

Michał Sitek\*  
Jędrzej Stasiowski\*\*

## Zmiany w organizacji i funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1989–2022

### Changes in the organisation and functioning of vocational education and training in Poland. An overview of reforms 1989–2022

The reforms of the initial vocational education in Poland (1999, 2012, and 2017–2019) placed learning outcomes in the centre of attention, strengthened work-based learning, introduced a forecast for the labour market demand for graduates, and launched a graduate monitoring system. However, several challenges remain, such as the low level of students' general skills and inadequate funding. Recent surveys and the newly developed graduate monitoring system based on administrative data show that vocational education is heterogeneous. In addition to the differences in educational and labour market status by type of school, the situation of juvenile workers in the dual system differs from the situation of other students of sectoral schools. The educational and labour market experiences also vary by sector of training.

<b>DOI</b>	<a href="https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.13">https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.13</a>
<b>Słowa kluczowe</b>	wstępne kształcenie i szkolenia zawodowe, organizacja kształcenia zawodowego, koszty kształcenia zawodowego, jakość i efektywność kształcenia zawodowego
<b>Keywords</b>	initial vocational education and training, organisation of vocational education and training, vocational education and training costs, quality and efficiency of vocational education and training
<b>O autorach</b>	* doktor, adiunkt w Instytucie Badań Edukacyjnych • ✉ <a href="mailto:m.sitek@ibe.edu.pl">m.sitek@ibe.edu.pl</a> • ORCID 0000-0001-9022-6211 ** asystent w Instytucie Badań Edukacyjnych • ✉ <a href="mailto:j.stasiowski@ibe.edu.pl">j.stasiowski@ibe.edu.pl</a> • ORCID 0000-0003-0961-4319



Artykuł został udostępniony na licencji Creative Commons – Uznanie Autorstwa 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL).

## Wstęp

Kształcenie zawodowe to ogół celowo organizowanych czynności i procesów umożliwiających przygotowanie do pracy zawodowej w określonej gałęzi gospodarki narodowej i na określonych stanowiskach pracy<sup>1</sup>. Tak rozumiane kształcenie może odbywać się w różnych formach i być adresowane do osób w różnym wieku. W opisie systemu kształcenia zawodowego kluczowe jest to, gdzie się ono odbywa (w szkołach, instytucjach szkoleniowych, w przedsiębiorstwach, na uczelniach), kto za nie płaci (jaka część finansowania pochodzi od uczących się, jaka od przedsiębiorstw i państwa) oraz kto kontroluje dostęp do kształcenia i odpowiada za programy nauczania i zapewnianie jakości (państwo, przedsiębiorstwa czy partnerzy społeczni). Sytuacja w poszczególnych państwach przedstawia się różnie, a w każdym wspomnianym obszarze po-

1 T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 111.

jawiają się problemy z efektywnością systemu kształcenia i jego relacjami z innymi dziedzinami polityki publicznej<sup>2</sup>.

Przedmiotem artykułu jest podsystem kształcenia zawodowego, który określa się jako wstępne kształcenie zawodowe (ang. *initial vocational education and training, IVET*)<sup>3</sup>. W polskim prawie oświatowym rezultatem kształcenia zawodowego jest wykształcenie w określonym zawodzie występującym w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (reformy z lat 1999 i 2012), a aktualnie w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego. Obecnie tak rozumiane kształcenie jest realizowane w technikach, branżowych szkołach I stopnia, 2-letnich branżowych szkołach II stopnia oraz szkołach specjalnych przysposabiających do pracy, a także szkołach policealnych, które pozwalają na zdobycie kwalifikacji zawodowych osobom z wykształceniem średnim ogólnokształcącym<sup>4</sup>. Za część wstępnego kształcenia zawodowego w Polsce można uznać także system rzemiosła, w którym są uzyskiwane świadectwa rzemieślnicze i dyplomy mistrzowskie.

W ostatnich dekadach kształcenie zawodowe przeszło kilka głębokich zmian. Celem pracy jest podsumowanie głównych problemów związanych z organizacją i finansowaniem kształcenia zawodowego, podsumowanie dotychczasowych reform w tym zakresie w Polsce, ocena jakości i efektywności systemu oraz wskazanie głównych wyzwań w tej dziedzinie.

## Organizacja kształcenia zawodowego

Podstawową różnicą między systemami kształcenia zawodowego w różnych państwach jest sposób i miejsce organizacji praktycznej nauki zawodu<sup>5</sup>. Może ona być realizowana w systemie szkolnym (np. we Francji) lub przez pracodawców w tzw. systemie dualnym (przemienным lub dwutorowym), znanym przede wszystkim z Niemiec, Austrii czy ze Szwajcarii, gdzie w ten sposób kształcą się ponad 60% młodych ludzi<sup>6</sup>. Systemy kształcenia zawodowego w wielu państwach można sklasyfikować jako systemy mieszane. Tak jest np. w Holandii, gdzie w jeden segment kształcenia zawodowego są zaangażowani pracodawcy, a w innym nauka odbywa się głównie w szkole<sup>7</sup>.

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

3 System kształcenia zawodowego obejmuje również kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych (ang. *continuing vocational education and training, CVET*) oraz niektóre formy kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego – oba zagadnienia pozostają poza zakresem tego opracowania.

4 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021, poz. 1082). Za szkoły prowadzące kształcenie zawodowe ustawodawca uznał również szkoły artystyczne, ale zważywszy na specyfikę kształcenia artystycznego, tematyka ta pozostaje poza zakresem tego opracowania.

5 *Transitions...*; Por. zwłaszcza *The Political Economy of Collective Skill Formation*, red. M.R. Bussemeyer, C. Trampusch, Oxford University Press, Oxford 2012.

6 A. Bielawska, *Dualny system kształcenia zawodowego w Polsce na przykładzie rzemiosła*, „Ekonomiczne Problemy Usług” 2012, nr 80 [*Uwarunkowania rynkowe rozwoju mikro, małych i średnich przedsiębiorstw. MIKRO-FIRMA 2012*, red. A. Bielawska], s. 11–20. Por. M. Lis, A. Miazga, *Ocena jakości polskiego systemu kształcenia zawodowego z perspektywy potrzeb rynku pracy*, „Edukacja” 2016, nr 1(136).

7 Ogólny przegląd systemów kształcenia ogólnego w Europie jest dostępny na stronie agencji Cedefop: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe>.

Powszechnie uznaje się, że praktyczna nauka zawodu w miejscu pracy jest korzystniejsza od kształcenia praktycznego prowadzonego w szkołach. W państwach, w których dominuje ten rodzaj kształcenia zawodowego, młodzież częściej i szybciej znajduje pracę w większym stopniu zgodną ze zdobytym wykształceniem<sup>8</sup>. Mechanizm tego wpływu opiera się przede wszystkim na zaangażowaniu pracodawców w kształcenie zawodowe od strony zarówno finansowo-organizacyjnej, jak i regulacyjnej, np. w wymiarze uzgadniania z organizacjami zrzeszającymi pracodawców programów nauczania czy uczestnictwa pracodawców w certyfikacji. To z kolei wymaga dobrej współpracy dużych przedsiębiorstw nastawionych na inwestycje w dłuższym okresie<sup>9</sup>. Ze względu na ten szerszy kontekst instytucjonalny, wykraczający poza sam system edukacji, takich rozwiązań nie można w prosty sposób przenieść do innych państw.

Polski system kształcenia zawodowego ma charakter mieszany. Praktyczna nauka zawodu, na którą składają się praktyki zawodowe (organizowane wyłącznie w szkołach policealnych, technikach i branżowych szkołach II stopnia) lub zajęcia praktyczne, może być organizowana w szkołach (warsztaty, pracownie szkolne), poza szkołami – w odpowiednich placówkach (centra kształcenia zawodowego, placówki kształcenia ustawicznego) albo u pracodawców. Celem praktyk lub zajęć praktycznych odbywanych u pracodawców jest zastosowanie i pogłębienie zdobytej wiedzy oraz umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy<sup>10</sup>. Założeniem systemu dualnego najbliższy jest sposób organizacji przygotowania zawodowego młodocianych pracowników w Polsce, które może odbywać się przez trwającą najczęściej 36 miesięcy naukę zawodu (a w przypadku pracodawców rzemieślników: rzemieślniczego przygotowania zawodowego) lub kilkumiesięczne przyuczenie do wykonywania określonej pracy.

Poza samym miejscem odbywania kształcenia praktycznego ważnym problemem organizacji kształcenia zawodowego jest ustalenie relacji między teoretyczną i praktyczną nauką zawodu a kształceniem ogólnym. Umiejętności ogólne ułatwiają przystosowywanie się do zmieniających się wymagań, uczenie się nowych rzeczy i zmianę zawodu. Uczenie się umiejętności zawodowych ułatwia znalezienie pracy i wdrożenie się do zadań zawodowych na stanowisku pracy, obniża więc ewentualne koszty szkolenia i doskonalenia zawodowego ponoszone przez pracodawców zatrudniających absolwentów. Badania sytuacji zawodowej absolwentów szkół zawodowych w różnych państwach pokazują, że w krótkim okresie konkretne umiejętności za-

8 R.K. van der Velden, M.H. Wolbers, *The Integration of Young People into the Labour Market: The Role of Training Systems and Labour Market Regulation* [w:] *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*, red. W. Müller, M. Gangl, s. 186–211; G. Quintini, T. Manfredi, *Going Separate Ways? School-to-Work Transitions in the United States and Europe*, „Employment and Migration Working Papers”, nr 90, <http://dx.doi.org/10.1787/221717700447>; S.C. Wolter, P. Ryan, *Apprenticeship* [w:] *Handbook of the Economics of Education*, t. 3, red. E.A. Hanushek, S.J. Machin, L. Woessmann, Elsevier, 2011, s. 521–576; M.H. Wolbers, *Patterns of Labour Market Entry: A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries*, „Acta Sociologica” 2007, t. 50, nr 3, s. 189–210, <https://doi.org/10.1177/0001699307080924>.

