

STEFAN M. KWIATKOWSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

## Kształcenie zawodowe w formach szkolnych – wyzwania edukacyjne i gospodarcze

### Abstrakt

W dobie *uczenia się przez całe życie* kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne są wzajemnie uzupełniającymi się, a zarazem przenikającymi elementami systemu edukacji. Kształcenie formalne jest swoistym fundamentem, na którym wspierają się i z którego czerpią pracownicy w ciągu swojego życia zawodowego. Jednak kompetencje zdobyte w formach szkolnych, w warunkach dynamicznych zmian zachodzących w technice, technologii i organizacji pracy, w całym środowisku pracy, wymagają ciągłej rekonstrukcji. Przebiega ona na drodze pozaformalnej. Ograniczając rozważania do kształcenia zawodowego w formach szkolnych skoncentrowano się na kształceniu zawodowym z perspektywy podstawowych wyzwań edukacyjnych i gospodarczych. Zwrócono uwagę na to, że każde z wyzwań wymaga badań, analiz i refleksji typu diagnostycznego, a następnie wskazano konkretne a zarazem realne drogi prowadzące od stanu aktualnego do stanu pożądanego – z uwzględnieniem niezbędnych środków finansowych, konieczności ciągłego rozwoju kadr i propozycji zmian w dotychczas obowiązujących przepisach.

**Słowa kluczowe:** kształcenie zawodowe, kształcenie formalne i pozaformalne, wyzwania rynku pracy

### Vocational Education at Schools – Educational and Economic Challenges

#### Abstract

In the age of lifelong learning, formal, informal and non-formal education emerge as mutually complementary and overlapping elements of the educational system. Formal education acts as a foundation supporting and aiding employees throughout their professional career. However, given the dynamic changes that are taking place in technology and work organization, competences acquired at schools need to be continuously reconstructed. The reconstruction is conducted in a non-formal way. Focusing primarily on vocational education at school, the main area of interest has been centered around vocational education from the perspective of main educational and economic challenges. It has been stressed that each challenge requires research, analysis and diagnostic reflection, and, subsequently, an indication of specific and feasible ways that would

lead from the current to the desired state of affairs, taking into consideration necessary financial means, the need for continuous development of personnel, and the proposal of changes in existing regulations.

**Key words:** vocational education, formal and non-formal education, labor market challenges

## Wprowadzenie

W dobie *uczenia się przez całe życie* kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne są wzajemnie uzupełniającymi się, a zarazem przenikającymi elementami systemu edukacji. Kształcenie formalne, czyli kształcenie w formach szkolnych, jest swoistym fundamentem, na którym wspierają się i z którego czerpią pracownicy w ciągu swojego życia zawodowego. Jednak kompetencje zdobyte w formach szkolnych, w warunkach dynamicznych zmian zachodzących w technice, technologii i organizacji pracy, w całym środowisku pracy, wymagają ciągłej rekonstrukcji. Przebiega ona na drodze pozaformalnej, dzięki uczestnictwu w różnego rodzaju kursach, szkoleniach, warsztatach, seminariach i konferencjach oraz na drodze nieformalnej, dzięki samokształceniu. Ograniczając rozważania do kształcenia zawodowego w formach szkolnych – do kształcenia formalnego – należy pamiętać o rosnącym znaczeniu kształcenia pozaformalnego i nieformalnego (Kwiatkowski 2013: 27–35). Interesujące nas kształcenie zawodowe formalne zostanie przedstawione z punktu widzenia podstawowych wyzwań edukacyjnych i gospodarczych.

