

Akademia WSB

WSB University

mgr inż. Filip Napierała

WYBÓR SZKOŁY ŚREDNIEJ O PROFILU ZAWODOWYM Z PERSPEKTYWY ABSOLWENTÓW

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem:
dr hab. Marka Walancika, prof. AWSB

Dąbrowa Górnicza 2025

Akademia WSB

WSB University

OŚWIADCZENIE PROMOTORA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ

Oświadczam, że rozprawa doktorska pt.: *Wybór szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów* autorstwa Filipa Napierały została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data Podpis promotora pracy

Akademia WSB

WSB University

Filip Napierała
Imię i nazwisko
doktoranta

Dąbrowa Górnicza, 08.07.2025

Adres

OŚWIADCZENIE

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona rozprawa doktorska pt.:
Wybór szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów
została napisana przeze mnie samodzielnie.

Równocześnie oświadczam, że rozprawa doktorska nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. 1994, nr 24, poz. 83) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym.

Ponadto rozprawa doktorska nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób nielegalny i nie była wcześniej przedmiotem innych procedur urzędowych związanych z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Wyrażam również zgodę na udostępnianie rozprawy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych Biblioteki Akademickiej Akademii WSB im. prof. J. Altkorna, z zastrzeżeniem, że udostępnianie to następować będzie wyłącznie na miejscu, w siedzibie Biblioteki.

.....
podpis doktoranta

Spis treści

WSTĘP	10
1. ROZWÓJ CZŁOWIEKA W WIEKU MŁODZIEŃCZYM I CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WYBÓR SZKOŁY	17
1.1. Prezentacja rozwoju człowieka w wieku młodzieńczym	17
1.2. Charakterystyka czynników determinujących wybór szkoły średniej	22
1.3. Rola rodziny, nauczycieli i doradców zawodowych w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym	27
1.3.1. Pojęcie roli w literaturze przedmiotu	27
1.3.2. Rola rodziny w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym	30
1.3.3. Rola nauczycieli w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym	33
1.3.4. Rola doradców zawodowych w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym	36
1.4. Motywacje i cele edukacyjne uczniów	39
1.4.1. Motywacje w kontekście wyboru szkoły zawodowej	39
1.4.2. Cele edukacyjne w kontekście wyboru szkoły zawodowej	43
2. KSZTAŁCENIE ZAWODOWE WEDŁUG RÓŻNYCH PERSPEKTYW	48
2.1. Geneza kształcenia zawodowego w Polsce do 1918 roku	48
2.2. Kształcenie zawodowe w Polsce w latach 1918 - 1945	50
2.3. Kształcenie zawodowe w Polsce w latach 1945 - 1989	51
2.4. Kształcenie zawodowe w Polsce po 1989 roku	53
2.5. Państwowy system szkolnictwa w Polsce od 2019 roku	54
2.6. Idee Lifelong Learning	63
2.7. Mapa Trendów w dziedzinie zawodowej	68
2.8. Analiza Top 10 Skills od 2030	71
2.9. Wzorzec kultury według Margaret Mead	78
3. ZMIENIAJĄCY SIĘ TECHNICZNY ŚWIAT NAUKI	82
3.1. Technopol – geneza zjawiska i elementy struktury	82
3.2. Koncepcja Trzeciej fali Alvina Tofflera	88
3.3. Zmiany techniki w kontekście rozwoju mikroelektroniki i nanoelektroniki	100
3.4. Prezentacja "infuture.institute" wraz z Metawersum oraz Sztuczną Inteligencją	105
3.4.1. Infuture.institute – przyszłość edukacji	105
3.4.2. Metawersum – „następca” Internetu mobilnego	106

3.4.3.	Sztuczna Inteligencja – nowy mentor w edukacji zawodowej	112
3.5.	Rola rozwoju nauki i technologii jako motoru zmieniającego oblicze świata	118
4.	DZIAŁANIE SPOŁECZNE W ŚWIETLE WYBRANYCH TEORII SOCJOLOGICZNYCH	124
4.1.	Społeczne aspekty pragmatyzmu w myśli Johna Deweya	124
4.2.	Podstawowe założenia teorii racjonalnego wyboru	129
4.3.	Równowaga między interesem jednostki, a dobrem wspólnoty	137
5.	ZAŁOŻENIA METODOLOGII BADAŃ WŁASNYCH	143
5.1.	Przesłanki metodologiczne	143
5.2.	Podmiot, przedmiot, cel badań, problemy badawcze	145
5.3.	Metody, techniki i narzędzia badawcze	149
5.4.	Dobór i charakterystyka próby badanej	151
5.5.	Charakterystyka badanej próby	152
6.	WIEDZA MŁODEGO CZŁOWIEKA O KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM	157
6.1.	Wiedza młodego człowieka o kształceniu zawodowym w momencie aplikacji do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym	157
6.2.	Wiedza młodego człowieka o charakterystyce wybranego zawodu w momencie aplikacji do szkoły ponadpodstawowej	162
6.3.	Wiedza młodego człowieka o programie kształcenia na wybranym kierunku zawodowym w momencie aplikacji do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym	167
7.	ŹRÓDŁA WIEDZY I DORADZTWA ZAWODOWEGO A WYBÓR SZKOŁY PONADPODSTAWOWEJ O PROFILU ZAWODOWYM	174
7.1.	Rola doradztwa zawodowego w procesie wyboru kierunku kształcenia zawodowego	174
7.2.	Środowisko, a decyzja o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym	177
7.3.	Dostępność i wykorzystanie źródeł informacji o szkołach zawodowych przez młodzież w momencie podejmowania decyzji	182
8.	DOŚWIADCZENIA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH O PROFILU ZAWODOWYM I ICH REKOMENDACJE DOTYCZĄCE PROMOCJI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO	192
8.1.	Okres nauki w szkole zawodowej z perspektywy absolwenta	192
8.2.	Działania promujące wybór szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym w percepcji badanych absolwentów	203
	PODSUMOWANIE I WNIOSKI	208
	BIBLIOGRAFIA	220

WYKAZ TABEL	238
WYKAZ WYKRESÓW	239
WYKAZ RYSUNKÓW	244
KWESTIONARIUSZ ANKIETY	245
DYSPOZYCJE DO WYWIADU	256
STRESZCZENIE	257
ABSTRACT	259

WSTĘP

Jednym z pierwszych miejsc, gdzie zdobywamy umiejętności jest szkoła. Jest to miejsce, w którym realizowany jest proces kształcenia i wychowania ucznia (przekaz wiedzy, wartości, kompetencji społecznych). Przemiany te obserwujemy się poprzez różnicę pomiędzy pewnym ustalonym początkowym zbiorem cech całej grupy uczniów, a optymalnym zbiorem cech końcowych, odpowiednim rozpatrywanemu etapowi drogi edukacyjnej¹. Oczywiście pod tym pojęciem kryje się cały system oświaty, który ma swoje zasady i reguły wyznaczające jej skuteczność. W większości państw szkolnictwo opiera się na podobnych zasadach, lecz gdy przyjrzymy się im szczegółowo, to możemy stwierdzić, że każdy kraj posiada swój własny indywidualny system edukacji. W polskim systemie oświatowym aktualnie panuje taki, który w głównej mierze dzieli edukację na dwa główne okresy: szkoła podstawowa oraz szkoła ponadpodstawowa. Oczywiście istnieje opcja dalszego kształcenia na uczelniach wyższych lub w szkołach dla dorosłych, ale one w przeciwieństwie do wspomnianych wcześniej dwóch szkół, nie są obowiązkowe.

Rozwiązanie takie sprawia, że każdy kto uczęszczał do polskich placówek oświatowych, miał w swoim życiu tylko jedną szansę na wybór szkoły, według swoich własnych przekonań i priorytetów. Nauka w szkole podstawowej to obowiązek konstytucyjny², przy czym istnieje obowiązek rejonizacji przy publicznych placówkach, natomiast w przypadku niepublicznych decydują rodzice, gdyż dziecko jest zbyt małe, aby podejmować racjonalne decyzje. Dopiero przy wyborze szkoły średniej, uczniów, w większości przypadków, uzyskuje możliwość zadecydowania o swoim dalszym losie. Wtedy też młody człowiek dokonuje wyboru, czy chce swój dalszy rozwój edukacyjny kontynuować w szkole ogólnokształcącej, czy też w szkole technicznej lub branżowej o określonym profilu zawodowym.

Szczególnym rodzajem szkół są wspomniane szkoły ponadpodstawowe o profilu zawodowym. Owe placówki mają umożliwić sprawną adaptację na rynku pracy i zbudować gotowość na nadchodzące zawodowe wyzwania. Zatem ogólnie pojęte szkoły zawodowe mają również wpływ na gospodarkę, czy też ogólnie pojęty rynek pracy. Jak pisze Ryszard Gerlach: „(...) edukacja i gospodarka występują w układzie wzajemnie sprzężonym. Edukacja wpływa na ład społeczny i aktywność pracowniczą, gospodarka

¹ S. M. Kwiatkowski, *Rozwój kształcenia zawodowego – próba analizy systemowej*, Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 13, 2000, s. 26.

² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. – Art. 70. Prawo do nauki

zaś stymuluje możliwości poczynąń materialnych i organizacyjnych instytucji edukacyjnych”³, a następnie dodaje: „(...) dotyczy to w szczególności edukacji zawodowej, której podstawowym zadaniem jest przygotowanie uczniów do zatrudnienia na współczesnym, stale zmieniającym się rynku pracy”⁴.

Decyzje te w znacznej mierze nie są podejmowane całkowicie samodzielnie, tylko pod wpływem opinii innych osób. W większości przypadków są to rodzice, ale mogą też to być przyjaciele, znajomi, czy też informacje zaczerpnięte z wszelkiego rodzaju broszur, filmików promocyjnych, czy też zdobyte podczas pobytu na tzw. „drzwiach otwartych” organizowanych przez szkoły⁵. Autor widział potrzebę eksploracji problematyki z uwagi na wolę poznania, czym kierują się młodzi ludzie przy wyborze szkoły średniej o profilu zawodowym oraz wolę sprawdzenia skuteczności strategii rozwoju szkół średnich.

Temat pracy „Wybór szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów” pozwolił na poznanie, opis i wyjaśnienie czynników wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów, którzy zdecydowali się na kształcenie zawodowe. W trakcie badania uzyskano dane o:

1. Systemie informowania o możliwościach edukacyjnych w Polsce;
2. Skąd uczniowie czerpali wiedzę o poszczególnych kierunkach;
3. Kto pomagał im przy wyborze szkoły;
4. Co było dla nich najistotniejsze przy podejmowaniu ostatecznej decyzji.

W trakcie badań i analiz poznano czynniki decydujące o wyborze szkół średnich o profilu zawodowym w opinii uczniów oraz w jakim stopniu ich oczekiwania zostały zaspokojone przez wybraną szkołę średnią.

W celu podniesienia jakości badań oraz zapewnienia bezstronności badanych, zapytano o opinie absolwentów poszczególnych szkół. Zwracano uwagę, aby były to osoby uczące się na różnych kierunkach, pochodzące z różnych środowisk, dążąc do tego, aby każdy z badanych wyraził wolę uczestnictwa w badaniu, mógł udzielić szczerzej odpowiedzi. Warunki takie dawały rękojmię do uzyskania odpowiedzi w zakresie problematyki zjawiska trafności wyboru wśród badanych młodych ludzi.

³ R. Gerlach; *Edukacja zawodowa zorientowana na rynek pracy*; „Problemy Profesjologii” 2017; nr 1; s. 23.

⁴ Tamże; s.24.

⁵ B. Kruszakini, Raport z ankiety „Ważne decyzje wybór szkoły. Dane z roku szkolnego 2016/2017”, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wydział Edukacji dla Rynku Pracy, Warszawa 2017.

Podsumowując, wybrano grupę badawczą mieszczącą się w przedziale wiekowym 19/20 lat. W głównej mierze były to osoby, które maksymalnie trzy lata temu zakończyły swoją edukację na poziomie szkoły średniej o profilu zawodowym, ponieważ to one miały aktualne spostrzeżenia, uwagi, wnioski na ww. temat.

Ponadto postanowiono zapytać o opinie w zakresie przedmiotu badań nauczycieli, którzy mając багаż doświadczeń zawodowych, byli w stanie wypowiedzieć się, jaka tendencja obecnie panuje wśród uczniów.

W celu zbadania i poznania wspomnianego zjawiska sformułowano główny problem badawczy:

Jakie są czynniki wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów?

W celu poprawnego zbadania zjawiska sformułowano dodatkowo szczegółowe problemy badawcze, które pozwoliły uzyskać pełną wiedzę w eksplorowanym zakresie, a które zaprezentowano w późniejszym rozdziale opisującym założenia metodologii badań własnych.

W celu przeprowadzenia badań wybrano strategię mieszaną. W badaniach posłużono się kwestionariuszami anonimowych ankiet skierowanych dla deklarujących się absolwentów szkół technicznych. Ten rodzaj badania kontrolnego przeprowadzono na grupie około stu osób badanych za pomocą kwestionariusza ankiety, który umieszczono na portalach społecznościowych.

W badaniach z nauczycielami przedmiotów zawodowych zastosowano wywiad. Podobnie jak w przypadku kwestionariuszy ankiet, tak i pytania do wywiadów zostały dostosowane odpowiednio do grupy badawczej. Szczegółowy opis metod, technik badawczych został zaprezentowany w późniejszym rozdziale. W badaniu jako grupę badanych wybrano nauczycieli z poznańskich szkół technicznych: Technikum Komunikacji im. Hipolita Cegielskiego, Technikum Łączności im. Mikołaja Kopernika oraz Technikum Samochodowego im. inż. Tadeusza Tańskiego.

W celu pełnego przedstawienia problemu pracy przedstawionego w tytule zdecydowano się utrzymać strukturę pracy tak, aby na początku skupić się i wyjaśnić, jaki rozwój psychofizyczny towarzyszy młodemu człowiekowi w momencie wyboru szkoły średniej. Skoncentrowano się na rozwoju mentalnym wraz z przemianami zachodzącymi w trakcie dalszej edukacji. Zwrócono uwagę na czynniki, które mogą oddziaływać na zmianę decyzji oraz starano się opisać jaki wkład na podejmowane

decyzję może mieć rodzina, nauczyciele, czy też doradca zawodowy, kończąc na zgłębieniu pojęć motywacji i celów edukacyjnych uczniów.

Następnie zaprezentowano jak na przestrzeni lat zmieniało się kształcenie zawodowe w Polsce, opisano obecnie panujący systemem edukacji w Polsce poprzez dokładne zaprezentowanie jego struktur oraz możliwych opcji wyboru. Przedstawiono oczekiwania, jakie są stawiane przed dzisiejszą nauką, czyli tzw. umiejętności jutra. Są to te wszystkie kompetencje, które przewiduje się jako kluczowe na rynku pracy w najbliższych latach. Są one opisane w publikacjach typu „Idea Lifelong Learning”, „Mapa Trendów”, czy też „Top 10 Skills of 2030”, kończąc je na opisie wzoru kultury według Margaret Mead, nie zapominając o ciągłej przemianie otaczającego nas świata.

Mając świadomość wszechobecnej technologii, która wciąż kształtuje i zmienia otaczający nas świat, można uznać ten fakt za tzw. zjawisko Technopolu lub Trzeciej fali. Pierwsze zjawisko zostało opisane dokładnie przez Neila Postmana w dziele „Technopol, Triumf techniki nad kulturą”, natomiast drugie to dzieło Alvina Tofflera w książce o tym samym tytule. Zatem technika obecnie otaczająca nas z każdej strony jest również obecna w szkolnictwie. Można również stwierdzić, że to szkolnictwo w pewien sposób kształtuje się, np. poprzez powstawanie coraz to nowszych kierunków nauczania oraz sposobów dróg promocji tegoż szkolnictwa, czego przykładem może być opisany Infuture.institute, zdobywająca coraz większą popularność i przedstawiona „Metawersum”, czy też ostatnio przodująca w rozwoju świata techniki „Sztuczna Inteligencja”.

Następnie postarano się przedstawić trzy interesujące teorie socjologiczne, które moim zdaniem pozwalają na zrozumienie zachodzących permanentnie zmian w świecie techniki, które znacząco oddziałują na zmianę szkolnictwa, a zwłaszcza tego zawodowego oraz na przemiany przyjmowanych norm społecznych. Zatem w pracy opisano społeczny aspekt pragmatyzmu, głównie opierając go na myśli Johna Deweya, następnie przechodząc do podstaw założenia teorii racjonalnego wyboru, kończąc na równowadze między interesem jednostki, a dobrem wspólnoty.

W kolejnej części pracy tzw. założeniach metodologicznych badań własnych, przedstawiono przedmiot, podmiot, cel badań, problemy badawcze. Szczegółowo opisano wybrane metody, techniki i narzędzia badawcze. Zaprezentowano dobór próby badawczej i jej charakterystykę.

W tzw. części empirycznej umieszczono szczegółową analizę zebranych wyników badań oraz wnioski.

Odnosząc się do potrzeby eksploracji prezentowanej problematyki warto poraz kolejny podkreślić, iż obecnie jesteśmy świadkami zachodzącej rewolucji w kształceniu zawodowym. Pierwszym jej objawem jest przeprowadzana modernizacja podstaw programowych, zachodzące zmiany w strukturach szkolnictwa zawodowego, czy też uelastycznienie systemu kształcenia ustawicznego⁶. Jedną z znaczących zmian jest utworzenie Branżowych Centrów Umiejętności, których zadaniem jest zacieśnianie współpracy pomiędzy szkołami, uczelniami, a pracodawcami z zakresu odpowiednich branż⁷.

Dynamikę zmian zapotrzebowania na poszczególnych specjalistów, a co za tym idzie również na powstawanie określonych kierunków kształcenia zawodowego, najlepiej ukazują raporty publikowane za pomocą „Barometru zawodów. Prognoza zapotrzebowania na pracowników”⁸. Jako przykład mogą posłużyć specjaliści elektroniki, automatyki i robotyki, którzy w 2016 roku, gdzie powiatów z nadwyżką poszukujących pracy było 77, a powiatów z dużym deficytem lub z deficytem również 77. Natomiast w 2023 roku sytuacja przedstawia się zdecydowanie inaczej. Nadwyżka występuje już tylko w jednym powiecie, natomiast duży deficyt lub deficyt już w 104 powiatach. Zatem dostrzec można zwiększającą się potrzebę na specjalistów z wymienionych branż.

W chwili obecnej nie znajdujemy w literaturze przedmiotu opisu badań prezentujących bezpośrednio lub pośrednio czynniki decydujące o wyborze szkoły średniej o profilu przez uczniów, którzy dokonali tego wyboru. Opracowania, które zostały opublikowane do dnia dzisiejszego, zazwyczaj skupiają się na innych obszarach badawczych lub nie zgłębiają szerzej problemu. Prace, które są najbliższe tematowi przedstawianej rozprawy doktorskiej to między innymi:

1. Danuta Komorowska, *Badanie czynników decydujących o wyborze szkoły ponadpodstawowej/ponadgimnazjalnej przez uczniów oraz poziomu zadowolenia z dokonanego wyboru 2018/2019*⁹

⁶ <https://www.gov.pl/web/edukacja/plan-dzialan-w-zakresie-ksztalcenia-i-szkolenia-zawodowego-na-lata-2022-2025-1>; [pobrano 09.05.2025].

⁷ <https://www.gov.pl/web/nauka/nowa-jakosc-szkolnictwa-zawodowego-w-polsce--podpisanie-pierwszych-umow-w-ramach-branzowych-centrow-umiejtnosci>; [pobrano 09.05.2025].

⁸ Barometr zawodów. Prognoza zapotrzebowania na pracowników, <https://barometrzwodow.pl>, [pobrano 09.05.2025].

⁹ D. Komorowska, *Badanie czynników decydujących o wyborze szkoły ponadpodstawowej/ponadgimnazjalnej przez uczniów oraz poziomu zadowolenia z dokonanego wyboru 2018/2019*, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2 w Krakowie, Krakowska Szkoła Doradztwa Zawodowego, Kraków 2020

2. Anna Brzuszkiewicz, Marta Lis, Helena Dolata, Wojciech Jagodziński, *Świadomość wyboru zawodu wśród uczniów szkół w województwie łódzkim*¹⁰
3. Bogdan Kruszakin, *Raport z ankiety WAŻNE DECYZJE WYBÓR SZKOŁY Dane z roku szkolnego 2016/2017*¹¹

Istnieją również opracowania, które pośrednio poruszają problem zadowolenia z wybranego kierunku kształcenia wśród uczniów. Są to prace:

1. Małgorzata Zub, Zofia Bieńkowska, Magdalena Głomska, Paulina Kowalczyk, Paweł Penszko, *Ocena wpływu wsparcia RPOWP na popularyzację szkolnictwa zawodowego w województwie podlaskim. Raport końcowy*¹²
2. Mariola Wolan-Nowakowska, *PORADNICTWO ZAWODOWE W SZKOLE: ZAŁOŻENIA A RZECZYWISTOŚĆ*¹³
3. Magdalena Kamieniecka, *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych. Raport podsumowujący*¹⁴
4. Krzysztof Bulkowski, Paweł Grygiel, Grzegorz Humenny, Małgorzata Kłobuszewska, Michał Sitek, Jędrzej Stasiowski, Tomasz Żółtak, *Absolwenci szkół zawodowych z roku szkolnego 2016/2017 Raport z pierwszej rundy monitoringu losów edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół zawodowych*¹⁵

Prace te jednak odnoszą się zarówno do konkretnej przestrzeni jak i czasu. Jak pisze Stefan Kwiatkowski: „kształcenie zawodowe jest segmentem edukacji bezpośrednio związanym z gospodarką”¹⁶, zatem powinno się dążyć do tego, aby powstawało jak najwięcej badań związanych z tematyką kształcenia zawodowego oraz żeby były one prowadzone na jak najszerszym obszarze lub nawzajem siebie uzupełniały. Tylko dzięki takiemu podejściu możliwe będzie skuteczne planowanie przyszłych działań na rzecz polepszenia edukacji zawodowej, która będzie sprawnie odpowiadać na zapotrzebowanie rynku. Niestety na chwilę obecną, wspomniany profesor Kwiatkowski

¹⁰ A. Brzuszkiewicz, M. Lis, H. Dolata, W. Jagodziński, *Świadomość wyboru zawodu wśród uczniów szkół w województwie łódzkim*, Doradztwo Społeczne i Gospodarcze, Łódź 2013

¹¹ B. Kruszakin, *Raport z ankiety Ważne ...*

¹² M. Zub, Z. Bieńkowska, M. Głomska, P. Kowalczyk, P. Penszko, *Ocena wpływu wsparcia RPOWP na popularyzację szkolnictwa zawodowego w województwie podlaskim. Raport końcowy*, Białystok 2020.

¹³ M. Wolan-Nowakowska, *Poradnictwo Zawodowe W Szkole: Założenia A Rzeczywistość*, „PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA”, NR 7/2015.

¹⁴ M. Kamieniecka, *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych. Raport podsumowujący*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

¹⁵ K. Bulkowski, P. Grygiel, G. Humenny, M. Kłobuszewska M., Sitek, J. Stasiowski, T. Żółtak (2019). *Absolwenci szkół zawodowych z roku szkolnego 2016/2017. Raport z pierwszej rundy monitoringu losów edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół zawodowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

¹⁶ S. M. Kwiatkowski; *Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych, a oczekiwania pracodawców wobec absolwentów*; Przyszłość. Świat-Europa-Polska; 2013 (1); s. 20.

jest jedną z nielicznych osób, które starają się obecnie spoglądać na tę tematykę globalnie, a nie tylko mocno regionalnie.

Nie bez znaczenia jest również fakt, że jestem nauczycielem technicznej szkoły średniej w klasie o profilu technik automatyk. Na co dzień spotykam uczniów, którzy dokonali życiowego wyboru polegającego na kontynuowaniu edukacji wraz z nauką zawodową i mogę obserwować ich nastawienie do podjętej decyzji. Sam jestem absolwentem technikum o kierunku technik elektronik, osobiście także doświadczyłem zjawisk, które są opisane w tej rozprawie doktorskiej.

Podsumowując, praca miała na celu poznanie i opis czynników związanych z wyborem szkoły średniej o profilu zawodowym oraz zweryfikowanie sposobów systemu promocji kierunków zawodowych. Wyniki przeprowadzonych badań zostały skonfrontowane z publikacjami o podobnej tematyce.

Pragnę serdecznie podziękować dr. hab. Markowi Walancikowi, prof. AWSB, za profesjonalną opiekę naukową, życzliwość, cierpliwość oraz nieocenione zaangażowanie w proces powstawania niniejszej pracy. Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję również ku pamięci śp. dr. hab. inż. Janusza Morbitzera, prof. AWSB, którego inspiracja i wsparcie w początkowym etapie badań miały istotne znaczenie dla kierunku moich działań. Dziękuję pracownikom naukowo-dydaktycznym Katedry Pedagogiki oraz uczestnikom Seminarium Doktorskiego Akademii WSB za cenne wskazówki, merytoryczne uwagi oraz motywujące rozmowy. Jestem ogromnie wdzięczny mojej rodzinie, a w szczególności mojej Żonie Joannie – za bezwarunkowe wsparcie, cierpliwość i wiarę w sens tej drogi. Wyrazy szczerego podziękowania kieruję również do wszystkich uczestników badania – zwłaszcza absolwentów, którzy poświęcili swój czas i zgodzili się wypełnić kwestionariusze ankietowe. Bez Państwa udziału realizacja projektu nie byłaby możliwa.

1. ROZWÓJ CZŁOWIEKA W WIEKU MŁODZIEŃCZYM I CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WYBÓR SZKOŁY

1.1. Prezentacja rozwoju człowieka w wieku młodzieńczym

Wiek młodzieńczy, zwany również „adolescencją”, obejmuje okres od 10 do około 20 roku życia¹⁷ i związany jest z intensywnym oraz złożonym rozwojem na różnych płaszczyznach życia jednostki, w tym w sferze fizycznej, poznawczej i psychospołecznej¹⁸. Jak mówi Irena Obuchowska adolescencja to „okres przemian w życiu człowieka, które z dzieciństwa prowadzą go ku dorosłości”¹⁹. Na tym etapie zachodzi proces kluczowych zmian, w którym młodzież asymiluje się do pojawiających się nowych wyzwań, które w istotny sposób wpływają na kształt tworzonej przez nastolatka tożsamości, autonomii, a także budowanych relacji interpersonalnych.

Rozwój fizyczny w okresie młodzieńczym charakteryzuje się znacznymi transformacjami, obejmującymi rozwój cech płciowych, jak i zmiany w strukturze ciała. Zmianom rozwoju fizycznego towarzyszą zmiany w układzie hormonalnym, które odgrywają znaczącą rolę w regulacji nastroju i emocji u młodych osób. Początkowo charakterystyczna dla okresu dojrzewania jest tendencja do labilności emocjonalnej i wysokiej reaktywności. Zmieniający się poziom hormonów może prowadzić do wahań nastrojów, zwiększonej wrażliwości i intensyfikacji przeżyć emocjonalnych, a zmiany te mogą manifestować się w postaci większej skłonności do stresu, depresji lub lęków, które nierzadko obserwowane są u młodzieży²⁰.

Mariola Bardziejewska określa czas dorastania etapem formowania własnej tożsamości i uważa, że ten proces za elementarne i najważniejsze zadanie, z którym musi poradzić sobie nastolatek²¹. Tożsamość jest definiowana przez Annę Brzezińską jako „[...] struktura psychiczna złożona z charakterystyk pochodzenia społecznego, zewnętrznego, jak i wewnętrznego. Jako rezultat aktywności własnej jednostki obejmuje

¹⁷ M. Bardziejewska; *Okres dorastania – szanse rozwoju*; Remedium 11 (129); s. 4.

¹⁸ R. M. Spielman, W. J. Jenkins, M. D. Lovett, J. Czarnota-Bojarska; *Psychologia*; OpenStax Polska; Warszawa 2022; s. 311

¹⁹ I. Obuchowska; „Adolescencja”; rozdział w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała; *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka.*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2009; s. 163.

²⁰ P. Peret-Drażewska; *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*; „Roczniki Pedagogiczne 13(4)”; s. 79.

²¹ M. Bardziejewska; *Formowanie tożsamości uczniów na tle kultury organizacyjnej szkoły*; Remedium; 2003; nr 6.

przede wszystkim nadrzędne wartości zawiadujące zachowaniem jednostki.”²². Dorastając, człowiek uświadamia sobie, że jest odrębną jednostką i że pomimo wielu podobieństw z innymi ludźmi, może być sobą²³. Zanim jednak odnajdzie siebie, będzie podejmował się wielu wyzwań, będzie testował doświadczaną przez niego rzeczywistość i uczył się metodą „prób i błędów”.

Ewa Trzebińska wyróżnia kluczowe źródła informacji o sobie samym, które stanowią fundament dla kształtowania poczucia własnej tożsamości i są to²⁴:

1. Obserwacja swojego zachowania i jego konsekwencji,
2. Obserwacja zachowania innych ludzi i porównywanie się z nimi,
3. Uzyskiwanie informacji bezpośrednio od innych ludzi (opinie innych o mnie),
4. Kategoryzacje społeczne związane ze świadomością przynależności do określonych grup (kategorii) społecznych,
5. Wgląd we własną osobowość.

Obserwacja swojego zachowania oraz jego konsekwencji pozwalają jednostce na autorefleksję i uczenie się na podstawie własnych doświadczeń. Skłania to do myśli nad postrzeganiem koncepcji „ja” jako dynamicznego bytu, ewoluującego w wyniku interakcji ze światem. Porównywanie się z innymi może ukazywać istotność społecznego kontekstu w budowaniu poczucia własnej tożsamości. Z tego powodu wszelkie relacje społeczne, czy to rodzinne, rówieśnicze czy zawodowe, wpływają na kształt tego, w jaki sposób jednostka postrzega siebie. Tej myśli wtóruje Lew Wygocki, który podkreśla, że „ja” rozwija się w kontekście społecznych kulturowych interakcji²⁵. Podobnie kategoryzacje społeczne oraz świadomość przynależności do określonych grup ukazują, jak istotny jest kontekst społeczny w kształtowaniu tożsamości. Z kolei, uzyskiwanie informacji od innych ludzi, w tym opinii na swój temat, może być źródłem wzmocnienia lub podważenia poczucia własnej tożsamości. Wgląd we własną osobowość, jako ostatnie z wymienionych źródeł, wskazuje na wewnętrzną drogę ku samopoznaniu, będącej centralnym tematem w filozofii egzystencjalnej. Kierunki myśli, takie jak idee Sokratesa o „poznaniu samego siebie”, potwierdzają, że proces kształtowania tożsamości jest

²² A. Brzezińska; *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*; W: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2006; s. 54.

²³ Tamże; s. 55.

²⁴ E. Trzebińska; *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie*; Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN; Warszawa 1998; s. 16-19.

²⁵ L. Wygocki; *Myślenie i mowa*; W: *Wybrane prace psychologiczne*; tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner; PWN; Warszawa 1971; s. 171.

głęboko zakorzeniony w refleksji nad własnym istnieniem. Wszystkie te elementy składają się na złożony obraz tożsamości, który nie tylko wskazuje na wpływ zewnętrznych i wewnętrznych źródeł informacji, ale także podkreśla, że tożsamość jest procesem nieustannego stawania się, a nie czymś skończonym.

Dynamiczne zmiany w sferze społecznej i psychicznej, takie jak podejmowanie nowych ról społecznych czy tworzenie tożsamości, przyczyniają się do zwiększonej sensytywności młodzieży i są źródłem intensywnych emocji. Według teorii rozwoju tożsamości człowieka zaproponowanej przez Erika Eriksona, człowiek od momentu narodzin przechodzi przez stadia związane z dorastaniem, które wiążą się z nowymi wyzwaniami życiowymi²⁶. Ze względu na znaczenie jakie niesie dla rozwoju osobowości człowieka dorosłego, autor przykłada szczególną wagę okresowi dojrzewania. To właśnie w tym czasie młoda osoba przechodzi „kryzys”, zwany w koncepcji Eriksona, „tożsamością a rozproszeniem ról”. Wyzwaniem staje się ujmowanie siebie w kategoriach spójnej i zintegrowanej osobowości z ukształtowanym poczuciem tożsamości. Z tego powodu młodzież zaczyna ekspansywnie myśleć o tym, kim jest i kim chciałaby być, a także dokonuje decyzji na temat przekonań, wartości, jak i celów życiowych, którymi chce się kierować.

James Marcia rozwija koncepcję tożsamości i wyróżnia cztery główne jej statusy²⁷:

1. Tożsamość rozproszona
2. Tożsamość lustrzana
3. Tożsamość moratoryjna
4. Tożsamość dojrzała (osiągnięta)

Status „tożsamości osiągniętej” odnosi się do osób, które aktywnie eksplorowały różne możliwości i podjęły świadome decyzje dotyczące swojej tożsamości. „Tożsamość moratoryjna” z kolei oznacza etap intensywnego poszukiwania tożsamości, w którym jednostka nie dokonuje jeszcze ostatecznych wyborów, ale aktywnie eksploruje różne istniejące opcje. „Tożsamość lustrzana” odnosi się do statusu, w którym jednostka bezrefleksyjnie przyjmuje normy i wartości innych. Natomiast „tożsamość rozproszona” odnosi się do osób, które nie angażują się w proces poszukiwania tożsamości ani nie przyjmują zewnętrznych norm.

²⁶ E. H. Erikson; *Childhood and society*; W W Norton & Co.; 1950; s. 247-292.

²⁷ J. Marcia; *Development and Validation of Ego Identity Status*; Journal of Personality and Social Psychology 3; 1966; s. 551-558.

Jednakże, badania pokazują, że tożsamość rozproszona pojawia się najczęściej na początku okresu dorastania. Wówczas młoda osoba może odczuwać brak zainteresowania przyszłością, często zmieniać aktywności (nawet na te niezrozumiałe dla jej najbliższego otoczenia), być apatyczna, niezorganizowana, rozproszona, bądź skoncentrowana na tym, co przynosi szybkie i chwilowe przyjemności²⁸.

Kluczowym czynnikiem, pomagającym w przejściu do kolejnego etapu, jest silna więź z rodziną oraz stabilne otoczenie, które może być źródłem wsparcia i poczucia bezpieczeństwa. W miarę rozwoju, młodzież zaczyna poszukiwać wzorców i ideałów zgodnych z nimi samymi. Na tym etapie charakterystyczne dla nastolatków jest bezrefleksyjne i bezsprzeczne przyjmowanie norm i wartości osób, z którymi się identyfikuje lub które są dla niej autorytetem. Młode osoby często idealizują swoje autorytety, co może prowadzić do braku elastyczności w myśleniu i działaniu.

Istotnym jest, aby w tym okresie otrzymywali wsparcie od osób znaczących, które poprzez zadawanie pytań i dyskusje, skłonią do refleksji nad wieloma zagadnieniami. Takie podejścia, pozwala młodzieży świadomie budować poczucie własnej tożsamości.

Po doświadczeniu „rozczarowania” związanego z wcześniejszymi wyborami, młodzież wkracza w etap moratoryjnej tożsamości. Na tym etapie zaczyna aktywnie poszukiwać alternatyw i możliwości, sprzyjających krytycznemu myśleniu oraz otwartości na nowe doświadczenia. To czas intensywnych eksploracji, w trakcie których młodzi ludzie mogą zmieniać swoje zaangażowanie w różne aspekty życia i mogą kierować się zupełnie odmiennymi wartościami oraz normami.

Po przejściu przez etap moratorium, młody człowiek ma szansę na osiągnięcie dojrzałej tożsamości. Zaczyna podejmować świadome zobowiązania dotyczące swojej przyszłości i identyfikować się z określonymi wartościami oraz celami. Uformowana struktura tożsamości pozwala na zintegrowanie wcześniejszych doświadczeń oraz dokonywanie przemyślanych wyborów, co prowadzi do poczucia stabilności życiowej.

Przechodzenie przez te etapy jest procesem dynamicznym, dlatego niektóre osoby mogą pomijać lub wracać do niektórych etapów. Ukazuje to różnorodność doświadczeń młodzieży w poszukiwaniu swojej tożsamości. Każdy z tych etapów odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu ich indywidualności oraz umiejętności społecznych, a odpowiednie wsparcie ze strony dorosłych oraz stabilne otoczenie mogą znacząco przyspieszyć proces rozwoju tożsamości.

²⁸ A. I. Brzezińska; *Psychologiczne portrety człowieka*; Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; Gdańsk 2005; s. 41-43.

Eksploracja siebie często skłania młodzież do uniezależnienia się od swoich opiekunów. Na etapie rozwoju społecznego jednym z podstawowych zadań dla młodego człowieka jest włączenie się w społeczeństwo i odnalezienie w nim swojego miejsca. Przeobrażeniom ulegają wszelkie odniesienia: rodzinne, rówieśnicze i społeczne. Uwaga młodzieży silnie zaczyna skupiać się na kontaktach rówieśniczych, jednocześnie przyczyniając się do zmiany formy i ważności relacji rodzinnych²⁹. Dzięki obserwacjom i interakcjom z innymi, nastolatki zaczynają kreować różne wersje siebie, eksplorując przy tym różne role społeczne oraz identyfikując się z grupami, oferującymi wsparcie i poczucie przynależności. W swojej teorii społecznej tożsamości Henri Tajfel podkreśla, że przynależność do określonych grup znacząco wpływa na postrzeganie siebie oraz innych³⁰. Umożliwia to młodym osobom testowanie siebie w różnych kontekstach, co może przyczyniać się do wzrostu pewności siebie, jak i do momentów kryzysowych, gdy identyfikacje te są kwestionowane, bądź nieodpowiednie dla danej osoby. Istotnym w tym temacie jest zwrócenie uwagi na kryzys autorytetu rodziców, który jest bezpośrednim następstwem wzrostu krytycyzmu nastolatków, dostrzegających wszelkie rozbieżności między głoszonymi przez rodziców normami, a ich zachowaniem³¹. W ten sposób relacja rodzic – dziecko, często traci na zaufaniu, tworząc między nimi dystans. Zmiana w stosunkach z rodzicami, pozwala młodej osobie na osiągnięcie, w pewnym stopniu, niezależności i zbudowanie poczucia siebie, swojej tożsamości.

Ważnym aspektem okresu dorastania jest również rozwój umysłowy, intensywnie kształtują się funkcje poznawcze, w zakres których wchodzi postrzeganie, wyobraźnia, uwaga, pamięć i myślenie. Myślenie dorastającej młodzieży według Jeana Piageta odbywa się w stadium operacji formalnych i przybiera formę myślenia abstrakcyjnego i logicznego³². Umożliwiają one przechodzenie od wniosków do zastosowania ich w konkretnych sytuacjach (myślenie dedukcyjne), wychodzenie od hipotez i weryfikowanie ich w rzeczywistości (myślenie hipotetyczne), a także rozwiązywanie zadań dotyczących prawdopodobieństwa i logiki.

²⁹ L. Shanah, S. M. McHale, A. C. Crouter, D. W. Osgood; *Warmth with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: within-and between-families comparisons*; *Developmental Psychology*; 43(3), s. 551.

³⁰ H. Tajfel; *Social identity and intergroup relations*; Cambridge University Press; s. 66-77.

³¹ R. Łapińska, M. Żebrowska; *Wiek dorastania*; W: M. Żebrowska; *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*; PWN; Warszawa 1975; s. 664-794.

³² J. Piaget, M. Cook; *The Origins of Intelligence in Children. Vol. 8.*; New York International Universities Press; 1952.

Zrozumienie tych procesów jest kluczowe dla wsparcia młodzieży w ich drodze ku dorosłości. Wspieranie młodych ludzi w tym okresie wymaga zrozumienia ich indywidualnych potrzeb oraz dostosowania interwencji edukacyjnych i wychowawczych do ich specyficznych, a także indywidualnych wyzwań i rozwoju.

1.2. Charakterystyka czynników determinujących wybór szkoły średniej

Wybór szkoły średniej jest jedną z ważniejszych decyzji, wpływającą na życie młodego człowieka³³. Proces podejmowania decyzji dotyczącej dalszej ścieżki kształcenia jest ściśle związany z rozwojem jednostki oraz z procesem wychowania, który ma miejsce zarówno w kontekście rodzinnym, jak i szkolnym. Decyzja o wyborze danej placówki wiąże się jednocześnie nie tylko z miejscem zdobywania wiedzy, lecz również ze ścieżką, którą nastolatek podąży, aby kształtować swoje zainteresowania, postawy oraz wartości. Tym samym określi swoją przyszłość, zarówno w sensie edukacyjnym, jak i osobistym, stając się częścią procesu samorealizacji. Można więc przyznać, że obecnie szkoła staje się miejscem, gdzie uczeń ma szansę doznać jak pisze Jolanta Szempruch: „(...) twórczego poszukiwania i samodzielnego konstruowania oraz środowiskiem życia społecznego młodzieży przebiegającego według wzorów kulturowych wyznaczonych przez szkołę i wpływy zewnętrzne”³⁴.

