacji szkół. Badania przeprowadzone z udziałem kilkudziesięciu szkół zawodowych, uczniów, nauczycieli oraz pracodawców współpracujących ze szkołami zawodowymi lub oczekujących na dobrze przygotowanych do pracy absolwentów dały podstawy do określenia trzech modelowych obszarów modernizacji szkolnictwa zawodowego jako modelowych obszarów rozwojowych. Dlatego też w ujęciu modelowym możemy wyróżnić następujące modelowe obszary rozwojowe:

- 1) PRAKTYKA, czyli kształcenie praktyczne z pracodawcami. Dużym wyzwaniem rozwojowym dla szkół zawodowych jest podniesienie jakości i trafności kształcenia praktycznego. Ten obszar działalności szkoły zawodowej jest kluczowy dla budowania nowego i atrakcyjnego dla młodzieży wizerunku szkoły zawodowej jako szkoły nowoczesnej, posiadającej dostęp do najnowszych technologii stosowanych w gospodarce. Rozwój szkoły zawodowej w tym zakresie powinien wymazać z pamięci młodzieży i pracodawców zgubne dla szkolnictwa zawodowego obrazy młodych mechaników samochodowych ćwiczących na maluchach czy wartburgach. Kluczem do nowych możliwości edukacyjnych szkół zawodowych jest współpraca z przedsiębiorcami dobrze rozumiejącymi realia rynkowe oraz racjonalne wyposażenie warsztatów szkolnych i centrów kształcenia praktycznego prowadzone w dialogu i współpracy z nauczycielami i pracodawcami. W obszarze tym uwzględniono w równym stopniu potrzeby uczniów, szkoły i pracodawców.
- 2) KARIERA, czyli planowanie i wsparcie rozwoju zawodowego uczniów i absolwentów szkół zawodowych w duchu POPYTOWEGO DORADZTWA KARIERY. Obszar ten został wskazany w badaniach szkół zawodowych jako kluczowy w aspekcie dostosowania absolwentów szkoły zawodowej do wymagań rynku pracy. Rozwój szkoły zawodowej w tym zakresie zmniejsza ryzyko bezrobocia, w przypadku gdy uczeń kończy kształcenie w zawodzie nadwyżkowym, w którym nie ma ofert pracy. Poszerzenie oferty edukacyjnej szkoły

zawodowej o aspekty planowania kariery, kształcenia ustawicznego czy przedsiębiorczości to działanie profilaktyczne, w przypadku gdy szkoła mimo dobrych chęci „nie zdąży” dostosować kierunków kształcenia do dynamicznych zmian na rynku pracy. Ten obszar rozwoju szkoły zawodowej to także okazja do budowania nowego wizerunku szkoły zawodowej, w którym rozwijane są wszystkie kompetencje kluczowe dla pracy. To bardziej równomierne rozkładanie akcentu na różne sfery rozwoju młodego człowieka, czyli wsparcie obok kwalifikacji zawodowych także kompetencji społecznych czy kulturowych wpływających istotnie na możliwości świadczenia pracy w realnym życiu. Mówimy tu więc o wsparciu rozwoju ucznia, a nie o typowym doradztwie zawodowym związanym z wyborem zawodu. Pomijanie tych kwestii w szkolnictwie zawodowym powoduje, że nie mogą one skutecznie konkurować ze szkołami ogólnokształcącymi, rozwijającymi lepiej (w powszechnej opinii) kompetencje kluczowe niż szkoły zawodowe. Powoduje to stygmatyzację zawodówek i ich uczniów jako młodzieży mniej ambitnej i „prostszej”, co w efekcie powoduje spadek popularności tej ścieżki edukacji. Wzywaniem dla szkół zawodowych w tym obszarze jest więc zaproponowanie uczniom nowych form zajęć i aktywności kształtujących kompetencje kluczowe, także tych związanych z ekspresją kulturalną, językami obcymi czy kompetencjami społecznymi. Bardzo obiecującym aspektem działań w tym obszarze jest przygotowanie uczniów szkół zawodowych do przedsiębiorczości, rozwijającej ucznia zawodowo, społecznie i osobowo. Wymaga to jednak nowych umiejętności kadry szkoły oraz głębszego czerpania z zasobów otoczenia szkoły, w szczególności współpracy z instytucjami rynku pracy oraz organizacjami pozarządowymi. Jak więc widać, także ten obszar rozwojowy widzi potrzeby uczniów oraz potencjał drzemący w szkole i jej otoczeniu.

- 3) e-EDUKACJA, czyli kształcenie z ICT z wykorzystaniem zasobów zdalnych podnoszących atrakcyjność i jakość kształcenia zawodowego. Badania w szkołach zawodowych wskazują, że szkoły z zasady dobrze wyposażone w sprzęt ICT nie wykorzystują go w praktyce edukacyjnej. Rzutniki multimedialne oraz tablice interaktywne nie wpływają istotnie na sposób uczenia się uczniów szkoły zawodowej, są co najwyżej gadżetem nieznacznie zwiększającym atrakcyjność

lekcji i skupiającym uwagę uczniów na przekazie nauczyciela. Brak ogólnodostępnych prezentacji, filmów instruktażowych, platform edukacyjnych powoduje, że taka edukacja w zasadzie nie wykracza poza klasę z rzutnikiem i wymaga od nauczyciela dodatkowej pracy i wysiłków organizacyjnych. Tymczasem e-edukacja może być dużą szansą rozwojową dla szkolnictwa zawodowego. Szkoły zawodowe powinny jednak tworzyć zasoby zdalnej edukacji, z których uczeń mógłby korzystać poza szkołą. Z badań wynika, że dużą popularnością cieszyłyby się wśród młodych ludzi zainteresowanych zawodem filmy instruktażowe (przygotowane na przykład przez uczniów szkoły w warsztatach szkolnych lub u kluczowych pracodawców); podręczniki i instrukcje użytkowania urządzeń, programów, metod wykonania (opracowane przez praktyków) czy wreszcie zdalne testy wiedzy zawodowej, połączone z aktualnymi treściami edukacyjnymi (e-learning). Dzięki zdalnym zasobom dostępnym w Internecie (na przykład na platformie edukacyjnej szkoły) istotnie zwiększyłoby się wykorzystanie ICT w ramach lekcji w szkole, jak też w pracy własnej ucznia poza szkołą. Rozwiązania takie, zwiększające dostęp do atrakcyjnych i bardziej aktualnych treści edukacyjnych, są kluczowe dla szkół skupiających uczniów rozproszonych na większym terenie o słabej komunikacji (na przykład szkoły wiejskie), dla których udział w zajęciach pozalekcyjnych czy wyrównawczych jest istotnie utrudniony. To także bardzo obiecujący sposób promocji oferty edukacyjnej szkoły oraz samych zawodów, przybliżający gimnazjalistom i rodzicom szkołę i kierunki kształcenia w ramach wirtualnych spacerów po warsztatach czy filmów pokazowych („jak to się robi”) z zajęć praktycznych w szkole lub u pracodawcy. Szkoła w ten sposób może realizować skutecznie zadania orientacji zawodowej na poziomie gimnazjalnym. Realizacja tego obszaru wymaga jednak przygotowania uczniów do samodzielnej pracy z wykorzystaniem zasobów zdalnych, nauczycieli – do nowego organizowania procesu edukacyjnego w szkole i poza szkołą z wykorzystaniem tych zasobów, przygotowania zdalnych treści edukacyjnych oraz ścisłej współpracy z instytucjami i organizacjami, także politechnikami i ośrodkami badawczymi, w zakresie udostępniania istniejących zasobów czy też tworzenia symulacji na odległość. Także w tym przypadku działania

rozwojowe powinny być realizowane dla uczniów z udziałem kadry szkoły i jej otoczenia.

Powyższy sposób opisywania obszaru rozwojowego przesuwa akcenty z potrzeb i braków na działania rozwojowe. Myślenie rozwojowe staje się konstruktywne, jednak niepozbawione realnej oceny własnej kondycji i potencjalnych trudności. Określenie modelowych obszarów rozwoju jest główną cechą Modelu Programu Rozwojowego, mówiącą, w jakim zakresie powinniśmy podejmować w szkole działania naprawcze lub rozwojowe, co możemy zobrazować następującym schematem:

Schemat 4. Obszary rozwoju i modernizacji w modelu programu rozwojowego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Modelu Programu Rozwojowego zaproponowanego Białostocką Fundacją Kształcenia Kadr.

Drugim kluczowym aspektem Modelowego Programu Rozwojowego jest uwzględnienie w działaniach rozwojowych i modernizacyjnych trzech głównych klientów szkoły, którzy reprezentowani byli w przytoczonych badaniach. Każdorazowo zidentyfikowano osobne bariery i potrzeby dla uczniów, pracowników szkoły oraz pracodawców. Ten sposób prezentacji barier i kierunków rozwoju odpowiada w istocie metodom prowadzonych badań, w których każdorazowo uwzględniono opinie i potrzeby uczniów szkoły zawodowej, osobno opinie i potrzeby kadry administracyjnej i dydaktycznej szkoły oraz osobno opinie pracodawców współpracujących ze szkołą. Należy podkreślić, że często opinie te były odrębne, a nawet sprzeczne, a odmienny punkt widzenia odpo-

wiadał innym potrzebom i interesom każdej z tych grup. Możemy więc mówić o trzech grupach klientów szkoły zawodowej, jakimi są:

- 1) UCZEŃ i związane z nim usługi edukacyjne szkoły zawodowej. Uczeń jest zainteresowany atrakcyjną i skuteczną usługą gwarantującą mu podjęcie pracy w zawodzie. Uczeń jest więc klientem szkoły zawodowej odbierającym usługę edukacyjną, a co za tym idzie – pierwszym interesariuszem programu rozwojowego. Działania rozwojowe dotyczyć więc będą nowych metod pracy z uczniem.
- 2) SZKOŁA i związane z nią zasoby, w szczególności zasoby materialne szkoły oraz zasoby kompetencyjne kadry. Nauczyciel jest w tym przypadku klientem wewnętrznym szkoły korzystającym z jej zasobów. Szkoła wraz ze swoimi zasobami jest narzędziem pracy nauczyciela. Działania rozwojowe dotyczyć więc będą nowego wyposażenia oraz kompetencji kadry szkoły na rzecz nowych metod edukacyjnych (uczeń) z zastosowaniem tego wyposażenia (szkoła) czy współpracy z pracodawcami (otoczenie).
- 3) OTOCZENIE i związane z nim relacje, w szczególności współpraca z rodzicami i pracodawcami. Pracodawca jest odbiorcą produktu edukacyjnego, a więc głównym klientem szkoły oraz interesariuszem programu rozwojowego. Działania rozwojowe dotyczyć będą nowych obszarów i form lokalnej współpracy uwzględniających obok interesów szkoły także potrzeby i zasoby edukacyjne otoczenia.

Jak wykazano powyżej, trzy poziomy działań rozwojowych oraz interesy trzech grup klientów powiązane są ze sobą i wzajemnie się przenikają. Nowe metody pracy z uczniem wymagają nowych kompetencji w szkole i pozyskiwania zasobów edukacyjnych poza szkołą. Zakup nowych urządzeń czy modernizacja szkolnych warsztatów nie przełożą się przecież na faktyczną zmianę sposobu nauczania, jeżeli nie będą tym zakupom towarzyszyć prace nad zmianą programów nauczania, szkolenia dla nauczycieli w zakresie metodyki nauczania z wykorzystaniem nowych urządzeń czy też zmiany w programach praktyk, które powinny uwzględnić nowe możliwości edukacyjne szkoły w odniesieniu do oferty edukacyjnej pracodawców. Jednak potrzeby i działania, choć ze sobą powiązane, różnią się istotnie w jednym aspekcie. Dotyczą trzech różnych klientów szkoły zawodowej: ucznia oczekującego na dobrą usługę edukacyjną, nauczyciela czekającego na skuteczną i satysfakcjonującą pracę w szkole oraz pracodawcy oczekującego na dobry rezultat edukacji. Beż żadnego z tych ogniw szkoła zawodowa nie mogłaby istnieć.

Dlatego każde z nich musi być uwzględnione w programie rozwojowym w równym stopniu. Model Programu Rozwojowego mówi nam, DLA KOGO powinien być realizowany program rozwojowy:

Schemat 5. Poziomy działań rozwojowych w modelu programu rozwojowego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Modelu Programu Rozwojowego zaproponowanego Białostocką Fundacją Kształcenia Kadr.

2.1. UCZEŃ, czyli modernizacja oferty edukacyjnej oraz metod pracy z uczniem w kształceniu praktycznym

W ramach programów rozwojowych realizowanych przez szkoły zawodowe w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki w latach 2007-2015 obok inwestycji w infrastrukturę edukacyjną najczęściej realizowane były dodatkowe działania edukacyjne i wychowawcze, czyli wsparcie kierowane bezpośrednio do ucznia. Według zapisów Szczegółowego Opisu Priorytetów PO KL programy rozwojowe szkół i placówek oświatowych realizowane w Priorytecie IX mają kilka istotnych cech⁹¹. Po pierwsze, mają one kompleksowo odpowiadać na zdiagnozowane potrzeby dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze danej szkoły/placówki oświatowej i jej uczniów. Oznacza to, że program rozwojowy jest odpowiedzią na problemy danej szkoły/placówki oświatowej, a ich diagnoza powinna być podstawą przyjętych rozwiązań ujętych w programie rozwojowym. Program powinien możliwie jak najszerzej traktować istniejące potrzeby dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze danej szkoły lub placówki. Zatem projekt pozbawiony diagnozy potrzeb szkoły lub pla-

⁹¹ *Szczegółowy opis priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, op. cit., s. 294-300.*

cówki oświatowej nie może stanowić programu rozwojowego. Potrzeby danej szkoły powinny wynikać z sytuacji na lokalnym i regionalnym rynku pracy, w szczególności w odniesieniu do szkół zawodowych i ponadgimnazjalnych. Co oznacza, że niezbędne jest rozszerzenie oferty edukacyjnej danej szkoły lub dążenie do podniesienia jakości świadczonych usług edukacyjnych.

Jednocześnie programy mają prowadzić do rozwoju kompetencji kluczowych. Kompetencje te zostały określone w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Powodzenie na rynku pracy nie zależy bowiem jedynie od posiadania kwalifikacji ściśle zawodowych, ale także od posiadania dodatkowych umiejętności, czyli kompetencji kluczowych⁹². W tym: kompetencji matematycznych, informatycznych, sprawnego posługiwania się językiem polskim i językiem obcym, rozumienia, porządkowania, oceniania wartości i znaczenia informacji oraz ich wykorzystywania w działaniu przez tworzenie informacji w języku właściwym dla danej dyscypliny, wyciągania wniosków, planowania, przewidywania skutków, w tym umiejętności rozwiązywania problemów, po oczekiwane przez pracodawców cechy osobowościowe, tj. aktywną postawę wobec otoczenia, samodzielne uczenie się i podejmowanie zadań oraz przestrzeganie reguł życia społecznego.

Ze względu na szczególną wagę powyżej określonych kompetencji kluczowych programy rozwojowe powinny z jednej strony przyczyniać się do ich rozwoju, z drugiej zaś – stanowić w oparciu o nie instrument wyrównywania szans edukacyjnych. Kompetencje kluczowe w kontekście programów rozwojowych mogą być rozwijane zarówno poprzez zajęcia pozalekcyjne, dodatkowe oraz wyrównawcze, jak również poprzez tworzenie i wdrażanie nowych metod ich rozwijania. Jednocześnie programy rozwojowe muszą zawierać elementy zgodne z polityką edukacyjną danego regionu, która w dużej mierze wynika z sytuacji na regionalnym i lokalnym rynku pracy.

Wśród przykładowych działań, które mogą być realizowane w ramach programów rozwojowych szkół kształcenia zawodowego ukierunkowanych na zmniejszanie dysproporcji w osiągnięciach uczniów oraz podnoszenie jakości procesu kształcenia, wymienić można⁹³:

⁹² K. Symela, *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce...*, *op. cit.*, s. 2.

⁹³ *Tamże*, s. 294-300.

- dodatkowe zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz specjalistyczne;
- doradztwo i opiekę pedagogiczno-psychologiczną;
- dodatkowe zajęcia (pozalekcyjne i pozaszkolne) dla uczniów ukierunkowane na rozwój kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem ICT (technologii informatycznych i telekomunikacyjnych), języków obcych, przedsiębiorczości, nauk przyrodniczo-matematycznych;
- efektywne programy doradztwa edukacyjno-zawodowego;
- modernizację oferty kształcenia zawodowego oraz dostosowanie jej do potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy (wprowadzanie nowych kierunków kształcenia, modyfikacja programów nauczania na kierunkach istniejących);
- współpracę szkół z pracodawcami i instytucjami rynku pracy służącą podnoszeniu kwalifikacji zawodowych uczniów jako przyszłych absolwentów i wzmacnianie ich zdolności do zatrudnienia (w tym w zakresie praktycznych form nauczania – staże i praktyki);
- wyposażenie szkół w nowoczesne materiały dydaktyczne zapewniające wysoką jakość kształcenia;
- wdrożenie nowych, innowacyjnych form nauczania i oceniania cechujących się wyższą skutecznością niż formy tradycyjne.

2.2. SZKOŁA, czyli perspektywy i wyzwania rozwojowe kadr praktycznej nauki zawodu

Programy rozwojowe zgodne z PO KL mają kompleksowo i trwale przyczyniać się do jakościowych zmian w funkcjonowaniu szkoły/placówki oświatowej i/lub rozszerzenia oferty edukacyjnej danej szkoły/placówki oświatowej. To oznacza, że w zależności od analizy potrzeb i polityki edukacyjnej danej szkoły lub placówki oświatowej może ona stworzyć program rozwojowy ukierunkowany na: reformę szkoły, w celu podniesienia jakości i atrakcyjności dotychczasowej oferty; i/lub rozszerzenie oferty edukacyjnej w celu jej dopasowania do potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy.

Podstawowym wyzwaniem programu rozwojowego jest *trwałość* rezultatów, czyli faktyczna modernizacja szkoły.

Koncentrowanie się tylko na potrzebach ucznia, a dalej ograniczanie działań programu rozwojowego wyłącznie do oferty dla ucznia i dodatkowych zajęć edukacyjnych (zajęć pozalekcyjnych lub wyrównaw-

czych), pomimo że podnosi jakość kształcenia i może okazjonalnie dostosowywać ofertę do potrzeb rynku pracy, w istocie może nie gwarantować trwałej zmiany szkoły. Uczeń, który odbiera dodatkowe wsparcie w ramach takiego programu rozwojowego, kończąc szkołę, „zabiera” efekty programu rozwojowego i konsumuje je na swojej ścieżce kariery – na przykład zwiększa swoje szanse na znalezienie pracy czy na dalszą edukację zgodnie z potrzebami rynku pracy.

Koncentrowanie się na potrzebach szkoły rozumianej jako instytucja, organizacja czy też zespół pracowników zwiększa trwałość rezultatów programu rozwojowego, gdyż wiąże rezultaty ze znacznie bardziej trwałymi elementami szkoły, jakimi są infrastruktura edukacyjna, organizacja procesu edukacyjnego utrwalona w wewnętrznych przepisach i regulaminach szkoły, czy też po prostu kluczowa kadra dydaktyczna podnosząca kwalifikacje na rzecz nowych metod edukacyjnych. Orientacja programu rozwojowego na potrzeby szkoły zapewnia jednocześnie efekty dla uczniów, jednak nie tylko tych uczestniczących w programie rozwojowym, ale także kolejnych roczników przychodzących do szkoły po zakończeniu projektu modernizacyjnego.

Na podstawie prowadzonych przez Białostocką Fundację Kształcenia Kadr badań szkół zawodowych⁹⁴ można wskazać na trzy grupy problemów lub „głównych bolączek” szkół zawodowych:

- Niewystarczająca jakość kształcenia praktycznego, które powinno być realizowane we współpracy z pracodawcami. Współpraca ta jest słabo rozwinięta, źle projektowana i nieodpowiednio zarządzana.
- Niewystarczające doradztwo zawodowe, które powinno wspierać wybór zawodu na etapie gimnazjum oraz wejście na rynek pracy na etapie szkoły zawodowej. Doradztwo to jest prowadzone chaotycznie, w oderwaniu od zasobów otoczenia szkoły.
- Niewystarczająca infrastruktura techniczna, która powinna wspierać nowoczesne kształcenie zawodowe z wykorzystaniem ICT i zasobów zdalnych. Na tle potrzeb materialnych szkół zawodowych infrastruktura ICT rozwijana jest niewystarczająco przy całkowitym ignorowaniu zasobów niematerialnych e-Edukacji oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie

⁹⁴ *Badania lokalne dla 12 szkół zawodowych, wspierających tworzenie i wdrażanie programów rozwojowych na potrzeby Projektu „Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby II” Działanie 9.2. POKL, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, 2014.*

nowych metod edukacji wykorzystujących prawdziwe możliwości ICT do zwiększania dostępu do najnowszej wiedzy i technologii w zawodzie.

Powyższe 3 grupy problemów szkół zawodowych nie wyczerpują wszystkich barier i trudności, z którymi dziś muszą sobie radzić szkoły zawodowe. Ukazuje to poniższy schemat, w którym trzy główne grupy problemów istnieją obok mniejszych barier czy potrzeb:

Schemat 6. Główne obszary problemowe szkół zawodowych



Źródło: Opracowanie własne.

Analiza SWOT pokazuje nie tylko słabe strony szkół, lecz także ich mocne strony, na których będzie można oprzeć działania modernizacyjne, a w szczególności działania rozwojowe. W ujęciu takim obszar rozwoju szkoły zawodowej to obszar, w którym zdiagnozowano pilną potrzebę wraz z potencjałem niezbędnym do jej zrealizowania. Potencjałem tym jest właśnie mocna strona, którą można będzie wykorzystać do poszukiwania skutecznych działań odpowiadających na potrzeby (słabe strony) szkolnictwa zawodowego. Zgodnie z tą logiką, na przykład, moją słabą stroną jest BRAK umiejętności jazdy na rowerze, ale mocną stroną – fakt, że MAM rower. W myśleniu rozwojowym ważniejszy jest fakt posiadania roweru. Drugim etapem analizy SWOT jest odniesienie słabych i mocnych stron do zewnętrznych uwarunkowań niezależnych od nas, które jednak mogą mieć istotny wpływ na powodzenie naszych działań rozwojowych. Są to obiektywnie istniejące fakty, zjawiska, trendy, których sami nie możemy zmienić, a które mogą wspierać lub utrudniać nasze działania rozwojowe. Są to szanse, które powinniśmy wyko-

rzystać, oraz zagrożenia, których musimy być świadomi, by minimalizować ich wpływ. Zgodnie z tą logiką szansą dla mojej nowej umiejętności jest rozwój ścieżek rowerowych, a zagrożeniem – rozwój ekologicznej motoryzacji. Czy zatem nadal warto uczyć się jazdy na rowerze? Kompleksowe ujęcie słabych i mocnych stron w każdej grupie problemów wraz analizą szans i zagrożeń dla działań podejmowanych dla tych problemów pozwoli określić obszary rozwoju dla szkół zawodowych.

Tabela 3. Analiza SWOT dla szkół zawodowych

Mocne strony	Słabe strony
<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczniowie doceniają rolę kształcenia praktycznego w swoim rozwoju zawodowym. 2. Szkoły w większości realizują praktyki zawodowe w firmach (powszechność rozwiązania) 3. Pracodawcy widzą wagę kształcenia praktycznego w atrakcyjności zawodowej absolwenta. 4. Uczniowie oczekują doradztwa zawodowego i chętnie korzystają z dostępnych usług. 5. Szkoły oferują co najmniej jedną formę doradztwa zawodowego na swoim terenie. Wysoka aktywność kadry doradczej w tym zakresie. 6. Pracodawcy wskazują swoją rolę (kontakt z zawodem) jako kluczowy element w trafnym wyborze zawodu. 7. Uczniowie chętnie korzystają z ICT poza szkołą i poszukują informacji w Internecie. 8. Szkoły są dobrze wyposażone w ICT, a kadra szkoły potrafi obsługiwać sprzęt ICT. 9. Pracodawcy wykorzystują ICT w swojej działalności gospodarczej i edukacyjnej. Firmy chętnie promują się przez Internet. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczniowie nie są przygotowani do podjęcia staży poza miejscem zamieszkania (w tym staży zagranicznych) 2. Szkoły niewystarczająco dbają o jakość praktyk zawodowych. 3. Pracodawcy nie widzą korzyści długofalowych oraz szerszej roli w organizacji kształcenia praktycznego. 4. Uczniowie nie korzystają z doradztwa zawodowego w gimnazjum ani w innych instytucjach, takich jak OHP. 5. Szkoły działają chaotycznie, nie współpracują z instytucjami rynku pracy. Brak wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego z kadrami szkoły. 6. Pracodawcy nie angażują się w orientację zawodową na etapie gimnazjów ani w realizację indywidualnych planów kariery uczniów. 7. Uczniowie nie potrafią uczyć „się” z ICT poza szkołą. Komputer służy głównie do zabawy. 8. Szkoły nie potrafią wykorzystać ICT i Internetu w edukacji zawodowej. 9. Pracodawcy nie angażują się w rozwój edukacji zawodowej z wykorzystaniem zasobów zdalnych. Firmy nie potrafią tworzyć zasobów edukacyjnych.
Szanse	Zagrożenia

Modelowy program rozwojowy

<ol style="list-style-type: none"> 1. Zmiany demograficzne (starzenie się zasobów pracy) zwiększają popyt na młodych pracowników (absolwentów szkół zawodowych), a co za tym idzie zwiększa się zainteresowanie młodzieży szkołami zawodowymi. 2. Uwzględnienie obszaru doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych i zawodowych w strategiach regionalnych oraz intensywny rozwój doradztwa zawodowego w instytucjach rynku pracy (OHP) oraz biurach karier na uczelniach. 3. Rządowe programy i środki wspierające rozwój społeczeństwa informacyjnego oraz uwzględnienie obszaru e-edukacji w dokumentach strategicznych dla regionu. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Silne stereotypy stygmatyzujące uczniów szkół zawodowych jako uczniów gorszych, o mniejszych ambicjach zawodowych, wzmacniane przestarzałym systemem kształcenia w zawodzie (archaiczne wyposażenia warsztatów szkolnych) oraz brak rozwiązań systemowych w zakresie dofinansowania praktyk zawodowych lub staży (jak w przypadku kształcenia młodocianych). 2. Aktualnie słaba kondycja lokalnych rynków pracy powoduje, iż uczniowie odracają trudne wejście na rynek pracy przez wybór dłuższej edukacji ogólnej, oraz brak rozwiązań systemowych w zakresie finansowania etatów doradcy zawodowego w szkole zawodowej, w tym brak bezpłatnych i dostępnych dla nieprofesjonalistów (kadra szkoły) narzędzi diagnostycznych w zakresie predyspozycji i osobowości zawodowej ucznia. 3. Niewystarczający dostęp do Internetu na obszarach wiejskich i powiązanie dostępności do Internetu i ICT ze statusem majątkowym rodziny ucznia oraz niska świadomość roli edukacji zdalnej w nauce zawodu (akcentowanie roli kształcenia praktycznego w szkolnictwie zawodowym).
---	--

Źródło: Opracowanie własne.

2.3. OTOCZENIE, czyli współpraca szkoły zawodowej z lokalnymi pracodawcami – program „krok po kroku”.

Otoczenie szkoły, konsultacje z partnerami społecznymi szkoły, a w szczególności z pracodawcami angażującymi się praktyczna naukę zawodu w ramach *Dualnego Systemu Kształcenia*, jest optymalnym i modelowym *środowiskiem*, przestrzenią realizacji programu rozwojowego rozumianego jako *projekt partnerski*. Trzy opisane wcześniej modelowe obszary rozwoju szkoły należy traktować jako potencjalne. W przypadku każdej szkoły pozostają one kwestią strategicznego wyboru opartego na analizie mocnych i słabych stron szkoły oraz ocenie wagi każdego z nich. W zależności od diagnozy sytuacji w szkole i jej otoczeniu w ramach programu rozwojowego mogą być więc podjęte działania w jednym, dwóch lub trzech obszarach modernizacji, adekwatnie do faktycznych potrzeb i możliwości szkoły określonych przez możliwości finansowania programu czy partnerstwo zbudowane na rzecz programu. Model Programu Rozwojowego opracowany na podstawie badań tere-

nowych w szkołach zawodowych porządkuje potrzeby i działania modernizacyjne w trzech rekomendowanych obszarach rozwoju oraz zaleca podejmowanie działań na trzech poziomach w odniesieniu do wszystkich grup klientów szkoły. O ile więc obszar rozwoju pozostaje kwestią autonomicznego wyboru szkoły, o tyle modelowe programowanie rozwoju wymaga obligatoryjnie podejmowania działań na rzecz uczniów, szkoły i jej otoczenia.

Autorzy modelu określili także instrukcję budowy i wdrażania programu rozwojowego „krok po kroku”⁹⁵. Obejmuje ona pięć następujących po sobie kroków, których realizacja zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu programu rozwojowego:

Schemat 7. Modelowy program rozwojowy „krok po kroku”



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Modelu Programu Rozwojowego zaproponowanego Białostocką Fundacją Kształcenia Kadr.

⁹⁵ *Tamże*, s. 14-31.

Powyższe etapy realizacji programu rozwojowego mają zastosowanie do dowolnego, wybranego przez szkołę, obszaru jej modernizacji. Pierwszym krokiem jest zbadanie potrzeb klientów programu: trzech klientów (uczeń, szkoła, otoczenie) w trzech obszarach (praktyka, kariera, e-edukacja). Drugi krok dotyczy skonsultowania pomysłów sformułowania odpowiedzi na te potrzeby z uczestnikami programu. W trzecim kroku tworzony jest projekt programu rozwojowego. W czwartym kroku model przewiduje realizację i monitoring wdrażania programu rozwojowego. Ostatnim krokiem jest promocja szkoły poprzez efekty programu.

Poradnik dla projektodawców programu rozwojowego

Przedstawiony schemat 5 kroków modelowego programu rozwojowego ukazuje nam rolę i wagę FAZY PRZYGOTOWAWCZEJ w stosunku do FAZY REALIZACYJNEJ. Tym wszystkim, którzy wolą działać, wydawać się może, że program zaczynamy realizować dopiero w kroku czwartym. Nic bardziej mylnego – wtedy uruchamiamy tylko projekt wdrożeniowy, który przy zachowaniu porządku i prostych zasad w zasadzie „zrobi się sam”. Modelowy program rozwojowy realizujemy od pierwszego kroku, gdyż jest to program USZYTY NA MIARĘ i tak jak u dobrego krawca, najważniejsze i najbardziej czasochłonne są „przymiarki” wykroju wybranego z katalogu projektów. Na pierwszy rzut oka wszystko może pasować, ale dopiero pomiary dokonane w różnych ujęciach i pozach mogą zagwarantować, że nasz nowy strój będzie nie tylko ładny, lecz przede wszystkim funkcjonalny, i da nam nowe możliwości działania bez ograniczania ruchów. Powinniśmy o tym pamiętać, myśląc o rozwoju szkoły. Nowa idea, której podporządkujemy szkołę – jak ten przykładowy nowy garnitur – nie powinna krępować dotychczasowej działalności ani ograniczać naszych mocnych stron, lecz przede wszystkim stwarzać nowe możliwości.

Krok pierwszy – zbadaj potrzeby klientów programu

Pierwszym krokiem trafnego programu rozwojowego powinna być analiza potrzeb, na które odpowie przygotowywany projekt. Analiza ta powinna być przeprowadzona zgodnie z Modelem Programu Rozwojowego, co znaczy, że powinna dotyczyć potrzeb 3 rodzajów klientów szkoły w 3 modelowych obszarach rozwoju. Po pierwsze więc, zbadaj potrzeby klientów.



Zgodnie z Modelem Programu Rozwojowego w analizie potrzeb rozwojowych możemy zastosować macierz „klient x obszar rozwoju”: 3 klientów (Uczeń, Szkoła, Otoczenie) x 3 obszary (Praktyka, Kariera, e-Edukacja).