## Wyzwanie 1. Przelamywanie stereotypów

Stereotyp jest rodzajem wyobrażenia o rzeczywistości wynikającym z powierzchownej obserwacji, nieuprawnionych uogólnień, bezkrytycznego akceptowania opinii innych osób (Giddens 2010: 197). W przypadku kształcenia zawodowego stereotypy dotyczą zarówno szkół zawodowych, jak i uczniów oraz nauczycieli tych szkół, a także zawodów i pracowników z nimi związanych. W strukturze systemu edukacji szkoły zawodowe są szkołami ponadgimnazjalnymi. W nurcie zawodowym absolwent gimnazjum może kontynuować naukę w zasadniczej szkole zawodowej lub technikum. Zasadnicze szkoły zawodowe umożliwiają uzyskanie dyplomu potwierdzającego nabyte kompetencje, otwierają więc drogę na rynek pracy, dają również uprawnienia do dalszego kształcenia w uzupełniających liceach ogólnokształcących. Nauka w technikum może prowadzić do uzyskania dyplomu potwierdzającego zdobyte kompetencje oraz świadectwa dojrzałości. Oba typy szkół zawodowych nie zamykają więc możliwości kontynuacji kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego, umożliwiają przy tym wcześniejsze podjęcie pracy, usamodzielnienie się i łączenie studiów z pracą. Jednak w odczuciu społecznym szkoły zawodowe w porównaniu z liceami ogólnokształcącymi są postrzegane jako szkoły niższej kategorii, przeznaczone dla uczniów, którzy słabiej sobie radzili w toku nauki w gimnazjach.

Jest to stereotyp nieuwzględniający faktu, że część gimnazjalistów ma już na tym etapie edukacyjnym sprecyzowane zainteresowania i plany edukacyjno-zawodowe, a nawet życiowe. Nie ułatwiają przełamywania stereotypów coraz wyższe aspiracje edukacyjne rodziców względem dzieci i niedostateczna wśród nauczycieli gimnazjów znajomość realiów współczesnego rynku pracy, co przy braku profesjonalnych doradców zawodowych w gimnazjach sprzyja wyborowi liceów ogólnokształcących. Stereotyp dotyczący szkoły zawodowej i jej uczniów przenosi się na prestiż zawodów i status społeczny pracowników. W rezultacie powstaje podział na zawody (i pracowników) o wysokim i niskim prestiżu – niezależnie od ich rzeczywistej roli i znaczenia społeczno-gospodarczego.

Przełamywanie stereotypów jest procesem długotrwałym, gdyż każdy stereotyp ma podłoże emocjonalne. Jeżeli fakty przeczą stereotypom, to tym gorzej dla faktów. Są one odrzucane, ignorowane lub w najlepszym przypadku traktowane wybiórczo do obrony stereotypu. Przejście od emocjonalności do racjonalności jest zawsze wyzwaniem.

## Wyzwanie 2. Wprowadzenie powszechnego doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach

Niespotykana dotąd dynamika zmian zachodzących na rynku pracy i na rynku edukacyjnym sprzyja poczuciu bezradności, szczególnie w sytuacji wyboru dalszej drogi rozwoju. Takiego wyboru dokonują już uczniowie gimnazjów, po których mogą kontynuować naukę w liceach ogólnokształcących lub szkołach zawodowych – w zasadniczych szkołach zawodowych i w technikach. Kolejny wybór czeka absolwentów liceów ogólnokształcących i techników. Mają oni, po pomyślnym zdaniu egzaminu maturalnego, do wyboru naukę w szkołach policealnych lub w szkołach wyższych. Ograniczając rozważania do gimnazjów należy podkreślić znaczenie tego pierwszego wyboru edukacyjno-zawodowego. Wprawdzie niewłaściwy wybór szkoły ponadgimnazjalnej może być skorygowany na dalszych etapach kształcenia, ale koszty społeczne i indywidualne takich zmian są wysokie.