Czynnikiem kluczowym w wyborze szkoły średniej są bez wątpienia wyniki uzyskane z egzaminów ósmoklasistów. Wyniki uzyskane na egzaminie oraz oceny końcowe na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej są podstawą do podejmowania nauki na kolejnym etapie kształcenia w szkole ponadpodstawowej³⁵.

Ważnym czynnikiem wpływającym na wybór szkoły średniej jest także pierwsze zastanowienie się nad tym, jaką pracę zawodową w przyszłości chciałaby wykonywać dana osoba. Powstaje wtedy problem wyboru zawodu i ścieżki kształcenia, który w większym lub mniejszym stopniu dotyka każdego człowieka. Praca zawodowa w opinii publicznej jest czymś, co ma stanowić obszar głównej aktywności człowieka. To poprzez nią ma wyrażać samego siebie, reprezentować swoje dążenia, a także realizację swoich celów życiowych wraz z aspiracjami. Ostateczny wybór określonej pracy zawodowej

³³ W. Lipińska, M. Pytlak; *Wybrane czynniki wpływające na decyzje dotyczące wyboru szkoły średniej na przykładzie liceów ogólnokształcących w Grodzisku mazowieckim, Pruszkowie i Warszawie*; Rocznik Żyrdowski; 2009; s. 467.

³⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 8.

³⁵ https://ko.poznan.pl/wp-content/uploads/2022/03/wielkopolski-informator_skrot_pl.pdf; [pobrano 17.12.2024].

przez jednostkę w danym momencie życia, reprezentuje w pewnym stopniu to, czego dana osoba oczekuje od życia i od siebie samego³⁶. Jednocześnie dokonany wybór pracy zawodowej pełni rolę reprezentowania tego, kim jest dana jednostka, kim chciałaby być jako osoba i jaką rolę pełnić jako członek grupy społecznej³⁷.

Wszystkie te czynniki sprawiają, że decyzja dotycząca wyboru drogi edukacyjno-zawodowej jest jedną z najważniejszych decyzji życiowych, która może mieć znaczący wpływ na jakość całego przebiegu społeczno-zawodowego życia człowieka. Może determinować to jaką rolę będzie pełnić w społeczeństwie. Rzutuje również na styl i standard życia jednostki, co może przekładać się na późniejszy poziom zadowolenia oraz satysfakcji z życia. Wykonywanie danego zawodu może mieć znaczący wpływ na zaspokajanie wewnętrznych potrzeb człowieka, może również oddziaływać na jego osobowość, wymagać pewnego rodzaju kultury zawodowej, a również może określać jasne perspektywy awansu, czy też możliwości zatrudnienia na rynku pracy³⁸.

Oczywiście należy pamiętać, że obecnie panuje dynamicznie zmieniający rynek pracy, co powodować może nagłe zmiany na rynku pracy. Doprowadzić to może, że człowiek będzie wielokrotnie zmuszony do zmiany zawodu podczas swojej aktywności zawodowej. Warto przytoczyć Janinę Karney, która podaje, że zgodnie z przewidywaniami specjalistów, obecny siedmioletek zmieni wykonywany zawód co najmniej 5–7 razy w ciągu swojego życia zawodowego lub chociaż czynności zawodowe³⁹. Pamiętać jednak należy, że wybór zawodu i ścieżki kształcenia zawsze wiązać się będzie z podjęciem decyzji, która w znacznym stopniu będzie oddziaływać na dalszą drogę życiową człowieka.

Jednak, jak wskazuje Weronika Lipińska i Mariola Pytlak, początkowe wybory edukacyjne w głównej mierze podejmowane są przez rodziców dziecka; przy wyborze szkoły średniej rola rodzica w większości przypadków ogranicza się do roli doradcy⁴⁰. Jednak poprzez rozmowę, czy przedstawianie możliwych opcji, rodzice niezmiennie mogą wpływać na decyzje podejmowane przez swoje dziecko. Wśród opinii rodziców i bliskich osób, można wyróżnić również też takie czynniki jak: zainteresowania ucznia,

³⁶ A. Suchorab; *Czynniki determinujące wybory edukacyjno-zawodowe studentów*; w: „Szkoła – Zawód – Praca”; numer 7/8; 2014; s. 92.

³⁷ W. Furmanek, *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*; „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45, s. 60.

³⁸ A. Suchorab; *Czynniki determinujące...*; s. 92.

³⁹ J. Karney, *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*; Pułtusk 2004, s. 191.

⁴⁰ W. Lipińska, M. Pytlak; *Wybrane czynniki...*; s. 480.

aspiracje i plany na przyszłość, poziom kształcenia, a także osiągnięcia prezentowane przez szkołę.

W zestawieniu badań Bogusława Kruszakina uczniowie jako przyczynę wyboru danej szkoły najczęściej wskazywali⁴¹:

- 1) Marka (jakość) szkoły - dobra opinia uczniów; klimat szkoły; dobra opinia – marka szkoły; poziom nauczania; wysoka zdawalność na studia; dodatkowa oferta szkoły
- 2) Zawód, perspektywa pracy - perspektywa pracy; zainteresowania – zawód/proponowane kierunki; przyszłe zarobki; możliwość łączenia nauki z pracą; możliwość pracy jako pracownik młodociany
- 3) Lokalizacja - bliskość miejsca zamieszkania; dobry dojazd; dobra lokalizacja szkoły
- 4) Działania szkoły - spotkania promujące w gimnazjum; otwarte drzwi; ulotka – informator; targi edukacyjne
- 5) Źródła internetowe - strona internetowa szkoły; portale społecznościowe
- 6) Rodzina - tradycja rodzinna; presja rodziny
- 7) Pozostałe czynniki

Istotnymi determinantami tego wyboru są zainteresowania (najczęściej podawana przyczyna w badaniu Kruszakina) i predyspozycje ucznia, które odgrywają jedną z centralnych ról w procesie podejmowania decyzji dotyczącej dalszej edukacji. Rozpoznanie i uwzględnienie tych czynników może znacząco wpłynąć na sukcesy edukacyjne, motywację oraz satysfakcję z nauki. Zainteresowania ucznia dotyczą obszarów, które pobudzają go do eksplorowania, poznawania i pogłębienia wiedzy w danej dziedzinie. Mogą obejmować takie dziedziny, jak nauki humanistyczne, ścisłe, technologia, sport czy sztuka. Zatem zainteresowania sztuką mogą skłonić uczniów do wyboru szkół o profilu artystycznym, takich jak licea plastyczne czy szkoły muzyczne, gdzie mogą rozwijać swoje talenty w zakresie sztuk plastycznych, muzyki bądź teatru. Uczniowie zainteresowani sportem mogą z kolei wybrać szkoły z rozwiniętym zapleczem sportowym, takie jak szkoły mistrzostwa sportowego, gdzie mają możliwość łączenia nauki z intensywnym treningiem w wybranej dyscyplinie.

Aspiracje mają szczególne znaczenie w kontekście dokonywania wyborów dotyczących przyszłości edukacyjnej i zawodowej. Analiza aspiracji młodych osób może przyczynić się do lepszego prognozowania zachowań przyszłych pokoleń i kształtowania norm oraz wartości, które mają szansę dominować w społeczeństwie. Aspiracje są

⁴¹ B. Kruszakin; „Raport z ankiety Ważne ...”; s. 26.

definiowane na różne sposoby w niezależnych dyscyplinach naukowych. Najczęściej jednak są utożsamiane z pojęciami takimi jak ambicje, cele, marzenia czy potrzeby⁴².

Andrzej Janowski dokonuje podziału aspiracji na trzy kategorie⁴³:

1. Aspiracje psychologiczne (P) - związane z pragnieniem spełnienia potrzeb.
2. Aspiracje socjologiczne (S) - dążenia oparte na hierarchii celów.
3. Aspiracje uniwersalne (C) - obejmujące ogólne pragnienia jednostki.

W psychologii aspiracje traktowane są jako element osobowościowy, będący podstawą do wyznaczania celów oraz dążenia do ich realizacji. Wiąże się to bezpośrednio z ambicją i przekonaniem o własnych możliwościach. Natomiast, socjologowie interpretują aspiracje jako dążenia i pragnienia, kształtujące określone cele oraz wyznaczające hierarchię wartości. W myśl za Tadeuszem Lewowickim (1987) można je [aspiracje] definiować jako zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów, które jednostka akceptuje oraz definiuje jako ważne i które przesądzają o jej planach życiowych⁴⁴. Więcej na temat w podrozdziale „Motywacja i cele edukacyjne uczniów”.

Co więcej, według raportu Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) w roku szkolnym 2023/2024 do liceów ogólnokształcących uczęszczało 43,7% uczniów, do szkół technicznych 34,4%, a do szkół branżowych I stopnia 14,4% osób uczących się na danym poziomie kształcenia w danej grupie wiekowej⁴⁵. W swoich badaniach Wojciech Broszkiewicz wykazał, że młodzież jest świadoma korelacji między wykształceniem, a statusem społecznym i z tego powodu deklaruje wolę ukończenia szkoły średniej, a następnie kontynuację swojej edukacji na uczelniach wyższych⁴⁶. Dla takich osób liceum ogólnokształcące lub szkoły techniczne, mogą wydawać się najlepszą opcją. Natomiast dla osób planujących szybkie wejście na rynek pracy lepszym wyborem mogą być szkoły zawodowe lub szkoły techniczne.

Jednakże, mimo podejmowanych reform edukacyjnych, miejsce zamieszkania (miasto lub wieś) wciąż oddziałuje na poziom kształcenia mieszkańców danego regionu. Różnice w poziomie kształcenia między uczniami miast i wsi pozostają istotnym

⁴² W. Drzeżdżon; *Uwarunkowania aspiracji edukacyjno-zawodowych młodzieży szkolnej*; „Nauka I Społeczeństwo. Przegląd Nauk społecznych, Technicznych, Medycznych I Pedagogicznych”, 2(1), 25–36. Pobrano z <https://ojs.gsw.gda.pl/index.php/NiS/article/view/249>; dnia: 17.12.2024; s. 26.

⁴³ A. Janowski; *Aspiracje młodzieży szkół średnich*; PWN; Warszawa 1977; s. 17.

⁴⁴ T. Lewowicki; *Aspiracje dzieci i młodzieży*; PWN; Warszawa 1987; s. 5-20.

⁴⁵ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/edukacja-w-roku-szkolnym-20232024-wyniki-wstepne,21,2.html>; [pobrano 17.12.2024].

⁴⁶ W. Broszkiewicz; *Wybór ścieżki edukacyjnej jako podstawowy dylemat w społeczeństwie ryzyka*; Jagiellońskie Studia Socjologiczne 2014; s. 4.

czynnikiem wpływającym na wyniki egzaminów i szanse uczniów w dostaniu się do wybranej placówki, co pokazuje, że decyzja ta jest nie tylko kwestią indywidualnych zdolności, ale także szerszego kontekstu społecznego i strukturalnego⁴⁷. Sytuacja w Polsce pod względem dostępu do wysokiej jakości kształcenia w różnych regionach kraju pozostaje niezmiennie problematyczna. W szczególności obszary wiejskie mają ograniczony dostęp do szkół oferujących wysoki poziom edukacji⁴⁸. Może to wynikać z mniejszej liczby dobrze wyposażonych placówek oraz problemów z dostępem do wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Zdarza się, że niezadowalające kształcenie w obszarach wiejskich przyczynia się do pojęcia decyzji o kształceniu w większych miastach, co często skutkuje koniecznością dojazdów do szkół, a co za tym idzie zwiększonym kosztem edukacji ponoszonymi przez opiekunów lub rodziców. Według Raportu GUS w roku szkolnym 2022/2023 do szkół podstawowych i ponadpodstawowych dla dzieci i młodzieży w Polsce dojeżdżało 958 631 uczniów. Dojeżdżający stanowili 20,0% ogółu uczniów (6,1% uczniów szkół podstawowych oraz 46,0% uczniów szkół ponadpodstawowych). Stolice regionów silnie przyciągają dzieci i młodzież do placówek szkolnych ze względu na dużą liczbę szkół, wszechstronną ofertę edukacyjną oraz dobrze zorganizowany transport publiczny⁴⁹.

Reasumując, wybór dalszej drogi kształcenia to złożony i wieloaspektowy proces, w którym interakcja między indywidualnymi predyspozycjami a wpływami zewnętrznymi ma fundamentalne znaczenie. Dlatego decyzje podejmowane przez młodzież są rezultatem nie tylko ich osobistych zainteresowań czy aspiracji, ale również oddziaływań rodziny, środowiska szkolnego oraz kontekstu społecznego i demograficznego. Ważnym czynnikiem determinującym ten wybór są zainteresowania i predyspozycje ucznia, które kształtują jego motywację do nauki oraz satysfakcję z procesu edukacyjnego. Jednocześnie, znaczną rolę odgrywa również kontekst społeczny, w którym funkcjonują uczniowie. Miejsce zamieszkania, warunki lokalne oraz dostęp do jakościowego kształcenia determinują nie tylko możliwości wyboru, ale również sam poziom edukacji. Refleksja nad procesem podejmowania decyzji dotyczących wyboru szkoły średniej

⁴⁷ W. Lipińska, M. Pytlak; *Wybrane czynniki...*; s. 482.

⁴⁸ G. Zabłocki; *Nierówności w oświacie pomiędzy miastem, a wsią wciąż się pogłębiają*; <https://www.rp.pl/opinie-polityczno-spoleczne/art39957881-grzegorz-zablocki-nierownosci-w-oswiacie-pomiedzy-miastem-a-wsia-wciaz-sie-poglebiaja>; [pobrano: 17.12.2024].

⁴⁹ *Dojazd uczniów do szkół podstawowych i ponadpodstawowych w roku szkolnym 2022/2023*; GUS; https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/23/1/1/dojazdy_uczniow_do_szkol_podstawowych_i_ponadpodstawowych_w_roku_szkolnym_2022-2023.pdf; [pobrano: 17.12.2024].

skłania do myślenia o edukacji nie tylko jako o narzędziu zdobywania wiedzy, ale również jako o kluczowym elemencie formowania tożsamości młodych osób i ich przyszłości. Dlatego tak ważne wydaje się, aby zarówno uczniowie, jak ich rodziny miały dostęp do informacji i wsparcia, umożliwiających świadome podejmowanie decyzji. Współpraca między szkołami, rodzicami oraz instytucjami edukacyjnymi powinna zmierzać ku stworzeniu środowiska sprzyjającego rozwojowi indywidualnych aspiracji młodzieży, a także zniwelowaniu istniejących nierówności w dostępie do edukacji.

1.3. Rola rodziny, nauczycieli i doradców zawodowych w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym

1.3.1. Pojęcie roli w literaturze przedmiotu

Pojęcie roli może dotyczyć wielu przeróżnych dziedzin. Możemy wyróżniać rolę jako wierzchnią warstwę gleby, którą poddaje się odpowiednim zabiegom rolniczym, czy też jako tekst, postać w dowolnym utworze literackim, którą może odgrywać aktor lub aktorka. Rola również może oznaczać pewną określoną część miasta (np. część Rabki-Zdrój), kończąc nawet jako symbol polskiego herbu szlacheckiego⁵⁰. Jednak jednym z najważniejszych znaczeń słowa rola, to rola społeczna.

Jak podaje Florian Znaniecki, „rola społeczna jest systemem normatywnych stosunków między jednostką, a częścią jej środowiska społecznego.”⁵¹. Oznacza to, że wspomniany system określa te grono ludzi, których możemy nazwać pewnego rodzaju „kręgiem społecznym”, z którym dana pojedyncza jednostka powinna być związana, jako „osoba społeczna”. To właśnie ta przynależność określa to, czym powinna być dla innych osób oraz dla siebie samej, wypełniając określoną rolę jako istota cielesna i psychiczna. Prowadzi to również do jasnego ustalenia jej praw, jakie mogą jej przysługiwać w określonej grupie.

Podobnie do pojęcia roli podchodzi również Erving Goffman, który uważa, że „rola” to pewnego rodzaju zestaw działań, które są jawnie realizowane przed innymi osobami. Celem takiego zachowania jest budowanie roli, która byłaby zgodna z jego zachowaniem oraz wyobrażeniem samego siebie, ale jednocześnie spełniająca spójność z zachowaniem innych osób. Prowadzi to do tego, że jednostce ciężko zmienić raz przyjętą rolę⁵².

⁵⁰ A. Znamierowski; *Herbarz rodowy*; Świat Książki; Warszawa 2004; s. 160.

⁵¹ F. Znaniecki; *Spoleczne role uczonych*; Państwowe Wydawnictwo Naukowe; Warszawa 1984; s. 530.

⁵² E. Goffman; *Encounters: Two studies in the Sociology of Interaction*; Bobbs-Merill; Indianapolis 1961; s. 96

Barbara Szacka uważa, że w socjologii można wymienić dwa różne podejścia do problematyki społecznej:

- funkcjonalno-strukturalne, które skupia się na elementach strukturalizujących rzeczywistość społeczną oraz na samych elementach struktury społecznej. W takiej rzeczywistości, role społeczne jako bardzo ważny jej element, pozwalają na stabilizację społeczeństwa poprzez porządkowanie rzeczywistości społecznej. Są one zjawiskiem zewnętrznym w stosunku do jednostki, na co ona sama nie ma wpływu. Prowadzi to do tego, że pewną omawianą grupę nie analizuje się jako zbiór osób, ale jako pewnego rodzaju układ ról;
- interakcyjne, które opisuje podejście, że role społeczne są czymś, co ciągle ewoluuje w trakcie interakcji społecznych, a nie gotowymi rozwiązaniami narzuconymi z zewnątrz. Najważniejszą cechą tego podejścia jest istota zrozumienia, że najważniejsze nie są same role, ale jak są odgrywane. Zwraca się w niej uwagę na to, jak zmienia się rola w momencie jej odgrywania przez różne jednostki oraz w relacjach z innymi ludźmi⁵³.

Podsumowaniem tych różnych definicji ról społecznych, może być kilka ważnych elementów, które opisują role społeczne odgrywane przez pojedynczą jednostkę w społeczeństwie. Są to:

- „- kształtowanie przez jednostkę zgodnie z poczuciem jej własnej tożsamości;
- warunkowane pozycją jednostki w społeczeństwie;
- kształtowane pod wpływem oczekiwań ze strony innych;
- warunkowane porządkiem normatywnym, tj. normami społecznymi i wartościami, w których działa;
- zmienne, a na ich modyfikację ma wpływ proces interakcji z innymi.”⁵⁴.

Posiadanie roli w społeczeństwie to nie tylko ewentualne prawa, czy przywileje, ale również swoje obowiązki względem innych osób należących do tego samego kręgu społecznego. Jeżeli analizowana jest wąska grupa osób, których członkowie znają wszystkich pozostałych uczestników, to lista obowiązków obejmuje tylko te, które wypełnia się bezpośrednio na rzecz współuczestników grupy⁵⁵.

⁵³ B. Szacka; *Wprowadzenie do socjologii*; Oficyna Naukowa; Warszawa 2008; s. 151.

⁵⁴ J. Zajac; *Teoria ról międzynarodowych*; W: R. Zięba, S. Bieleń, J. Zajac; *Teorie i podejścia badawcze w nauce o stosunkach międzynarodowych*; Uniwersytet Warszawski Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych; Warszawa 2015; s. 131.

⁵⁵ F. Znaniecki; *Relacje społeczne, a role społeczne*; PWN; Warszawa 2011; s. 42.

Według Carola K. Oyster'a można wymienić następujące problemy, które mogą wystąpić wraz z pełnieniem określonej roli w grupie społecznej⁵⁶:

- ambiwalencja roli, które pojawia się jako wewnętrzne odczucia pewnego rodzaju niepokoju lub dyskomfortu, które mogą być wywoływane w momencie obejmowania nowych ról, natomiast ambiwalencja pojawia się często w momencie, kiedy dana jednostka rezygnuje z pełnienia danej roli;
- przeciążenie ról, objawia się, kiedy dana osoba nie radzi sobie z wypełnianiem wszystkich zadań przypisanych do pełnionej roli. Powodami takiego stanu mogą być niewystarczające kwalifikacje, czy też ogólne predyspozycje do pełnienia nadanej roli lub występowanie zbyt mocno rozbudowanej, nadmiernie złożonej roli;
- konflikt wewnętrzny, występuje wtedy, gdy wyobrażenia jednostki o pełnionej roli, nie znajdują swojego odzwierciedlenia w oczekiwaniach społecznych grupy, do której należy;
- konflikt zewnętrzny między różnymi rolami, zachodzi, kiedy jedna jednostka ma za zadanie pełnić dwie lub więcej ról w grupie społecznej, a jej wewnętrzne przekonania sygnalizują jej, że wymagane zachowania wzajemnie się wykluczają. Zatem konflikt ten zachodzi w świadomości jednostki, która musi się pogodzić z zaistniałą sytuacją i dopasować do siebie wykonywanie obowiązków, których oczekuje społeczeństwo;
- konflikt ról o charakterze interpersonalnym, zachodzący, kiedy to jednostki należące do tej samej grupy nie mogą dojść do porozumienia, kto powinien pełnić jaką rolę – nie zachodzi tutaj konflikt ról, a jednostek;
- konflikt ról o charakterze etycznym, występuje w momencie, kiedy jednostka wbrew swoim wewnętrznym uczuciom, przekonaniom moralnym i etycznym, jest zmuszana do wyboru wartości, która wprost wynika z pełnionej roli.

Role społeczne możemy również podzielić na rodzaje ról⁵⁷:

- rola osiągnięta, która jest wynikiem podjętych decyzji (np. wybór danej szkoły), co skutkuje pewnego rodzaju oczekiwaniami zachowań, jakimi będzie się wykazywać dana jednostka, a które zdeterminowały jej świadome uczynki;
- rola przypisana, którą dana osoba dostaje niezależnie od jej woli, często jest wynikiem posiadania cech i właściwości potrzebnych do jej pełnienia. Mogą to być wiek, płeć, czy np. rasa. Źródłem tych ról jest kultura;

⁵⁶ C.K. Oyster; *Grupy*; Zys i S-ka; Poznań 2002; s. 37-41.

⁵⁷ A. Porankiewicz-Żukowska; *Między jednostką. A strukturą społeczną*; Wydawnictwo IFiS PAN; Warszawa 2012; s. 32-37.

- rola innowacyjna, charakteryzuje się cechami kreatywności i innowacyjności, które wymagane są od wykonawcy tej roli, niezależnie od tego, jakie cechy dana osoba posiada indywidualnie (np. artysta, uczony, wynalazca). Brak lub zaniechanie obowiązku innowacyjności, może skutkować pozbawienia danej jednostki prawa do dalszego pełnienia danej roli.

Wszystkie przedstawione dane jasno wskazują, że role społeczne są ważnym elementem każdego społeczeństwa. A jednymi z najważniejszych ról społecznych m.in. pełnią nauczyciele, rodzina, czy wszelkiego rodzaju doradcy.

1.3.2. Rola rodziny w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym

„Podstawowa komórka społeczna”, jak zwykle się mówi o rodzinie⁵⁸, to najważniejsza grupa społeczna, będąca źródłem pierwszych interakcji społecznych dziecka⁵⁹. To właśnie w jej ramach młody człowiek zdobywa bazowe doświadczenia dotyczące norm, wartości i wzorców zachowań, które przekładają się na kształt jego funkcjonowania w społeczeństwie, w tym również postawę wobec pracy. Jest to ściśle związane z kapitałem kulturowym, który według Pierre’a Bourdieu odnosi się do wszelkich kompetencji kulturowych, przekazywanych w ramach rodziny podczas procesu społecznej dystrybucji⁶⁰. Kapitał ten obejmuje nie tylko wiedzę, ale także umiejętności, postawy oraz schematy działania, które jednostka nabywa w trakcie socjalizacji. Jak wskazuje socjolog decyzje edukacyjne są silnie zakorzenione w kontekście społecznym. Proces socjalizacji ma zatem niebagatelny wpływ na myślenie o takich terminach, jak kariera, sukces, role zawodowe, styl życia, a także na postrzeganie własnych możliwości zawodowych, możliwości rozwoju zainteresowań, jak również na podejmowanie decyzji edukacyjnych⁶¹.

Podobnego zdania jest Dobrochna Bach – Golecka, która wskazuje, że „Znaczenie wpływu rodziców na proces edukacji dzieci rozpatrywany jest w ramach dwóch płaszczyzn: po pierwsze, w odniesieniu do tzw. międzypokoleniowej transmisji modeli

⁵⁸ Art. 10 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 roku, ratyfikowanego przez Polskę w 1977 roku.

⁵⁹ J. Nowak; *Rola rodziny w wyborze ścieżki kształcenia młodzieży*; „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 20/2020; Uniwersytet Opolski; s. 15.

⁶⁰ P. Bourdieu, J. C. Passeron; *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*; Przeł. E. Neyman; Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008; s. 105.

⁶¹ E. Dębska, A. Marianowska, E. Wojtowicz; *Rola zainteresowań w konstruowaniu kariery edukacyjno-zawodowej z wykorzystaniem narzędzia Perspektywy Edukacyjno-zawodowej*; GlobalFun; Warszawa 2015; s. 4.

działania oraz po drugie, w nawiązaniu do perspektywy edukacji dzieci przez rodziców [...]. Płaszczyzna druga wpływu rodziców na proces kształcenia dzieci dotyczy z kolei analizy bezpośredniego kształtowania aspiracji i celów edukacyjnych dzieci poprzez prezentowanie właściwych wzorców zachowań (standardów) i działań przez rodziców, w szczególności przez prezentację własnych osiągnięć edukacyjnych”⁶².

W początkowych etapach edukacji to rodzice odgrywają kluczową rolę, kierując naukowym rozwojem swojego dziecka. Ich rola w kierowaniu edukacją młodego człowieka, nie kończy się jednak wraz z rozwojem samodzielnych postaw dziecka, ponieważ poprzez rozmowy, przedstawianie możliwych opcji, dzielenie się doświadczeniem, prezentację własnych osiągnięć edukacyjnych, czy przez wspieranie zainteresowań, mogą wciąż wpływać na proces wyboru szkoły średniej. Ponadto, funkcjonalną, w przeciwieństwie do dysfunkcjonalnej, rodzinę charakteryzują takie cechy, jak szacunek, emocjonalnie bezpieczne środowisko, klarowne granice, a także otwarta komunikacja, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi⁶³. Utworzona dzięki temu atmosfera wsparcia i zrozumienia sprawia, że młody człowiek czuje się pewnie, co pozwala mu lepiej zrozumieć siebie, a co za tym idzie swoje aspiracje, predyspozycje oraz zainteresowania⁶⁴.

Bez wątplenia, można stwierdzić, że środowisko rodzinne jest istotnym determinantem podejmowanych przez młode osoby decyzji edukacyjnych. Do czynników, które są silnie związane z aspiracjami młodzieży i rodziną, należą⁶⁵:

- a) poziom wykształcenia – im wyższy poziom wykształcenia rodziców, tym wyższe ambicje kształcenia dzieci,
- b) wysokość dochodów i samoocena warunków materialnych – osoby mające relatywnie wysokie dochody częściej wybierały dla swoich dzieci wyższy poziom wykształcenia,

⁶² D. Bach-Golecka; *Rola rodziców (prawa, obowiązki, sposób organizowania się i reprezentacji) w wybranych systemach kwalifikacji*; IBE; Warszawa 2011; s. 4.

⁶³ J. Crimmins; „Co sprawia, że rodzina jest funkcjonalna?”; https://thebehaviourinstitute.com.translate.google/what-makes-a-family-functional/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pl&_x_tr_hl=pl&_x_tr_pto=rq; [pobrano: 18.12.2024].

⁶⁴ J. Nowak; *Rola rodziny...*; s. 16.

⁶⁵ M. Wolska-Długosz; *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży szkół licealnych pochodzącej z rodzin bezrobotnych*; W: H. Marzec, M. Pindera (red.); *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, T. I.; Nauk. Wyd. Piotrkowskie; Piotrków Trybunalski 2007; s.350.

- c) miejsce zamieszkania – aspiracje edukacyjno-zawodowe mieszkańców miast są znacznie wyższe aniżeli wsi, różnicuje je także wielkość miejscowości pod względem liczby mieszkańców,
- d) status ekonomiczny gospodarstwa domowego – grupa pracujących na własny rachunek ma najwyższe oczekiwania dotyczące zdobycia wykształcenia przez kolejne pokolenie, powiązanie gospodarstw chłopskich i użytkujących gospodarstwo rolne z zamieszkiwaniem na wsi wpływa na relatywnie niski poziom oczekiwań z ich strony.

Nie jest jednak tak, że rola rodziny sprowadza się tylko do źródeł pozytywnego oddziaływania. Pozytywny wpływ przejawia się w sytuacjach, gdy rodzice wspierają swoje dzieci w podjętych decyzjach, utwierdzając je w ich słuszności. W przypadku jakichkolwiek wątpliwości prowadzą merytoryczną rozmowę, udzielając porad, czy oferując emocjonalne wsparcie. Taka sytuacja stwarza dla młodej osoby warunki ułatwiające podjęcie ostatecznej decyzji. Natomiast, negatywny wpływ może objawiać się permanentnym pouczeniem i krytyką dzieci w trakcie podejmowania decyzji ze względu na niezgodność wyboru z oczekiwaniami rodziców. Warto jednak zaznaczyć, że rodzice nie zawsze są obiektywni; często przeceniają możliwości swoich dzieci, sugerując im ścieżki kształcenia lub zawody, które mogą być zbyt wymagające zarówno psychicznie, jak i fizycznie. Takie sytuacje mogą wynikać z potrzeby zrealizowania przez dziecko niespełnionych marzeń rodziców⁶⁶.

Bożena Wojtasik dokonuje podziału na trzy kategorie rodziców, pomagających dziecku w wyborze zawodu i są⁶⁷:

- rodzice dyrektywni – odnosi się do rodziców, którzy uważają, że ich wiedza, w jakim kierunku powinno kształcić się ich dziecko, jest najbardziej słuszna
- rodzice partnerzy – ich poradnictwo względem młodej osoby opiera się na dialogu; traktują swoje dziecko jako kompetentne w podejmowaniu decyzji, lecz mają na uwadze fakt, że mimo dojrzałości, wciąż może potrzebować pomocy
- rodzice liberalni – tacy rodzice pozostawiają pełną przestrzeń swojemu dziecku i swobodę działania, nie wtrącając się w podejmowane decyzje

⁶⁶ W. Duda, D. Kukla; *Rodzice jako podstawowy determinant wyborów edukacyjno-zawodowych dzieci*; Doradca Zawodowy 2012, 1(14); s. 38.

⁶⁷ B. Wojtasik; *Warsztat doradcy zawodu: aspekty pedagogiczno-psychologiczne*; Wyd. Szkolne PWN; Warszawa 1997; s. 59.

Wybór kolejnego etapu ścieżki edukacyjnej (wybór szkoły średniej) młodzieży jest procesem, w którym interakcja między wieloma czynnikami kształtuje drogę, na którą wkraczają młode osoby. Rodzina, jako podstawowa komórka społeczna, nie tylko kształtuje pierwsze doświadczenia i wzorce zachowań, ale również stanowi istotne źródło wsparcia i motywacji. Wysoki poziom wykształcenia rodziców, stabilność finansowa oraz środowisko miejskie sprzyjają rozwojowi ambitnych aspiracji edukacyjnych, podczas gdy negatywne oddziaływania, takie jak presja i niedostosowane oczekiwania, mogą hamować potencjał nastolatków, jeszcze nie pewnych tego, kim są i kim chcieliby zostać. Warto zwrócić uwagę na fakt tego, że proces wyboru edukacyjnej ścieżki nie kończy się na decyzji o wyborze szkoły średniej, a jest raczej początkiem długotrwałego procesu, w którym młodzież uczy się nie tylko podejmowania decyzji, ale także odnajdywania siebie, własnej tożsamości i kierunku rozwoju, którym chciałaby podążać. Dlatego tak istotne jest, aby rodzice, jako najbliżsi, wspierali swoje dzieci w ich aspiracjach, tworząc atmosferę sprzyjającą odkrywaniu i rozwijaniu indywidualnych predyspozycji. W kontekście globalnych zmian w edukacji i rynku pracy, zrozumienie roli rodziny w tym procesie może stać się kluczowe dla skutecznego wsparcia młodzieży w dążeniu do ich celów życiowych i zawodowych.

1.3.3. Rola nauczycieli w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym

Kolejną grupą, która w sposób znaczący przyczynia się do wyboru określonej szkoły, są nauczyciele. Stanowią oni nie tylko źródło wiedzy akademickiej, ale także poprzez swoją pomoc oferują wsparcie emocjonalne i społeczne. W kontekście współczesnej edukacji, ich wpływ można analizować na kilku płaszczyznach: jako przewodników dydaktycznych, źródło informacji na temat przyszłego wyboru zawodu oraz mentorów kształtujących świadomość możliwości i ograniczeń ucznia. Ich pomoc, wraz z pomocą rodziców wydaje się być niedoceniona, ponieważ jak pisze Marek Walancik, jednym z głównych działań rodziców i nauczycieli jest właśnie wspomaganie dzieci w procesie poznawania samych siebie, również w perspektywie dokonania wyboru kształcenia zawodowego⁶⁸.

⁶⁸ M. Walancik, *Znajomość siebie samego, swoich zdolności, kierunku zainteresowań, budzących się zamiłowań - umiejętnością dobrego wyboru zawodu/misji nauczyciela*; [w:] B. Śliwerski, M. Walancik, *Bogdan Nawrocki-Inspiracje dla współczesności*; Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza 2020, s. 151.

Kwestia pomagania zdaniem Jerzego Mellibrudy jest bardziej złożona niż się powszechnie wydaje. Z tego powodu wyróżnia dwa sposoby myślenia o pomaganiu: (1) pomaganie w usuwaniu zła oraz (2) pomaganie we wzroście i rozwoju⁶⁹. Pierwszy z modeli jest dominującym w społeczeństwie i zakłada, że pomaganie polega na dostarczaniu osobom w potrzebie tego, czego im brakuje i na co zasługują. W założeniu osoba przyjmująca pomoc jest najczęściej postrzegana jako bezradna. Co w efekcie może podtrzymywać osobę w tym stanie, a w dłuższej perspektywie prowadzić do postawy roszczeniowej, w której osoba przyjmująca pomoc przestaje odczuwać niewygodę związaną z zależnością. Z kolei, celem drugiego z modeli jest zwiększenie możliwości osoby przyjmującej pomoc do samodzielnego radzenia sobie z problemami. W założeniu osoba pomagająca stara się nie dostarczać gotowych rozwiązań, lecz wspierać osobę w samopomocy. Taka forma pomocy pozwala osobie zmagającej się z jakimś problemem w zwiększeniu zaufania do własnych sił, a także w lepszym zrozumieniu własnych doświadczeń. W konsekwencji, pomagający towarzyszy osobie wspomaganej, słucha jej i akceptuje wszystkie uczucia, w tym również te negatywne. Wymaga to cierpliwości i wrażliwości, a także umiejętności „bycia”, zamiast podejmowania działań za osobę borykającą się z różnymi trudnościami⁷⁰. Potwierdzić to mogą również słowa Szempruch: „Stawia to niejednokrotnie nauczyciela w pozycji doradcy uczniów, którego zadaniem jest udzielanie porady, pomocy i wsparcia w sytuacji złożonych problemów napotykanym w trakcie realizacji różnorodnych zadań”⁷¹.

W tym przypadku nie jest rzeczą słuszną wartościowanie i hierarchizowanie jednego z modeli, ponieważ ich zastosowanie jest silnie zakorzenione w kontekście nauczania. Dlatego, samoświadomość nauczycieli w tym aspekcie wydaje się niezbędna, nie na zasadzie oceniania ich pracy, lecz z uwagi na rozwój zawodowy i na dobro uczniów⁷². Adekwatne dostosowywanie modeli do sytuacji wyboru szkoły średniej, w jakiej znajduje się uczeń, wydaje się najbardziej słusznym rozwiązaniem. Z tego powodu rozwijanie kompetencji nauczycielskich w tym temacie może być niezwykle przydatne i może pozwolić na zwiększenie holistycznego podejścia do spraw uczniów.

⁶⁹ J. Mellibruda; *Ja–Ty–My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*; NK; Warszawa 1986; s. 121.

⁷⁰ M. Rosalska, H. Dołęga-Herzog; *Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu. Propozycje rozwiązań metodycznych*; Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej; Warszawa 2014; s. 70.

⁷¹ J. Szempruch, *Rola nauczyciela jako doradcy społecznego i zawodowego*, „Edukacja zawodowa i ustawiczna” 2020, nr 5, s. 266.

⁷² Tamże; s. 71.

Jednym z kluczowych obszarów pomocowych nauczycieli jest dostarczanie uczniom wiedzy i narzędzi, które pozwalają na krytyczną ocenę własnych możliwości. Poprzez ocenę, wsparcie dydaktyczne oraz wskazywanie mocnych stron ucznia, nauczyciele pomagają kształtować realistyczne oczekiwania dotyczące dalszej edukacji. Jak podkreśla Howard Gardner w teorii inteligencji wielorakiej, ludzie posiadają wiele rodzajów zdolności, które mogą być rozwijane w różnych kierunkach⁷³. Propagowanie i uświadamianie tego faktu przez nauczycieli, umożliwia uczniom zwiększenie ich samooceny; obiektem koncentracji nie są wtedy braki, lecz mocne strony i unikalne talenty jednostki. Podejście to odchodzi od tradycyjnego rozumienia inteligencji, kojarzonej głównie ze zdolnościami matematycznymi czy językowymi; teoria Gardniera poszerza perspektywę, włączając w to między innymi inteligencję muzyczną, przestrzenną, kinestetyczną, czy interpersonalną. Dodatkowo, wieloaspektowość tej koncepcji pozwala młodym osobom na odkrywanie i wzmacnianie obszarów, w których są szczególnie uzdolnieni lub tych, które należą do kręgu ich zainteresowań. W ten sposób edukacja staje się bardziej zindywidualizowana i sprzyja całościowemu rozwojowi potencjału każdego ucznia.

Dzięki dostępowi do danych na temat ofert szkół średnich, specjalizacji oraz perspektyw rynku pracy, nauczyciele mogą pełnić również rolę edukatorów w zakresie ścieżek kariery. W literaturze przedmiotu, szczególną uwagę zwraca się na koncepcję "kapitału informacyjnego", który nauczyciele przekazują uczniom. Jest to forma kapitału społecznego, który obejmuje wiedzę, kontakty i umiejętności umożliwiające nawigację w złożonych systemach edukacyjnych i zawodowych. Według badaczy takich jak James Coleman, kapitał ten jest kluczowy dla podejmowania świadomych decyzji dotyczących wyboru dalszej edukacji⁷⁴.

Nie ulega wątpliwości fakt, że znaczną część swojego życia uczniowie spędzają w szkole. Z tego powodu nauczyciele poprzez swoje codzienne interakcje z nimi, mają możliwość kształtowania ich postaw wobec edukacji oraz pracy; poprzez swoje zachowania, oczekiwania i przekazywane wartości, modelują postawy uczniów wobec przyszłych wyzwań edukacyjnych. Albert Bandura, twórca teorii społecznego uczenia się, podkreśla, że obserwacja i naśladowanie autorytetów mają kluczowe znaczenie w

⁷³ H. E. Gardner, H. Gardner; *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*; Ukraina: Basic Books 2011; s. 28.

⁷⁴ J. S. Coleman; *The Foundations of Social Theory*; Cambridge, Mass: Harvard University Press 1990; s. 84.

procesie nabywania wiedzy o świecie⁷⁵. Nauczyciele, będący autorytetami dla uczniów, mogą wywierać wpływ na ich ambicje, aspiracje i sposób myślenia o edukacji oraz przyszłości zawodowej.

Inną ważną rolą nauczycieli jest również dbanie o poczucie pewności siebie przez uczniów oraz wspomaganie kreowania ich zdolności do wyrażania własnych uczuć i optymizmu. Dzięki temu możliwe jest minimalizowanie występowania zaburzeń wśród uczniów, takich jak np. zaburzenia odżywiania, które obecnie są poważnym problemem wśród młodych ludzi. O ważności wspomnianych działań wspomina Agnieszka Gromkowska-Melosik, która wspomina, że „właśnie [te] cechy, sprzyjające prawidłowemu rozwojowi młodego człowieka, w tym również rezygnacji przez niego z zachowań prowadzących do anoreksji, bulimii czy otyłości, powinny być wzmacniane u uczniów przez nauczycieli”⁷⁶.

Pewnego rodzaju nagrodą dla nauczycieli za trud włożony w pracę jest poczucie szczęścia, gdy dostrzega, że potrafi realizować stawiane przed nim cele dydaktyczne. Bywają również chwile poczucia dumy, gdy uczniowie potrafią w wysokim stopniu zrealizować zlecone im zadania. Praca nauczyciela niestety może się również wiązać z odczuwaniem frustracji, kiedy uczniowie nie potrafią przyswoić przedstawianego im materiału lub z uczuciem dużego napięcia podobnego do irytacji, gdy zachowanie uczniów jest dalece niestosowne, nieaprobowane przez nich⁷⁷.