Zastosowanie modelowej macierzy daje nam 9 obszarów badania potrzeb:

- Potrzeby uczniów w zakresie kształcenia praktycznego.
- Potrzeby szkoły w zakresie kształcenia praktycznego.
- Potrzeby pracodawców w zakresie kształcenia praktycznego.
- Potrzeby uczniów w zakresie doradztwa zawodowego.
- Potrzeby szkoły w zakresie doradztwa zawodowego.
- Potrzeby pracodawców w zakresie doradztwa zawodowego.
- Potrzeby uczniów w zakresie nowoczesnej edukacji z ICT.
- Potrzeby szkoły w zakresie nowoczesnej edukacji z ICT.
- Potrzeby pracodawców w zakresie nowoczesnej edukacji z ICT.

Analiza potrzeb przeprowadzona zgodnie z tym modelem da nam argumenty do wyboru priorytetowego obszaru rozwoju, na którym powinny skupić się nasze dalsze działania modernizacyjne. Poniżej przedstawiony jest modelowy zakres takiej analizy:

- Analiza potrzeb uczniów obejmująca opinie i oczekiwania UCZNIÓW w stosunku do metod edukacyjnych, formy organizacji oraz dodatkowego pakietu usług edukacyjnych i doradczych związanych z kształceniem praktycznym, doradztwem zawodowym czy e-Edukacją. Możemy zastosować prostą i taną formę badania, jaką jest ankietyzacja uczniów prowadzona w formie grupowego badania w klasie. Możemy do takiego badania zaprosić eksperta spoza szkoły – z instytucji lub firmy, z którą współpracujemy lub chcemy pogłębić zakres współpracy. Osoba prowadząca badania tłumaczy zakres i cel prowadzonych badań oraz wyjaśnia wątpliwości uczniów pojawiające się w trakcie badania. Formuła ankiety audytoryjnej jest bardziej rzetelna i trafna (jakość udzielanych odpowiedzi), jednak możemy zastąpić ją ankietą rozdaną uczniom lub przeprowadzić badanie w formie plebiscytu na stronie internetowej szkoły. Pamiętajmy jednak wtedy o prostych pytaniach i intuicyjnej obsłudze

narzędzia. Powinniśmy w tym przypadku zrobić próbne badanie na jednej klasie, zanim prześlemy ankietę wszystkim uczniom. Z analizą potrzeb na poziomie UCZNIA związane są także potrzeby rodziców, których możemy traktować jako istotny czynnik kształtowania opinii i potrzeb uczniów, czyli naszych odbiorców usług edukacyjnych. Badanie potrzeb i opinii rodziców ma kluczowe znaczenie w przypadku rodziców uczniów szkół gimnazjalnych, którzy mogą wpłynąć na wybór edukacyjny (zawodowy) przyszłego ucznia naszej szkoły. Także w przypadku rodziców uczniów uczących się już w naszej szkole pamiętajmy, że uczniowie ci mogą mieć młodsze rodzeństwo, a opinie rodziców naszych uczniów mogą być reprezentacyjne dla oczekiwania rodziców uczniów z kolejnych roczników. Rozszerzenie badania potrzeb na poziomie UCZNIA o potrzeby i opinie rodziców zwiększa obywatelski charakter całego przedsięwzięcia oraz zacieśnia relacje z rodzicami, które z godnie z wynikami badań regionalnych są niewystarczające w zakresie procesu podejmowania decyzji strategicznych w szkole. W tym przypadku warto zastosować ankietę papierową przeznaczoną do samodzielnego wypełnienia przez rodziców, przekazaną rodzicom za pośrednictwem uczniów lub przez nauczycieli w trakcie specjalnej wywiadówki, prezentującej cele programu rozwojowego. W załączniku 1 do Modelu Programu Rozwojowego przedstawiono propozycje pytań kierowanych do uczniów dla 3 obszarów rozwoju.

- Analiza potrzeb kadry szkoły obejmująca opinie i oczekiwania KADRY szkoły zawodowej w stosunku do możliwości realizacji w szkole i poza szkołą nowych form kształcenia praktycznego i organizacji pracy szkoły związanych z kształceniem praktycznym, doradztwem zawodowym czy edukacją ICT. Pamiętajmy w tym przypadku, by badaniem objąć wszystkich pracowników szkoły, także kadrę administracyjną i nauczycieli przedmiotów niezawodowych. Możemy w tym przypadku zastosować formułę badania grupowego: stworzyć zespoły robocze dla poszczególnych zawodów lub zagadnień. Zespół taki nie powinien liczyć więcej niż 10-15 osób, dlatego nie powinniśmy wiązać zbyt dużych nadziei z zebraniem rady pedagogicznej, na których raczej nie otrzymamy spontanicznych i szczerych odpowiedzi od wszystkich pracowników szkoły. Badanie takie, nietrwające dłużej niż jedna godzina lekcyjna, powinno być przeprowadzone zgodnie z wcześniej opracowanym scenariuszem i może na

przykład przypominać burzę mózgów. Ze względu na złożone relacje interpersonalne i zawodowe w szkole, które mogą ograniczyć obiektywność prowadzonego w ten sposób badania, powinniśmy pomyśleć o zaproszeniu moderatora spoza szkoły oraz zadbać o bezpieczny dla wszystkich skład grup roboczych. Możemy też uzupełnić konsultacje grupowe o anonimową ankietę rozdawaną nauczycielom z prośbą o zwrócenie jej do specjalnej skrzynki lub udostępnioną na stronie internetowej szkoły. W załączniku 1 do Modelu Programu Rozwojowego przedstawiono propozycje pytań kierowanych do kadry szkoły dla 3 obszarów rozwoju.

- Analiza potrzeb pracodawców oraz kluczowych instytucji z otoczenia szkoły obejmująca opinie i oczekiwania w stosunku do możliwości realizacji w szkole oraz poza szkołą nowych form kształcenia praktycznego, doradztwa zawodowego czy edukacji zdalnej. Zważywszy na fakt, iż dostępność i dyspozycyjność pracodawców oraz pracowników spoza szkoły może być mocno ograniczona, możemy mieć trudność z organizacją badań ankietowych czy konsultacji grupowych (uzgodnienie dogodnego dla wszystkich terminu), dlatego też powinniśmy pomyśleć w tym przypadku o wywiadzie indywidualnym przeprowadzonym w trakcie przyjaznej i partnerskiej rozmowy przez osobę, która na ogół współpracuje z danym pracodawcą. W przypadku badań grupowych, które mogą mieć przewagę nad wywiadem indywidualnym (w grupie pojawia się więcej pomysłów i dyskusji, uczestnicy spotkania motywują się wzajemnie), jeżeli tylko uda nam się zorganizować spotkanie w dogodnym dla wszystkich terminie, warto pamiętać o sprofilowaniu grupy. Możemy w tym przypadku podzielić instytucje otoczenia na poszczególne branże (zgodnie z kierunkami kształcenia w szkole) czy rodzaje działalności (edukacja, doradztwo, promocja, badania, etc.). Analizę potrzeb otoczenia możemy uzupełnić o ankietę dostępną na stronie internetowej szkoły lub rozesłaną drogą mailową, jednak nie powinniśmy liczyć w tym przypadku na zbyt wielki odsetek wypełnionych ankiet. Pamiętajmy, że ta prosta i tania forma badania jest nie tylko mało skuteczna, ale także, co najważniejsze, nie wzmacnia i nie pogłębia naszych relacji z otoczeniem szkoły, które nie jest w tym przypadku traktowane podmiotowo. Ponośząc trud konsultacji, powinniśmy mieć na względzie przede wszystkim tę zasadę, że dobrze przeprowadzone konsultacje budują wokół nas zaangażowanych partnerów programu, którzy są

zawsze zainteresowani efektami osobiście zaproponowanych działań. Zasada ta dotyczy wszystkich trzech poziomów modernizacji (uczeń, szkoła, otoczenie), jednak jest szczególnie ważna w przypadku klienta niepowiązanego formalnie lub organizacyjnie z naszą szkołą. O ile mamy wpływ na przyszłe zaangażowanie uczniów i nauczycieli w nasz program rozwojowy, o tyle w żaden sposób nie zmusimy pracodawców do współpracy przy jego realizacji. Dlatego ich realne zaangażowanie i przychyłność powinniśmy budować już na etapie analizy potrzeb otoczenia. W załączniku 1 do Modelu Programu Rozwojowego przedstawiono propozycje pytań kierowanych do pracodawców i przedstawicieli otoczenia dla trzech obszarów rozwoju.

W przypadku gdy po raz pierwszy prowadzimy badania potrzeb, a nie mamy jeszcze wybranego obszaru rozwoju szkoły, analogiczne badania prowadzimy we wszystkich trzech obszarach rozwoju szkoły, jakimi są PRAKTYKA, KARIERA i e-EDUKACJA. Na podstawie analizy uzyskanych danych, słabych i mocnych stron szkoły, a w szczególności realnego zaangażowania i zainteresowania badanych danym obszarem, możemy podjąć decyzję o wyborze jednego, dwóch lub trzech obszarów rozwoju z zaoferowanego modelu.

By przejść do drugiego etapu, musimy przełożyć potrzeby na działania. To kluczowy etap, od którego zależy racjonalność i wykonalność programu rozwojowego. W tym celu powinniśmy odpowiedzieć na pytanie: co możemy zrobić, by zniwelować bariery oraz zaspokoić potrzeby zdiagnozowane w trakcie analizy potrzeb wykonanej w kroku pierwszym.

W tym przypadku, zważywszy na czasochłonność dalszych prac, powinniśmy ograniczyć się już do wybranego obszaru rozwojowego, co pozwoli nam szybko odczuć, jakie korzyści niesie koncentrowanie się na kluczowych obszarach. Na ogół nie będziemy w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb i zniwelować wszystkich barier, choć w dużej mierze zależy to od potencjału kadrowego szkoły i jej relacji z otoczeniem. W tym przypadku z czystym sumieniem możemy tworzyć katalog działań modernizacyjnych i rozwojowych charakterystycznych dla wybranego obszaru rozwoju, odpowiadając na potrzeby i pomysły uczniów, nauczycieli i pracodawców w zakresie rozwoju kształcenia praktycznego. Pamiętajmy, by tworzyć katalog działań konkretnych, określonych w czasie, kierowanych do określonej liczby osób.

Efektom pierwszego kroku wdrażania Modelowego Programu Rozwojowego powinien być wybór strategicznego dla szkoły obszaru rozwoju. W oparciu o ten wybór konstruujemy katalog potencjalnych dzia-

łań, wsłuchując się w potrzeby badanych klientów szkoły i interesariuszy naszego programu rozwojowego. Pamiętajmy, iż program tworzymy dla nich. W przypadku gdy badani klienci programu rozwojowego wskazują na bariery, ale nie podają konkretnych potrzeb czy też pomysłów na ich rozwiązanie, musimy sami wymyślić formy działania. Pamiętajmy wtedy, by nasze pomysły były realne i przyjazne. Tylko takie konkretne pomysły i działania możemy poddać dalszym konsultacjom w drugim etapie fazy przygotowawczej programu rozwojowego.

Krok drugi – skonsultuj pomysły z uczestnikami programu

Drugim krokiem realnego programu rozwojowego jest konsultacja pomysłów oraz analiza dostępnych zasobów niezbędnych do ich realizacji. W analizie tej celem jest określenie możliwości realizacji działań wymyślonych w odpowiedzi na zdiagnozowane potrzeby i bariery oraz skorygowanie planów do faktycznych możliwości szkoły i jej otoczenia. W wyniku tych konsultacji będziemy mogli stworzyć katalog realnych zadań z odpowiadającym im budżetem i harmonogramem. Konsultacje te powinny więc dać nam odpowiedź na pytanie: co, za ile i kiedy powinniśmy zrobić, by spełnić oczekiwania i wykorzystać zasoby wszystkich klientów przygotowywanego programu rozwojowego.

KROK 2**SKONSULTUJ
POMYSŁY****OKREŚL
ZADANIA, BUDŻET
HARMONOGRAM**

Etap ten powinniśmy więc realizować po sformułowaniu podstawowych celów i działań programu rozwojowego na podstawie przeprowadzonej analizy potrzeb. Konsultujemy w tym przypadku „projekt programu rozwojowego”, a w szczególności ofertę tego programu (dodatkowe zajęcia i usługi, tematyka szkoleń, założenia budżetowe i czasowe czy też wreszcie formy współpracy i finansowania). Konsultacje przeprowadzone w ten sposób powinny być dla nas okazją do oceny faktycznego zainteresowania naszą ofertą, ale także próbą określenia realnych możliwości realizacji zakładanych wskaźników (liczba uczniów, nauczycieli, pracodawców objętych programem). Tak szeroko zakrojone konsultacje powinniśmy zrealizować etapami, w których uwzględnimy 3 grupy klientów – uczestników naszego programu rozwojowego:

- Odbiorcy programu rozwojowego, czyli uczniowie korzystający z oferty edukacyjnej i doradczej przewidzianej w programie rozwojowym (zajęcia wyrównawcze, zajęcia pozalekcyjne, kursy kwalifikacyjne, egzaminy i certyfikacje zadań zawodowych, płatne staże, praktyki, wizyty studyjne, wyjazdy edukacyjne, nowe metody edukacyjne, materiały dydaktyczne, szkolenia i kursy zawodowe, etc.). Pomiar zainteresowania ofertą możemy zrealizować poprzez proste ankiety plebiscytowe zarówno w tradycyjnej formie papierowej (karty do głosownia, ocena poprzez nadanie rang), jak też plebiscyty i oceny popularności (typu „lubię to”) na stronie internetowej szkoły. Możemy też przeprowadzić wstępną rekrutację uczniów na najbardziej kosztowne organizacyjnie lub finansowo usługi czy zajęcia.
- Realizatorzy programu rozwojowego, czyli nauczyciele i pracownicy administracyjni szkoły. Istotą tych konsultacji jest ocena dyspozycyjności, kwalifikacji i kompetencji oraz motywacji do realizacji poszczególnych działań programu rozwojowego przez kadrę szkoły. Badanie te pozwala zweryfikować racjonalność zaplanowanych działań oraz określić obszary poszukiwania wsparcia poza szkołą. Pomiar zasobów szkoły niezbędnych do realizacji założonych działań i wskaźników powinniśmy zrealizować w formie grupowych lub indywidualnych konsultacji z nauczycielami planowanymi do przyszłego zespołu projektowego. Pamiętajmy w tym przypadku, by konsultować nie tylko chęci i dobrą wolę, lecz także faktyczne możliwości zaangażowania z określeniem realnej liczby godzin dodatkowej pracy w tygodniu (to informacje bardzo istotne dla prawidłowej konstrukcji budżetu programu). Nie zapominajmy też o kwestiach finansowych (forma zaangażowania, stawka) oraz zweryfikowaniu rzeczywistych możliwości dodatkowych wynagrodzeń dla nauczycieli szkoły realizujących projekt (wybór wnioskodawcy, formy partnerstwa, zasady rozliczenia wkładu własnego). Pomyślmy w tym przypadku o doświadczonych partnerach czy punktach informacyjnych dla wybranego źródła finansowania programu, gdyż kwestie te są traktowane odmiennie w zależności od programu unijnego, z którego będziemy chcieli sfinansować nasz projekt. Brak możliwości angażowania kadry szkoły w realizację programu rozwojowego nie powinien być dla nas informacją ostateczną, skłaniającą do zaniechania dalszych wdrożeń. W tym przypadku powinniśmy poszukać wsparcia w otoczeniu szkoły. W przypadku pomiaru zainteresowania ofer-

tą edukacyjną kadry szkoły powinniśmy raczej zastosować ankietę plebiscytową lub przeprowadzić wstępną rekrutację, tak jak w przypadku uczniów.

- Partnerzy programu rozwojowego, czyli instytucje i pracodawcy zainteresowani rezultatami programu rozwojowego oraz posiadający zasoby materialne i ludzkie niezbędne do zrealizowania programu rozwojowego. Punktem wyjścia tych konsultacji powinny być wyniki audytu szkoły, określające deficyty szkoły i obszary programu rozwojowego, które muszą być wsparte zasobami z otoczenia szkoły. Najłatwiejszą formą konsultacji z osobami spoza szkoły jest spotkanie indywidualne traktujące partnera podmiotowo i indywidualnie. Powinniśmy przygotować się do takiego spotkania: stworzyć specjalną ofertę dla partnera, posiadającą zarówno walory społeczne, jak i finansowe. Dlatego też spotkanie takie może przybrać formę negocjacji, więc trudno sobie wyobrazić, że możemy je przeprowadzić zdanie (telefon, mail, list) lub grupowo (konsultacje w zespołach branżowych, jak w przypadku analizy potrzeb w pierwszym etapie programu). W przypadku konieczności tworzenia szerszego partnerstwa, jednak już po zakończeniu konsultacji indywidualnych, możemy zaaranżować konsultacje grupowe lub warsztaty partnerskie w ramach programu spotkań lokalnej koalicji na rzecz realizacji naszego programu. Pamiętajmy, by efektem przeprowadzonych konsultacji w tym zakresie był co najmniej list intencyjny dotyczący współpracy podpisany z konkretną instytucją lub wstępna umowa partnerska na realizację programu rozwojowego z podziałem zadań i budżetu. Możliwe jest też proponowanie szerszej grupie instytucji przygotowania wspólnej strategii lub wieloletniego planu działań w wybranym obszarze programu rozwojowego.

Efektom drugiego kroku wdrażania modelowego programu rozwojowego powinien być projekt wdrożeniowy. Po ocenie zainteresowania ofertą naszego programu rozwojowego oraz faktycznych możliwości zrealizowania zakładanych działań i związanych z tymi działaniami wskaźników możemy przystąpić do prac na projektem realizującym program rozwojowy. W zależności od dostępnych źródeł finansowania czy też ustaleń z partnerami nasz projekt może zakładać realizację wszystkich założonych w programie działań lub tylko ich elementów. Pamiętajmy w tym przypadku, że nasz program możemy sfinansować z kilku projektów, z udziałem różnych partnerów, jednak optymalnym rozwiązaniem jest wpisanie całego programu w jeden projekt, co zapewni nam

modelowy charakter całego przedsięwzięcia, gwarantujący realizację programu rozwojowego w wybranym obszarze na trzech poziomach modernizacji (uczeń, szkoła, otoczenie). Tylko takie kompleksowe podejście gwarantuje nam, że wdrażany w ramach projektu program rozwojowy będzie trwały w swych rezultatach. W innym przypadku – jeśli szukamy oszczędności i ograniczamy się tylko do działań kierowanych do uczniów – będziemy musieli za rok powtarzać projekt, co nie jest zgodne z ideą programu rozwojowego. Pamiętajmy, by nasz projekt nie był tylko alternatywną formą dofinansowania szkoły, lecz stał się przedsięwzięciem modernizacyjnym i rozwojowym. Do tego będziemy zawsze potrzebować zmian po stronie kadry i otoczenia szkoły.

Krok trzeci – stwórz projekt programu rozwojowego

Trzecim krokiem skutecznego programu rozwojowego jest opracowanie projektu finansującego program rozwojowy w wybranym obszarze lub obszarach rozwoju. Pamiętajmy, że poprawnie skonstruowany projekt rozwojowy można traktować jako swoisty biznesplan przedstawiany organom prowadzącym odpowiedzialnym za finansowanie szkoły lub wniosek o dofinansowanie składany do programu unijnego lub krajowego przewidującego działania zgodne z zaplanowanym programem rozwoju. W tym przypadku musimy zadbać, by nasz projekt, posiadał uniwersalną konstrukcję stosowaną w takich przypadkach i został opisany w wymiarze celów głównych i celów szczegółowych oraz działań (zadań) odpowiadających tym celom wraz ze wskazaniem poziomu wydatków i okresu realizacji całego przedsięwzięcia:



To wszystko opracowaliśmy już w dwóch poprzednich krokach fazy przygotowawczej, a gdy złożymy to w logiczną i spójną całość, będziemy mogli kompetentnie i profesjonalnie przystąpić do pozyskania partnerów i środków na realizację całego przedsięwzięcia. Logika tworzenia poprawnego projektu polegająca na precyzowaniu i uszczegółowianiu planów odpowiada standardowej ścieżce projektowej: od celów ogólnych do celów szczegółowych → od celów szczegółowych do działań → od działań do zadań szczegółowych → od zadań szczegółowych do harmonogramu wraz z etapami realizacji odpowiadającymi zadaniami

szczegółowym → od harmonogramu do budżetu szczegółowego realizowanego w czasie. Logika ta została przedstawiona w czterech poniższych podrozdziałach.

Cele programu rozwojowego

Pamiętajmy, by cele programu rozwojowego były wymierne i określone w czasie, tak by była możliwość zweryfikowania stopnia ich realizacji. Trudno to zrobić w przypadku celów ogólnych, dlatego wskazane jest rozpisanie celu ogólnego na cele szczegółowe, których realizacja zapewnia pełną realizację celu ogólnego. Takie sformułowanie celów ułatwia ich adaptowanie do konkretnych projektów – wniosków o dofinansowanie czy fiszek projektowych. Musimy pamiętać, formułując nasz cel, że poprawnie sformułowany cel programu rozwojowego nie powinien dotyczyć celów abstrakcyjnych, ogólnych ideałów czy kierunków charakteryzujących politykę rozwojową czy oświatową. Powinien być z założenia bardziej konkretny i dotyczący danej szkoły, grupy odbiorców w określonym czasie (SMART) niż ogólne cele reformy oświatowej. Nie jest więc zadaniem konkretnej szkoły zwiększenie roli szkolnictwa zawodowego w kreowaniu lokalnej gospodarki, podniesienie atrakcyjności szkolnictwa zawodowego ani też poprawa jakości kształcenia ponadgimnazjalnego. To zadania władz regionu lub ministerstwa, w które nasz program powinien się tylko wpisywać. Powinien on być zgodny z polityką regionalną, jednak musi dotyczyć naszej szkoły. Możemy być pewni, że mierzalne i realne cele będą wynikać z przeprowadzonej wcześniej analizy potrzeb i konsultacji, gdyż zwykli ludzie mówią w normalny sposób i oczekują konkretów. Dlatego tak ważny jest nasz wysiłek zainwestowany w dwa pierwsze kroki wdrażania programu rozwojowego. Formułując cel ogólny, warto powiązać go z obszarem rozwoju (PRAKTYKA, KARIERA, e-EDUKACJA), a cele szczegółowe – z poziomami działań rozwojowych (UCZEŃ, SZKOŁA, OTOCZENIE). W ten sposób nasze cele uwzględnią potrzeby wszystkich interesariuszy programu rozwojowego. W załączniku 2 do Modelu Programu Rozwojowego przedstawiono propozycje celów (ogólnych i szczegółowych) dla trzech obszarów rozwoju.

Działania programu rozwojowego

Gdy mamy już określony cel ogólny projektu oraz cele szczegółowe, możemy przejść do działań. Wystarczy określić działania, które musimy zrealizować w drodze do celu. Zasadne jest takie planowanie działań, by jedno działanie realizowało jeden cel szczegółowy. To znacznie ułatwia zarządzanie projektem – opiekun działania odpowiada za realizację celu. W takim przypadku działanie jest interdyscyplinarne (badania, rekrutacja, szkolenia, organizacja zajęć, zakupy wyposażenia, promocja) i wy-

maga wszechstronności od opiekuna działania. Jednak zaletą tego rozwiązania jest lepsze dostosowanie usług do potrzeb klienta, do którego skierowane są ten cel szczegółowy i to działanie.

Harmonogram programu rozwojowego

Kolejnym etapem budowania projektu wdrożeniowego jest ulokowanie działań w czasie. Wiemy już, jakie kroki powinniśmy podjąć, by zrealizować cele szczegółowe. Musimy oszacować czas niezbędny do osiągnięcia celu. Jednak powinniśmy myśleć o zadaniach, a nie o celach. Unikniemy błędów, w których silna motywacja lub pragnienie mogą wpływać na ocenę czasu. Gdy czekamy na rzeczy ważne, czas zaczyna płynąć inaczej. Tracimy obiektywizm w jego ocenie. Czy jeśli jesteśmy bardzo głodni, właściwie określimy czas niezbędny na przygotowanie dobrego śniadania? Jednak bez błędu oszacujemy czas gotowania jajka na miękko czy czas parzenia kawy. Czy więc miesiąc wystarczy na przygotowanie z pracodawcami zdalnej platformy nauki w zawodzie kucharz? Powiemy zapewne TAK, jeśli mamy skłonność do szybkiego działania i cieszymy się już wizją uczniów korzystających z multimedialnych poradników i ćwiczeń. Być może powiemy NIE, jeśli jesteśmy perfekcjonistami i oczekujemy modelowej i słynnej w regionie platformy edukacyjnej. Jednak nasza osobowość nie powinna wpływać na obiektywną i rzetelną ocenę czasu niezbędnego do zrealizowania celu. Najlepszą metodą, by uniknąć takich błędów, jest myślenie o zadaniach. Harmonogram to nic innego, jak podzielenie działania na bardziej szczegółowe zadania i uporządkowanie tych zadań w czasie. Mówimy wtedy o etapach działania. By przygotować śniadanie, należy wstawić wodę na jajka, wyjąć mleko z lodówki, wyjąć płatki, włączyć ekspres do kawy, pokroić pieczywo czy rozsmarować masło... Każda czynność zajmuje określony czas, więc wystarczy zsumować czas wykonania poszczególnych czynności. Czy czas realizacji projektu to prosta suma czasów jego etapów? Pamiętajmy, że wiele z zadań możemy robić równolegle. Gotując wodę na jajka, możemy kroić i smarować chleb – i powstaje oszczędność w czasie. Jednak nie możemy jednocześnie grzać wody i gotować jajek. Do tego potrzebny jest wrzątek. Mówimy wtedy o etapach wynikających z poprzednich i ich czas musimy sumować.

A co stanie się z czasem przygotowania śniadania, jeśli mamy w kuchni pomoc? To sytuacja analogiczna do projektu, w którym mamy do pomocy kilku opiekunów działań pracujących równolegle. Czy praca zespołowa skraca czas realizacji projektu? W przypadku działań realizowanych równolegle przez kilku opiekunów zapewne tak, ale tylko wtedy, gdy działania nie wynikają z siebie nawzajem. Jak to wszystko uporządkować? Zastosuj następującą procedurę:

- Podziel czas na jednostki (tygodnie, miesiące lub kwartały) i stwórz tabelę, w której jednostkom czasu odpowiadać będą kolumny tabeli.
- Podziel działania na zadania (czynności) i rozpisz je w wierszach tabeli.
- Podziel odpowiedzialność pomiędzy opiekunów działań. Każdy z nich niech określi, ile czasu potrzebuje na zrealizowanie poszczególnych zadań.
- Ustal powiązania zadań, które muszą czekać na efekt zadań wcześniejszych.
- Stwórz etapy projektu poprzez zaznaczenie odpowiedniej liczby kolumn (jednostek czasu) dla każdego zadania. W przypadku gdy zadanie korzysta z efektów poprzedniego (szkolenie i rekrutacja), zaznacz następne kolumny. W przypadku gdy zadania mogą być realizowane równoległe, zaznacz kolumny równoległe (te same kolumny dla kilku zadań).
- Określ ramy realizacji projektu (na przykład początek i koniec roku szkolnego) oraz konieczne przerwy w realizacji projektu wieloletniego (wakacje, ferie zimowe).

Tabelaryczne przedstawienie harmonogramu projektu ułatwia zrozumienie jego logiki poprzez obrazowanie etapów zależnych i równoległych. Wróćmy do sposobu planowania działań – warto zauważyć, że działania planowane w odniesieniu do celów tworzą większe oszczędności w czasie niż działania horyzontalne. Można objąć równoległym wsparciem uczniów i pracodawców, jednak trudno rozpocząć szkolenia bez programu tworzonego w oparciu o nowy standard wynikający z badań. Opiekun jednego działania czeka na wyniki drugiego kosztem czasu. Wybierając sposób planowania działań, warto wiedzieć, ile tak naprawdę mamy czasu.

Budżet programu rozwojowego i źródła jego finansowania

Harmonogram w formie tabelarycznej to jednocześnie duży krok w kierunku budżetu projektu. Wystarczy w naszej tabeli zaznaczone pola etapów wypełnić kosztami ich realizacji. Takie zestawienie odpowie nam na najważniejsze pytania dotyczące sposobu finansowania przedsięwzięcia: ile wydamy, na co i kiedy? Znając szczegółowe odpowiedzi na te pytania, możemy rzetelnie określić budżet naszego projektu. Podobnie jak w przypadku szacowania czasu, także proces oceny kosztów narażony jest na wiele błędów. Bardziej cenimy rzeczy ważne i trudne, a zdecydowanie nie doceniamy rzeczy standardowych i prostych, które wbrew pozorom mogą kosztować tak samo dużo, jak zadania trudne.

Wszystko zależy od elementów kosztu. Podstawowe elementy kosztu to materiały, praca i czas. Nasz harmonogram projektu powstał z powiązania czynności i czasu. Mamy więc już dwa kluczowe elementy kosztu (praca i czas), więc wystarczy odnieść te elementy do cen rynkowych. Stosunkowo prosto wycenimy w danym regionie czas wykonywania danej czynności (stawka za godzinę dla danego zawodu, specjalności, usługi). Dodając do naszego harmonogramu etapy związane z zakupem wyposażenia, materiałów (biurowych, dydaktycznych) czy usług (internetowych, telefonicznych, energetycznych) niezbędnych do realizacji naszego przedsięwzięcia, skonstruujemy budżet całego projektu. Kluczowe dla budżetu było jednak wcześniejsze wydzielenie etapów projektu, czyli rozpisanie szczegółowych zadań w czasie. Drugą kwestią są narzędzia rachunkowe ułatwiające wyliczenie ogólnych wydatków. Warto stosować jednostki miary dopasowane do wycenianego zadania. Określając koszt takiej jednostki oraz liczbę jednostek niezbędnych do osiągnięcia rezultatu, otrzymamy koszt realizacji zadania. Możemy jednak przyjąć różne jednostki w zależności od poziomu szczegółowości budżetu (szczegółowości zadań w harmonogramie).

Krok czwarty – realizuj i monitoruj program rozwojowy

Czwartym krokiem dobrego programu rozwojowego jest rzetelna i profesjonalna realizacja projektu wdrożeniowego, której towarzyszy systematyczna ocena poziomu realizacji zakładanych wskaźników oraz jakości realizowanych usług.



Realizując złożony projekt, jakim jest kompleksowy program rozwojowy, powinniśmy prowadzić monitoring postępu prac, a w szczególności realizacji poszczególnych etapów modernizacji. Śledzenie stopnia realizacji poszczególnych kroków w projekcie, w którym kolejne kroki zależą od wyników kroków poprzednich, jest kluczowym instrumentem zarządzania projektem. Dlatego warto to robić profesjonalnie, według następujących zasad monitorowania projektów:

- Katalog rezultatów to skwantyfikowane cele projektu, czyli materialny, obiektywny efekt zrealizowania działań modernizacyjnych. To dowód na zrealizowanie celów.
- Wskaźnik rezultatu to miara i jej wielkość, które będą świadczyć, że dane działanie zostało wykonane. W przypadku proponowanego modelu mamy różnorodne wskaźniki związane z badaniami (wypełnione ankiety, bazy danych i raporty, programy czy rekomendacje), ze szkoleniami (liczba osób korzystających ze szkoleń, doradztwa oraz innych usług udzielanych w projekcie) czy lokalną współpracą (liczba staży i praktyk, strategie współpracy, platformy edukacyjne etc.).
- Źródło danych to dokument lub narzędzie pomiaru, z którego pozyskamy informacje o poziomie realizacji, czyli dane o aktualnym poziomie wskaźnika rezultatu. Mogą to być listy obecności, potwierdzenia udziału w usługach szkoleniowych czy doradczych, certyfikaty, deklaracje udziału, bazy danych uczestników czy ankiety oceny usług.