O rozumieniu znaczenia doradztwa edukacyjno-zawodowego świadczy fakt wyeksponowania problemów wyboru szkoły i przyszłego zawodu na Międzynarodowym Kongresie Kształcenia Zawodowego w Berlinie w 1938 roku (Tatoń 1939: 256–278). W trakcie obrad przywoływano rozwiązania legislacyjne obowiązujące we Francji, które wprowadzały obowiązkowe doradztwo (jak wówczas mówiono *poradnictwo*) dla młodzieży w wieku 14–17 lat. Sformułowano też aktualny do dzisiaj cel doradztwa edukacyjno-zawodowego:

Poradnictwo może ograniczać się do porad, do jakich zawodów kandydat jest uzdolniony, albo traktować sprawę jeszcze wężej: orzec, do jakich zawodów kandydat się nie nadaje; poradnictwo może też iść dalej poza te indywidualne stwierdzenia i udzielać również porad o charakterze ekonomicznym, wskazując młodzieży

zawody, które w ramach jej uzdolnień obierać czy to ze względów prywatno-ekonomicznych, czy też społeczno-ekonomicznych. W pierwszym przypadku chodzi o lepsze możliwości zarobkowe jednostki, w drugim o zawody, których rozwój jest pożądanym z punktu widzenia gospodarstwa narodowego, a od których młodzież stroni na skutek braku uświadomienia lub uprzedzeń istniejących w społeczeństwie (Tatoń 1939: 256–278).

Jest to czytelne odwołanie do identyfikacji zainteresowań i zdolności ucznia, a także do współczesnych prognoz popytu na pracę, do podjęcia zawodów deficytowych i nadmiarowych, wreszcie do sygnalizowanych wyżej stereotypów. Warto w tym miejscu zauważyć, że realizacja przesłania Kongresu jest w rodzimych warunkach wciąż odległą przyszłością. Wprawdzie w podstawowych aktach prawnych, w ustawie z 7 września 1991 roku o systemie oświaty oraz w ustawie z 26 stycznia 1982 – Karta nauczyciela (wraz z późniejszymi zmianami), znajdujemy zapisy zobowiązujące szkoły do przygotowania uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia, ale nie są one w praktyce realizowane.

Właściwie funkcjonujący system doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach powinien umożliwiać (ułatwiać) każdemu uczniowi:

- dokonanie autodiagnozy (poznanie swoich zainteresowań, zdolności i potrzeb, a także preferencji w zakresie wartości),
- dostęp do informacji o zawodach (standardy kompetencji zawodowych, warunki pracy i płacy, możliwości dalszego kształcenia, dokształcania i doskonalenia, oferta szkół zawodowych),
- porównanie wyników autodiagnozy z sytuacją na rynku pracy i lokalną ofertą w obszarze edukacji ponadgimnazjalnej.

Realizacja tak zarysowanych zadań wymaga w pierwszej kolejności przygotowania profesjonalnych doradców zawodowych, a następnie stworzenia sieci szkolnych i pozaszkolnych centrów doradztwa zawodowo-edukacyjnego (Kwiatkowski 2003: 98–102).

### Wyzwanie 3. Uwzględnianie oczekiwań pracodawców

Gospodarka rynkowa wymaga partnerskich relacji między pracodawcami a szkołami zawodowymi. Pracodawcy tworzą miejsca pracy, inwestują w infrastrukturę i technologie, określają kryteria, jakie powinni spełniać kandydaci do pracy. Jeżeli szkoły zawodowe przygotowujące tych kandydatów nie biorą pod uwagę oczekiwań pracodawców, to mamy do czynienia z dwoma odrębnymi obszarami: pracy i szkoły. Postulowane partnerskie relacje pozwalają na uwzględnianie oczekiwań pracodawców wobec absolwentów szkół zawodowych, ale też, na zasadzie wzajemności, na szersze otwarcie przedsiębiorstw dla uczniów (praktyki) i nauczycieli (staże, szkolenia). Podstawą relacji, o których mowa, jest zrozumienie charakteru i uwarunkowań współczesnej pracy przez szkołę i specyfikę szkoły przez pracodawców. Pamiętając o znaczeniu świadomości edukacyjnej pracodawców, skupmy uwagę na ich oczekiwaniach wobec potencjalnych pracowników absolwentów szkół zawodowych.