1.3.4. Rola doradców zawodowych w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym

Od 1 września 2017 r., w związku z reformą oświaty i powrotem do ośmioklasowej szkoły podstawowej, w klasach 7. i 8. wprowadzono obowiązek realizacji zajęć z zakresu doradztwa zawodowego, będącego formą działalności dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej przez szkołę (Ustawa, 2016, art. 109, ust. 1, pkt 7). Ma ono charakter obligatoryjny i jest realizowane równolegle z zajęciami dotyczącymi wyboru kierunku kształcenia i zawodu w ramach tzw. pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Rozporządzenie, 09.08.2017, art. 6, pkt 2, ust. 6)⁷⁸, podczas których realizowany jest,

⁷⁵ A. Bandura; *Social learning theory*; Englewood Cliffs; NJ: Prentice Hall; 1977; s. 12.

⁷⁶ A. Gromkowska-Melosik; *Nauczyciele i szkoła wobec zaburzeń odżywiania*; w: J. Pyżalski; *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*; theQ studio, Łódź 2015 s. 56

⁷⁷ J. Madalińska-Michalak; *Pasja pracy nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe, a potrzeba rozwijania ich kompetencji emocjonalnych*; „Studia z Teorii Wychowania” 7/4 (17); Muzeum Historii Polski 2016; s. 19.

⁷⁸ J. Nowak; *Rola rodziny...*; s. 24.

opracowany przez doradcę zawodowego lub nauczyciela wyznaczonego przez dyrektora szkoły, program realizacji doradztwa zawodowego, nawiązujący do treści programowych ujętych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego⁷⁹. W literaturze przedmiotu podkreśla się doniosłą rolę doradców zawodowych w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej. Jak wskazuje Małgorzata Rosalska, ogólnym „celem doradztwa zawodowego jest pomoc w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych”⁸⁰. Pojęcie to zostało rozszerzone do trzech głównych obszarów: rozwoju samowiedzy powiązanego z zarządzaniem sobą, łączenia nauki i pracy oraz planowania kariery⁸¹. Rola doradcy zawodowego w procesie wyboru szkoły średniej polega na kompleksowym wsparciu ucznia w podejmowaniu świadomych i trafnych decyzji edukacyjnych, kształtujących ich przyszłe życie zawodowe. Jednak tak szeroko pojęty cel wymaga doprecyzowania i według Rosalskiej przedstawić go można w czterech różnych perspektywach, i są to:

1. Perspektywa edukacyjna (perspektywa zadań rozwojowych),
2. Perspektywa problemów sytuacyjnych klienta,
3. Perspektywa potrzeb i oczekiwań rynku pracy,
4. Perspektywa procesu doradczego.

Perspektywa edukacyjna koncentruje się na rozwijaniu zasobów ucznia, które mogą przyczynić się do szeroko pojętego sukcesu edukacyjnego i zawodowego. Powszechnie przyjmuje się, że odpowiedni moment na rozpoczęcie doradztwa zawodowego to klasa siódma i ósma szkoły podstawowej, gdyż w tym okresie uczniowie podejmują istotne decyzje dotyczące wyboru zawodu lub dalszej ścieżki kształcenia. Dlatego sukces w tym kontekście nie powinien ograniczać się jedynie do znalezienia pracy. Definiowanie sukcesu jedynie poprzez „bycie zatrudnionym” wydaje się niewyczerpujące. Sukces obejmuje również umiejętność poruszania się na rynku pracy oraz elastyczne uczenie się nowych ról. Kluczowe jest, aby uczniowie posiadali kompetencje umożliwiające konstruktywne radzenie sobie w kryzysowych sytuacjach, takich jak utrata pracy. Z tego powodu, rolą doradców jest skupienie się na pomaganiu w znalezieniu odpowiedniej ścieżki kariery oraz wspieraniu aktywnego uczestnictwa w rynku pracy w szerszym kontekście, jak na przykład rola pracodawcy czy współpracownika. Istotna jest

⁷⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego.

⁸⁰ M. A. Rosalska; *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego*; Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej; Warszawa 2012; s. 10.

⁸¹ M. Rosalska, H. Dołęga-Herzog; *Wykorzystanie metod...*; s. 45.

odpowieź na pytanie, czego młody człowiek potrzebuje, aby podejmować trafne decyzje dotyczące kariery i skutecznie funkcjonować w różnych rolach zawodowych. Ponadto, ostatecznym celem jest nie tylko odpowiednie skierowanie uczniów do szkół, ale również wyposażenie ich w umiejętności, które pozwolą na świadome podejmowanie decyzji dotyczących kariery⁸².

W procesie konstruowania celów edukacyjnych istotny jest podział kompetencji uczniów w zakresie planowania kariery, zaproponowany przez National Career Development Association, wyróżniający cztery główne obszary⁸³:

1. Obszar rozwoju osobistego i społecznego – odnosi się do budowania samoświadomości oraz pozytywnego obrazu własnego wizerunku przez uczniów; istotne w tym temacie jest rozwijanie kompetencji interpersonalnych oraz integrowanie zmian związanych z rozwojem uczniów w kontekście podejmowanych przez nich ról społecznych.
2. Obszar osiągnięć edukacyjnych i całonocowego uczenia się - dotyczy powiązania efektów osiąganych w szkole z aspiracjami i celami zawodowymi; uczniowie powinni mieć możliwość porównywania swoich umiejętności z wymaganiami rynku pracy, a szkoła ma za zadanie dostarczyć informacji zwrotnej oraz stworzyć możliwości rozwijania tych niezbędnych kompetencji.
3. Obszar zarządzania karierą – obejmuje umiejętności tworzenia i zarządzania planem kariery, podejmowania decyzji oraz wyszukiwania i oceny informacji; tym obszarze istotne są także kompetencje „employability skills”, które pozwalają na zwiększenie szans zatrudnienia.
4. Obszar związany z procesem uczenia się i jego wskaźnikami - skupia się na akwizycji wiedzy, jej aplikacji oraz refleksji nad jej przydatnością; w tym obszarze zwraca się uwagę na strategie efektywnego uczenia się i odkrywania przez uczniów ich preferencji.

W zakres wsparcia doradcy zawodowego wchodzi towarzyszenie uczniom w procesie rozwiązywania problemów, pomaganie w wyznaczaniu celów oraz nauka umiejętności, mogących przynieść przyszłe korzyści. Doradca zawodowy pełni funkcję przewodnika, który nie tylko dostarcza wiedzy o rynku pracy, ale także wspiera w rozwijaniu zdolności refleksji nad własnymi predyspozycjami i aspiracjami. Pierwszym

⁸² M. A. Rosalska; *Warsztat diagnostyczny...*; s. 16.

⁸³ D. J. Blum, T. E. Davis; *The School Counselor's Book of Lists*; San Francisco 2010; s. 199

krokiem diagnozy jest dokładne zrozumienie potrzeb ucznia poprzez rozmowę, która pozwala na zbudowanie relacji opartej na zaufaniu i sprzyja efektywnej współpracy. Na podstawie uzyskanych informacji doradca stawia hipotezy dotyczące dalszej pracy, wykorzystując różnorodne narzędzia diagnostyczne, takie jak testy, kwestionariusze i wywiady. Dane uzyskane ze współpracy między doradcą a uczniem służą konstruowaniu odpowiedzi na pytania dotyczące przyszłości edukacyjnej oraz zawodowej i pozwalają na przełożenie ich na konkretne działania. W przypadku młodzieży kończącej szkołę podstawową doradca skupia się przede wszystkim na ukazaniu związku między nauczanymi w szkole przedmiotami a przyszłymi możliwościami zawodowymi. Taka perspektywa pomaga uczniom dostrzec długofalowe konsekwencje swoich wyborów edukacyjnych, co jest szczególnie istotne w kontekście wyboru odpowiedniej szkoły średniej. Co więcej, Wojtasik wskazuje, że rolą doradcy jest także aktywne działanie w celu modyfikacji sytuacji i zachowań młodych osób⁸⁴. Wsparcie doradcy zawodowego nie ogranicza się zatem tylko do dostarczania informacji – jego zadaniem jest również stymulowanie rozwoju ucznia, tak aby podejmowane decyzje edukacyjne były jak najlepiej dopasowane do jego indywidualnych predyspozycji, zainteresowań i celów.

1.4. Motywacje i cele edukacyjne uczniów

1.4.1. Motywacje w kontekście wyboru szkoły zawodowej

Motywacje edukacyjne uczniów są złożone i wynikają zarówno z wewnętrznych aspiracji, jak i zewnętrznych oczekiwań. W kontekście wyboru szkoły średniej, uczniowie kierują się różnego rodzaju motywacjami. Niezależnie od tego, czy wybierają liceum ogólnokształcące, technikum czy szkołę zawodową, ich decyzje są związane z indywidualnymi celami edukacyjnymi. Klasyczna teoria motywacji zakłada, że jeden z kluczowych wyznaczników bieżącej siły motywu stanowi subiektywne prawdopodobieństwo sukcesu – motywacja jest tym silniejsza, im większe jest przekonanie jednostki o możliwości osiągnięcia celu⁸⁵.

W definicji Davida McClelland motywacja osiągnięć to potrzeba doskonalenia się, dążenia do mistrzostwa i wyznaczania sobie ambitnych celów, a także dążenia do sukcesu w zadaniach, które są oceniane według standardów doskonałości⁸⁶. Jednocześnie, podlega wpływowi różnorodnych potrzeb i wartości, a jej siła zależy m.in. od sposobu,

⁸⁴ B. Wojtasik; *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*; Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej; Warszawa 2011; s. 22.

⁸⁵ B. Wojciszke; *Psychologia społeczna*; Wydawnictwo Naukowe Scholar; Warszawa 2011; s. 201.

⁸⁶ D. C. McClelland; *The achieving society*; Van No Strand; 1961; s. 325.

w jaki jednostka interpretuje przyczyny sukcesów i porażek⁸⁷. Motywacja osiągnięć związana jest także z czynnikami, pobudzającymi jednostkę do działania; mogą to być czynniki zewnętrzne lub wewnętrzne⁸⁸. W tym kontekście wyróżnia się motywację zewnętrzną, wynikającą z wpływu bodźców zewnętrznych lub korzyści, oraz motywację wewnętrzną, która popycha jednostkę do działania z uwagi na przyjemność płynącą z samego procesu wykonywania zadania. W przypadku motywacji zewnętrznej, osoba podejmuje działanie dla określonej nagrody będącej konsekwencją wykonania zadania, natomiast przy motywacji wewnętrznej nagrodą jest satysfakcja wynikająca z samej aktywności⁸⁹. Zatem można ogólnie podać, że motywacja staje się siłą napędową rozwoju człowieka, która pozwala mu na osiąganie wyznaczonych sukcesów, również w edukacji, a to oznaczać może, że to właśnie motywy kreują uczenie i wywierają realny wpływ na końcowe efekty kształcenia⁹⁰.

Pojawiające się pojęcie „wartości” można interpretować na wiele różnych sposobów, ponieważ jest ono złożone i wieloznaczne w zależności od czynników zewnętrznych, co prowadzi do trudności w jednoznacznym jego zdefiniowaniu. Jak pisze Joanna Smyła „wartości” to: „rzeczy ważne, cenne i godne pożądania; są dla nas życiowymi drogowskazami, mapami i kompasami; stanowią standardy naszych myśli, postaw i zachowań mówiące o tym, kim jesteśmy, jak żyjemy i jak traktujemy innych, a także kryteria indywidualnych ocen, decyzji i wyborów”⁹¹ i taką definicję kierowano się podczas tej pracy.

Motywacja uczniów szkół podstawowych dokonujących wyboru szkoły średniej jest związana z ich postrzeganiem danego typu szkoły (liceum ogólnokształcące, technikum, czy szkoła branżowa) z możliwością osiągnięcia sukcesu zawodowego. Warto jednak podkreślić, że sukces zawodowy dla wielu uczniów jest związany z różnymi aspektami. W swoim badaniu Joanna Kozielska wskazuje, że uczniowie klas VI-VIII określają sukces zawodowy jako⁹²:

⁸⁷ P. Zimbardo; *Psychologia i życie*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 1999; s. 496-501.

⁸⁸ A. Bańka; *MOTYWACJA OSIĄGNIĘĆ. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*; Stowarzyszenie Psychologia i Architektura; Poznań 2016; s. 18.

⁸⁹ A. Elliot, M. Church; *A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement motivation*; Journal of Personality and Social Psychology; s. 18.

⁹⁰ Z. Chodkowski; *Motywacja a proces uczenia się*; „Kultura – Przemiany – Edukacja”; t. VII; 2019; s. 137.

⁹¹ J. Smyła; *Wartości polskiej młodzieży: przegląd badań*; W: P. Magier; *Młodzież wobec wartości* s. 123-151); Instytut Badań Edukacyjnych; Warszawa 2024; s.127.

⁹² J. Kozielska; *Happiness, chance or hard work and ambition? Primary school students about the determinants of professional success*; „Yearbook of Pedagogy” 43(1); s. 172.

- zrealizowanego celu (marzenia, zamierzenia, planu o edukacyjno-zawodowym charakterze, często wynikającego z pasji i zainteresowań jednostki)
- ego skutków (w sferze życia osobistego i związanych z pracą) – (w zdecydowanej większości opinii) materialny (finansowy) wymiar (od wystarczających na zaspokojenie podstawowych potrzeb, przez wysokie i bardzo wysokie zarobki; gwarant dostatniego [=] szczęśliwego życia)
- funkcji, jaką pełni – przynosząc spełnienie, satysfakcję, zadowolenie oraz harmonię, spokój i równowagę, autonomię i niezależność w życiu prywatnym (także poprzez wymienione w punkcie 2 dobra materialne) oraz zawodowym
- cech osobowych jednostek (lub wskazując konkretne egzemplifikacje osób), które go doświadczyły i tego, jakie się stały w związku z jego osiągnięciem
- cech wykonywanej pracy (raczej lekka, przyjemna, lubiana przez wykonującego ją, stabilna itp.) lub konkretnych jej egzemplifikacji (np. zawodowy sukces odniósł lekarz, prawnik)

Co więcej, w badaniu Kozielskiej największa część uczniów szkół podstawowych wskazywała technikum jako szkołę umożliwiającą osiągnięcie sukcesu zawodowego. Kolejno na drugim miejscu plasowało się liceum ogólnokształcące, a na trzecim ukończenie uczelni wyższej jako instytucji wpływających na szanse odniesienia sukcesu zawodowego. Równie ciekawym wnioskiem Kozielskiej jest stwierdzenie, iż opinie uczniów w stosunku do liceów i techników w większości wypowiedzi były nacechowane pozytywnie, podczas gdy opinie dotyczące szkół branżowych miały często negatywny wydźwięk⁹³. Zatem motywacja uczniów szkół podstawowych w wyborze szkoły średniej w tym kontekście jest również zależna od ich postrzegania sukcesu zawodowego. Wskazuje to na fakt, że preferencje edukacyjne młodych osób kształtowane są w oparciu o zrozumienie korzyści płynących z różnych możliwości i kierunków kształcenia.

Wybór szkoły średniej przez uczniów można analizować w kontekście teorii motywacji osiągnięć Johna Atkinsona, w której podkreślone zostały dwie kluczowe siły kierujące zachowaniem człowieka: (1) dążenie do sukcesu oraz (2) unikanie porażki⁹⁴. Według tej teorii, decyzje podejmowane przez jednostkę są wynikiem interakcji między pragnieniem osiągnięcia sukcesu a obawą przed niepowodzeniem. W przypadku wyboru

⁹³ Tamże; s. 175.

⁹⁴ J. Atkinson; *Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies and incentives*; W: J. Atkinson (red.); *Motives in fantasy, action and society*; Princeton, NJ: Van Nostrand 1958; s. 290.

szkoły średniej motywacja osiągnięć odgrywa kluczową rolę, wpływając na to, jakie placówki uczniowie postrzegają jako odpowiednie dla swoich aspiracji i umiejętności.

Uczniowie, u których przeważa tendencja do dążenia do sukcesu, często wybierają szkoły średnie, które postrzegają jako wyzwanie, ale jednocześnie oferujące szanse na rozwój. W świetle teorii Atkinsona, osoby o wysokiej motywacji osiągnięć preferują zadania o umiarkowanym poziomie trudności, które są realnie osiągalne, ale jednocześnie wystarczająco wymagające, aby dostarczyć im satysfakcji z realizacji celów. Takie podejście może skłaniać uczniów do wybierania szkół, które postrzegają jako sprzyjające ich rozwojowi intelektualnemu i zawodowemu. Z drugiej strony, uczniowie, u których przeważa tendencja do unikania porażki, mogą wybierać szkoły, które oferują większą pewność sukcesu. W ich przypadku istotne jest minimalizowanie ryzyka niepowodzenia, co może prowadzić do wyboru placówek, które są postrzegane jako mniej wymagające, ale gwarantujące osiągnięcie wyników na oczekiwanym poziomie. Tacy uczniowie mogą preferować szkoły, które zapewniają mniejszą presję akademicką, co pozwala im na uniknięcie stresu związanego z możliwością niepowodzenia.

Motywacja afiliacji jest definiowana jako potrzeba nawiązywania i utrzymywania bliskich relacji z innymi oraz pragnienie akceptacji w grupie. Zgodnie z teorią McClellanda, motywacja afiliacji jest jednym z kluczowych czynników wpływających na zachowanie jednostki w kontekście społecznym, co ma szczególne znaczenie w okresie dorastania⁹⁵. Wybór szkoły średniej często determinowany jest przez pragnienie przynależności do grupy rówieśniczej. Uczniowie, poszukując akceptacji, mogą decydować się na szkoły, do których uczęszczają ich znajomi, co w znacznym stopniu redukuje uczucie izolacji społecznej i lęk przed odrzuceniem⁹⁶. Ponadto, rodzina i bliscy mają znaczący wpływ na motywację afiliacji młodych osób, ponieważ decyzje dotyczące wyboru szkoły często są konsultowane w kręgu rodzinnym. Badania pokazują, że wsparcie emocjonalne ze strony rodziców oraz ich własne preferencje mogą kształtować postawy dzieci wobec danej placówki⁹⁷. W efekcie, potrzeba afiliacji nie tylko wpływa na wybór szkoły, ale także na sposób, w jaki uczniowie postrzegają przyszłe ścieżki edukacyjne i zawodowe, w których kluczową rolę odgrywają relacje międzyludzkie.

⁹⁵ D. C. McClelland; *Human Motivation*. Glenview; IL: Scott, Foresman 1985; s.50.

⁹⁶ G. R. Patterson; *The Oregon Model of Parent Management Training*; Eugene, OR: Castalia Publishing Company 1998.

⁹⁷ L. Holt; *The Role of Family in Educational Choices*. *Journal of Educational Psychology*; 105(1); s. 35-45.

Motywacja autonomiczna jest rozumiana jako wewnętrzna wola do działania wynikająca z osobistych zainteresowań, wartości i przekonań. Zgodnie z teorią self-determination theory (SDT) Edward Deci i Richard Ryan, motywacja autonomiczna jest związana z poczuciem sprawczości oraz dążeniem do samorealizacji, co ma istotny wpływ na podejmowanie decyzji edukacyjnych⁹⁸. Uczniowie, kierując się motywacją autonomiczną, często wybierają szkoły, które oferują programy i zajęcia zgodne z ich osobistymi zainteresowaniami i aspiracjami. Tego rodzaju wybór jest rezultatem przemyślanej refleksji nad własnymi zdolnościami i celami życiowymi, a w efekcie prowadzi to do większego zaangażowania w proces nauki oraz lepszych osiągnięć edukacyjnych⁹⁹. Uczniowie motywowani wewnętrznie wykazują tendencję do poszukiwania wyzwań i doświadczeń, które są zgodne z ich pasjami, co przyczynia się do długotrwałej satysfakcji z podjętej decyzji. Ponadto, środowisko szkolne, które wspiera autonomię uczniów, może znacząco wpłynąć na ich decyzje dotyczące wyboru szkoły. Badania pokazują, że instytucje edukacyjne, które oferują elastyczność w programie nauczania oraz możliwość wyboru zajęć, sprzyjają rozwijaniu motywacji autonomicznej wśród uczniów¹⁰⁰. W rezultacie, uczniowie, otrzymujący wsparcie w swoich decyzjach, są bardziej skłonni do wyboru takich szkół, które sprzyjają ich osobistemu rozwojowi i realizacji marzeń.

1.4.2. Cele edukacyjne w kontekście wyboru szkoły zawodowej

Termin „cel” odnosi się do przyszłości i stanowi możliwy do osiągnięcia stan antycypowany, który posiada znaczenie oraz siłę regulacyjną dla działań, które podejmuje jednostka¹⁰¹. Charakterystycznym dla procesu kształcenia jest nastawienie na cele. Dzieje się tak dlatego, że proces ten stanowi zintegrowane i wzajemne działanie nakierowane na ich realizację. W procesie kształcenia Przemysław Ziółkowski wyróżnia takie kategorie celów¹⁰²:

- a) Cele poznawcze – dotyczące procesów poznawczych, takich jak myślenie, spostrzeganie, czy analiza

⁹⁸ E. L. Deci, R. M. Ryan; *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*; „Psychological Inquiry”, 11(4); 2000; s. 227-268.

⁹⁹ D. H. Schunk, P. R. Pintrich, J. L. Meece; *Motivation in education: Theory, research, and applications*; Upper Saddle River 2008, NJ: Pearson.

¹⁰⁰ H. Niemann; *Autonomy in Learning: The Role of Educational Contexts. Journal of Educational Psychology*; 104(3); s. 775-789.

¹⁰¹ Z. Zaleski; *Psychologia zachowań celowych*; Pan. Wyd. Naukowe.; Warszawa 1991; s. 10-12.

¹⁰² P. Ziółkowski; *Teoretyczne podstawy kształcenia*; Bydgoszcz 2015, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki; s. 11.

- b) Cele emocjonalne – odnoszące się do uczenia się, przeżywania
- c) Cele psychomotoryczne – związane z przemieszczaniem się i wykonywaniem określonych czynności

Wartym podkreślenia jest również fakt, że cele edukacyjne (cele kształcenia) są w ujęciu Mirosławy Lipki i Mirosława Szcześniaka: „[...] tym, do czego dąży się w procesie nauczania. [...] to świadome i założone efekty, które zamierza się osiągnąć w procesie kształcenia. Cel dydaktyczny stanowią komunikaty wyrażające intencje uczącego oraz zmiany mające zachodzić w uczniach.”¹⁰³.

Aspiracje edukacyjne w sposób znaczący wpływają na osiągnięcie celów edukacyjnych młodych osób¹⁰⁴, a ich poziom może stać się determinantem ucznia do podjęcia działań nakierowanych na osiągnięcie wybranego celu edukacyjnego¹⁰⁵. Najczęściej takim celem, jak wskazuje Henryk Domański jest zdobycie określonego poziomu wykształcenia, który stanowi istotny wymiar pozycji społecznej oraz standardu życia danej osoby¹⁰⁶. Zdaniem Broszkiewicza hierarchiczny układ celów, w kontekście aspiracji, jest istotną kwestią dążeń aktywnie działającej jednostki¹⁰⁷. Aspiracje edukacyjne są bezpośrednio związane z aspiracjami zawodowymi i życiowymi¹⁰⁸. Nastolatkwie decydują się na kształcenie się w placówce, która według ich opinii najlepiej przygotuje ich do studiów wyższych bądź przyszłego zawodu. Zatem można przytoczyć Kwiatkowskiego, który opisuje, że szkoła jest miejscem, które z punktu widzenia dydaktyki, ma na celu zmieniać ucznia. Obserwację tego zjawiska dokonuje się poprzez porównywanie pewnych ustalonych cech początkowych całej grupy uczniów, a optymalnym zbiorem cech końcowych, odpowiadającym rozpatrywanemu etapowi drogi edukacyjnej¹⁰⁹.

¹⁰³ M. Lipka, M. Szcześniak; *Cele kształcenia i ich znaczenie w procesie edukacyjnym ucznia*; Archive of Social Sciences and Health; London 2022; s. 9.

¹⁰⁴ J. Gil-Flores, M. Padilla-Carmona, M. Suárez-Ortega; *Influence of sex, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students*; „Educational Review 2011”, 3(63); s. 345-363.

¹⁰⁵ L. S. Gottfredson; *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations*; „Journal of Counseling Psychology”; 1981; 28(6); s. 545-579.

¹⁰⁶ H. Domański; *Struktura społeczna*; Wydawnictwo Naukowe Scholar; Warszawa 2004; s. 391.

¹⁰⁷ W. Broszkiewicz; *Wybór...*; s. 4.

¹⁰⁸ P. Majkut, G. Humenny; *Czynniki wpływające na zmianę aspiracji edukacyjnych rodziców względem uczniów szkół podstawowych*; XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Bydgoszcz 2015; pobrane: <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Majkut,%20Humenny.pdf> (14.11. 2018); s. 391.

¹⁰⁹ S. M. Kwiatkowski, *Rozwój ...*, s. 26.

W badaniu Kingi Dziwańskiej na temat celów i planów życiowych młodzieży, grupę badaną stanowią gimnazjaliści i licealiści¹¹⁰. Jak podkreśla autorka, wśród celów krótkoterminowych młodzieży dominują cele związane z edukacją, które uczniowie wskazują jako cele na rok (kilka lat). Gimnazjaliści najczęściej jako swoje cele wskazują: zdanie egzaminu do liceum (60%) oraz zajęcie się aktualną nauką (23%), podczas gdy licealiści koncentrują się na zdaniu matury (67%) i dostaniu się na studia (54%). Uczniowie gimnazjum wskazują aktualną naukę oraz egzaminy do liceum jako cele krótkoterminowe, z kolei licealiści maturę, studia oraz pracę. Natomiast w zakresie celów długoterminowych (perspektywa dziesięcioletnia) gimnazjaliści koncentrują się głównie na celach edukacyjnych (42% – studia) oraz zawodowych (37% – praca). Licealiści natomiast wśród celów długoterminowych wymieniają cele zawodowe (51%) oraz edukacyjne (33% – studia).

Podobnie Broszkiewicz zauważa, że: „Badana młodzież w wieku gimnazjalnym przeważnie zdaje sobie więc sprawę z tego, że edukacja jest pewnym procesem podzielonym na poszczególne etapy. Szkoła gimnazjalna, a później średnia nie są celami samymi w sobie, lecz stanowią środek do osiągnięcia celu nadrzędnego, jakim są wyższe wykształcenie i związany z nim status społeczny”¹¹¹. Co więcej, w 2007 roku większość badanych uczniów (klasy trzeciej gimnazjum) miała wysokie aspiracje edukacyjne. Aż 74% z nich planowało ukończyć szkołę średnią i kontynuować naukę na studiach. Dla 21% uzyskanie wykształcenia średniego było wystarczające, natomiast tylko 5% uczniów rozważało zakończenie edukacji na poziomie zawodowym. Co zdaniem autora wskazuje na wysokie zaangażowanie edukacyjne młodzieży¹¹².

W literaturze przedmiotu wyróżnia się kilka kluczowych celów edukacyjnych, wpływających na wybór szkoły średniej przez uczniów. Jednym z najczęściej wskazywanych przez młode osoby celów edukacyjnych jest wola uzyskania wykształcenia ogólnego lub zawodowego. Uczniowie, decydujący się na dalszą naukę na poziomie wyższym, częściej wybierają licea ogólnokształcące, które umożliwiają przystąpienie do egzaminu maturalnego. Dla uczniów szkół licealnych najczęściej podkreślają wolę zdania egzaminu maturalnego jako główny motyw swojej decyzji. Z kolei, uczniowie, pragnący nabyć konkretne umiejętności praktyczne decydują się na

¹¹⁰ K. Dziwańska; *Cele i plany życiowe młodzieży a rozwój perspektywy przyszłościowej: wyniki badań*; „Psychologia Rozwojowa 2007”; 12(4); s. 78.

¹¹¹ W. Broszkiewicz; *Wybór...*; s. 213.

¹¹² Tamże; s. 212.

wybór szkół zawodowych lub technicznych, pozwalających na kształcenie dualne. Dla takich osób istotnym celem jest uzyskanie umiejętności zawodowych, umożliwiających zdobycie praktycznych kwalifikacji i zwiększenie szans na wcześniejsze wejście na rynek pracy, co może być również powiązane z ogólnie pojętym szacunkiem ze strony otoczenia. Dzieje się tak, ponieważ praca jako wartość w tradycji polskiej zawsze była wysoko ceniona. To właśnie ona jest jedną z najczęściej wymienianych wartości podczas różnego rodzaju badań jako ważna i niezbędna¹¹³.

Poprzez wybór konkretnej szkoły średniej, nierzadko młode osoby chcą realizować swój cel edukacyjny, jakim jest rozwój pasji i zainteresowań. Można zatem wnioskować, że realizacja i rozwój pasji pełni dla nastolatków niebagatelną rolę i wpływa na ich decyzje dotyczące dalszej edukacji.

Reasumując, analiza celów edukacyjnych uczniów wybierających szkoły średnie ujawnia różnorodność motywacji, które kierują ich wyborami. Wśród celów dominują pragnienia uzyskania konkretnego poziomu wykształcenia. Uczniowie wybierający licea ogólnokształcące kierują się chęcią przystąpienia do egzaminu maturalnego, który otwiera drogę do kształcenia wyższego. Alternatywnie, młodzież pragnąca nabyć umiejętności praktyczne, decyduje się na szkoły zawodowe lub techniczne; taka ścieżka edukacyjna jest postrzegana jako korzystna w kontekście przyszłego zatrudnienia, ponieważ zapewnia kwalifikacje niezbędne do wykonywania zawodu i nie wymaga od uczniów dalszego kształcenia na studiach wyższych. Istotnym elementem decyzji wyboru szkoły średniej jest także rozwój osobistych pasji i zainteresowań. Cele edukacyjne młodzieży niewątpliwie odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu ich przyszłości, jednakże warto zauważyć, że w rzeczywistości wydaje się, iż uczniowie kierują się dwoma głównymi kryteriami decyzyjnymi - chęcią przystąpienia do egzaminu maturalnego w celu kontynuacji nauki na poziomie wyższym lub pragnieniem podjęcia pracy po zakończeniu edukacji. Te główne kryteria nie są jedynymi, które stanowią o pełnym obrazie celów edukacyjnych młodzieży. Warto zauważyć, że w ramach tych ogólnych kategorii istnieją również bardziej specyficzne cele, które mogą wynikać z indywidualnych zainteresowań, talentów bądź aspiracji. Młodzież często ma własne, unikalne motywacje, obejmujące takie obszary, jak rozwijanie pasji czy dążenie do samorealizacji w określonych dziedzinach. Takie zróżnicowanie celów edukacyjnych,

¹¹³ Z. Wołk; *Kultura pracy jako cecha osobowa opisująca potencjał zawodowy pracownika*; „Problemy Profesjologii” nr 2, 13-24, Muzeum Historii Polski 2009, s.13.

choć może być mniej powszechne, wciąż ma istotne znaczenie i wpływa na decyzje podejmowane przez młodych ludzi w kontekście ich przyszłości zawodowej.

2. KSZTAŁCENIE ZAWODOWE WEDŁUG RÓŻNYCH PERSPEKTYW

2.1. Geneza kształcenia zawodowego w Polsce do 1918 roku

Poprzez termin kształcenie zawodowe rozumie się najczęściej proces, którego celem jest przekazanie uczniom wymaganej wiedzy ogólnej oraz specjalistycznej wraz z wyćwiczeniem umiejętności niezbędnych do wykonywania czynności wybranego zawodowych z zakresu przemysłu, rolnictwa, hodowli lub szeroko rozumianych usług¹¹⁴. Rezultatem zakończenia całego procesu dla osoby, która bierze w nim udział, powinno być wykształcenie zawodowe z określonej, wcześniej wybranej specjalności¹¹⁵.

W większości wysoko rozwiniętych państw świata, kształcenie zawodowe jest częścią większego systemu zajmującego się oświatą w danym kraju. Charakteryzuje się on najczęściej siecią różnych powiązanych ze sobą placówek szkolnych, które są przedstawicielami szkół różnego szczebla i posiadają swoją określoną strukturę organizacyjną i programową¹¹⁶.

Szkoła, której głównym celem jest realizacja kształcenia zawodowego jest nazywaną szkołą zawodową. Pojęcie szkoły zawodowej lub szkolnictwa zawodowego jest terminem wieloznacznym i może oznaczać¹¹⁷:

- instytucję edukacyjną;
- instytucję oświatowo-wychowawczą;
- wielopodmiotową instytucję zorganizowanych działań edukacyjnych;
- miejsce realizacji procesu kształcenia zawodowego.

W polskim systemie szkolnictwa możemy również wymienić wieloznaczność terminu szkoły zawodowej ze względu na wyróżnienie trzech głównych poziomów kształcenia zawodowego:

- zasadniczy, który czasami bywa również nazywany podstawowym;
- średni, który obejmuje szkoły zawodowe wchodzące w skład tzw. szkół średnich (m.in. technika);

¹¹⁴ D. Dziewulak; *Polityka oświatowa. Przegląd ekspertyz z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008-2018)*; Wydawnictwo Sejmowe; Warszawa 2020; s. 227.

¹¹⁵ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz; *Słownik pedagogiczny*; Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2009, s. 90

¹¹⁶ Tamże; s. 170.

¹¹⁷ Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 310.

- wyższy, czyli wszystkie wyższe szkoły zawodowe, nazywane również uczelniami (np. politechniki).

Jednak kształcenie zawodowe nie jest wynalazkiem czasów współczesnych, a jest z nami obecne od zarania dziejów. Oczywiście na każdym etapie historii posiadało różną formę. Jako przykład można przytoczyć społeczność ludzi pierwotnych, gdzie dojrzałym członkowie grupy uczyli tych młodszych zbieractwa, czy też polowania na daną zwierzynę¹¹⁸. W średniowieczu natomiast powstawały wspólnoty zawodowe, organizowane przez mieszkańców miast, które nazywano cechami¹¹⁹.

Ich celem było grupowanie warsztatów rzemieślniczych reprezentujących daną specjalizację lub kilka zbliżonych do siebie. Jako ich główne zadanie wymienia się dbanie o dobro danego rzemiosła poprzez bronienie go przed kupiectwem. Posiadały również pewne przywileje jak monopolizacja i reglamentacja produkcji, dbając głównie o wysoki poziom jakości. To one zatrudniały czeladników, którzy mieli prawo do sprzedawania swoich usług w danym mieście. Cechy pełniły również rolę straży, która zwalczała nielegalnych rzemieślników (tzw. partaczy), którzy omijali wytyczne cechu na temat zatrudniania czeladników i wydawania uprawnień mistrzowskich. To właśnie w obrębie cechów zachodził proces przyuczania uczniów do wybranego zawodu¹²⁰.

Zatem jednym z głównych zadań cechu było prowadzenie nauki zawodu, o czym pisze Ryszard Wroczyński: „Główną jednak drogą kształcenia zawodowego dzieci rzemieślników było przysposobienie poprzez uczestnictwo w warsztacie mistrza. Te formy przysposabiania zawodowego regulowały organizacje cechowe. Uczeń wchodzący do zawodu (terminator) zdobywał w toku praktycznego uczestnictwa w warsztacie rzemieślniczym, często swego ojca, kwalifikacje fachowe czeladnika, które umożliwiały uzyskanie stopnia mistrza i otwarcie własnego warsztatu rzemieślniczego.”¹²¹.

Wraz z ogólnym rozwojem świata zmieniał się oczywiście kształcenie zawodowe, które przechodziło do form opisanych na samym początku, czyli zorganizowanych szkół.

¹¹⁸ <https://www.national-geographic.pl/historia/mezczyzni-byli-lowcami-a-kobiety-zbieraczami-badania-wykazaly-ze-to-mit-230703040422/>; [pobrano 02.03.2025].

¹¹⁹ B. Sieradzka-Baziur; *Pojęcie edukacji w średniowieczu*; W: M. Chrost, K. Jakubiak; *Wychowanie, socjalizacja, edukacja*; Wydawnictwo naukowe Akademii Ignatianum; Kraków 2018; s. 175.

¹²⁰ S. Szczur; *Historia Polski. Średniowiecze*; Wydawnictwo Literackie; Kraków 2002, s. 441

¹²¹ R. Wroczyński; *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*; Państwowe Wydawnictwo Naukowe; Warszawa 1996; s. 16.

2.2. Kształcenie zawodowe w Polsce w latach 1918 - 1945

W czasie Drugiej Rzeczypospolitej sytuacja szkolnictwa nie była łatwa. Wynikało to m.in. z tego, że na ziemiach, które weszły w skład II RP, istniało i funkcjonowało kilkanaście szkół technicznych, które wywodziły się od trzech różnych zaborców. Placówki te były nastawione na kształcenie przyszłej kadry dla przemysłu, budownictwa, kolejnictwa i górnictwa. Doprowadziło to do tego, że system kształcenia zawodowego w tamtym okresie nie był jednolitym systemem, a raczej „mozaiką typów i form organizacyjnych”¹²².

Efektem takiego stanu rzeczy było, że pojedyncze szkoły zawodowe nie stanowiły jednolitych instytucji. Często obejmowały one zespoły placówek kształcących na różnych poziomach oraz w rozmaitych kierunkach i specjalnościach. W tamtym okresie istniało kilka szkół, które słynęły ze swojego wysokiego poziomu kształcenia. Ich skuteczność nauczania doprowadziła do tego, że absolwenci tych szkół byli chętnie poszukiwani przez pracodawców. Przykładem takich placówek była prywatna szkoła Hipolita Wawelberga i Stanisława Rotwanda w Warszawie, czy też Szkoła Przemysłu we Lwowie¹²³.

Najważniejszym wydarzeniem dla systemu edukacyjnego tamtego okresu była reforma jędrzejewiczowska (od nazwiska ówczesnego ministra edukacji), którą uchwalono 11 marca 1932 roku. Zakładała ona zasadniczą przebudowę ówczesnego ustroju szkolnego, nie zapominając o szkolnictwie zawodowym. Zdecydowano wtedy o utworzeniu gimnazjów oraz liceów zawodowych, co sprawiło, że szkoły zawodowe dostały rangę przypisaną dotychczas szkolnictwu ogólnokształcącemu¹²⁴. Reforma była pokłosiem większych planów na rozwój gospodarczy kraju, a zwłaszcza rozpoczętej równolegle budowy Centralnego Okręgu Przemysłowego¹²⁵.

Zastosowano wtedy podział na trzy typy szkół zawodowych:

- przysposabiające do zawodu;
- gimnazja zawodowe dwu- lub czteroletnie, które kierowane były dla uczniów kończących drugi szczebel programowy szkoły powszechnej;

¹²² A. Chłoń-Domińczak, H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, D. Holzer-Żelażewska, A. Maliszewska, W. Paczyński, K. Podwójcic, M. Rucińska, W. Stęchły, M. Tomasik, K. Trawińska-Konador, G. Ziewiec; *Raport o stanie edukacji 2011*; Instytut Badań Edukacyjnych; Warszawa 2012; s. 169.

¹²³ J. Miąso; *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk; Zakład Narodowy Ossolińskich; Wrocław 1988; s. 23.

¹²⁴ A. Chłoń-Domińczak, H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, D. Holzer-Żelażewska, A. Maliszewska, W. Paczyński, K. Podwójcic, M. Rucińska, W. Stęchły, M. Tomasik, K. Trawińska-Konador, G. Ziewiec; *Raport o...*; s. 169.

¹²⁵ R. Wroczyński; *Dzieje oświaty polskiej, t. 2*; Wydawnictwo „Żak”; Warszawa 1996; s. 28.

- licea zawodowe dwu- lub trzyletnie, po ukończeniu których absolwenci mogli aplikować na studia wyższe.

Głównym celem tych ostatnich, było pogłębianie głównie wiedzy teoretycznej i przygotowanie uczniów do studiów wyższych technicznych lub handlowych. Warunkiem jednak było, aby wybierany kierunek był z tej samej dziedziny wiedzy. Natomiast jeżeli absolwent takiej szkoły chciał zmienić ścieżkę zawodową to zmuszony był do zdawania egzaminów uzupełniających¹²⁶.

Kolejnym małym przełomem było zezwolenie pod koniec lat 30. na kształcenie zawodowe prowadzone przez zakłady przemysłowe, które poprzez uruchamianie szkół przyzakładowych lub wydzielanie warsztatów tylko do nauki zawodu, kształciły wykwalifikowanych pracowników. Zaczęto również tworzyć programy nauczania oraz podręczniki, które zostały oficjalnie zaakceptowane przez ówczesne władze oświatowe do użytku szkolnego¹²⁷.

2.3. Kształcenie zawodowe w Polsce w latach 1945 - 1989

Czas powojenny przyniósł oczywiste załamanie sytuacji kształcenia zawodowego w Polsce. Były to głównie trudności organizacyjne i kadrowe. W kraju zapanował nowy ustrój polityczny i gospodarczy, który w swoich planach rozwoju zakładał zatrudnienie kilkuset tysięcy wykwalifikowanych specjalistów¹²⁸. Z oczywistych powodów nie było to możliwe bez utworzenia systemu kształcenia zawodowego, którego zadaniem byłoby wyuczyć przyszłych fachowców. Realizacja tego planu wymagała pewnego rodzaju rozwiązań organizacyjnych, których wtedy nie było. W celu przeciwdziałaniu tego stanu rzeczy, było powołanie w 1949 roku Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego (CUSZ) jako jednostki zarządzającej planowaniem i organizowaniem szkolnictwa zawodowego w Polsce¹²⁹.