W projekcie wdrożeniowym chodzi też o zmianę stanu faktycznego sprzed wdrożenia programu rozwojowego. W tym przypadku monitoring dotyczyć będzie wpływu podjętych działań na rzeczywistość związaną z projektem. Ocena wpływu, zmiany jest w większości przypadków przedmiotem ewaluacji, w której powinniśmy uwzględnić następujące kryteria ewaluacyjne:

- Użyteczność – pozwoli nam ocenić faktyczny wpływ zaoferowanego wsparcia na poprawę sytuacji wszystkich klientów programu rozwojowego.
- Skuteczność – pozwoli odpowiedzieć na pytanie, czy zrealizowane działania sprawiły faktyczną modernizację oferty edukacyjnej i jej dostosowanie do potrzeb rynku pracy.
- Trafność – pozwoli nam ocenić, w jakim stopniu podjęte działania odpowiadają potrzebom poszczególnych klientów programu rozwojowego (uczeń, szkoła, otoczenie).
- Rzetelność – pozwoli nam ocenić, w jakim stopniu procedury projektu zapewniły udział klientów w podejmowaniu decyzji strategicznych dla programu (Empowerment) oraz czy program reagował zwrotnie na wyniki badań i ewaluacji w trakcie projektu.
- Efektywność – pozwoli nam ocenić, w jakim stopniu nasz program rozwojowy jest efektywny w relacji nakładów i kosztów do uzyskanych efektów modernizacji oferty edukacyjnej naszej

szkoły. Jednym słowem, czy warto było wydać pieniądze na nasz pomysł oraz czy nie można było osiągnąć tego samego niższym kosztem.

W badaniach ewaluacyjnych powinniśmy uwzględnić (podobnie jak w przypadku wcześniejszej konsultacji) wszystkich klientów programu rozwojowego, dlatego każdorazowo w ocenie rezultatów lub postępów programu rozwojowego powinniśmy badać opinie:

- Odbiorców oferty programu rozwojowego, czyli uczniów i nauczycieli korzystających z oferty edukacyjnej i doradczej przewidzianej w programie rozwojowym (zajęcia wyrównawcze, zajęcia pozalekcyjne, kursy kwalifikacyjne, egzaminy dla zadań zawodowych, staże, praktyki, wizyty studyjne, wyjazdy edukacyjne, metody edukacyjne, nowe materiały dydaktyczne, metody edukacyjne, szkolenia podnoszące kwalifikacje zawodowe, etc.). Ocena ta może być realizowana przez proste ankiety w formie papierowej, jak też ewaluację zdalną na stronie internetowej szkoły.
- Realizatorów programu rozwojowego, czyli nauczycieli i pracowników administracyjnych szkoły. Ocena programu rozwojowego w tym obszarze może być realizowana podobnie jak w przypadku odbiorców oraz w formie badań grupowych zespołów związanych z danym działaniem lub obszarem modernizacji.
- Partnerów programu rozwojowego, czyli pracodawców i instytucji wspierających nasz program. Najłatwiejszą formą badań poza szkołą jest wywiad telefoniczny. Jednak zalecaną formą konsultacji w tym zakresie są badania grupowe przeprowadzone z kluczowymi partnerami szkoły. Spotkanie takie może być okazją, by oficjalnie i medialnie podziękować partnerom za ich wkład w realizację programu rozwojowego.

Badania ewaluacyjne powinniśmy prowadzić zarówno w trakcie, jak i na zakończenie programu rozwojowego, stosując różnorodne perspektywy badań ewaluacyjnych:

- Przed realizacją projektu (ex-ante) – ewaluacja w formie badania potrzeb i konsultacji projektu programu rozwojowego ma na celu przede wszystkim poprawę procesu planowania projektu. Ma poprawić trafność naszego pomysłu na projekt, jego efektywność i skuteczność, a także w konsekwencji uzasadnić wybór tego projektu i ułatwić decyzję o jego dofinansowaniu. Ten etap ewaluacji realizowany jest na etapie dwóch pierwszych kroków

programu rozwojowego w ramach omówionych wcześniej procedur analizowania potrzeb i konsultacji.

- W trakcie realizacji projektu (on-going) – ewaluacja może mieć na celu poprawę wdrażania projektu, a więc usprawnienie naszych procedur zarządzania projektem, ich uelastycznienie, a w konsekwencji poprawę jakości zarządzania w szkole realizującej projekt (doskonalenie organizacji, podnoszenie poziomu umiejętności i wiedzy osób odpowiedzialnych za wdrażanie projektu, etc.). Ewaluacja taka może również przyczynić się do integracji interesariuszy projektu, wypracowywania wspólnego stanowiska i zaktywizowania ich do wzięcia odpowiedzialności za efekty projektu i przygotowywanie kolejnych projektów uzupełniających lub rozwijających nasz program rozwojowy. Oceniając nasz program rozwojowy w trakcie jego realizacji, powinniśmy zwrócić uwagę na wszystkie rodzaje usług: ocenić je wielokrotnie i każdorazowo traktować tę ocenę jako szansę na poprawę jakości usług oraz trafności i skuteczności całego programu.
- Po zrealizowaniu projektu (ex-post) – ewaluacja taka ukazuje naszym klientom programu rozwojowego, co udało się osiągnąć, jakim kosztem, a także co się nie udało, z jakich powodów i kto za to odpowiada. Pamiętajmy, że ważnym celem ewaluacji na tym etapie jest również weryfikacja, w jaki sposób nasz program rozwojowy wpłynął na sytuację tych klientów. W dłuższym okresie ewaluacja taka pozwoli nam ustalić zależności pomiędzy czynnikami wpływającymi na sukcesy i porażki projektu, tak, byśmy mogli lepiej je kontrolować w przyszłości. Może to być dla nas kluczowe doświadczenie przy planowaniu kolejnych projektów w ramach naszego programu rozwojowego.

Typowe bariery programu rozwojowego i sposoby ich rozwiązywania

Monitoring projektu to także ważny instrument zarządzania ryzykiem w projekcie. Jeśli uważnie obserwujemy projekt i na bieżąco śledzimy jego postępy, możemy wcześniej zauważyć bariery w jego realizacji lub błędy zagrażające realizacji. Gdy w porę dostrzeżemy niski poziom realizacji wskaźników, mamy czas, by znaleźć działania zaradcze. Gdy w porę zauważymy niezadowolenie uczestników, możemy zapobiec ich rezygnacji z dalszego udziału w projekcie. Trzymajmy rękę na pulsie, a szybko dostrzeżemy trudności i zaradzimy im. Prześledźmy typowe trudności, jakie możemy spotkać w trakcie realizacji programu, i uporządkujmy je według klientów:

- 1) Brak zainteresowania ofertą projektu wśród UCZNIÓW. Niewystarczająca frekwencja na zajęciach pozalekcyjnych. To typowy problem wszystkich programów rozwojowych. Przyczyną najczęściej jest brak konsultacji oferty z uczniami na etapie przygotowania oraz zbyt niska orientacja na potrzeby szkoły. Czasami realizatorzy, by uzasadnić zakup wyposażenia pracowni, projektują zajęcia z wykorzystaniem nowych zakupów. Nie zawsze jednak uczniowie chcą pełnić rolę naszych adwokatów i uzasadniać nasze zakupy swoim wolnym czasem.
 - Zapobieganie tym problemom przewidziano w modelowym programie na etapie badań i konsultacji: konsultujemy formę zajęć oraz badamy faktyczne zainteresowanie i dostosowujemy wskaźniki do faktów, a nie ambicji. Minimalizujemy wpływ ryzyka, w przypadku gdy niska frekwencja nas zaskoczy. Upewnijmy się, że uczniowie nie mają kłopotów z dojazdem i zapewnimy dowóz lub zwrot kosztów dojazdu w budżecie projektu. Łączmy udział w zajęciach pozalekcyjnych z innymi bonusami, typu płatny staż, wyjazd zagraniczny czy konkurs z nagrodami. Zapytajmy, co jest problemem, i zmieńmy nieznacznie projekt lub formę organizacji zajęć.
- 2) Brak zainteresowania ofertą projektu wśród NAUCZYCIELI. Często ambitnie napisany projekt nie znajduje zainteresowania w kadrze szkoły, która traktuje udział w projekcie jako dodatkowe zajęcia i kłopot.
 - Zapobieganie przewidziano w modelowym programie na etapie badań i konsultacji. Minimalizujemy ryzyko dzięki szukaniu motywatorów do udziału w awansie zawodowym (sprawdźmy jednak, ilu z nauczycieli to dotyczy) lub w budżecie projektu. Stosujemy zasadę: naucz się i wykorzystaj swoją wiedzę w ramach programu, a otrzymasz dodatkowe wynagrodzenie za zajęcia z zastosowaniem nowej metody pracy.
- 3) Brak udziału w projekcie PRACODAWCÓW. Zaangażowanie firm i instytucji w realizację projektu to największa trudność i bariera w jego realizacji. Przedsiębiorców nie interesują idee, tylko wymierna korzyść z udziału w projekcie. Instytucje często nas zawiodą, bo pozostają na poziomie deklaracji i pięknych słów.

- Zapobieganie przewidziano w modelowym programie na etapie badań i konsultacji potrzeb otoczenia. Minimalizujemy ryzyko poprzez projektowanie części wydatków z myślą o przedsiębiorcach. Stosuj w tym przypadku usługi zlecone, które kupisz u lokalnych pracodawców, nie żałuj środków na opiekunów staży, odzież roboczą czy zagraniczne wyjazdy studyjne z ich udziałem.

Inne typowe bariery programu rozwojowego, jak brak wsparcia w otoczeniu, brak środków na finansowanie, utrudnienia administracyjne związane z rozliczaniem wydatków, prowadzeniem przetargów czy zatrudnieniem personelu rozwiązesz po części, przygotowując modelowy program krok po kroku. Poszukajmy też partnerów lub wykonawców doświadczonych w realizacji projektów, którzy zdejną z nas część obowiązków i podpowiedzą rozwiązania. Jednak nic za darmo, dlatego wspólnie z nimi przygotowujemy budżet projektu. Razem możemy więcej.

Krok piąty – promuj szkołę poprzez efekty programu

Piątym krokiem owocnego programu rozwojowego powinna być promocja szkoły poprzez rezultaty i sukcesy realizowanego programu rozwojowego. Dobry i czytelny dla otoczenia marketing naszych celów rozwojowych może przyczynić się do zwiększenia zainteresowania ofertą edukacyjną naszej szkoły, a w konsekwencji pozyskania nowych klientów na poziomie uczniów wybierających naszą szkołę czy też pracodawców chcących z nią współpracować:



Program rozwojowy kierowany jest między innymi do uczniów i zgodnie z założeniami modelu ma zwiększyć atrakcyjność oferty edukacyjnej, co wpłynie na wybory edukacyjne przyszłych uczniów szkoły. W tym sensie naszą nową ofertę i rezultaty wdrażanego programu rozwojowego powinniśmy promować nie tylko wśród uczestników programu, lecz także wśród gimnazjalistów. Badania szkół zawodowych wskazują na konieczność współpracy szkoły zawodowej ze szkołami gimnazjalnymi w obszarze doradztwa zawodowego dla uczniów stojących przed wyborem szkoły ponadgimnazjalnej oraz przed wyborem zawodu.

Realizacja doradztwa zawodowego z udziałem kadry szkoły zawodowej na terenie gimnazjów lub organizacja na terenie szkoły zawodowej dni otwartych dla gimnazjalistów będzie dla nas obszarem typowych działań promujących naszą szkołę. Analogicznie można określić szerszy katalog działań promocyjnych kierowanych do klientów szkoły, które należy zastosować przy realizacji wybranego obszaru modernizacji. W działania promocyjne powinniśmy każdorazowo angażować rodziców, gdyż posiadają istotny wpływ na wybory edukacyjne swoich dzieci oraz z dużym prawdopodobieństwem mogą wpływać na przyszłe decyzje uczniów szkół gimnazjalnych. Nie zapominajmy, że nasi uczniowie mogą mieć rodzeństwo. W działania promocyjne angażujemy szersze grupy społeczności lokalnej, licząc na przepływ dobrych informacji w ramach tak zwanej reklamy szeptanej. Dużym wsparciem w tym przypadku może być projekt partnerski, w którym mówimy jednocześnie do klientów naszego partnera. W działaniach projektu warto zaplanować działania promocyjne, które na ogół lokuje się w obszarze zarządzania projektem. Dlatego też działania takie nie mogą być zbyt kosztowne, gdyż wyczerpują limitowane koszty zarządzania projektem. Powoduje to duży niedosyt realizatorów programów rozwojowych, którzy widzą konieczność nie tylko promocji samego projektu, lecz także prowadzenia kampanii społecznych zmieniających wizerunek szkolnictwa zawodowego czy obalających stereotypy na temat uczniów szkół zawodowych. Sytuacja ta może zmienić się w nowym okresie programowania. Póki co warto lokować w działaniach merytorycznych projektu zajęcia i usługi, których efekty mogą stać się w przyszłości instrumentem promocji szkoły. Dobrym przykładem może być w tym przypadku prowadzenie zajęć pozalekcyjnych w formie koła filmowego czy dziennikarskiego, którego prace są upowszechniane w ramach programu tych zajęć. Podobnie, opracowując zdalne zasoby wiedzy o zawodzie, możemy przygotować filmy ukazujące zawód w wirtualnych spacerach po warsztatach szkolnych czy też filmy instruktażowe zrealizowane z udziałem uczniów i firm w ramach staży i praktyk.

ROZDZIAŁ 3.

DOBRE PRAKTYKI REGIONALNE ORAZ INSPIRACJE HANZEATYCKIE

3.1 Rekomendacje niemieckie

Poniższe rekomendacje dotyczące modernizacji szkolnictwa zawodowego zostały przygotowane przez partnera ponadnarodowego – Parlament Hanzeatycki, zrzeszający rzemiosło krajów basenu Morza Bałtyckiego. Tym samym zaprezentowane opinie odzwierciedlają hanzeatycki sposób myślenia o edukacji zawodowej i wartościach, jakie powinny przyświecać podejmowanym reformom na styku edukacji zawodowej i rzemiosła.

Zalecenia dla Polski: Nowe drogi w kształceniu zawodowym z nowymi wyzwaniami wobec szkół zawodowych

Z uwagi na rozwój demograficzny coraz bardziej spada liczba osób młodych. Jednocześnie kształcenie zawodowe mocno straciło na atrakcyjności, więc liczba młodych ludzi odbywających kształcenie zawodowe spadła do przerażająco niskiego poziomu, podczas gdy stale zwiększa się liczba młodzieży posiadającej maturę i studiującej. Konsekwencją jest spadająca liczba osób posiadających wykształcenie zawodowe, tak, że coraz silniej są uwalniane wolne moce osobowe, przestrzenne i techniczne w kształceniu zawodowym.

Uwolnienie zasobów osobowych, przestrzennych i technicznych

W związku z tym rozwojem coraz pilniejsze staje się pytanie o nowe pola działalności nauczycieli szkół zawodowych. Są tu różne alternatywy, przykładowo:

- Wielu nauczycieli szkół zawodowych dysponuje wykształceniem zawodowym lub wiedzą zawodową, więc mogą oni pracować w odpowiednich przedsiębiorstwach. Ten proces może być wspierany poprzez doksztalcanie i czas przyuczenia.
- W poszczególnych krajach europejskich nauczyciele są zatrudniani na określony okres, np. 5 lat. Potem przejmują pracę

w przedsiębiorstwach, a wielu z nich powraca po latach na 5-letni okres jako nauczyciele. Ta zmiana wspiera kooperację pomiędzy szkołami zawodowymi i przedsiębiorstwami i prowadzi do wzrostu jakości zajęć w szkole zawodowej.

- Tak samo nauczyciele szkół zawodowych mogą być zaangażowani w innych pedagogicznych obszarach kształcenia ogólnego.
- W grę wchodzi naturalnie także różne możliwości wspieranego przeszkolenia.

Aby zachować status quo, konieczne jest wyjście z zawodu nauczycieli szkół zawodowych i inne wykorzystanie posiadanych zasobów lokalowych i technicznych. Taki rozwój byłby jednakże fatalny, ponieważ wszystkie osobowe, lokalowe i techniczne zasoby szkół zawodowych są pilnie potrzebne do wypełnienia zadań szkolnictwa zawodowego. Wymaga to jednak obszernych reform polskiej polityki kształcenia zawodowego.

Pierwsze zalecenie: Konsekwentne wprowadzanie kształcenia dualnego⁹⁶

Polsce zaleca się pilne wdrożenie dualnego systemu kształcenia zawodowego na wszystkich poziomach, a mianowicie poczynając od pierwszego zawodowego kształcenia, poprzez przeszkolenia i dokończanie zawodowe, aż po studia licencjackie. W przypadku dualnego toku kształcenia na każdym poziomie kształcenia szkoły zawodowe muszą przejąć obszerne centralne zadania.

Kształcenie zawodowe bardzo straciło na atrakcyjności. Szczególnie w nowych krajach UE (np. w Polsce, Estonii, na Litwie) z przeważającym szkolnym kształceniem zawodowym jego udział jest mały, spadł do zatrważająco niskiego poziomu i jest odbierany jako droga w ślepy zaułek. Z reguły odbywają się – jeśli już – tylko krótkie praktyki w przedsiębiorstwach, więc Work Based Learning ma tylko ograniczony zasięg.

⁹⁶ Zur Ausführlichen Begründung siehe die Ausarbeitungen: Flora Antoniazzi und Dr. Jürgen Hogeforster: Das deutsche System der dualen Berufsausbildung mit Beispielen von acht Berufen und Möglichkeiten der Implementierung in Polen, Hanse-Parlament, Hamburg Februar 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Herausforderungen und Strategien für Reformen und Erhöhung der Anpassungsfähigkeit, Hanse-Parlament, Hamburg Februar 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Richtungen der Neuorientierung und neue Tätigkeitsfelder für Berufsschullehrer, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Modernisierung der beruflichen Bildung: Elitebildung für Schüler und Lehrkräfte, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015.

Konsekwencją jest wysokie bezrobocie 15-24-latków, wynoszące w Polsce około 28%. Niewystarczające zawodowe kwalifikacje prowadzą do trwałego bezrobocia, którego stopa wynosi np. w Polsce w przypadku wykształcenia pierwszego stopnia lub niskiego drugiego stopnia do 20%.

Jednocześnie przedsiębiorstwa skarżą się na niewystarczające kwalifikacje absolwentów. Szkolne kształcenie zawodowe może tylko w ograniczonym zakresie uwzględnić warunki rynku pracy i wymagania dotyczące kwalifikacji. Uczniowie uczą się za mało codzienności życia zakładowego i coraz ważniejszych kompetencji osobistych i społecznych, które na lekcjach szkolnych mogą zostać przekazane tylko w ograniczonym zakresie.

Z wyjątkiem Szwecji do roku 2030 liczba osób pracujących w wieku pomiędzy 15. a 44. rokiem życia zmniejszy się we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego nawet o 25%. Już dzisiaj brakuje wykwalifikowanych kadr. Ten niedobór będzie w przyszłości jeszcze bardziej oddziaływał i istotnie ograniczy rozwój. W ten sposób powstaje, szczególnie dla średnich firm, duże niebezpieczeństwo braku możliwości pozyskania wystarczających wykwalifikowanych kadr i zepchnięcia w obszar niskiego poziomu kwalifikacji. Jednocześnie obserwuje się zatrważająco wysokie bezrobocie młodzieży z powodu złych lub niewystarczających kwalifikacji zawodowych.

W konkurencji o wykwalifikowane nowe kadry małe i średnie przedsiębiorstwa mogą przegrać. Z powodu braku wykwalifikowanych kadr już dzisiaj innowacje małych i średnich przedsiębiorstw są mniejsze niż w zasadzie być powinny. Niedobór nowych kadr przedsiębiorców, kierowników i fachowców najbardziej ogranicza rozwój małych i średnich przedsiębiorstw. Wzrost kwalifikacji i jednocześnie usunięcie niedoboru fachowców to najważniejsze zadanie wsparcia i klucz do zrównoważonego wzmocnienia innowacji, zdolności konkurowania i wzrostu małych i średnich przedsiębiorstw obszaru Morza Bałtyckiego.

Na tym tle decydujące znaczenie ma:

- integracja młodzieży i zmniejszenie bezrobocia wśród młodzieży;
- dostarczenie małym i średnim przedsiębiorstwom wykwalifikowanych współpracowników i wyraźna redukcja niedoboru kadr fachowych.

Niemiecki system dualnego kształcenia zawodowego prowadzi do relatywnie niskiego bezrobocia młodzieży, włącza przedsiębiorstwa do odpowiedzialności za zapewnienie nowych kadr i kształcenie zawodowe, dużo lepiej łączy kształcenie zawodowe z wymaganiami rynku pracy

i przedsiębiorstw oraz może istotnie przyczynić się do osiągnięcia zakładanego celu. Jednakże niemiecki model nie może być błędnie postrzegany jako „model patentowy”, który należy tylko po prostu przetransferować. Wymaga on zawsze koniecznego dopasowania do regionalnych lub narodowych warunków. Przy tym należy jednak możliwie zachować główne zasady systemu dualnego; Work Based Learning, składający się z trochę dłuższych lub trochę krótszych praktyk w przedsiębiorstwach, nie jest w żadnym razie wystarczający.

W celu implementacji dualnego systemu kształcenia w Polsce ważne jest przede wszystkim włączenie przedsiębiorstw w proces kształcenia zawodowego. Istotne wąskie gardło istnieje przede wszystkim w krajach o przeważającym systemie szkolnego kształcenia zawodowego, gdzie w przedsiębiorstwach prawie nie ma doświadczeń i wykwalifikowanego personelu kształcącego. W celu usunięcia tego wąskiego gardła konieczne jest pilne doksztalcanie, „kształcenie kształcących w przedsiębiorstwach” w możliwie wielu zakładach, aby optymalnie przygotować przedsiębiorstwa do realizacji dualnego kształcenia zawodowego.

W systemie dualnego kształcenia zawodowego $\frac{3}{4}$ łącznego czasu kształcenia spędza się w przedsiębiorstwie. Konsekwencją tego jest to, że podczas przejścia do systemu zawodowego kształcenia dualnego powstają w szkołach wolne zasoby. Strach przed utratą pracy jest istotnym czynnikiem hamującym odpowiednie reformy. W celu stworzenia nowych pól aktywności szkół zawodowych należy szczególnie zwrócić uwagę na doksztalcanie, które jest oferowane w większości krajów obszaru Morza Bałtyckiego tylko w niewielkim zakresie. Dalszy rozwój szkół zawodowych w kierunku centrów technologii i poradnictwa, prowadzonych w kooperacji z izbami, wspiera wprowadzenie systemów dualnych i leży w interesie samych szkół zawodowych, jak również gospodarki średnich przedsiębiorstw. Powiązane z tym jest konieczne dalsze doksztalcanie nauczycieli szkół zawodowych.

Integracja organizacji pracobiorców, izb i lokalnych administracji jest także ważnym krokiem, umożliwiającym kształcenie dualne w Polsce.

Struktury organizacyjne długotrwałej i owocnej kooperacji pomiędzy szkołami zawodowymi i przedsiębiorstwami muszą powstać na początku na poziomie lokalnym. Później może i musi dojść do implementacji w całym kraju norm prawnych umożliwiających funkcjonowanie tej kooperacji i przede wszystkim jej finansowanie. Aktywne określanie długoterminowych strategii dualnego kształcenia zawodowego musi odbywać się jednocześnie na poziomie lokalnym i narodowym i uwzględniać rozwój na rynku pracy. Zwrot kosztów ponoszonych przez kształcące

przedsiębiorstwa w żadnym wypadku nie może być finansowany przez państwo. Jeśli takie wsparcie byłoby konieczne, aby zwiększyć gotowość i stworzyć wystarczającą liczbę miejsc kształcenia, to gospodarka powinna sama stworzyć system rozdziału środków i nim zarządzać.

Proces uwolnienia zasobów z zachowaniem warunków status quo (patrz 1.) zaostrzy się wyraźnie, gdy kraje ze szkolnym systemem kształcenia zawodowego wprowadzą systemy dualne. Podczas gdy w szkolnym systemie kształcenia 80 do 100% czasu kształcenia spędza się w szkole, to w systemie dualnym ten udział spada do 25-30%. Te uwolnione w dużym zakresie zasoby powinny być jednakże traktowane jak szansa, ponieważ są one pilnie potrzebne do nowych zadań kształcenia zawodowego.

Drugie zalecenie: Realizacja kompetentnego doradztwa zawodowego

Z uwagi na rozwój demograficzny istnieje znaczny i coraz większy niedobór nowych kadr małych i średnich przedsiębiorstw zarówno w Niemczech, jak i we wszystkich innych krajach obszaru Morza Bałtyckiego. Pozyskiwanie wykwalifikowanych nowych kadr staje się problemem typu „być albo nie być” dla małych i średnich przedsiębiorstw. Poprzez kształcenie zawodowe i dualne studia małe i średnie przedsiębiorstwa mogą zapewnić sobie nowe kadry.

Młodzieży bardzo trudno przychodzi wybór zawodu lub studiów. Prawie nie zna ona własnych kompetencji, dysponuje bardzo ograniczoną informacją, zna niewiele zawodów i nie ma praktycznie żadnej wiedzy na temat wymagań, oczekiwanych kompetencji itd. w poszczególnych zawodach ani na temat szczególnych warunków w małych i średnich przedsiębiorstwach. Istniejące informacje i doradztwo dotyczące zawodu i studiów są niedostateczne. W za małym stopniu uwzględniają one indywidualne kompetencje młodzieży z jednej strony i wymagania rynku pracy, kompetencji, posiadaną wiedzę – w szczególności w małych i średnich przedsiębiorstwach – z drugiej. Orientacja zawodowa musi być dalej rozwijana i zintensyfikowana; przy tym istnieje zasadniczy problem, mianowicie za pomocą dotychczasowych instrumentów nauczyciele nie mają możliwości udzielania celowej i obszernej informacji na temat wszystkich zawodów.

W kształceniu zawodowym przerywa 20-30% młodzieży swoje kształcenie lub zmienia podczas kształcenia zawód; szczególnie wysoki udział ma tu rzemiosło. Także studia są często przerywane lub zmieniane na inne. Poprzez to błędne ukierunkowanie cierpi także image i jakość przede wszystkim kształcenia zawodowego.

Okolo 20% absolwentów jest uznawana za niezdolnych do ukończenia kształcenia zawodowego. Przy czym także te osoby dysponują specyficznymi, moznymi stronami. Poprzez zorientowane na kompetencje analizy i ugruntowane doradztwo można dużą część tej młodzieży włączyć w kształcenie zawodowe.

W wyborze zawodu przez młodzież bardzo ważną rolę odgrywają rodzice. Według badań okolo 70% decyzji dotyczących wyboru zawodu jest podejmowanych przez rodziców. Wolność wyboru określonej formy szkoły, kształcenia zawodowego i kierunku studiów jest ważnym dobrem. Jednakże nie można pozbawić dzieci ich dzieciństwa i nie może ono zostać całkowicie zaplanowane przez dorosłych. Dzieci potrzebują wystarczająco dużo swobody w kształtowaniu swojego życia, osobistego odkrywania świata, do przeżywania indywidualnej przygody i zbierania własnych doświadczeń. Prawo wyboru rodziców nie może prowadzić do tego, że dzieci – z uwagi na fałszywą ambicję rodziców lub złe oszacowanie – zostaną wciśnięte do form kształcenia, w których codziennie będą przeżywały odczucia, że nie są mile widziane. Taka młodzież zbiera tylko negatywne doświadczenia i niepowodzenia, traci zaufanie i może zostać tylko z trudem zintegrowana w życiu zawodowym.

Przy całym respektcie wobec prawa wolnego wyboru współdecydować muszą także indywidualne mocne strony, potencjał, postępy w nauce podczas przechodzenia na następne etapy kształcenia. Już podczas kształcenia szkolnego wyższe klasy muszą otrzymywać obszerną informację na temat możliwości kształcenia zawodowego, poszczególnych zawodów, warunków i szans w przyszłości. Ścisłe kontakty z przedsiębiorstwami i instytucjami samorządu gospodarczego, prezentacje przedsiębiorstw, mistrzów i kształcących wspierają proces informacyjny i proces znalezienia własnej drogi. Powtarzające się zawodowe praktyki w przedsiębiorstwach muszą być obligatoryjne dla wszystkich uczniów.

Doradztwo zawodowe wymaga wyraźnych inwestycji. Przy tym nie chodzi tu tylko o warunki formalne i warunki dostępu, jak ukończenie szkoły i oceny. Dużo ważniejszy jest rozwój specyficznych zawodowych profili kompetencji, które zostaną potem porównane z troskliwie ustalonymi kompetencjami poszczególnych młodych ludzi. Poprzez dokładne poradnictwo i przygotowanie do kształcenia zawodowego trzeba wyraźnie zredukować obecny zbyt duży poziom przerywanego kształcenia zawodowego i zmiany kierunku kształcenia zawodowego.

Dla poszczególnych zawodów należy jednocie ustalić w obszarze krajów Morza Bałtyckiego rzeczywiste wymagania dotyczące osiągnięć i przydatności jako podstawę indywidualnego ustalania kompetencji i analizy potencjału i umotywić je transparentnie. Te kryteria pomogą

nauczycielom i uczniom w wyborze zawodu. Zakłady uzyskają pracowników, którzy sprostają zadaniu, a młodzież będzie miała poczucie sukcesu, oddziałujące pozytywnie na jej dalszy rozwój i motywację. Wyraźnie redukuje się wysoką liczbę przerywających kształcenie i niebezpieczeństwo zabrnnięcia w ślepią uliczkę.

Intensywne zawodowe doradztwo i wsparcie podczas wyboru i znajdowania zawodu podczas kształcenia ogólnego powinno stać się ważnym zadaniem szkół zawodowych. Mogą one wykorzystać swoją dokładną wiedzę na temat poszczególnych zawodów i swoje ścisłe kontakty z przedsiębiorstwami, rozbudowywane podczas kształcenia dualnego, do pośrednictwa w praktykach zawodowych.

Dla młodzieży, która nie znajdzie miejsca kształcenia pomimo intensywnego doradztwa, wsparcia i pośrednictwa ze strony nauczycieli zawodu, powinny zostać stworzone i zrealizowane poprzez szkoły zawodowe specyficzne przedsięwzięcia integracyjne, np. odnoszący sukces model z Hamburga⁹⁷. W systemie dualnym realizowany jest model jednorocznego kształcenia zawodowego młodzieży wymagającej szczególnego wsparcia, lepiej integrujący tę młodzież, czyniący wybór zawodu pewniejszym i zmniejszający liczbę przerywanego kształcenia oraz wyraźnie zwiększający szanse na rynku pracy. Jednoroczna kwalifikacja zawodowa może zostać uznana za pierwszy rok kształcenia i być kontynuowana w regularnym systemie dualnym. Ponad 90% młodzieży, która była wykluczona i bez szans przed wejściem w tę jednoroczną kwalifikację, zostaje zintegrowane z regularnym systemem kształcenia zawodowego poprzez ten model praktykowany przez szkoły zawodowe z Hamburga.

Ponieważ dzisiaj co 7 młody człowiek przerywa kształcenie, uzgadnia się w europejskiej strategii zatrudnienia i inteligentnego, zrównoważonego i zintegrowanego wzrostu „UE 2020” zmniejszenie przeciętniej dzisiejszej liczby przerywanego kształcenia do roku 2020 z 14,4 do poniżej 10%. Szkoły zawodowe powinny korzystać z nawigatora zawodowego podczas obszernych zadań dotyczących doradztwa, wsparcia i pośrednictwa skierowanego do młodzieży podczas kształcenia zawodowego. Zastosowanie tego nawigatora uniemożliwia istotne błędne skierowanie młodzieży i jej wykluczenia społeczne. Młodzież dotychczas pozbawiona szans otrzyma wykształcenie zawodowe, średnie i małe

⁹⁷ Perspektive Zukunft: Einjährige Berufsqualifizierung – Hamburger Modell, Projekt des Hanse-Parlaments, Hamburg 20ß13 - 2015

przedsiębiorstwa łatwiej pozyskają nowe kadry, a jakość kształcenia zawodowego wzrośnie.

Należy zastosować specyficzny zawodowy nawigator zawodowy, który:

- Analizuje wymagania, profile kompetencji itp. poszczególnych zawodów, jak również warunki rynku pracy, i systematycznie je opisuje.
- Niezawodnie stwierdza indywidualne kompetencje i uzdolnienia młodzieży.
- Porównuje profile kompetencji, na które jest popyt i podaż.
- Włącza międzynarodowe doświadczenia, warunki i możliwości.
- Umożliwia na tej podstawie ugruntowane doradztwo zawodowe i dotyczące studiów.