Traktowana jako wyzwanie analiza oczekiwań pracodawców jest możliwa w sytuacji, gdy te oczekiwania są wyrażone w sposób sformalizowany – jednoznaczny i precyzyjny. Takie właśnie podejście jest stosowane w pracach mających na celu opracowanie *standardów kompetencji zawodowych*. Standard kompetencji zawodowych jest normą opisującą kompetencje zawodowe niezbędne do realizacji zadań zawodowych charakterystycznych dla danego zawodu. Należy podkreślić, że jest to norma opracowywana przy udziale pracodawców i wymagająca akceptacji przedstawicieli organizacji zawodowych i branżowych. Konstrytywnymi elementami kompetencji zawodowych są zbiory: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (Kwiatkowski 2012a).

Typową strukturę standardu kompetencji zawodowych tworzą (Krajowy Standard Kompetencji Zawodowych... 2013):

- dane identyfikacyjne zawodu (kod, nazwa zawodu, usytuowanie w klasyfikacjach),
- opis zawodu (opis pracy i sposobu jej wykonywania, obszary występowania zawodu; środowisko pracy; wymagania psychofizyczne, zdrowotne, przeciwwskazania do wykonywania zawodu; wykształcenie i uprawnienia niezbędne do podjęcia pracy w zawodzie; możliwości rozwoju zawodowego, potwierdzania/walidacji kompetencji; zadania zawodowe; wykaz kompetencji zawodowych; relacje między kompetencjami zawodowymi a poziomem kwalifikacji w Europejskiej i Polskiej Ramie Kwalifikacji),
- opis kompetencji zawodowych (zdefiniowanych w badaniach na stanowiskach pracy),
- profil kompetencji kluczowych (niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywności obywatelskiej, integracji społecznej i zatrudnienia).

Przyjmując, że zawód definiowany jest przez charakterystyczny dla niego zbiór zadań zawodowych (w syntetycznym ujęciu: przez kompetencje zawodowe scalające zadania zawodowe), należy, w odniesieniu do każdego z wyróżnionych zadań (kompetencji), dokonać porównań między wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi określonymi w Standardzie Kompetencji Zawodowych (dla danego zawodu) a wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi zdobytymi (ukształtowanymi) w szkole zawodowej. Zidentyfikowane różnice świadczą o niedoborach kompetencyjnych lub niedopasowaniu kompetencyjnym. Generalnie rzecz biorąc różnice te w zakresie niedoborów dotyczą braku konkretnych umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych (przede wszystkim pracy w grupie, relacji interpersonalnych oraz samodzielności i przedsiębiorczości). Występują też różnice polegające na ogólnym niedopasowaniu między poziomem kompetencji pożądanym przez pracodawców i posiadanych przez kandydatów do pracy i pracowników. Ujawniają się one z jednej strony w dynamicznie rozwijających się przedsiębiorstwach, w drugiej zaś w przedsiębiorstwach o przestarzałych technologiach (Górniak 2012: 39–50).

Z punktu widzenia kształcenia zawodowego w formach szkolnych warto zwrócić uwagę na fakt, że w procesie rekrutacji do pracy główną rolę przypisuje się wiedzy i umiejętnościom (tzw. kompetencjom twardym), natomiast jako

podstawową przyczynę utraty pracy uznaje się niedobór kompetencji społecznych (tzw. miękkich).

Proponowana analiza oczekiwań pracodawców prezentowanych w postaci standardów kompetencji zawodowych pozwala na modyfikację programów kształcenia w szkołach zawodowych, czyli w praktyce na modyfikację celów, treści, form i środków kształcenia oraz na zmiany w procedurach oceny wyników kształcenia zawodowego i organizacji przygotowania zawodowego nauczycieli.