Zmieniono wtedy drogę obraną przed II Wojną Światową i wyłączono szkoły zawodowe z ogólnego systemu oświaty. Poddano je pod opiekę poszczególnych ministerstw, oczywiście zgodnie z danym kierunkiem kształcenia. CUSZ przejął pod

¹²⁶ A. Chłoń-Domińczak, H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, D. Holzer-Żelażewska, A. Maliszewska, W. Paczyński, K. Podwójcic, M. Rucińska, W. Stęchły, M. Tomasiak, K. Trawińska-Konador, G. Ziewiec; *Raport o ...*; s. 169.

¹²⁷ *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1938*; Bureau International d'Education (BIE); Geneve 1938; Switzerland.

¹²⁸ E. Drogosz-Zabłocka, J. Stasiowski; *Kształcenie zawodowe w Polsce – przemiany, organizacja, efekty*; W: U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka; *Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*; Wydawnictwo FRSE; Warszawa 2019; s. 69.

¹²⁹ Dz.U. 1949 nr 40 poz. 283.

swoją pieczę wszelkiego rodzaju kursy i szkoły zawodowe. Jednostka ta dostała dużą swobodę działania, co doprowadziło do tego, że w każdym ówczesnym województwie, posiadała swój oddział terenowy. Ponadto stworzone podstawy prawne gwarantowały jej obowiązkową pomoc przy realizacji powierzonych zadań przez wszystkie centralne urzędy oraz zakłady pracy (np. przez udostępnienie urządzeń technicznych). Zakres działań CUSZ był szeroki i obejmował zarówno tworzenie nowych szkół, kursów zawodowych, przygotowywanie przyszłej kadry dla gospodarki, opracowywanie aktów prawnych dla funkcjonujących szkół, kierowanie absolwentów do zakładów pracy, opracowywanie treści podręczników oferowanych w kształceniu zawodowym, czy też rozwiązywanie bieżących spraw organizacyjnych. CUSZ był urzędem wzorowanym na innych, które funkcjonowały wtedy w rzeczywistości scentralizowanej oraz biurokratyzowanej gospodarki socjalistycznej¹³⁰.

Sytuacja uległa zmianie dnia 23 czerwca 1951 roku, kiedy to Prezydium Rządu uchwalił wprowadzenie nowego ustroju szkolnictwa zawodowego, w którego składą wchodziły¹³¹:

- Zasadnicze szkoły zawodowe, których cykl nauczania trwał na początku dwa lata, a w późniejszym okresie trzy. Kierowane były dla absolwentów siedmioletniej szkoły podstawowej i miały za zadanie przygotować wykwalifikowanych robotników z różnych specjalności. W tych placówkach plan nauczania obejmował elementarny cykl kształcenia ogólnego, teoretyczne kształcenie zawodowe oraz przede wszystkim praktyczną naukę danego zawodu, która często odbywała się na terenie zakładów przemysłu ciężkiego;
- Technika, których cykl nauczania trwał na początku trzy lata, a w późniejszym okresie odpowiednio cztery lub pięć lat. Różniły się one tym od poprzedniego typu szkół, że nauczały dodatkowo pełen zakres wiedzy ogólnokształcącej. Dzięki temu uczniowie mieli możliwość zdawać maturę, co wiązało się z opcją kontynuowania nauki na studiach wyższych;
- Szkoły przysposabiające do zawodu (SPZ), których cykl nauki był najkrótszy, a mianowicie od kilku miesięcy do maksymalnie półtora roku. Przeznaczona dla młodzieży, której nie udało się ukończyć siedmioletniej szkoły podstawowej. Kształcenie

¹³⁰ E. Drogosz-Zabłocka, J. Stasiowski; *Kształcenie zawodowe...*; s. 70.

¹³¹ Uchwała nr 448 Prezydium Rządu z dnia 23 czerwca 1951 r. w sprawie ustroju szkolnictwa zawodowego.

oparte było tylko na zdobywaniu praktycznej wiedzy pozwalającej na wykonywanie danego zawodu;

- Wieczorowe i korespondencyjne szkoły zawodowe zasadnicze i technika, które kierowane były dla osób pracujących;

- Specjalistyczne kursy kształcenia zawodowego.

Do minimalnej zmiany doszło w 1956 roku, kiedy to wprowadzono do systemu dodatkowo dwuletnie szkoły policealne i pomaturalne, które kształceniem odpowiadały przygotowaniem zawodowym robotnika wykwalifikowanego lub technika. Następną zmianą, która zaszła w 1958 roku było umożliwienie młodocianym pracownikom w wieku od 14. do 18. roku życia naukę zawodu, przyuczenia do nowej pracy lub odbycia wstępnego stażu w zakładzie pracy¹³².

Lata 60. przyniosły wzrost liczby placówek oświatowych na terenie całego kraju, co przełożyło się również na wzrost liczby uczniów i nauczycieli. Kolejna mała reforma systemu szkolnictwa nastąpiła 15 lipca 1961 roku, kiedy to uchwalono ustawę o systemie oświaty i wychowania, która wprowadziła ośmioletnią szkołę podstawową oraz pojęcie szkół ponadpodstawowych, do których można było się dostać na bazie tej pierwszej. Nowy drugi poziom podzielono na szkoły ogólnokształcące i zawodowe, których podział zachowano zgodnie z rozporządzeniem Prezydium Rządu z 1951 roku¹³³.

2.4. Kształcenie zawodowe w Polsce po 1989 roku

Kształt systemu oświaty, nie wliczając drobnych zmian, przetrwał w takim stanie do lat 90., kiedy to w Polsce zaczęły zachodzić zmiany ustrojowe. W latach 1990-1999 zaczęto zauważać systematyczny spadek liczby uczniów przychodzących do szkół zawodowych oraz procentowy udział kształcących się na kierunkach technicznych, co spowodowane było wzrostem zainteresowanych na kierunki w zawodach ekonomiczno-administracyjnych¹³⁴.

Zjawiska te doprowadziły do wprowadzenia w 1998 roku przez rząd Jerzego Buzka reformy oświaty. Jedną z głównych zmian była ta dotycząca powierzenia powiatom zadań z zakresu organizacji i finansowania szkolnictwa ponadgimnazjalnego, czy też

¹³² Dz.U. 1958 nr 45 poz. 226.

¹³³ Dz.U. 1961 nr 32 poz. 160.

¹³⁴ F. Szlosek; *Kształcenie zawodowe w Polsce na początku XXI wieku*; „Szkoła – Zawód – Praca” 2012, nr 4, s. 36–43.

policealnego¹³⁵. Drugim ważnym elementem wprowadzanej reformy było ustanowienie egzaminów zewnętrznych, których zadaniem miałyby być potwierdzanie zdobytych umiejętności. Miały być one wystandaryzowane i oceniane przez przeszkolonych egzaminatorów, którzy nie byłoby związani z daną placówką w której przeprowadzano naukę. W szkolnictwie zawodowym egzaminy te zostały wprowadzone od 2004 roku¹³⁶.

Wprowadzana reforma zakładała również powstanie nowego rodzaju szkoły zawodowej, a mianowicie liceum profilowane. W założeniu, tego rodzaju placówki miały umożliwiać zdobywanie niezbędnych umiejętności zawodowych z zakresu 14 różnych profili kształcenia ogólnozawodowego, jednocześnie cały czas przygotowując do matury. Jednak okazały się nieudanym eksperymentem i od 2011 roku rozpoczęto proces ich wygaszania¹³⁷. Zakładano również zmianę okresu kształcenia w szkołach zawodowych na czas dwóch lat. Miały być to szkoły skierowane do „osób, które nie są w stanie ukończyć pełnej szkoły średniej”¹³⁸. Ten pomysł również nie przyniósł spodziewanego rezultatu, więc w 2002 roku przywrócono wcześniejszy tryb 2- lub 3-letniego cyklu kształcenia oraz 4-letniego technikum. Dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy chcieli kontynuować naukę, stworzono 3-letnie technikum uzupełniające¹³⁹.

2.5. Państwowy system szkolnictwa w Polsce od 2019 roku

Miejscem, które przygotowuje uczniów do życia i pracy we współczesnym społeczeństwie jest szkoła. Jest to miejsce, w którym realizowany jest proces kształcenia i wychowania ucznia (przekaz wiedzy, wartości, kompetencji społecznych). Przemiany te obserwujemy się poprzez różnicę pomiędzy pewnym ustalonym początkowym zbiorem cech całej grupy uczniów, a optymalnym zbiorem cech końcowych, odpowiednim rozpatrywanemu etapowi drogi edukacyjnej¹⁴⁰. Oczywiście pod tym pojęciem kryje się cały system oświaty, który ma swoje zasady i reguły wyznaczające jej skuteczność.

¹³⁵ M. Herbst, T. Levitas; *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce 2000–2010. Czas stabilizacji i nowe wyzwania*; W: red. M. Herbst ; *Decentralizacja oświaty*; Biblioteczka Oświaty Samorządowej, t. 7, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012.

¹³⁶ M. Sitek, *Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe*; W: red. U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka; *Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*; Wydawnictwo FRSE; Warszawa 2019.

¹³⁷ M. Herbst, T. Levitas; *Decentralizacja...*; s. 135.

¹³⁸ Ministerstwo Edukacji Narodowej; „Reforma Systemu Edukacji. Projekt”; Warszawa 1998.

¹³⁹ M. Sitek, J. Stasiowski; *Zmiany w organizacji i funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1989-2022*; Studia BAS nr 2(70) 2022; s. 76.

¹⁴⁰ S. M. Kwiatkowski, *Rozwój ...*, s. 26.

Reforma systemu edukacji zapoczątkowana w 2017 roku w Polsce była jednym z najbardziej znaczących wydarzeń w polskiej oświacie ostatnich dekad. Powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej jako konsekwencja likwidacji gimnazjów, reforma podstawy programowej oraz nowe formy egzaminów to tylko niektóre z podjętych modyfikacji systemu. Reforma z 2017 roku, która zmieniła strukturę edukacji, była w pełni wdrażana w 2019 roku. Innymi wyzwaniami polskiej edukacji w trakcie tego roku była kontynuacja reformy szkolnictwa zawodowego, aktualizacja podstaw programowych oraz skupienie się na edukacji włączającej i poprawie dostępności edukacji. Celem tej części pracy jest analiza wyzwań systemu edukacji, które są konsekwencją reform przed 2019 rokiem oraz charakterystyka różnicowa w odniesieniu do wcześniej funkcjonującego systemu szkolnictwa.

Przed wprowadzeniem reformy w 2017 roku, struktura polskiego systemu edukacyjnego charakteryzowała się podziałem na: 6-letnią szkołę podstawową, 3-letnie gimnazjum, 4-letnie technikum, 3-letnią szkołę zawodową lub 3-letnie liceum ogólnokształcące¹⁴¹. Ten wyraźny podział etapów kształcenia wiązał się z częstymi zmianami środowiska szkolnego dla uczniów. Częste rotacje uczniów i nauczycieli miały zarówno negatywne, jak i pozytywne konsekwencje. Jednak w większości raportów oraz badań socjologicznych i psychologicznych^{142,143,144} zmiany te były oceniane jako negatywne. Między innymi Najwyższa Izba Kontroli podkreśliła, że jednymi z najczęściej odczuwanych przez uczniów negatywnych konsekwencji zmian szkoły był zwiększony stres, poczucie niepewności oraz problemy adaptacyjne. Potwierdzają to również wyniki badań socjologicznych i psychologicznych, które wykazują, że te problemy wpływały bezpośrednio na obniżenie poziomu koncentracji uczniów i pogłębiały trudności w nauce. Badania, wskazujące na pozytywne konsekwencje częstych zmian szkoły, są rzadziej spotykane. Niemniej jednak, istnieją prace, które podkreślają korzyści wynikające z adaptacji do nowych środowisk edukacyjnych, w szczególności w kontekście umiejętności społecznych, elastyczności czy kreatywności uczniów. Te pozytywne konsekwencje zmiany szkół są zauważane w przypadku dzieci,

¹⁴¹ <https://forsal.pl/artykuly/667148,czy-reformy-rzadu-jerzego-buzka-wyhamowaly-rozwoj-polski.html>; [pobrano: 19.12.2024].

¹⁴² A. Wagner; *Przegląd badań dotyczących reformy systemu edukacyjnego w Polsce 1999-2007*; W: M. Niezgoda; *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*; Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; Kraków 2011; s. 51.

¹⁴³ OECD Economic Surveys: Poland 2016; https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-poland2016_eco_surveys-pol-2016-en; [pobrano: 20.12.2024].

¹⁴⁴ Raport Rzecznika Praw Dziecka z 2016 roku; Wystąpienie do Minister Edukacji Narodowej w sprawie reformy systemu szkolnego; (28 listopada 2016).

które posiadają predyspozycje do dobrego radzenia sobie z wyzwaniami i mają zapewnione odpowiednie wsparcie.

Struktura systemu edukacji sprzed 2019 rokiem przyczyniała się częściowo do poprawy jakości edukacji w dłuższej perspektywie czasowej, ale jednocześnie częste zmiany środowiska szkolnego wprowadzały stres oraz trudność w adaptacji społecznej i edukacyjnej uczniów. Ówczesna struktura systemu zapewniała szeroki wachlarz typów szkół, co sprawiało, że oferta edukacyjna była zróżnicowana zarówno pod względem profilu (ogólnokształcące, zawodowe), jak i prowadzenia (publiczne, niepubliczne).

Podstawowymi problemami, z jakimi zmagał się system sprzed 2017 rokiem było przeciążenie uczniów, niska motywacja do nauki, nierówności edukacyjne oraz mała autonomia szkół. Według raportu Najwyższej Izby Kontroli zbyt duża ilość zajęć, egzaminów i sprawdzianów negatywnie wpływała na samopoczucie uczniów, zwiększała ich poziom stresu i przyczyniała się do braku efektywności w nauce oraz poczucia wypalenia¹⁴⁵. Połączenie zbyt dużej ilości materiału z brakiem możliwości praktycznych zastosowań wiedzy i mało interaktywną formą zajęć skutkowało ogólną niską motywacją uczniów do nauki^{146,147}.

Co więcej, bardzo widoczne były różnice w jakości kształcenia między szkołami w dużych miastach a na wsi, a także między uczniami z różnych środowisk społecznych. W raporcie Rzecznika Praw Dziecka podkreślono wielkość nierówności w edukacji między miastami a wsią oraz pomiędzy szkołami publicznymi i prywatnymi¹⁴⁸. Wyrównywaniu szans edukacyjnych zdecydowanie nie ułatwiała różnica w dostępie do zasobów edukacyjnych, nauczycieli oraz dodatkowych programów wsparcia. Jednym z poważniejszych zarzutów, jakie zarzucano systemowi przed 2017 rokiem była mała autonomia szkół. Centralne zarządzanie systemem edukacji ograniczało zdolność placówek do dostosowania oferty edukacyjnej do lokalnych i indywidualnych potrzeb uczniów¹⁴⁹. W szczególności, brak elastyczności w programach nauczania utrudniał szkołom reagowanie na zmieniające się potrzeby uczniów. Brak wystarczającej autonomii wpływał również negatywnie na kreatywność nauczycieli i utrudniał dostosowanie lekcji do indywidualnych potrzeb dzieci i młodzieży.

¹⁴⁵ Raport NIK - *Efektywność systemu edukacji w Polsce* (2016).

¹⁴⁶ Raport OECD - *Education at a Glance 2017*.

¹⁴⁷ Badanie *Motywacja uczniów do nauki* (2018) - Instytut Badań Edukacyjnych.

¹⁴⁸ Raport Rzecznika Praw Dziecka - *Równość szans w edukacji* (2017).

¹⁴⁹ Raport OECD - *Improving Schools in Poland* (2016).

Mimo licznych problemów i trudności, z jakimi zmagał się system szkolnictwa przed reformą z 2017 roku, można wyróżnić również jego mocne strony i osiągnięcia. Wśród nich warto uwzględnić wysoki poziom wiedzy w danych dziedzinach, dostępność edukacji w Polsce oraz rozwój edukacji zawodowej. Polscy uczniowie od lat osiągają dobre wyniki w międzynarodowych badaniach PISA, organizowanych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Badania te oceniają kompetencje 15-letnich uczniów w trzech obszarach: matematyce, czytaniu ze zrozumieniem i naukach przyrodniczych. W 2015 roku Polska zajęła 12. miejsce na świecie pod względem wyników w matematyce¹⁵⁰, a w 2018 roku utrzymała swoją pozycję¹⁵¹. Wyniki uczniów plasowały się powyżej średniej OECD. Co więcej, w 2015 roku Polska uzyskała jeden z najlepszych wyników w historii badań PISA w obszarze czytania ze zrozumieniem, a następnie utrzymała tę samą pozycję w 2018 roku. Badacze twierdzą, że wyniki te świadczą o wysokim poziomie kształcenia polskich uczniów w obszarach kluczowych dla rozwoju kompetencji zawodowych i życiowych. Ważnym jest podkreślenie, że od wprowadzenia reformy z 1999 roku, wprowadzającej gimnazja, system szkolnictwa zapewniał praktycznie powszechny dostęp do edukacji na poziomie podstawowym oraz średnim¹⁵². Co więcej, wskaźniki dotyczące ukończenia szkoły podstawowej i średniej w Polsce są jednymi z najlepszych w Europie. Powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej, po wprowadzeniu reformy w 2017 roku, nie wpłynął na dostępność edukacji w Polsce (mimo swoich założeń). Zgodnie z trendami w Unii Europejskiej, Polska podejmowała działania na rzecz odbudowy prestiżu kształcenia zawodowego i technicznego. Skupiono się przede wszystkim na poprawie jakości tych kierunków oraz dopasowaniu ich programu do wymogów rynku pracy. Było to konsekwencją zwiększonego zainteresowania edukacją zawodową w ostatnich latach przed 2017 rokiem, kiedy znacząco rosło zapotrzebowanie na wykwalifikowaną siłę roboczą. Zgodnie z raportami GUS, w Polsce liczba uczniów kształcących się w szkołach zawodowych rosła nawet o 7% w latach 2015-2018, a w 2017 roku 23% młodzieży kształciło się w szkołach zawodowych i technicznych¹⁵³. Dużym osiągnięciem było również zwiększenie atrakcyjności tego rodzaju kształcenia przez otrzymanie dofinansowań ze środków

¹⁵⁰ OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): *Excellence and Equity in Education*.

¹⁵¹ OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*.

¹⁵² Główny Urząd Statystyczny (GUS). *Raporty o stanie edukacji w Polsce*.

¹⁵³ Główny Urząd Statystyczny (GUS). *Edukacja w Polsce - Raport 2018*.

unijnych, wprowadzenie nowych kierunków kształcenia zawodowego oraz poszerzenie możliwości współpracy z pracodawcami i rynkiem pracy.

Podsumowując, głównymi zarzutami skierowanymi w stronę systemu edukacji przed 2017 rokiem była nadmierna centralizacja i biurokracja, przestarzały program nauczania, nierówność w dostępie do edukacji oraz presja na wyniki i stres uczniów. W wyniku licznych dyskusji i analiz ówczesnego systemu, w 2017 roku podjęto się fundamentalnej reformy systemu oświaty¹⁵⁴, która „nie tylko wprowadziła 8-letnią szkołę podstawową, 4-letnie liceum i 5-letnie technikum, ale również wprowadziła zmiany w szkolnictwie zawodowym (3-letnia szkoła branżowa I stopnia i 2-letnia szkoła branżowa II stopnia) oraz nowe rozwiązania w zakresie funkcjonowania szkół i placówek. Zmiana ta została zrealizowana z inicjatywy ówczesnej minister edukacji narodowej w rządzie Beaty Szydło i rządzie Mateusza Morawieckiego – Anny Zalewskiej¹⁵⁵. Powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej i likwidacja gimnazjów były jednym z najbardziej kontrowersyjnych posunięć w polskim systemie edukacyjnym. Przyczynami podjęcia takiej decyzji przez jej inicjatorów, były między innymi argumenty takie jak:

- wola uproszczenia systemu, który stał się zbyt złożony w wyniku wcześniejszych reform;
- krytyka gimnazjów, które według opinii części środowisk, zwiększały stres odczuwany przez uczniów, zmniejszały ich samopoczucie oraz utrudniały integrację młodzieży na tym etapie edukacyjnym;
- przywrócenie modelu edukacyjnego, który funkcjonował w Polsce przed 1999 rokiem, było słuszne, ponieważ ten system (w opinii inicjatorów) uznawany był za bardziej stabilny i naturalny.

„Celem wprowadzanej reformy – zgodnie z uzasadnieniem do ustawy Prawo oświatowe – było m. in. stworzenie systemu na miarę XXI wieku. Istotą rozwiązań ujętych w projekcie było utworzenie spójnej i drożnej struktury organizacji szkół oraz wydłużenie okresu kształcenia i wychowania w jednej szkole i tej samej grupie rówieśniczej. Planowane rozwiązania miały na celu ograniczenie konieczności częstej adaptacji uczniów do nowych warunków nauczania (...)”¹⁵⁶.

¹⁵⁴ <https://www.gov.pl/web/edukacja/reforma-edukacji>; [pobrano: 19.12.2024].

¹⁵⁵ https://pl.wikipedia.org/wiki/Reforma_systemu_o%C5%9Bwiaty_z_2017_roku; [pobrano: 19.12.2024].

¹⁵⁶ <https://www.nik.gov.pl/plik/id,20607,vp,23235.pdf>; [pobrano: 19.12.2024].

Jednak zgodnie z raportem Najwyższej Izby Kontroli następstwem reformy w 2017 roku było pogorszenie warunków w 34% szkół¹⁵⁷. W efekcie gruntownych zmian strukturalnych pojawiły się liczne problemy organizacyjne i finansowe, takie jak trudności lokalowe, zmiana struktury zatrudnienia nauczycieli oraz niedostosowanie oferty edukacyjnej. W pełni reforma zakończyła się w 2019 roku wraz z wprowadzeniem nowej podstawy programowej i utworzeniem tzw. „podwójnego rocznika”.

Warto również krótko omówić reformę szkolnictwa zawodowego po 2017 roku, która wprowadziła kilka istotnych zmian, które miały dostosować ofertę edukacyjną do rzeczywistych potrzeb rynku pracy i podnieść jakość kształcenia¹⁵⁸. Główne elementy obejmowały: wprowadzenie branżowych szkół I stopnia, w których miejsce stopniowo likwidowano zasadnicze szkoły zawodowe; wydłużenie nauki w technikach (pięcioletnie dla absolwentów szkół podstawowych i czteroletnie dla absolwentów gimnazjów) oraz dostosowanie do nowej struktury rekrutacji, przez co rozumie się różnice w zasadach rekrutacji dla uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjalistów. Reforma dotycząca szkolnictwa zawodowego miała szczególnie poprawić przygotowanie praktyczne uczniów oraz rozwinąć współpracę z pracodawcami w celu zapewnienia młodzieży lepszych szans na zatrudnienie po ukończeniu szkoły. Część zmian podjętych w ramach reformy z 2017 roku została zapoczątkowana w tym samym roku, jednak ich pełna implementacja nastąpiła dopiero w późniejszych latach.

Rok 2019 stanowił etap przejściowy, w którym kończyły się efekty wcześniejszych reform (zwłaszcza reforma z 2017 roku), a także przygotowywano się do wprowadzenia kolejnych zmian, takich jak nowe zasady matury, rozwój edukacji zawodowej czy zwiększanie nacisku na edukację włączającą. W tym czasie próbowano usprawniać nowy system, aby był on coraz bardziej dostosowany do potrzeb zmieniającego się świata.

Po roku 2019 w polskim systemie edukacji zaszło kilka znaczących zmian, które wpłynęły zarówno na organizację, jak i funkcjonowanie szkół podstawowych, liceów oraz techników. W szkołach podstawowych zreformowano podstawę programową, która bezpośrednio przyczyniła się do zmian w programie nauczania. Zostały wprowadzone następujące zmiany:

- a) Egzamin ósmoklasisty – w 2019 roku egzamin ósmoklasisty stał się obowiązkowym dla wszystkich uczniów, kończących szkołę podstawową, zastępując dotychczasowy

¹⁵⁷ Tamże.

¹⁵⁸ <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/reforma-edukacji-2017.-zmiany-w-ksztalceniu-ogolnym-specjalnym-i-zawodowym-oraz-w-obszarze-wychowania-i-profilaktyki.pdf>; [pobrano: 19.12.2024].

sprawdzian szóstoklasisty¹⁵⁹. Egzamin obejmuje język polski, matematykę oraz język obcy nowożytny. Od 2024 roku do listy przedmiotów egzaminacyjnych miał zostać dodany kolejny przedmiot do wyboru przez ucznia (m. in. biologia, chemia, fizyka, geografia, historia), jednak zrezygnowano z tego pomysłu.

- b) Edukacja włączająca – „podejście to ma za zadanie umożliwiać wszystkim dzieciom rozwinięcie swoich indywidualnych możliwości, mocnych stron i talentów”¹⁶⁰. Zakłada, że rozwijanie samodzielności i nabywanie kompetencji potrzebnych do tego, aby reagować na zmiany współczesnego świata, sprawi, że uczniowie będą lepiej przygotowani do dorosłości i włączeni w życie społeczne. Edukacja włączająca jest jednym z aktualnie wiodących kierunków polityki edukacyjnej, nie tylko w Polsce, ale również w Europie. W jej ramach na przestrzeni ostatnich lat zwiększono wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez dodatkowe zajęcia specjalistyczne, asystentów nauczycieli oraz współpracę szkół z poradniami psychologiczno - pedagogicznymi. Głównym celem jest stworzenie przestrzeni, w której wszyscy uczniowie mają szansę rozwijać swój indywidualny potencjał. Edukacja włączająca to również atrakcyjne metody nauczania, dzięki którym każdy z uczniów może odnaleźć najlepszy, dostosowany do swoich potrzeb sposób nauki.
- c) Na przestrzeni lat wprowadzano również wiele zmian w podstawie programowej, która nieprzerwanie zmienia swój kształt do dziś. Ministrowie odpowiedzialni za system edukacji argumentują mnogość i dynamiczność tych zmian nieustannie zmieniającymi się potrzebami i wymaganiami współczesnego świata oraz trudnością w dostosowaniu programu do indywidualnych potrzeb uczniów.

Reforma szkolnictwa po 2019 roku spowodowała powrót do czteroletniego liceum, co również wpłynęło na strukturę programu nauczania oraz organizację zajęć. Największe zmiany dotyczyły zmieniającego się kształtu egzaminu maturalnego. „Stara matura”, która obowiązywała od 2015 roku została zastąpiona w 2023 roku egzaminem dojrzałości w nowej formule, czyli „nową maturą”, która charakteryzuje się¹⁶¹:

- a) zwiększonymi wymaganiami w zakresie wiedzy i umiejętności;

¹⁵⁹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe (tekst jedn. Dz.U. z 2024 r. poz. 737).

¹⁶⁰ <https://edukacja.wzasiagureki.pl/edukacja-wlaczajaca/edukacja-wlaczajaca-w-praktyce/>; [pobrano: 19.12.2024].

¹⁶¹ <https://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/20220819%20EM%20w%20latach%202023%20i%202024%20ZMIANY.pdf>; [pobrano: 19.12.2024].

- b) nowym podejściem do przedmiotów dodatkowych – aby zaliczyć wybrany przedmiot dodatkowy uczeń musi uzyskać z niego minimum 30% punktów na poziomie rozszerzonym;
- c) zwiększonym czasem przeznaczonym na egzamin;
- d) większą liczbą zadań, zwłaszcza na poziomie podstawowym.

Warto zaznaczyć, że duży wpływ na kształt polskiego systemu szkolnictwa miała pandemia COVID-19, w trakcie której zajęcia odbywały się zdalnie¹⁶², a powrót do nauki stacjonarnej był wyzwaniem nie tylko dla uczniów i nauczycieli. W trakcie nauki zdalnej obowiązywały alternatywne formy zaliczeń oraz oceniania uczniów. Zajęcia online wymusiły również uproszczenia w podstawach programowych, aby były one dostosowane do nowej formy edukacji. Negatywne konsekwencje, jakie wynikły ze zmian w tym okresie, są widoczne w edukacji do dziś. Powrót do standardów edukacyjnych sprzed pandemii i dostosowanie podstaw programowych do aktualnych potrzeb uczniów jest jednym z największych obecnych wyzwań dla systemu szkolnictwa, częściowo dlatego zmiany w nim są tak częste i chaotyczne.

Początkowe zmiany w szkolnictwie zawodowym w Polsce zostały zapoczątkowane przez reformę z 2017 roku, ale ich rozwój i pełna realizacja nastąpiła później. Jednym z przykładów działań na rzecz rozwoju tego rodzaju kształcenia jest „Plan działań w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2022-2025”¹⁶³. Główne założenia planu:

- 1) Wzmocnienie współpracy z pracodawcami – już od 2022 udało się wprowadzić szereg działań mających na celu bliższą współpracę z przedstawicielami różnych branż w celu dopasowania programów nauczania do aktualnych potrzeb rynku pracy.
- 2) Uruchomienie portalu internetowego – stworzono platformę, która prezentuje dostępne zawody i ułatwia współpracę między szkołami a pracodawcami.
- 3) Dostosowanie oferty kształcenia (pozostaje w trakcie realizacji) – założenie o bieżącej aktualizacji kształcenia zawodowego w odpowiedzi na zmiany technologiczne i zapotrzebowanie na umiejętności, w tym ekologiczne i cyfrowe.
- 4) Zwiększenie dostępności dla uczniów z niepełnosprawnościami.
- 5) Utworzenie Branżowych Centrów Umiejętności – utworzono i rozpoczęto działalność centrów, które umożliwiają rozwój w poszczególnych branżach, co

¹⁶² Ismael Sanz I J. D. Tena - *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Learning*.

¹⁶³ <https://www.gov.pl/web/edukacja/plan-dzialan-w-zakresie-ksztalcenia-i-szkolenia-zawodowego-na-lata-2022-2025-1>; [pobrano: 19.12.2024].

przyczynia się do lepszego i bardziej wyspecjalizowanego przygotowania uczniów do rynku pracy.

- 6) Nowe materiały edukacyjne – przygotowano nowe e-materiały do kształcenia zawodowego, które wykorzystują nowoczesne technologie.
- 7) Zwiększenie szkoleń dla nauczycieli (pozostaje w trakcie realizacji).
- 8) Organizacja konkursów umiejętności – w 2023 roku Polska zorganizowała europejski konkurs Euroskills, który promował kształcenie zawodowe.
- 9) Zaangażowanie samorządów – większe zaangażowanie samorządów w działania na rzecz kształcenia zawodowego oraz we wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności.

Zmiany wprowadzane w systemie szkolnictwa zawodowego oraz skupienie się na polepszaniu jakości kształcenia sprawia, że jest on coraz lepiej dostosowany do potrzeb współczesnej gospodarki oraz zapewnia uczniom wsparcie w wyborze kariery zawodowej.

Zgodnie z raportami Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) i Najwyższej Izby Kontroli (NIK), nowy model edukacji, który zakłada ośmioletnią szkołę podstawową, czteroletnie liceum, pięcioletnie technikum, dwuletnią szkołę branżową I stopnia i trzyletnią szkołę branżową II stopnia, ma na celu uproszczenie systemu edukacji i poprawę jakości kształcenia. Mimo, że reforma przyniosła pewne pozytywne efekty¹⁶⁴, jak zwiększenie stabilności uczniów i zmniejszenie odczuwanego przez nich poziomu stresu, nadal występują pewne istotne problemy, takie jak nierówności edukacyjne i brak dostępu do zasobów w niektórych regionach kraju.

Perspektywy systemu edukacji w Polsce są złożone. Kluczowe będzie wprowadzenie skutecznych i stabilnych rozwiązań w zakresie edukacji włączającej oraz bardziej efektywne dostosowanie programów nauczania do dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Zgodnie z raportem MEN, konieczne jest także dalsze rozwijanie współpracy szkół branżowych z lokalnymi pracodawcami, co pomoże w dostosowaniu kształcenia zawodowego do realnych potrzeb rynku. Jednak warto zaznaczyć, że obecne trendy i zmiany w tym zakresie dobrze rokują na jego dalszy rozwój. Jednymi z największych wyznań, które stoją przed polskim systemem edukacji są:

¹⁶⁴ Tamże.

- a) Nierówności edukacyjne – mimo dużych starań w tej dziedzinie wciąż istnieją znaczące różnice w dostępie do jakościowej edukacji. Dlatego obszar ten wymaga dalszych działań, mających na celu wyrównywanie szans uczniów.
- b) Kwestie psychologiczne i dobrostan uczniów – wzrost problemów ze zdrowiem psychicznym uczniów, spotęgowane przez pandemię COVID-19, wymaga zwiększenia wsparcia psychologicznego w szkołach oraz jego jakości.
- c) Adaptacja do nowych technologii – szybko rozwijający się sektor technologiczny wpływa na konieczność dalszego szkolenia nauczycieli w tym zakresie oraz dostosowanie programów nauczania do metod cyfrowych.

Podsumowując, polski system edukacji, mimo licznych reform i usprawnień w ostatnich latach, wciąż stoi przed wieloma wyzwaniami (ich ilość wykracza poza te wybrane i wymienione w tym podrozdziale), które wymagają przemyślanych działań i inwestycji w długofalowej perspektywie. Utrzymanie wysokiej jakości edukacji, zapewnienie równego dostępu do zasobów oraz wsparcie psychologiczne dla uczniów stanowią jedne z kluczowych elementów w dążeniu do zbudowania nowoczesnego i efektywnego systemu edukacji.

2.6. Idee Lifelong Learning

Idea uczenia się przez całe życie (lifelong learning) jest wynikiem polityki Unii Europejskiej, wspieranej przez różne programy i inicjatywy prowadzone przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji¹⁶⁵. Szeroko pojęta nauka, której głównym celem jest poznanie, stanowi znaczną część życia każdej jednostki. Obserwowanym wśród społeczeństwa zjawiskiem jest postrzeganie edukacji, jako coś skończonego, kojarzącego się z poczuciem ulgi i wolności od edukacyjnych obowiązków¹⁶⁶. Niekoniecznie jednak traktowana jest jako zamierzony proces, który może trwać przez całe życie. W roku 2001 Komisja Edukacji w jednym z komunikatów o kształceniu ustawicznym zdefiniowała koncepcję lifelong learning jako: wszelkie działania nakierowane na uczenie się, podejmowane w ciągu całego życia, mające na celu rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zatrudnienia¹⁶⁷.

¹⁶⁵ https://ekspertcivet.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/06/24/07rlzs/o-modelu-lifelong-learning-czesc-i-lmlodziki-pdf.pdf; [pobrano: 19.12.2024].

¹⁶⁶ C. Titmus; *Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning*; Int J Lifelong Educ 1999; 18(3); s. 343–354.

¹⁶⁷ D. Hildebrandt-Wypych; *Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej – wsparcie uczestnictwa w demokracji czy rozwój kapitału ludzkiego?*; „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014; nr 2.

„Uczenie się przez całe życie” kojarzone jest często jako edukacja osób dorosłych w kontekście szkolnych aktywności naukowych. Takie myślenie odbiega jednak od głównej myśli tego podejścia. Idea lifelong learning dotyczy zarówno indywidualnego rozwoju, jak i kształtowania cech społecznych. Zawiera przy tym różnorodne formy i konteksty edukacyjne, zarówno te formalne, jak i nieformalne. Co więcej, lifelong learning jest istotne dla osób w każdym wieku i obejmuje etapy uczenia się, począwszy od wczesnego dzieciństwa i edukacji szkolnej, poprzez życie zawodowe, aż po wiek senioralny¹⁶⁸.

Można zatem stwierdzić, że idea lifelong learning znacząco odbiega od tradycyjnego podejścia do nauki. W tradycyjnej formie edukacji szkolnej, uczniowie najczęściej motywowani są poprzez oceny, pochwały etc. W rezultacie sprawia to, że uczniowie uzależniają swoją motywację od czynników zewnętrznych. Przyczynia się do poczucia niepewności, będącego stanem psychicznym świadczącym o braku pewności w kontekście siebie, swoich racji i działań. Ponadto, cele związane z nauką postrzegają [uczniowie] jako narzucone, z góry określone, co prowadzi do mniejszego zaangażowania w ich realizację. Natomiast, osoba kierująca się ideą lifelong learning najczęściej jest motywowana wewnętrznie, co pozwala jej na zaangażowanie się w wyznaczanie celów i wykształcenie samoregulacji w kontekście realizacji planów działania. Ponieważ wyznaczanie celów implikuje osobiste zaangażowanie uczącego się i jest integralną częścią lifelong learning, proces nauki staje się dla jednostki satysfakcjonujący.

Uczenie się wynika z różnych działań, takich jak dyskusje, zadawanie pytań, „próby i błędy”, refleksje, czy obserwowanie innych. W tym kontekście aktywność złożonych procesów poznawczych związanych z uczeniem się można podzielić na cztery kategorie¹⁶⁹: (1) interakcje społeczne, (2) przetwarzanie informacji, (3) bezpośrednie doświadczenie, (4) refleksja. Podczas gdy rzeczywiste uczenie się łączy te różne kategorie, tradycyjna edukacja szkolna skupia się na jednej aktywności, jaką jest przetwarzanie symbolicznych informacji.

Ewaluacja w uczeniu się przez całe życie jest ukierunkowana na realizację celów życiowych, a nie jest końcowym produktem. Uczący się ma możliwość samodzielnej oceny, czy zdobyta wiedza, jest dla niego satysfakcjonująca. W przeciwieństwie do

¹⁶⁸ G. Fischer; *Lifelong learning and its support with new media: cultural concerns*. In: Smelser NJ, Baltes PB, eds. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Oxford, England: Elsevier, 2001.

¹⁶⁹ J. Collins; *Lifelong learning in the 21st century and beyond*; *Radiographics* 2009; 29(2); s. 613-22.

edukacji szkolnej, gdzie najczęściej nauczyciele decydują o kryteriach i wynikach uczniów. Tradycyjna nauka jest zatem bardziej zorganizowana i liniowa, podczas gdy uczenie się w dorosłym życiu jest mniej przewidywalne i bardziej skomplikowane.

Biorąc pod uwagę fakt, że idea lifelong learning wymaga od uczącego się znacznego zaangażowania, a także silnej motywacji wewnętrznej, można wyróżnić cechy wspólne osób kierujących się tą koncepcją. Odnoszą się one do bycia ciekawym świata, otwartym na nowe doświadczenia i elastycznym w myśleniu oraz działaniu. Jest to związane z ogólnie pojętą postawą wobec nauki. Zależy to w głównej mierze od postaw rodziców, nauczycieli oraz rówieśników wobec tych zagadnień. Oznacza to, że są one silnie zakorzenione w kontekście społecznym¹⁷⁰. Kapitał kulturowy przekazywany przez osoby najbliższego kontaktu wpływa na to, jakie znaczenie dla jednostki niosą takie pojęcia jak nauczanie, uczenie się, wiedza, czy edukacja.

Co więcej, lifelong learning wymaga od uczącego się potrzeby zdobywania, przetwarzania i przekazywania wiedzy. Takie osoby muszą być w stanie określić, czego chcą się nauczyć oraz, jak stworzyć i zrealizować plan działania związany z nauką. Muszą wiedzieć, jak znaleźć odpowiednie źródła informacji, ocenić ich jakość, zorganizować je i skutecznie wykorzystać. Cechami, które mogą być niezmiernie przydatne to również samokrytycyzm, kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, a także zdolność do autorefleksji oraz wola ustawicznego kształcenia.

W związku z nauką często przychodzi zwątpienie. Kiedy dana osoba uświadamia sobie brak konkretnych umiejętności czy wiedzy, może odczuwać dyskomfort, który stwarza dla niej przestrzeń do samorealizacji¹⁷¹. To właśnie moment, w którym jednostka chcąc poradzić sobie z odczuwanym dyskomfortem, wkracza w proces uczenia się, który wymaga od niej pewnej dozy cierpliwości i tolerancji na nieznane, a przez nią poznawane.

Według Carla Rogersa, proces nauki, prowadzący do samorealizacji, musi być autonomiczny i oparty na osobistym doświadczeniu¹⁷². Ponadto, twierdzi on również, że w edukacji kluczowa jest autentyczność osoby i jej własne zaangażowanie w proces nauki. W tym przypadku uczenie się jest narzędziem do samorozwoju i odkrywania własnych możliwości, a samoocena oraz refleksja nad tym procesem są jej istotnymi elementami.

¹⁷⁰ S. Bolhuis; *Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective*; „Learn Instruct” 2003; 13(3); s. 327–347.

¹⁷¹ B. R. Joyce, M. Weil, B. Showers; *Models of teaching*; Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon, 1992.

¹⁷² C. R. Rogers; *Freedom to learn*; Columbus 1969; OH: Charles Merrill.

Dla Abrahama Masłowa, proces uczenia się jest elementarnym aspektem w dążeniu do samorealizacji¹⁷³. W jego hierarchii potrzeb, osiągnięcie tego stanu zakłada rozwój zarówno kompetencji intelektualnych, jak i emocjonalnych, co jest możliwe tylko dzięki aktywnemu angażowaniu się w proces nauki. Masłow twierdzi, że osoby dążące do samorealizacji są otwarte na nowe doświadczenia, ciekawe świata i stale szukające możliwości rozwoju poprzez naukę.