Dzięki zastosowaniu nawigatora zawodowego:

- Unika się błędnego skierowania młodzieży i wyraźnie redukuje się ilość przerwanych kształcenia i zmian kierunków kształcenia.
- Młodzież, która do tej pory była pozbawiona szans, otrzymuje wykształcenie zawodowe i redukuje się jej wykluczenie społeczne.
- Małe i średnie przedsiębiorstwa lepiej pozyskują potrzebne kadry.
- Osiąga się lepsze zazębianie pomiędzy kształceniem i światem pracy, a przejścia są łatwiejsze.
- Image i jakość kształcenia zawodowego i studiów dualnych wzrastają.

Nawigator zawodowy zaczyna swą działalność podczas przejścia ze szkolnictwa ogólnokształcącego do kształcenia zawodowego i dotyczy szkół, szkół zawodowych, przedsiębiorstw kształcących, uczelni/universytetów ze studiami dualnymi, jak również izb jako właściwych instytucji wspierających kształcenie zawodowe. Poprawia współpracę pomiędzy tymi instytucjami, tworzy intensywną kooperację i zazębianie się szkół i gospodarki z ukierunkowaniem na potrzeby rynku pracy.

Chodzi o innowacyjną, praktyczną i wypróbowaną procedurę, zadowoloną w kształceniu zawodowym, która musi zostać wykorzystana przez szkoły zawodowe. Nawigator intensywnie opisuje jakościowe i ilościowe potrzeby rynku pracy we wszystkich zawodach; wyraźnie wspiera najważniejsze cele, aby zmniejszyć liczbę osób przerywających kształcenie; diagnozuje indywidualne kompetencje i wzmacnia zadowolenie z kształcenia zawodowego, jak i w świecie pracy. Dzięki niemu

pokonuje się uprzedzenia, zamyka luki informacyjne, wspiera równość szans i pomaga osobom uczącym się słabiej.

Nawigator jest gotowy do zastosowania w Niemczech. W celu zastosowania go w Polsce należy go dalej rozwijać i dopasować. Konieczne jest zaprogramowanie na nowo, aby osiągnąć ukierunkowanie na struktury zawodowe i specyficzne profile kompetencji Polski, jak również opracowanie polskiej wersji językowej.

Nauczyciele szkół zawodowych jako doradcy kształcenia są dalej kształceni, aby zostać ekspertami nawigatora, używają nawigatora podczas doradztwa w szkołach i trenują oraz doradzają nauczycielom w szkołach, aby mogli oni używać nawigatora w ramach swoich zajęć orientacji zawodowej. Dzięki ekspertom nawigatora powstaje szeroka fachowa sieć doradztwa zawodowego skierowanego do młodzieży i pozyskuje się nowe kadry do małych i średnich przedsiębiorstw.

Same oceny szkolne są, niestety, niewymierne. Proces decyzyjny musi być z tego powodu nastawiony na racjonalne i systematyczne podstawy. Wspierane komputerowo zastosowanie pomaga uczniom poznać swoje silne strony i wybrać prawidłową drogę zawodową. Nawigator zawodowy istnieje zarówno dla wyższych poziomów gimnazjalnych, jak również dla szkół typu Hauptschule i Realschule. Stosuje się dwupoziomą procedurę:

W pierwszym kroku opracowuje się profile osobistych kompetencji. Uczeń opracowuje razem z kolegami z klasy swoje zdolności osobiste (Peer-Rating). Uczniowie oceniają nadajnikiem ręcznym 50 cech (np. zdolność pracy pod obciążeniem, wykształcenie, kompetencje społeczne, ambicję, inteligencję, kreatywność...), korzystając z siedmiostopniowej skali, i tworzą w ten sposób swój precyzyjny i dokładnie informujący profil osobowy.

W drugim kroku software przyporządkowuje pasujące zawody do indywidualnych profili przydatności. Istnieje tu obszerny bank danych, obejmujący do tej pory 152 profile zawodowe dla obszaru gimnazjalnego i 202 profile zawodowe dla szkół typu Hauptschule i Realschule.

Po zakończeniu procedury oceny nauczyciele zawodu razem z doświadczonymi praktykami z obszaru spraw osobowych doradzają uczniom przy uwzględnieniu ich wyników.

Przejęcie ważnych zadań doradztwa zawodowego i integracja młodzieży słabo się uczącej i ze społecznie zaniedbanych środowisk za pomocą zastosowania nawigatora zawodowego daje się idealnie zintegrować w najważniejszą nową orientację szkół zawodowych z rozbudową i dalszym tworzeniem centrów kompetencji o statusie akademii zawodowych. W tych centrach kompetencji wypełnia się wszystkie za-

dania związane z kształceniem zawodowym i integracją młodzieży, doksztalceniem zawodowym i dualnymi studiami licencyjnymi.

*Trzecie zalecenie: Rozwój w kierunku centrów kompetencji z akademiami zawodowymi*⁹⁸

Najważniejsza alternatywa znajduje się jednakże w samym kształceniu zawodowym. W Polsce i w krajach bałtyckich istnieje ekstremalnie duży popyt na doksztalcenie, zdecydowanie brakuje tu mocy osobowych, lokalowych i technicznych. W interesie szkół zawodowych i ich kadr nauczycielskich, ale także w interesie wspierania gospodarki, zabezpieczenia istniejących i stworzenia nowych miejsc pracy, w celu wzmocnienia innowacyjności i produktywności, jak również w celu zmniejszenia wysokiego bezrobocia istniejące szkoły zawodowe powinny rozwijać się i rozbudowywać jako centra kompetencji.

Małe i średnie przedsiębiorstwa cierpią na braki w kierownictwie zakładów i opracowywaniu informacji. Potrzebują dokładnie dopasowanych usług – bez zwłoki i z pierwszej ręki. Sieć jest dla nich bardzo ważna. Nie dysponują one, jak duże przedsiębiorstwa, wewnętrznymi sztabami, które przejmują różnorodne zadania. W gospodarce średnich przedsiębiorstw takie funkcje sztabowe i zadania wsparcia muszą zostać wykonane zewnętrznie. Centra kompetencji są centralnymi oferentami usług, a poprzez współpracę z izbami, szkołami zawodowymi, uczelniami/universytetami dostarczają małym i średnim przedsiębiorstwom pomocy i wsparcia z jednej ręki i jednocześnie świadczą usługi warte opłacenia.

Centralne wąskie gardła dalszego rozwoju gospodarki średniej wielkości przedsiębiorstw we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego dotyczą coraz większego braku przedsiębiorców, kadry kierowniczej i fachowców, dużego popytu na innowacje produktu i procesów, brakującego wsparcia innowacji, które jest ukierunkowane na specyficzne problemy małych i średnich przedsiębiorstw. Aby usunąć te bariery wzrostu, należy rozwinąć w Polsce istniejące szkoły zawodowe w centra kompetencji.

⁹⁸ Ausführliche Beschreibungen finden sich in den Ausarbeitungen: Dr. Jürgen HogeForster: Die Zukunft der Berufsbildung: Richtungen der Neuorientierung und neue Tätigkeitsfelder für Berufsschullehrer, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015 Dr. Jürgen HogeForster: Modernisierung der beruflichen Bildung: Elitebildung für Schüler und Lehrkräfte, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015

Kształcenie jest najważniejszym wąskim gardłem i największym polem wzrostu przyszłości. Wykwalifikowani fachowcy to najważniejszy warunek, żeby można było wykorzystać szanse rynkowe w innych polach wzrostu. Ankieta Hanse-Parlament (Parlamentu Hanzeatyckiego) doprowadziła przykładowo do następujących wyników:

- W ciągu 10 lat 40% małych i średnich firm potrzebuje następców.
- 70% małych i średnich firm potrzebuje dodatkowych fachowców.
- 100% małych i średnich firm z trudem pozyskuje potrzebnych fachowców.
- W średnim okresie 78% małych i średnich firm potrzebuje nowych lub dodatkowych kadr kierowniczych.
- 96% małych i średnich firm życzy sobie lepszego praktycznego kształcenia zawodowego, a 74% – lepszego teoretycznego kształcenia zawodowego.

Siła innowacji małych i średnich przedsiębiorstw jest najbardziej ograniczana dostępnością i kwalifikacjami przedsiębiorców, kadr zarządzających i fachowych. Z powodu niewystarczających kwalifikacji i braku przedsiębiorców i współpracowników już dzisiaj innowacje małych i średnich przedsiębiorstw są dużo mniejsze, niż być powinny, i musiałyby być. Jednocześnie wzrastają wymagania dotyczące kwalifikacji. Obok wiedzy fachowej równorzędne znaczenie zdobywają zdolności osobiste i społeczne. W przypadku tak zwanych soft-skills istnieje jednakże bardzo duże zapotrzebowanie nadrobienia straconego dystansu i rozwoju. Poprawa kwalifikacji i usunięcie niedoboru fachowych kadr to najważniejsze zadania wsparcia i klucz do zrównoważonego wzmocnienia innowacji, zdolności konkurowania i wzrostu małych i średnich przedsiębiorstw. Do najważniejszych w tym względzie zadań wsparcia centrów kompetencji należą w szczególności:

- Podniesienie jakości i atrakcyjności kształcenia zawodowego i wprowadzenie dualnego systemu kształcenia zawodowego.
- Integracja całej młodzieży i stworzenie specyficznych toków kształcenia dla absolwentów z uzdolnieniami praktycznymi.
- Realizacja toku kształcenia dla młodzieży dobrze się uczącej z przekazaniem dodatkowych kwalifikacji z punktem ciężkości w innowacjach.
- Istotne zintensyfikowanie zawodowego doksztalcenia.
- Wzmocnienie innowacji poprzez obszerne wsparcie zatrudnienia kobiet i osób starszych, jak również przedsiębiorczości kobiet.

- Realizacja dualnych studiów licencjackich, w których studia są połączone z jednoczesnym kształceniem zawodowym, aby pozyskać nowe kadry zaspokajające rosnący popyt małych i średnich przedsiębiorstw na przedsiębiorców, kadry zarządzające i fachowe.

W regionie centra kompetencji muszą pokrywać wszystkie ważne obszary i tematy istotne dla małych i średnich przedsiębiorstw. Jednocześnie konieczne jest tworzenie punktów ciężkości poszczególnych centrów kompetencji, aby móc kompetentnie obsłużyć pola wzrostu z zapotrzebowaniem na kształcenie i innowacyjność.

Te Center of Competence, które każdorazowo koncentrują się na określonych zawodach i obszarach technologicznych, powinny być prowadzone w ścisłej kooperacji z izbami gospodarczymi i zrzeszeniami, jak również z uczelniami i uniwersytetami, aby wspólnie wypełniać zadania kształcenia i doradztwa, przykładowo:

- Udzielanie regularnych zajęć zawodowych w ramach dualnego kształcenia zawodowego.
- Obszerne zadania kwalifikowania, opieki i doradztwa dla młodzieży słabo się uczącej lub społecznie słabej, która do tej pory była wykluczona i która może zostać dzięki temu włączona do regularnego kształcenia zawodowego.
- Rozwój i wspólna z przedsiębiorstwami realizacja stopniowego kształcenia zawodowego specjalnego.
- Rozwój i realizacja kształcenia zawodowego lepiej uczącej się młodzieży, której można przekazać dodatkowe kwalifikacje i szybsze doksztalanie już w czasie kształcenia zawodowego w centrach kompetencji, obejmujące 500-700 godzin.
- Wspólna realizacja z uczelniami i uniwersytetami, jak również z przedsiębiorstwami, dualnego kształcenia, podczas którego centra kompetencji przejmują bardziej wymagającą część szkolną kształcenia zawodowego.
- Przeprowadzenie kształcenia w kierunku zakładania firm i doradztwo towarzyszące zakładającym firmy aż do zakończonego sukcesem założenia lub przejęcia firmy.
- Kształcenie kształcących w przedsiębiorstwach i przyjmowanie egzaminów przydatności kształcących, aby przygotować przedsiębiorstwa do kształcenia zawodowego w ramach systemu dualnego.
- Rozwój i realizacja wedle zapotrzebowania programów doksztalania na temat wszystkich ważnych problemów silnie ro-

snącego zapotrzebowania przedsiębiorców, kadry kierowniczej i fachowej na doksztalcanie.

- Celowe doksztalcanie kobiet i mężczyzn podczas fazy rodzinnej, jak również zadania kwalifikacji i doradztwa podczas ponownego wejścia w życie zawodowe.
- Realizacja programów doksztalcania i doradztwa dla osób starszych.
- Wspólne przeprowadzanie z administracją pracy przedsięwzięć służących przeszkoleniu, kwalifikacji i integracji bezrobotnych.
- Zabezpieczenie wymiany informacji i doświadczenia oraz transferu wiedzy i technologii pisemnie i elektronicznie, jak również w szczególności dla małych i średnich przedsiębiorstw tak ważnej wymiany osobowej w formie zebrań, imprez informacyjnych i szkoleniowych, coachingu grupowego itd.

Aby zrealizować te zadania, istniejące szkoły zawodowe muszą zostać bardzo dobrze wyposażone – w celu ich rozwoju jako centrów kompetencji – w odpowiednie pomieszczenia i środki techniczne, jak warsztaty do nauki, instalacje demonstracyjne itd. Zasoby lokalowe i techniczne będą równocześnie wykorzystywane do wszystkich zadań centrów kompetencji, np. nowoczesne technologie w warsztatach w ciągu dnia do szkolenia zawodowego, a po południu, wieczorem i w weekendy – do doksztalcania zawodowego i transferu technologii. W ten sposób osiągnie się także wyższe wykorzystanie, rentowność i uzyska efekty synergii podczas realizacji różnych zadań.

Jednocześnie konieczne jest obszerne i długotrwałe doksztalcanie nauczycieli, aby mogli oni sprostać tym obszernym i wymagającym zadaniom.

Z tym rozwojem szkół zawodowych w kierunku centrów kompetencji dla przedsiębiorstw średniej wielkości powiązane są bardzo duże i dalej rosnące pola działalności nauczycieli szkół zawodowych. Naturalnie taki rozwój wymaga dużych publicznych inwestycji, które są jednakże rekompensowane istotnymi oszczędnościami w kształceniu zawodowym poprzez system kształcenia dualnego. Poza tym osiąga się także istotne wsparcie kształcenia, innowacji i gospodarki, które spłaca się wielokrotnie poprzez wysoki wzrost i związane z nim zwiększające się wpływy podatkowe z jednej strony i oszczędność środków publicznych w polityce rynku pracy i społecznej – z drugiej.

Trzeba jednak zauważyć, że centra kompetencji nie są programem zatrudnienia nauczycieli szkół zawodowych. Wręcz przeciwnie, ich realizacja pozostaje bez alternatywy w celu zapewnienia prosperującej

przyszłości. Dlatego zdecydowanie bardziej celowe i gospodarczo sensowne jest wykorzystanie instalacji istniejących szkół zawodowych niż dużo droższe budowanie nowych instytucji w szczerym polu. Pojawiające się uwolnione zasoby osobowe, lokalowe i techniczne szkół zawodowych są jedyną w swoim rodzaju szansą, która musi zostać wykorzystana w interesie wszystkich.

Przyszłość kształcenia zawodowego – Wyzwania i strategie wobec reform i zwiększenie zdolności ADAPTACYJNOŚCI

Małe i średnie przedsiębiorstwa tworzą kręgosłup gospodarki i stabilizują rozwój społeczny. W obszarze Morza Bałtyckiego stanowią one 99% wszystkich zakładów i tworzą około 70% wszystkich miejsc pracy, są niezbędne do kształcenia zawodowego i zapewniają największą część dochodów państwa. Wydajna gospodarka bazująca na średniej wielkości firmach jest dla obszaru Morza Bałtyckiego szansą na wzmocnienie siły gospodarczej i poradzenie sobie z międzynarodową konkurencją. W ten sposób ten region przyszłości ma najlepsze szanse na rozwój w kierunku innowacyjnego, silnego gospodarczo regionu o znaczeniu światowym.

Małe i średnie przedsiębiorstwa mają w narodowej i międzynarodowej konkurencji szanse tylko wtedy, gdy mają większą siłę innowacyjną i znajdują się na najwyższym poziomie jakościowym. I jedno, i drugie wymaga bardzo dobrych kwalifikacji. W tym zakresie już dzisiaj istnieją wyraźne deficyty, które w przyszłości znacznie się zwiększą i w ten sposób decydująco zmniejszą wzrost i innowacje. Poprawa kwalifikacji w kształceniu ogólnym, zwiększenie jakości i atrakcyjności kształcenia zawodowego oraz odpowiedni dalszy rozwój systemów kształcenia i doksztalcenia zawodowego to bardzo ważne zadania i najważniejszy obszar wsparcia rzemiosła i średnich firm obszaru Morza Bałtyckiego.

Szanse i wyzwania

Każdy człowiek jest jedyny w swoim rodzaju i ma prawo do swojej drogi kształcenia i życia. Prosta i szybka ścieżka kształcenia nie musi być wcale dla każdego najlepsza. Droga naokoło zwiększa znajomość otoczenia i pozwala na różnorodną naukę potrzebną do życia. Kształcenie musi przemawiać do wszystkich zmysłów, a gdzie się to nie odbywa, nie odbywa się także prawdziwe kształcenie. W silnie unormowanym, jednostronnym systemie kształcenia bez indywidualnych celów kształcenia i pedagogiki coraz większa część młodzieży się nie odnajduje, ponieważ nie radzi sobie z tym rodzajem nauki ani nie odpowiada kolektywnym wzorcom. Podczas całej swojej kariery kształcenia młodzi ludzie

zbierają tylko niepowodzenia, a jako niedający sobie rady, są szybko wykluczani. W poszczególnych krajach obszaru Morza Bałtyckiego około 20% absolwentów szkół jest uznawanych za zbyt mało wykwalifikowanych i zdolnych do ukończenia kształcenia zawodowego. Bez wykształcenia zawodowego pozostają oni jednakże bardzo często przez całe życie bez szans i są skazani od kołyski do śmierci na pomoc państwa. A trzeba pamiętać, że każdy człowiek ma przynajmniej jedną mocną stronę. Jeśli zostanie ona spostrzeżona i będzie wspierana, to taka osoba będzie wносиła cenny wkład w rozwój społeczeństwa.

Każdy człowiek zasługuje na drugą szansę. Jeśli ktoś zawodzi w jakimś systemie, to nie znaczy to, że jest nieudacznikiem. Jeśli wskaże mu się inną drogę, która początkowo zdaje się być drogą naokoło, ale prowadzi do celu, może on także osiągnąć dobre wykształcenie zawodowe. Jest to też wyraźnie widziane w rzemieślniczym kształceniu zawodowym. „Nie znam żadnej innej instytucji naszego społeczeństwa, której się udaje zrealizować wsparcie młodych ludzi w tak szerokim zakresie. Jest to możliwe tylko dlatego, że w rzemiośle wspiera się całego człowieka dużo bardziej niż gdziekolwiek indziej, tak samo głowę, jak i rękę, poczucie humoru tak samo jak fantazję, praktykę tak samo jak teorię, mądrość życiową tak samo jak zdrowy ludzki rozsądek”⁹⁹. Przywiązywanie nadmiernej wagi do czysto intelektualnego ideału kształcenia musi zostać przeciwstawione ogólnokształcącemu charakterowi kształcenia rzemieślniczego. A więc równomierne i harmonijne kształcenie wszystkich umysłowych i fizycznych zdolności należy uznać za oczywistość. Całościowe kształcenie ze wspieraniem indywidualnych uzdolnień jest tak samo konieczne dla lepiej uczących się. Wyraźne kształcenie elit w kilku krajach nie rozwija się prawidłowo i nie powinno być dłużej tematem tabu. Istotnym warunkiem integracji wszystkich jest systematyczne wspieranie silniejszych bez wykluczania słabszych.

Kształcenie musi być skierowane do wszystkich grup wiekowych, a uczenie się przez całe życie powinno być normą. Bardzo małe dzieci (poniżej 6 lat) i starsi (powyżej 50 lat) muszą być bardziej uwzględniani w polityce kształcenia.

Konieczny jest system kształcenia otwierający różnorodne drogi, pozwalający także na obranie drogi naokoło i oferujący od zerówki do uczelni możliwie największą przepuszczalność/przenikalność z różnymi równouprawnionymi warunkami wejścia oraz możliwościami zmiany

⁹⁹ Prof. Dr. Joist Grolle: Vom Geist des Handwerks. Werkstattbericht Nr. 4, Zunftswerkstatt, Hamburg 1987

i zaliczania nabytej już wiedzy. System otwierający możliwość kształtowania indywidualnej kariery kształcenia musi uwzględniać indywidualną pedagogikę i całościowe szkolenie oraz wsparcie zarówno silniejszych, jak i słabszych.

Taki dalszy rozwój polityki kształcenia jest centralnym kluczem kształtowania spełnionego życia i integracji społecznej każdego młodego człowieka. Tego rodzaju poprawa leży także w interesie gospodarki, która napotyka na całkowicie zmienioną sytuację na rynku pracy. Wymagania ze strony przedsiębiorstw dotyczące kwalifikacji są wysokie i dalej rosną, a w przeciwieństwie do tego zmniejsza się poziom wykształcenia absolwentów szkół. Obok pewnego opanowania podstawowych technik kultury i wiedzy faktograficznej coraz ważniejsze są kompetencje społeczno-indywidualne. We wszystkich obszarach już teraz istnieje deficyt. Kształcenie staje się w ten sposób najważniejszym wąskim gardłem dalszego rozwoju gospodarczego i jednocześnie ważnym polem wzrostu. W związku z tym kształcenie jest jednym z najistotniejszych celów strategii UE „Europe 2020”.

Problemy jakościowe zaostrzają się z uwagi na ilościowe wąskie gardła. Z powodów demograficznych w przyszłości będzie wyraźnie więcej osób kończących pracę zawodową z powodu wieku niż młodych osób rozpoczynających życie zawodowe.

Z wyjątkiem Szwecji do roku 2030 we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego liczba młodych osób rozpoczynających pracę zmniejszy się nawet o 25%. Jednocześnie wzrasta popyt na siłę roboczą, dochodzi do znacznej konkurencji o wykwalifikowane nowe kadry. W ten sposób powstaje, szczególnie dla średnich firm, duże niebezpieczeństwo braku możliwości pozyskania wystarczających wykwalifikowanych kadr i zepchnięcia w obszar niskiego poziomu kwalifikacji.

Małe i średnie przedsiębiorstwa obszaru Morza Bałtyckiego mają zasadniczo najlepsze szanse wzrostu. Aby wykorzystać te szanse, potrzebują jednakże w wystarczającym zakresie wykwalifikowanego personelu, którego już teraz zaczyna coraz bardziej brakować, mimo że deficyt personelu wykwalifikowanego dopiero się zaczyna. Te wąskie gardła są szczególnie istotne, ponieważ trendowi coraz istotniejszych usług o dużym udziale wiedzy i rozwojowi przemysłu będzie towarzyszył wzrastający popyt na wykwalifikowaną siłę roboczą. W kwestii ekonomii wiedzy istnieją w obszarze Morza Bałtyckiego dobre struktury wyjściowe i istotne potencjały rozwoju. „Wiedza” jest w związku z tym decydującym zasobem przyszłości.

Aby pokonać istotne wąskie gardła i wykorzystać szanse w krajach obszaru Morza Bałtyckiego, należy lepiej wykorzystać krajowe potencja-

ły zatrudnienia. Jeśli za podstawę przyjąć kwotę zatrudnienia kobiet w Szwecji, to w różnych krajach obszaru Morza Bałtyckiego można istotnie zwiększyć udział zatrudnienia kobiet. Stworzenie miejsc pracy przyjaznych rodzinie jest tu decydującym warunkiem. Duży potencjał istnieje także w przypadku zatrudnienia osób starszych. Sztynnym granicom wiekowym będą przeciwstawione bardzo elastyczne uregulowania dotyczące pracy. Ostra granica wieku przechodzenia na emeryturę stępi się i umożliwi płynne przechodzenie na emeryturę także po siedemdziesiątym roku życia. Wiek emerytalny będzie w dłuższej perspektywie dalej podwyższany i zbliży się do granicy 70 lat. Być może największy potencjał dotyczy osób ze środowisk zaniedbanych społecznie i osób słabo się uczących, które do tej pory były w przeważającej mierze lub długotrwale wykluczone, a poprzez ukierunkowane kwalifikacje mogą zostać ponownie zintegrowane.

Mimo że są to ważne przedsięwzięcia, to i tak nie są one same w sobie wystarczające. Potrzebna jest też ukierunkowana polityka imigracyjna, aby pozyskać wykwalifikowaną siłę roboczą z krajów leżących poza obszarem Morza Bałtyckiego. Ponieważ sytuacja na rynku pracy prawie we wszystkich krajach europejskich przedstawia się podobnie, w coraz większym zakresie dojdzie do konkurencji pomiędzy narodami o wykwalifikowanych imigrantów. Obszar Morza Bałtyckiego może wygrać tę konkurencję, tylko jeśli istotnie zwiększy swoją aktywność. Warunkiem są bardzo dobre oferty kształcenia i zróżnicowany rynek pracy. Społeczeństwa obszaru Morza Bałtyckiego muszą się otworzyć na wyzwanie wielokulturowości.

Decydującym o wszystkim kluczem do sukcesu, zarówno w celu pokonania deficytów ilościowych, jak i aktywizacji potencjału krajowego i pozyskania wykwalifikowanych imigrantów, jest kształcenie. Kwalifikacje decydują o zdolności konkurowania osób, przedsiębiorstw i regionów. Zapewnienie dopływu świeżych kadr na fachowe i kierownicze stanowiska oraz do przedsiębiorców jest decydującym problemem przeżycia i najważniejszym zadaniem do wspierania. Dlatego najważniejszym zadaniem na przyszłość jest dalszy rozwój i poprawa polityki kształcenia. Przy tym należy tak to zrobić, żeby skoordynowana polityka kształcenia w obszarze Morza Bałtyckiego wzmocniła nie tylko pojedyncze kraje, ale jednocześnie cały obszar.

Diagnoza i terapia systemów kształcenia

Tezy do aktualnej diagnozy

- Podstawowe/zasadnicze reformy – oferty kształcenia są różne w poszczególnych krajach obszaru Morza Bałtyckiego i mają różną jakość. Podczas gdy w krajach na północ od Morza Bałtyckiego podąża się szczególnie w kształceniu ogólnym i akademickim za koncepcjami wytyczającymi przyszłość, to we wszystkich krajach na południu istnieje duże zapotrzebowanie na rozwój. Do tej pory brakuje jednak odwagi i politycznej woli, aby przeprowadzić podstawowe/zasadnicze reformy; wielokrotnie są to działania bez zrównoważonej poprawy.
- Błędny ideał kształcenia – w szkolnym kształceniu ogólnym przeważa przeintelektualizowany ideał kształcenia, który wypełnia dzieci jak beczki, a prawie nie rozpala w nich ognia. Plany nauczania są przeciążone martwą wiedzą, za dużą ilość materiału prowadzi do wadliwego opanowania podstawowych technik kultury, a silny stres szkolny produkuje jednostki porzucające naukę i nieudaczników. Pojmowanie ma pierwszeństwo przed dotykaniem. Przemawia się w pierwszej linii tylko do głowy, więc wielu młodych ludzi, którzy najlepiej uczą się w działaniu praktycznym, tworzy 15-20% absolwentów szkoły, którzy bez dalszego przygotowania nie mogą ukończyć żadnego kształcenia zawodowego.
- Niewystarczająca indywidualizacja – każdy człowiek jest jedyny w swoim rodzaju i każdy ma co najmniej jedną mocną stronę, której potrzebuje społeczeństwo. Jednakże polityka kształcenia dąży w dalszym ciągu do równania poziomu, a to nie odpowiada indywidualnym uzdolnieniom i jest niesprawiedliwe. Każdy powinien w możliwie ten sam sposób uczyć się tego samego. Z jednej strony jest za słabe wspieranie elity, z drugiej – istnieje deficyt specyficznych form przekazywania wiedzy i wspierania słabiej uczących się względnie uczących się inaczej.
- Więcej wolności dla szkół – przesadna ambicja wielu rodziców szkodzi ich dzieciom, pozostawia za mało wolności dla indywidualnego rozwoju i kradnie dzieciństwo. Są też rodzice, którzy prawie nie poświęcają się swoim dzieciom i zawodzą jako wzorzec do naśladowania. Dzieci, czyli to, co jest najcenniejsze w społeczeństwie, są powierzane nauczycielom, których prawie nie darzy się szacunkiem

ani uznaniem. Odczuwają oni nacisk rodziców i jednocześnie są wciśnięci w biurokratyczne przepisy. Szkoły, nauczyciele i uczniowie potrzebują więcej wolności, zaufania i empatii.

- Droga w jednym kierunku polityki kształceniowej – odstępstwa od unormowanej drogi kształcenia szybko są traktowane jako niedopuszczalne i wadliwe. Jednakże droga naokoło zwiększa znajomość okolicy, musi być akceptowana, a różnorodność dróg kształcenia musi być postrzegana jako normalny stan. To nie jest jednolita szkółka drzew, lecz las mieszany. Nikt nie może być wykluczany. Każdy młody człowiek zasługuje na co najmniej drugą szansę.
- Zaniedbania potrzebnych potencjałów – w czasie już wyraźnie odczuwalnego zwiększającego się niedoboru fachowców odnotowuje się jednocześnie za wysokie bezrobocie młodzieży, spowodowane w pierwszej linii błędnym kształceniem zawodowym. Ta młodzież ukończyła kształcenie szkolne, podczas którego nie czuła się nigdy kochana i do niego przynależna. Czuła się tylko jak nieudacznik, nie zebrała doświadczeń związanych z poczuciem sukcesu i nie poradziła sobie w kształceniu zawodowym z uwagi na niewystarczające wcześniejsze wykształcenie i zbyt małe kompetencje społeczne. Kształcenie zawodowe nie może być warsztatem naprawczym szkolnictwa ogólnego.
- Szkoły na marginesie – często szkoły prowadzą wyizolowaną egzystencję. Młodzież ma jednostronny kontakt z otoczeniem społecznym i praktycznie nie ma wrażeń ze świata pracy. Podczas zajęć szkolnych życie gospodarcze jest w najlepszym wypadku przedmiotem pobocznym, który przekazuje mało informacji i praktycznie żadnych własnych doświadczeń. Szkoły muszą się znaleźć ponownie w centrum życia społecznego i gospodarczego.
- Niska atrakcyjność kształcenia zawodowego – kształcenie zawodowe tak bardzo straciło na atrakcyjności, że w poszczególnych krajach obszaru Morza Bałtyckiego tylko mniejszość absolwentów szkół wybiera jeszcze kształcenie zawodowe. Coraz bardziej dominuje wrażenie, że kształcenie zawodowe może oznaczać już w młodości rezygna-

cję i jest w przeważającej mierze drogą dla młodzieży słabo się uczącej, która nie widzi dla siebie innej szansy.

- Brakujące zróżnicowanie – wielość zawodów z różnym poziomem wymagań powinna właściwie oferować różnorodne drogi dla wszystkich uzdolnień i talentów. Jeśli chodzi o tendencję, to rzeczywiście kształcenie zawodowe kontynuuje drogę kształcenia szkolnego. Prawie nie ma specyficznych zawodowych kierunków kształcenia dla osób uczących się ponadprzeciętnie ani dla osób uczących się słabo. Największa część młodzieży, która nie radzi sobie w kształceniu zawodowym, nie radzi sobie ponownie na zajęciach teoretycznych w szkołach zawodowych.
- Za mało praktyki – całkowite kształcenie w szkołach zawodowych nie spełnia ani potrzeb młodzieży, ani wymagań przedsiębiorstw. Umiejętności fachowe i kompetencje społeczne, które są coraz ważniejsze, mogą zostać przekazane tylko w ograniczonym zakresie w klasie szkolnej i w żadnym razie nie zastąpią własnych doświadczeń z życia zawodowego.
- Zwiększenie wartości kształcenia zawodowego – doksztalcanie zawodowe i poszerzanie wiedzy cieszą się o wiele za małym szacunkiem. Młody człowiek, który ukończył szkołę główną lub posiada małą maturę i kończy z sukcesem swoje kształcenie zawodowe, nie nauczył się mniej, tylko inaczej, niż były kolega z klasy, który uczęszcza do szkoły maturalnej. Ale przed maturzystą otwierają się drogi kariery, podczas gdy robotnik wykwalifikowany ma wrażenie, że zabrnął w ślepią uliczkę.
- Biurokracja zamiast równej wartości – systemy biurokratyczne z wieloma poziomami hierarchii mają oceniać nabyte kompetencje i je porządkować i w ten sposób doprowadzić do transparentności i porównywalności. W rzeczywistości jednak doksztalcanie i dalsze kształcenie zawodowe są klasyfikowane na poziomach podrzędnych, podczas gdy ukoronowaniem jest tylko wykształcenie akademickie. A przy tym wykształcenie mistrzowskie w wielu zawodach wymaga większej ilości zajęć teoretycznych niż niejeden kierunek studiów, a mistrz pokonał dużo dłuższą drogę kształcenia, ucząc się w tym czasie wprawdzie inaczej, ale w żadnym wypadku mniej.