#### Wyzwanie 4. Modyfikacja celów kształcenia zawodowego

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową kształcenia w zawodach cele kształcenia zawodowego należy wyrażać w kategoriach efektów uczenia się (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej [...] w sprawie podstawy... 2012). W każdym z zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego wyodrębniono jedną, dwie lub trzy kwalifikacje – potwierdzone kompetencje (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej [...] w sprawie kwalifikacji... 2012). Następnie każdej kwalifikacji przypisano określone efekty uczenia się, które są jednocześnie wymaganiami egzaminacyjnymi.

Położenie nacisku na efekty uczenia się powoduje przeniesienie (przynajmniej częściowe) odpowiedzialności za rezultaty procesu dydaktycznego na ucznia. Nauczyciel w tym procesie pełni raczej funkcje związane z organizowaniem warunków do samodzielnej pracy uczniów. Jest to niezwykle istotne nie tylko z punktu widzenia przebiegu procesu nauczania – uczenia się, ale też procesu wychowania. Sprzyja bowiem podmiotowemu traktowaniu uczniów, rozwija ich poczucie sprawstwa i odpowiedzialności.

Cele, rozumiane jako efekty uczenia się, są w przypadku kształcenia zawodowego w formach szkolnych powiązane z odpowiednimi poziomami Polskiej Ramy Kwalifikacji. Opisuje ona wyróżnione kwalifikacje na ośmiu poziomach. Kształceniu zawodowemu realizowanemu w szkołach zawodowych odpowiadają następujące poziomy:

- poziom trzeci charakterystyczny dla efektów uczenia się w zasadniczej szkole zawodowej (wymagający uzyskania świadectwa potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie),
- poziomy trzeci lub czwarty związany z efektami uczenia się w technikum (wymagający uzyskania świadectwa potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie; poziomy trzeci lub czwarty – w zależności od kwalifikacji).

Poziomy trzeci lub czwarty obejmują także efekty uczenia się w szkole policealnej. Zakwalifikowanie efektów uczenia się do konkretnego poziomu zależy, podobnie jak w przypadku zasadniczej szkoły zawodowej i technikum, od uzyskania świadectwa potwierdzającego kwalifikacje zawodowe danego typu.

Wprowadzenie do szkół zawodowych idei zawartych w Polskiej Ramie Kwalifikacji wymaga przejścia od uniwersalnych charakterystyk poziomów kwalifikacji do opisów specjalistycznych dotyczących kwalifikacji ujętych

w podstawie programowej kształcenia w zawodzie. Aby zobrazować skalę trudności (wyzwań) związanych z owym przejściem, wystarczy przytoczyć uniwersalne charakterystyki opisujące wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne uczniów absolwentów na poziomie trzecim:

**Wiedza (zna i rozumie):** „podstawowe fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli; a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie wybrane fakty, pojęcia i zależności; elementarne uwarunkowania prowadzonej działalności.”

**Umiejętności (potrafi):** „wykonywać niezbyt proste zadania według ogólnej instrukcji w częściowo zmiennych warunkach; rozwiązywać proste typowe problemy w częściowo zmienionych warunkach; uczyć się w części samodzielnie pod kierunkiem w zorganizowanej formie; odbierać niezbyt złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi; odbierać i formułować bardzo proste wypowiedzi w języku obcym”.

**Kompetencje społeczne (jest gotów do):** „przynależenia do wspólnot różnego rodzaju, funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz podejmowania podstawowych powinności z tego wynikających; częściowo samodzielnego działania oraz współdziałania w zorganizowanych warunkach; oceniania działań swoich i zespołowych; podejmowania odpowiedzialności za skutki tych działań” (Raport referencyjny 2013: 38).