Podobnie, Jack Mezirow w swojej teorii transformacyjnego uczenia się podkreśla, że proces samorealizacji jest ściśle związany z uczeniem się, które w konsekwencji prowadzi do głębokich zmian w myśleniu i postrzeganiu świata¹⁷⁴. Transformacyjne uczenie się polega na krytycznej refleksji nad własnymi założeniami i przekonaniami. Pozwala to jednostce bardziej świadomie i w pełni realizować swój potencjał. Uczenie się w kontekście samorealizacji to nie tylko zdobywanie nowych umiejętności, ale także aktywna, świadoma i celowa praca nad własnym rozwojem.

Daniel Hildebrand także dostrzega znaczące korzyści płynące z koncepcji lifelong learning¹⁷⁵. Po pierwsze, wskazuje, że ciągłe uczenie się pomaga w zachowaniu sprawności umysłowej i poprawie pamięci. Powszechnie wiadomym jest, że uczenie się, wpływa korzystnie na funkcjonowanie mózgu¹⁷⁶. Badania neuropsychologiczne wskazują, że regularne angażowanie się w aktywności umysłowe stymuluje rozwój nowych neuronów oraz poprawia neuroplastyczność mózgu. W efekcie idea lifelong learning może działać jako forma profilaktyki dla mózgu, zmniejszając ryzyko wystąpienia demencji i innych zaburzeń neurodegeneracyjnych. Po drugie, podkreśla również jej istotność w kontekście rozwoju kariery¹⁷⁷ przez znaczące zwiększenie szans na awans i poprawę wyników pracy¹⁷⁸. Uczestnictwo w szkoleniach pozwala pracownikom rozwijać umiejętności, co z kolei wpływa na ich motywację oraz zaangażowanie¹⁷⁹. Dodatkowo, ciągłe uczenie się wzmacnia poczucie tożsamości

¹⁷³ A. H. Masłow; *The farther reaches of human nature*; Arkana/Penguin Books 1971; s. 46.

¹⁷⁴ J. Mezirow; *Transformative Dimensions of Adult Learning*; San Francisco 1991; Jossey-Bass; s. 182.

¹⁷⁵ D. S. Hildebrand; *The powerful benefits of lifelong learning*; Winnetka, California 2008; USA, pobrano: <http://www.officearrow.com/training/the-powerful-benefits-of-lifelong-learning-oaiur861/view.html>; [dnia 19.12.2024].

¹⁷⁶ S. H. A. Chen, A. M. Goodwill; *Neuroplasticity and Adult Learning* In: Evans 2022, K., Lee, W.O., Markowitsch, J., Zukas, M. (eds) *Third International Handbook of Lifelong Learning. Springer International Handbooks of Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67930-9_43-1; s. 637-646.

¹⁷⁷ D. S. Hildebrand; *The powerful benefits....*

¹⁷⁸ World Economic Forum. (2020); *The future of jobs report 2020*; <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>; [pobrano: 19.12.2024].

¹⁷⁹ Pew Research Center 2016; *The state of American jobs*; <https://www.pewresearch.org>; [pobrano 19.12.2024]; s. 30.

zawodowej, co również sprzyja satysfakcji z pracy¹⁸⁰. W kontekście dynamicznego rynku, inwestowanie w lifelong learning staje się niezbędne dla zarówno pracowników, jak i organizacji, które chcą budować silne i kompetentne zespoły¹⁸¹.

Zwracając uwagę na współczesne wyzwania edukacyjne, Lilla Młodzik podkreśla fundamentalne znaczenie idei uczenia się przez całe życie w kształceniu zawodowym¹⁸². W obliczu zmienności i niepewności współczesnego świata VUCA (akronim ang.: volatility – zmienność; uncertainty – niepewność; complexity – złożoność; ambiguity – niejednoznaczność), wskazuje na konieczność przekształcenia tradycyjnego paradygmatu edukacji w taki sposób, aby instytucje edukacyjne, zwłaszcza szkoły zawodowe, mogły skutecznie odpowiadać na dynamicznie zmieniające się potrzeby rynku pracy. Młodzik zwraca uwagę na kluczową rolę kultury organizacyjnej w kształtowaniu kompetencji przyszłości, które powinny obejmować zarówno umiejętności twarde, jak i miękkie. Zauważa, że sukces zawodowy wymaga nie tylko elastyczności i gotowości do ciągłego doskonalenia, ale także umiejętności efektywnej współpracy oraz adaptacji do różnorodnych warunków życia i pracy. W obliczu nadchodzących zmian, planowanie kariery zawodowej staje się procesem wymagającym otwartości i innowacyjności, co podkreśla znaczenie nieprzerwanego kształcenia jako kluczowego elementu w dążeniu do profesjonalizmu.

Niemniej jednak, idea Lifelong Learning nie jest wolna od krytyki. Wojciech Kruszelnicki zauważa, że koncepcja uczenia się przez całe życie jest często zdominowana przez neoliberalne podejście, które sprowadza edukację do narzędzia ekonomicznego¹⁸³. W tym kontekście uczenie się postrzegane jest głównie jako sposób na zwiększenie konkurencyjności jednostek na rynku pracy. Wskazuje na kolonizację edukacji przez rynkowe wartości, zauważając, że lifelong learning staje się narzędziem wspierającym dominujące struktury władzy oraz interesy ekonomiczne kosztem społeczeństwa obywatelskiego. Ponadto, wskazuje, że podejście do lifelong learning może promować konformizm i adaptację do istniejących warunków społecznych, zamiast sprzyjać krytycznej refleksji nad otaczającą rzeczywistością. Zwraca uwagę, że tego rodzaju

¹⁸⁰ F. Green; *Lifelong learning and career development*; „Journal of Career Development” 2017; 43(5), s. 407-420; <https://doi.org/10.1177/0894845317700335>; [pobrano: 19.12.2024].

¹⁸¹ McKinsey & Company 2021; *The future of work after COVID-19*; <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work>; [pobrano: 19.12.2024]; s. 14.

¹⁸² https://ekspertcivet.org.pl/brepolpanel_repo_files/2022/06/24/07rlzs/o-modelu-lifelong-learning-czesc-i-lmlodzik-pdf.pdf; [pobrano: 19.12.2024].

¹⁸³ W. Kruszelnicki; *Lifelong learning i poradownictwo w perspektywie krytycznej: pedagogie konformizmu i rządomości*; „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015; nr 1.

edukacja nie kształtuje świadomych obywateli zdolnych do kwestionowania status quo i wprowadzania zmian, lecz ogranicza się jednak do zdobywania wiedzy technicznej i umiejętności praktycznych, pomijając szersze konteksty społeczne, bądź kulturowe.

Kruszelnicki podkreśla, że krytyczna refleksja nad wartościami i celami, jakie przyświecają idei lifelong learning jest konieczna, ponieważ bez niej, koncepcja ta może przyczynić się do reprodukcji istniejących nierówności i opresji. Wzywa zatem do przemyslenia tej idei w sposób krytyczny, aby mogła stać się narzędziem rzeczywistej zmiany społecznej, a nie jedynie mechanizmem adaptacji do rynkowych wymogów.

2.7. Mapa Trendów w dziedzinie zawodowej

Mapa trendów służy przede wszystkim identyfikacji i analizie aktualnych oraz przyszłych trendów z różnych dziedzin, w tym w dziedzinie zawodowej. Natalia Hatałska wyróżnia trzy perspektywy czasowe, w których trendy mogą być analizowane i są to¹⁸⁴:

- 1) Strefa „new normal” – aktualnie wiodące trendy
- 2) Strefa reaktywna – perspektywa krótkoterminowa, w której trend potrzebuje od roku do 5 lat, aby stać się trendem wiodącym
- 3) Strefa innowacji – perspektywa średnioterminowa, w której trend zyskuje status wiodącego w perspektywie od 5 do 20 lat

Pierwsza z nich „new normal” odnosi się do wiodących trendów, bezpośrednio wpływających na bieżący rynek pracy. Analiza tej strefy pozwala aktualnym i przyszłym pracownikom oraz pracodawcom zrozumieć zmieniające się otoczenie i dostrzec kwestie hierarchicznie najistotniejsze. Z kolei strefa reaktywna, koncentrująca się na trendach, które w perspektywie 1-5 lat mogą stać się dominujące, pozwala na opracowywanie strategicznych oraz innowacyjnych planów działania nakierowanych na wejście na najbardziej pożądany rynek pracy. Ostatnia z nich, strefa innowacji dotyczy trendów, mających szansę na uzyskanie tytułu „wiodącego” w dłuższej perspektywie czasowej. Pozwala to na obserwację i śledzenie zmian w tej strefie, i długofalowe planowanie swojego kształcenia zawodowego.

Justyna Ciećwierz dostrzega siedem aktualnych trendów, które mają niebagatelny wpływ na aktualny rynek pracy¹⁸⁵. Należą do nich: (1) rozwój sztucznej inteligencji (AI), (2) praca zdalna – model hybrydowy, (3) zrównoważony rozwój, (4) różnorodność i

¹⁸⁴ <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Warto-znac-trendy-aby-je-wyprzedzac-Rozmawiamy-z-Natalia-Hatalska-8526517.html>; [pobrano: 19.12.2024].

¹⁸⁵ <https://zmianazawodowa.pl/wiedza/zawody-przyszlosci/468-trendy-na-rynku-pracy-7-trendow-zwiazanych-z-praca-w-2024>; [pobrano: 19.12.2024].

inkluzywność, (5) rozwój umiejętności przyszłości, (6) doświadczenie pracownika oraz (7) uczenie się przez całe życie (lifelong learning)¹⁸⁶.

Ze względu na nowopowstające stanowiska pracy związane z obsługą technologii AI, uważa za kluczowe zrozumienie działania narzędzi sztucznej inteligencji oraz dostosowanie umiejętności do aktualnych wyzwań rzeczywistości technologicznej. Z kolei, model hybrydowy pracy, łączący pracę zdalną i stacjonarną, zyskuje popularność w organizacjach, oferując elastyczność i oszczędność, a jednocześnie stawiając wyzwania w zakresie efektywnego zarządzania zadaniami, komunikacji oraz samodyscypliny w zespole. Zrównoważony rozwój niezmiennie pozostaje kluczowym trendem na rynku pracy i zachęca do działania na rzecz ochrony środowiska, a także rozwoju umiejętności związanych z ekologią i odpowiedzialnością społeczną. Prowadzi to do powstawania nowych zawodów i wzrostu znaczenia sektorów zrównoważonego rozwoju. Większa różnorodność (wielość pokoleń, w tym wkraczające na rynek pracy pokolenie Z) oznacza więcej perspektyw, a także otwartość na nowe pomysły. Z tego powodu konieczne może być rozwijanie kompetencji interpersonalnych, pozwalających na dostosowanie się do nowych standardów kulturowych. Autorka podkreśla wagę rozwoju umiejętności przyszłości, zwracając szczególną uwagę na umiejętności cyfrowe.

Według raportu WEF Future of Jobs 2023 kompetencje miękkie, takie jak kreatywność, oryginalność i inicjatywa, elastyczność, inteligencja emocjonalna czy empatia i aktywne słuchanie, mogą okazać się kluczowe na współczesnym i przyszłym rynku pracy. Wskazuje to, że istotnym w kształceniu zawodowym będzie rozwój właśnie tych kompetencji. Jako jeden z trendów Ciećwierz wymienia „Doświadczenie pracownika” i szeroko za tym idące zdrowe podejście do pracy i dbanie o dobrostan psychiczny. Wśród elementów związanych z tym trendem wymienia takie aspekty pracy, jak satysfakcja z realizowanych zadań, „work-life balance”, sprawiedliwa płaca, wyzwania intelektualne, szkolenia, troska o „wellbeing”, czy dodatkowe benefity pracownicze, uwzględniające potrzeby w zakresie zdrowia psychicznego. Ostatnim z przedstawionych trendów jest „Uczenie się przez całe życie” i płynąca za nim idea proaktywnego podejścia do nauki, a także elastyczności, ułatwiającej adaptację do zmieniających się warunków.

Tej analizie w znacznym stopniu wtóruje model trendów zaprezentowany przez Hasana Bakhshi i współpracowników, którzy podobnie zwracają uwagę na takie aspekty,

¹⁸⁶ <https://poradnikpracownika.pl/-kluczowe-trendy-na-ryнку-pracy-w-2024-roku>; [pobrano: 19.12.2024].

jak zrównoważony rozwój środowiska¹⁸⁷ (np. rozwój „zielonych” technologii), rosnąca nierówność (np. nierówności dochodowe, majątkowe, a także dysproporcje w edukacji), zmiany technologiczne (np. automatyzacja, zwiększenie wydajności człowieka w różnych zawodach oraz zapoczątkowanie nowych zawodów i sektorów pracy, sztuczna inteligencja) oraz zmiany demograficzne („ageing” – starzenie się społeczeństwa, różnorodność pokoleń)¹⁸⁸. Dodatkowo, wskazują na trendy związane z globalizacją (integracja rynków pracy), niepewnością polityczną (polaryzacja polityczna utrudnia skuteczne działania rządów, co przekłada się na wzrost ryzyka dla inwestycji i rozwoju), czy urbanizacją (stymulacja wzrostu gospodarczego i innowacji, możliwości zatrudnienia, konsumpcja i kultura).

Reasumując, współczesny rynek pracy charakteryzuje się dynamicznymi zmianami, mającymi istotne znaczenie dla kształcenia zawodowego. Rosnąca popularność pracy hybrydowej oraz integracja sztucznej inteligencji, wymusza na systemach edukacyjnych dostosowanie się do panujących trendów. Wzrost znaczenia umiejętności cyfrowych, kreatywności oraz inteligencji emocjonalnej wskazuje na konieczność rewizji programów kształcenia w celu skutecznego przygotowania przyszłych pracowników do adaptacji w zmieniającym się środowisku zawodowym. Dodatkowo, zmiany demograficzne oraz rosnąca różnorodność w miejscach pracy nakierowuje na kształcenie w zakresie umiejętności miękkich, a także promowanie inkluzyjnych praktyk. W kontekście dbałości o dobrostan psychiczny pracowników, ważne może wydawać się wprowadzenie do programów edukacyjnych elementów związanych z zarządzaniem stresem oraz równowagą między życiem zawodowym a prywatnym. Przemiany te podkreślają znaczenie ciągłego kształcenia i rozwijania kompetencji w ramach idei lifelong learning, niezbędnej dla utrzymania konkurencyjności na rynku pracy. W związku z tym, kształcenie zawodowe powinno nie tylko dostarczać wiedzy teoretycznej, ale także rozwijać umiejętności praktyczne i interpersonalne, które są kluczowe w kontekście aktualnych oczekiwań pracodawców. Zintegrowane podejście do kształcenia zawodowego jest niezbędne dla efektywnego odpowiadania na zmieniające się potrzeby rynku pracy.

¹⁸⁷ H. Bakhshi, J. Downing, M. Osborne, P. Schneider; *The Future of Skills: Employment in 2030*; London 2017; Pearson and Nesta; s. 12-15.

¹⁸⁸ <http://umiejetnosci2030.pl/#umiejetnosci-przyszlosci>; [pobrano: 19.12.2024].

2.8. Analiza Top 10 Skills od 2030

Sposób funkcjonowania systemu edukacji wpływa na przyszłość nauczania i uczenia się, a także kształtowania kompetencji osób na które oddziałuje. Kompetencje przyszłości to termin odnoszący się do predykowanych umiejętności, będących niezbędnymi, inaczej mówiąc, pożądanymi na przyszłym rynku pracy. Rewolucja kompetencyjna, która miała miejsce w XX wieku, nastąpiła na skutek dostrzeżenia i docenienia roli kompetencji w organizacjach¹⁸⁹. W procesach naboru i doboru pracowników system kompetencyjny funkcjonuje w taki sposób, aby zatrudniać pracowników na podstawie oceny ich kompetencji, które są kluczowe z punktu widzenia przyszłych założeń, zadań i obowiązków¹⁹⁰.

Przed podjęciem próby analizy kompetencji przyszłości, warto najpierw dokonać rozróżnienia edukacji ze względu na jej stopień formalności. Kwiatkowski proponuje korzystanie z takich terminów, jak¹⁹¹:

- edukacja formalna związana z nauką w instytucjach szkolnych i akademickich
- edukacja pozaformalna, do której należą kursy, szkolenia, czy warsztaty
- edukacja nieformalna dotycząca uczenia się poprzez relacje z innymi, a także w trakcie pracy zawodowej

Co istotne w ujęciu Kwiatkowskiego; możliwym jest posiadanie kompetencji, ale nie posiadanie kwalifikacji, jak również posiadanie kwalifikacji niewspartych kompetencjami. Zwraca uwagę, że ostatnia z przedstawionych sytuacji może świadczyć o niskim poziomie kształcenia formalnego i przyczynia się do kwestionowania jakości danego systemu edukacji. Dodatkowo podkreśla, że ucieleśnieniem kompetencji nabytych w trakcie edukacji formalnej, są kwalifikacje, natomiast kompetencje wykształcone w trakcie edukacji pozaformalnej i nieformalnej muszą być zawsze uprawomocnione, aby stać się kwalifikacjami.

Analizując ten temat, Kwiatkowski wyróżnia 6 kategorii należących do kompetencji przyszłości, w których skład wchodzi¹⁹²:

1. Kompetencje ogólne to podstawowe umiejętności i wiedza zdobywane w ramach edukacji formalnej. Uważane są za kluczowe dla rozwoju intelektualnego, ponieważ

¹⁸⁹ T. Oleksyn; *Zarządzanie, a kompetencje w organizacji – refleksje i propozycje*; Zarządzanie i Edukacja, 2003, nr 4; s. 6.

¹⁹⁰ J. M. Moczyłowska; *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi a motywowanie pracowników*; Difin; Warszawa 2008.

¹⁹¹ S. Kwiatkowski; *Kompetencje przyszłości*; Wydawnictwo FRSE; Warszawa 2018; s. 16.

¹⁹² Tamże; s. 17-26.

obejmują umiejętność analizy otaczającego świata, znajomość wartości i systemów światopoglądowych, a także zdolność do komunikacji i samokształcenia. Ponadto, nie wiążą się ściśle z określonym zawodem, lecz tworzą podstawy dla dalszego kształcenia zawodowego.

2. Kompetencje ogólnozawodowe to umiejętności uniwersalne, które są użyteczne w wachlarzu różnych zawodów. Choć często podkreślany jest ich pragmatyczny charakter względem kompetencji ogólnych, to wciąż nie odnoszą się do konkretnego zawodu, lecz do szeroko pojętej zdolności do pracy i zarządzania. W zakres kompetencji ogólnozawodowych mogą wchodzić takie umiejętności jak planowanie, zarządzanie, inicjatywa, czy umiejętność radzenia sobie w sytuacjach niepewności i współpracy w zespole. Rzec można, że są one kluczowe dla zdolności adaptacji do zmieniających się warunków rynku pracy i w znacznym stopniu decydują o sukcesie zawodowym.
3. Kompetencje zawodowe to konkretne umiejętności i wiedza, które są ściśle związane z wykonywaniem określonego zawodu. W ich skład wchodzi wszelkie umiejętności niezbędne do efektywnej realizacji zadań zawodowych. W kontekście edukacji formalnej, nabyte kompetencje zawodowe stają się kwalifikacjami o określonej wartości rynkowej. Następnie, zdobywane w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej.
4. Specyficzne kompetencje zawodowe to specjalistyczne umiejętności wymagane w konkretnych zawodach lub dziedzinach nauki. Związane są z możliwością modyfikacji umiejętności zawodowych bądź łączeniem umiejętności zawodowych i wiedzy z odrębnych dziedzin, np. nauk technicznych i biologicznych, czy medycyny i informatyki etc. Co więcej, wymagają one ciągłej aktualizacji, wynikającej z nieustannego postępu technologicznego i rozwoju danych dziedzin.
5. Ogólne kompetencje społeczne to umiejętności nabywane w toku interakcji interpersonalnych, które przyczyniają się do bardziej efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie oraz w miejscu pracy. Obejmują zdolności komunikacyjne, umiejętność współpracy w grupie, czy przestrzeganie norm społecznych. Wpływają na zdolność do współdziałania z innymi ludźmi, a także na umiejętność budowania relacji i pracy zespołowej. Z tego powodu uznawane są za niezbędne w każdym zawodzie w kontekście szeroko pojętej współpracy i życia społecznego
6. Specyficzne kompetencje społeczne to osobiste umiejętności, które są szczególnie przydatne w określonych rolach społecznych lub zawodowych. Obejmują

umiejętności takie jak kreatywność, elastyczność myślenia, inteligencja emocjonalna, otwartość na zmiany, empatia, rozwiązywanie problemów, dojrzałość moralna, etyczność, odwaga, zarządzanie czasem, umiejętność uczenia się i przewodzenie¹⁹³.

Podział kompetencji zaprezentowany przez Kwiatkowskiego stanowi ważny punkt odniesienia, który, jak podkreśla Młodzik, można rozwijać, syntetyzować lub szczegółowo analizować¹⁹⁴. Jest to jednak kluczowy zbiór umiejętności, pozwalających na skuteczne funkcjonowanie w zmiennych warunkach zawodowych oraz w obliczu różnorodnych zadań. Młodzik zwraca uwagę, że chociaż tzw. miękkie kompetencje są trudne do empirycznego zoperacjonalizowania, pełnią kluczową rolę w nabywaniu kompetencji przyszłości.

OECD w ramach przeprowadzanego projektu „Future of Education and Skills 2030” uznało, że umiejętności są częścią holistycznej koncepcji kompetencji, obejmującej mobilizację wiedzy (eng. knowledge mobilisation); służy ona zachęcaniu ludzi do dzielenia się swoją wiedzą i wykorzystywania jej przy podejmowaniu decyzji), zdolności, postawy i wartości w celu sprostania czy założonym wymaganiom.

„OECD Learning Compass 2030” wyróżnia trzy rodzaje umiejętności¹⁹⁵:

1. Umiejętności poznawcze i metapoznawcze, które obejmują krytyczne myślenie, kreatywność, umiejętność uczenia się i samoregulację
2. Umiejętności społeczne i emocjonalne, które obejmują empatię, poczucie własnej skuteczności, odpowiedzialność i współpracę
3. Umiejętności praktyczne i fizyczne, które obejmują korzystanie z nowych informacji i urządzeń technologii komunikacyjnej

Umiejętności poznawcze są zestawem strategii myślowych, które obejmują werbalne, niewerbalne oraz wyższe umiejętności myślenia, umożliwiające skuteczne korzystanie z języka i liczb. Z kolei, umiejętności metapoznawcze polegają na

¹⁹³ Tamże; s. 27.

¹⁹⁴ L. Młodzik; *O modelu lifelong learning w kontekście kształcenia i szkolenia zawodowego*; https://ekspertcyvet.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/06/24/07rlzs/o-modelu-lifelong-learning-czesc-i-lmlodzic-pdf.pdf; [pobrano: 20.12.2024].

¹⁹⁵ OECD (2018); *The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper*; [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf); [pobrano: 20.12.2024].

samodzielnym uczeniu się oraz refleksji nad własną wiedzą, kompetencjami i wartościami. Umiejętności społeczne i emocjonalne obejmują zdolności, wspierające rozwój osobisty, relacje interpersonalne i współpracę w różnych środowiskach, takich jak dom, szkoła, praca, czy inne społeczności. Umiejętności fizyczne to zbiór zdolności związanych z efektywnym posługiwaniem się różnego rodzaju narzędziami i urządzeniami. Ponadto, obejmują również podstawowe umiejętności życiowe, takie jak, przygotowywanie posiłków oraz dbanie o higienę osobistą. Z kolei, umiejętności praktyczne koncentrują się na zdolności do manipulacji materiałami, narzędziami i sprzętem w celu osiągnięcia określonych rezultatów. Umiejętności poznawcze, obejmujące myślenie kreatywne i samoregulację, oraz umiejętności społeczne, takie jak odpowiedzialność, wymagają zdolności do analizy konsekwencji podejmowanych działań oraz akceptacji odpowiedzialności za wyniki swojej pracy. Można więc wnioskować, że posiadanie moralnej i intelektualnej dojrzałości umożliwia refleksję nad własnymi działaniami w kontekście doświadczeń oraz celów osobistych i społecznych.

Raport „Future of skills. Employment in 2030” sugeruje, że w nadchodzących latach istotne będą umiejętności interpersonalne, społeczne, systemowe oraz poznawcze. Wśród prezentowanych kompetencji przyszłości wymienia: (1) Uczenie siebie oraz innych, (2) Aktywna nauka i słuchanie (3) Współdziałanie, (4) Sztuka dedukcji (5) Kompleksowe rozwiązywanie problemów (6) Koordynacja, (7) Myślenie logiczne i krytyczne, (8) Ocena i podejmowanie decyzji, (9) Zarządzanie zasobami finansowymi, (10) Zarządzanie zasobami ludzkimi, (11) Monitorowanie i ocena wyników, (12) Negocjowanie i perswazja (13) Jasne komunikowanie się, (14) Programowanie, (15) Szybkie reagowanie, (16) Percepcja społeczna, (17) Ocena systemów i procesów, (18) Projektowanie technologii, (19) Zarządzanie czasem, (20) Wizualizowanie oraz (21) Instruowanie.

Światowe Forum Ekonomiczne (The World Economic Forum) na podstawie dokonanych analiz wyróżnia „Top 10 Skills” , które będą jednymi z najbardziej pożądanymi na przyszłym rynku pracy, a należą do nich¹⁹⁶:

1. Myślenie analityczne
2. Kreatywne myślenie
3. AI i Big Data¹⁹⁷
4. Przywództwo i wpływ społeczny
5. Odporność, elastyczność i biegłość

¹⁹⁶ <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/digest/>; [pobrano: 20.12.2024].

¹⁹⁷ <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612439.pdf>; [pobrano: 20.12.2024].

6. Ciekawość i uczenie się przez całe życie (lifelong learning)
7. Umiejętności technologiczne
8. Design i doświadczenia użytkownika
9. Motywacja i samoświadomość
10. Empatia i aktywne słuchanie

Podsumowując, sposób funkcjonowania systemu edukacji pełni niebagatelną rolę w kształtowaniu kompetencji przyszłości, niezbędnych w kontekście dynamicznie rozwijającego się rynku pracy. Warto jednak podkreślić, że zdobywanie kompetencji przyszłości, nie jest zależne jedynie od formalnego kształcenia, lecz w dużej mierze zależy również od zaangażowania jednostki w ten proces. Zwracając uwagę na skategoryzowanie edukacji według Kwiatkowskiego, wskazuje on, że na rozwój kompetencji przyszłości mają wpływ różne formy edukacji, takie jak formalna, pozaformalna i nieformalna. Szczególną uwagę objęty jest dynamizm zmian współczesnego rynku pracy, jak i nieustanny od wielu, postęp technologiczny ze znaczną koncentracją nad rozwijaniem działania sztucznej inteligencji (AI).

Analiza raportu „Future of skills. Employment in 2030” w zestawieniu z analizą „Top 10 Skills” dokonaną przez Światowe Forum Ekonomiczne wskazują na kilka elementarnych, wspólnych mianowników, podkreślających znaczenie konkretnych umiejętności w nadchodzących latach.

Bez wątpienia zauważalne w obu analizach jest znaczenie nadawane umiejętnościom interpersonalnym, takim jak empatia, czy aktywne słuchanie. Pozwalają one na budowanie wartościowych relacji międzyludzkich, lepsze zrozumienie innych, a także na rozwijanie umiejętności współpracy, która przyczynia się do efektywnego współdziałania. Jak zauważa Goleman w swojej pracy dotyczącej inteligencji emocjonalnej, umiejętności interpersonalne stanowią fundament dla sukcesów zawodowych i osobistych¹⁹⁸.

Współczesne przemiany społeczne i technologiczne, pozwalają spojrzeć na umiejętności interpersonalne ze szczególnym zainteresowaniem. Rozważania nad relacjami międzyludzkimi wskazują, że zdolności do empatii, czy współdziałania stanowią nie tylko narzędzie, ułatwiające życie w społeczeństwie, lecz również mogą być kluczowym elementem w poszukiwaniu sensu i wartości w świecie zdominowanym przez technologię.

¹⁹⁸ D. Goleman; *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*; 1996; s.: 34-49

Z całą pewnością, życie i tożsamość jednostki są kształtowane przez interakcje z innymi osobami; to właśnie w tych relacjach człowiek ma możliwość odkryć swoją autentyczność, a także nauczyć się rozwiązywania różnego rodzaju problemów. W obliczu postępującej automatyzacji, umiejętności interpersonalne mogą stać się tym, co odróżnia człowieka od maszyny. Z tego powodu refleksja nad rolą tych umiejętności w przyszłości, nie tylko wskazuje na ich praktyczne zastosowanie, ale również na ontologiczne znaczenie dla ludzkiej natury i rozwoju społecznego.

Co więcej, obie analizy podkreślają znaczenie kreatywności jako jednej z kompetencji przyszłości. W raporcie OECD "Future of Education and Skills 2030" jest ona opisana jako umiejętność poznawcza umożliwiająca innowacyjne rozwiązywanie problemów i adaptację do zmieniających się warunków. Natomiast, w analizie Światowego Forum Ekonomicznego kreatywne myślenie plasuje się na wysokiej pozycji, podkreślając przy tym potrzebę modernistycznego podejścia do kompleksowych wyzwań współczesnego świata. Tej myśli wtóruje Richard Florida, wskazując, że kreatywność stanowi kluczowy czynnik napędzający rozwój gospodarczy¹⁹⁹. W intensywnie rozwijających się dziedzinach nauki, myślenie dywergencyjne (myślenie rozbieżne) wydaje się pełnić kryterium decyzyjne w kontekście przyszłych zatrudnień na rynku pracy.

Myślenie analityczne również znalazło swoje miejsce w obu analizach i definiowane jest przez Instytut Badań Edukacyjnych jako „kompetencja związana z umiejętnością patrzenia na zjawiska, idee oraz rzeczy z różnych perspektyw, w celu ich zrozumienia oraz wnioskowania i prognozowania na tej podstawie o podobnych zjawiskach. [...] związana ze zmysłem obserwacji – dostrzeganiem wielu szczegółów i łączeniem ich w całość, co w konsekwencji wiąże się z rozwiązywaniem problemów bądź podejmowaniem przemyślanych decyzji”²⁰⁰. Można zatem stwierdzić, że posiadanie tej kompetencji wydaje się istotnie wpływać na przyszłe możliwości zatrudnienia, z uwagi na fakt lepszej adaptacji do dynamicznie zmieniającego się rynku pracy oraz ze względu na zwiększone zdolności do podejmowania decyzji w obliczu niepewności. Co więcej, myślenie analityczne wspiera myślenie w kategoriach innowacyjności oraz kreatywności, co w konsekwencji może przyczyniać się do postępu technologicznego, gospodarczego, czy społecznego.

¹⁹⁹ R. Florida; *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*; 2002; s. 3-15.

²⁰⁰ <https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/Zalacznik-nr-3-Branza-IT.pdf>; [pobrano: 20.12.2024].

Kolejną ze wskazanych cech jest uczenie się przez całe życie (lifelong learning). Jak podkreśla Dale Schunk, w technologicznym świecie, wymagania rynkowe nieustannie się zmieniają, a co zatem idzie, umiejętność uczenia się nowych rzeczy staje się niezbędna dla osobistego i zawodowego rozwoju²⁰¹. Autorzy obu analiz wskazują także na istotę zdolności do efektywnego zarządzania zasobami finansowymi i ludzkimi. Co według Roberta Kaplana i Davida Nortona związane jest ze skutecznym osiągnięciem długoterminowych celów oraz znaczących sukcesów²⁰².

W obliczu współczesnych wymagań rynku pracy, obie analizy wskazują na rosnącą potrzebę umiejętności technologicznych. Zgodnie z raportem OECD (2019), umiejętności cyfrowe stały się równie ważne jak tradycyjne, a ich brak może znacząco ograniczać możliwości zatrudnienia. Aspektem, który zasługuje na szczególną uwagę, jest zmiana paradygmatu w zakresie umiejętności zawodowych. Tradycyjne umiejętności, takie jak manualne rzemiosło czy nawet podstawowe umiejętności administracyjne, często ustępują miejsca umiejętnościom związanym z technologią cyfrową, programowaniem oraz analizą danych. Jak zauważa Martin Heidegger, technologia nie jest jedynie narzędziem, ale raczej sposobem ujmowania rzeczywistości, co implikuje, że nasze zrozumienie świata staje się coraz bardziej złożone w miarę rozwoju technologii²⁰³. Umiejętności technologiczne zyskują więc status nie tylko narzędzi do pracy, ale także klucza do interpretacji i uczestnictwa w zmieniającej się rzeczywistości²⁰⁴.

Wreszcie, w erze postępu technologicznego, umiejętności uczenia się przez całe życie stają się nie tylko praktyczną koniecznością, ale także filozoficznym imperatywem²⁰⁵. W obliczu dynamicznych zmian, ciągłe dostosowywanie się do nowego kontekstu staje się formą samorealizacji, pozwalającą na rozwój nie tylko zawodowy, ale również osobisty. Jak sugeruje Paulo Freire, edukacja powinna być procesem dialogicznym, który prowadzi do krytycznej refleksji nad rzeczywistością i jej transformacji²⁰⁶.

²⁰¹ D. H. Schunk; *Learning Theories: An Educational Perspective*; 2012; s. 330-332.

²⁰² R. S. Kaplan, D. P. Norton; *The Balanced Scorecard: Measures That Drive Performance*; s. 73-79.

²⁰³ M. Heidegger; *The Question Concerning Technology and Other Essays*; New York: Garland Publishing 1977; s. 4.

²⁰⁴ P. F. Drucker; *Management Challenges for the 21st Century*; New York: HarperBusiness; 1999; s. 49.

²⁰⁵ D. H. Schunk; *Learning Theories...*; s. 213.

²⁰⁶ P. Freire; *Pedagogy of the Oppressed*; New York 1970; Continuum; s. 92.

2.9. Wzorzec kultury według Margaret Mead

Mead to jedna z najbardziej uznanych antropolożek kulturowych XX wieku. W swoich licznych badaniach szczególną uwagę przywiązywała do wpływu kultury na rozwój człowieka. Jak zauważa Katarzyna Olbrycht: „Człowiek tworzy kulturę jako najbardziej ludzką sferę świata, i sam jest tworzony przez kulturę. Tym samym wymaga przyjęcia, że kultura jest nie zastępowalnym czynnikiem rozwoju indywidualnego i społecznego. Widziana jako sfera najważniejszych wartości, wzorów zachowań i dokonań człowieka umożliwia bardziej świadome przeżywanie siebie, świata i innych.”²⁰⁷. Tej myśli wtóruje Mead i wskazuje, że czynniki kulturowe, a nie biologiczne, w decydujący sposób kształtują myślenie, systemy wartości oraz postawy jednostek. W celu zrozumienia dynamiki pokoleniowych zmian, wprowadza podział kultury na:

1. Kulturę post-figuratywną – starsze pokolenie socjalizuje młodsze pokolenie; nastawiona na przeszłość²⁰⁸
2. Kulturę ko-figuratywną – starsze i młodsze pokolenia socjalizują siebie nawzajem; koncentracja na teraźniejszości
3. Kulturę pre-figuratywną – młodsze pokolenie socjalizuje starsze pokolenie; perspektywa przyszłości

Przy tym zwraca uwagę, że aby różne pokolenia współczesnego społeczeństwa mogły decydować i kształtować wspólną przyszłość, niezbędne jest rozumienie zarówno przeszłości, jak i teraźniejszości²⁰⁹. Przejścia między kulturami odzwierciedlają różne tempo zmian społecznych i technologicznych. W społeczeństwach z dominacją kultury post-figuratywnej - zmiany zachodzą powoli. To starsze pokolenia pełnią rolę autorytetów, a młodsze pokolenia uczą się przede wszystkim od rodziców, czy dziadków, którzy pełnią rolę przewodników przekazujących wiedzę o znanym im świecie. W tej formie, ich życie w dużej mierze przypomina życie przodków²¹⁰.

Wraz ze wzrostem tempa zmian społeczeństwa przechodzą w fazę ko-figuratywną. W tym przypadku najczęściej na znaczeniu zyskują rówieśnicy, jako źródło wiedzy i norm dla młodszych pokoleń. Starsze pokolenia stopniowo tracą część autorytetu na rzecz

²⁰⁷ K. Olbrycht; *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy*; Uniwersytet Śląski 2014; Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie; Zakład Edukacji Kulturalnej; s. 9.

²⁰⁸ A. Brzezińska; *Dzieciństwo i dorastanie...*; s. 11.

²⁰⁹ M. Mead; *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*; PWN; Warszawa 2000.

²¹⁰ <https://www.docsity.com/pl/docs/kultury-prefiguratywne-i-kofiguratywne-i-postfiguratywne/9547268/>; [pobrano: 20.12.2024].

rówieśników, co w konsekwencji prowadzi do sytuacji, w której młodsze pokolenia uczą się od swoich kolegów.

Współcześnie obserwujemy wyraźne przejście do kultur pre-figuracywnych, w których tempo zmian jest nadzwyczaj szybkie. Młodsze pokolenia sprawniej odpowiadają na obserwowany postęp, przez co są w stanie lepiej przystosować się do nieznanej przyszłości i dzięki temu zyskują autorytet starszych pokoleń. W tym kontekście starsi muszą być gotowi do uczenia się od swoich dzieci, które stają się pionierami nowej rzeczywistości.

Warto podkreślić, że takie podejście byłoby utopijną wizją przejścia z jednej do kultury do drugiej, dlatego jak zauważa Mead - dynamiczne zmiany mogą stać się przyczyną konfliktów międzypokoleniowych, zwłaszcza gdy starsze pokolenia opierają się nowym wzorcom. Konflikt pokoleń, wynikający z tej zmiany, można złagodzić poprzez otwartość starszych na uczenie się od młodszych. Sprzyja to lepszemu zrozumieniu i adaptacji do szybko zmieniającego się świata; takie podejście jest kluczowe dla harmonijnego współistnienia różnych pokoleń w intensywnie rozwijających się społeczeństwach.

Nadaniu współczesnego znaczenia kulturom rozróżnionym przez Mead, podjęła się Brzezińska²¹¹. Podkreśla ona, że analiza kontekstu czasowego i kontekstu społeczno-kulturowego ukazuje, jak silnie przyszłość jednostki (jej plany, cele marzenia etc.) są ściśle związane z kierunkiem rozwoju danego otoczenia oraz zachodzącymi globalnymi procesami. W jej ujęciu życie jednostki układa się inaczej w zależności od dominującego wzorca kulturowego. W czasach stagnacji, z dominującą post-figuracywnością, obiektem koncentracji jest przeszłość - często idealizowana i gloryfikowana. Natomiast w czasach stabilizacji (kultura ko-figuracywna), skupienie pada na teraźniejszość, w której jednostki mają możliwość rozważania i dopasowywania różnorodnych szans rozwoju. W okresach transformacji charakterystycznej dla kultury pre-figuracywnej, wyraźnie widoczna jest perspektywa przyszłościowa, która kształtuje nowe wyzwania i możliwości, ale jest też jednocześnie zasadniczą reorganizacją układu społecznego.

W kontekście analizy wzorców kultury według Mead, wydaje się istotne zrozumienie, jak te koncepcje mogą wpływać na kształcenie zawodowe i na funkcjonowanie aktualnego systemu edukacji w różnych kontekstach kulturowych. Mead pisze: „Teraz wchodzimy w okres nieznany dotąd w historii, w którym młodzi

²¹¹ A. Brzezińska; *Dzieciństwo i dorastanie...*; s. 5-7.

zyskują sobie unikalny autorytet w swym pre-figuracywnym rozumieniu nieznanej jeszcze nikomu przyszłości”²¹². Nasuwa się pytanie, czy to właśnie nasza współczesność jest przyszłością, o której pisała Mead. Uznając, że tak jest, można stwierdzić, że weszliśmy w erę pre-figuracywną i mamy do czynienia z tak zwaną socjalizacją odwrotną. Termin ten został wprowadzony przez Warda w 1974 roku i odnosi się do zjawiska międzygeneracyjnego wdrażania starszego pokolenia w nowe normy kulturowe dokonywanego przez młodsze pokolenie²¹³.

Bieżące kształcenie zawodowe musi odpowiedzieć na wyzwania wynikające z wejścia w erę „transformacji”. Kluczową rolę odgrywa cały kontekst relacyjności między różnymi pokoleniami. W tradycyjnych modelach kształcenia zawodowego, to doświadczenie i wiedza starszych pokoleń stanowią podstawę dla kształcenia pokoleń młodszych. Jednakże współczesny świat, dynamicznie rozwijający się pod kątem technologii, cyfryzacji, sztucznej inteligencji i nowych modeli pracy, zmienia ten układ. Ten fakt bezpośrednio wpływa na panujące post-figuracywne wzorce. Skoro wiedza w tym nurcie, przekazywana jest hierarchicznie – osoby starsze traktowane jako jedyne i niepodważalne źródło wiedzy i posiadające niekwestionowany autorytet, uczą młodsze pokolenia, to zwraca to uwagę na rolę nauczyciela i wskazuje na konieczność wdrożenia innowacyjnego podejścia, w którym nauczyciel traktowany może być, jak współpracownik, który uczy się razem z uczniami. Z tego względu kształcenie zawodowe powinno ewoluować w kierunku modelu bardziej interaktywnego i zorientowanego na ucznia. W ramach kultury pre-figuracywnej, młodsze pokolenia, które szybciej przyswajają nowe technologie, stają się aktywnymi uczestnikami ścieżki edukacyjnej. Z tego względu niezbędne jest wprowadzenie metod nauczania, które uwzględniają współpracę między nauczycielami a uczniami, przy jednoczesnym podkreślaniu ich autonomii i indywidualizmu. W takim układzie nauczyciel nie jest jedynie źródłem wiedzy, ale pełni również rolę mentora i przewodnika, co sprzyja dostosowaniu do nowych norm i wartości.