9 R. Andersen, H.G. van de Werfhorst, *Education and Occupational Status in 14 Countries: The Role of Educational Institutions and Labour Market Coordination*, „The British Journal of Sociology” 2010, t. 61, nr 2, s. 336–355, <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01315.x>; *The Political...* Por. M. Lis, A. Miazga, *op. cit.*

10 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019, poz. 391).

wodowe sprzyjają poprawie sytuacji absolwentów na rynku pracy, ale w dłuższej perspektywie niski poziom umiejętności ogólnych jest przeszkodą w doskonaleniu zawodowym lub przekwalifikowywaniu się<sup>11</sup>. W praktyce funkcjonowania systemów edukacyjnych granice między kształceniem ogólnym a zawodowym coraz częściej się zacierają.

W Polsce w szkołach kształcących zawodowo obowiązują dwie podstawy programowe: kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodach. Kształcenie zawodowe w branżowych szkołach I stopnia zajmuje ok. 56% czasu poświęcanego na naukę w 3-letnim okresie kształcenia – jednocześnie co najmniej 60% godzin przewidzianych na kształcenie zawodowe musi odbywać się na zajęciach praktycznych. W przypadku 5-letniego technikum na kształcenie zawodowe przewidziano ok. 33% całkowitego wymiaru godzin, ale bezwzględna liczba godzin poświęcanych na naukę zawodu jest nieco wyższa niż w przypadku branżowej szkoły I stopnia. Zajęcia praktyczne w technikum powinny stanowić co najmniej połowę czasu przeznaczanego na kształcenie zawodowe<sup>12</sup>. W porównaniu z typowymi szkołami zawodowymi sytuacja uczniów techników jest szczególna, bo równoległe z kształceniem zawodowym realizują pełny program ogólnokształcący, dający możliwość przystąpienia do egzaminu maturalnego i podjęcia studiów.

## Reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce

Do czasu upowszechnienia się kształcenia na poziomie wyższym w latach 90. w strukturze szkolnictwa dominowało w Polsce kształcenie zawodowe. Władze już od drugiej połowy lat 40. traktowały system szkolnictwa zawodowego jako narzędzie wspierające industrializację państwa. Do połowy lat 80. szkolnictwem zawodowym zarządzały władze centralne (w latach 1949–1956 Centralny Urząd Szkolnictwa Zawodowego, później Ministerstwo Oświaty), ale z czasem kompetencje te przeniesiono na szczebel wojewódzki<sup>13</sup>. Szkoły zawodowe przedstawiano jako instytucje awansu społecznego, gwarantujące młodzieży chłopskiej i robotniczej dobrą pracę w powstających ośrodkach przemysłowych. Do nauki zawodu miały zachęcać stypendia i bezpłatne internaty. Jednocześnie władze starały się wykorzystywać pracę uczniów na zajęciach warsztatowych na potrzeby gospodarki, a w pierwszej połowie lat 50. posunięto się nawet do przymusowych przydziałów pracy dla absolwentów. Szkoły zawodowe w okresie PRL borykały się z brakami wyposażenia, niską jakością kształcenia i wysoką absencją na zajęciach. Problemy te nie pomagały w budowaniu dobrej reputacji tego typu placówek<sup>14</sup>. Pierwszy krytyczny raport kompleksowo opisujący problemy oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL) powstał

11 E.A. Hanushek *et al.*, *General Education, Vocational Education, and Labor-market Outcomes over the Lifecycle*, „Journal of Human Resources” 2017, t. 52, nr 1, s. 48–87, <https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074r>; J.J. Rözer, T. Bol, *Labour Market Effects of General and Vocational Education over the Life-Cycle and across Time: Accounting for Age, Period, and Cohort Effects*, „European Sociological Review” 2019, t. 35, nr 5, s. 701–717, <https://doi.org/10.1093/esr/jcz031>.

12 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019, poz. 639).

13 F. Szlosek, *Kształcenie zawodowe w Polsce na początku XXI wieku*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2012, nr 4, s. 36–43.

14 S. Barański, *Szkolnictwo zawodowe w okresie stalinowskim: „produkcja kadr” czy instytucja awansu społecznego?*, „Przegląd Historyczny” 2011, t. 102, nr 2, s. 221–239.

na początku lat 70. Jego autorzy wskazywali na liczne problemy – od przeciążonych programów kształcenia przez niskie umiejętności praktyczne i kompetencje społeczne absolwentów do przestarzałego wyposażenia warsztatów<sup>15</sup>. W przyjętej przez Sejm PRL w 1973 r. uchwale o systemie oświaty zakładano wdrożenie reformy strukturalnej oświaty pod koniec lat 70., ale w związku z sytuacją społeczno-polityczną w państwie zrezygnowano z tego planu.

Koniec lat 80. to okres nasilających się problemów gospodarczych i początki kłopotów szkół przykładowych<sup>16</sup>. Erozja kształcenia zawodowego przyspieszyła wraz ze zmianą struktury zatrudnienia i z przekształceniami własnościowymi lat 90., zwłaszcza w przemyśle. Osłabiło to istniejące formy współpracy między przedsiębiorstwami i szkołami. Przedsiębiorstwa, które wcześniej zgłaszały popyt na absolwentów szkół zawodowych, upadały lub były przekształcane, rosło natomiast znaczenie małych i średnich przedsiębiorstw. Niepewność na gwałtownie zmieniającym się rynku pracy, relatywnie wysoki poziom bezrobocia absolwentów szkół kształcących zawodowo i rosnąca opłacalność posiadania wykształcenia wyższego na rynku pracy sprzyjały wzmocnieniu negatywnych stereotypów na temat szkolnictwa zawodowego.

### Reforma z 1999 r.

W latach 1990–1999 systematycznie spadał odsetek absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej trafiających do szkół zawodowych oraz udział kształcących się na kierunkach technicznych, zwiększał się natomiast nabór chętnych do kształcenia w zawodach ekonomiczno-administracyjnych<sup>17</sup>. Otwierały się też możliwości podejmowania studiów w zliberalizowanym szkolnictwie wyższym, rozbudowującym się także o niepubliczne uczelnie nie tylko w dużych miastach, lecz także innych lokalizacjach, co zachęcało absolwentów szkół podstawowych do kontynuowania nauki w liceach ogólnokształcących.

Reforma oświaty w 1998 r. to jedna z czterech reform wdrażanych przez rząd Jerzego Buzka. Jej istotnym elementem było powierzenie zadań z zakresu organizacji i finansowania szkolnictwa ponadgimnazjalnego i policealnego powiatom – nowo utworzonym typowi samorządów<sup>18</sup>. Powiatom przekazano również wiele zadań z obszaru polityki rynku pracy. Jednym z celów reformy było podniesienie scholaryzacji na poziomie wyższym do 65%. Planowano, że udział absolwentów gimnazjów uczęszczających do szkół zawodowych spadnie z 30% do 20%, udział zaś kierujących się do szkół, w których nauka kończy się maturą, wzrośnie z 60% do 80%<sup>19</sup>.

15 A. Chłoń-Domińczak et al., *Edukacja zawodowa w Polsce [w:] Raport o stanie edukacji. Kontynuacja przemian*, red. A. Wojciuk, M. Federowicz, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.

16 F. Szlosek, *op. cit.*

17 *Ibidem.*

18 Programem pilotażowym tych zmian było przekazanie prowadzenia szkół ponadpodstawowych tzw. dużym miastom w latach 1995–1996. Ponieważ szkoły ponadpodstawowe są zlokalizowane przede wszystkim w miastach, już przed wdrożeniem reformy samorządy prowadziły ok. 43% liceów ogólnokształcących i 24% szkół zawodowych; por. M. Herbst, T. Levitas, *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce 2000–2010. Czas stabilizacji i nowe wyzwania [w:] Decentralizacja oświaty*, red. M. Herbst, Biblioteczka Oświaty Samorządowej, t. 7, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012.

19 M. Zahorska, *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 3, s. 119–142.

Ważnym elementem reformy było wprowadzenie egzaminów zewnętrznych – wystandardyzowanych i ocenianych przez przeszkolonych egzaminatorów spoza szkoły, w której realizowano kształcenie. W szkolnictwie zawodowym takie egzaminy zaczęły obowiązywać od 2004 r.<sup>20</sup> Nieudanym eksperymentem okazały się wprowadzone w 1999 r. licea profilowane. Były one pomyślane jako szkoły umożliwiające zdobycie umiejętności zawodowych, zdefiniowanych dla 14 profili kształcenia ogólnozawodowego, i jednocześnie przygotowujące do matury. W praktyce nie sprostały one jednak obu tym zadaniom i od 2011 r. rozpoczął się proces ich wygaszania<sup>21</sup>. Jednocześnie w wyniku reformy w dużej mierze zaniedbano rozwój oferty kształcenia ustawicznego<sup>22</sup>. W początkowych założeniach reformy 2-letnie szkoły zawodowe stworzono dla „osób, które nie są w stanie ukończyć pełnej szkoły średniej”<sup>23</sup>. W 2002 r. powrócono do szkoły zawodowej o 2- lub 3-letnim cyklu kształcenia oraz 4-letniego technikum. Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych mogli kontynuować naukę w 3-letnim technikum uzupełniającym.

Zasadniczym błędem popełnionym w czasie opisywanej reformy było niedocenienie zapotrzebowania rynku pracy na zawody robotnicze oraz potrzeb części młodzieży, której bardziej odpowiadała ścieżka zawodowa niż ogólnokształcąca<sup>24</sup>. Dlatego okres 1999–2012 w historii kształcenia zawodowego w Polsce jest oceniany krytycznie jako czas dalszego zmniejszania rangi szkół zawodowych, przejawiającego się w obniżeniu jakości przygotowania zawodowego absolwentów i spadku znaczenia tego typu placówek w edukacji<sup>25</sup>.