Zatem dla każdej kwalifikacji, ze zbioru kwalifikacji przypisanych zawodom w zasadniczych szkołach zawodowych (poziom trzeci), należy opracować odpowiadające im zbiory wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych – z uwzględnieniem cytowanych zapisów uniwersalnych. Podobne zadanie dotyczy techników i szkół policealnych (poziomy trzeci lub czwarty).

## Wyzwanie 5. Upowszechnianie treści o strukturze modułowej

Konsekwencją koncentracji uwagi na zdobywaniu kwalifikacji zawodowych powinno być upowszechnianie i szerokie stosowanie treści o strukturze modułowej. Jeżeli bowiem przyjmujemy, że efektem uczenia się są: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, rozpatrywane z punktu widzenia wyodrębnionych kwalifikacji, to programy kształcenia należy konstruować wokół tych kwalifikacji. Innymi słowy, z każdą kwalifikacją można związać autonomiczną jednostkę dydaktyczną – moduł obejmujący odpowiednie do niej: wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Moduł może składać się z szeregu jednostek modułowych umożliwiających wykonanie określonego produktu, usługi lub podjęcie istotnej decyzji. Jednostka modułowa z reguły nie podlega już dalszym podziałom.

Istota realizacji treści o strukturze modułowej, tworzących programy modułowe, sprowadza się do integracji teorii z praktyką, przy ukierunkowaniu aktywności ucznia na kształtowanie umiejętności. Teoria jest na tyle niezbędna, na ile służy wykonywaniu zadań praktycznych. Można mówić w tym przy-

padku o prymacie praktyki, o takim doborze treści teoretycznych, który jest podyktowany wymaganiami praktyki. Jest to zasadnicza różnica w porównaniu z tradycyjnym kształceniem przedmiotowym, w którym dominuje teoria (wiedza teoretyczna) przekazywana w oderwaniu od praktyki, często z dużym wyprzedzeniem (najpierw teoria, potem – po kilku miesiącach – jej praktyczne zastosowania).

Właściwa realizacja programów modułowych wymaga, aby jeden nauczyciel kierował procesem uczenia się – zarówno w obszarze wiedzy, jak i umiejętności (kompetencje społeczne, ze swej natury, mogą, a nawet powinny być kształtowane przez różnych nauczycieli – w ramach różnych modułów). W dotychczasowej praktyce na ogół inny nauczyciel odpowiada za treści teoretyczne, inny zaś za zagadnienia praktyczne. To już kolejne wyzwanie związane z upowszechnianiem treści o strukturze modułowej, tym razem dotyczące przygotowania nauczycieli.

Nie należy również zapominać o niezbędnych działaniach organizacyjnych związanych z pracą szkoły zawodowej wdrażającej programy modułowe. Zalicza się do nich:

- opracowanie i zatwierdzenie nowej organizacji pracy szkoły,
- niezbędne dostosowanie dokumentów szkolnych,
- stworzenie odpowiedniej bazy technicznej (technodydaktycznej),
- organizowanie staży i szkoleń dla nauczycieli,
- zainteresowanie partnerów społecznych (przede wszystkim pracodawców),
- monitorowanie wdrażania (Dudek-Janiszewska, Kruszakin 2011: 9).

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na pomoc merytoryczną i metodyczną skierowaną do nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych, którzy nie mają przygotowania praktycznego, a więc nie mogą na swoich zajęciach integrować teorii z praktyką. Z myślą o nich należy opracować odpowiednią ofertę edukacyjną – w szkołach wyższych (studia podyplomowe o profilu praktycznym), w przedsiębiorstwach (warsztaty i szkolenia specjalistyczne) i w centrach kształcenia praktycznego. Jednocześnie nauczyciele praktycznej nauki zawodu nie mający wykształcenia wyższego powinni podjąć studia co najmniej na poziomie licencjackim.