Co więcej, istotna wydaje się również umiejętność dostosowywania programów nauczania do lokalnych i globalnych potrzeb. W miarę jak technologie i branże ewoluują, programy edukacyjne powinny być na bieżąco aktualizowane, aby odpowiadały nowym

²¹² M. Mead; *Kultura i tożsamość...*; s. 25.

²¹³ A. Królikowska; *Dzieci nauczycielami swoich rodziców. Socjalizacja odwrotna we współczesnej rodzinie*; „Wychowanie w Rodzinie” t. XI (1/2015); s. 130.

wymaganiom i trendom²¹⁴. Przejście do kultury pre-figuratywnej implikuje także konieczność zmiany w sposobie spostrzegania edukacji. Odpowiedzią na tę zmianę zmianą mogłoby być wiązanie procesu edukacji z ideą uczenia się przez całe życie (lifelong learning). Pozwoliłoby to uczniom, pracownikom i wszystkim osobom zainteresowanym na systematyczne dostosowywanie się do zmieniających się warunków życia i pracy.

Warto także podkreślić, że celem „transformacji” nie jest całościowe wykluczenie starszych pokoleń. Ich doświadczenie i wiedza wciąż pozostają niezwykle wartościowe. Dlatego integracja i współpraca międzypokoleniowa wydawałaby się utopijną wizją wejścia w erę pre-figuratywną – przyczyniłoby się to do wzbogacenia środowiska pracy i generowania innowacyjnych rozwiązań.

Reasumując, analiza wzorców kulturowych według Mead wskazuje na istotne zmiany w procesie socjalizacji międzypokoleniowej, które w sposób pośredni wpływają na kształcenia zawodowego. Mead wyróżnia trzy typy kultur, z których każda odzwierciedla różne dynamiki transferu wiedzy. W miarę przechodzenia do kultury pre-figuratywnej, młodsze pokolenia stają się aktywnymi uczestnikami procesu edukacji, co wymaga przekształcenia roli nauczyciela. Kluczowe dla współczesnego kształcenia stają się również aktualizowanie programów nauczania do zmieniających się potrzeb rynku oraz promowanie idei uczenia się przez całe życie. Integracja międzypokoleniowa, oparta na współpracy przyczynia się budowy fundamentalnych podstaw do efektywnego rozwoju edukacji²¹⁵. W kontekście transformacji kulturowej, pozwala lepiej zrozumieć koncepcje Mead, aby móc tworzyć społeczeństwo gotowe do adaptacji zmieniającego się świata.

²¹⁴ L. Marszałek; *Re-konstrukcja dialogu pokoleń w rzeczywistości kultury prefiguratywnej*; Acta Universitatis Nicolai Copernici; Pedagogika XXXIV/2/2017.

²¹⁵ Tamże; s. 80.

3. ZMIENIAJĄCY SIĘ TECHNICZNY ŚWIAT NAUKI

3.1. Technopol – geneza zjawiska i elementy struktury

Jednym z głównym osiągnięć Postmana jest określenie i opisanie zjawiska „technopolu”. Zjawisko to powstało w momencie kiedy w naszym życiu zaczęła górować technika, a nasze codzienne czynności nie opierały się już na tradycyjnych czynnościach, czy też rytuałach, lecz wyznaczały je lub umożliwiały nowe techniczne zdobycze.

Początkiem wyraźnego zachodzenia tych zmian autor uznaje lata 70 XX wieku, kiedy to dwa przeciwstawne sobie światopoglądy, ten technologiczny oraz ten tradycyjny, zaczęły się ze sobą ścierać. Pierwszy z nich okazał się jednak silniejszy, lecz nie eliminował tego drugiego. Pozwalał mu istnieć, być ciągle funkcjonalnym, wywierać wpływ na życie innych. Nie sprawia, że alternatywne możliwości stają się niemoralne, nie delegalizuje ich, nie odbiera im nawet popularności. Jednak doprowadza do czegoś bardziej dotkliwego – czyni je niewidzialnymi, a co za tym idzie, doprowadza do tego, że stają się nieistotne²¹⁶.

Cel ten osiąga za pomocą przededefiniowania tak ważnych pojęć jak religia, sztuka, rodzina, politykę, prywatność, inteligencję, a nawet prawdę. Poprzez jego wpływ zmieniamy znaczenie wymienionych pojęć tak, że zaczynają one pasować do nowych wymagań technopolu²¹⁷. Zaczyna nam towarzyszyć w naszym codziennym życiu, sprawiając, że zmienia się ono całkowicie. Mówiąc prościej, żyjemy w czasach, kiedy to technika zwyciężyła kulturę.

Oczywiście nie było tak, że zjawisko technopolu zagościło w naszym życiu od razu, z dnia na dzień. Według Postmana można wyróżnić trzy różne stadia kultury:

- kulturę, która posługuje się narzędziami;
- technokrację;
- technopol²¹⁸.

Pierwszy, trwający mniej więcej do końca XVII wieku, był najkorzystniejszym okresem dla kultury. Narzędzia wykorzystywane w codziennym życiu nie zagrażały integralności kultury. Nawet jeżeli niektóre z nich były źródłem głębokiej przemiany obyczajów²¹⁹. Sytuacja zmienia się znacznie w drugim okresie, kiedy to różnego rodzaju

²¹⁶ N. Postman; *Technopol: Triumf techniki nad kulturą*; Państwowy Instytut Wydawniczy; Warszawa 1995, s. 61

²¹⁷ Tamże s. 61

²¹⁸ Tamże s. 87

²¹⁹ A. Dura; *Homo euthyphronicus albo o możliwości przetrwania w technopolu*; Folia Philosophica 15, 83-101; Muzeum Historii Polski 1997; s. 84.

maszyny i narzędzia zaczynają przejmować inicjatywę, co powoduje, że stopniowo znajdują się w centrum rzeczywistości. Doprowadza to do konfliktów pomiędzy wartościami kulturowymi, a wytworami techniki. Jak podkreśla sam Postman: „W rezultacie tradycja, moralność społeczna, mit, polityka, rytuał i religie muszą walczyć o życie”²²⁰. Objawia się to tym, że społeczeństwo, które funkcjonuje w technokracji jest luźno kontrolowane przez obyczaj społeczny, czy też przez religijny obrzęd. Jest to czas, kiedy największą aprobatą, czy też szacunkiem cieszą się ci, którzy potrafią produkować dużo i tanio. Zatem to technokracja wpływa na kreowanie nowych wartości: obiektywności, wydajności, fachowości, standaryzacji, postępu, sztuczności, przedmiotowości, odtwórczości, masowości, skuteczności, użyteczności itp.²²¹. Stały się one stałą, trwałą i zagrażającą opozycją do rzeczywistości kultury, która opierała się na spontaniczności, tradycji, bezinteresowności, życiu w zgodzie z naturą, indywidualnością, czy też niepowtarzalnością. Co jednak jest istotne, to nowy świat technokracji nie był w stanie zniszczyć starego ładu świata symboliki, religijności, czy też tradycyjności, choć go w pewnym stopniu ograniczył.

Technopol zwany również „totalną technokracją”, jest kolejnym rozwinięciem technokracji. Tu już nie ma zbyt dużo miejsca na tradycyjną kulturę, choć nadal wykorzystuje się tradycyjne pojęcia, jak np. wspomniane wcześniej: „religia”. „sztuka”, „rodzina”, czy też „prawda”, które zostały przededefiniowane. Jak wspomina Józef Bańka, technokrację można określić jako pewnego rodzaju model (system), w którym wyróżniamy dwie sfery:

- phronesis – rozumowa, która stanowi system
- thymos – emocjonalna, która pełni funkcję podsystemu²²².

W technopolu jednak nie ma miejsca na sferę tymiczną człowieka.

Wszystkie te działania doprowadziły do tego, że technopol zrzucił z człowieka odpowiedzialność za myślenie, czy też w ogóle z samego myślenia. Dał alternatywę na wszystkich płaszczyznach życia, z czego raduje się ludzka psychika, która jest do tego przystosowana. Wypracowano również skuteczne techniczne zamienniki dla niemal każdej tradycji kulturowej. Można tu mnożyć wiele przykładów, jak np. modlitwa o zdrowie, została zamieniona specjalistycznymi lekami; czytanie – zamienione na obraz

²²⁰ N. Postman; *Technopol...*, s. 39.

²²¹ A. Dura; *Homo euthyphronicus ...*; s. 84.

²²² J. Bańka; *Ja teraz. U źródeł filozofii człowieka współczesnego*; Katowice 1983, s. 142.

telewizyjny, czy też teraz bardziej popularny obraz internetowy; zamiast więzi rodzinnych – przynależność do grup internetowych itd..

Wszechobecna technika wraz na nowo wymyślonymi zjawiskami kulturowymi, doprowadziły do tego, że nowe pokolenia rodzą się już w innym świecie, zwanym medialnym, przez co mają nawet swoje określenia. Oczywiście zjawisko to będzie występować tylko w krajach, które potocznie uważa się za kraje rozwinięte. Dzieci, które tam się rodzą, nazywane są „cyfrowymi tubylcami”, „urodzonymi z myszką w rękę” lub globalnie możemy całe pokolenie nazwać „pokoleniem Google’a”, „pokoleniem kciuka”, „pokoleniem kopiuj-wklej”²²³. Wszystkie z tych nazw pochodzą od używanych urządzeń, sposobu ich użytkowania lub też bardzo często od wykonywanych operacji.

Patrząc na to, można zgodzić się z Adamem Durą, który przedstawia strukturyzację pojęcia technopolu poprzez zjawiska: „zator informacyjny (zatrucie), biurokrację, komputeryzację (nowy bóg), wąską specjalizację, zaufanie statystyce oraz podatność na reklamę”²²⁴.

Informacja jest zjawiskiem kształtującym egzystencję, jest odzwierciedleniem systemu nerwowego społeczeństwa. Jest jego potęgą, którą podobnie do towaru można kupić lub sprzedać. Jest ona jednak pozbawiona kryteriów, które pozwoliłyby weryfikować ją w zakresie prawdy lub fałszu, ponieważ te znane wcześniej, jak np. społeczne, polityczne, czy też historyczne, które zostały zdefiniowane, co doprowadziło, że przestały mieć znaczenie²²⁵. Zjawisko to ciągnie za sobą pewnego rodzaju zagrożenie dla ludzi, ponieważ sprawia, że informacja przestaje być obojętna, a może być nawet zabójcza. Jeszcze lepiej nazwał to Postman, który technopol określił formą kulturowego AIDS, gdzie skrót ten oznacza Anti-Information-Deficiency-Syndrome (syndrom braku odporności na informację)²²⁶.

Jak wszystko co nas otacza, to również technopol ma swoją złą stronę – biurokrację. Dzięki swojej złożoności oraz założeniu, które jej przyświeca, że mianowicie wydajność jest głównym celem instytucji społecznych, doprowadza do tego, że inne cele są marginalizowane²²⁷. Zygmunt Bauman natomiast określa biurokrację mechanizmem technicznym, który umożliwia wprowadzenie systematyzacji życia społecznego, ale

²²³ J. Morbitzer, *Edukacja medialna (małego) dziecka*; „Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami, a przesadzonymi zagrożeniami”; Wydawnictwo „Eter”, Łódź 2017, s. 205.

²²⁴ A. Dura; *Homo euthyphronicus...*; s. 86.

²²⁵ Tamże, s. 86.

²²⁶ N. Postman; *Technopol....*, s. 78.

²²⁷ A. Dura; *Homo euthyphronicus...*; s. 86.

również ograniczenie wolności jednostek. Jest dla niego wyrazem technokratycznej logiki, gdzie nadrzędne są cele systemu, a człowiek jest sprowadzany tylko do roli mniejszego lub większego trybika w maszynie²²⁸. Również Janusz Morbitzer podaje, że wpływ technologii na edukację i społeczeństwo sprawia, że obecnie panuje biurokratyzacja instytucji edukacyjnych²²⁹. Można interpretować to, że technologia i biurokracja łączą się w system, który ogranicza ludzką autonomię.

Również Piotr Sztompka zwraca uwagę, że biurokratyczne systemy są niezbędne dla nowoczesnego społeczeństwa. Ułatwiają zarządzanie złożonymi procesami społecznymi, jednak ich rozwój może prowadzić często do alienacji jednostek. Jego zdaniem, biurokracja poprzez oparcie na sztywnych zasadach, na formalnych procedurach, jasnej hierarchii, sprawia, że relacje międzyludzkie są minimalne, zredukowane do interakcji z bezosobowymi instytucjami. To właśnie w technopolu, biurokracja sprawia, że jednostka traci swój unikalny charakter, aby to cały system był efektywniejszy²³⁰.

Ponieważ w ogólnym rozumowaniu świat jest utrzymywany w równowadze, to również w technopolu jest coś co jest przeciwwagą dla biurokracji – jego „piekła”. Jest nim wynalazek, który okazał jednym z najważniejszych w najnowszej historii człowieczeństwa – komputer. Doskonałość tej maszyny spowodowała, że stała się odpowiednikiem „nieba” dla technopolu. Poprzez zwoje zalety okazał się idealnym narzędziem do tego, aby podporządkowywać sobie żądania natury, prawa biologii, emocjonalność, a nawet duchowość człowieka. Niestety wspomniane podporządkowanie ma charakter totalny i bezwzględny²³¹.

Nawet Bauman, który w swoich pracach nie raz wykazywał krytyczność wobec technologii i wpływu, jaki niesie na społeczeństwo, jednak potrafi przedstawić komputer wraz z technologiami informacyjnymi jako narzędzie przydatne dla ludzkości. Komputer urasta do rangi symbolu rozwoju technologicznego, który otwiera przed ludźmi szeroko bramy do świata wiedzy, komunikacji i efektywniejszego zarządzania zasobami²³².

Opinii tej wtóruje również Morbitzer, który też uważa komputer za dużą szansę dla rozwoju intelektualnego człowieka, lecz pod warunkiem, że będzie on wykorzystywany z rozważą. Wskazuje, że technologie cyfrowe mogą stanowić przestrzeń, w której

²²⁸ Z. Bauman; *Spółeczeństwo w stanie obłężenia*; Wydawnictwo Sic!; Warszawa 2006; s. 286.

²²⁹ J. Morbitzer; *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku*; Studia edukacyjne nr 50/2018; s. 20.

²³⁰ P. Sztompka; *Socjologia. Analiza społeczeństwa*; Wydawnictwo Znak; Kraków 2012; s. 95.

²³¹ A. Dura; *Homo euthyphronicus...*; s. 86.

²³² Z. Bauman; *Spółeczeństwo...*; s. 186.

człowiek realizuje swoje najważniejsze aspiracje, zarówno te intelektualne, ale również twórcze²³³. To właśnie te czynniki sprawiają, że komputer należy do „nieba” technopolu.

Ciągły rozwój technologii komputerowej wraz z Internetem doprowadziły do bardzo silnego wzrostu wiary w analizy komputerowe wśród społeczeństwa. To z kolei jest przyczyną zanikania odpowiedzialności człowieka za niektóre czyny. Coraz częściej zrzucamy ją na maszynę, ponieważ ciężko nam przyjąć na siebie jej błąd. Jest to objawem pewnego rodzaju deifikacji diagnoz komputerowych, z którymi nie chcemy lub nawet już nie potrafimy dyskutować. Jednakże błędnie wprowadzone na samym początku założenia mogą powielać błąd wielokrotnie, a człowiek nie będzie miał nad tym kontroli, a nawet czasem świadomości²³⁴.

Kolejnym, jakże ważnym, elementem technopolu jest coraz większa konieczność wąskiej specjalizacji. Tylko wraz z coraz węższą specjalizacją pojawiają się coraz częściej pytania o słuszność przyjętej drogi. Sam Bauman zaznacza w swoim dziele „Płynna nowoczesność”, że wymuszona globalizacją i ciągłym rozwojem wąska specjalizacja zawodowa prowadzi coraz częściej do fragmentaryzacji zdobywanej wiedzy, co z kolei może prowadzić do ograniczenia zdolności do szerszej refleksji nad różnymi problemami, np. społecznymi²³⁵. Dzieje się tak, ponieważ specjalista jest wybitnym znawcą w swojej profesji, pasji, ale staje się ignorantem w każdej innej. To prowadzi do powstawania modelu społeczeństwa, gdzie występuje zapotrzebowanie na człowieka zubożonego, jednostronnego, zredukowanego, mającego kłopot z kontaktem interpersonalnym²³⁶.

W świecie, gdzie tak ważną rolę odgrywa komputer, Internet i ogólnie pojęta technologia informacyjna, połączona z biurokracją, swoje istotne miejsce posiadają wszelkiego rodzaju statystyki. Technopol wykreował kult liczb. Jako ludzkość lubimy określać wszystko za pomocą mierzalnych miar przedstawionych jako ciąg liczb, np. inteligencję, majątność, wszelkiego rodzaju rekordy sportowe itp.. Każdy z nas na pewno chociaż raz w życiu wykorzystywał wszelkiego rodzaju statystyki, aby porównywać różnego rodzaju zjawiska, czy też rzeczy. Żyjemy w czasach, gdy jak chcemy kupić nowe auto, to przy wyborze konkretnego modelu często posilkujemy się jego danymi: spalanie,

²³³ J. Morbitzer; *O istocie medialności młodego pokolenia*; NEODIDAGMATA 33/34; Poznań 2011-2012; str. 134; pobrano z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/0f086f54-ffde-427f-abe7f388a687d6b/content>; [dnia 09.09.2024].

²³⁴ A. Dura; *Homo euthyphronicus*; s. 87.

²³⁵ Z. Bauman; *Płynna nowoczesność*; Wydawnictwo Literackie; Kraków 2006.

²³⁶ A. Dura; *Homo euthyphronicus*; s. 87.

prędkość maksymalna, bezpieczeństwo, cena itp., które pomagają nam wybrać ten konkretny model z wielu. Kiedy chcemy się poczuć lepsi niż inni, więc szukamy sposobu, aby w jasny i klarowny sposób określić, że nasze umiejętności są na wyższym poziomie niż u innych: np. biegniemy szybciej, potrafimy przebiec dłuższe dystanse, rzucamy celniej rzutkami itp.. Prowadzenie statystyk ma również określać to, jak zmienia się społeczeństwo. Czy na przestrzeni lat pewne rzeczy ulegają poprawie, a może stają się coraz gorsze. Jako przykład można przytoczyć testy sprawnościowe prowadzone w szkołach podstawowych, które wykazały, że dzisiejsi uczniowie są mniej sprawni, niż ci którzy kończyli szkołę podstawową 15 – 20 lat temu²³⁷. We wszystkich tych pomiarach pomaga nam wszechobecna technologia, jak np. zegarki sportowe. Ten świat sprowadzony do liczb może mieć jednak istotną wadę – odbiera człowiekowi jego człowieczeństwo. Czym jest bowiem JA ludzkie wyrażone liczbą²³⁸?

Zjawisko to jest również zauważalne przez socjologów. Manuel Castells, który między innymi zajmuje się wpływem technologii na społeczeństwo, poprzez przesuwanie granic społecznych interakcji, a także zmienianie struktur gospodarki. Jego analizy obejmują również wykorzystywanie statystyk do zrozumienia rozwoju technopolów. Castells zaznacza, jak ważne są te dane w trakcie podejmowania decyzji na wszystkich szczeblach warstw społecznych – zaczynając od lokalnych władz, a kończąc na globalnych korporacjach²³⁹. To dzięki nim możliwe jest efektywniejsze alokowanie wszelkich zasobów, planowanie rozwoju oraz w miarę obiektywna ocena skutków wprowadzonych strategii, czy też prowadzonej polityki.

Wszystkie te zjawiska świadczyć mogą, że technopol charakteryzuje się pewnego rodzaju kwantyfikowaniem rzeczywistości wraz z człowiekiem i jego „duchowością”. To z kolei prowadzi do „ubierania” ludzi w liczbowe gorsety, które mogą sprawiać uczucie sztywności i złego samopoczucia²⁴⁰. Jednym z rozwiązań tej niekomfortowej sytuacji jest szukanie nowych autorytetów, ponieważ stare, tradycyjne zostały wyparte. Te jednak mogą się okazać fałszywe, ponieważ może im towarzyszyć złudna idea obiektywności, którą sztucznie tworzy właśnie statystyka.

W technopolu człowiek jest postrzegany głównie jako konsument. Ma być wykorzystywany w jak najwyższym stopniu, ma chcieć posiadać coraz więcej, służyć

²³⁷ https://www.rm24.pl/fakty/polska/news-sprawnosci-uczniow-maleje-minister-sportu-bije-na-alarm,nId,7777073#crp_state=1, [pobrano dnia 10.09.2024].

²³⁸ A. Dura; *Homo euthyphronicus*....; s. 87.

²³⁹ M. Castells; *The Rise of the Network Society*; Wiley-Blackwell; New Jersey 2010; s. 113.

²⁴⁰ A. Dura; *Homo euthyphronicus*....; s. 87

oddanie systemowi. To sprawia, że tak silna stała się reklama, która niekoniecznie dotyczy zalet reklamowanego produktu, lecz sztucznie kreuje potrzebę posiadania. Sprawia, że człowiek przestaje mieć kontrolę nad własną wewnętrzną chęcią zaspokajania potrzeb, a tym samym nad swoją autonomią. To właśnie reklama zaraz obok mediów jest jednym z głównych narzędzi służących do manipulowania człowiekiem²⁴¹.

3.2. Koncepcja Trzeciej fali Alvina Tofflera

To właśnie Toffler'owi zawdzięczamy koncepcję „Trzech fal”, która dzieli dzieje cywilizacji na trzy etapy (fale) społeczeństwa:

- pierwsza – agrarno-rolnicza;
- druga – przemysłowa;
- trzecia – postindustrialna, zdominowana przez informacje i technologie²⁴².

Poprzez pojęcie cywilizacji rozumiemy ogólnie system według którego funkcjonują różnego rodzaju społeczeństwa świata. Każda cywilizacja składa się minimum z technosfery, infosfery oraz socjosfery. Pierwsza z nich to sposób wytwarzania, wymiany i konsumowania wszelkiego rodzaju dóbr oraz usług. Druga natomiast odpowiada za komunikację międzyludzką. Trzecia zaś jest wynikiem współpracy dwóch poprzednich, czyli wszelkiego rodzaju społeczne instytucje oraz sfery władzy²⁴³.

Wspomniane wcześniej trzy etapy społeczeństwa pełnią rolę metafor kolejnych fal cywilizacyjnych wywołanych zachodzącymi konfliktami, które wywołanymi są zderzeń nowych wartości, technologii, stosunków geopolitycznych, stylów życia oraz sposobów komunikacji z tymi dawnymi²⁴⁴. Nie są to fale, które jasno kończą i zaczynają się od konkretnego dnia. Są to raczej kolejno napływające po sobie fale, które do pewnego dnia wzajemnie na siebie działają. Zaznaczyć należy, że nie są one chaotyczne lub przypadkowe, a wręcz przeciwnie tworzą koherentny obraz o charakterze kumulatywnym, co doprowadza do znaczących, a wręcz gigantycznych przeobrażeń w wielu aspektach życia codziennego²⁴⁵.

Toffler dzieli architekturę społeczeństwa na trzy przestrzenie:

²⁴¹ Tamże; s. 87.

²⁴² A. Toffler; *Trzecia fala*; Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986; s. 32.

²⁴³ R. Tadeusiewicz; *Fale rozwoju cywilizacji*; Gazeta Myślenicka; 12/2004.

²⁴⁴ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne w koncepcji Alvina Tofflera*; Studia Prawnoustrojowe nr 26; Muzeum Historii Polski 2014; s. 13.

²⁴⁵ Tamże; s. 13.

- technosfera – która odpowiada za bazę energetyczną powiązaną z systemem produkcji, który powiązany jest z systemem dystrybucji²⁴⁶;
- socjosfera – opisuje jak zachowania społeczne, normy, wartości i praktyki kulturowe kształtują życie społeczne oraz formalny i nieformalny sposób organizowania się ludzi poprzez wzajemne na siebie oddziaływanie różnych instytucji²⁴⁷;
- infosfera – to skomplikowana, rozrośnięta sieć kanałów komunikacji, którymi przepływają informacje, zarówno te indywidualne, jak te masowe oraz doniesienia²⁴⁸.

Odnosić należy fakt, że przemiana w wymienionych sferach społeczeństwa nie zachodzi gwałtownie, lecz proces przeobrażeń występujących we wspomnianych sferach, cywilizacja przemysłowa drugiej fali stopniowo zaczyna być wypierana przez trzecią falę cywilizacji²⁴⁹. Doprowadzać to może do sytuacji, gdzie w którymś z krajów będzie odczuwalny równoczesny napór dwóch, a w skrajnych przypadkach nawet trzech fal, które będą niosły przeciwstawne względem siebie zjawiska. Jeżeli już dojdzie do takiej sytuacji i żadna z fal nie uzyska wyraźnej dominacji nad pozostałymi, to obraz przyszłości staje się nieklarowny – załamuje się. Trudno wtedy znaleźć prawdziwy sens występujących przemian oraz konfliktów²⁵⁰.

Toffler dostrzega wyraźny związek pomiędzy metodami zdobywania dóbr materialnych, a metodami prowadzenia wojen oraz „antywojen”. To o tych ostatnich mówi, że „obejmują przede wszystkim działania podejmowane przez polityków, a nawet przez żołnierzy, mające na celu stworzenie warunków, które odstrząsyłyby od wojny albo ograniczyły jej zasięg”²⁵¹. Wszystkie te działania mają swoje źródło w wykorzystywaniu zarówno siły militarnej jak i ekonomicznej, nie pomijając potencjału informacyjnego.

Obecnie na świecie jesteśmy świadkami rywalizacji wszystkich trzech fal cywilizacji. Ich intensywność zależy jednak od tego jaki obszar geograficzny będziemy omawiać. Jeżeli będziemy badać kraje wchodzące w skład tzw. państw wysoko rozwiniętych, to zauważymy dominację już trzeciej fali, która nie musi oznaczać niczego złego, a nawet przeciwnie – może nieść ze sobą nadzieję na lepsze „jutro”²⁵². Natomiast, gdy przyjrzymy się sytuacji wśród krajów tzw. „trzeciego świata” to sytuacja może

²⁴⁶ A. Toffler; *Trzecia ...*; s. 309.

²⁴⁷ Tamże; s. 54.

²⁴⁸ Tamże; s. 54.

²⁴⁹ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 13.

²⁵⁰ Tamże; s. 13.

²⁵¹ A. Toffler, H. Toffler; *Wojna i antywojna*; Kurpisz; Poznań 2006; s. 11.

²⁵² A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne falowanie, czyli nie taki diabeł straszny*; Gazeta Uniwersytecka UŚ; nr 5/2002.

wyglądać zdecydowanie inaczej. Tam nadal dominować może druga lub trzecia fala, chociaż ich początki są datowane na wiele lat wcześniej. Wzajemne ścieranie się różnych fal jest często źródłem nadchodzących konfliktów. Zwłaszcza jeżeli chodzi o konfrontacje pomiędzy instytucjami cywilizacji drugiej i trzeciej fali²⁵³.

Przyjęto datowanie występowania pierwszej fali na okres od 8000 r. p.n.e. do 1750 r. n.e. i była ona poświęcona wyłącznie ziemi²⁵⁴. Stąd też jej nazwa: agrarno-rolnicza. To właśnie podczas niej ludzie zmienili dotychczasowy koczowniczy tryb życia na życie osiadłe. Wtedy też doszło zmiany zdobywania pożywienia: dotychczasowe zbieractwo swobodnie dostępnych produktów roślinnych lub polowania w celu dobywania mięsa zostało wymienione na rolniczą uprawę zarówno potrzebnych zbóż jak i owoców wraz z hodowlą zwierząt o różnym przeznaczeniu²⁵⁵. Fala ta charakteryzowała się raczej wynalazkami z kategorii tych „niezbędnych”, jakimi były różnego rodzaju kołowrotki, kliny, katapulty, lewary, żurawie, prasy do winogron itp. Głównym celem wynalazków było wtedy zwielokrotnienie siły ludzkich mięśni lub zwierzęcych²⁵⁶. Produkcja, jak i wytwarzanie produktów miało służyć prawie tylko i wyłącznie swoim potrzebom – wymiana produktów nie należała do rozwiniętych gałęzi rynku²⁵⁷. Używane urządzenia były prymitywne co przekładało się na to, że technosfera była raczej mało rozwinięta, zwłaszcza jeżeli będziemy brali pod uwagę pierwsze lata omawianej fali cywilizacji. Jednak zmiana na osiadły tryb życia sprzyjała rozwijaniu form socjoserii, co również umożliwiało organizowanie pierwszych systemów władzy²⁵⁸. Było to możliwe dzięki doskonaleniu komunikacji, która opierała się głównie na osobistej, bezpośredniej formie. Informacja była przekazywana np. poprzez sieć posłańców. Ponieważ była to bardzo ważna, odpowiedzialna, a co za tym idzie prestiżowa funkcja, to była głównie zarezerwowana dla ludzi z wyższych warstw społecznych²⁵⁹. W tym okresie życie, praca czy też wychowywanie dzieci było oparte na naczelnej instytucji, jaką była wielopokoleniowa rodzina oraz często społeczność całej wioski²⁶⁰. Do wielopokoleniowej rodziny wliczano wtedy wszystkich wujków, ciotki, dziadków oraz całe kuzynostwo, wszyscy oni razem pracowali wspólnie w celu utrzymania często

²⁵³ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 14.

²⁵⁴ Tamże; s. 14.

²⁵⁵ R. Tadeusiewicz; *Fale rozwoju...*

²⁵⁶ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 14.

²⁵⁷ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne...*

²⁵⁸ R. Tadeusiewicz; *Fale rozwoju...*

²⁵⁹ M. Augustyniak; *„Konflikty społeczne ...*; s. 14.

²⁶⁰ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne...*

wspólnego gospodarstwa²⁶¹. W tym modelu to ojciec miał autorytarną władzę²⁶². Przyczyniło się do tego, że wybór wzorców do naśladowania był raczej mocno ograniczony, co dawało spójny przekaz: rodzina – szkoła – kościół – państwo²⁶³. W tym okresie władza należała do elit, a ich pozycja była niekwestionowana, bowiem wtedy każdy człowiek od narodzin wzrastał w akceptacji do panującego wtedy ładu społecznego. Należy również zaznaczać, że władza ta nie musiała podejmować zbyt wielu decyzji związanych z funkcjonowaniem społeczeństw rolniczych²⁶⁴.

Za początek pojawiania się drugiej fali społeczeństwa (industrialnej) uważa się rewolucję przemysłową²⁶⁵. Charakteryzowała się ona wprowadzaniem nowych technologii produkcyjnych, które już nie wymagały tylko siły mięśni ludzi lub zwierząt, ale skupionych, naturalnych i wyczerpywalnych baz energetycznych, czyli np. gaz, węgiel, czy też ropa naftowa²⁶⁶. Nowe rozwiązania wpłynęły na pojawianie się coraz wyraźniejszego braku samowystarczalności jednostki, czy też całych społeczności. To wtedy pojawiła sytuacja, w której żywność lub inne towary, czy też usługi produkowano głównie na sprzedaż lub wymianę. Ludzie zaczęli być zależni od artykułów i usług wytwarzanych przez kogoś innego²⁶⁷. Ogólny rozwój nauki i techniki umożliwił produkcję przemysłową różnego rodzaju dóbr, która okazała się bardziej zyskowna niż wcześniejsza produkcja rolna, co z kolei przyczyniło się do ograniczenia występowania domowego rękodziela oraz rzemiosła²⁶⁸. Bez względu na panującą na danym obszarze ideologię (socjalistyczną czy też kapitalistyczną) wzrastało zainteresowanie pieniędzmi oraz dobrami luksusowymi. Znalazło to swoje odbicie w naczelnej roli rynku w społeczeństwach drugiej fali. To tam produkcja stawiała się coraz bardziej nieskorelowana od konsumpcji, wzrosło uzależnienie od rynku w dziedzinie zaspokajania niezbędnych potrzeb do życia, a nie, jak było poprzednio od własnych możliwości wytwórczych²⁶⁹. „W społeczeństwie takim, niezależnie od jego struktury politycznej, sprzedaje lub wymienia się nie tylko towary, ale również siłę roboczą, idee, sztukę i dusze”²⁷⁰. Zatem

²⁶¹ J. Wróblewska; *Rodzina dziś i jutro. Perspektywa zmiany w obrębie małżeństwa i rodziny w świetle futurologiczno-socjologicznej koncepcji Alvina Tofflera*; rozdział w *Rodzina: kondycja i przemiany*; redaktor M. Świątkiewicz-Mośny; Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; Kraków 2011; s. 12.

²⁶² A. Toffler; *Trzecia...*; s. 53.

²⁶³ Tamże; s. 248.

²⁶⁴ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne...*

²⁶⁵ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 15.

²⁶⁶ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne...*

²⁶⁷ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 15.

²⁶⁸ R. Tadeusiewicz; *Fale rozwoju...*

²⁶⁹ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 15.

²⁷⁰ A. Toffler; *Trzecia...*; s. 87.

poprzez pojęcie rynku rozumiano system wymiany dóbr i usług pomiędzy ludźmi²⁷¹. Druga fala wyniosła przemysł na zupełnie inny poziom technologiczny, ponieważ to wtedy powstały pierwsze maszyny elektromechaniczne, ruchome części maszyn, przenoszenie napędu np. za pomocą pasów transmisyjnych, czy też łożyska. Ciągły rozwój doprowadził również do powstawania pierwszych maszyn z organami zmysłu – powstały maszyny które „słyszały”, „widziały” oraz wykonywały określone ruchy precyzyjniej niż człowiek²⁷². Wszystkie te zmiany spowodowały, że coraz bardziej konieczna była dokładna koordynacja pracy wykonywanej w różnych miejscach. To był okres gospodarki rynkowej, której popyt przewyższał podaż, co doprowadziło nie tylko do rozprowadzania surowców, ale również do rozpowszechniania informacji.

Nowa technologia umożliwiła wynalezienie oraz zastosowanie nowych technik komunikacji, które umożliwiały szybki przepływ informacji pomiędzy ludźmi na niespotykaną dotąd skalę²⁷³. To doprowadziło do załamania wcześniejszego monopolu na komunikację, a co za tym idzie na informacje. Pojawiła się większa liczba źródeł, z których każdy mógł czerpać wiadomości i zapoznawać się z obrazem rzeczywistości²⁷⁴. Powodem „wypuszczenia” ze swoich rąk prawa do komunikacji przez moźnych nie był ich altruizm, lecz to, że coraz bardziej wymyślna technologia drugiej fali i fabryczna masowa produkcja wymagały „masowego” obiegu informacji, któremu dawne metody nie potrafiły sprostać. To sprawiło, że powstał rozbudowany system informacji, bez którego cywilizacja przemysłowa nie mogłaby dać sobie rady²⁷⁵. To wtedy zaczęła brylować poczta, gazeta, radio, czy telewizja. Wszystkie te media przekazywały odbiorcom identyczne treści, podobnie jak fabryka, która produkowała miliony identycznych produktów dla swoich klientów²⁷⁶. Sprzyjało to pojawianiu się zjawiska kreowania szeregu ikon tzw. popkultury. Jako przykład można przywołać wizerunek Lenina, który stoi wyprostowany na tle czerwonej flagi, z triumfalnie wysuniętym podbródkiem, czy też sylwetkę jednego z najsławniejszych aktorów, gwiazdora kina niemego Charlie’ego Chaplina lub pierwszą ikonę seksapilu Marlin Monroe²⁷⁷.

²⁷¹ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne....*

²⁷² M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 15.

²⁷³ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne....*

²⁷⁴ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 15.

²⁷⁵ A. Toffler; *Trzecia ...*; s. 78.

²⁷⁶ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 15.

²⁷⁷ Tamże, s. 16.

Masowa gospodarka wymusiła powstanie nowych instytucji społecznych, takich jak fabryka, korporacja, szkoła oraz rodzina nuklearna²⁷⁸. Każda nowopowstała jednostka miała kontrolę nad społeczeństwem w określonym okresie ich życia, poprzez nadzorowanie ich pracy lub przygotowując ich do niej. Wraz z napływem drugiej fali został zachwiany panujący dotychczas patriarchalny obraz wielopokoleniowej rodziny. Została podważona autorytarna władza ojca, zmienił się stosunek rodziców do dzieci, a nawet doprowadził do powstania nowych obyczajów²⁷⁹. Rewolucja przemysłowa nie przeniosła tylko produkcji z pola do fabryki, ale również zmieniła funkcję oraz oczekiwania wobec rodziny, edukacji, czy też tego kto powinien opiekować się osobami starszymi – tu coraz większą rolę zaczęły mieć nowopowstałe instytucje epoki industrialnej. Wymuszona mobilność społeczeństwa, pozbawionego „zbędnego” ciężaru w postaci krewnych, wykreowała wspomnianą już wcześniej małą rodzinę nuklearną, która już nie składała się z wujków, cioć i babci, tylko z matki, ojca oraz kilkorga dzieci²⁸⁰. Tak wielopoziomowe zmiany doprowadziły, że znamienity dla masowego i przemysłowego porządku drugiej fali rys rozprzestrzenił się nie tylko w gospodarce, ale również w innych gałęziach jak w organizacji, komunikacji, logistyce, administracji, władzy, czy również w estetyce i moralności²⁸¹.

Władza w cywilizacji przemysłowej została przesunięta, czyli nie należała już do możnych, ani do właścicieli fabryk, ani również do klasy robotniczej, ale do osób którzy organizowali, czy też integrowali cały system²⁸². Były to osoby, które posiadały środki oraz zdolności wymagane do koordynowania działania całego systemu, mając jako główny cel masową produkcję, od której było już uzależnione społeczeństwo²⁸³. Byli to menadżerowie firmy albo menadżerowie polityki inwestycyjno-budżetowej, których zadaniem było lokowanie cudzych pieniędzy w przeróżne interesy. Doprowadziło to do tego, że władza stopniowo przejmowała „środki integracji”, mając coraz większy wpływ na życie społeczne, kulturalne, polityczne i gospodarcze. Ludzi sprawujących władzę w drugiej fali można nazwać integratorami. Nawet osoby odpowiedzialne za władaniem państwami, tacy jak prezydenci i premierzy coraz częściej uważali siebie za menadżerów,

²⁷⁸ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne...*

²⁷⁹ J. Wróblewska; „Rodzina dziś i jutro. Perspektywa zmiany w obrębie małżeństwa i rodziny w świetle futurologiczno-socjologicznej koncepcji Alвина Tofflera.”; rozdział w „Rodzina: kondycja i przemiany.”; redaktor M. Świątkiewicz-Mośny; Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; Kraków 2011; s. 12.

²⁸⁰ A. Toffler; *Trzecia ...*; s. 53.

²⁸¹ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 15.

²⁸² A. Toffler; *Trzecia*; s. 118.

²⁸³ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne...*

a nie jak było dotychczas za przywódców społecznych i politycznych (np. Nixon, Carter, Breżniew, Thatcher)²⁸⁴. W porównaniu do cywilizacji agrarno-rolniczej znacząco wzrósł zakres obszaru decyzyjności władzy, co doprowadziło również do rozrośnięcia struktury władz. To z kolei spowodowało, że wytworzone zostało społeczeństwo masowe – złożone z ludzi o podobnych poglądach, myślach i odczuciach²⁸⁵. Toffler zwraca uwagę, że wśród technik władzy zachodziło powstawanie hierarchii elit. Wtedy też powstał „establishment”, oddzielne piramidy władzy w różnych dziedzinach jak sport, religia, oświata, nauka, obrona itp.²⁸⁶. Władza w drugiej fali była zatem rozczłonkowana między wiele lub nawet bardzo wiele wyspecjalizowanych elit, które podlegały integracji ze strony nadrzędnej elity, która składała się z przedstawicieli wszystkich grup społecznych²⁸⁷. Ta nieoficjalna struktura władzy zawsze się odradzała po każdej zawierusze jak kryzysy, rewolucje, zmiany polityczne. Mogły się wtedy zmieniać hasła, nazwiska, które je głosiły, symbole partyjne, ale główna hierarchia pozostawała niezmienna²⁸⁸.

Funkcjonowanie całej cywilizacji przemysłowej można opisać za pomocą pojęcia superideologii, która stawiała człowieka nad wszystkim innym, co dawało mu prawo na ingerowanie w inne gatunki czy ogólnie przyrodę w imię ciągłego rozwoju gospodarczego²⁸⁹. To ona pozwalała mu na nieograniczony i niekontrolowany dostęp do dóbr naturalnych, nawet kosztem trwałego uszczerbku ekosystemu. Nadawała ona sens i nadawała rytm wszystkim przemianom, które zachodziły we wszystkich podsystemach cywilizacji.