## Reforma z 2012 r.

Reforma szkolnictwa zawodowego z 2012 r. miała służyć poprawie jakości kształcenia oraz zbliżeniu oferty szkół do potrzeb rynku pracy. Kluczowym osiągnięciem tej reformy było wprowadzenie podstawy programowej kształcenia w zawodach, która zastąpiła 20 uprzednio obowiązujących oddzielnych rozporządzeń dla różnych grup zawodów i odrębnych od podstaw programowych standardów egzaminacyjnych. W pracy nad podstawami programowymi opierano się na sposobie opisu kwalifikacji spójnym z europejskimi narzędziami wspierającymi uczenie się przez całe życie – Europejską Ramą Kwalifikacji (ERK) oraz Europejskim Systemem Akumulowania i Przenoszenia Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ang. *European Credit System for Vocational Education and Training*, ECVET). W nowo wprowadzonej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego w każdym z 200 zawodów wyodrębniono mniejsze, formalnie potwierdzane części składowe – tzw. kwalifikacje cząstkowe (252 kwalifikacje w 98 zawo-

20 M. Sitek, *Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe* [w:] *Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, red. U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.

21 M. Herbst, T. Levitas, *op. cit.*, s. 135–136.

22 J. Osiecka-Chojnacka, *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*, „Studia BAS” 2007 [Rynek pracy, red. E. Karpowicz].

23 Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma Systemu Edukacji. Projekt*, Warszawa 1998 (tzw. pomarańczowa książeczka).

24 W. Drzeżdżon, *Kształcenie zawodowe w kontekście potrzeb polskiego i europejskiego rynku pracy. Wybrane zagadnienia*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2009, nr 6, s. 38–53.

25 F. Szłosek, *op. cit.*

dach jednokwalifikacyjnych, 72 w zawodach dwukwalifikacyjnych i 23 kwalifikacje w zawodach trzykwalifikacyjnych). Kwalifikacje opisano przez zdefiniowanie zestawów efektów uczenia się w postaci wiedzy, umiejętności zawodowych, kompetencji personalnych i społecznych<sup>26</sup>. Zmiany te miały na celu zwiększenie drożności systemu edukacji i większą integrację kształcenia zawodowego młodzieży i dorosłych. Nowy sposób opisu kwalifikacji pozwolił na łatwe włączenie kwalifikacji nadawanych w systemie oświaty do wprowadzonego ustawą z 22 grudnia 2015 r. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, czyli opartego na Polskiej Ramie Kwalifikacji systemu porządkującego zasady i sposób tworzenia, opisywania, włączania, nadawania i porównywania kwalifikacji w Polsce.

Wprowadzono nową, pozaszkolną formę kształcenia, które opiera się na podstawie programowej kształcenia w zawodach, ale dotyczy pojedynczej kwalifikacji – Kwalifikacyjny Kurs Zawodowy (KKZ). Tego typu kursy stanowią istotne rozszerzenie oferty kształcenia zawodowego i pozwalają na zdobywanie kwalifikacji przez absolwentów oraz inne osoby dorosłe w szkołach i innych placówkach. Stworzono również możliwość potwierdzania kwalifikacji zawodowych nabytych poza edukacją formalną przez egzaminy zawodowe w trybie eksternistycznym (konieczne wykształcenie podstawowe/gimnazjalne oraz min. 2 lata doświadczenia zawodowego). Ostatnia zmiana miała charakter o tyle rewolucyjny, że na gruncie wcześniejszych przepisów jedyną ścieżką zdobycia wykształcenia w zawodzie szkolnym była realizacja pełnego cyklu kształcenia w typie szkoły przewidzianym dla tego zawodu<sup>27</sup>.

## Reformy z lat 2017–2019

Ostatnie reformy wdrażano etapowo i obejmowały one różne elementy systemu. Istotną rolę, w szczególności we wspieraniu nauczycieli w tym czasie, odegrał Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), który w 2016 r. przejął zadania zlikwidowanego Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEZiU).

W 2017 r. zdecydowano o likwidacji gimnazjów i wprowadzeniu 8-letniej szkoły podstawowej. Zmiana ta skróciła o rok okres kształcenia ogólnego, po którym uczniowie mogą wybrać szkołę kształcącą zawodowo. Zasadnicze szkoły zawodowe zastąpiono branżowymi szkołami I stopnia, w których nauka trwa również 3 lata, ale dzięki utworzeniu branżowych szkół II stopnia, do których pierwszy nabór odbył się w 2020 r., możliwa jest jej kontynuacja przez kolejne 2 lata, co pozwala zdobyć tytuł technika oraz przystąpić do matury. Naukę w technikach wydłużono o rok. Wstrzymano rekrutację do I klas gimnazjów w roku szkolnym 2017/2018 – uczniowie ówczesnych klas II i III wygaszanych gimnazjów kontynuowali naukę w tzw. oddziałach gimnazjalnych w szkołach podstawowych<sup>28</sup>. Absolwenci wygaszanych gimnazjów kontynuowali naukę zgodnie

26 W. Stęchły, A. Tomaszuk, G. Ziewiec, *Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie* [w:] *Raport o stanie edukacji*, red. A. Chłoń-Domińczak, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 197–212.

27 *Ibidem*.

28 Wygaszane gimnazja nie zawsze były przekształcane w szkoły podstawowe. Zdarzało się również, że w ich miejsce powoływano licea ogólnokształcące lub technika.



ze starymi podstawami programowymi: w oddziałach 3-letnich, które zostały utworzone na okres przejściowy w 4-letnich liceach ogólnokształcących; w oddziałach 4-letnich utworzonych w 5-letnich technikach oraz w oddziałach 3-letnich zasadniczych szkół zawodowych utworzonych w (również 3-letnich) branżowych szkołach I stopnia. Jednocześnie uczniowie dotychczasowych 6-letnich szkół podstawowych, którzy ukończyli naukę w roku szkolnym 2016/2017 w VI klasie szkoły podstawowej, przechodzili do klasy VII nowej 8-letniej szkoły podstawowej. Absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej, którzy w roku szkolnym 2019/2020 rozpoczęli naukę w szkołach ponadpodstawowych, spotkali się w nich ze starszymi o rok, rozpoczynającymi naukę w tym samym roku, absolwentami likwidowanych gimnazjów. Sytuacja ta (tzw. podwójny rocznik) stanowiła duże wyzwanie dla organizacji pracy szkół nie tylko z powodu kumulacji uczniów w klasach I, lecz także w związku z tym, że obie grupy kontynuowały naukę według innych podstaw programowych. Reforma z 2017 r. nie miała wpływu na całkowity okres nauki uczniów techników, ale doprowadziła do skrócenia o rok nauki osób, które po szkole podstawowej zdecydują się wyłącznie na 3-letnią branżową szkołę I stopnia stanowiącą odpowiednik zasadniczej szkoły zawodowej.

W 2017 r. zmieniono podstawę programową kształcenia w zawodach, a kolejne zmiany wprowadzono w 2019 r. w postaci bardziej szczegółowej listy efektów uczenia. Uproszczone także liczbę kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie do maksymalnie dwóch – w efekcie wielkość zawodów, 134 z 218, jest obecnie jednokwalifikacyjna<sup>29</sup>. Stworzono również możliwość zdobywania dodatkowych kwalifikacji i uprawnień zawodowych. Około 20–30% godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych może zostać wykorzystane na przygotowanie do zdobycia niezbędnych uprawnień zawodowych (np. prawo jazdy kat. C lub uprawnienia SEP w zawodach branży elektro-energetycznej) lub kwalifikacji rynkowych włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji<sup>30</sup>. Ponadto, w przypadku osób realizujących podstawy programowe z 2019 r., dodatkowym warunkiem ukończenia szkoły będzie przystąpienie do egzaminów zawodowych z wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie. Co więcej, od 2022 r. uczniowie techników, którzy potwierdzą komplet kwalifikacji zawodowych, nie muszą przystępować do egzaminu z przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym<sup>31</sup>.

Wsparcie koordynacji kształcenia na szczeblu krajowym i regionalnym mają zapewnić dwa komplementarne mechanizmy: prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego oraz monitoring karier absolwentów szkół ponadpodstawowych<sup>32</sup>. Obydwa narzędzia mają charakter systemowy – zapisano je w prawie oświatowym, a przygotowanie niezbędnych analiz powierzono Instytutowi Badań Edukacyjnych. Celem prognozy

29 Por. W. Stęchły, *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplektywności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2021.

30 *Ibidem*.

31 *Meritum. Prawo oświatowe*, red. K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski, Wolters Kluwer, Warszawa 2022, s. 1077.

32 Prognoza jest realizowana na podstawie art. 46b ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2020, poz. 910, ze zm.) od 2019 r. Pierwsza edycja monitoringu karier została zrealizowana w 2021 r., na podstawie art. 26b Prawa oświatowego.



jest „dostarczenie przesłanek do kształtowania oferty szkolnictwa branżowego adekwatnie do potrzeb krajowego i wojewódzkiego rynku pracy”<sup>33</sup>. W przypadku zawodów, na które jest prognozowane szczególne zapotrzebowanie na krajowym rynku pracy, wprowadzono preferencyjne warunki finansowania: zwiększenie subwencji oświatowej (ok. 20-procentowy wzrost na ucznia przeliczeniowego kształcącego się w zawodzie w szkole) oraz zwiększenie kwoty dofinansowania pracodawcom kosztów kształcenia młodocianego pracownika (z ok. 8 tys. zł do 10 tys. zł). Nowe przepisy zobowiązują dyrektora szkoły prowadzącej naukę zawodu do ustalania zawodów, w których kształci szkoła, nie tylko w porozumieniu z organem prowadzącym, lecz także po zasięgnięciu opinii wojewódzkiej rady rynku pracy w sprawie zasadności kształcenia w danym zawodzie oraz nawiązaniu, przynajmniej w okresie jednego cyklu kształcenia, współpracy z pracodawcą<sup>34</sup>, którego działalność jest związana z tym zawodem.