- Niewystarczająca przenikalność – przenikalność pomiędzy kształceniem ogólnym, zawodowym i akademickim jest w wielu krajach niewystarczająca. Zwiększa to utratę atrakcyjności kształcenia zawodowego i powoduje wrażenie, że kształcenie zawodowe jest ślepą uliczką, a przynajmniej oznacza stratę czasu.
- Międzynarodowe uznanie – międzynarodowe uznanie świadectw dalszego kształcenia zawodowego i doksztalcenia jest wprawdzie politycznie bardzo wspierane, jednakże rzeczywisty postęp nie następuje. Także i tu są faworyzowane systemy biurokratyczne, które praktycznie nie likwidują przeszkód i oferują mało przejrzystości. Ale ostatecznie decyduje nie treść uzyskanego lub nieuzyskanego świadectwa, lecz to, co dana osoba potrafi zrobić na stanowisku pracy. Istnieje duże niebezpieczeństwo, że coraz większa modularyzacja i ocenianie kompetencji nie wspierają mobilności, ale prawdopodobnie utrudniają praktyczne kształcenie zawodowe i pociągają za sobą praktycznie nieuchronnie szkolenie tylko w szkole zawodowej.
- Deficyty kształcenia akademickiego – każdy powinien móc uczyć się tak dużo, jak jest to możliwe – na różne sposoby – i otrzymać świadectwo ukończenia szkolenia zgodnie ze swoimi indywidualnymi uzdolnieniami i zainteresowaniami. Jednakże doszło do fatalnej sytuacji – kształcenie akademickie oddaliło się za daleko od świata pracy. W krajach z najwyższym udziałem studentów często najbardziej brakuje przedsiębiorców i fachowców. Po ukończeniu studiów konieczne jest dwu-trzyletnie kształcenie w przedsiębiorstwie, aby sprostać wymaganiom miejsca pracy.
- Studia dualne – studia dualne łączące kształcenie lub działalność zawodową z pełnymi studiami mogą szczególnie dobrze odpowiadać wymaganiom małych i średnich przedsiębiorstw, prowadzić do pewnego miejsca pracy i otwierać ścieżki kariery. Uniwersytety i uczelnie nie chcą zniżać się do tak ścisłych kontaktów z przedsiębiorstwami i praktycznej codzienności świata pracy. Dopiero w wyniku nacisku spowodowanego demograficznym spadkiem liczby kandydatów na studia i konkurencji z prywatnymi uczelniami tworzą one powoli, ale w dalszym ciągu zbyt powo-

li, dualne studia. W pojedynczych krajach studia dualne są traktowane jako raczej podrzędne i nie są wspierane, chociaż prowadzą do identycznego akademickiego świadectwa ukończenia studiów i jednocześnie przekazują dużo więcej kompetencji zawodowych i społecznych.

- Szanse na przyszłość obszaru Morza Bałtyckiego – obszar Morza Bałtyckiego jest uznawany za najbardziej innowacyjny i gospodarczo bardzo silny region Europy, który nie wykorzystał jeszcze swojego potencjału. Warunkiem ku temu są wyraźnie lepsze oferty kształcenia. Jednocześnie zarysowują się zasadnicze zmiany, które mogą bardzo ograniczyć gospodarczą dynamikę obszaru Morza Bałtyckiego i wymagają silniejszego zaangażowania, w szczególności w polityce kształcenia. W związku z tym także w strategii UE „Europe 2020” jednym z ambitnych celów jest kształcenie.
- Zmienione rynki pracy – taki dalszy rozwój polityki kształcenia jest kluczem do kształtowania spełnionego życia i do społecznej integracji każdego młodego człowieka. Tego typu zmiany leżą także w interesie gospodarki, która wychodzi naprzeciw całkowicie zmienionej sytuacji na rynku pracy.
- Ilościowe i jakościowe wąskie gardła – w następnych 25 latach we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego za wyjątkiem Szwecji liczba młodych ludzi podejmujących pracę zawodową zmniejszy się nawet o 25%. Problemy ilościowe będą jeszcze ostrzejsze z uwagi na jakościowe wąskie gardła. Wymagania przedsiębiorstw wobec nowych kadr są wysokie i będą rosły. Kompetencje społeczne i osobiste są tak samo ważne, jak wiedza fachowa. W większości krajów obszaru Morza Bałtyckiego coraz większa grupa absolwentów szkół coraz mniej odpowiada wymaganym kompetencjom.
- Zaostrzająca się konkurencja – zwiększa się konkurencja o wykwalifikowanych młodych ludzi pomiędzy firmami średniej wielkości, większymi przedsiębiorstwami, uniwersytetami/uczelniami i administracją. Przy tym małe i średnie przedsiębiorstwa, które generują w obszarze Morza Bałtyckiego około 70% miejsc pracy, mogą przegrać konkurencję i zostać zepchnięte na niższe poziomy. Za-

pewnienie sobie młodych kadr z dobrymi kwalifikacjami i wysokim potencjałem innowacyjności stanie się kwestią przeżycia dla średniej wielkości firm obszaru Morza Bałtyckiego.

- Krajowy potencjał pracowników i imigracji – zwiększona imigracja w obszar Morza Bałtyckiego jest konieczna; atrakcyjne oferty kształcenia są tu decydującym czynnikiem. Społeczeństwo musi się otworzyć na wyzwania wielokulturowości. Przede wszystkim trzeba jednak dużo lepiej wykorzystywać potencjał krajowy. Polityka kształcenia musi się zatroszczyć o to, żeby istotnie zmniejszył się procent młodzieży bez świadectwa ukończenia szkoły, jak również młodzieży niezdolnej do kształcenia się.

Tezy do terapii polityki kształcenia

- Całościowe kształcenie – nadmierne przywiązywanie wagi do czysto intelektualnego ideału kształcenia musi zostać skonfrontowane z ogólnym charakterem kształcenia, które przemawia do wszystkich zmysłów i wspiera w równym stopniu wszystkie umysłowe, muzyczne i manualne zdolności. Kształcenie szkolne zdaje się coraz bardziej prowadzić do sztamowości. Pilnie potrzebne są dużo bardziej zindywidualizowane zajęcia szkolne z osobistym celem i sukcesem kształcenia.
- Wsparcie uczących się słabiej i ponadprzeciętnie – potrzebne jest takie całościowe kształcenie ze wsparciem uzdolnień indywidualnych uczących się słabiej i ponadprzeciętnie. Takie kształcenie elit jest w wielu krajach zaniedbane i nie może pozostawać tu dłużej tematem tabu. Systematyczne wsparcie silniejszych bez wykluczenia słabszych to decydujący warunek integracji wszystkich.
- Kształcenie w wieku wczesnodziecięcym – kształcenie w wieku wczesnodziecięcym musi zostać znacznie rozbudowane według wzoru kilku krajów obszaru Morza Bałtyckiego. Należą do tego szczególnie miejsca w przedszkolach w wystarczającej ilości i obowiązkowa jednoroczna zerówka, gdzie nauczają najlepsi i najlepiej opłacani pedagodzy.

- Pierwszeństwo dla poprawy jakości – samo stworzenie nowych struktur nie może przynieść zrównoważonej poprawy, jeśli nie dojdzie do daleko idącej reformy kultury z poprawą jakości. Z dalszego rozwoju kultur wyrosną także nowe struktury. Struktury szkolne odgrywają przy tym nadrzędną rolę, także podzielony system szkolny może odnieść duże sukcesy, jeśli będzie w dużym zakresie przepuszczalny. Długie wspólne uczenie się nie jest warunkiem dobrego szkolnego kształcenia, ułatwia jednakże przekazywanie kompetencji osobistych i społecznych oraz wspiera zrównoważoną integrację. Sukcesy w większości krajów obszaru Morza Bałtyckiego przemawiają raczej za możliwie długim wspólnym okresem nauki.
- Zwiększenie atrakcyjności i jakości w kształceniu zawodowym – atrakcyjność kształcenia zawodowego bardzo spadła we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego, a w niektórych krajach osiągnęła zastraszający poziom. Część praktyczna szkolenia zawodowego musi zostać zdecydowanie zwiększona, szczególnie w krajach o systemach szkolnych. Gdzie to tylko możliwe, powinno się kształcić w systemie dualnym.
- Warunki dostępu i różnicowanie – należy dążyć do wprowadzenia w całym obszarze Morza Bałtyckiego jednolitych warunków dostępu do kształcenia zawodowego, ustalonego specyficznym dla poszczególnych zawodów. Trzeba też stworzyć, zarówno dla uczących się słabiej, jak i ponadprzeciętnie, specyficzne ścieżki kształcenia zawodowego z całkowitą przepuszczalnością.
- Otwarcie i przepuszczalność systemu kształcenia – kształcenie zawodowe jest za mocno oddzielone od pozostałych obszarów kształcenia i prowadzi szybko w ślepy zaułek. Należy dążyć do całkowitej przepuszczalności w obrębie zawodowego kształcenia oraz pomiędzy nim i kształceniem ogólnym i akademickim, z płynną możliwością przejścia i możliwością uznawania zaliczonego materiału. Do tego zalicza się także według wzoru kilku krajów obszaru Morza Bałtyckiego jednolite uprawnienie do studiowania na podstawie świadectwa czeladnika lub robotnika wykwalifikowanego w całym obszarze Morza Bałtyckiego.

- Otwarcie na nowe osoby w zawodzie – średnie firmy, w szczególności rzemiosło, muszą otworzyć się dużo bardziej na nowe osoby i pozyskać je do długoterminowej pracy. Dopasowane indywidualnie fazy przyuczenia, dokładne formy doksztalcania, jak również otwarcie systemów kształcenia i poprawa przepuszczalności wspierają ten ważny proces.
- Studia dualne – młodzież unika kształcenia zawodowego i preferuje studia. Jednakże większość kierunków studiów jest tak teoretyczna i tak mało zorientowana na potrzeby średnich przedsiębiorstw, że pomimo większej liczby studentów nie można zapewnić wystarczającej liczby młodych przedsiębiorców i fachowców. Studia dualne, które łączą kształcenie lub pracę zawodową ze studiami, muszą się mocno zakorzenić.
- Wymiana międzynarodowa – pobyty zagraniczne w trakcie kształcenia i pracy zawodowej wspierają coraz ważniejsze umiejętności i doświadczenia międzynarodowe, a jednocześnie kompetencje osobiste i społeczne. Niebiurokratyczne uznanie w obszarze Morza Bałtyckiego świadectw kształcenia i doksztalcania zawodowego jest tu decydującym warunkiem.
- Polityka kształcenia i lokalizacji inwestycji – spadające w dalszym ciągu koszty transportu i komunikacji zwiększają mobilność czynników produkcji. Przedsiębiorstwa emigrują do atrakcyjniejszych lokalizacji z wyższym potencjałem pracowników fachowych i z bardziej różnorodnym rynkiem pracy. Konkurencja lokalizacji związana z (wysoko) wykwalifikowaną siłą roboczą staje się wyraźnie intensywniejsza. Skorelowana w obszarze Morza Bałtyckiego polityka kształcenia musi być zakotwiczona w strategii UE dotyczącej Morza Bałtyckiego i zatroszczyć się o to, żeby konkurencja dotyczyła nie tylko samego obszaru Morza Bałtyckiego, lecz żeby dużo bardziej wzmocniła, poprzez świetne oferty kształcenia, konkurencyjność całego obszaru Morza Bałtyckiego wobec innych regionów i wzmocniła posiadane przewagi.
- Najwyższy priorytet dla polityki kształcenia – istotne szanse obszaru Morza Bałtyckiego mogą zostać zdyskontowane tylko w przypadku wykorzystania najwyższych innowacji

i świetnego kształcenia. Polityka kształcenia jest w dużym zakresie jednocześnie polityką lokalizacji inwestycji, regionalną i przestrzenną. Kształcenie wspiera innowacje i zdolność konkurowania i zawiera w sobie najważniejsze zadanie wsparcia małych i średnich przedsiębiorstw. Dlatego właśnie polityka kształcenia musi być nadrzędna wobec wszystkich innych pól polityki i cieszyć się najwyższym priorytetem także w obszarze Morza Bałtyckiego. Zgodnie ze strategią UE „Europe 2020” polityka, gospodarka i społeczeństwo obszaru Morza Bałtyckiego muszą zająć się bardzo ważnym tematem polityki kształcenia i uznać, że inwestowanie w kapitał ludzki przynosi najlepsze i pewne odsetki.

Tezy do zwiększenia dopasowania się w kształceniu zawodowym

Duża dynamika gospodarki wymaga dużej zdolności dopasowania się kształcenia zawodowego do stale zmieniających się warunków ramowych i wymagań rynku pracy. Systemy dualne z kształceniem zawodowym w przedsiębiorstwie, jak również w szkole zawodowej, zasadniczo najlepiej radzą sobie ze stałą wymianą pomiędzy warunkami i wymogami gospodarki i kształceniem zawodowym.

W Niemczech zorientowane praktycznie szkolenie zawodowe kadr fachowych w dualnym systemie doprowadziło do sukcesu gospodarczego i przyczyniło się do międzynarodowej renomy. Tu szkolenie zawodowe jest mocno zakotwiczone w społeczeństwie i cieszy się dużym szacunkiem. Przygotowuje ono młodych ludzi do szerokiego spektrum zawodów. Uzyskane w tym systemie świadectwa kwalifikacji zawodowych są w dalszym ciągu szanowane na rynku pracy, a system pozostał wystarczająco elastyczny, aby zatroszczyć się o likwidację niezadowolających programów kształcenia i do reagowania nowymi programami kształcenia na powstawanie nowych pól zawodowych i gospodarczych.

System dualny w Niemczech jest szczególnie dobrze rozbudowany i łączy naukę w zakładzie z nauką w szkole, aby przygotować kształcących do przejścia z sukcesem do zatrudnienia na cały etat. Konsekwencją tego jest bardzo niskie bezrobocie młodzieży w międzynarodowym porównaniu. Szczególna pedagogika szkolnej części dualnego systemu jest zorientowana na praktyczne rozwiązywanie problemów i łączy w innowacyjny sposób teorię i praktykę.

Szczególnie ważną cechą systemu dualnego jest fakt, że przekazuje się młodzieży bardzo wcześnie te kompetencje społeczne, które mają

zasadnicze znaczenie dla sukcesu zawodowego. Nie można nabyć w klasie szkolnej takich kompetencji, jak pracować w różnych zespołach, rozwiązywać konflikty z kolegami i przełożonymi, obchodzić się z klientami, wykazywać się inicjatywą lub rozwiązywać problemy w wielu etapach.

Kształcenie zawodowe w systemie dualnym służy także własnej kwalifikacji w zakładzie, ponieważ kształcące zakłady dysponują zawsze najnowszą technologią. Czas kształcenia w dualnym systemie daje pracodawcy relatywnie tanio informację o jakości i produktywności młodych kadr, co umożliwia mu zatrudnić kształconych na koniec ich okresu kształcenia na odpowiednich stanowiskach, względnie się z nimi rozstać, nie podejmując ryzyka błędnego zatrudnienia. Przeciętne koszty netto kształcenia młodego człowieka można przeciwstawić nieponiesionym kosztom poszukiwania zewnętrznego wykwalifikowanego pracownika. Do tego zakład ma także szansę w czasie szkolenia dualnego wykryć ewentualne braki wiedzy przyszłego fachowca i kompensować je odpowiednimi wytycznymi i kształceniem.

Dzięki uznaniu i porównywalności dualnych świadectw pojawia się taka zaleta, że kształceni mogą użyć nabytej specyficznej wiedzy w innym przedsiębiorstwie.

Poza tym dualny system kształcenia daje możliwość zdobycia wykształcenia trzeciego stopnia po zakończeniu kształcenia zawodowego. W ten sposób istnieje możliwość uzyskania przez absolwentów bez matury uprawnienia do studiowania w wyższej szkole zawodowej.

Jedną z najmocniejszych stron systemu kształcenia dualnego w Niemczech jest wysokie zaangażowanie pracodawców i innych partnerów społecznych. System charakteryzuje się także kompleksowymi kontrolami i kontrolami zwrotnymi na poziomie federacji, landów, gmin i zakładów. Ten sposób zapewnia, że ogólne polityczne i gospodarcze cele kształcenia zawodowego nie zostaną wyparte przez krótkoterminowe interesy pracodawców.

Aby zachować elastyczność i zdolność dopasowania się kształcenia dualnego i w przyszłości jeszcze dalszą jego poprawę, należy uwzględnić następujące bardzo ważne aspekty:

- Regulaminy kształcenia, które regulują kształcenie w zakładzie dla każdego zawodu, są opracowywane wspólnie na poziomie narodowym przez pracodawców, pracobiorców i ekspertów naukowych, a potem wydawane przez narodowy rząd jako zobowiązujące zarządzenia. Ten proces rozwoju i ustalania może być bardzo długotrwały i trudny, może opóźnić konieczne dopasowania i modernizację,

a więc zdolność dopasowania i elastyczność zostaną ograniczone w sposób niedopuszczalny. Dlatego narodowe regulaminy kształcenia powinny zrezygnować z ustalania detali, opisać ramy kształcenia i stworzyć w ten sposób miejsce dla regionalnej specyfiki, wzmocnić odpowiedzialność własną oraz umożliwić szybkie dopasowanie.

- Tak samo plany nauczania w części szkolnej kształcenia zawodowego w systemie dualnym powinny być kształtowane jako ramowe plany nauczania, tak żeby dopasowanie w detalach mogło nastąpić bardzo szybko, a odpowiedzialność własna nauczycieli zawodu została wzmocniona.
- Decydująca jest ścisła konstruktywna współpraca w ramach równouprawnienia pomiędzy przedsiębiorstwami kształcącymi i szkołami zawodowymi, aby zapewnić bezpośrednią wymianę, wysoką elastyczność i szybkie dopasowanie.
- Ta współpraca powinna zostać trwale zapewniona poprzez przybranie form instytucji. Szkolna część kształcenia zawodowego jest wprawdzie zadaniem państwa, może ona zostać jednakże przekazana samorządowi gospodarczemu – przy dalszym finansowaniu ze środków publicznych. Izby jako przedstawiciele przedsiębiorstw i częściowo także pracobiorców (w Niemczech np. Izby Rzemieślnicze) są predysponowane, aby zapewnić stałą kooperację pomiędzy „ich” przedsiębiorstwami członkowskimi i „ich” szkołami zawodowymi.
- W ostatnim czasie szczególnie sprawdził się w Niemczech model kooperacji, w którym państwowe szkoły zawodowe są prowadzone jako samodzielny zakład landu z finansowaniem ze środków publicznych. W gremiach kierowniczych zakładu landu zasiadają i są zaangażowani przedstawiciele administracji publicznej, pracobiorców i pracodawców.

Coraz ważniejsze jest zawodowe doksztalcanie, reagujące szczególnie szybko na potrzeby przedsiębiorstw i pracobiorców, odpowiadające warunkom regionalnym, lokalnym i wymaganiom poszczególnych zakładów. Doksztalcanie musi wykazywać się szczególnie wysoką zdolnością dopasowania się, elastycznością i dokładnością.

Zawodowe doksztalcanie nie potrzebuje żadnych państwowych uregulowań, powinno być w pierwszym rzędzie zadaniem gospodarki i sa-

morządu. Pracobiorecy i pracodawcy muszą jeszcze bardziej rozpoznać wysoką i rosnącą wagę dokształcania i intensywnie w nie inwestować. W związku z tym należy wypracować nowe modele podziału ciężarów, w których np. przedsiębiorstwo ponosi koszty dokształcania, a pracownicy wnoszą tu swój czas wolny.

W sumie dokształcanie wymaga intensywnego dalszego rozwoju i w szczególności zwiększenia wagi. Należą do tego różne punkty, np.:

- Systematyczny rozwój certyfikowanych modułów dokształcania, które mogą być łączone i prowadzą do uzyskania uznanych wyższych świadectw dokształcania.
- Stworzenie zawodów dokształcania i rozwój horyzontalnych ścieżek zawodowej kariery.
- Stworzenie równoprawności ścieżek kształcenia i świadectw kształcenia zawodowego, ogólnego i akademickiego.
- Całkowita przepuszczalność i zintensyfikowane zazębianie się pomiędzy kształceniem i dokształcaniem zawodowym, jak również kształceniem ogólnym, a w szczególności studiami. Dokształcanie zawodowe powinno być zaliczane do studiowania na danym kierunku studiów.
- Wspieranie wymiany międzynarodowej, realizacja działalności i dokształcania zawodowego za granicą z jednoczesnym stworzeniem możliwie najwyższej transparentności nabytych kompetencji.
- Uznanie względnie równowartość świadectw dokształcania w ramach niezbiurokratyzowanych systemów.

Zgodnie z uregulowaniami obowiązującymi w Niemczech izby powinny otrzymać we wszystkich krajach obszaru Morza Bałtyckiego uprawnienia do wydawania oficjalnych regulaminów egzaminów i świadectw uznanych kursów dokształcających (tzw. egzaminy izb). Także przyjmowanie egzaminów z dokształcania musi być zadaniem własnym izb.

3.2 Doświadczenia norweskie

Poniżej przedstawiono rozwiązania norweskie opracowane na podstawie doświadczeń i rekomendacji partnera ponadnarodowego z Trondheim w Norwegii.

System edukacji w Norwegii¹⁰⁰ zakłada 10-letni okres obowiązkowej nauki, od 6. roku życia. 10-letnie kształcenie składa się z poziomu niższego (klasy 1-4), poziomu średniego (klasy 5-7) oraz poziomu sekundarnego I (klasy 8-10). Kształcenie to jest dla wszystkich uczniów obowiązkowe.

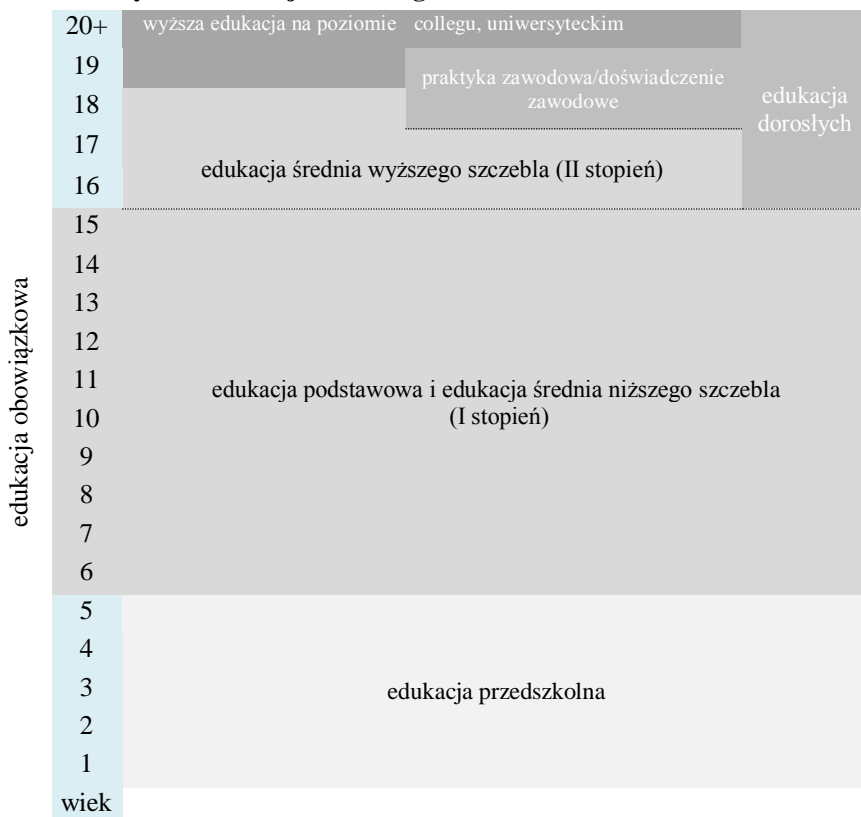
W szkołach ponadpodstawowych po trzech latach (klasy 11-13) można zdobyć maturę. Warunkiem nauki w tych szkołach jest dobra znajomość języka norweskiego. Poziom sekundarny II obejmuje wszystkie rodzaje szkół pomiędzy szkołą obowiązkową a studiami na wyższej uczelni. Wszyscy młodzi ludzie pomiędzy 16. a 19. rokiem życia mają ustawowe prawo do 3-letniego ponadpodstawowego kształcenia szkolnego, które kończy się zdobyciem kwalifikacji zawodowych, uprawnień do podjęcia studiów na uniwersytecie czy w innej wyższej uczelni lub też zdobyciem kwalifikacji częściowych. Jednak uczęszczanie do szkoły ponadpodstawowej (poziom sekundarny II) lub do szkoły zawodowej nie jest obowiązkowe.

Szkolnictwo wyższe reprezentują uniwersytety oraz inne szkoły wyższe. Po trzech latach otrzymuje się stopień licencjata, natomiast po następnych dwóch – nauki stopień magistra. Następnie można jeszcze odbyć 3-letnie studia doktoranckie. Wyjątkiem są tu następujące kierunki: medycyna, psychologia, weterynaria oraz teologia, w których zostały zachowane dotychczasowe tytuły.

Kierunki studiów w innych szkołach wyższych są krótsze (od 2 do 4 lat) i w większym stopniu zorientowane na praktykę. Na takich właśnie uczelniach odbywa się kształcenie na przykład na nauczyciela czy na inżyniera. W niektórych szkołach wyższych istnieje możliwość otrzymania tytułu magistra, natomiast w trzech z tych szkół – tytułu doktora.

Istnieje możliwość łączenia kursów oferowanych przez uniwersytety z kursami na innych uczelniach.

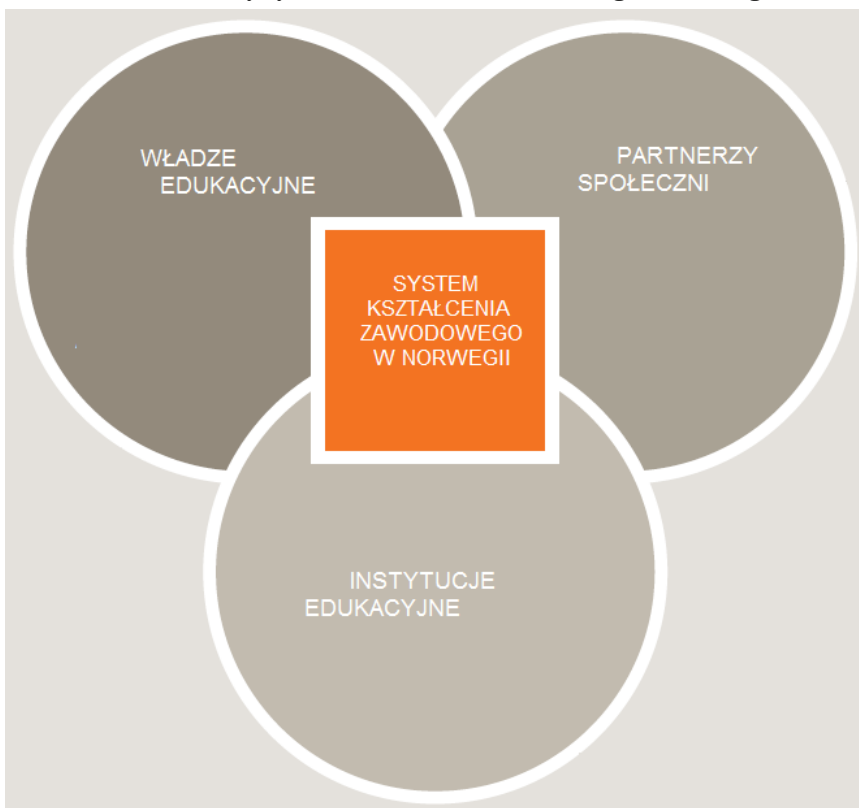
¹⁰⁰ *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 22; http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept_Bildung_170806_pl.pdf.

Schemat 8. System edukacji w Norwegii

Źródło: Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich, Parlament Hanzeatycki, s. 22.

System kształcenia zawodowego w Norwegii¹⁰¹

Schemat 9. Uczestnicy systemu kształcenia zawodowego w Norwegii



Źródło: *Vocational Education and Training in Norway*, Norwegian Directorate for Education and Training, *op. cit.*, s. 2.

Powyższy schemat wskazuje na trzy kluczowe filary edukacji zawodowej w Norwegii:

¹⁰¹ Na podstawie: *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.*, [http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/norwegia.pdf](http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/norwegia.pdf); *Vocational Education and Training in Norway*, Norwegian Directorate for Education and Training, http://www.udir.no/upload/Fagopplaring/4/Vocational_Education_and_Training_in_Norway.pdf; *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzatycki, s. 22, *op. cit.*

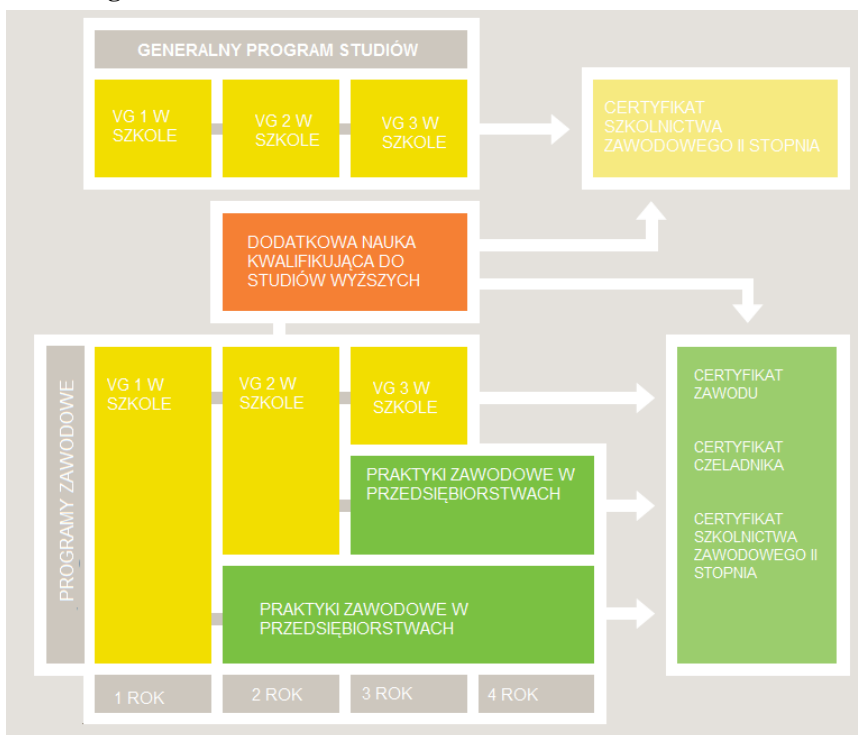
- 1) WŁADZE EDUKACYJNE – władze na szczeblu krajowym (Ministerstwo Edukacji i Wydział Edukacji i Szkoleń) są odpowiedzialne za programy nauczania, sylabusy, strukturę systemu oraz akty prawne. Władze na szczeblu powiatowym są odpowiedzialne za wymiarowanie i dostarczanie finansowania z budżetu państwa (w tym praktyk zawodowych), dla zapewnienia praktyk zawodowych i nadzoru.
- 2) PARTNERZY SPOŁECZNI – norweski system funkcjonuje na zasadzie trójstronnej współpracy. Na podstawie ustawy o oświacie system współpracy, zarówno na szczeblu krajowym, jak i regionalnym, z udziałem zarówno związku pracodawców, jak i związku pracowników. Na poziomie krajowym występuje Krajowa Rada ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (*Samarbeidsrådet for yrkesopplæring*) – ciało powołane do współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego, udziela porad i podejmuje inicjatywy w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego. Jedna Rada Szkolenia Zawodowego (*Faglig råd*) istnieje dla każdego programu kształcenia i szkolenia zawodowego. Na poziomie regionalnym występują Powiatowe Urzędy Szkolenia Zawodowego (*Yrkesopplæringsnemnder*), po jednym w każdym okręgu. Ciała te mają specyficzne zadania doradcze określone w ustawie o oświacie. Organizacje uczniów i praktykantów są reprezentowane zarówno na poziomie kraju, jak i okręgów.
- 3) INSTYTUCJE EDUKACYJNE – edukacja i szkolenia są prowadzone zarówno w szkołach, jak i przedsiębiorstwach. Przedsiębiorstwa publiczne, i prywatne przyjmują praktykantów i są zatwierdzone jako przedsiębiorstwa szkoleniowe przez władze regionalne.