Patrząc realistycznie na możliwości efektywnego upowszechniania treści o strukturze modułowej nie można pominąć współpracy z pracodawcami. Współczesna rodzima szkoła zawodowa nie jest w stanie sprostać wciąż zmieniającym się wymaganiom natury infrastrukturalnej. Tworzenie kosztownej bazy technicznej (technodydaktycznej) w każdej szkole jest mało realne. Pozostaje zatem korzystanie z maszyn i urządzeń funkcjonujących w przedsiębiorstwach. Wymaga to jednak zawierania porozumień z organizacjami pracodawców, a następnie z indywidualnymi pracodawcami, tworzenia sieci instytucji kooperujących z daną szkołą zawodową w zakresie kształcenia uczniów oraz dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Skuteczność działań tego typu zależy w dużej mierze od świadomości pracodawców, koncepcji rozwoju szkoły, a także od nastawienia społeczności lokalnych i uwarunkowań formalno-prawnych.



## Zakończenie

Przedstawiona lista wyzwań edukacyjnych i gospodarczych stojących przed kształceniem zawodowym w formach szkolnych z pewnością mogłaby być pełniejsza. Znalazły się na niej wyzwania związane z przebiegiem procesu dydaktycznego – cele i treści, ale przecież do wyzwań zaliczyć też można pozostałe elementy tego procesu: wspomnianą już integrację kształcenia w szkołach zawodowych i w przedsiębiorstwach (na wzór niemieckiego systemu dualnego), ekspozowanie samodzielnej pracy uczniów (aktywne metody nauczania – uczenia się), szerokie zastosowania technologii informacyjnych (szczególnie w dziedzinie symulacji zjawisk i procesów, projektowania maszyn, urządzeń i procesów technologicznych), kontrolę i ocenę efektów uczenia się (opracowanie narzędzi do pomiaru poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) oraz poruszane wcześniej przygotowanie nauczycieli (Kwiatkowski 2012b: 289–297).

Zaniedbanym obszarem jest niewątpliwie współpraca szkół zawodowych z rodzicami. Jest to osobne wyzwanie – niezwykłej wagi zadanie natury wychowawczej. Do jego realizacji konieczny jest stały dialog między środowiskami nauczycieli i rodziców.

Każde z wyzwań wymaga badań, analiz i refleksji typu diagnostycznego, a następnie wskazania konkretnych a zarazem realnych dróg prowadzących od stanu aktualnego do stanu pożądanego – z uwzględnieniem niezbędnych środków finansowych, konieczności ciągłego rozwoju kadr i propozycji zmian w dotychczas obowiązujących przepisach (jeżeli uniemożliwiają lub utrudniają osiągnięcie założonych rezultatów).

## Literatura

- Dudek-Janiszewska A., Kruszakin B. 2011, *Jak wdrażać modułowe programy kształcenia zawodowego. Poradnik dla przedstawiciela organu nadzoru pedagogicznego*, Warszawa
- Giddens A. 2010, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa
- Górnjak J. (red.) 2012, *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*, Warszawa
- Krajowy Standard Kompetencji Zawodowych. Grafik komputerowy DTP (216601)* 2013, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa
- Kwiatkowski S.M. 2003, *Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności*, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M. 2012a, *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, „Studia Pedagogiczne” LXV
- Kwiatkowski S.M. 2012b, *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększenia zatrudnialności i zmniejszenia bezrobocia absolwentów szkół*, [w:] U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, Warszawa
- Kwiatkowski S.M. 2013, *Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwanie edukacyjne i gospodarcze*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3

*Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji 2013, Warszawa*

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. z 2012 r. poz. 7)*

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. z 2012 r. poz. 184)*

Sztompka P. 2004, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków

Tatoń A. 1939, *Problemy kształcenia zawodowego na Międzynarodowym Kongresie Kształcenia Zawodowego w Berlinie*, „Oświata i Wychowanie”, z. 3

STEFAN M. KWIATKOWSKI, prof. dr hab.

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Instytut Pedagogiki

*skwiatkowski@aps.edu.pl*