Jednocześnie w wyniku znowelizowania ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy zobowiązano wojewódzkie rady rynku pracy do wydawania opinii o zasadności kształcenia w danym zawodzie po zapoznaniu się z prognozą. W przypadku zawodów wskazanych w prognozie nie jest wymagane ponowne opiniowanie przez radę (w innym przypadku ponowna opinia jest wymagana po 5 latach). Równolegle wdrożono system monitoringu karier, który na podstawie danych gromadzonych w publicznych rejestrach ma co roku dostarczać informacji zwrotnych o przebiegu karier edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół ponadpodstawowych<sup>35</sup>. Dane z monitoringu zwiększą trafność prognozowania zapotrzebowania na absolwentów szkół ponadpodstawowych na rynku pracy. Pozwolą również absolwentom na bardziej racjonalny wybór ścieżki dalszego kształcenia oraz na weryfikację atrakcyjności warunków zatrudnienia oferowanych w pierwszej pracy. Dzięki wykorzystaniu informacji z rejestrów system nie stanowi dodatkowego obciążenia dla szkół – w niedalekiej przyszłości dyrektorzy placówek oświatowych będą otrzymywać automatycznie generowane raporty o sytuacji ich absolwentów.

Ważne zmiany wprowadzono również w obszarze doradztwa zawodowego – określono wymagania kwalifikacyjne doradców zawodowych oraz sprecyzowano zakres i sposoby realizacji doradztwa w szkołach<sup>36</sup>. Zdefiniowano również treści programowe oraz wymiar obowiązkowych zajęć poświęconych doradztwu zawodowemu w przedszkolach i szkołach. Ponadto zobowiązano szkoły do opracowywania corocznych programów realizacji doradztwa, które mają wpisywać się w wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego.

33 Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2019 r. w sprawie prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy (M.P. 2019, poz. 276).

34 Opisywane rozwiązania reguluje art. 68 Prawa oświatowego, w którym zdefiniowano również katalog form współpracy szkoły z pracodawcami obejmujący: tworzenie klas patronackich, przygotowanie propozycji programu nauczania, realizację kształcenia zawodowego, wyposażanie warsztatów i pracowni, organizację egzaminu zawodowego, doskonalenie nauczycieli kształcenia zawodowego i realizację doradztwa zawodowego.

35 Na potrzeby monitoringu corocznie pozyskiwane są dane z Systemu Informacji Oświatowej, okręgowych komisji egzaminacyjnych, systemu POL-on oraz Zakładu Ubezpieczeń Społecznych.

36 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019, poz. 325).

Rozwojowi współpracy szkół z pracodawcami służy wprowadzenie nowej formy kształcenia w rzeczywistych warunkach pracy: staży uczniowskich. Są one dostępne dla uczniów szkół branżowych, którzy nie są młodocianymi pracownikami, oraz dla uczniów techników. Staże, realizowane na podstawie umów z pracodawcą, mogą trwać przez cały okres nauki, a ich czas jest wliczany do okresu zatrudnienia. Pracodawca może zrekompensować nakłady poniesione na świadczenia pieniężne stażysty przez wliczenie ich do kosztów uzyskania przychodu. Z kolei przedsiębiorcy, którzy zdecydują się na przekazanie szkole darowizny na cele kształcenia zawodowego, mogą skorzystać z ulgi w podatku dochodowym.

Sytuację finansową szkół i ich organów prowadzących może poprawić zmiana modelu finansowania kształcenia zawodowego – od 2020 r. wysokość subwencji zróżnicowano w zależności od nie tylko wyników prognozy<sup>37</sup>, lecz także kosztowności kształcenia. Szkoły uzyskały również możliwość gromadzenia środków z działalności polegającej na świadczeniu usług w ramach kształcenia zawodowego na wyodrębnionym rachunku dochodów.

W 2019 r. podjęto również próbę wprowadzenia rozwiązań sprzyjających poprawie kompetencji nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu – przewidziano obowiązkowe szkolenia u pracodawców z branży, z którą związany jest nauczany zawód. Szkolenia są realizowane w łącznym wymiarze 40 godzin w 3-letnich cyklach i finansowane m.in. ze środków Krajowego Funduszu Szkoleniowego. Organizuje je dyrektor szkoły, placówki lub centrum, który kieruje nauczyciela na szkolenie branżowe odpowiednio u pracodawcy lub w indywidualnym gospodarstwie rolnym, z własnej inicjatywy lub na wniosek nauczyciela.

## Oferta kształcenia i uczestnictwo młodzieży w kształceniu zawodowym

W szkołach zawodowych, z wyjątkiem szkół policealnych, w roku 2020/2021 kształciło się ok. 57% młodzieży kontynuującej naukę na poziomie ponadpodstawowym (tj. ponad 850 tys. osób) – odsetek ten wzrósł od roku 2010/2011 o 6 p.p. Większość młodzieży kształcącej się zawodowo trafia do techników. Wśród młodzieży kształcącej się zawodowo przeważają mężczyźni – stanowią ok. 60% uczniów (w technikach stanowili oni 61% ogółu uczniów, w szkołach branżowych – 69%), podczas gdy w liceach ogólnokształcących – tylko 37%. Większość młodzieży kształcącej się zawodowo trafia do techników – w branżowych szkołach I stopnia uczy się ok. 31% uczniów szkół zawodowych<sup>38</sup>.

Na podstawie zmiany w liczbie uczniów poszczególnych rodzajów szkół najbardziej widoczną tendencją jest spadek liczby osób kształcących się w zasadniczych szkołach zawodowych (por. tabela 1). Zwiększał się natomiast udział młodzieży wybierającej licea ogólnokształcące. Udział uczących się w technikach nie zmieniał się znacząco. Drugą wyraźną prawidłowością są duże różnice w liczebności uczniów wywołane niżej demograficznym, którego efekty stały się

<sup>37</sup> Od 2020 r. przewidziano również zwiększenie subwencji w przypadku kształcenia w zawodach o szczególnym znaczeniu dla kultury i dziedzictwa zawodowego (np. kowal, pszczelarz czy technik budowy i strojenia fortepianów).

<sup>38</sup> Tablica 1.8 w: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021, Główny Urząd Statystyczny–Urząd Statystyczny w Gdańsku, Warszawa–Gdańsk 2021.

**Tabela 1. Uczniowie poszczególnych typów szkół w latach 1990–2020 (w tys.)**

	1990/ 1991	1995/ 1996	2000/ 2001	2005/ 2006	2010/ 2011	2015/ 2016	2020/ 2021
Zasadnicze szkoły zawodowe / branżowe szkoły I stopnia	814,5	721,9	542,0	232,5	224,9	178,8	202,0
Branżowe szkoły II stopnia							1,7
Licea ogólnokształcące	445,0	683,0	924,2	735,7	668,8	501,2	643,7
Licea profilowane				202,2	34,3		
Technika, w tym uzupełniające	636,6	846,4	972,5	530,0	548,6	506,2	647,1
Szkoły policealne	108,3	161,0	200,1	313,5	298,8	255,1	204,7

Źródło: Główny Urząd Statystyczny, „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa 2001, tablica 1 (224), s. 233; Główny Urząd Statystyczny, „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa 2011, tablica 1 (221), s. 221; Główny Urząd Statystyczny, „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa 2021, tablica 1 (238), s. 343.

odczuwalne w szkołach ponadgimnazjalnych w pierwszej dekadzie XXI w. Niż demograficzny spowodował zmniejszenie się liczby uczniów w szkołach zawodowych, ale także liczby uczniów innych rodzajów szkół. Na zmiany liczebności uczniów i absolwentów wpływają też zmiany struktury szkół z lat 1999 i 2017, skracające i wydłużające naukę w szkołach, oraz konsekwencje wdrażania reformy obniżania wieku szkolnego i wycofywania się z niej.

Szkoły zawodowe są wewnętrznie zróżnicowane i oferują kształcenie przygotowujące do wielu zawodów. W klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego ujęto ponad 200, skategoryzowanych w 32 branże, zawodów, które mogą być nauczane w szkołach<sup>39</sup>. Równolegle funkcjonuje ponad 130 zawodów rzemieślniczych (z czego ok. 60 jest tożsamy z zawodami szkolnymi, co pozwala na doksztalcenie teoretyczne w szkole), w których można potwierdzić kwalifikacje zawodowe na czeladnika lub mistrza<sup>40</sup>. Bogata oferta kształcenia branżowego w praktyce okazuje się dużo węższa. Jak wynika z monitoringu karier absolwentów z 2020 r., niemal 80% absolwentów branżowych szkół I stopnia, 67% absolwentów techników oraz 75% absolwentów szkół policealnych kształciło się w jednym z 10 najpopularniejszych zawodów dla danego typu szkoły (por. tabela 2).

Ważną grupą uczniów, stanowiącą ok. 60% uczniów branżowych szkół I stopnia, są młodociani pracownicy<sup>41</sup>, spośród których duża część to osoby kształcące się w tzw. systemie rzemiosła. Charakterystyczne dla niego jest to, że pracodawca, który przyjmuje młodocianego pracownika, należy do jednego z 455 cechów rzemiosł, 26 izb rzemieślniczych lub 58 spółdzielni reprezento-

39 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019, poz. 316, ze zm.).

40 Izby rzemieślnicze mogą kształcić wyłącznie w zawodach, w których Związek Rzemiosła Polskiego zatwierdził standardy wymagań egzaminacyjnych.

41 Tablice V.2.3 oraz V.2.12 w: Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Warszawa–Gdańsk 2019, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html> [dostęp: 24 maja 2022 r.].

Tabela 2. Najpopularniejsze zawody wśród absolwentów szkół kształcących zawodowo w 2020 r.