Nadzór nad edukacją zawodową w Norwegii sprawują władze okręgowe. Kształcenie na poziomie średnim II stopnia obejmuje kształcenie ogólne i zawodowe. Prowadzi do uzyskania kwalifikacji pozwalających na wstęp na wyższe uczelnie lub do kolegiów, uzyskania kwalifikacji zawodowych lub udokumentowania częściowych kwalifikacji. Kształcenie ogólne w szkole obejmuje: kształcenie na poziomie I (Vg1); kształcenie na poziomie II (Vg2); kształcenie na poziomie III (Vg3). Na każdy z poziomów przewidziany jest rok nauki. Kształcenie zawodowe obejmuje dwa lata w szkole i roczne lub 2-letnie (jeśli dotyczy zawodów produkcyjnych) przyuczenie do zawodu. Istnieją kolegia zawodowe (*Fagskole*), które oferują kształcenie policealne (ISCED 4). Kolegia prowadzą praktyczne kursy, programy zawodowe, które trwają od pół

roku do dwóch lat i są alternatywą dla studiów wyższych. Ukończenie kursów skutkuje uzyskaniem zawodu i kwalifikacji pozwalających na bezpośrednie wejście na rynek pracy. Od roku 2010 za finansowanie kolegów zawodowych odpowiadają władze okręgowe.

Wszyscy uczniowie w wieku 16-19 lat, którzy ukończyli *grunnskole* (szkołę obowiązkową), mają ustawowo zagwarantowane prawo do nauki w szkole średniej II stopnia. Dla młodych ludzi w wieku 15-21 lat, którzy nie pracują i nie uczęszczają do szkoły, stworzono system informacji, poradnictwa i praktycznej pomocy. Uczniowie mogą ubiegać się o przyjęcie do szkół poza terenem swej gminy.

Schemat 10. System kształcenia średniego wyższego stopnia (II stopnia) w Norwegii



Źródło: *Vocational Education and Training in Norway*, Norwegian Directorate for Education and Training, *op. cit.*, s. 4.

System certyfikacji istnieje od 1950 r. i daje dorosłym prawo zdawania egzaminu czeladniczego na dowód długiej i odpowiedniej praktyki. Program odgrywa ważną rolę w tworzeniu nowych zawodów i jest waż-

nym narzędziem rekrutacji dla trenerów i członków komisji egzaminacyjnych.

Przyjęcie do kolegów zawodowych odbywa się po ukończeniu szkoły średniej II stopnia lub równorzędnych kwalifikacji zdobytych na drodze pozaformalnego uczenia się lub pracy.

Po raz pierwszy norwescy uczniowie spotykają się z kształceniem zawodowym na poziomie szkoły średniej niższego szczebla poprzez „program wyboru przedmiotów” (*utdanningsvalg*). Umożliwia on uczniom klas 8-10 (13-15 lat) wypróbowanie przedmiotów z różnych programów szkół średnich wyższego szczebla, w tym kształcenia i szkolenia zawodowego.

Kształcenie na poziomie szkoły średniej II stopnia obejmuje 12 programów: 3 programy kształcenia ogólnego i 9 programów kształcenia zawodowego: program technicznej i przemysłowej produkcji; program elektryczny i elektronika; program budownictwa; program dla restauracji i przetwórstwa spożywczego; program zdrowia i opieki społecznej; program dla mediów i komunikacji; program dla rolnictwa, rybołówstwa i leśnictwa; program do obsługi i transportu; program do projektowania, sztuki i rzemiosła. Wspólna podstawa programowa obejmuje język norweski, religię i etykę, język angielski (oraz inne języki obce dla programów kształcenia ogólnego), wiedzę o społeczeństwie, geografii, historię, przedmioty ścisłe i przyrodnicze, matematykę i wychowanie fizyczne. Każdy program kształcenia składa się z roku przygotowawczego i dwóch lat specjalizacji.

Standardowy model dla kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie ponadgimnazjalnym jest często nazywany modelem 2 + 2. Odnosi się to do podziału standardowego programu czterech lat na dwuletnie szkolenie w szkołach, następnie dwa lata szkolenia opartego na przedsiębiorstwach, którym odpowiada jeden rok w szkole. Po pierwszym roku na poziomie ponadgimnazjalnym w jednym z 9 programów nauczania, uczeń ma do wyboru kilka specjalizacji w 12. roku nauki, co prowadzi do dalszej specjalizacji w 13. roku nauki (18 lat), gdy zawód jest już wybrany. Jeżeli uczeń chce się przenieść do Generalnego Programu Studiów, może to zrobić, jeśli zaliczy rok dodatkowej nauki kwalifikującej do szkolnictwa wyższego¹⁰².

¹⁰² *Vocational Education and Training in Norway*, Norwegian Directorate for Education and Training, *op. cit.* s. 4.

W ramach większości programów kształcenia zawodowego ostatni rok specjalizacji zamienia się na dwuletnie przyzucenie do zawodu w zakładach pracy.

Schemat 11. System kształcenia i szkolenia zawodowego w Norwegii



Źródło: *Vocational Education and Training in Norway*, Norwegian Directorate for Education and Training, *op. cit.*, s. 1.

Kształcenie przygotowujące do zawodu odbywa się w ramach szkoły ponadpodstawowej (poziom sekundarny II) i trwa z reguły 4 lata. Pierwsze dwa lata kształcenia odbywają się w szkole, podczas gdy okres specjalizacji (3. i 4. rok nauki), a więc kształcenie praktyczne, ma miejsce w zakładzie pracy. W przypadku braku odpowiedniej liczby miejsc w zakładach trzeci rok nauki odbywa się również w szkole. Egzamin końcowy (egzamin na robotnika wykwalifikowanego) jest taki sam, niezależnie od tego, czy praktyczne kształcenie odbywało się w szkole czy w zakładzie. 50% czasu kształcenia zajmuje nauka praktyczna jako taka, natomiast druga połowa czasu to praca przy produkcji, gdzie praktykant jest traktowany jak normalny pracownik. Uczniom, którzy ukończyli kształcenie zawodowe, jest teraz łatwiej otrzymać uprawnienia do studiowania na uniwersytecie lub w innej szkole wyższej. Od 3. roku nauki

w szkole zawodowej można zaliczać kursy, które po 4. roku prowadzą do matury¹⁰³.

Treści nauczania w szkole średniej II stopnia są opracowywane (dostosowywane) w sposób zdecentralizowany do potrzeb indywidualnych uczniów i lokalnego rynku pracy zgodnie z zasadą ukierunkowywania kształcenia na realizację celów, a nie szczegółowe ustalanie treści. Wszystkie programy zawodowe w kolegiach muszą być akredytowane przez NOKUT – Norweską Agencję ds. Zapewniania Jakości w Edukacji.

Podstawę oceny stanowią ocena ciągła i egzaminy na zakończenie roku. Egzaminy są na ogół przeprowadzane i oceniane przez instytucje zewnętrzne. Po szkole średniej I stopnia przeprowadzany jest obowiązkowy test kompetencyjny z czytania i matematyki oraz nieobowiązkowo – z języka angielskiego. Przejście do kolejnego etapu jest uzależnione od wyników w nauce (w oparciu o ocenę ciągłą i wyniki egzaminów końcowych). Szkoły wydają świadectwa ukończenia tych etapów kształcenia, które prowadzą do szkolnictwa wyższego. Kwalifikacje zawodowe są zatwierdzane przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Z wyjątkiem programów technicznych i morskich (w kolegiach) nie ma standardowych ścieżek przechodzenia z kształcenia zawodowego do szkolnictwa wyższego¹⁰⁴.

Działania zwiększające atrakcyjność kształcenia zawodowego w Norwegii

Norweski rząd wdraża obecnie szereg działań mających na celu zwiększenie elastyczności i atrakcyjności oraz znaczenia kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie średnim. Działania te zostały zapisane w Białej Księdze Parlamentu w 2013 roku. Obejmują one przeciwdziałanie niedopuszczalnie wysokiemu poziomowi przedwcześnie opuszczających system szkolny, poprzez zwiększenie liczby staży i praktyk zawodowych, uelastycznienie systemu i zwiększenie dotacji państwowych na rzecz przedsiębiorstw, które zapewniają staże i praktyki zawodowe. Rząd ma również na celu wzmocnienie systemu doradztwa zawodowego dla uczniów. Innym z celów rządu jest wzmocnienie łączenia ścieżki kształcenia i szkolenia zawodowego oraz szkolnictwa wyż-

¹⁰³ *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 22; http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept_Bildung_170806_pl.pdf.

¹⁰⁴ *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r., op. cit., s. 6*

szego poprzez rozwój kursów dla uczniów, którzy chcą połączyć szkolenie zawodowe z ogólnym programem studiów. Podpisana w 2012 r. przez Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych, Ministerstwo Spraw Rządowych, partnerów społecznych i władze regionalne umowa społeczna (*Samfunnskontrakten*) dotycząca kształcenia i szkolenia zawodowego ma na celu zwiększenie liczby staży i praktyk zawodowych o 20% w do 2015 r.

Dodatkowo ministerstwa (Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej we współpracy z Ministerstwem Dzieci, Równości i Integracji Społecznej) podjęły działania mające na celu poprawę kształcenia ustawicznego dorosłych i przeciwdziałanie wykluczeniu. Ich celem jest opracowanie nowej, kompleksowej polityki na rzecz poprawy wiedzy i umiejętności osób dorosłych z niskim wykształceniem, niskimi podstawowymi umiejętnościami lub niepotwierdzonymi kompetencjami. Kształcenie dorosłych (*Voksenopplæring*) w Norwegii obejmuje wiele działań edukacyjnych, takich jak formalna edukacja dorosłych na poziomie podstawowym i średnim, nieformalne kształcenie w szkołach średnich i ludowych, uczenie się na odległość i uczenie się w miejscu pracy. Jeśli chodzi o kształcenie formalne, gminy są odpowiedzialne za gimnazja dla dorosłych, a władze wojewódzkie – za szkoły średnie i szkolenia. Edukacja dorosłych obejmuje także stowarzyszenia i instytucje kształcące na odległość. Corocznie około 10 tys. dorosłych kształci się w gimnazjach, a około 20 tys. pobiera naukę w szkołach średnich II stopnia¹⁰⁵.

Działaniem zwiększającym atrakcyjność szkolenia zawodowego jest także cykliczna ocena jego jakości. Zarówno szkoły, jak i organizacje szkoleniowe są oceniane i nadzorowane przez administrację powiatu. Powiaty, poprzez własne komitety kształcenia zawodowego, są zobowiązane do przeprowadzenia oceny, zanim przedsiębiorstwo zostanie zatwierdzone jako organizacja szkoleniowa. Ponadto powiat ma obowiązek nadzoru wobec przedsiębiorstwa przez cały okres nauki i ma prawo do odwołania jego statusu jako organizacji szkoleniowej, jeśli szkolenie nie jest zgodne z celami umowy szkoleniowej. Szkoły i organizacje szkoleniowe prowadzą własną autoewaluację, oceniają organizację, w jakim stopniu są one w stanie spełnić wymogi określone w programach nauczania, etc. Ocena ta jest przeprowadzana zgodnie z ustalonymi

¹⁰⁵ *Reforms in Vocational Education and Training and Adult Learning*, 6.06.2014, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Reforms_in_Vocational_Education_and_Training_and_Adult_Learning.

procedurami. W związku z powyższym praktykanci są stale oceniani przez przedsiębiorstwa. Uważa się to za skuteczny mechanizm zapewnienia jakości, w sytuacji gdy przedsiębiorstwa nastawione są na osiągnięcie wydajności i rentowności, a tym samym – na jakość pracy. Krajowe Biura Edukacji (*Statens utdanningskontorer*) corocznie robią sprawozdania z sytuacji w podstawowej, średniej i wyższej edukacji w swoich okręgach. Ponadto skutecznym mechanizmem zapewnienia jakości jest to, że egzaminy zawodowe są oceniane przez przedstawicieli różnych zawodów. Generalnie, są oni są bardzo zainteresowani utrzymaniem wysokiego poziomu profesjonalizmu wśród pracowników wykwalifikowanych i ściśle przestrzegają certyfikacji nowych kandydatów.

Aby zapewnić wysoką jakość szkolenia, władze państwowe organizują i finansują rozwój różnych pomocy metodycznych i innych w celu wspierania nauczycieli i szkoleniowców w przedsiębiorstwach. Pomoce, które są uzupełnieniem programu nauczania, nie mogą być postrzegane jako dyrektywy, ale stanowią rady i pomysły poprzez przykłady dobrych praktyk. Istnieje oddzielna pomoc metodologiczna wspierająca prace projektowe jako formę nauczania. W Norwegii uczniowie biorą część odpowiedzialności za własną naukę. Tak więc oczekuje się od nich, że aktywnie będą przyczyniać się do planowania i wdrażania kształcenia i szkolenia. Przygotowano poradniki dla młodych osób, jak uczestniczyć w procesach oceny. Dla każdego zawodu powstały także dzienniki, które są używane przez praktykantów przez cały okres szkolenia, zarówno w szkole, jak i w przedsiębiorstwie. Dziennik określa główne tematy szkolenia w danym zawodzie. Jest on używany zarówno przez trenera, jak i ucznia, do dokumentowania szkolenia i zakończone zadania. Profesjonalny postęp ucznia jest oceniany na piśmie przez trenerów co sześć miesięcy. „Dziennik” przyczynia się do zapewnienia jakości kształcenia i motywuje uczniów do aktywnego udziału w szkoleniu. Ponadto funkcjonuje jako instrument promowania współpracy między szkołami i przedsiębiorstwami. Narodowe Centrum Zasobów Edukacyjnych (*Nasjonalt læremiddelsenter*) jest odpowiedzialne za zatwierdzanie podręczników i innych pomocy dydaktycznych wykorzystywanych w ramach szkoły średniej i kształcenia zawodowego. W swojej pracy Centrum wykorzystuje dużą sieć konsultantów zewnętrznych posiadających niezbędne doświadczenie zawodowe lub pedagogiczne.

Aby zapewnić odpowiedni poziom jakości nauczania i kształcenia zawodowego wymaganego przez pracodawców i społeczeństwo oraz dostosowanie systemu do zmian w technologii i środowisku społecznym, stosowane są następujące zasady:

- szeroki program nauczania, stosowany niezależnie od tego, gdzie odbywa się szkolenie i które grupy otrzymają szkolenie – wcześniej były osobne programy do przedmiotów szkolnych, praktyk zawodowych, kursów na rynku pracy i edukacji dorosłych;
- programy nauczania o strukturze modułowej, zaprojektowane w celu zwiększenia elastyczności i spełniania specyficznych potrzeb niektórych uczniów. Może to mieć zastosowanie do osób dorosłych, uczestników szkoleń na rynku pracy oraz studentów, którzy z różnych powodów nie mogą uczestniczyć w pełnych kursach. Modułowa konstrukcja ułatwia również szkołom dopasowanie kursów do potrzeb rynku pracy;
- stosowane jest szerokie pojęcie wiedzy zawierające umiejętności praktyczne, wartości etyczne, postawy, kompetencje społeczne i umiejętności komunikacyjne itp.¹⁰⁶;

Unormowania prawne pracy nauczycieli w Norwegii

Podstawowe unormowania prawne pracy nauczyciela¹⁰⁷ sprowadzają się do następujących:

- pracodawcą nauczyciela jest samorząd lokalny;
- nauczyciel jest zatrudniany na podstawie kodeksu pracy;
- nowy system kształcenia nauczycieli kładzie nacisk na specjalizację (w roku 2014 pojawią się pierwsi absolwenci nowego systemu kształcenia);
- wiek emerytalny wynosi 67 lat;
- istnieje możliwość uzyskania wcześniejszej emerytury (od 62. roku życia), przy jednoczesnym zmniejszeniu poborów o blisko 50%;
- wiekiem granicznym dla pełnienia funkcji nauczyciela jest 70 lat;
- czas pracy nauczyciela wynosi 40 godzin tygodniowo (15 do 27 godzin nauczania), zaś pensum dydaktyczne jest uzależnione od etapu kształcenia;

¹⁰⁶ H. Farstad, *Vocational education and training in Norway*, CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, 1999, s. 116 i nast.; <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/14197.aspx>.

¹⁰⁷ M. Weiland, *Skuteczny system kształcenia ustawicznego nauczycieli gwarancją wysokiej jakości edukacji dzieci i młodzieży*, http://www.odn.slupsk.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1310&Itemid=389.

- nauczyciele pracują przeważnie w 5-osobowych zespołach roboczych, wspólnie przygotowujących się do lekcji;
- doskonalenie zawodowe nauczycieli jest bezpłatne;
- nauczyciele mają możliwość uczestnictwa w formach doskonalenia w czasie godzin pracy;
- wszelkie przywileje związane z wynagrodzeniem i pełnieniem funkcji nauczyciela ustalane są indywidualnie z dyrektorem szkoły i przedstawicielami samorządowymi.

W szkołach średnich II stopnia uczą wyłącznie nauczyciele przedmiotu, którzy ukończyli trwające od 3 do 6 lat studia na uniwersytecie i roczny kurs w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej lub mają wykształcenie zawodowe i kwalifikacje nauczycielskie.

Szkolenie nauczycieli i trenerów w szkolnictwie zawodowym¹⁰⁸

Wysoki poziom kompetencji wśród kadry szkoleniowej w instytucjach szkoleniowych i przedsiębiorstwach ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia jakości szkolenia. Kształcenie nauczycieli w publicznych instytucjach edukacyjnych i szkoleniowych jest różne, w zależności od poziomu szkolenia i rodzaju poszukiwanych kwalifikacji. Z jednym wyjątkiem: wszystkie programy szkoleniowe oparte są na pozytywnym zakończeniu kształcenia ogólnego na poziomie ponadgimnazjalnym.

Nauczyciele w ramach szkolnictwa zawodowego uzyskać mogą swoje kwalifikacje poprzez jedną z dwóch następujących alternatywnych ścieżek:

- 1) trzy lata szkolenia jako nauczyciel przedmiotu „specjalista” (szkolenie na zasadzie szkolenia nauczyciela szkoły średniej – tzn. nauczyciele są absolwentami uczelni i/lub szkół wyższych, którzy ukończyli trzy i pół do sześciu lat studiów w odpowiednich podmiotach, ponadto ukończyli roczny kurs teorii i praktyki edukacyjnej, w tym 12 do 14 tygodni od nadzorowanej praktyki w szkole)
- 2) szkolenie jako fachowca, udokumentowane przez doświadczenie zawodowe i świadectwo czeladnicze:
 - odpowiednie doświadczenie w pracy;
 - dwa lata kształcenia teoretycznego na uczelni technicznej;

¹⁰⁸ H. Farstad, *Vocational education and training in Norway*, CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, 1999, s. 116 i nast. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/14197.aspx>.

- jeden rok teorii i praktyki, w tym 12 do 14 tygodni od nadzorowanej praktyki w szkole edukacji.

Większość personelu w ośrodkach edukacyjnych stanowią pracownicy zatrudnieni w niepełnym wymiarze czasu pracy, wywodzący się ze środowiska nauczycielskiego, a także formalnie wykształceni nauczyciele. Wielu trenerów w innych przedsiębiorstwach prywatnych posiada wysokie kwalifikacje zawodowe, jednakże nie są certyfikowani jako nauczyciele. Tak długo, jak nie prowadzą oni nauki w publicznej instytucji szkoleniowej, która została zatwierdzona do wydania certyfikatów kompetencji formalnych, nie są przedmiotem żadnych uregulowań dotyczących formalnego kształcenia i szkolenia. Generalnie nauczyciele różnią się w zależności przedmiotu nauczania. Nauczyciele przedmiotów ogólnych teoretycznych zawsze muszą posiadać wyższe wykształcenie z zakresu nauczanego przedmiotu. Aby zostać nauczycielem przedmiotu zawodowego, trzeba mieć doświadczenie w tym zawodzie i posiadać certyfikat czeladniczy, co jest minimalnym wymogiem. Wielu z tych nauczycieli dalej kształci się w swojej dziedzinie. Wszyscy nauczyciele, którzy chcą być zatrudnieni na stałe, muszą odbyć szkolenie z pedagogiki na uczelni państwowej: albo jednoroczne w pełnym wymiarze czasu, albo dwuletnie w niepełnym wymiarze czasu.

Nie ma żadnych szczególnych ustaleń dotyczących kształcenia instruktorów i wychowawców zatrudnionych w przedsiębiorstwach, a odpowiedzialnych za szkolenie uczniów w szkołach średnich II stopnia. Jednak w procesie rekrutacji i zatwierdzania przedsiębiorstw do szkolenia praktykantów administracja powiatu prowadzi ocenę indywidualną przedsiębiorstwa. Badany jest poziom kwalifikacji zawodowych, jakie reprezentuje całe przedsiębiorstwo, oraz osobiste i zawodowe kwalifikacje osób odpowiedzialnych w szczególności za prowadzenie nauki. Jednak nie ma żadnych formalnych wymogów w zakresie wykształcenia pedagogicznego.

Doskonalenie zawodowe dla nauczycieli i instruktorów na poziomie ponadgimnazjalnym odbywa się poprzez szkolenia. W ramach reformy Ministerstwo Edukacji przedstawiło plan działania na rzecz aktualizacji wykształcenia i dalszego szkolenia trenerów, aby zapewnić wysoką jakość kształcenia zawodowego na poziomie średnim. Szkolenia te kierowane są do nauczycieli i instruktorów oraz liderów biznesu i członków komisji egzaminacyjnych i rad odwoławczych. Ich celem jest wyposażenie nauczycieli i instruktorów w zaktualizowaną wiedzę na temat nowych programów nauczania. Oferowane szkolenia zawodowe dla kadry opierają się na czterech modułach: jednym ogólnym i trzech modułach specjalistycznych. Mogą być podejmowane niezależnie od siebie. Mo-

duży zawierają odpowiednie elementy prawne, planowanie i organizowanie szkoleń w przedsiębiorstwie, podstawy pedagogiki, ocenę i poprawę jakości kształcenia. Koszty są podzielone między państwo, władze regionalne i pracodawców.

Dobre praktyki norweskie w zakresie Dualnego Systemu Kształcenia – doświadczenia partnerów z Trondheim

Grupa Robocza Modernizacja & Adaptacyjność, przygotowując się do opracowania i przyjęcia wspólnej strategii działania na rzecz rozwoju edukacji zawodowej w latach 2014-2020, uczestniczyła w maju 2014 roku w wizycie studyjnej w Trondheim w Norwegii. Przedmiotem współpracy ponadnarodowej z partnerami norweskimi z obszaru samorządów terytorialnych, rzemiosła oraz szkolnictwa zawodowego były dobre praktyki w zakresie promocji szkolnictwa zawodowego oraz organizacji Dualnego Systemu Kształcenia, w szczególności rozwiązań instytucjonalnych kojarzących uczniów szkół zawodowych oraz pracodawców na potrzeby praktycznej nauki zawodu poza szkołą. Analiza doświadczeń norweskich miała uzupełnić niemieckie rozwiązania w zakresie Dualnego Systemu Kształcenia będące przedmiotem wizyt studyjnych w Goetz w Niemczech dla 30 uczestników szkoleń realizowanych zgodnie z rekomendacjami grupy roboczej. W ten sposób doświadczenia skandynawskie i niemieckie, uzupełnione w dalszej części projektu poprzez współpracę i wyjazdy studyjne na Litwę i Łotwę, składają się na wspólny model hanzeatycki wytyczający kierunki rozwoju i przyszłości edukacji zawodowej w woj. podlaskim.

Podsumowując dobre praktyki analizowane przez grupę roboczą w ramach wizyty studyjnej w Norwegii, należy wskazać na następujące rozwiązania zwiększające efektywność praktycznej nauki zawodu poza szkołą w ramach Dualnego Systemu Kształcenia, które możliwe są do zastosowania w Polsce bez konieczności zmiany prawa:

- 1) Działania na poziomie SZKOŁY ZAWODOWEJ związane z doskonaleniem kadry nauczycieli zawodu, w szczególności ściślejszego powiązania kadry dydaktycznej szkoły zawodowej z praktyką gospodarczą:
 - organizowanie systematycznych wizyt uczniów z nauczycielami zawodu w firmach lokalnych;
 - systematyczne konsultacje z firmami programów nauczania, coroczne modyfikowanie programów nauczania praktycznego w konsultacji z firmami i ewaluacja zmian;
 - ciągle podnoszenie i aktualizowanie kompetencji nauczycieli zawodu poprzez współpracę z firmami, poznawanie nowości tech-

nologicznych w branżach oraz intermentoring pomiędzy starszymi nauczycielami a uczniami w zakresie technik informatycznych.

- 2) Działania na poziomie RZEMIOSŁA związane z promocją zawodów rzemieślniczych oraz angażowaniem pracodawców w dualny system kształcenia:
 - promowanie Dualnego Systemu Kształcenia jako rozwiązania gwarantującego trwałość firm, poprzez zapewnienie kadr chcących wykonywać zawód, co ma szczególne znaczenie w kraju zamożnym o rozbudowanym systemie socjalnym, w którym młodzież nie ma motywacji do wykonywania zawodów rzemieślniczych;
 - organizowanie systemu bonusów i wsparcia dla firm zrzeszonych w Izbach Rzemieślniczych i zaangażowanych w Dualny System Kształcenia, takich jak szkolenia branżowe i specjalistyczne (od księgowości po obsługę smartfonów), możliwość korzystania z lokalu Izby w mieście wraz z miejscami noclegowymi oraz z apartamentu na Wyspach Kanaryjskich dla zasłużonych członków Izby;
 - organizacja lokalnych Dni Rzemiosła promujących zawody rzemieślnicze w modelu Popytowego Doradztwa Kariery, w ramach których młodzież gimnazjalna może próbować zawodów w ramach wstępnej orientacji zawodowej przed wyborem szkoły;
 - współtworzenie i współfinansowanie (przekazanie części wynagrodzenia za kształcenia praktyczne w firmie) Biura Kształcenia, którego zadaniem jest kojarzenie uczniów szkół zawodowych z pracodawcami, w tym organizacja administracyjna i merytoryczna nauki zawodu w firmie.
- 3) Działania na poziomie WŁADZ LOKALNYCH związane z zapewnieniem jakości i wsparciem Dualnego Systemu Kształcenia w regionie:
 - promowanie firm kształcących w zawodzie poprzez Certyfikat Jakości oraz w ramach działań marketingowych związanych z produktami i usługami tych firm. Zarządzanie marką lokalną, kojarzoną z elitarnym gronem firm uczestniczących w Dualnym Systemie Kształcenia wpływa na korzyści ekonomiczne tych firm, a co za tym idzie – zachęca je do realizacji kształcenia praktycznego i współpracy ze szkołami;

- promowanie młodzieży uczącej się w szkołach zawodowych poprzez specjalny, modny i akceptowany przez uczniów, rozpoznawalny na ulicach strój ucznia szkoły zawodowej;
- prowadzenie stałego monitoringu potrzeb kompetencyjnych pracodawców i uwzględnianie tych potrzeb w programach nauczania teoretycznego i praktycznego w szkołach zawodowych;
- opracowanie progresywnego systemu finansowania praktycznej nauki zawodu w firmie, poprzez zwiększanie stypendium wraz z kolejnymi latami nauki w firmie przy równoczesnym zmniejszaniu zajęć teoretycznych w szkole i zwiększaniu czasu nauki w firmie. Uczeń z czasem staje się wartością dla firmy uczestniczącej w kształceniu praktycznym; bierze coraz większy udział w produkcji i usługach firmy, co zachęca firmy do angażowania się w Dualny System Kształcenia obniżający istotnie koszty zatrudnienia części pracowników i zwiększający konkurencyjność firmy.

Powyższe zestawienie ukazuje zasadność projektowania działań rozwojowych na rzecz edukacji zawodowej z zaangażowaniem organizacji pozarządowych, pracodawców, władz oraz samych szkół zawodowych. Potwierdza to trafność przyjętych założeń modelowych modernizacji szkolnictwa zawodowego obok działań kierowanych na rzecz uczniów i kadry szkoły, także działania kierowane do otoczenia szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem pracodawców i tworzenia zachęt do ich aktywnego uczestnictwa w Dualnym Systemie Kształcenia.

3.3 Dobre praktyki i wyzwania rozwojowe systemu kształcenia zawodowego województwa podlaskiego

W tym miejscu w ramach *case study*, opisane zostaną wybrane projekty zrealizowane w województwie podlaskim, realizowane jako programy w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Pełny przegląd projektów umożliwia witryna Ministerstwa Rozwoju Regionalnego¹⁰⁹.

¹⁰⁹ *Lista projektów działania 9.2 w województwie podlaskim*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, www.mapadotacji.gov.pl [10.09.2013].

Zespół Szkół Technicznych w Suwałkach Technikum nr 3 – projekt pt. „Edukacja w technikum – inwestycją w przyszłość ucznia”

Projekt pt. „Edukacja w technikum – inwestycją w przyszłość ucznia” stanowi przykład dotyczący wdrażania programu rozwojowego. Projekt ten był realizowany od 1.08.2012 do 31.07.2013 roku, w ramach Zespołu Szkół Technicznych w Suwałkach, Technikum nr 3¹¹⁰. Łączna wartość projektu wyniosła 286 683,56 zł, w tym wkład własny Miasta Suwałki – 34 864,00 zł.

W ramach projektu przewidziano liczne działania mające na celu wyrównanie i zwiększenie szans edukacyjnych 200 uczniów szkoły i poszerzenie oraz uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej. Wśród działań realizowanych w tym projekcie znalazły się m.in. 4 dwudniowe wyjazdy edukacyjne, w których wzięło udział 200 uczniów. Poznali oni zakłady przemysłowe stosujące nowoczesne technologie i techniki wytwarzania: wytwórnię materiałów budowlanych – Przedsiębiorstwo Produkcji Betonów „PREFBET” Spółka z o.o. w Śniadowie, Centrum Handlowe Budepoxo w Warszawie, zakład przemysłu energetycznego – ENERGIA Elektrownie Ostrołęka SA, fabrykę obrabiarek sterowanych numerycznie, przedsiębiorstwo zajmujące się konstruowaniem i wytwarzaniem urządzeń produkcyjnych – NEOTECH Sp. z o.o. w Białymstoku, zakład produkujący konstrukcje metalowe – ROLSTAL Pawłowski w Ostrowi Mazowieckiej. Ponadto miały miejsce wizyty na uczelniach: w Politechnice Białostockiej, Politechnice Warszawskiej i w Wojskowej Akademii Technicznej.

W praktykach zawodowych udział wzięło 65 uczniów. Odbyły się one w 12 przedsiębiorstwach i u 13 pracodawców współpracujących ze szkołą w branżach budowlanej i maszynowej. Uczniowie mieli dostęp do nowoczesnych maszyn, urządzeń, technologii wytwarzania, a także możliwość udziału w procesie produkcyjnym i pracy w zespole z innymi pracownikami danej branży, dzięki czemu mogli zastosować teorię w praktyce, a co za tym idzie – podwyższyć swoje umiejętności praktyczne i poznawać rynek pracy.

Były też realizowane kursy nadające uprawnienia, w tym: operator wózków widłowych, montaż i demontaż rusztowań, obsługa kasy fiskalnej, pomoc przedmedyczna. W kursach uczestniczyło 48 uczniów. Wszyscy uczestnicy ukończyli kursy i przystąpili do egzaminu końco-

¹¹⁰ Projekt „Edukacja w technikum – inwestycją w przyszłość ucznia”, Zespół Szkół Technicznych w Suwałkach, <http://zst.hostingasp.pl> [10.09.2013].

wego. Uczestnicy kursów nabyli dodatkowe umiejętności zawodowe, przez co zwiększyli swoją atrakcyjność jako przyszli pracownicy.