Obecnie jesteśmy świadkami intensywnego rozwoju cywilizacji trzeciej fali – postindustrialnej. Wpływ drugiej fali – industrialnej - upadła, ponieważ opierała się na wyczerpywalnych bazach energetycznych, co przy ślepym dążeniu do ciągłego rozwoju gospodarczego doprowadziło do wielu katastrof ekologicznych, zagrażając całemu środowisku naturalnemu, a więc całemu społeczeństwu²⁹⁰. Trzecia fala miała mieć swój początek już wtedy kiedy Toffler pisał swoje dzieło. Nazywana była oprócz post-

²⁸⁴ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 16.

²⁸⁵ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne....*

²⁸⁶ A. Toffler; *Trzecia*; s. 62.

²⁸⁷ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 16.

²⁸⁸ A. Toffler; *Trzecia*; s. 122.

²⁸⁹ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne....*

²⁹⁰ Tamże.

industrialną również informacyjną i była ściśle powiązana z pojawieniem się komputerów, sieci komputerowych, czy automatyzacji w połączeniu z robotyzacją²⁹¹.

Obecnie wzrastająca w siłę trzecia fala przemian wykreuje nieokreśloną jeszcze do końca cywilizację, w której obowiązywać będzie idea odmienna od industrialnej superideologii. Jak już się ona „zadomowi” w społeczeństwie to sprawi przemienienie wszystkich sfer życia oraz cywilizacyjnych podsystemów, a ich cele przeddefiniuje²⁹². Na dzień dzisiejszy nie można stwierdzić, że nasze życie wypełnia tylko jedna fala, tylko nadal swój wpływ (oczywiście w różnym stopniu) wszystkie trzy fale. Ciężko spodziewać się, aby kiedyś nastał czas „rządów” tylko jednej cywilizacji. Oczywiście jedna z nich i najprawdopodobniej to będzie ta trzecia, będzie wiodła prym, ale wciąż gdzieś na świecie, na kogoś będzie działać pierwsza lub druga fala. Aby stało się inaczej to dwie pierwsze musiałyby odejść w całkowite zapomnienie zostawiając miejsce wyłącznie trzeciej. Droga do tego prowadzi poprzez wzniesienie się społeczeństwa agrarnego oraz przemysłowego na nowy, zdecydowanie „wirtualny” poziom funkcjonowania. Świadome i aktywne wspieranie tego procesu przez ludzi mogą przyczynić się do przyspieszenia kształtowania cywilizacji ostatniej fali, która może się okazać zdecydowanie lepsza do całej ludzkości oraz środowiska²⁹³. Rzeczywistość trzeciej fali jest nadal płynna, pozbawiona określonej ramy, czy też formy oraz ciągłości, zatem to okres nowych szans, ale również nowego ryzyka²⁹⁴.

Świat społeczny jest oparty na systemach abstrakcyjnych, których działania nie jesteśmy w stanie w pełni pojąć, czy też poznać²⁹⁵. Nowoczesny człowiek dokonuje wyborów na podstawie swoich wewnętrznych przekonań, czy też na podstawie swojego doświadczenia²⁹⁶. Przestały już działać wszelkiego rodzaju ramy kodeksu moralnego, które dotychczas potrafiły kontrolować życie pojedynczego człowieka zarówno w sferze publicznej, jak i w sferze prywatnej²⁹⁷. Proces zmian zachodzących dzięki oddziaływaniu trzeciej fali wpływa na funkcjonowanie wszystkich członków społeczeństwa, zmieniając stopniowo coraz bardziej także instytucje rodziny²⁹⁸.

²⁹¹ R. Tadeusiewicz; *Fale rozwoju...*

²⁹² A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne...*

²⁹³ Tamże.

²⁹⁴ J. Wróblewska; *Rodzina dziś i jutro*; s. 12.

²⁹⁵ A. Toffler; *Trzecia...*; s. 167.

²⁹⁶ A. Giddens; *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*; PWN; Warszawa 2001; s. 87.

²⁹⁷ Z. Bauman; *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*; Instytut Kultury; Warszawa 1994; s. 34.

²⁹⁸ A. Toffler; *Szok przyszłości*; KURPISZ S.A.; Poznań 2007; s. 314.

Rewolucja przemysłowa długofalowo okazała się zbyt drastyczna dla społeczeństwa, dlatego też zaczęła się pojawiać trzecia fala rozwoju, co Toffler określił zmianami w duchu praktopii. Oznacza ona nowy sposób życia, o którym nie wiadomo do końca jak będzie wyglądać, czyli następuje na samym początku zachodzących zmian²⁹⁹. Zaznaczyć należy jednak, że nie miała ona uchronić świata od występowania ewentualnych kryzysów gospodarczych, politycznych, chorób, kataklizmów naturalnych. To sprawiało, że pojęcie to nie było utopią, ponieważ „nie jest statyczna, zastygła w nierealnej doskonałości. Nie ma w niej atawizmu, który by ją kształtował na podobieństwo jakiegoś wymyślanego ideału przeszłości”³⁰⁰. Jest natomiast demokratyczna, zawsze otwarta na wszelkiego rodzaju potrzeby jednostki, chroni wolność prawa każdego z osobna jak i broni różnorodności. To ona wymusza zrównoważony rozwój, poprzez ciągły rozwój przemysłu z wykorzystaniem zróżnicowanych źródeł energii (np. energia słoneczna, wodna, chemiczna), zastosowaniu innowacji, wykorzystując postęp oparty na kreatywności ludzi³⁰¹. Rozwiązania te sprzyjają stopniowemu odbudowaniu się zniszczonego środowiska naturalnego³⁰².

Taką gospodarkę nazywa się gospodarką nadsymboliczną, która opiera się głównie na efektach pracy ludzkiego umysłu, czyli różnego rodzaju wynikach badań naukowych i technologicznych, coraz lepiej wykształconej siły roboczej, zaawansowanego oprogramowania, inteligentniejszego zarządzania oraz wysoko rozwiniętej komunikacji³⁰³. Państwa powinny włączać się do kształtowania trzeciej fali poprzez wyznaczania strategii rozwoju nauki i wspierania badań, np. poprzez różnego rodzaju dofinansowania. Powinno popierać działania, które mogłyby zakłócać dotychczasową równowagę, a nie te które do niej dążą lub ją utrzymują³⁰⁴. Całość takich działań tworzy gospodarkę zsynchronizowaną z społeczeństwem, które porzuciło uniformistyczne standardy panujące podczas drugiej fali, a stało się poprzez zmianę swojego stylu życia, nabywania produktów, korzystanie z technologii i mediów w coraz większym stopniu heterogeniczne³⁰⁵.

²⁹⁹ R. Tokarczyk; *Współczesne doktryny polityczne*; Oficyna a Wolters Kluwer business; Warszawa 2010; s. 43.

³⁰⁰ A. Toffler; *Trzecia ...*; s. 404.

³⁰¹ E. Kundera; *Koncepcja gospodarki nadsymbolicznej Alвина Tofflera*; Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach; nr 259/2016; s. 63.

³⁰² A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne...*

³⁰³ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 18.

³⁰⁴ E. Kundera; *Koncepcja gospodarki...*; s. 63.

³⁰⁵ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 19.

Toffler opisuje niespotykaną dotąd szybkość zachodzących zmian w społeczeństwie trzeciej fali słowami: „Nigdy jeszcze ludzie w tylu krajach świata [...] tak bezradnie nie szamotali się w wichrze sprzecznych, wywołujących dezorientację, kakofonicznych idei. [...]. Każdy dzień przynosi jakąś nową modę, odkrycie naukowe, religię, nowy ruch lub manifest”³⁰⁶. Jej głównym napędem staje się wysoko rozwinięta technika: „obejmuje ona przede wszystkim sam sposób wytwarzania, a nie tylko maszyny [...]. Pod terminem >>technika<< kryją się procesy wywoływania reakcji chemicznych, sposoby hodowli ryb, metody zalesienia, projektowanie sposobów oświetlenia teatralnego, metody obliczania głosów wyborczych, a także metodyka nauczania historii”³⁰⁷. Obecnie okres czasu jaki musi upłynąć od dokonania wynalazku do jego zastosowania oraz rozpowszechnienia znacząco się skrócił w porównaniu do ery rewolucji przemysłowej. Zauważyć można również zmianę w zastosowaniu wynalazków. Przestały być one dziełem same w sobie, ale zaczynają być kolejnym krokiem w znajdowaniu coraz to nowszych i bardziej skomplikowanych projektów. Każde nowe narzędzie może przyczynić się do modyfikacji w dotychczas znanych maszynach i technologiach, tym samym dając początek nowym kombinacjom. Zachodzące przyspieszenie powoduje poczucie gonitwy jednej zmiany za drugą, co prowadzi do skracania czasu trwania wielu zjawisk³⁰⁸.

Toffler w swych dziełach sugerował, że każda z fal miała swój symbol, który był adekwatny do rozwoju na danym etapie. Odpowiednio w epoce rolniczej była to ziemia, następnie w trakcie trwania epoki przemysłowej były to kominy unoszące się nad fabrykami, a obecnie symbolem trzeciej fali jest wiedza, która z definicji jest niewyczerpana i ogólnodostępna³⁰⁹. Po raz pierwszy symbolem stało się coś, co nie jest materialne, a jest nieuchwytnie, co ma swój wpływ również na gospodarkę, która przejmuje częściowo jej cechy. Pieniądz papierowy, choć nazywany jest symbolicznym, ma jednak swoją wartość realną, czego nie można stwierdzić odnośnie do wiedzy, która obecnie kształtuje cały proces produkcji – stąd też powstanie pojęcia gospodarki nadsymbolicznej³¹⁰. Wspomniana nadsymboliczność w głównej mierze dotyczy kapitału, który coraz częściej i w coraz większym stopniu jest „nierealny”. Wiedza jako kapitał

³⁰⁶ A. Toffler; *Trzecia ...*; s. 440.

³⁰⁷ Tamże; s. 40.

³⁰⁸ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 19.

³⁰⁹ A. Toffler; *Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*; Zysk i S-ka; Poznań 2003; s. 97.

³¹⁰ E. Kundera; *Koncepcja gospodarki...*; s. 64.

sprawia, że ten staje się sam symboliczny i odnosi się do symboli w pamięci i myślach ludzi oraz do pamięci cyfrowej, np. na komputerach.

Czwarta fala to również przemiana tzw. infosfery. Ogólny rozwój techniki sprawił, że powstaje coraz więcej, zupełnie nowych sposobów komunikacji międzyludzkiej. Uczyniono również kolosalny postęp jeżeli chodzi o prędkość przesyłania danych, możemy przekazywać coraz więcej danych, które mogą być coraz bardziej zróżnicowane, co sprzyja rozwojowi przemysłów i ich rozproszeniu³¹¹. Zachodzące zmiany mają również oczywiście wpływ na społeczeństwo, które chce odejść od „masowienia”, a raczej chce się stać zróżnicowane i zindywidualizowane. Dzieje się tak, ponieważ odmasowienie zachodzi w ich środowisku oraz ludzie sami chcą przemieniać swoje otoczenie i samych siebie – np. poprzez tworzenie odmasowionych instytucji społecznych³¹². Ulega zmianie edukacja, wychowanie oraz praca – w każdej z tych dziedzin kładzie się największy nacisk na indywidualność, pracę w małych grupach, rozwijanie talentów, a tego nie zapewniają instytucje masowe, które muszą ulegać zmianie (np. nauczanie w małych grupach). Tak wzajemnie oddziałująca na siebie rzeczywistość społeczna doprowadziła również do tego, że obecnie konieczne staje się podejmowanie coraz większej ilości decyzji, co zwiększa zasięg władzy³¹³. Dawna demokracja pośrednia przestaje spełniać oczekiwania, dlatego ustępuje coraz częściej miejsca demokracji bezpośredniej. Władza zostaje rozdana na więcej ludzi, ponieważ wymagane jest podejmowanie zdecydowanie większej ilości decyzji. Proces ten mogą wspierać nowoczesne technologie, które umożliwiają każdemu na bezpośrednie zabieranie głosu w procesie decyzyjnym, np. coraz popularniejszy budżet obywatelski.

Spółeczeństwo ponowoczesne, które objawia się poprzez indywidualizm, tymczasowość, tempo zmian, natychmiastową gratyfikację, czy też przyjemność, wytwarza nowy „styl” związków i różnego rodzaju relacji interpersonalnych³¹⁴. Co prawda miłość nadal przoduje jako główny motyw zawierania różnego typu związków, tylko że przekształcił się ogólny sens wspomnianej miłości. Odchodzi się już od wizerunku miłości idealnej – romantycznej, jej miejsce zajmuje obecnie „czysta relacja”, której trwałość oparta jest na przyjemności i obustronnym zadowoleniu³¹⁵. Związek oparty na „czystej relacji” może zatem zostać zerwany w każdym momencie, właściwie

³¹¹ A. Ślęczka; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne....*

³¹² Tamże.

³¹³ Tamże.

³¹⁴ J. Wróblewska; *Rodzina dziś i jutro*; s. 13.

³¹⁵ Z. Bauman; *Razem osobno*; Wydawnictwo Literackie; Kraków 2003; s. 72.

bez podania uzasadnienia. Jak podaje Anthony Giddens, przykładem „czystej relacji” jest miłość współbieżna, która jak sam autor opisuje, jest „miłością czynną, warunkową i jako taka kłóci się z <<tylko>> i <<na zawsze>> kompleksu miłości romantycznej”³¹⁶.

Coraz to nowsze i liczne warstwy komunikacji generują przesycenie informacji, co może powodować paraliż możliwości poznawczych i interpretacyjnych. Co ważne, informacje te są nacechowane przejściowością, fragmentarycznością, różnorodnością oraz impulsywnością³¹⁷. Trzecia fala zatem nie tylko wpływa na przyspieszenie przepływu informacji, ale również przeobraża ich strukturę, co z kolei może wpływać na nasze działania, czy też reakcje³¹⁸. Toffler przeobrażenia te nazywa „szokiem przyszłości”, a ich źródło znajduje w trzech powiązanych ze sobą zjawiskach: przelotność, nowość i różnorodność. Jak sam pisze, wywołują one „wyczerpanie zarówno fizyczne, jak i psychiczne spowodowane przeciążeniem fizycznych mechanizmów adaptacyjnych w organizmie człowieka, jak również mechanizmów podejmowania decyzji [...]”³¹⁹. Jest to reakcja na nadmierną ilość bodźców docierających do nas na płaszczyźnie afektywnej i kognitywnej. Objawem tego jest chaos myślowy, który z kolei doprowadza do trudności, czy też niemożności adaptacji do nowych sytuacji³²⁰. Wspomniany „szok” zaliczamy do pewnego rodzaju psychofizycznej dysfunkcji, która polega na coraz mocniej narastającej dezorientacji, która upośledza zdolności do racjonalnego planowania i podejmowania działań w otaczającym nas środowisku.

Warto zauważyć, że kolejne fale występują po sobie w coraz to mniejszych odstępach czasu. Czas panowania fali agrarnej to około 10 tys. lat, natomiast fala industrialna to już tylko około 200 lat (od wynalezienia maszyny parowej, do upowszechnienia komputerów osobistych). Trzecia fala Tofflera to uznawana do dziś klasyka, natomiast coraz częściej słychać głosy, że rozwój cywilizacji zaczyna dopisywać kolejne fale (np. era sztucznej inteligencji), które następują w coraz krótszych interwałach czasowych³²¹. Coraz częściej znajduje się teorie, że wystąpiły już następujące fale:

- fala globalizacji – wywołana upowszechnieniem Internetu oraz rozwojem transportu lotniczego, zapoczątkowana około 2000 roku;

³¹⁶ A. Giddens; *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*; PWN; Warszawa 2006; s. 80.

³¹⁷ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 19.

³¹⁸ A. Toffler; *Trzecia ...*; s. 384.

³¹⁹ A. Toffler; *Szok przyszłości...*; s. 338.

³²⁰ M. Augustyniak; *Konflikty społeczne ...*; s. 20.

³²¹ R. Tadeusiewicz; *Fale rozwoju....*

- fala wirtualizacji – początek wywołany dominacją „wielkiej czwórki GAFA” – Google, Apple, Facebook, Amazon, zapoczątkowany około 2010 roku;
- fala sztucznej inteligencji – wywołana rozwojem i upowszechnieniem sztucznej inteligencji, np. poprzez ChatGPT, zapoczątkowany około 2023 roku³²².

3.3. Zmiany techniki w kontekście rozwoju mikroelektroniki i nanoelektroniki

Podczas gdy pierwsza połowa XX wieku sprawiła, że cały świat był zajęty przez dwie wojny światowe, rewolucje społeczne, zmiany granic lub tworzeniem nowych państw, tworzeniu nowego ładu politycznego, to druga przyniosła okres względnego pokoju, który umożliwił bardzo intensywny rozwój technologiczny. Po upływie znacznej liczby lat, można wyciągnąć wniosek, że okres ten można nazwać „wiekiem mikroelektroniki”³²³.

Rozwój mikroelektroniki, a następnie nanoelektroniki zapoczątkowało wynalezienie tranzystora. Powszechnie za wynalazcę uważa się Williama Shockley’a, Johna Bardeen’a oraz Waltera Brattain’a, którzy pokazali swoje dzieło w 1947 roku, którym był już rzadko używany tranzystor bipolarny. Zaznaczyć jednak należy, że pierwszym naukowcem, który opracował coś mocno podobnego do tranzystora był profesor Julius Edgar Lilienfeld, który już w 1925 oraz 1928 roku zgłosił dwa patenty na przyrządy, które swoim działaniem przypominały współczesne tranzystory unipolarne (MOS), które obecnie służą jako budulec dla mikroprocesorów i pamięci półprzewodnikowej³²⁴. Jednak na nieszczęście dla wynalazcy, nie miał on odpowiednich materiałów, ani techniki, aby móc stworzyć te urządzenia w rzeczywistości, stąd też nie uważa się go obecnie jako twórcę tranzystora.

Znaczny skok w rozwoju techniki zazwyczaj nie jest efektem prac jednego człowieka, ale raczej jest efektem badań w obszarze różnych dziedzin. Oczywiście często bywa tak, że to odpowiednie spojrzenie jednej wybitnej jednostki powoduje odpowiednie „poskładanie” elementów z wielu dziedzin, co powoduje wygenerowanie nowego, przełomowego odkrycia. Elektronika, a w szczególności jej odłam mikroelektroniki wraz z nanoelektroniką jest idealnym przykładem tej reguły. Jej ciągły rozwój nie byłby możliwy np. gdyby nie został poprzedzony rozwojem technologii materiałowej.

³²² Tamże.

³²³ P. Grabiec; *Znaczenie i uwarunkowania rozwoju technologii mikro- i nanoelektronicznych w Polsce*, „Elektronika”; 6/2012; SIGMA-NOT.

³²⁴ Tamże.

Ciągły rozwój elektroniki oraz coraz częstsza miniaturyzacja umożliwiła stworzenia oddzielnego działu, którym jest mikroelektronika. Jest to obszar, który odnosi się do budowy i działania miniaturowych systemów elektronicznych, które umożliwiły na wykonywanie skomplikowanych instrukcji i uruchamianie programów³²⁵. Ich przykładem mogą mikrokontrolery, mikroprocesory oraz inne układy scalone, które znajdują szerokie zastosowanie w przemyśle, np. komputery, urządzenia mobilne, GPS, czy też w przemyśle poprzez systemy automatyki i robotyki.

Drogę do wszystkich wymienionych współczesnych udogodnień otworzyło wynalezienie w 1954 roku tranzystora krzemowego³²⁶, który jak sama nazwa wskazuje, wykorzystywał w swojej budowie głównie krzem, a nie jak było wcześniej german. Jednak pierwszy układ scalony opracowany przez Jacka Kilby'ego w 1958 roku był właśnie germanowy. Niedługo potem, bo w 1959 roku Robert Noyce (późniejszy współzałożyciel firmy Intel) skonstruował pierwszy układ krzemowy. Pierwszy bardziej skomplikowany układ scalony opracowany poza USA został stworzony przez zespół Polaków pod przewodnictwem Cezarego Ambroziaka w Instytucie Podstawowych Problemów Techniki PAN w 1961 roku³²⁷.

Dalszy rozwój mikroelektroniki przebiegał na świecie według przewidywań Gordona E. Moore'a, który przewidział gwałtowny rozwój, który objawiać się będzie stopniem integracji układów scalonych, który podlegać będzie podwajaniu w określonym okresie³²⁸. Na samym początku Moore sądził, że będzie to czas jednego roku, lecz później doszacował go na dwa lata. Ostatecznie okazało się, że zmiany te zachodzą na przestrzeni 18 miesięcy. Zasada ta zaskakująco dobrze oddaje rozwój mikroelektroniki na przestrzeni pierwszych 40 lat³²⁹.

Ciągłe dążenie do coraz mniejszych układów elektronicznych doprowadziło do powstania nowej dziedziny elektroniki, którą nazwano nanoelektroniką. Termin ten zaczął się powszechnie pojawiać pod koniec lat siedemdziesiątych, a osobą która jako pierwsza przedstawiła ten podział był w 1974 roku Norio Taniguchi³³⁰. Definiuje się ją jako technologię, gdzie wymiary lub tolerancje wymiarów w zakresie 0.1 – 100 nm

³²⁵ Mikro- i nanoelektronika; Platforma Przemysłu Przyszłości; [pobrano 09.10.2024]; <https://przemyslprzyszlosci.gov.pl/nawigator-technologiczny/mikro-i-nanoelektronika/>

³²⁶ P. Grabiec; *Znaczenie i uwarunkowania...*

³²⁷ I. Malecki; *Tak powstał...*; referat wygłoszony podczas Sesji Jubileuszowej Rady Naukowej IPPT PAN; Pałac Staszica 2002

³²⁸ G. E. Moore; raport *The future of Integrated Electronics*; 1965.

³²⁹ G. E. Moore; raport *Technical Digest International Electron Devices Meeting*; 1975.

³³⁰ N. Taniguchi; *On the basic concept of nanotechnology*; Proc. Int. Conf. Prod. Eng. Tokyo Part 2; 1974.

odgrywają kluczową rolę³³¹. Ta definicja jednak ma swoje słabe strony, ponieważ jest zbyt ogólna, przez co może obejmować zarówno krystalografię rentgenowską, fizykę atomową czy ogólnie całą chemię. To spowodowało, że nanotechnologię ograniczono do technologii manipulacji materiałami oraz obróbki elementów w zakresie rozmiarów i tolerancji wcześniej podanych³³².

W dziedzinie elektroniki nanotechnologia ma zastosowanie w dziedzinie wytwarzania półprzewodników, gdzie miniaturyzacja jest codziennością i jest wciąż badana oraz rozwijana. Przekłada się to na stale rosnącej precyzji wytwarzania obwodów scalonych, które są budowane warstwa po warstwie. Jak ważna jest precyzja wytwarzania układów elektronicznych niech świadczy fakt, że jeszcze w latach 90' około jedna czwarta prac z dziedziny fizyki półprzewodnikowej dotyczyła aspektów struktury obwodów scalonych³³³. Obecnie dzięki wszystkim usprawnieniom w technologii półprzewodników istnieją możliwości wytwarzania urządzeń elektronicznych o rozmiarach mniejszych niż 100 nanometrów³³⁴.

Wszystkie wspomniane kroki przyczyniły się do wielkich przemian w przemyśle, gospodarce, a nawet w społeczeństwie. To właśnie mikroelektronika, czy później dzięki nanotechnologii nanoelektronika umożliwiła produkcję takich urządzeń jak komputery, telefony komórkowe, urządzeń automatyki i robotyki, czyli obecnie dla wielu z nas urządzeń „codziennej potrzeby”. Zatem doszło do rewolucji w naszej codzienności. Dziś nie potrafimy żyć bez narzędzi, o których jeszcze stosunkowo niedawno nikt nie wiedział. Obecnie urządzenia elektroniczne nas otaczają z każdej strony i praktycznie nie jest możliwe funkcjonowanie bez ich wykorzystywania. Znajdują swoje liczne zastosowanie w najnowszych samochodach, które są naszpikowane elektroniką, która ma za zadanie sprawiać, że jazda samochodem nie będzie tylko przyjemniejsza (np. klimatronik), ale również zwiększy nasze bezpieczeństwo (np. obecnie obowiązkowo montowany system ADAS³³⁵). Cała technologia wykorzystująca mikrokontrolery lub nanoelektronikę znalazła swoje zastosowanie również w produkcji sprzętu gospodarstwa domowego (zarówno AGD, jak i RTV). Coraz śmielej jest wykorzystywana w medycynie i to nie

³³¹ B. Dręczewski, A. Herman, P. Wroczyński; *Nanotechnologia. Stan obecny i perspektywy*; Politechnika Gdańska; Gdańsk 1997; s. 7.

³³² Tamże; s. 7.

³³³ M. J. Kelly; *Nanometre physics and microelectronics*; Phys. Bull. 1986; s. 37.

³³⁴ B. Dręczewski, A. Herman, P. Wroczyński; *Nanotechnologia...*; s. 8.

³³⁵ <https://www.autonapierala.pl/kalibracja-systemow-adas-poznan/>; [pobrano 13.10.2024].

tylko do produkcji wyspecjalizowanych urządzeń medycznych, ale również jako komponent implantów (np. aparat słuchowy)³³⁶.

Podstawowymi elementami, których istnienie zawdzięczamy nanotechnologii i które można powiedzieć są synonimami mikro- lub nanoelektroniki to procesory lub mikroprocesory. To właśnie one umożliwiają wykonywanie operacji arytmetycznych i logicznych oraz odpowiadają za prawidłową współpracę wszystkich modułów podłączonych do maszyny logicznej (np. komputera)³³⁷. Kolejnym naturalnym krokiem było powstanie programów, których struktura zawiera listę komend, które mają być wykonywane w określonej kolejności. Chociaż my je widzimy jako tekst, to tak naprawdę są one reprezentowane jako ciąg liczb przechowywanych w pamięci maszyny logicznej, np. komputera³³⁸. Powstanie mikroelektroniki umożliwiło również rozwinięcie, a tak naprawdę zwiększenie pojemności wspomnianej pamięci, która jest potrzebna, aby móc na niej przechowywać coraz większą ilość danych, które obecnie są nam tak potrzebne.

Patrząc całościowo można śmiało stwierdzić, że osiągnięcia z zakresu mikro- oraz nanoelektroniki mają obecnie zastosowanie praktycznie w każdym obszarze gospodarki oraz mają realny wpływ na styl i jakość życia współczesnych ludzi. Można wymienić wiele przykładów dziedzin, gdzie doszło do prawdziwej rewolucji dzięki nanotechnologii, a jako jedne z najważniejszych branż oraz dziedzin życia można wymienić³³⁹:

- Elektronika konsumencka – są to np. telewizory, laptopy, komputery stacjonarne, telefony komórkowe i inne liczne urządzenia mobilne;
- Przemysł motoryzacyjny – wspomniany już wcześniej, który mikroelektronikę wykorzystuje w zaawansowanych systemach samokontroli, systemach bezpieczeństwa, nawigacji ale również do produkcji samochodów o napędzie elektrycznym oraz coraz śmieiej próbując produkcji samochodów autonomicznych³⁴⁰;
- Medycyna – nanoelektronika umożliwiła produkcję przeróżnych, wysoko zaawansowanych urządzeń medycznych służących do monitorowania i kontrolowania

³³⁶ Platforma Przemysłu Przyszłości; <https://przemyslprzyszlosci.gov.pl/nawigator-technologiczny/mikro-i-nanoelektronika/>; [pobrano 13.10.2024].

³³⁷ J. Józefowska; *Architektura komputerów. Procesor – wykład*; Politechnika Poznańska; <https://www.cs.put.poznan.pl/jjosefowska/wyklady/wspia/informatyka5.pdf>; [pobrano 13.10.2024].

³³⁸ G. Coldwind; *Zrozumieć programowanie*; PWN; Warszawa 2024; s. 10.

³³⁹ Platforma Przemysłu Przyszłości; <https://przemyslprzyszlosci.gov.pl/nawigator-technologiczny/mikro-i-nanoelektronika/>; [pobrano 13.10.2024].

³⁴⁰ W. Choromański, I. Grabarek, M. Kozłowski, M. Czerepicki, K. Marczuk, *Pojazdy autonomiczne i systemy transportu autonomicznego*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2020; s. 64.

funkcji życiowych oraz do umożliwiania lub ułatwiania „normalnego” funkcjonowania pacjenta w życiu społecznym (np. zaawansowane protezy, czy też aparaty słuchowe)³⁴¹;

- Przemysł lotniczy i kosmiczny – to właśnie wynalezienie pierwszych tranzystorów, a później układów scalonych, a ostatecznie mikro- oraz nanoelektroniki, umożliwiły stworzenie tak rozwiniętych systemów niezbędnych do sterowania i monitorowania systemów lotniczych, rakiet, satelitów i innych zaawansowanych technicznie urządzeń³⁴²;

- Energia odnawialna – np. kontrolery i inwertery zastosowane w panelach fotowoltaicznych, wiatrakach i innych systemach wykorzystywanych w odnawialnych źródłach energii;

- Telekomunikacji – opartej głównie na zaawansowanej mikroelektronice, która jest wykorzystywana zarówno w sieciach przewodowych, jak i tych bezprzewodowych;

- Przemysł zbrojeniowy – najnowsza technologia jest wykorzystywana w produkcji coraz to nowszej i skuteczniejszej broni oraz do produkcji coraz to dokładniejszych systemów pozwalających na lokalizację oraz rozpoznanie wrogich sił³⁴³;

- Automatyzacja i robotyzacja – mikroelektronika pozwala na coraz precyzyjniejsze sterowanie robotami przemysłowymi i systemami zarządzającymi procesami ogólnie pojętej produkcji;

- Przemysł elektroniczny – ciągły rozwój mikro- oraz nanoelektroniki sprawia, że jest to jedna z czołowych gałęzi sektora przemysłu elektronicznego;

- Biotechnologie – mikroelektronika oraz nanotechnologia umożliwiają rozwijanie zaawansowanych narzędzi do badania i manipulacji materiałów biologicznych na poziomie molekularnym³⁴⁴;

- Bezpieczeństwo cyfrowe – powstanie zaawansowanych systemów zabezpieczeń cyfrowych, jak np. kryptografia i technologie identyfikacji biometrycznej.

Jednym z najlepszych dowodów jak mikroelektronika wraz z nanoelektroniką są ważne dla światowego rynku są liczby określające obrót w wymienionym sektorze. W 2012 roku całkowity obrót wyniósł 230 mld EUR, natomiast wartość produktów zawierających mikro- i nanoelektroniczne układy wynosił około 1600 mld EUR. Jest to

³⁴¹ M. Piotrowski; *Szpital XXI wieku – aparatura medyczna i wyposażenie*; Elamed; Katowice 2022.

³⁴² D. Bugayko, Z. Zamiar; *Zarządzanie infrastrukturą portów lotniczych i lotnisk*; Oficyna Wydawnicza ATUT; Wrocław 2020; s. 99-130.

³⁴³ *Nowoczesne wojsko – bezpieczna ojczyzna*; <https://www.wojsko-polskie.pl/au/articles/aktualnosci/nowoczesne-wojsko-bezpieczna-ojczyzna/pdf/>; [pobrano 13.10.2024].

³⁴⁴ Platforma Przemysłu Przyszłości; <https://przemyslprzyszlosci.gov.pl/nawigator-technologiczny/mikro-i-nanoelektronika/>; [pobrano 13.10.2024].

jeden z nielicznych lub nawet jedyny rynek, który pomimo różnych światowych spowolnień finansowo-gospodarczych notuje globalnie wzrost o 5% corocznie od 2000 roku³⁴⁵.

3.4. Prezentacja "infuture.institute" wraz z Metawersum oraz Sztuczną Inteligencją

3.4.1. Infuture.institute – przyszłość edukacji

Instytut powstał w 2015 roku z inicjatywy Hatałskiej. Jest to instytut forecastingowy, czyli taki, który próbuje określić najważniejsze trendy, opisać je i wskazać konsekwencje ich występowania dla gospodarki, kategorii rynkowej czy też konkretnej marki³⁴⁶. Głównym zadaniem instytutu jest monitorowanie i analizowanie czynników, a zwłaszcza tych technologicznych i społecznych, które mogą mieć wpływ na wywołanie fundamentalnych zmian w poszczególnych kategoriach w określonym okresie, czyli krótko-, średnio- i długoterminowy³⁴⁷. To właśnie na ich podstawie jest wstanie zdefiniować trendy.

Infuture.institute stara się odpowiadać również na pytanie, co może się zdarzyć?. Dzięki takim raportom, przedsiębiorcy i inne organizacje mają podstawy, aby opracować skuteczny plan strategiczny. Pozwala zatem na przygotowanie się na nadchodzące zmiany, podejmowanie lepszych decyzji, szukanie szans i możliwości oraz odkrywanie nowych kierunków rozwoju³⁴⁸.

W swojej ofercie infuture.institute posiada³⁴⁹:

- wspomniana we wcześniejszym rozdziale Mapę Trendów, która pokazuje najistotniejsze zmiany w czterech perspektywach czasowych;
- Karty Trendów, które są narzędziem pomocnym w pracy nad strategią i innowacjami oraz stanowi źródło różnych inspiracji, umożliwiających szerokie, pozasilosowe spojrzenie;
- warsztaty trendowe, ułatwiające przygotowanie danej firmy/instytucji na nadchodzącą przyszłość z nowymi trendami;

³⁴⁵ J. Nazarko; *Podlaska strategia rozwoju nanotechnologii do 2020 roku. Przełomowa wizja regionu*; Agencja Wydawnicza Ekopress; Białystok 2013; s. 25.

³⁴⁶ Infuture.institute; <https://infuture.institute/o-nas/>; [pobrano 13.10.2024].

³⁴⁷ Tamże.

³⁴⁸ Tamże.

³⁴⁹ Tamże.

- White Spots Assessment, czyli dokonywanie oceny obecnego stanu organizacji w kontekście zmian na rynku, rozwoju technologii, czy też zmian demograficznych;
- Webinary, czyli szkolenia prowadzone w formie online;
- Future thinking strategy, wspomaga stworzenia nowej strategii dla danej organizacji, marki lub też produktu;
- badania, analizy rynku, przeprowadzane za pomocą badań ilościowych oraz jakościowych.

Potwierdzeniem skuteczności przeprowadzanych badań oraz publikowanych raportów jest zaufanie od klientów, którzy czasem należą do jednych z czołowych firm ze swojej dziedziny. Są to m. in. USP Zdrowie, nesperta, empik, KGHM, Żabka czy też McDonald's³⁵⁰.

3.4.2. Metawersum – „następca” Internetu mobilnego

Pojęcie „Metawersum” zostało użyte po raz pierwszy przez Marka Zuckerberga, który w 2021 roku podczas corocznej konferencji Facebook Connect mówił właśnie o wizji metawersum. Według niego będzie to „następca” internetu mobilnego, co sprawiło, że postanowił zmienić nazwę kierowanej przez siebie spółki na Meta Platforms³⁵¹. Natomiast Matthew Ball koncepcję metawersum interpretuje jako „masowo skalowaną i interoperacyjną sieć wirtualnych światów 3D, renderowanych (przedstawianych graficznie) w czasie rzeczywistym, doświadczanych synchronicznie i trwale przez nieograniczoną liczbę użytkowników, którzy cieszą się poczuciem indywidualnej obecności z zachowaniem spójności danych dotyczących na przykład tożsamości, przeszłości, uprawnień, dóbr materialnych, kontaktów i płatności”³⁵². Jest łatwo zobaczyć, jest ona zdecydowanie dokładniejsza i bardziej obrazowa.

W celu zapoznania się z genezą idei „metawersum” należy się cofnąć do 1992 roku, kiedy to słowo te zostało użyte po raz pierwszy w powieści „Zamieć” autorstwa Neala Stephensona³⁵³. Należy również wspomnieć o francuskim filozofie i teoretyku kultury Jeanie Baudrillardzie, który jest autorem terminu „hiperrzeczywistość”, który ma określać „stan, w którym rzeczywistość i symulacje są tak ze sobą zintegrowane, że stają

³⁵⁰ Tamże.

³⁵¹ M. Zuckerberg; *Founder's Letter*; 2021; <https://about.fb.com/news/2021/10/founders--letter/>; [pobrano 13.10.2024].

³⁵² M. Ball; *Metawersum: Jak internet przyszłości zrewolucjonizuje świat i biznes*; MT Biznes; Warszawa 2022; s. 128.

³⁵³ O. P. Orzeł CSsR; *Fides, Ratio et Patria*; Studia Toruńskie 17/2022; Toruń 2022; s. 313.

się niemożliwe do odróżnienia”³⁵⁴. Swoją cegiełkę w tworzeniu, czy też utrwalaniu idei metawersum miały gry typu Minecraft, czy też Robloks, które zaczęły kreować wśród szerszej publiczności możliwości tworzenia rozbudowanego świata wirtualnego według swojego uznania. To dzięki nim spora część społeczeństwa uświadomiła sobie możliwości jakie niesie za sobą świat wirtualny³⁵⁵.

Warto zwrócić uwagę na pewne zjawisko, że technologiczna transformacja wciąż przyspiesza³⁵⁶. Można tutaj przytoczyć słowa Ball’a, który pisze: „Internet mobilny istnieje od 1991 roku, ale dopiero pod koniec pierwszej dekady XXI wieku przyniósł taki poziom rozwoju technologii łączności, urządzeń i aplikacji bezprzewodowych, że każdy obywatel państw rozwiniętych (...) mógł sobie pozwolić na zakup smartfona i szerokopasmowego Internetu”³⁵⁷. Słowa te wraz z całą książką można interpretować jako stwierdzenie faktu, iż rozwój nowych technologii nie jest oparty tylko na poszerzaniu możliwości technicznych, ale również wymaga koniecznie odpowiedniej mentalności konsumentów.

Świat Metawersum niesie za sobą pewnego rodzaju zagrożenia, które mogą być prawdziwym wyzwaniem dla odpowiednich organizacji, czy też służb, których zadaniem jest dbać o bezpieczeństwo społeczeństwa. Ponieważ świat Metawersum jest światem wirtualnym, to możemy się w nim spodziewać znanych już zagrożeń z cyberprzestrzeni, które mogą być dodatkowo skatalizowane³⁵⁸. Możemy się spodziewać większej liczby przestępstw związanych z prywatnością. Oczywiście również jeżeli będziemy się posługiwać płatnościami za pomocą kryptowalut, to te zagrożenia, które już obecnie występują pojawią się również w wirtualnej rzeczywistości. Następnym zagrożeniem jest to, że jeżeli zakupimy coś wirtualnego, czym może być coś, co teoretycznie ma mieć jakąś wartość, jak np. działka, dzieło sztuki lub cokolwiek innego, to może się okazać, że zdigitalizowana postać tej rzeczy przestanie należeć do nas lub przestaniemy mieć nad nią jakąkolwiek cyfrową kontrolę³⁵⁹. Należy pamiętać, że Metawersum jest wciąż stosunkowo nowym zjawiskiem, to wciąż mogą się pojawić zagrożenia kompletnie nowe, ponieważ pewną zagadką jest to, czy zjawiska które wystąpią tylko i wyłącznie w

³⁵⁴ M. Ball; *Metawersum: Jak...*; s. 24.

³⁵⁵ J. Pomorski; *Raport koła metodologicznego historyków UMCS*; KMH UMCS 2024; s. 6.

³⁵⁶ O. P. Orzeł CSsR; *Fides, Ratio...*; s. 313.

³⁵⁷ M. Ball; *Metawersum: Jak...*; s. 30.

³⁵⁸ M. Maj; Fundacja Bezpieczna Cyberprzestrzeń; *Trójwymiarowy, wirtualny świat metawersum przyniesie nowe zagrożenia. Dotychczasowe metody kontroli i nadzoru mogą się okazać nieskuteczne*; Newseria Biznes; 07.02.2022; <https://biznes.newseria.pl/news/trojwymiarowy-wirtualny,p1690721760>; [pobrano 27.10.2024].

³⁵⁹ Tamże.

Metawersum, nie stworzą oddzielnej, całkowicie nowej klasy zagrożeń, których na dzień dzisiejszy nie potrafimy ocenić, a nawet sobie wyobrazić³⁶⁰.

Świat wirtualny jest bardzo dynamiczny i nieobliczalny. Zmiany, które w nim zachodzą często wyprzedzają nasze oczekiwania, a czasem i wyobraźnię zwykłego użytkownika. To generuje jeszcze jeden problem najważniejszy, a mianowicie nie nadążanie prawodawstwa za technologią. Obecnie proces legislacyjny często trwa około roku czasu, więc trudno wyobrazić sobie, że odpowiednie służby będą w stanie reagować na zachodzące zmiany – będzie to bardzo dużym wyzwaniem³⁶¹.