Nazwa zawodu	Absolwenci		Szkola policealna		Technikum			
	N	%	Nazwa zawodu	Absolwenci		Nazwa zawodu	Absolwenci	
				N	%		N	%
Mechanik pojazdów samochodowych	6 574	17,0%	Opiekun medyczny	7 257	13,9%	Technik informatyk	18 384	16,7%
Kucharz	5 433	14,1%	Technik usług kosmetycznych	6 201	11,8%	Technik żywienia i usług gastronomicznych	10 801	9,8%
Fryzjer	4 475	11,6%	Technik bezpieczeństwa i higieny pracy	5 889	11,3%	Technik ekonomista	9 136	8,3%
Sprzedawca	3 180	8,2%	Technik administracji	5 100	9,7%	Technik logistik	8 811	8,0%
Montażysta i robotnik wykończeniowych w budownictwie	2 631	6,8%	Florysta	3 028	5,8%	Technik hotelarstwa	5 616	5,1%
Cukiernik	1 805	4,7%	Technik masażysta	2 999	5,7%	Technik pojazdów samochodowych	5 061	4,6%
Stolarz	1 637	4,2%	Technik rachunkowości	2 530	4,8%	Technik mechatronik	4 588	4,2%
Elektryk	1 583	4,1%	Terapeuta zajęciowy	2 296	4,4%	Technik budownictwa	4 569	4,2%
Ślusarz	1 446	3,7%	Higienistka stomatologiczna	2 178	4,2%	Technik organizacji reklamy	3 469	3,2%
Elektromechanik pojazdów samochodowych	1 263	3,3%	Technik informatyk	2 056	3,9%	Technik elektryk	3 081	2,8%
Pozostałe	8 625	22,3%	Pozostałe	12 802	24,5%	Pozostałe	36 567	33,2%
Ogółem	38 652		Ogółem	52 336		Ogółem	110 083	

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

wanych przez Związek Rzemiosła Polskiego (ZRP)<sup>42</sup>, a kształcenie jest realizowane w zawodzie, dla którego ZRP zdefiniował standardy egzaminacyjne. Kształcenie w rzemiośle uregulowano odrębną ustawą<sup>43</sup>, ale w przypadku zawodów szkolnych programy kształcenia opierają się na tej samej podstawie programowej, co w szkołach zawodowych. Zasadnicza różnica między pracodawcami zrzeszonymi w ZRP a innymi przedsiębiorcami tkwi w odmiennym systemie nadawania tytułów kwalifikacyjnych (mistrza i czeladnika), który opiera się na komisjach egzaminacyjnych izb rzemieślniczych<sup>44</sup>. Stanowią one odpowiednik okręgowych komisji egzaminacyjnych, które obsługują egzaminy zawodowe w systemie szkolnym. Egzaminy w systemie rzemiosła muszą odbywać się poza macierzystym zakładem ucznia, bez udziału mistrza, który go szkolił. W 2018 r. działało niemal 22 tys. zakładów szkolących czeladników, w których naukę zawodu realizowało 57,5 tys. młodocianych pracowników – jednocześnie 98% realizowało doksztalcenie teoretyczne w formie szkolnej. W tym samym roku 1412 komisji czeladniczych przeprowadziło ponad 21 tys. egzaminów czeladniczych dla absolwentów rzemiosła, a odsetek ocen negatywnych wynosił zaledwie 1%<sup>45</sup>. W kształceniu młodocianych pracowników ważną rolę odgrywają też Ochotnicze Hufce Pracy – instytucja z historią sięgającą lat 30. ubiegłego wieku, wspierająca młodych bezrobotnych i młodzież zagrożoną wykluczeniem społecznym. Tego typu placówki organizują dla swoich podopiecznych (ok. 30 tys. osób rocznie) m.in. 3-letnie programy opiekuńczo-wychowawcze, które pozwalają na zdobycie kwalifikacji zawodowych na zasadach przewidzianych dla młodocianych pracowników<sup>46</sup>.

## Koszty kształcenia zawodowego

Kształcenie zawodowe wymaga dużo wyższych nakładów niż kształcenie ogólne, co wiąże się z koniecznością zapewnienia dostępu do sprzętu i infrastruktury oraz środków na pokrywanie kosztów materiałów i eksploatacji urządzeń<sup>47</sup>. Według szacunków Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. *Organisation for Economic Cooperation and Development*, OECD) roczny koszt kształcenia w szkołach średnich wyniósł w 2018 r. w Polsce, z uwzględnieniem parytetu siły nabywczej pieniądza, ok. 8,6 tys. dol. w segmencie zawodowym i ok. 7 tys. dol. w segmencie ogólnokształcącym. Średnio w OECD było to, odpowiednio, 12,3 tys. dol. i 10,6 tys. dol.<sup>48</sup> Źródłem finansowania kształcenia zawodowego mogą być środki zarówno publiczne, jak i pry-

42 O ZRP, <https://zrp.pl/o-nas/o-zrp/> [dostęp: 20 maja 2022 r.].

43 Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz.U. 2020, poz. 2159).

44 A. Bielawska, *op. cit.*

45 Zestawienie informacji oświatowych za 2018 r. (tabele 1 i 2), por. *Raporty z wyników działalności oświatowej*, <https://zrp.pl/dzialalnosc-zrp/oswiata-zawodowa/egzaminy/raporty-z-wynikow-dzialalnosci-oswiatowej/> [dostęp: 24 maja 2022 r.].

46 E. Drogosz-Zabłocka, J. Stasiowski, *Kształcenie zawodowe w Polsce. Przemiany, organizacja, efekty* [w:] *Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, red. U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.

47 W. Drzeżdżon, *op. cit.*

48 Tabela C1.1 w: Organisation for Economic Cooperation and Development, *Education at a Glance 2021*, Paris 2021, s. 230.

watne. W państwach z systemem dualnym znaczna część kosztów kształcenia jest pokrywana przez pracodawców. Tam, gdzie dominuje kształcenie ogólnokształcące, np. w Stanach Zjednoczonych, koszty zdobywania odpowiednich umiejętności potrzebnych w miejscu pracy są ponoszone przez przedsiębiorstwa zatrudniające absolwentów lub przez samych absolwentów. W większości państw europejskich kształcenie zawodowe na etapie edukacji szkolnej jest finansowane z budżetu państwa.

W Polsce zadania oświatowe są przypisane przede wszystkim jednostkom samorządu terytorialnego – w przypadku szkół ponadpodstawowych są to powiaty. Według szacunków Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) wydatki publiczne na oświatę i wychowanie w 2020 r. wyniosły 88,6 mld zł – z tej ogólnej kwoty na finansowanie szkół zawodowych: techników, szkół artystycznych oraz branżowych szkół I stopnia, w tym funkcjonujących jeszcze wówczas oddziałów zasadniczych szkół zawodowych, wydano ok. 10,1 mld zł. Dla porównania wydatki na licea ogólnokształcące wyniosły 6,2 mld zł<sup>49</sup>. Podstawą finansowania zadań oświatowych JST stała się część oświatowa subwencji ogólnej, która ma stanowić dodatkowe wsparcie finansowe dla organów prowadzących szkoły, ale z założenia nie gwarantuje pokrycia wszystkich związanych z nimi kosztów.

W 2016 r. subwencja stanowiła od 75% wydatków oświatowych w miastach na prawach powiatu do 93% tych wydatków w powiatach ziemskich<sup>50</sup>. W 2012 r. w powiatach ziemskich przeciętny koszt kształcenia ucznia w szkole zawodowej był średnio o 16% wyższy niż koszt kształcenia ucznia w liceum ogólnokształcącym. W miastach różnica między wydatkami na uczniów liceów a wydatkami ponoszonymi na uczniów szkół zawodowych była jeszcze mniejsza i wynosiła zaledwie 8%<sup>51</sup>. Trzeba przy tym pamiętać, że powiaty ziemskie, w których większy jest udział wydatków na kształcenie zawodowe, mają znacznie mniejszą swobodę w dysponowaniu środkami niż miasta na prawach powiatu, a więc jednostki łączące zadania oświatowe gminy i powiatu oraz mające większy udział dochodów własnych w swoich budżetach<sup>52</sup>.

Nakłady na szkolnictwo zawodowe są nie tylko wyższe niż w przypadku szkół ogólnokształcących, lecz także bardziej zróżnicowane w zależności od nauczanych zawodów. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej szacował koszty wyposażenia niezbędne do uruchomienia kształcenia w poszczególnych zawodach – dla przykładu w przypadku zawodu technik mechatronik były one niemal 17-krotnie wyższe niż w przypadku technika ekonomisty. Analiza gromadzonych w Systemie Informacji Oświatowej danych budżetowych szkół kształcących zawodowo potwierdziła istotne zróżnicowanie w wydatkach na kształcenie w przeliczeniu na ucznia, w zależności od charakteru oferty zawodowej szkół<sup>53</sup>. Różnice w kosztach, przy jednolitej

49 Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*, Warszawa–Gdańsk 2021, s. 18.

50 A. Kopańska, *Organizacja i finansowanie szkół kształcących zawodowo przez powiaty* [w:] *Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, red. U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.

51 A. Kopańska, E. Drogosz-Zabłocka, *Publiczne wydatki na edukację ponadgimnazjalną i policealną* [w:] *Koszty edukacji ponadgimnazjalnej i policealnej*, red. U. Sztanderska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

52 A. Kopańska, *Organizacja...*

53 J. Stasiowski, M. Kłobuszewska, E. Drogosz-Zabłocka, *Wiele zawodów – jedna waga? O zróżnicowaniu kosztów kształcenia zawodowego*, „Edukacja” 2016, nr 1(136).

subwencji w przeliczeniu na ucznia, wpływały więc na decyzje organów prowadzących dotyczące struktury kształcenia, np. odchodzenie od profilów związanych z przemysłem na rzecz usług. Warto jednak podkreślić, że szkoły ponadpodstawowe, zwłaszcza technika i placówki branżowe, funkcjonują w zespołach szkół kierowanych przez jednego dyrektora i mających wspólny plan finansowy. Pozwala to na pewną elastyczność i optymalizację finansowania kształcenia.