Zostały również zorganizowane zajęcia przygotowujące do egzaminu zawodowego skierowane do uczniów klas czwartych w zawodach: technik elektronik, technik elektryk, technik budownictwa, technik mechanik, technik teleinformatyk, technik mechatronik. Łącznie zostało utworzonych 8 grup 10-osobowych, które wzięły udział w 48 godzinach szkoleń na grupę.

Kolejny rodzaj działania, w którym brali udział uczniowie szkoły, to zajęcia przygotowujące do matury. Były one skierowane do uczniów klas czwartych, którzy będą chcieli przygotowywać się do zdawania przedmiotów dodatkowych na maturze – w zakresie podstawowym z chemii i z biologii oraz w zakresie rozszerzonym z matematyki, fizyki i astronomii, języka angielskiego i geografii. W ramach zajęć utworzono 8 grup 10-osobowych w wymiarze 48 godzin na grupę.

Obok powyższych były realizowane również zajęcia dydaktyczne o charakterze wyrównawczym z matematyki, języka polskiego, języka angielskiego. Uczestnicy podczas zajęć mogli uzupełniać swoje zaległości po gimnazjum i wyrównywać wiedzę, a także podwyższać kompetencje matematyczne oraz doskonalić porozumiewanie się w języku polskim i języku angielskim. Zajęcia były przeprowadzone wśród 60 uczniów w 6 grupach 10-osobowych w wymiarze 60 godzin.

W ramach kół zainteresowań uczniowie mieli rozwijać: zainteresowania i pasje techniczne, mechatroniczne, dziennikarskie; umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym i obcym; a także stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Zajęcia w kołach umożliwiły praktyczne zastosowanie wiedzy teoretycznej. W ramach zajęć uczestnicy stworzyli: dwa programy komputerowe demonstrujące przetwarzanie dźwięku i obrazu w teleinformatyce na DVD-ROM; stronę internetową zawierającą pliki ze stworzonymi programami oraz zdjęcia i opis stanowisk laboratoryjnych wykorzystanych w ramach projektu; dwa numery gazety szkolnej „ZETEŚCIOR”; dwa pojazdy Line Follower. W ramach 4 kół w zajęciach uczestniczyło 40 uczniów, po 10 osób w każdym kole, w wymiarze 60 godzin na grupę.

Inną formę wsparcia, która została zrealizowana w ramach projektu, stanowiło doradztwo zawodowe. Zostali nim objęci wszyscy uczestnicy projektu. Przeprowadzono warsztaty doskonalące umiejętności poznawania własnego potencjału osobowego i planowania rozwoju zawodowego. W ramach zajęć uczniowie opracowali indywidualne plany działań oraz własny profil zawodowy. Zajęcia odbywały się w 20 grupach 10-osobowych w wymiarze 5 godzin na grupę.

Ponadto w szkole otwarto pracownię komputerowego wspomaganie projektowania części maszyn.

Jak wynika z zapisów dotyczących powyższego projektu, miały w nim miejsce zarówno działania mające na celu modernizację samej analizowanej szkoły zawodowej poprzez wprowadzenie zajęć dodatkowych, jak również można wskazać na działania sprzyjające pracy pracowników – nauczycieli poza godzinami standardowych zajęć. Projekt pozwolił na sfinansowanie tego rodzaju działań. Pojawiły się również elementy współpracy z pracodawcami w postaci wizyt studyjnych i praktyk zawodowych.

Wyższa Szkoła Administracji Publicznej im. Stanisława Staszica i Centrum Kształcenia Ustawicznego – projekt pt. „Świadomy wybór pewny sukces – programy rozwojowe dla szkół zawodowych”

Projekt „Świadomy wybór pewny sukces – programy rozwojowe dla szkół zawodowych” był realizowany od 1.10.2008 do 31.05.2011 roku¹¹¹. Jego ogólna wartość wyniosła 3 047 294,19 zł. Projekt był realizowany przez Wyższą Szkołę Administracji Publicznej im. Stanisława Staszica w Białymstoku w partnerstwie z Miastem Białystok reprezentowanym przez Centrum Kształcenia Ustawicznego. Koncepcja projektu powstała z myślą o rozwoju szkolnictwa zawodowego na terenie województwa podlaskiego i wynikała z potrzeby dostosowania sposobu kształcenia zawodowego do procesów zachodzących na rynku pracy.

Głównym celem było podniesienie atrakcyjności i jakości kształcenia zawodowego przez opracowanie i wdrożenie programów rozwojowych w 60 szkołach. Działanie to miało przyczynić się do modernizacji procesu kształcenia i wzmocnienia potencjału szkolnictwa zawodowego w zakresie działań edukacyjno-zawodowych i sieci Ośrodków Kariery oraz aktywne włączenie pracodawców w proces kształcenia. Projekt miał także za zadanie zwiększenie dostępu do usług poradnictwa i doradztwa edukacyjno-zawodowego poprzez utworzenie Ośrodków Kariery, rozszerzenie oferty doradczej o usługi poradnictwa w Ośrodkach Kariery, opracowanie i wdrożenie 7 programów rozwojowych pracy doradczej dla uczniów z różnych poziomów i typów kształcenia pn. „Zawodowy Nawigator”, a także wzmocnienie jakości usług poradnictwa zawodowego w szkołach przez działalność ośrodka koordynującego – Regionalnego Centrum Doradztwa Zawodowego.

¹¹¹ Informacja dotycząca projektu „Świadomy wybór pewny sukces projekty rozwojowe dla szkół zawodowych”, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego w Białymstoku, www.pokl.wrotapodlasia.pl [10.09.2013].

W ramach oferty skierowanej do szkół znalazło się zadanie pod nazwą „Zawodowy Nawigator”. W jego ramach zostały przygotowane i wdrożone programy rozwojowe. Inne programy opracowano dla zasadniczych szkół zawodowych, a inne – dla techników. Zostały one stworzone przez zespół ekspertów – przedstawiciele instytucji rynku pracy, placówek oświatowych, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz przedstawiciele lokalnych pracodawców.

Godny uwagi jest fakt, że programy wchodzące w skład „Zawodowego Nawigatora” uzyskały pozytywne rekomendacje Podlaskiego Kuratora Oświaty oraz Prezydenta Miasta Białegostoku, Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP oraz Narodowego Forum Doradztwa Kariery, w których podkreśla się komplementarność i innowacyjność rozwiązania.

Kolejnym rodzajem działania prowadzonego we współpracy ze szkołami były grupowe spotkania z młodzieżą, które skierowano do uczniów kończących szkołę zainteresowanych poszukiwaniem pracy (np. dotyczące poznania rynku pracy) oraz spotkania skierowane do uczniów chcących kontynuować naukę bądź zdobyć nowy zawód (np. planowanie kariery edukacyjnej i zawodowej). Trzecia grupa spotkań była skierowana do uczniów na każdym etapie kształcenia (np. korzystna autoprezentacja, czyli jak wybrać najlepszy wizerunek, sposoby radzenia sobie ze stresem).

Poza wskazanymi powyżej działaniami trzecim rodzajem wsparcia dla szkół zaklasyfikowanych do udziału w projekcie było indywidualne poradnictwo zawodowe oraz indywidualne wsparcie psychologiczne dla uczniów.

Projekt promował też współpracę z pracodawcami. Miała ona na celu zapoznanie młodzieży z możliwościami wynikającymi z kształcenia zawodowego, realiami środowiska pracy i zawodów, wymaganiami na stanowiskach. Dał też możliwość uzyskania informacji dotyczących potrzeb lokalnego rynku pracy w kontekście kwalifikacji i kompetencji pracowników oraz zasad rekrutacji.

Pracodawcy byli także włączani w proces kształcenia poprzez organizację spotkań pracodawców z uczniami i dodatkowe praktyki zawodowe. W ramach projektu zostały zorganizowane dodatkowe 2-tygodniowe praktyki zawodowe dla uczniów szkół zakwalifikowanych do projektu. Podstawowym celem praktyk zawodowych było kształtowanie umiejętności zawodowych poszukiwanych na rynku pracy oraz wdrożenie do praktycznego stosowania różnych form pracy. Wiadomości oraz umiejętności nabyte na zajęciach teoretycznych mogły, w ramach praktyk zawodowych, zostać skonfrontowane z rzeczywistymi

doświadczeniami, tak aby uczeń potrafił wykonywać daną pracę, a nie tylko dysponował wiedzą teoretyczną.

Realizowane były również usługi poradnictwa zawodowego dla 8000 uczniów. W ramach projektu odbyły się także Podlaskie Targi Pracy, których głównym celem było zbliżenie uczniów do środowiska pracodawców, dostarczenie uczniom informacji o rynku pracy, specjalnościach i poszukiwanych kwalifikacjach. W wydarzeniu wzięło udział blisko 3000 uczniów wraz z opiekunami oraz 49 wystawców. Poza tym odbył się Turniej Wiedzy o Zawodach, którego celem było podniesienie świadomości uczniów w zakresie podejmowania samodzielnych i trafnych decyzji dotyczących wyboru przyszłego zawodu.

Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr – projekt ponadnarodowy CZAS NA STAŻ – regionalny program staży dla uczniów szkół zawodowych w niemieckich przedsiębiorstwach

Projekt pilotażowy i ponadnarodowy realizowany w partnerstwie z Parlamentem Hanzeatyckim „CZAS NA STAŻ – regionalny program staży dla uczniów szkół zawodowych w niemieckich przedsiębiorstwach” realizowany jest od 1.07.2013 do 30.06.2015 roku. Wartość budżetu projektu to 2 496 648,00 zł i obejmuje obok działań współpracy ponadnarodowej z budżetem 594 000,00 zł działania modernizacyjne kierowane do 20 szkół zawodowych z terenu województwa podlaskiego kształcących w branżach strategicznych dla regionu, czyli w zawodach spożywczych, turystycznych, budowlanych i maszynowych. Projektem objęto 200 uczniów biorących udział w szkoleniach i stażach zawodowych w Polsce oraz Niemczech, a także 80 nauczycieli tworzących modernizacyjne Zespoły Szkolne w oparciu o wiedzę praktyczną zdobytą w trakcie szkoleń wyjazdowych z udziałem lokalnych pracodawców oraz wizyt studyjnych w Niemczech w zakresie dobrych praktyk Dualnego Systemu Kształcenia. Udział w projekcie przygotowuje 20 szkół zawodowych do stworzenia i realizacji własnego programu rozwojowego w oparciu o Dualny System Kształcenia z udziałem lokalnych pracodawców zaangażowanych w przygotowanie programu oraz partnerów zagranicznych zwiększających atrakcyjność oferty edukacyjnej szkoły.

W ramach projektu wdrażane jest innowacyjne narzędzie internetowe umożliwiające sprawną komunikację pomiędzy szkołą (opiekunami zdalnymi z ramienia szkoły) a pracodawcami realizującymi staże zawodowe. Platforma e-Staży umożliwia nie tylko bieżący monitoring realizowanego stażu lub praktyki, ale co najważniejsze, jest instrumentem do budowania i wspólnego projektowania (modyfikowania) programów staży przez pracodawcę i nauczyciela zawodu, z możliwością potwier-

dzania kolejnych zadań zawodowych przez opiekuna z firmy, ucznia oraz opiekuna zdalnego ze szkoły, czyli prowadzenia elektronicznego dziennika praktyki zawodowej realizowanej poza szkołą.

Podejście to realizuje założenia modelowego programu rozwojowego opisanego powyżej. Uwzględnia ono dwa obszary modernizacyjne, jakimi są Dualny System Kształcenia budowany w ramach 20 programów rozwojowych oraz e-Edukacja w pilotażowym narzędziu do organizacji i monitorowania praktyk zawodowych i staży poza szkołą. Zgodnie z modelem programu rozwojowego w projekcie uwzględniono cele oraz działania przeznaczone dla Ucznia, Szkoły i Otoczenia:

- 1) Wsparcie UCZNIĄ poprzez modyfikację, uzupełnienie programu nauczania i dodatkowe elementy kształcenia praktycznego formie wakacyjnych płatnych staży zawodowych w firmach niemieckich oraz w podlaskim rzemiośle, wraz ze szkoleniami przygotowującymi do nauki zawody w firmie:
 - STAŻE ZAWODOWE w wymiarze 110 godzin dla 200 uczniów w podlaskich firmach, połączone z 40-godzinnym, tygodniowym stażem zagranicznym w Niemczech z polską opieką i tłumaczem wraz ze stypendium stażowym;
 - SZKOLENIA zawodowe w wymiarze 32 godzin, przygotowujące do staży zawodowych z zakresu Dualnego Systemu Kształcenia, Rozwoju Kariery oraz nauki języka niemieckiego w zakresie tematycznym stażu zagranicznego oraz projektowania i obsługi własnego, indywidualnego programu stażu na Platformie e-Staży;
- 2) Wsparcie SZKOŁY poprzez powołanie modernizacyjnych zespołów szkolnych oraz przygotowanie nauczycieli i pracowników administracyjnych do wdrażania Dualnego Systemu Kształcenia poprzez programy rozwojowe:
 - WIZYTA STUDYJNA W NIEMCZECH dla zespołu szkolnego w zakresie dobrych praktyk Dualnego Systemu Kształcenia SK organizacji staży dla uczniów szkoły w firmach polskich i niemieckich;
 - SZKOLENIA wyjazdowe z udziałem pracodawców diagnozujące lukę kompetencyjną oraz przygotowujące do opracowania programów staży wakacyjnych niwelujących luki kompetencyjne absolwentów szkoły z zastosowaniem funkcji opieki zdalnej nad uczniem, z zastosowaniem narzędzia internetowego Platforma e-Staży z modułem logistycznym i merytorycznym dla szkoły, z opracowaniem contentów edukacyjnych dla branży tu-

rystycznej, spożywczej, budowlanej i maszynowej oraz elektronicznego, internetowego dziennika staży lub praktyk zawodowych dla 20 szkół zawodowych.

- 3) Wsparcie OTOCZENIA szkoły, w szczególności lokalnych pracodawców, poprzez diagnozę luki kompetencyjnej powstającej pomiędzy potrzebami kompetencyjnymi pracodawców a możliwościami edukacyjnymi szkoły oraz zaproponowanie instrumentów lokalnej współpracy i edukacji praktycznej poza szkołą, niwelujących luki kompetencyjne:
 - SEMINARIA MŚP z udziałem lokalnych pracodawców, realizowane w formie wyjazdowych warsztatów integracyjnych w ośrodkach edukacyjno-rekreacyjnych z udziałem dyrekcji szkół i nauczycieli zawodowych, w celu zdiagnozowania luk kompetencyjnych absolwentów szkół współpracujących z pracodawcami oraz opracowania elastycznej formuły programowania praktyk i staży zawodowych w firmie w oparciu o zadania zawodowe związane z luką kompetencyjną oraz internetowe narzędzia wspomagające proces tworzenia i monitorowania jakości kształcenia praktycznego poza szkołą na Platformie e-Staży obsługiwanej przez opiekunów staży z ramienia firm zaangażowanych w Dualny System Kształcenia.
 - PROGRAM ROZWOJOWY przygotowany z uwzględnieniem potrzeb oraz potencjału edukacyjnego otoczenia szkoły z wykorzystaniem nowoczesnych instrumentów zarządzania Dualnym Systemem Kształcenia oraz współpracy ponadnarodowej, w celu finansowania współpracy szkoły z otoczeniem w ramach projektów realizowanych w perspektywie finansowania 2014-2020 z wykorzystaniem środków unijnych na rzecz rozwoju edukacji zawodowej i kształcenia ustawicznego oraz rozwoju przedsiębiorstw.

Z powyższego wynika, że projekt jest kierowany do wybranych szkół zawodowych w woj. podlaskim kształcących w branżach kluczowych dla rozwoju regionu, a jego celem jest przygotowanie szkół do kształcenia w Dualnym Systemie Kształcenia poprzez przeznaczony dla każdej szkoły Program Rozwojowy realizowany we współpracy z podlaskim i niemieckim rzemiosłem z zastosowaniem rozwiązań e-Edukacji.

Opisany projekt jest dobrą praktyką w zakresie zastosowania modelowego programu rozwojowego, rozumianego jako produkt finalny i efekt projektów badawczych, innowacyjnych i pilotażowych w projekcie standardowym. To także przykład budowania regionalnych, systemowych działań na rzecz rozwoju i modernizacji edukacji zawodowej

z angażowaniem lokalnych pracodawców oraz inspirowaniem i zachęcaniem do rozwoju nauczycieli zawodu w szkole oraz rzemiośle. Podejście takie wpisuje się także w strategię „Modernizacja & Adaptacyjność” opisaną w rozdziale pierwszym, dlatego też może stanowić modelowy instrument dalszych działań w zakresie zwiększania adaptacyjności szkół zawodowych oraz ich modelowej modernizacji, uwzględniającej potrzeby nie tylko uczniów czy nauczycieli pracujących w szkole, lecz także otoczenia pracodawców, znajdujących argumenty i motywacje do angażowania się w rozwój szkoły i wspólne kreowanie własnej przyszłości związanej z kondycją i przyszłością edukacji zawodowej.

Zaprezentowane dobre praktyki i przykłady aktywności edukacyjnej w trzech kluczowych obszarach reorientacji zawodowej nauczycieli zawodu zestawione z wynikami ewaluacji oraz doświadczeniami i zaleceniami partnerów z krajów hanzeatyckich potwierdzają przyjęty w projekcie kierunek działań rozwojowych. Dlatego też warto zestawić główne argumenty i rekomendacje wynikające z zaproponowanej i konsultowanej z partnerami regionalnymi i ponadnarodowymi strategii Modernizacja & Adaptacyjność:

Wnioski

Można zauważyć, że Rzeczpospolita Polska formalnoprawnie odstępuje od takiego zadania, jak „przeciwdziałanie bezrobociu”. Nieobowiązująca już Ustawa z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu¹¹² nawet w samym tytule zawierała określenie „przeciwdziałanie bezrobociu”. Nowa ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy stara się unikać takiego określenia (jakkolwiek pojawia się ono w niej sporadycznie) i w art. 3 ust. 1 wskazuje, co jest zadaniem Rzeczypospolitej w kwestii bezrobocia: „zadania państwa w zakresie promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej są realizowane na podstawie uchwalanego przez Radę Ministrów Krajowego Planu Działań na rzecz Zatrudnienia, zawierającego zasady realizacji Europejskiej Strategii Zatrudnienia, zwanego dalej «Krajowym Planem Działań», oraz w oparciu o inicjatywy samorządu gminy, powiatu, województwa i partnerów społecznych”. Zadaniem państwa polskiego jest obecnie „łagodzenie skutków bezrobocia”. Państwo uświadomiło więc sobie swoją ograniczoną rolę na rynku pracy – nie przeciwdziała bezrobociu, a łagodzi jego skutki. Najefektywniej przeciwdziałać bezrobociu można poprzez tworzenie nowych miejsc

¹¹² DzU z 2003.58.514 ze zm.

pracy oraz utrzymanie istniejących. Nowe miejsca pracy tworzą przede wszystkim pracodawcy z sektora podmiotów niepublicznych, nade wszystko przedsiębiorcy. Takimi przedsiębiorcami-pracodawcami są też rzemieślnicy. Państwo ma na tym polu, jak już wspomniałem, ograniczone możliwości, lecz winno wspomagać pracodawców, m.in. poprzez aktywizację instytucji rynku pracy. Instytucje rynku pracy mogą pośredniczyć (wspomagać) w tworzeniu nowych miejsc pracy lub w utrzymaniu istniejących poprzez odpowiednie szkolenia (w tym przekwalifikowania), politykę informacyjną, itp.

Od kilku lat w sektorze oświaty trwają masowe zwolnienia nauczycieli. Przyczyny są najczęściej obiektywne, gdyż zmniejsza się liczba dzieci uczęszczających do placówek oświatowych, w szczególności szkół. W dniu 30 sierpnia 2013 r. minister edukacji narodowej pani Krystyna Szumilas w wywiadzie dla Polskiego Radia stwierdziła, że od 1 września grupa ok. 7 tys. nauczycieli straci pracę. Według pani minister liczba ta może się zmniejszyć¹¹³.

Nauczyciele, którzy stracą pracę, będą mieli (w aktualnej sytuacji na rynku pracy) ograniczone możliwości powrotu do zawodu nauczyciela sensu stricto. Będą więc coraz częściej świadczyć pracę w innych formach (niż „nauczycielski stosunek pracy”), np. na podstawie różnych umów o pracę, różnych umów cywilnoprawnych lub staną się przedsiębiorcami. Podsumowując, takie świadczenie pracy, na styku oświaty, rzemiosła i instytucji rynku pracy, może przybierać dowolne formy, oczywiście w ramach prawa. Pracownicy oświaty zawodowej to w szczególności osoby zatrudnione w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach, szkołach policealnych oraz szkołach specjalnych przysposabiających do pracy. Podstawowym wyzwaniem tych szkół jest dostosowanie profilu kształcenia i kompetencji świadczących naukę osób do potrzeb współczesnego rynku pracy.

Nauczycielami zawodu są także osoby zatrudnione w pozaszkolnym systemie kształcenia zawodowego, tj. w Centrach Kształcenia Praktycznego, Ochotniczych Hufcach Pracy, ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego (np. Centra Kształcenia Ustawicznego), jak też pracodawcy uczestniczący w praktycznym nauczaniu zawodu.

Jednym z podstawowych obszarów funkcjonowania szkoły jest jej współpraca z otoczeniem na rzecz rozwoju własnego i lokalnego. Do kluczowych podmiotów zewnętrznych, z którymi szkoła powinna współpracować w kontekście zmian na rynku pracy, należą: organ pro-

¹¹³ Wywiad z minister edukacji narodowej Krystyną Szumilas. Jedyńska. Polskie Radio.

wadzący szkołę zawodową, wojewódzka i powiatowa rada zatrudnienia, wojewódzkie i powiatowe urzędy pracy, Ochotnicze Hufce Pracy, izby i cechy rzemieślnicze, pracodawców, centra kształcenia zawodowego i ustawicznego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, gminne centra informacji, agencje zatrudnienia, organizacje pozarządowe, kuratoria, placówki doskonalenia nauczycieli oraz szkoły i inne placówki edukacyjne.

W przypadku współpracy z częścią podmiotów otoczenia zewnętrznego szkoła nie może być ich równym partnerem. Są to podmioty, z którymi szkoła ma uregulowany prawnie obowiązek współpracy bądź też relację zależności pionowej. Podmioty te stanowią: organ prowadzący szkołę zawodową, Ochotnicze Hufce Pracy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz kuratoria oświaty.

Szkoły zawodowe mogą pośrednio uczestniczyć w kształtowaniu polityki zatrudnienia i rynku pracy poprzez współpracę z: wojewódzką i powiatową radą zatrudnienia, wojewódzkim i powiatowymi urzędami pracy, izbami i cechami rzemieślniczymi, pracodawcami, agencjami zatrudnienia, organizacjami pozarządowymi działającymi w obszarze rynku pracy.

Kluczowe bariery współpracy szkół zawodowych z otoczeniem to: brak zasobów finansowych i materialnych; peryferyjne położenie; brak czasu i zasobów kadrowych; brak zaangażowania i chęci do działań; niezajomość prawa; konkurencja placówek o zasoby instytucji; oraz przekonanie o monopolu edukacyjnym szkoły. W przypadku szkół zawodowych barierami we współpracy z pracodawcami są: brak wiedzy o możliwości i korzyściach z takiej współpracy, brak dostatecznego zainteresowania uczniów praktyczną nauką zawodu bezpośrednio w przedsiębiorstwach, niska jakość kandydatów zgłaszających się do firm w celu odbycia stażu lub szkolenia zawodowego, niedopasowanie programu edukacji zawodowej do potrzeb lokalnego rynku pracy, źle działający system doradztwa zawodowego w szkołach, brak zaangażowania samorządu w stymulowanie współpracy szkół i pracodawców, obawy pracodawców co do kwestii formalnofinansowych, postrzeganie współpracy w kategoriach kosztów, krótkofalowe nastawienie na zabezpieczenie bieżącej działalności firmy oraz niski poziom społecznej odpowiedzialności biznesu.

Podstawowym instrumentem zarządzania modernizacją szkół zawodowych są ich programy rozwojowe. Programy powinny zmierzać do wywołania pozytywnych zmian w szkole przy uwzględnieniu zaleceń polityki edukacyjnej. Powinny też obejmować diagnozę, cele, budżet zdaniowy, harmonogram i ewaluację rezultatów. Realizacja programów

rozwojowych może zostać wsparta w ramach Działania 9.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Projekty powinny wówczas spełnić dodatkowe kryteria i prowadzić do podniesienia zdolności uczniów do przyszłego zatrudnienia, w tym wyposażenia ich w kompetencje kluczowe. Grupą docelową mogą być uczniowie i wychowankowie szkół i placówek oświatowych, jak również szkoły i placówki, w tym kadra, pracodawcy oraz partnerzy społeczno-gospodarczy. Projekty mogą prowadzić m.in. do modernizacji oferty kształcenia zawodowego, do dostosowania jej do potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy oraz do wdrożenia nowych, innowacyjnych form nauczania i oceniania cechujących się wyższą skutecznością niż formy tradycyjne.

Istotnym wyzwaniem dla adaptacyjności pracowników oświaty do warunków rynkowych są prawno-organizacyjne aspekty zatrudnienia nauczycieli w oparciu o ustawę Karta nauczyciela. Regulacja ta określa szczegółowo zasady awansu zawodowego, jednakże część jej aspektów motywacyjnych jest krytykowana za nieadekwatność do warunków współczesnego rynku pracy.

Karta nauczyciela dotyczy także pracowników zatrudnionych u pracodawców, którzy pełnią funkcję instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz kierowników praktycznej nauki zawodu. Zatrudnienie zgodnie z Kartą nauczyciela może być więc traktowane jako atrakcyjne dla tych pracowników z perspektywy bezpieczeństwa warunków pracy, ale nieatrakcyjnie z perspektywy płacy i kosztów dla pracodawcy. Regulacje prawne przewidują możliwość zatrudniania przez szkoły osób bez kwalifikacji nauczycielskich i niebędących nauczycielami. Niemniej jednak w takich sytuacjach niezbędne jest wyrażenie zgody na zatrudnienie przez kuratora oświaty. Ogranicza to zatem swobodę zatrudnienia kadry pedagogicznej, a zarazem wydłuża procedurę pozyskania do szkół pracowników z doświadczeniem w biznesie. Proponowany projekt założeń nowelizacji ustawy Karta nauczyciela jest zorientowany na ograniczenie kosztów ekonomicznych zatrudniania nauczycieli. Wzbudza natomiast wątpliwości co do poprawy jakości kształcenia i wdrażanych rozwiązań motywujących nauczycieli.

Adaptacyjność pracowników oświaty w warunkach rynkowych jest możliwa do uzyskania przez zastosowanie elastycznych form zatrudnienia i organizacji czasu pracy. Wykorzystanie tych rozwiązań jest ograniczone w odniesieniu do nauczycieli z uwagi na pierwszeństwo ustawy Karta nauczyciela nad kodeksem pracy. Nauczyciele szkół publicznych mogą być zatrudnieni w ramach umowy o pracę lub mianowania. Tym samym możliwe są do zastosowania jedynie elastyczne formy organizacji czasu pracy.

Przekwalifikowanie nauczycieli stanowi wyzwanie z uwagi na zmiany demograficzne i zmniejszającą się liczbę uczniów, a w konsekwencji – mniejsze zapotrzebowanie na pracę nauczycieli. Pracownicy oświaty mogą jednak być wdrażani do nowych zawodów, jak asystent rodziny, nauczyciel osób dorosłych, oraz do pracy w zawodach zbliżonych do wykonywanej specjalizacji. Rządowy program wsparcia nauczycieli przewiduje pomoc tylko i wyłącznie dla nauczycieli, którzy zostali zwolnieni z pracy. Nie dotyczy osób, które są zagrożone zwolnieniami.

Norwegia ma dobrze rozwinięty ponadgimnazjalny system kształcenia i szkolenia zawodowego związanego z praktyką, który cieszy się wysokim stopniem zaufania wśród zainteresowanych. Mocnymi stronami systemu są¹¹⁴:

- silna współpraca trójstronna na krajowym poziomie, powiatu i sektorowych;
- system kształcenia i szkolenia zawodowego wspierany przez wysoki poziom zaufania pomiędzy zainteresowanymi stronami;
- według standardów międzynarodowych system jest stosunkowo otwarty.

Wyzwaniem dla systemu norweskiego może być zdolność reagowania systemu kształcenia zawodowego determinowanego wyborami uczniów do zapotrzebowania rynku pracy. Problemem też jest nadmierne starzenie się instruktorów, co utrudnia pozyskiwanie nowych trenerów na tyle szybko, aby dopasować tempo do procesu odchodzenia na emeryturę. Nie ma żadnych wymagań kwalifikacyjnych dla trenerów w przedsiębiorstwach i doradców zawodowych. Aby poprawić dopasowanie kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, wyborów uczniów, system ten powinien być lepiej prowadzony i kierowany.

- Planowanie kształcenia i szkolenia zawodowego powinno uwzględniać dostępność miejsc praktyk zawodowych; powiaty powinny ograniczać te programy, które są mało popularne.
- Uczniowie powinni otrzymać dobrą informację zawodową, wsparcie kariery od dobrze wykwalifikowanego personelu na niższych etapach edukacji.

Aby przeciwdziałać porzucaniu nauki, należy wzmocnić interwencję w pierwszych latach nauki, aby pomóc osobom zagrożonym wypadnięciem. Należy zwiększyć elastyczność systemu do utrzymania studentów

¹¹⁴ *Vocational Education and Training in Norway Strengths, Challenges and Recommendations*, OECD, <http://www.oecd.org/education/innovation-education/45167059.pdf>.

w szkole poprzez unikanie zwiększenia nierówności. Pracodawcy w Norwegii otrzymują stosunkowo duże dotacje na praktyki zawodowe (120 tys. koron + 5 tys. koron miesięcznie na koszty kształcenia). Należy podjąć kroki w celu zapewnienia, żeby jakość szkoleń była współmierna do kosztów organizacji praktyki poprzez przeprowadzanie systematycznej analizy kosztów, korzyści i jakości praktyk.