Niedofinansowanie pośrednio wpływa na jakość kształcenia, po pierwsze, przez ograniczenie możliwości rozwoju niezbędnej infrastruktury, co częściowo rekompensowały fundusze strukturalne Unii Europejskiej, i po drugie, ważniejsze, przez ograniczenie możliwości zatrudnienia nauczycieli oraz ich rozwoju zawodowego. W Polsce dużym problemem jest zachęcenie osób z praktycznym doświadczeniem zawodowym do nauczania teoretycznych i praktycznych przedmiotów zawodowych w szkołach. W wielu zawodach szkole trudno jest konkurować z przedsiębiorstwami pod względem warunków zatrudnienia oferowanych dobrym specjalistom.

Komentarza wymaga także finansowanie kształcenia praktycznego młodocianych pracowników. W Europie są stosowane różne rozwiązania, za sprawą których państwo w różnym stopniu i w rozmaitych formach dofinansowuje pracodawcom koszty praktycznej nauki zawodu<sup>54</sup>. W Polsce młodociani pracownicy zawierają z pracodawcami umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego, otrzymują skromne wynagrodzenie według stawek ustawowych i są zobowiązani do doksztalania teoretycznego, które jest najczęściej realizowane w branżowych szkołach I stopnia, zwykle w formie tzw. turnusów doksztalania teoretycznego pracowników młodocianych. W przepisach zdefiniowano wymagane kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne instruktorów praktycznej nauki zawodu, którzy odpowiadają za naukę młodocianych pracowników w przedsiębiorstwie oraz określają warunki nauki zawodu, która powinna być realizowana zgodnie z obowiązującymi podstawami programowymi. Pracodawcy czerpią wiele korzyści z przyjmowania młodocianych pracowników, ale jednocześnie ponoszą koszty. O bilansie tej inwestycji decydują czynniki zarówno ekonomiczne (krótkoterminowe korzyści z pracy podopiecznego i długoterminowe, związane z wykształceniem i selekcją wykwalifikowanej kadry), jak i pozaekonomiczne (potrzeba podtrzymania profesji, korzyści wizerunkowe dla przedsiębiorstwa itp.)<sup>55</sup>. Pracodawcy przyjmujący młodocianych pracowników są wspierani przez państwo – ze strony organu prowadzącego szkołę mogą liczyć na refundację kosztów dodatkowych szkoleń dla pracowników (instruktorów praktycznej nauki zawodu) oraz kosztów odzieży, obuwia i środków ochrony indywidualnej młodocianych pracowników<sup>56</sup>.

Gotowość firm do współpracy ze szkołami różni się ze względu na branżę czy wielkość przedsiębiorstwa. Przyjmowaniu młodocianych pracowników przez pracodawców mogą jednak sprzyjać dodatkowe zachęty. Ochotnicze Hufce Pracy, dysponujące środkami Funduszu Pracy, mogą

54 Przegląd rozwiązań został przygotowany przez europejską agencję Cedefop i jest on dostępny na stronach: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes> i <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-apprenticeships>.

55 E. Drogosz-Zabłocka, J. Stasiowski, *Praktyczna nauka zawodu pracowników młodocianych z perspektywy pracodawców. Koszty, korzyści i ryzyka*, „Edukacja” 2016, nr 2(137).

56 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019, poz. 391).



dokonywać zwrotu kosztów poniesionych przez przedsiębiorstwo na wynagrodzenia i składki na ubezpieczenie społeczne pracowników młodocianych<sup>57</sup>. Pracodawcom, których podopieczni ukończyli naukę zawodu, a swoje kwalifikacje potwierdzili przez zdanie stosownego egzaminu, przysługuje dofinansowanie kosztów kształcenia młodocianego pracownika. Pieniądze te są również wypłacane ze środków Funduszu Pracy, ale o przyznaniu dofinansowania decydują władze gminne<sup>58</sup>.

## Jakość i efektywność kształcenia zawodowego

Jakość i efektywność kształcenia zawodowego można mierzyć wynikami osiąganymi przez absolwentów szkół zawodowych w różnego rodzaju pomiarach umiejętności. Niestety, dostępne dane są bardzo ograniczone, także z tego względu, że bardzo trudno jest mierzyć umiejętności zawodowe. Drugi kluczowy obszar to sytuacja zawodowa i edukacyjna absolwentów szkół po zakończeniu nauki: to, czy i jak szybko znajdują pracę i jaka jest jakość tego zatrudnienia.

Ważną informacją jest zdawalność egzaminów zawodowych, które w założeniu mają potwierdzać posiadanie przez uczniów kluczowych umiejętności niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych. Tego rodzaju egzaminy od kilkunastu lat są jednolite w całym kraju i organizowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i komisje okręgowe. Pierwsze zewnętrzne egzaminy zawodowe przeprowadzono w 2004 r. Objęły wyłącznie absolwentów 15 zawodów ówczesnych 2-letnich zasadniczych szkół zawodowych. Wówczas egzamin teoretyczny zdało 63% przystępujących do niego uczniów. Wyraźnie lepiej wypadły egzaminy praktyczne (82% pozytywnych wyników). Z czasem odsetek zdających nieco wzrósł i w kolejnych latach oscylował wokół 66%. Od 2013 r. zaczęto przeprowadzać również egzaminy w nowej formule (tj. dla kwalifikacji wyodrębnionych w wyniku reformy podstaw programowych z 2012 r.) – zdawalność obu egzaminów w latach 2013–2017 wahała się między 54% a 99% w zależności od sesji (do 4 w ciągu roku).

Duże zróżnicowanie wyników egzaminów to rezultat m.in. złożoności systemu – struktura zdających ze względu na zawody i zdobywane kwalifikacje może znacząco się różnić między sesjami egzaminacyjnymi. Uczniowie mogą podchodzić do egzaminów kilkakrotnie, a wśród zdających są również absolwenci kwalifikacyjnych kursów zawodowych<sup>59</sup>. Wreszcie, dopiero dla uczniów realizujących podstawy programowe z 2019 r. wprowadzono obowiązek przystępowania do egzaminów zawodowych. Wskaźniki zdawalności dla egzaminów trudno uznać za rzetelne miary efektywności kształcenia, ponieważ nie uwzględniają przystępowalności do tych egzaminów. Spośród osób rozpoczynających zdawanie egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie w latach 2013–2017 do końca 2020 r. komplet kwalifikacji i zarazem dyplom zawodowy zdobyło zaledwie 52% uczniów<sup>60</sup>. Potwierdzeniem problemów z niską

57 Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 czerwca 2014 r. w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom (Dz.U. 2014, poz. 865).

58 Szczegółowe zasady przyznawania dofinansowania uregulowano w art. 122 Prawa oświatowego.

59 M. Sitek, *op. cit.*

60 G. Humenny, *Uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Analiza ilościowa*, XXVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej pt. „Zdalna i bezpośrednia diagnostyka edukacyjna”, Kraków–Warszawa 2021.

przystępowością do egzaminów zawodowych są wyniki monitoringu karier absolwentów z 2020 r. – dyplomy zawodowe zdobyło 41% absolwentów branżowych szkół I stopnia, 66% absolwentów techników oraz 52% absolwentów szkół policealnych<sup>61</sup>.

Podczas analizy efektywności kształcenia zawodowego trzeba brać pod uwagę to, że w Polsce, podobnie jak w innych państwach, naukę w szkołach zawodowych, zwłaszcza w zasadniczych szkołach zawodowych (branżowych szkołach I stopnia), rozpoczynają uczniowie osiągający zazwyczaj słabsze wyniki w nauce. Częściej są to też osoby, które wcześniej miały inne trudności w nauce i powtarzały klasę czy zmieniały szkołę w trakcie nauki. Przykładowo ok. 17% absolwentów zasadniczych szkół zawodowych z 2017 r. miało za sobą doświadczenie powtarzania klasy – w technikach było to ok. 3–4%. 11% absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i blisko 5% absolwentów techników po ukończeniu nauki w gimnazjum miało za sobą epizod nauki w innej szkole<sup>62</sup>.

Na różnice w wynikach edukacyjnych wskazują wyniki Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (ang. *Programme for International Student Assessment, PISA*) z lat 2000 i 2006–2012, a także przeprowadzone w roku szkolnym 2011/2012 Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (ang. *Programme for International Assessment of Adult Competencies, PIAAC*).

W badaniu PISA 2012, które dodatkowo, oprócz badanych międzynarodowo 15-latków, objęło także uczniów I klas szkół ponadgimnazjalnych, średni wynik uczniów liceów ogólnokształcących z matematyki wyniósł 571 pkt, techników i liceów profilowanych – 506 pkt, a zasadniczych szkół zawodowych – zaledwie 417 pkt. Gdy weźmie się pod uwagę, że odchylenie standardowe wyników 15-latków z matematyki wyniosło 86 pkt, jest to bardzo duża różnica<sup>63</sup>.

W badaniu PIAAC różnice umiejętności osób w wieku 16–19 lat ze względu na rodzaj szkoły były mniejsze, ale osiągnięcia uczniów zasadniczych szkół zawodowych były znacząco niższe od wyników uczniów liceów ogólnokształcących i techników zarówno w pomiarze umiejętności rozumienia tekstu, jak i badaniu umiejętności matematycznych<sup>64</sup>. Badania PISA i PIAAC wskazują także na znaczenie różnic między kobietami i mężczyznami – w zasadniczych szkołach zawodowych naukę kontynuuje więcej chłopców z niskimi umiejętnościami niż dziewcząt, które mają większe szanse kontynuowania nauki w liceach ogólnokształcących.