Rekomendacje

Podsumowując doświadczenia krajowe oraz partnerów zagranicznych w realizacji działań na rzecz podniesienia jakości kształcenia zawodowego oraz dostosowania systemu edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy, można sformułować katalog rekomendacji, zgodnie z obszarami przygotowanej strategii Modernizacja & Adaptacyjność, zwiększający trafność i skuteczność podejmowanych działań w poszczególnych obszarach problemowych partnerstwa:

- 1) **ZWIĘKSZENIE EFEKTYWNOŚCI ZARZĄDZANIA** szkołami zawodowymi: przez dyrekcję szkół zawodowych i organy prowadzące szkoły w oparciu o model współpracy lokalnej szkół zawodowych, instytucji rynku pracy oraz pracodawców:
 - wskazane jest utworzenie lub promocja ośrodków współpracy szkół zawodowych z pracodawcami i instytucjami rynku pracy w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnego rynku pracy poprzez rozwój Dualnego Systemu Kształcenia w oparciu o wspólną ofertę Popytowego Doradztwa Kariery dla młodzieży uczniów oraz osób dorosłych z wykorzystaniem modeli ośrodków oceny kompetencji;
 - niezbędne jest utworzenie wspólnych zasobów zdalnych dla branż i zawodów strategicznych oraz internetowych instrumentów zarządzania ofertą edukacyjną szkół zawodowych w oparciu o Platformę e-Staży;
 - zasadne jest wykorzystanie przez szkoły zawodowe możliwie pełnego potencjału tworzenia nowych relacji z podmiotami otoczenia zewnętrznego. Zasadne jest wykroczenie poza współpracę o charakterze obligatoryjnym oraz zerwanie z przekonaniem o monopolu edukacyjnym szkoły;
 - poprawa jakości współpracy szkół z otoczeniem wymaga m.in.: uaktywnienia szkół w nawiązaniu współpracy, tworzenia sytuacji do zainteresowania pracodawców samodzielnym inicjowaniem kontaktu ze szkołami, zachęcania pracodawców do realizacji programów edukacyjnych dostosowanych do specyfiki danej branży i potrzeb regionu, tworzenia klastrów gospodarczych do

koordynacji współpracy ze szkołami, prowadzenia kampanii informacyjno-promocyjnych, upowszechniania dobrych praktyk, zaangażowania w pośrednictwo współpracy instytucji otoczenia biznesu;

- zasadne jest wykorzystanie programów rozwojowych szkół do stymulowania ich współpracy z otoczeniem oraz do przygotowania kadry szkół do zmian w realizowanych przez te ośrodki zadań na potrzeby rynku pracy.
- 2) ZWIĘKSZENIE ADAPTACYJNOŚCI pracowników oświaty poprzez promocję i wdrażanie elastycznych form zatrudnienia nauczycieli w obszarze współpracy szkoły zawodowej z rzemiosłem, instytucjami szkoleniowymi oraz instytucjami rynku pracy:
- konieczne jest podniesienie kompetencji i zwiększenie adaptacyjności nauczycieli zawodu w obszarze Dualnego Systemu Kształcenia poprzez realizację projektów promujących alternatywne obszary aktywności zawodowej nauczycieli, takiej jak trener zawodu, certyfikator kompetencji czy e-edukator, z wykorzystaniem Platformy e-Staży, co może być kluczowym instrumentem dywersyfikacji źródeł finansowania edukacji zawodowej oraz reorientacji zawodowej nauczycieli zagrożonych bezrobociem w efekcie likwidacji szkoły;
 - niezbędne jest przejrzyste przybliżanie zasad Karty nauczyciela pracodawcom, którzy mogliby współpracować ze szkołami w ramach praktycznej nauki zawodu;
 - zachodzi potrzeba rozwijania mechanizmów motywacyjnych dla kadry oświaty, które nie pociągałyby za sobą jednoczesnego spadku płac nauczycieli i nie wzbudzałyby wątpliwości co do profesjonalizmu oceny pracy nauczycieli;
 - istotne jest wprowadzenie rozwiązań, które umożliwiłyby ułatwienia w zatrudnianiu i motywowaniu przez szkoły specjalistów z podmiotów otoczenia szkoły, w szczególności przedstawicieli pracodawców na potrzeby praktycznej nauki zawodu. Aktualny system wynagradzania i awansu nauczycieli nie jest atrakcyjny dla osób ze środowiska biznesu;
 - Istotne jest wprowadzanie do szkół elastycznych systemów organizacji czasu pracy, takich jak: równoważny system czasu pracy, przerywany system czasu pracy, zadaniowy system czasu pracy, ruchomy system czasu pracy, system pracy „weekendowej”, system „skróconego tygodnia pracy”, zmienne godziny

rozpoczynania pracy, indywidualny rozkład czasu pracy, indywidualne konta czasu pracy oraz zmniejszenie wymiaru czasu pracy jako rekompensata za korzystanie z urlopu wychowawczego;

- dotychczas realizowane w kraju wsparcie w zakresie przekwalifikowania nauczycieli miało formę głównie krótkotrwałych kursów, warsztatów i szkoleń. Realizowane projekty powinny w większym stopniu być związane z faktycznym poszukiwaniem nowego miejsca zatrudnienia oraz płynnym przejściem z jednego miejsca zatrudnienia do innego w formie outplacementu;
 - możliwe jest wdrażanie modeli szkół zawodowych prowadzonych przez organizacje pozarządowe oraz izby i cechy rzemieślnicze, które choć nie przyjmują formy szkół niepublicznych, efektywniej realizują program nauczania, pozwalają na pełniejsze zaangażowanie szkoły we współpracę z otoczeniem zewnętrznym oraz elastyczne zatrudnienie nauczycieli.
- 3) MODERNIZACJA SZKÓŁ ZAWODOWYCH w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnych rynków pracy:
- niezbędne jest wdrożenie w szkołach zawodowych Dualnego Systemu Kształcenia z udziałem rzemiosła z wykorzystaniem narzędzi diagnozy luki kompetencyjnej oraz organizacji praktyk zawodowych niwelujących lukę kompetencyjną;
 - wdrażanie Dualnego Systemu Kształcenia powinno być wspierane poprzez model Popytowego Doradztwa Kariery z wykorzystaniem zasobów i kompetencji instytucji rynku pracy i rzemiosła oraz rozbudowę zdalnych zasobów e-Edukacji w szkołach zawodowych na potrzeby doskonalenia oferty edukacyjnej;
 - programy rozwojowe powinny być opracowywane przez szkoły we współpracy z podmiotami otoczenia zewnętrznego. Wykorzystanie opinii i zaangażowania do współdziałania ze strony partnerów pozwoli szkołom na ich pełniejszą modernizację. Jednocześnie włączenie w proces przemian podmiotów zewnętrznych powinno prowadzić do generowania korzyści także dla nich, a w konsekwencji – dla środowiska lokalnego i regionu;
 - programy rozwojowe powinny uwzględniać nie tylko konsultowanie działań z podmiotami otoczenia szkoły, lecz także ich udział w ewaluacji tych działań. Programy powinny uwzględniać działania w obszarze wspierania praktyki, kariery i e-edukacji – zarówno uczniów, jak i kadr szkoły oraz podmiotów otoczenia;

- dostosowanie oferty edukacyjnej szkoły zawodowej do potrzeb rynku pracy nie może ograniczać się do działań związanych z otwieraniem lub likwidowaniem kierunków kształcenia, nawet jeżeli działania te oparte są na wnikliwej analizie potrzeb powiatowego czy regionalnego rynku pracy. Należy podkreślić fakt, że dynamika rynku pracy oraz jego nieprzewidywalność związana z procesami o charakterze globalnym często wyprzedza efekty prac modernizacyjnych związanych z kształtowaniem oferty kierunków kształcenia. Czas, jaki musi minąć od wprowadzenia nowego kierunku do wejścia na rynek pracy pierwszych absolwentów, często był zbyt długi, by szkoła mogła skutecznie odpowiadać na zmiany rynków pracy. W tym zakresie szkoła powinna uwzględniać tendencje długookresowe czy kierunki kształcenia zgodne ze strategią rozwoju regionalnego (zarówno na poziomie gminy, jak i województwa). Tym samym w puli działań modernizujących ofertę edukacyjną obok uruchamiania czy likwidowania kierunków kształcenia powinny znaleźć się inne działania podnoszące jakość i trafność kształcenia, takie jak rozwiązania z zakresu Modułowego Systemu Kształcenia, Dualnego Systemu Kształcenia, e-Edukacji czy Popytowego Doradztwa Kariery. Każdy z tych obszarów może być wyzwaniem rozwojowym dla szkoły zawodowej i przyczyniać się do większej elastyczności i mobilności absolwentów na rynku pracy, w sytuacji gdy dynamika rynku pracy po raz kolejny zaskoczy autorów nowej oferty edukacyjnej rozumianej w wąskim znaczeniu jako pula kierunków kształcenia dostosowana do potrzeb rynku pracy;
- w związku z powyższym rekomenduje się szersze spojrzenie na aspekt dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy i szersze spojrzenie na rynek pracy, wykraczające poza zagadnienie samych zawodów oraz popytu i podaży na te zawody. Jedną z kluczowych ról szkoły zawodowej powinno być przygotowanie absolwenta do pracy w ogóle, kształtowanie postaw i kultury pracy, które są wysoko cenione przez przyszłych pracodawców. W tym obszarze istotne znaczenie mogą mieć rozwiązania Dualnego Systemu Kształcenia, kształtujące postawy kluczowe dla kultury pracy. Ma to szczególne znaczenie w promocji zatrudnienia w zawodach mało popularnych, wymagających wyteżonej i ciężkiej pracy. Przesunięcie akcentu z kwalifikacji zawodowych na kulturę pracy i umiejętności rynku pracy stawia przed szkolnictwem zawodowym nowe wyzwanie pro-

mowania karier opartych na konkretnym zawodzie i uczciwej pracy, cieszących się szacunkiem społecznym. W tym wymiarze konkurs dyplomów i certyfikatów zawodowych powinien odgrywać mniejszą rolę. W tym duchu powinny być wdrażane rozwiązania Modułowego Systemu Kształcenia, w którym potwierdzone zadanie zawodowe jest bardziej zrozumiałe dla pracodawcy niż dyplom dla całego zawodu. Zwiększa to komunikację z pracodawcami, a co za tym idzie – elastyczność absolwenta na rynku pracy. W podobny sposób należy zwiększać jakość kształcenia przez rozwiązania z zakresu e-Edukacji, przygotowującej absolwentów do uczenia się przez całe życie oraz planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego z zastosowaniem instrumentów z zakresu Doradztwa Kariery. Przygotowanie absolwenta do życia w społeczeństwie informacyjnym i opartym na wiedzy jest wyzwaniem dla szkół zawodowych, którego nie można pomijać, orientując się na działaniach związanych z otwieraniem nowych kierunków kształcenia i wyposażeniem szkół w kosztowne urządzenia dydaktyczne związane z nowymi kierunkami. Dywersyfikacja celów edukacyjnych w ofercie edukacyjnej zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu edukacyjnego, a tym samym ukazuje nową rolę szkolnictwa zawodowego w ogóle. W obliczu deprecjacji szkolnictwa zawodowego w Polsce oraz niepokojących tendencji w skali kraju w zakresie malejącej rangi wykształcenia zawodowego w wyborach edukacyjno-zawodowych młodzieży, budowanie nowego wizerunku szkolnictwa zawodowego, wykraczającego poza aspekt tradycyjnie rozumianego zawodu, powinno być kluczowym wyzwaniem rozwojowym dla szkół zawodowych. Tym samym obszary te nie mogą być pominięte w działaniach związanych z modernizacją oferty edukacyjnej i podnoszeniem jakości kształcenia zawodowego.

Dodatkowo warto zwrócić uwagę na zalecenia sformułowane przez partnerów hanzeatyckich, które odnoszą się do zaproponowanych kierunków reorientacji zawodowej nauczycieli. W logicznych i bardzo spójnych zaleceniach Parlamentu Hanzeatyckiego warto podkreślić konieczność dalszego rozwoju dualnego systemu kształcenia na wszystkich poziomach edukacji, co istotnie zwiększy obszary pracy dla nauczycieli zawodu. Z drugiej strony kluczowy może być rozwój systemu doradztwa zawodowego uwzględniającego wiedzę o zawodach, czyli potencjalnie angażujący w nowych rolach nauczycieli zawodu, jako rzetelnych „do-

radców zawodu” dopełniających usługi doradców kariery i pedagogów kreujących postawy i zachowania niezbędne do pozyskania odpowiedniej pracy. Warto w działaniach o charakterze regionalnym podjąć wysiłek kreowania centrów kompetencji oferujących swoje usługi do szerszej grupy uczestników kształcenia zawodowego (w tym osób dorosłych i powracających na lokalny rynek pracy), z możliwością potwierdzania i uzupełniania kwalifikacji nieformalnych. Podjęcie działań strategicznych oraz inwestycyjnych w tych trzech obszarach zaowocuje kreowaniem nowych przestrzeni aktywności edukacyjnej nauczycieli zawodu nieznajdujących dziś pracy w tradycyjnym systemie ponadgimnazjalnych szkół zawodowych. Tak zaprojektowana *ucieczka do przodu* od problemów demograficznych może okazać się najważniejszym impulsem rozwojowym dla regionów stawiających dziś na kapitał wiedzy swoich mieszkańców, czyli dobrze zaprojektowane i systematycznie wspierane kompetencje do pracy.

Z drugiej strony uwzględnienie w działaniach modernizacyjnych nowych obszarów współpracy szkoły zawodowej z otoczeniem nie tylko zwiększa trafność i trwałość rezultatów modernizacyjnych, lecz także angażuje w proces zmiany gospodarczej partnerów społecznych, ich kapitał wiedzy oraz niewykorzystane do tej pory zasoby edukacyjne. Połączenie sił może dać zaś efekt synergii kreujący nową jakość w edukacji zawodowej oraz nowe możliwości dla pracodawców i absolwentów systemu kształcenia poszerzające znacznie horyzonty przyszłości regionu i edukacji zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

1. *100 mln zł z UE na wsparcie nauczycieli*, 27.08.2013, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.men.gov.pl.
2. Ausführliche Beschreibungen finden sich in den Ausarbeitungen: Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Richtungen der Neuorientierung und neue Tätigkeitsfelder für Berufsschullehrer, Hanse- Parlament, Hamburg März 2015 Dr. Jürgen Hogeforster: Modernisierung der beruflichen Bildung: Elitebildung für Schüler und Lehrkräfte, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015.
3. *Badania lokalne dla 12 szkół zawodowych, wspierających tworzenie i wdrażanie programów rozwojowych na potrzeby Projektu „Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby II” Działanie 9.2. POKL*, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, 2014.
4. *Badanie efektów projektów realizowanych w ramach Działania 9.4 PO KLw województwie pomorskim mających na celu dostosowanie kwalifikacji nauczycieli kształcenia zawodowego do zmieniającej się sytuacji w regionie i zmian w systemie edukacji*, Pracownia Badań i Doradztwa „Re-Source”, Poznań 2012.
5. *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, MEN, Warszawa, luty 2011, www.efs.lubelskie.pl
6. Barański A., Teza 1, w: Rozwadowska-Skrzeczyńska J., Szymańska M., *Karta Nauczyciela. Komentarz*, LEX, 2012.
7. *Diagnoza stanu kształcenia zawodowego i potrzeb w zakresie modernizacji oferty kształcenia dotyczących efektywności i adekwatności kształcenia przez szkoły zawodowe w kontekście potrzeb regionalnego rynku pracy*; Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku, PSDB, BFKK, Białystok 2011.
8. Duriasz-Bułhak J., R. Milewski *Partnerstwo w rozwoju lokalnym*, Fundacja Wspomagania Wsi, 2003 r.
9. Farstad H., *Vocational education and training in Norway*, CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, 1999, s. 116 i nast.; <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/14197.aspx>.

10. Flajszok I., A. Męczyńska, A. Michna, *Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych*, Difin, Warszawa 2013.
11. Grabek A., *Gminy walczą z Kartą*, „Rzeczpospolita” 20.04.2012, www.rp.pl [10.09.2013]; O. Szpunar, *Karta nauczyciela rujnuje gminy, 20 godzin zamiast 18 proponują samorządowcy*, „Gazeta Wyborcza” 26.04.2012, <http://wyborcza.pl> [10.09.2013].
12. Holmes K., *The Reform and Governance of Public TVET Institutions: Comparative Experiences*, [w:] R. Maclean, D. Wilson, C. Chinien (red.), *International handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational education*, op. cit., s. 907-911.
13. Hopkinson D. E., M. Ainscow, M. West, *School improvement in era of change*, Cassel, London 1994; [cyt. za:] K. Pukelis, R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, [w:] F. Büning (red.), *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States. Survey of reforms and developments*, Springer, Dordrecht 2006, s. 125-126.
14. *Informacja dotycząca projektu „Świadomy wybór pewny sukces projekty rozwojowe dla szkół zawodowych”*, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego w Białymstoku, www.pokl.wrota.podlasia.pl [10.09.2013].
15. *Instytucje rynku pracy*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, www.mpips.gov.pl.
16. Jas M., K. Łysak, *Fundusze unijne dla oświaty: Jak budować programy rozwojowe szkół, by edukacja była skuteczna, przyjazna i nowoczesna?*, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2009
17. Joist Grolle Prof. Dr.: *Vom Geist des Handwerks. Werkstattbericht Nr. 4, Zukunftswerkstatt*, Hamburg 1987
18. Kalinowska I., B. Kujszczyk, M. Mańturz, J. Sajko, B. Świercz, A. Tymoszek, *Elastyczne formy zatrudnienia*, Informator, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Warszawa 2012.
19. Kidyba A. (red.), Gawlik Z., Janiak A., Jedliński A., Kopaczyńska-Pieczniak K., Niezbecka E., Sokołowski T. *Kodeks cywilny. Komentarz. Tom I. Część ogólna.*, WKP, 2012.
20. Klimczuk-Kochańska M., A. Klimczuk, *Outplacement dla pracowników – bariery, potrzeby, czynniki rozwoju*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Białystok-Kraków 2012, <http://innowacjenazakrecie.pl> [10.09.2013].

21. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (DzU 1997 r. nr 78 poz. 483 ze zmianami).
22. Kuźmicz, *Problem likwidacji szkół. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2009.
23. Linert S., *Dyrektor szkoły zawodowej twórcą lokalnych partnerstw na rzecz kształcenia zawodowego*, Centrum Doskonalenia i Edukacji we Włocławku, Włocławek 2012, s. 27-29.
24. *Lista projektów działania 9.2 w województwie podlaskim*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, www.mapadotacji.gov.pl [10.09.2013].
25. *Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń*, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, <http://wup.krakow.pl/projekty-wup/projekty-zakonczone/uczenie-sie-przez-cale-zycie> [20.02.2014].
26. *MEN próbuje pomóc. 100 mln zł ze środków UE na aktywizację zawodową nauczycieli*, „Serwis samorządowy Polska Agencja Prasowa” 27.08.2013, www.samorzad.pap.pl/depesze/redakcyjne.fundusze_unijne/127910/MEN-probuje-pomoc--100-mln-zl-ze-srodkow-UE-na-aktywizacje-zawodowa-nauczycieli- [10.09.2013].
27. *Model programu rozwojowego opracowany w ramach badań lokalnych dla 12 szkół zawodowych, wspierających tworzenie i wdrażanie programów rozwojowych na potrzeby Projektu „Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby II” Działanie 9.2. POKL, PSDB, BFKK, Warszawa-Białystok 2013, s. 3*, http://obserwatorium.mazowsze.pl/upload/user/file/SZ_raporty/Model_Programu_Rozwojowego_Mazowieckie.pdf [10.09.2013]
28. Myszka S., *Kierunki zmian w rozwoju kształcenia zawodowego i ustawicznego w Polsce. Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru, innowacyjnej wiedzy, umiejętności i kompetencji*, [w:] *Biuletyn Informacyjny*, nr 19, Samorządowe Centrum Edukacji w Tarnowie, Tarnów 2009, s. 88-89, www.sce.pl/upload/File/biulet-1.pdf [10.09.2013].
29. *Nauczyciele w 2009 r. Stan i struktura zatrudnienia*, ORE.
30. Nieuwenhuis L., W. Nijhof, A. Heikkinen, *Shaping conditions for a flexible VET*, [w:] W.J. Nijhof, A. Heikkinen, Nieuwenhuis, A. F. M. (red.), *Shaping flexibility in vocational education and training. Institutional, curricular, and professional conditions*, Kluwer Academic, Dordrecht, Boston 2003, s. 7.
31. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Żak Wydawnictwo Pedagogiczne.

-
32. *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2011/12*, GUS, Warszawa 2012.
 33. Ouston J., *Managing in turbulent times*, [w:] A. Gold, J. Evans (red.), *Reflecting on school management*, Falmer Press, London, Philadelphia 1998, s. 129-131.
 34. Paluszkiewicz M., T. Wrocławska, Teza 1, *Komentarz do art. 6 ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, w: Góral Z. (red.), Bielak-Jomaa E., Drabek A., Paluszkiewicz M., Staszewska E., Włodarczyk M., Wrocławska T. *Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Praktyczny komentarz*, LEX, 2011.
 35. Perspektive Zukunft: Einjährige Berufsqualifizierung – Hamburger Modell, Projekt des Hanse-Parlaments, Hamburg 2013-2015.
 36. Pilich M., *Komentarz do art. 70 ustawy o systemie oświaty*.
 37. *Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego*, Konferencja „Wykorzystanie funduszy unijnych w oświacie – programy rozwojowe szkół o profilu zawodowym – obszar interwencji Działania 9.2 PO KL”, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego w Białymstoku, Białystok 22.02.2010, www.pokl.wrota.podlasia.pl [10.09.2013].
 38. *Poziom dostosowania kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych do wymogów rynku pracy – wyniki porównawcze w aspekcie regionalnym*, Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków 2007.
 39. *Projekt „Edukacja w technikum – inwestycją w przyszłość ucznia”*, Zespół Szkół Technicznych w Suwałkach, <http://zst.hostingasp.pl> [10.09.2013].
 40. *Projekt „Uczymy dorosłych na odległość”*, Zakład Doskonalenia Zawodowego w Poznaniu, <http://ksztalcenie-na-odleglosc.pl> [10.09.2013].
 41. *Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw*, Projekt z dnia 12.07.2013 r., Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://legislacja.rcl.gov.pl> [10.09.2013].
 42. *Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy Karta Nauczyciela* 21.03.2013, Związek Nauczycielstwa Polskiego, www.znp.edu.pl [10.09.2013].
 43. *Projekt: „Podniesienie kwalifikacji dla kadry pedagogicznej szkół subregionu konińskiego”*, Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Koninie, www.modn.konin.pl/projekt94/ [10.09.2013].

44. *Projekt: „Studia podyplomowe szansą na rozwój i awans zawodowy nauczycieli”*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Suwałkach, <http://old.pwsz.suwalki.pl/pwsz/Projekt5/O-projekcie.html> [10.09.2013].
45. Pukelis K., R. Lauzackas, *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*,
46. Pylak K., *Podręcznik ewaluacji projektów infrastrukturalnych*, Warszawa 2009.
47. *Reforms in Vocational Education and Training and Adult Learning*, 6.06.2014, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Reforms_in_Vocational_Education_and_Training_and_Adult_Learning.
48. *Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (DzU z 2009 r. nr 50, poz. 400 ze zm.).
49. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu*, DzU 2010 nr 244 poz. 1626.
50. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*, DzU 2009 nr 168 poz. 1324.
51. Skrzydło W., *Komentarz do art. 65 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, LEX, 2013.
52. *Słownik Języka Polskiego PWN*, www.sjp.pwn.pl.
53. Sobolewski A. (red.) *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Departament Rynku Pracy, MPiPS, Warszawa, 2007.
54. Symela K., *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy*, KOWEZiU, Warszawa 2009, www.koweziu.edu.pl/projekty/P3_2_Katowice_29_10_2009/P3_Material_info_o_programach_mod.pdf [10.09.2013].
55. Symela K., *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce...*, *op. cit.*, s. 2.
56. *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, stan na grudzień 2011 r.*, <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/norwegia.pdf>;
57. *Szczegółowy opis priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*.

58. Szempruch J., *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009, s. 113-114.
59. *Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 20 września 1994 r.* I PZP 37/94.
60. *Ustawa z dnia 15 września 2000 r. Kodeks spółek handlowych* (DzU z 2000 r. nr 94, poz. 1037 ze zmianami).
61. *Ustawa z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej* (DzU z 2013 r. nr 672 ze zmianą).
62. *Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (DzU z 2013 r. nr 674 ze zmianami).
63. *Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle* (DzU z 2002 r. nr 112, poz. 979 ze zmianami).
64. *Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle* (DzU z 2002 r. nr 112, poz. 979 ze zmianami).
65. *Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle.* (DzU z 2002 r. nr 112, poz. 979 ze zmianami).
66. *Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy* (DzU z 1998 r. nr 21, poz. 94 ze zmianami)
67. *Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy.*
68. *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (DzU z 2006 r. nr 97, poz. 674 ze zmianami).
69. *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, op. cit.*
70. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zmianami).
71. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zmianami).
72. *Vocational Education and Training in Norway Strengths, Challenges and Recommendations*, OECD, <http://www.oecd.org/education/innovation-education/45167059.pdf>.
73. *Vocational Education and Training in Norway*, Norwegian Directorate for Education and Training, http://www.udir.no/upload/Fagopplaring/4/Vocational_Education_and_Training_in_Norway.pdf;
74. *Vocational Education and Training in Norway*, Norwegian Directorate for Education and Training, *op. cit.* s. 4.
75. Weiland M., *Skuteczny system kształcenia ustawicznego nauczycieli gwarancją wysokiej jakości edukacji dzieci i młodzieży*, http://www.odn.slupsk.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1310&Itemid=389.

-
76. Wójtowicz J., *ABC partnerstwa lokalnego*, Urząd Marszałkowski Województwa Zachodniopomorskiego, s. 5; http://projektrops.wzp.pl/uploads/pliki/ABC_partnerstwa1.pdf.
 77. *Wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem. Systemy edukacyjne w krajach nadbałtyckich*, Parlament Hanzeatycki, s. 22; http://www.dual-training.eu/resources/Gesamtkonzept_Bildung_170806_pl.pdf.
 78. Wywiad z minister edukacji narodowej Krystyną Szumilas. Jedyńka. Polskie Radio.
 79. *Zapotrzebowanie grup docelowych na określone typy projektów. Raport końcowy*, ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, Kutno 2010, s. 61-62, www.efs.lubuskie.pl/system/pobierz.php?plik=raport_koncowy_zapotrzebowanie_grup_docelowych_na_okreslone_typy_projektow.pdf&id=1208 [10.09.2013].
 80. *Zatrudnianie nauczycieli*, „Biuletyn Oświatowy”, Sierpień 2009.
 81. *Zatrudnianie nauczycieli/osób niebędących nauczycielami niespełniających wymagań kwalifikacyjnych*, Kuratorium Oświaty w Warszawie, www.kuratorium.waw.pl [10.09.2013].
 82. Zur Ausführlichen Begründung siehe die Ausarbeitungen: Flora Antoniazzi und Dr. Jürgen Hogeforster: Das deutsche System der dualen Berufsausbildung mit Beispielen von acht Berufen und Möglichkeiten der Implementierung in Polen, Hanse-Parlament, Hamburg Februar 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Herausforderungen und Strategien für Reformen und Erhöhung der Anpassungsfähigkeit, Hanse-Parlament, Hamburg Februar 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Die Zukunft der Berufsbildung: Richtungen der Neuorientierung und neue Tätigkeitsfelder für Berufsschullehrer, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015; Dr. Jürgen Hogeforster: Modernisierung der beruflichen Bildung: Elitebildung für Schüler und Lehrkräfte, Hanse-Parlament, Hamburg März 2015.
 83. Zybala A., *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu programów publicznych w Polsce i w innych krajach*, KSAP, Warszawa 2012, s. 65.

SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1. Inicjatorzy partnerstw lokalnych	11
Schemat 2. Inicjatorzy i członkowie partnerstwa Modernizacja & Adaptacyjność	13
Schemat 3. Typologia efektywności szkół zawodowych	52
Schemat 4. Obszary rozwoju i modernizacji w modelu programu rozwojowego	103
Schemat 5. Poziomy działań rozwojowych w modelu programu rozwojowego	105
Schemat 6. Główne obszary problemowe szkół zawodowych	109
Schemat 7. Modelowy program rozwojowy „krok po kroku”	112
Schemat 8. System edukacji w Norwegii	163
Schemat 9. Uczestnicy systemu kształcenia zawodowego w Norwegii	164
Schemat 10. System kształcenia średniego wyższego stopnia (II stopnia) w Norwegii	166
Schemat 11. System kształcenia i szkolenia zawodowego w Norwegii	168

SPIS TABEL

Tabela 1. Warunki przekazania prowadzenia szkoły przez samorząd innemu podmiotowi.....	48
Tabela 2. Teorie zarządzania zmianami w szkołach.....	52
Tabela 3. Analiza SWOT dla szkół zawodowych	110

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Znajomość problemu likwidowania szkół, z których utrzymaniem samorządy sobie nie radzą	46
Wykres 2. Preferowane działania samorządu w sytuacji problemów z utrzymaniem konkretnej szkoły	47
Wykres 3. Charakterystyka respondentów CATI M&A 1 – wiek.....	67
Wykres 4. Charakterystyka respondentów CATI M&A 1 – płeć.....	68
Wykres 5. Charakterystyka respondentów CATI M&A 1 ze względu na miejsce zatrudnienia	68
Wykres 6. Charakterystyka respondentów CATI M&A 1 ze względu na wykonywany zawód	69
Wykres 7. Charakterystyka respondentów CATI M&A 1 ze względu na miejsce zamieszkania	69

Wykres 8. Odpowiedzialność szkoły zawodowej w zakresie inicjowania współpracy pomiędzy szkołą a przedsiębiorcami.....	70
Wykres 9. Odpowiedzialność lokalnych przedsiębiorców w zakresie inicjowania współpracy pomiędzy szkołą a przedsiębiorcami.....	71
Wykres 10. Znaczenie Ośrodków Kompetencji we współpracy szkół z przedsiębiorcami w ramach Dualnego Systemu Kształcenia.....	71
Wykres 11. Znaczenie Popytowego Doradztwa Kariery i doradców kompetencji dla przyszłości szkół zawodowych.....	72
Wykres 12. Znaczenie internetowych zasobów edukacyjnych w nauce zawodów dla przyszłości i popularności szkół zawodowych.....	72
Wykres 13. Charakterystyka respondentów CATI M&A 2 – wiek.....	73
Wykres 14. Charakterystyka respondentów CATI M&A 2 – płeć.....	74
Wykres 15. Charakterystyka respondentów CATI M&A 2 ze względu na miejsce zatrudnienia.....	74
Wykres 16. Charakterystyka respondentów CATI M&A 2 ze względu na wykonywany zawód.....	75
Wykres 17. Charakterystyka respondentów CATI M&A 2 ze względu na miejsce zamieszkania.....	75
Wykres 18. Odpowiedzialność szkoły zawodowej w zakresie promocji i wdrażania elastycznych form pracy nauczycieli zagrożonych zwolnieniem, w celu łączenia pracy w szkole z pracą w innych instytucjach.....	76
Wykres 19. Zasadność współpracy lokalnych przedsiębiorców ze szkołą w elastycznych formach zatrudnienia w celu angażowania praktyków zawodu do zajęć edukacyjnych w szkole lub w ramach praktyk zawodowych.....	77
Wykres 20. Znaczenie nowej roli zawodowej: Trenera Zawodu, dla budowania DSK oraz zwiększenia szans dalszej pracy nauczycieli zagrożonych bezrobociem.....	78
Wykres 21. Znaczenie nowej roli zawodowej: Certyfikatora Kompetencji, dla budowania Popytowego Doradztwa Kariery oraz zwiększenia szans dalszej pracy nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem.....	78

Wykres 22. Znaczenie nowej roli zawodowej: e-Edukatora, dla budowania systemu e-Edukacji Zawodowej oraz zwiększenia szans dalszej pracy nauczycieli zawodu zagrożonych bezrobociem.....	79
Wykres 23. Charakterystyka respondentów CATI M&A 3 – wiek.....	80
Wykres 24. Charakterystyka respondentów CATI M&A 3 – płeć.....	80
Wykres 25. Charakterystyka respondentów CATI M&A 3 ze względu na miejsce zatrudnienia	81
Wykres 26. Charakterystyka respondentów CATI M&A 3 ze względu na wykonywany zawód	81
Wykres 27. Charakterystyka respondentów CATI M&A 3 ze względu na miejsce zamieszkania	82
Wykres 28. Odpowiedzialność szkoły zawodowej w zakresie wdrażania nowych obszarów funkcjonowania szkoły, takich jak Dualny System Kształcenia, Popytowe Doradztwo Kariery czy e-Edukacja Zawodowa.....	82
Wykres 29. Zasadność współpracy lokalnych przedsiębiorców ze szkołą w zakresie wdrażania nowych obszarów funkcjonowania szkoły, takich jak DSK, Popytowe Doradztwo Kariery czy e-Edukacja Zawodowa.....	84
Wykres 30. Znaczenie realizacji programów rozwojowych w zakresie DSK w dostosowaniu oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb rynku pracy	84
Wykres 31. Znaczenie realizacji programów rozwojowych w zakresie Popytowego Doradztwa Kariery w dostosowaniu oferty edukacyjnej szkoły.....	85
Wykres 32. Znaczenie realizacji programów rozwojowych w zakresie e-Edukacji Zawodowej w dostosowaniu oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb rynku pracy	85
Wykres 33. Charakterystyka respondentów FGI M&A ze względu na wiek.....	86
Wykres 34. Charakterystyka respondentów FGI M&A ze względu na płeć	87
Wykres 35. Charakterystyka respondentów FGI M&A ze względu na miejsce zatrudnienia	87

Wykres 36. Charakterystyka respondentów FGI M&A ze względu na wykonywany zawód.....	88
Wykres 37. Charakterystyka respondentów FGI M&A ze względu na miejsce zamieszkania	88
Wykres 38. Charakterystyka wiekowa respondentów FGI R&O.....	92
Wykres 39. Charakterystyka respondentów FGI R&O – płeć	92
Wykres 40. Charakterystyka respondentów FGI R&O ze względu na miejsce zamieszkania	93