Problem z poziomem umiejętności ogólnych potwierdzają też badania prowadzone w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego, w którym badani posiadający zasadnicze bądź średnie wy-

61 G. Humenny et al., *Raport analityczny. Wyniki monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Absolwenci z lat 2019 i 2020*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022 (w przygotowaniu). Przywoływane statystyki są nieznacznie obciążone z powodu braków w danych przekazanych przez izby rzemieślnicze oraz dwie okręgowe komisje egzaminacyjne spośród ośmiu, niemniej analiza danych dla grup, dla których dysponowano kompletem danych, potwierdza te prawidłowości.

62 K. Bulkowski et al., *Absolwenci szkół zawodowych z roku szkolnego 2016/2017. Raport z pierwszej rundy monitoringu losów edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół zawodowych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2019.

63 *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, red. M. Federowicz, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2013, s. 50.

64 J. Burski et al., *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 65–68.

kształcenie zawodowe nisko oceniają swoje kompetencje ogólne<sup>65</sup>. Oznacza to, że wiele problemów absolwentów szkolnictwa branżowego można tłumaczyć niskim poziomem umiejętności ogólnych i negatywną selekcją do zasadniczych szkół zawodowych<sup>66</sup>. Pesymistycznego obrazu umiejętności uczniów i absolwentów nie można uogólniać i przekładać na wszystkich uczniów podejmujących się nauki zawodu. Warto np. zauważyć, że z badań absolwentów prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) wynika, że trzy czwarte absolwentów techników zdaje maturę, a blisko 40% kontynuuje naukę na studiach i często wybiera wymagające kierunki techniczne i inżynierskie<sup>67</sup>.

Dla oceny jakości i efektywności kształcenia zawodowego kluczowa jest sytuacja absolwentów na rynku pracy. W przypadku państw Unii Europejskiej wskaźniki obrazujące sytuację absolwentów są od kilku lat monitorowane przez Eurostat. Istotny w tym względzie jest wskaźnik zatrudnienia osób w wieku od 20 do 34 lat, które uzyskały obecny poziom wykształcenia w okresie 3 lat i nie uczestniczą w kształceniu ani szkoleniu. W zdecydowanej większości państw najwyższe wskaźniki są odnotowywane dla osób z wyższym wykształceniem, a najniższe – wśród osób, które zakończyły naukę na szkole średniej ogólnokształcącej lub nie mają średniego wykształcenia. Osoby z wykształceniem średnim zawodowym lub policealnym charakteryzują się wyższym wskaźnikiem zatrudnienia niż absolwenci z wykształceniem ogólnokształcącym – ta przewaga w ostatnich latach się powiększa. Dla Polski wskaźnik wyniósł w 2020 r. 88,6% dla absolwentów studiów, 75,2% – dla absolwentów szkół kształcących zawodowo i 65,2% – dla osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym. W 27 państwach Unii Europejskiej wartości wskaźników wyniosły odpowiednio 81,5%, 75,4% i 58,4%, co świadczy o relatywnie lepszej sytuacji absolwentów studiów w Polsce i relatywnie większych różnicach między absolwentami poszczególnych rodzajów szkół średnich<sup>68</sup>.

Na poziom zatrudnienia może mieć wpływ to, jak wielu absolwentów się uczy i nie szuka pracy. Odsetek tych osób – niewliczanych do podstawy procentowania – różni się w zależności od poziomu wykształcenia i systemu edukacji. Z analogiczną sytuacją można się spotkać również w przypadku bezrobocia, gdzie punktem odniesienia są osoby aktywne zawodowo, czyli szukające aktualnie pracy. Z tego względu warto wyróżnić osoby, które łączą naukę z pracą, i te, które nie są aktywne zawodowo ani edukacyjnie. Według statystyk Eurostatu wśród osób w wieku od 20 do 34 lat z wykształceniem zawodowym nieaktywnych zawodowo i edukacyjnie było w Polsce w 2020 r. 19%, z wykształceniem średnim ogólnym – 14,7%, a z wykształceniem wyższym – ok. 9%. Zdecydowanie wyższe wyniki odnotowano przy tym dla kobiet (odpowiednio 35,7%, 20,9% i 12,7%). Są to większe różnice niż średnio w 27 państwach Unii: dla osób

65 A. Szczucka, A. Strzebońska, B. Worek, *Wykształcenie zawodowe: bariera czy szansa na rynku pracy? Wyniki badania Bilans Kapitału Ludzkiego* [w:] *Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, red. U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.

66 Na problemy te wskazują zwłaszcza M. Lis i A. Miazga – por. *eaedem, op. cit.*

67 K. Bulkowski *et al.*, *op. cit.*

68 Eurostat, *Employment Rates of Young People not in Education and Training by Sex, Educational Attainment Level, Years Since Completion of Highest Level of Education and Country of Birth*, [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_ifse\\_32&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_32&lang=en) [dostęp: 1 marca 2022 r.].

z wykształceniem zawodowym wskaźnik ten wyniósł 17,1%; dla osób z wykształceniem średnim ogólnym było to 12,9%, a z wykształceniem wyższym – 10,6%. W przypadku kobiet odsetki te wyniosły odpowiednio 23,6%, 15,6% i 12,7%.

Istnieje wiele przesłanek wskazujących na nieefektywność kształcenia zawodowego. Od wielu lat badania pracodawców wskazują na deficyty robotników przemysłowych oraz operatorów maszyn i urządzeń, a także osób na innych stanowiskach, na których wymaga się kompetencji na poziomie średniego wykształcenia zawodowego. W wielu analizach wskazano na problem relatywnie wysokich wskaźników bierności i bezrobocia wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych czy podejmowania przez nich pracy wymagającej niższych kwalifikacji<sup>69</sup>. Częściowym wytłumaczeniem tego zjawiska jest to, że wybór kształcenia zawodowego jest powszechniejszy wśród pochodzącej z rodzin o niższym kapitale kulturowym młodzieży ze wsi i z małych miast, gdzie występują większe trudności z uzyskaniem zatrudnienia. Sytuacja absolwentów różni się też ze względu na rodzaj i formę kształcenia, co wyraźnie pokazały badania sondażowe prowadzone wśród absolwentów<sup>70</sup>. W przypadku zasadniczych szkół zawodowych na rynku pracy lepiej radzą sobie np. mężczyźni i młodociani pracownicy. Natomiast absolwenci mieszkający w miastach czy mający lepiej wykształconych rodziców mają większe szanse kontynuowania nauki. Widoczne są także różnice we wzorcach przechodzenia na rynek pracy i kontynuowania nauki między poszczególnymi branżami.

Przeprowadzone po raz pierwszy w 2021 r. przez IBE badania oparte na danych administracyjnych dają dużo dokładniejszy obraz sytuacji absolwentów szkół zawodowych. W grudniu roku ukończenia nauki odsetek absolwentów branżowych szkół I stopnia z 2020 r., którzy pracowali, był równie wysoki, jak tych, którzy nie pracowali ani nie kontynuowali nauki – w obu przypadkach wynosił ok. 36%. Naukę kontynuowało nieco ponad 28%, w tym 11% łączyło naukę z pracą na etacie<sup>71</sup>. W przypadku absolwentów techników z tego samego rocznika wyraźnie wyższy jest odsetek kontynuujących naukę – 46% (choć naukę z pracą na etacie łączyło, podobnie jak w przypadku absolwentów branżowych szkół I stopnia, niespełna 11%). Absolwenci techników rzadziej byli bierni zawodowo (25%), ale też rzadziej niż absolwenci szkół branżowych koncentrowali się wyłącznie na pracy zawodowej (29%). W przypadku szkół policealnych grupa absolwentów była bardziej zróżnicowana pod względem zarówno wieku, jak i doświadczenia zawodowego – niemal 45% pod koniec 2020 r., kiedy zakończyli naukę w szkołach policealnych, pracowało, a kolejne 15% łączyło pracę na etacie z dalszą nauką<sup>72</sup>.

## Podsumowanie

Głównym wyzwaniem polityki edukacyjnej dotyczącej kształcenia zawodowego jest wprowadzenie rozwiązań zwiększających skuteczność działań umożliwiających reagowanie na krótko-

69 L. Wincenciak, *Indywidualna opłacalność kształcenia zawodowego w Polsce w latach 2004–2016* [w:] *Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.

70 K. Bulkowski *et al.*, *op. cit.*

71 Praca na podstawie umowy o pracę lub samozatrudnienie.

72 G. Humenny *et al.*, *op. cit.*

i długofalowe potrzeby rynku pracy<sup>73</sup>. Kształcenie zawodowe odgrywa kluczową rolę w ograniczeniu bezrobocia młodzieży i dopasowaniu kompetencji do potrzeb rynku pracy. Ten segment szkolnictwa był przez długi czas zaniedbywany w polityce edukacyjnej – nie tylko w Polsce, lecz także w innych państwach. Obecnie coraz powszechniejsze jest przekonanie, że wysokiej jakości kształcenie i szkolenie zawodowe jest ważnym instrumentem poprawy konkurencyjności gospodarki<sup>74</sup>. Wiąże się z tym także potrzeba poprawy wizerunku oraz zwiększenia atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego.

Historia polskich reform i doświadczenia innych państw pokazują, że wciąż zmagamy się z podobnymi problemami. W podejmowanych próbach reformowania systemu kształcenia zawodowego kluczowym i powtarzającym się motywem jest lepsze powiązanie kształcenia z potrzebami pracodawców<sup>75</sup>. Świadczą o tym próby angażowania pracodawców w tworzenie podstaw programowych, definiowanie efektów uczenia się, opracowanie mechanizmów sprzyjających częstszej współpracy szkół z pracodawcami i zachęt do podejmowania takiej aktywności, a także dostarczanie informacji o potrzebach w zakresie kształcenia zawodowego i wskaźników dotyczących losów zawodowo-edukacyjnych absolwentów. Gdy porówna się sytuację Polski z sytuacją państw mających rozwinięte systemy kształcenia zawodowego, można zauważyć, że od wielu lat problemem jest struktura gospodarki, w której dużą rolę odgrywają małe i średnie przedsiębiorstwa. Do niedawna pracodawcy w niewielkim stopniu się organizowali, by reprezentować wspólne interesy i potrzeby. Dyskusjom na temat poszukiwania strategicznych rozwiązań nie sprzyjały radykalne przekształcenia gospodarki w latach 90. XX w. Efekty wdrażanych obecnie rozwiązań będą widoczne dopiero za kilka lat – po zakończeniu nauki przez uczniów objętych nowymi rozwiązaniami.

Ważnym problemem w dyskusjach nad kształceniem zawodowym jest określenie ilości czasu, jaki powinno się poświęcać w kształceniu zawodowym umiejętnościom ogólnym, a jaki – wiedzy i umiejętnościom zawodowym. W Polsce dobrze sprawdza się łączenie kształcenia zawodowego i ogólnokształcącego w technikach, ale niepowodzeniem skończyły się próby tworzenia szkół z ogólnymi profilami zawodowymi, czyli liceów profilowanych. Bardziej złożona sytuacja jest w przypadku branżowych szkół I stopnia. Niski poziom kompetencji ogólnych – charakterystyczny np. dla większości absolwentów zasadniczych, a obecnie branżowych szkół I stopnia w Polsce – utrudnia zdobywanie wiedzy i umiejętności zawodowych, jest też barierą w uzupełnieniu kompetencji po ukończeniu szkoły czy w przekwalifikowywaniu się i zmianie zawodu. Wiele jednak przemawia za zwiększeniem udziału kształcenia praktycznego, zwłaszcza w formie uczenia się w pracy.

W warunkach radykalnych zmian technologicznych, globalizacji i wyzwań demograficznych, takich jak migracje czy starzenie się ludności, dalsze doskonalenie systemu jest nieuniknione. Polski system zdaje się osiągać dojrzałość i kolejne zmiany powinny mieć w większym stopniu charakter dalszych dostosowań, a nie radykalnych zmian. Z pewnością w znacznie większym

73 W. Drzeżdżon, *op. cit.*

74 S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych a oczekiwania pracodawców wobec absolwentów*, „Przyszłość. Świat – Europa – Polska” 2013, nr 1.

75 J. Osiecka-Chojnacka, *op. cit.*

stopniu, niż to jest obecnie, powinien być przedmiotem ewaluacji i badań naukowych. W Polsce wciąż nieliczne jest środowisko badaczy edukacyjnych zajmujących się kształceniem zawodowym. Rzeczywistość szybko się zmienia i system potrzebuje informacji zwrotnej, żeby na te zmiany odpowiadać. Brakuje też badań nad przechodzeniem z edukacji do pracy. Warunki ich prowadzenia zasadniczo zmienia dostępność danych sondażowych i danych administracyjnych, które dają lepszy wgląd w to, jak zapisane w prawie rozwiązania są realizowane w praktyce i w jakim stopniu są osiągnane zakładane cele.

## Bibliografia

- Andersen R., van de Werfhorst H.G., *Education and Occupational Status in 14 Countries: The Role of Educational Institutions and Labour Market Coordination*, „The British Journal of Sociology” 2010, t. 61, nr 2, <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01315.x>.
- Barański S., *Szkolnictwo zawodowe w okresie stalinowskim: „produkcja kadr” czy instytucja awansu społecznego?*, „Przegląd Historyczny” 2011, t. 102, nr 2.
- Bielawska A., *Dualny system kształcenia zawodowego w Polsce na przykładzie rzemiosła*, „Ekonomiczne Problemy Usług” 2012, nr 80 [Uwarunkowania rynkowe rozwoju mikro, małych i średnich przedsiębiorstw. MIKROFIRMA 2012, red. A. Bielawska].
- Bulkowski K. et al., *Absolwenci szkół zawodowych z roku szkolnego 2016/2017. Raport z pierwszej rundy monitoringu losów edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół zawodowych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2019.
- Burski J. et al., *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Chłoń-Domińczak A. et al., *Edukacja zawodowa w Polsce [w:] Raport o stanie edukacji. Kontynuacja przemian*, red. A. Wojciuk, M. Fedorowicz, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
- Drogosz-Zabłocka E., Stasiowski J., *Kształcenie zawodowe w Polsce. Przemiany, organizacja, efekty [w:] Wyształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, red. U. Sztanderska, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.
- Drogosz-Zabłocka E., Stasiowski J., *Praktyczna nauka zawodu pracowników młodocianych z perspektywy pracodawców. Koszty, korzyści i ryzyka*, „Edukacja” 2016, nr 2(137).
- Drzeżdżon W., *Kształcenie zawodowe w kontekście potrzeb polskiego i europejskiego rynku pracy. Wybrane zagadnienia*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2009, nr 6, s. 38–53.
- Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Warszawa–Gdańsk 2019, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html>.
- Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*, Warszawa–Gdańsk 2021.
- Główny Urząd Statystyczny, „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa 2001.
- Główny Urząd Statystyczny, „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa 2011.
- Główny Urząd Statystyczny, „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa 2021.
- Hanushek E.A. et al., *General Education, Vocational Education, and Labor-market Outcomes over the Lifecycle*, „Journal of Human Resources” 2017, t. 52, nr 1, <https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074r>.
- Herbst M., Levitas T., *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce 2000–2010. Czas stabilizacji i nowe wyzwania [w:] Decentralizacja oświaty*, red. M. Herbst, Biblioteczka Oświaty Samorządowej, t. 7, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012.

- Humenny G., *Uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Analiza ilościowa*, XXVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej pt. „Zdalna i bezpośrednia diagnostyka edukacyjna”, Kraków–Warszawa 2021.
- Humenny G. et al., *Raport analityczny. Wyniki monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Absolwenci z lat 2019 i 2020*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022 (w przygotowaniu).
- Kopańska A., *Organizacja i finansowanie szkół kształcących zawodowo przez powiaty [w:] Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, red. U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.
- Kopańska A., Drogosz-Zabłocka E., *Publiczne wydatki na edukację ponadgimnazjalną i policealną [w:] Koszty edukacji ponadgimnazjalnej i policealnej*, red. U. Sztanderska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych a oczekiwania pracodawców wobec absolwentów*, „Przyszłość. Świat – Europa – Polska” 2013, nr 1.
- Lis M., Miazga A., *Ocena jakości polskiego systemu kształcenia zawodowego z perspektywy potrzeb rynku pracy*, „Edukacja” 2016, nr 1(136).
- Meritum. Prawo oświatowe*, red. K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma Systemu Edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
- Osiecka-Chojnacka J., *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*, „Studia BAS” 2007 [Rynek pracy, red. E. Karpowicz].
- The Political Economy of Collective Skill Formation*, red. M.R. Busemeyer, C. Trampusch, Oxford University Press, Oxford 2012.
- Quintini G., Manfredi T., *Going Separate Ways? School-to-Work Transitions in the United States and Europe. OECD Social, „Employment and Migration Working Papers”*, nr 90, <http://dx.doi.org/10.1787/221717700447>.
- Rözer J.J., Bol T., *Labour Market Effects of General and Vocational Education over the Life-Cycle and across Time: Accounting for Age, Period, and Cohort Effects*, „European Sociological Review” 2019, t. 35, nr 5, <https://doi.org/10.1093/esr/jcz031>.
- Sitek M., *Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe [w:] Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, red. U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.
- Stasiowski J., Kłobuszewska M., Drogosz-Zabłocka E., *Wiele zawodów – jedna waga? O zróżnicowaniu kosztów kształcenia zawodowego*, „Edukacja” 2016, nr 1(136).
- Stęchły W., *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2021.
- Stęchły W., Tomaszuk A., Ziewiec G., 6. *Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie [w:] Raport o stanie edukacji*, red. A. Chłoń-Domińczak, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- Szczucka A., Strzebońska A., Worek B., *Wykształcenie zawodowe: bariera czy szansa na rynku pracy? Wyniki badania Bilans Kapitału Ludzkiego [w:] Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, red. U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019.
- Szlosek F., *Kształcenie zawodowe w Polsce na początku XXI wieku*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2012, nr 4.
- Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*, red. W. Müller, M. Gangl, Oxford University Press, Oxford 2003.



- Van der Velden R.K., Wolbers M.H., *The Integration of Young People into the Labour Market: The Role of Training Systems and Labour Market Regulation* [w:] *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*, red. W. Müller, M. Gangl, Oxford University Press, Oxford 2003, <https://doi.org/10.1093/0199252475.001.0001>.
- Wolbers M.H., *Patterns of Labour Market Entry: A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries*, „Acta Sociologica” 2007, t. 50, nr 3, <https://doi.org/10.1177/0001699307080924>.
- Wolter S.C., Ryan P., *Apprenticeship* [w:] *Handbook of the Economics of Education*, t. 3, red. E.A Hanushek, S.J. Machin, L. Woessmann, Elsevier, 2011.
- Zahorska M., *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 3.

## Akty prawne

- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2019 r. w sprawie prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy (M.P. 2019, poz. 276).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019, poz. 325).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019, poz. 316).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019, poz. 391).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019, poz. 639).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 czerwca 2014 r. w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom (Dz.U. 2014, poz. 865).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021, poz. 1082).
- Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz.U. 2020, poz. 2159).

## Strony internetowe

- Związek Rzemiosła Polskiego, <https://zrp.pl/o-nas/o-zrp/>.
- Eurostat, *Employment Rates of Young People not in Education and Training by Sex, Educational Attainment Level, Years Since Completion of Highest Level of Education and Country of Birth*, [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_ifse\\_32&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_32&lang=en).
- Cedefop, *Cedefop European database on apprenticeship schemes*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes>.
- Cedefop, *Database on financing apprenticeships in the EU*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-apprenticeships>.
- Cedefop, *Vocational education and training in Europe*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe>.