Przywołując pytanie: „czy upadające drzewo wydaje dźwięk, jeśli nie ma nikogo w pobliżu?”, którego autorstwo przypisuje się George’owi Berkeleyowi³⁶², możemy je odnieść do kwestii istnienia w świecie Metawersum. Obecnie żyjemy w czasach, kiedy posiadamy coraz większą moc obliczeniową, którą możemy wykorzystywać do wszelkiego rodzaju projektowania, symulacji czy obliczania coraz to nowszych danych. Nadal jednak nie posiadamy takiego poziomu rozwoju technicznego, aby naszym jedynym ograniczeniem była kreatywność użytkownika, a to właśnie zakłada koncepcja Metawersum³⁶³.

W rzeczywistym świecie wszystkim rządzą prawa fizyki (np. grawitacja). Natomiast w świecie wirtualnym wszystko jest ukryte pod postacią danych i kodów programu. Znane nam otoczenie jest zaprogramowane z góry, natomiast w świecie wirtualnym wszystko musi być zaprogramowane od samego początku do samego końca³⁶⁴. Jak wspomina Ball odwołując się do wspomnianego wcześniej pytania filozoficznego, „aby usłyszeć upadające drzewo w pobliżu boiska piłkarskiego na tle ryku tłumu reagującego na zdobycie zwycięskiego gola, potrzeba wielu programistów piszących wiele kodów do obsługi ogromnych ilości danych”³⁶⁵. Można z tego wyciągnąć wniosek, że w niedalekiej przyszłości, będziemy posiadać wiele zróżnicowanych światów wirtualnych wraz z platformami, na których będą one działać, a które będą dostarczane przez liczne grono dostawców technologii bazowych. Sam Ball odbiera to jako dobrą wiadomość, zaznacza jednak potrzebę współdziałania tych światów³⁶⁶.

³⁶⁰ Tamże.

³⁶¹ Tamże.

³⁶² Zintegrowana Platforma Edukacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej; *Empiryzm brytyjski: George Berkeley – kryteria istnienia*; <https://zpe.gov.pl/a/wprowadzenie/DPrQRmd4H>; [pobrano dnia 27.10.2024].

³⁶³ O. P. Orzeł CSsR; *Fides, Ratio...*; s. 314.

³⁶⁴ Tamże; s. 314.

³⁶⁵ M. Ball; *Metawersum: Jak...*; s. 130.

³⁶⁶ Tamże; s. 146.

Jeżeli ma dojść do wzajemnego współdziałania, to konieczne jest wytworzenie wspólnego języka, który byłby zrozumiały dla wszystkich użytkowników oraz twórców środowiska. Niestety w przypadku rzeczywistości wirtualnej, tej trójwymiarowej z obiektami interaktywnymi na czele, trudno jest o porozumienie³⁶⁷. Jako przykład można przywołać kwestię na jaką zwrócił sam Ball, czyli np. „but jest obiektem czy zbiorem obiektów? Jeżeli tak to ilu?”³⁶⁸. Staniemy lub nawet już stoimy przed dylematem, kto będzie upoważniony do rozstrzygania i unifikowania tych kwestii? Można pójść drogą kopii danych, które byłyby udostępniane pomiędzy przeróżnymi wirtualnymi światami³⁶⁹, ale kto byłby odpowiedzialny za ich bezpieczeństwo? Kto lub jaka organizacja byłaby odpowiedzialna za monitorowanie finansowej strony wspomnianej wymiany danych? Kto miałby czerpać korzyści materialne wynikające z praw własności? Pytań tych można wymyślać i podawać dużo więcej, ale już teraz można wyciągnąć wniosek, że w świecie Metawersum istotne będzie ustalenie oraz przede wszystkim egzekwowanie reguł, które twardo opisywałyby prawo własności intelektualnej. Istotne będzie również stworzenie narzędzi, które umożliwią zdobycie oraz przechowywanie informacji o zawartych transakcjach, ponieważ bez tego narzędzia będzie bardzo trudno rozwinąć metawersalną gospodarkę³⁷⁰.

Nowa technologia wymaga również nowych urządzeń lub rozwinięcia technologicznego tych, obecnie już wykorzystywanych. W przypadku Metawersum jest tak samo. Myśląc o sprzęcie wykorzystywanym w wirtualnej rzeczywistości, większość z nas pomyśli wyłącznie lub głównie o okularach rozszerzonej i immersyjnej rzeczywistości wirtualnej (VR i AR)³⁷¹. Jednak to nie jest wystarczające. Największym wyzwaniem, jakie stoi przed rozwojem technologicznym w obecnych czasach jest ulepszanie wszelkiego rodzaju wyświetlaczy, redukowanie mas wykorzystywanych urządzeń mobilnych, czy też bardzo ważne i istotne, wydłużanie czasu pracy wspomnianych urządzeń na wmontowanej baterii oraz inne nowe funkcje poszerzające ich przydatność³⁷². Dodatkowo rozkwita dział gospodarki, który zajmuje się produkcją sprzętu przeznaczonego do wykorzystywania go w Metawersum. Nie są to tylko wspomniane okulary VR/AR, ale również inteligentne rękawice, czy też specjalistyczne

³⁶⁷ O. P. Orzeł CSsR; *Fides, Ratio...*; s. 314.

³⁶⁸ M. Ball; *Metawersum: Jak...*; s. 150.

³⁶⁹ Tamże, s. 154.

³⁷⁰ O. P. Orzeł CSsR; *Fides, Ratio...*; s. 314.

³⁷¹ Tamże, s. 314.

³⁷² M. Ball; *Metawersum: Jak...*; s. 173.

kombinezony i wiele innych³⁷³. To właśnie te urządzenia mają stanowić swoistą bramę do wirtualnego świata i umożliwić jego kreowanie³⁷⁴. Może to prowadzić niestety do tego, że producenci wspomnianych narzędzi, zaczną odczuwać pewnego rodzaju władzę. Jak wspomina Ball, „to oni będą decydować o tym, jakie procesory graficzne i centralne będą stosowane, jakie bezprzewodowe chipsety i standardy zostaną wdrożone, jakie czujniki będą dołączone do urządzenia i tak dalej”³⁷⁵.

Patrząc na przyszłość wirtualnej rzeczywistości należy zwrócić uwagę na możliwości płatnicze, jakie będą mogły być stosowane w Metawersum. To one będą podwaliną do dobrze funkcjonalnej wirtualnej gospodarki, która, aby odnieść sukces powinna być zbliżona funkcjonalnie do tej w świecie rzeczywistym³⁷⁶. Oczywiście nie będzie możliwe, aby przenieść gospodarkę rzeczywistą do tej wirtualnej w formie jeden do jeden, ale różnica powinna być możliwie minimalne. Na pewno bardzo ważny będzie dobrze funkcjonujący, zrozumiały i rozbudowany system prawny, który odpowiednio będzie chronił użytkowników³⁷⁷. Istotne będą również systemy płatnicze. Obecnie już w świecie rzeczywistym przodują cyfrowe metody płatnicze, które są oparte na przeróżnych technologiach. Choć rynek ten już obecnie jest pełen metod płatniczych, to również tutaj swojej szansy musi szukać Metawersum, planując przejęcie dominacji na tym polu. Jak sam Ball zaznacza, że już istnieją metody „rdzennie cyfrowe” jakimi są np. blockchainya oraz kryptowaluty. Wspomniane blockchainya, jak sam autor pisze, to „rozproszone bazy danych zarządzane przez zdecentralizowaną sieć walidatorów”³⁷⁸. To właśnie na nich są oparte wszelkiego rodzaju kryptowaluty, które mogą służyć w wirtualnym świecie do płacenia za różnoraką pracę na rzecz jakiegokolwiek świata wirtualnego. Obecnie kryptowaluty są wolne od wymogu zaufania, czy też specjalistycznych uprawnień, co sprawia, że są tak szeroko dostępne.

Zatem jeżeli Metawersum ma mieć tak bogate i szerokie możliwości w przyszłości, to zastanowić się należy nad tym, jakie mogą zajść zmiany w poszczególnych obszarach naszego życia. Jakie zmiany mogą zajść w edukacji, sporcie, fitnessie, fizjoterapii, medytacji, psychoterapii, medycynie, czy też w świecie uczuć, bo świat wirtualny to nowe możliwości dla serwisów randkowych³⁷⁹. Możemy w niedługiej przyszłości być

³⁷³ J. Pomorski; *Raport koła...*; s. 13.

³⁷⁴ O. P. Orzeł CSsR; *Fides, Ratio...*; s. 315.

³⁷⁵ M. Ball; *Metawersum: Jak...*; s. 194.

³⁷⁶ Tamże, s. 195.

³⁷⁷ O. P. Orzeł CSsR; *Fides, Ratio...*; s. 315.

³⁷⁸ M. Ball; *Metawersum: Jak...*; s. 241.

³⁷⁹ O. P. Orzeł CSsR; *Fides, Ratio...*; s. 316.

świadkami, że zajęcia edukacyjne z przeróżnych przedmiotów odbywać się będą wirtualnie. Wspominając wydarzenia z niedawno panującej pandemii COVID, która w początkowym stadium wymusiła, że lekcje odbywały się w formie zdalnej, tylko utwierdzają nas w przekonaniu, że może to być realna przyszłość. Można się pokusić także o przypuszczenie, że może będzie skuteczniejsza niż ta rzeczywista, ponieważ być może wyeliminuje wszelkiego rodzaju próby oszustwa, polegające np. na ściąganiu podczas sprawdzianów. Sport zacznie się odbywać też w świecie wirtualnym. Przecież nie trudno nam sobie wyobrazić, że zamiast udawać się na mecz piłkarski na stadion, będziemy zakładać tylko okulary VR i będziemy momentalnie na wirtualnym stadionie, gdzie również będziemy mogli przeżywać sportowe emocje. Metawersum umożliwi również kontakt osobom szukających wzajemnych relacji, poznawaniu ich upodobań, zachować, bez wychodzenia z domu, co poprawi komfort psychiczny przed pierwszym spotkaniem na żywo. Następną gałęzią, która może przejść całkowitą rewolucję to będzie film, telewizja, seriale, powieści czy też audycje radiowe, które nadal występować będą, ale w całkiem nowej odsłonie. Nowe narzędzia jakie oferować będzie Metawersum umożliwią produkcje bardziej spektakularne, niż te obecne. Widz dostanie możliwość spotkania się ze swoimi ulubionymi postaciami filmowymi, być może będą mogli uczestniczyć bezpośrednio w produkcjach, co umożliwi im jeszcze głębsze przeżywanie panujących w obecnym czasie emocji. Reasumując, należy się spodziewać zacierania się granic między życiem realnym, a życiem wirtualnym³⁸⁰.

Idea Metawersum to idea, która w swoich założeniach ma wyraźnie zmienić tryb naszego życia. Zakłada ona, że to w sieci będziemy spędzać większość swojego czasu, bo to tam wykonywać będziemy swoją pracę, naukę, utrzymywać kontakty z innymi, czy też doświadczać nowych doznań, np. skok ze spadochronem³⁸¹. Będą się zatem pojawiać nowe korzyści, ale również nowe problemy. To również tam kreować się będzie polityka, zatem może pojawić się problem, kto powinien posiadać władzę nad Metawersum? Czy powinni to być operatorzy platform, czy też dostawcy usług? Czy będą one posiadać kompetencje, aby kreować dobrze funkcjonujące wirtualne środowisko, gdzie dbać się będzie o kwestie etyczne, prawa człowieka, czy też sprawiedliwość społeczną³⁸²? Jak pisze Ball: „Zakładając, że gospodarka Metawersum pewnego dnia będzie konkurować z gospodarką świata realnego, rządy państw będą musiały równie poważnie traktować

³⁸⁰ Tamże, s. 316.

³⁸¹ <https://about.meta.com/pl/what-is-the-metaverse/>, [pobrano dnia 17.11.2024].

³⁸² O. P. Orzeł CSsR; *Fides, Ratio...*; s. 316.

znajdujący się w jej obrębie miejsca pracy, transakcje biznesowe i prawa konsumenta”³⁸³. Dane jakie być może będzie posiadać o nas Metawersum i je skrupulatnie zachowywać mogą być wrażliwe. Mogą to być począwszy od dokładnych planów naszych domów, a skończywszy być może nawet na obrazie siatkówki naszego oka, czy też innych danych medycznych. Zatem tu powstaje istotny problem, kto lub jaka organizacja będzie wstanie zagwarantować bezpieczeństwo tych wszystkich danych, jakie standardy współuczestnictwa będą panować w Metawersum i kto je określi oraz będzie kontrolować ich przestrzegania. Wszystkie te wątpliwości prowadzą do wniosku, o którym również wspomina Ball, że „wszyscy jesteśmy jedynie widzami”³⁸⁴. Rozwijając tę myśl, można spodziewać się, że rozwój Metawersum nie będzie oparty na przewidywaniach i prognozach, czyli do tego, do czego obecnie jesteśmy przyzwyczajeni, ale oparty raczej będzie na zjawiskach zadziwiających, które można ze zdumieniem tylko obserwować³⁸⁵.

3.4.3. Sztuczna Inteligencja – nowy mentor w edukacji zawodowej

Sztuczna Inteligencja (SI) jest pojęciem, które coraz bardziej nas otacza. Obecnie jest to już pojęcie powszechnie używane, czy to przy zakupie nowego sprzętu, który zawiera w sobie elektronikę, czy też czytając doniesienia o coraz to nowszych odkryciach naukowców. Jednak niesie to za sobą pewien paradoks, że termin ten nie jest wcale łatwy do zdefiniowania. Wynika to głównie z braku jasnej i precyzyjnej definicji samej inteligencji³⁸⁶. Według wybitnego niemieckiego uczonego W. Sterna, inteligencja to ogólna zdolność adaptacji do nowych warunków wraz z wykonywaniem nowych zadań³⁸⁷. Natomiast angielski uczony Charles Spearman inteligencję określił jako ogólny i nieodróżniony czynnik, który objawia się poprzez wszystkie ludzkie zachowania, które wymagają zaangażowania takich procesów umysłowych jak rozumowanie i wnioskowanie³⁸⁸. Natomiast kanadyjski psycholog George Ferguson określał ją jako zdolność uczenia się³⁸⁹. Biorąc pod uwagę wszystkie te definicje, inteligencję można opisać jako „zdolność do przetwarzania informacji na poziomie koncepcji mających znamiona abstrakcji”³⁹⁰. Zatem prawidłowym określeniem będzie również, że jest ona

³⁸³ M. Ball; *Metawersum: Jak...*; s. 337.

³⁸⁴ Tamże, s. 345.

³⁸⁵ O. Paweł Orzeł CSsR; *Fides, Ratio...*; s. 317.

³⁸⁶ K. Rożanowski; *Sztuczna inteligencja: rozwój, szanse i zagrożenia*; Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki; Warszawska Wyższa Szkoła Informatyki; Warszawa 2007; s. 110.

³⁸⁷ J. Strelau; *O inteligencji człowieka*; Wiedza Powszechna; Bytom 1987; s. 13.

³⁸⁸ Tamże; s. 13.

³⁸⁹ Tamże; s. 13.

³⁹⁰ K. Rożanowski; *Sztuczna inteligencja...*; s. 110.

zdolnością do twórczego przetwarzania informacji, nie tylko bezmyślnego, odruchowego czy mechanicznego. Współcześnie inteligencja jest rozumiana jako umiejętność współdziałania ze zdolnościami wytwarzanymi przez sferę emocjonalną, motywacyjną, czy też interpersonalną ludzkiej psychiki³⁹¹.

Pojęcie „sztuczna inteligencja” po raz pierwszy zostało użyte i wstępnie zdefiniowane przez Johna McCarthy’ego w 1955 roku. Od tego czasu termin ten zyskiwał coraz to nowe definicje:

- „Sztuczna Inteligencja to dziedzina nauki, zajmująca się rozwiązywaniem problemów efektywnie niealgorytmizowalnych, w oparciu o modele wiedzy”³⁹².
- „Termin Artificial Intelligence, w skrócie AI, odnosi się do komputerów, które naśladują aspekty ludzkiego myślenia. Prosty kalkulator elektroniczny nie ma statusu AI. Ale maszyna, która może uczyć się na swych błędach, albo to może popisać się rozumowaniem, ma status AI. Między tymi skrajnościami, nie ma żadnej dokładnej linii podziału”³⁹³.
- „(...) to ekscytujące próby stworzenia myślących komputerów (...) maszyn z umysłami w pełnym tego słowa znaczeniu”³⁹⁴.
- „Sztuczna Inteligencja to dziedzina badań, które to badania usiłują naśladować ludzką inteligencję w maszynie. Obszar AI zawiera systemy z bazą wiedzy, systemy ekspertowe, rozpoznawanie obrazów, automatyczną naukę, rozumienie języka naturalnego, robotykę i inne”³⁹⁵.
- „Jest to nauka o czynnościach, które miałyby spowodować, że maszyny będą wykonywać funkcję, które aktualnie lepiej wykonuje człowiek”³⁹⁶.
- „Dziedzina nauki próbująca wyjaśnić i emulować inteligentne zachowania za pomocą metod obliczeniowych”³⁹⁷.
- „Prace nad metodami obliczeniowymi, które umożliwiałyby [maszynom] postrzeganie, wnioskowanie, działanie”³⁹⁸.
- „To obszar informatyki, który skupia się na tworzeniu programów komputerowych zdolnych do wykonywania zadań, które wymagają ludzkiej inteligencji”³⁹⁹.

³⁹¹ Tamże; s. 110.

³⁹² W. Duch; *Fascynujący świat komputerów*; Wydawnictwo Nakom; Poznań 1997; s. 296.

³⁹³ The McGraw-Hill Illustrated Encyclopedia of Robotics & Artificial Intelligence, red. S. Gibilisco, 1994.

³⁹⁴ J. Haugeland, *Artificial Intelligence*, The MIT Press, 1985; s. 15.

³⁹⁵ R. Kurzweil, *The Age of Spiritual Machines*, Books Penguin, 1999, s. 87.

³⁹⁶ E. Rich, K. Knight, *Artificial Intelligence*, McGraw-Hill Science, 1990, s. 34.

³⁹⁷ R. J. Schalkoff, *Artificial Intelligence: An Engineering Approach*, McGraw-Hill College, 1990, s. 14.

³⁹⁸ P. H. Winston, *Artificial Intelligence*, Addison-Wesley Pub Co, 1992, s. 35.

³⁹⁹ IAB POLSKA; Przewodnik po sztucznej inteligencji; 2024; s. 7.

- „Wyręcza człowieka w procesie bezpośredniej partycypacji, ograniczając jego rolę, jedynie do organu w procesie decyzyjnym”⁴⁰⁰.

- „Przez AI rozumie się (...)techniczne rozwiązanie (domyślnie program komputerowy) wykonujące czynności będące zazwyczaj domeną ludzi, szczególnie wymagających użycia ludzkiego intelektu. AI to maszyna, która zachowuje się tak jak człowiek, maszyna, która myśli”⁴⁰¹.

Wszystkie przytoczone definicje, choć różne od siebie, mają jeden wspólny czynnik, który pozwala ogólnie mówiąc opisać sztuczną inteligencję (ang. artificial intelligence (AI)) jako dział informatyki, którego głównym celem jest konstruowanie maszyn i algorytmów, które podczas używania wykazują się znamionami inteligencji⁴⁰². Objawia się to zdolnością do automatycznego reagowania na zmienne warunki, podejmowania mniej lub bardziej skomplikowanych decyzji, uczenia się nowych rozwiązań, czy też rozumowania abstrakcyjnego, itp. Głównym zadaniem Sztucznej Inteligencji (SI) jest badanie i określanie reguł, które regulują inteligentne zachowanie człowieka i wykorzystanie ich poprzez algorytmy oraz programy komputerowe, które są na nich zbudowane. Jako przykład można przytoczyć programy do rozpoznawania tekstów, obrazów, dźwięków, translatory, dowodzenie twierdzeń logiki i matematyki, uczenie maszyn, czy też gry symulacyjne⁴⁰³.

Można wyróżnić dwa różne podejścia do zagadnienia sztucznej inteligencji: silna Sztuczna Inteligencja (strong AI) oraz słaba Sztuczna Inteligencja (weak AI)⁴⁰⁴. Zwolennicy weak AI twierdzą, „iż komputer pozwala formułować i sprawdzać hipotezy dotyczące mózgu. Mózg dokonuje wielu obliczeń i sposób, w jaki wrażenia zmysłowe są przetwarzane zanim nie powstanie w naszym umyśle wrażenie, jest do pewnego stopnia zrozumiały. Potrafimy nawet zaprojektować trójwymiarowe obrazki, pozornie składające się z chaotycznych kropek, wiedząc, jakie obliczenia wykonywane są przez układ wzrokowy.”⁴⁰⁵. Dzięki takim rozwiązaniom istnieją możliwości tworzenia modeli matematycznych, które mają reprezentować analizowane problemy i wspomagać

⁴⁰⁰ P. Ochyla, Ł. Stelmaszczyk, M. Rutkowski; *Sztuczna inteligencja jako wyzwanie przyszłości*; Prawo i Bezpieczeństwo, 1(2) 2024; s. 128.

⁴⁰¹ T. Zalewski; *Prawo sztucznej inteligencji*; C.H. Beck; 2020 s. 5.

⁴⁰² K. Rożanowski; *Sztuczna inteligencja...*; s. 111.

⁴⁰³ Tamże, s. 111.

⁴⁰⁴ <https://www.sztucznainteligencja.org.pl/definicja/sztuczna-inteligencja/>, [pobrano 02.12.2024].

⁴⁰⁵ Z. W. Puślecki; *O przyspieszonych procesach cyfryzacji i robotyzacji we współczesnym nieprzewidywalnym świecie – teoria i praktyka*; Humaniora. Czasopismo Internetowe, Nr 2 (42)/2023; s. 70.

implementowanie ich do postaci programów komputerowych, w celu realizacji konkretnych celów.

Natomiast jeżeli chodzi o strong AI, to tu spotkać można zdecydowanie śmielsze twierdzenia, że „odpowiednio zaprogramowany komputer byłby w istotny sposób równoważny mózgowi, a więc posiadałby elementy ludzkiej inteligencji.”⁴⁰⁶. To daje jasne przesłanki, że możliwe jest tworzenie programów, czy też całych struktur, które miałyby zdolność „samouczenia się” (np.. sieci neuronowe) oraz tworzenia procedur rozwiązywania napotkanych problemów poprzez „uczenie” takich programów, a następnie uzyskiwania od nich odpowiedzi na zadane „pytania”⁴⁰⁷.

Na chwilę obecną ośrodkami, które wiodą prym nad badaniem Sztucznej Inteligencji są⁴⁰⁸:

- Massachusetts Institute of Technology (MIT),
- Carnegie Mellon University (CMU),
- International Business Machines (IBM),
- Advanced Telecommunications Research (ATR),
- Institute for New Generation Computer Technology (ICOT – projekt komputerów piątej generacji),
- Prywatne ośrodki: Fujitsu, Hitachi, NEC, Mitsubishi, Oki, Toshiba, Sony, Honda.

Zainteresowanie oraz intensywnie prowadzone badania na temat AI przez wiele różnych ośrodków na świecie doprowadziło do powstania wielu różnych rozwiązań, które znalazły już praktyczne i powszechne zastosowania. Dotyczą one⁴⁰⁹:

- Technologii opartej na logice rozmytej – która znajduje swoje zastosowanie np. do sterowania przebiegiem procesów technologicznych w fabrykach, kiedy napotyka się na przeszkodę w postaci niepełnych danych⁴¹⁰;
- Systemów ekspertowych – które są rozbudowaną bazą danych, która w swoich strukturach ma wgraną sztuczną inteligencję, która ułatwia komunikację, poprzez umożliwianie zadawania pytań w języku naturalnym oraz uzyskiwać również odpowiedzi w tymże języku. Mają zastosowanie np. w farmacji i medycynie⁴¹¹;

⁴⁰⁶ Tamże, s. 70.

⁴⁰⁷ Z. W. Puślecki; *Świat we mgle. Modyfikacje strukturalne w gospodarce światowej po pandemii COVID-19 i wojnie Rosji z Ukrainą*; GlobeEdit; Berlin 2022;

⁴⁰⁸ K. Rożanowski; *Sztuczna inteligencja...*; s. 112.

⁴⁰⁹ Tamże; s. 112.

⁴¹⁰ IAB POLSKA; *Przewodnik ...*; s. 14.

⁴¹¹ K. Rożanowski; *Sztuczna inteligencja...*; s. 112.

- Maszynowego tłumaczenia tekstów – czyli system SYSTRANS⁴¹²;
- Sieci neuronowych – stosowane z sukcesami w programowaniu gier, dzięki czemu stało się możliwe tworzenie „inteligentnych przeciwników”, czy też stosowana w aproksymacji i interpolacji, rozpoznawanie wgranych wzorców, kompresji danych, predykcji, czy też identyfikacji⁴¹³;
- Rozpoznawania optycznego – które znajdują zastosowanie w programach umożliwiających rozpoznawanie osób na podstawie wzorca, którym może być zdjęcie twarzy lub rozpoznające automatycznie zadane obiekty poprzez analizowanie zdjęć satelitarnych⁴¹⁴;
- Rozpoznawania mowy – których zadaniem jest rozpoznawanie oraz identyfikacja wypowiedzianej treści wraz z przypisywaniem jej do konkretnych osób. Obecnie już masowo wykorzystywane komercyjnie⁴¹⁵;
- Rozpoznawanie ręcznego pisma (OCR) – znajdują swoje zastosowanie np. do automatycznego sortowania listów, rozpoznawania treści życiorysów oraz w elektronicznych notatnikach⁴¹⁶;
- Sztucznej twórczości – czyli cieszące się coraz większą popularnością programy do automatycznego generowania krótkich form poetyckich, czy też umożliwiające aranżacje utworów muzycznych, które potrafią zmylić nawet profesjonalnych muzyków⁴¹⁷;
- Ekonomii – znajdujące zastosowanie np. w bankowości, ułatwiają ocenę zdolności kredytowej, wytypowanie najlepszych klientów, czy też ułatwiając kampanie medialne. Systemy te swoją wiedzę czerpią z danych zebranych przez firmy, np. bank, który wie jaki klient spłaca kredyt regularnie, a który miewa kłopoty finansowe⁴¹⁸.

Zaznaczyć jednak należy, że mimo już mocno obecnie rozwiniętej sztucznej inteligencji, to wciąż istnieje wiele obszarów, które mimo przeznaczania olbrzymich nakładów na badania, nie zostały zrealizowane. Na chwilę obecną nie udało się w pełni zrealizować takich projektów jak:

- program, który potrafi skutecznie naśladować ludzką konwersację. Oczywiście istnieją już programy, które umożliwiają prowadzenie konwersacji z tzw. chatterbotem, ale na

⁴¹² <https://www.systransoft.com>; [pobrano 03.12.2024].

⁴¹³ IAB POLSKA; *Przewodnik ...*; s. 14.

⁴¹⁴ K. Rożanowski; *Sztuczna inteligencja...*; s. 113.

⁴¹⁵ Tamże; s. 113.

⁴¹⁶ <https://technologia.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/8727904,chatgpt-sztuczna-inteligencja-ai-czarna-skrzynka.html>, [pobrano 03.12.2024].

⁴¹⁷ IAB POLSKA; *Przewodnik ...*; s. 14.

⁴¹⁸ K. Rożanowski; *Sztuczna inteligencja...*; s. 113.

chwile obecną jakość tych rozmów jest zbyt niska, co powoduje, że człowiek po kilkunastu minutach orientuje się, że rozmawia z maszyną⁴¹⁹;

- program generujący zysk poprzez grę na giełdzie. Tu problemem jest zbyt wiele zmiennych, które taki program musiałby wziąć pod uwagę. Problemem jest również sposób kodowania potrzebnych informacji przy wprowadzaniu do komputera. Powodem występujących problemów może być fakt, że nie istnieje żadna matematyczna zależność pomiędzy danymi historycznymi, a przyszłymi, przewidywalnymi cenami na giełdzie⁴²⁰;
- program do skutecznego tłumaczenia tekstu literackiego oraz mowy potocznej.

Oczywiście istnieją już obecnie programy, które dobrze sobie radzą z tłumaczeniem tekstów na przeróżne języki i będą one ogólnie zrozumiane dla człowieka, ale teksty te nie będą idealne. Powodem tego stanu jest złożoność i niejasność języków naturalnych, a w szczególności brak zrozumienia kontekstu omawianego fragmentu tekstu⁴²¹.

Warto zaznaczyć, że sztuczna inteligencja przeżywa w ostatnich latach wyraźny rozkwit, szczególnie w okresie po pandemicznym, staje się coraz bardziej popularna i chętniej wykorzystywana przez wszelkiego rodzaju przedsiębiorców. Mówiąc o coraz większej roli SI warto przytoczyć słowa Kai-Fu Lee, który pisał o niej, że „stanie się wkrótce tym, czym jest elektryczność – będzie wszechobecna i konieczna do życia.”⁴²².

Obecnie jesteśmy świadkami coraz szybszego rozwoju elektroniki oraz informatyki, co sprzyja coraz mocniejszemu rozwijaniu sztucznej inteligencji. Nie można również zapominać o ważnej roli samego człowieka w tym całym rozwoju, bo to właśnie my jako ludzkość zgłaszamy potrzebę posiadania „inteligentnych maszyn”, aby dalej móc tworzyć i odkrywać coraz to nowe zależności w świecie⁴²³. SI zaczyna coraz śmielej docierać w takie obszary nauki jak medycyna, ekonomia, czy też zarządzanie. Ciągły i dynamiczny rozwój sprawił, że to właśnie SI jest obecnie jednym z bardziej interesujących kierunków rozwoju informatyki, która z tego względu pochłania przeogromną ilość ludzkiego zapалу oraz najnowocześniejszych osiągnięć techniki komputerowej⁴²⁴. Przed powstaniem pierwszych form sztucznej inteligencji w postaci wszelkiego rodzaju maszyn, idea takiego rozwoju była już zakorzeniona w myślach ludzkości, a objawiała się poprzez filmy i książki z gatunku science fiction. To właśnie tam był po raz pierwszy kreowany

⁴¹⁹ Z. W. Puślecki; *O przyspieszonych...*; s. 72.

⁴²⁰ Tamże; s. 72.

⁴²¹ K. Rożanowski; *Sztuczna inteligencja...*; s. 114.

⁴²² L. Kai-Fu; *Inteligencja sztuczna, rewolucja prawdziwa. Chiny, USA i przyszłość świata*; Media Rodzina; Poznań 2019; s. 7.

⁴²³ Z. W. Puślecki; *O przyspieszonych...*; s. 72.

⁴²⁴ K. Rożanowski; *Sztuczna inteligencja...*; s. 114.

obraz świata, w którym człowiek był zastępowany maszyną, a zwłaszcza robotem. Dziś już na człowieku współczesnym nie robi większego wrażenia robot, czy „inteligentny” program komputerowy. Dziś dzięki obecnemu rozwojowi techniki, elektroniki oraz informatyki, możemy tworzyć rzeczy, które dawniej były obecne tylko w świecie fantastyki⁴²⁵.

Możliwości, które nam oferuje sztuczna inteligencja sprawiają, że zaczyna na nas jako ludzkości spoczywać coraz to większa odpowiedzialność za zapewnienie, że będzie ona wykorzystywana do czynienia dobra na świecie, np. poprzez wspomaganie tworzenia nowych miejsc pracy, rozwijaniu medycyny, przemian procesów przemysłowych, rozwijaniu edukacji, czy też tworzeniu niezliczonych udogodnień życia codziennego⁴²⁶. Rozwijając dalej sztuczną inteligencję musimy być świadomi, że nie jesteśmy w stanie wykluczyć użycia tej „nowej” technologii do czegoś, co może spowodować katastrofę, tak jak miało to miejsce w przypadku energii atomowej⁴²⁷.

Niestety to co możemy uważać za mocną stronę sztucznej inteligencji, może okazać się tym, co będzie dla nas kłopotliwe. To właśnie SI może wspomóc działania zagrażające naszej prywatności, szpiegostwa przemysłowego, czy też sabotażu komputerowego. Jednak to, co może okazać się największym problemem jest możliwość wyprodukowania fałszywego obrazu dowolnej osoby (tzw. deepfake), który następnie może być wykorzystany w dowolnym źródle informacji sprzecznych z poglądami prawdziwej osoby⁴²⁸.

3.5. Rola rozwoju nauki i technologii jako motoru zmieniającego oblicze świata

Rozwój ludzkości na przestrzeni ostatniego wieku, a zwłaszcza półwiecza jest niesamowicie intensywny i niezwykle duży. W celu opisu zachodzących zmian, warto przytoczyć słowa Andrew Haldane, który posłużył się efektownym porównaniem, że „jeśli historię rozwoju ludzkości zmieścić w 24 godzinach, to 99% tego rozwoju dokonano w ostatnich 20 sekundach”⁴²⁹. Wspomniane 20 sekund jest porównywane do z tzw. „Malthusian era”, czyli okresem, na który przypada biologiczny rozwój homo sapiens. Natomiast jeżeli zaczniemy porównywać to z okresem powstania pierwszej

⁴²⁵ A. Błachnio, P. Filipkowski; *Sztuczna inteligencja, a inteligencja naturalna*; Instytut Psychologii Zdrowia; <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/907-sztuczna-inteligencja-a-inteligencja-naturalna.html>, [pobrano 03.12.2024].

⁴²⁶ L. Kai-Fu; *Inteligencja sztuczna...*; s. 7.

⁴²⁷ K. Rożanowski; *Sztuczna inteligencja...*; s. 133.

⁴²⁸ Z. W. Puślecki; *O przyspieszonych...*; s. 77

⁴²⁹ A. G. Haldane; *Growing, Fast and Slow*; University of East Anglia, 17 February 2015.

rozwiniętej cywilizacji, za którą przyjmuję się państwo Sumerów (czyli około 6 000 lat temu), to i tak nadal uzyskujemy doskonały wynik (około 12 minut z 24 godzin) świadczący o doskonałych rezultatach ludzkiej pracy w ostatnim pięćdziesięcioleciu⁴³⁰.

Mechanizmy rozwoju można analizować na wiele różnych sposobów stosując różne modele rozważań. Jednym z pierwszych, który się nasuwa to model kapitałowy, ale można rozszerzyć jego definicję o inne warunki socjologiczne, czy też technologiczne. Dzięki takiemu zabiegowi możemy uzyskać pojęcia⁴³¹:

- kapitału fizycznego, który oznaczałby wszelkiego rodzaju surowce oraz maszyny;
- kapitału społecznego, który określa umiejętności współpracy i zaufania między ludźmi;
- kapitału intelektualnego, który można rozumieć jako poziom wykształcenia i umiejętności pracowników;
- kapitału infrastruktury, poprzez który określamy dostęp do sieci transportu, energii, wody, itp.

Posługując się podziałem zaproponowanym m.in. przez Klaus Schwab'a, ostatnie 250 lat możemy podzielić na cztery rewolucje przemysłowe, gdzie każda z nich zaczynała się wynalazkiem, który zmieniał oblicze obecnego świata⁴³². Pierwsza związana z wynalezieniem maszyny parowej (1784), druga nazwana wiekiem elektryczności (1870), trzecia zwana wiekiem elektroniki, komputeryzacji, automatyzacji i robotyzacji (1969), kończąc na obecnej czwartej, która obecnie trwa i oparta jest na technologii półprzewodników, która umożliwiła powstanie i ciągłe rozwijanie mikroelektroniki, czy też nanoelektroniki.

Oczywiście nie było tak, że na każdą ze wspomnianych rewolucji przypadał tylko jeden kluczowy wynalazek, bo było ich znacznie więcej, jak choćby⁴³³: maszyna przędzalnicza (1764), turbina wodna (1769), telegraf optyczny (1791), lokomotywa parowa (1804), telegraf elektryczny (1837), pierwszy silnik spalinowy Diesla (1893), przesłanie pierwszej informacji drogą radiową (1895), czy też wynalezienie tranzystora (1950) oraz zbudowanie pierwszego układu scalonego (1958).

Wszystkie te wynalazki oraz zdecydowane przyspieszenie w powstawaniu coraz to bardziej skomplikowanych technologii zawdzięczamy coraz ważniejszej roli edukacji współczesnego społeczeństwa. Początki edukacji były oparte na pozaformalnym modelu

⁴³⁰ B. Galwas; *Rozwój nauki i technologii motorem zmian świata*; czasopismo „Zmieniający się świat a globalizacja”; Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”; Warszawa 2020; s. 48.

⁴³¹ Tamże; s. 49.

⁴³² K. Schwab; *Fourth Industrial Revolution*; World Economic Forum; 2016.

⁴³³ B. Galwas; *Rozwój nauki...*; s. 49.

kształcenia, czyli np. wiedzy przekazywanej od rodziny, nauki rzemiosła w odpowiednich szkołach (cechach) do których był ograniczony dostęp, czy też służby wojskowej. Stan ten trwał przez kilka tysięcy lat. Formuła ta charakteryzowała się tym, że kolejne pokolenia ludzi pozostawiały świat w prawie nie zmienionym stanie, w porównaniu do tego jakim go zastawało. Można zatem stwierdzić, że osiągnięty przez kilka stuleci postęp był ledwie zauważalny⁴³⁴. Uznaje się za przełomowe (słusznie) dla cywilizacji odkrycia, takie jak pismo, koło, pieniądz, czy też prawo. Lecz to nie te odkrycia spowodowały nagły wzrost rozwoju. To właśnie edukacja wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia całego społeczeństwa do tego doprowadziły.

Symbolicznym momentem, w którym zaczęła zachodzić zmiana z systemu edukacji z pozaformalnego na formalny, jest rok 1088, kiedy to utworzono pierwszy Uniwersytet w Bolonii, a tuż po nim kolejne w Paryżu oraz w Oksfordzie. Szacuje się, że przez pierwsze trzy wieki działalności europejskich uniwersytetów, wykształcono około 300 000 absolwentów, którzy w późniejszym czasie mieli swój widoczny wkład w rozwój Europy. To między innymi dzięki nim doszło do przejścia z mrocznego średniowiecza do okresu renesansu⁴³⁵.

Ważnym wynalazkiem dla rozwoju kształtującego się systemu oświaty było stworzenie około 1450 roku przez Gutenberga prasy drukarskiej, dzięki czemu produkcja książek była zdecydowanie tańsza i szybsza. Szacuje się, że w przeciągu pierwszych 50 lat wydrukowano więcej książek niż przez poprzednie 1000 lat. Dzięki upowszechnieniu dostępu do druków, zanotowano wielki skok w zakresie zapisywania i gromadzenia zdobytej przez człowieka wiedzy, a także przyczyniło się do stopniowego upowszechnienia umiejętności czytania, czy też pisanie⁴³⁶.

Przez następne lata znaczenie szkół i uniwersytetów wciąż wzrastało. W XVII wieku zaczęła w Europie dojrzewać myśl, że każdy mieszkaniec powinien umieć czytać i pisać. Zaczęły się zatem pojawiać dekrety określające obowiązek szkolny dla poszczególnych nacji. Dalszy rozwój szkolnictwa doprowadził do tego, że w 1810 roku, za przyczyną Wilhelma von Humboldt'a utworzono Uniwersytet Berliński, który jako pierwszy zaczął łączyć przekazywanie wiedzy ze swobodnym rozwojem nauki, czego skutkiem było wdrażanie studentów do prac badawczych. Podejście to umożliwiała uniwersytetom

⁴³⁴ A. Maddison; *Growth and Interaction in the World Economy: The Roots of Modernity*; The AEI Press 2004.

⁴³⁵ B. Galwas; *Rozwój nauki...*; s. 49.

⁴³⁶ M. Juda; *Kultura druku i jej wpływ na zmiany cywilizacyjne*; czasopismo Folia bibliologica (2016) vol. LVIII; s. 17.

również stawanie się niezależnymi i samodzielnymi centrami badań i odkryć naukowych⁴³⁷. To właśnie dlatego ten model zyskał miano „matki nowoczesnych uniwersytetów”.

Ciągły rozwój uniwersytetów był nieodzownym elementem rozwijających się państw europejskich, gdy te w XIX wieku budowały nowe, coraz bardziej złożone struktury prawne oraz administracyjne. To właśnie uczelnie wyższe „dostarczały” nowych specjalistów, których zadaniem było udoskonalanie prawa, systemu podatkowego, systemu samej edukacji, czy też mechanizmu funkcjonowania administracji danego państwa⁴³⁸.

To właśnie w wieku XIX zanotowano na uniwersytetach intensywny rozwój nauk ścisłych, takich jak matematyka, fizyka, czy chemia, co utorowało drogę do drugiej rewolucji przemysłowej. Działania te doprowadziły do szybkiego rozwoju i wzbogacania się krajów Europy Zachodniej, które właśnie postawiły na upowszechnienie i rozwój nauki. Wartym odnotowania jest również fakt, że w tym okresie wzrosła oczekiwana długość życia o ok. 10 lat (z 36 na 46), podczas gdy reszta świata odnotowała wzrost o 5 lat (z 26 do 31)⁴³⁹. Jako dowód wzbogacania się państw może świadczyć krzywa zaprezentowana na Rysunek 1, która pokazuje wzrost globalnego PKB ostatnich 125 lat na tle punktów obrazujących liczbę studentów na świecie. Oczywiście między tymi dwoma krzywymi, które mają kształt wykładniczy, nie zachodzą bezpośrednie udokumentowane zależności, ale oczywistym jest, że wzrost wykształcenia społeczeństwa wyprzedza proces wzrostu PKB⁴⁴⁰.

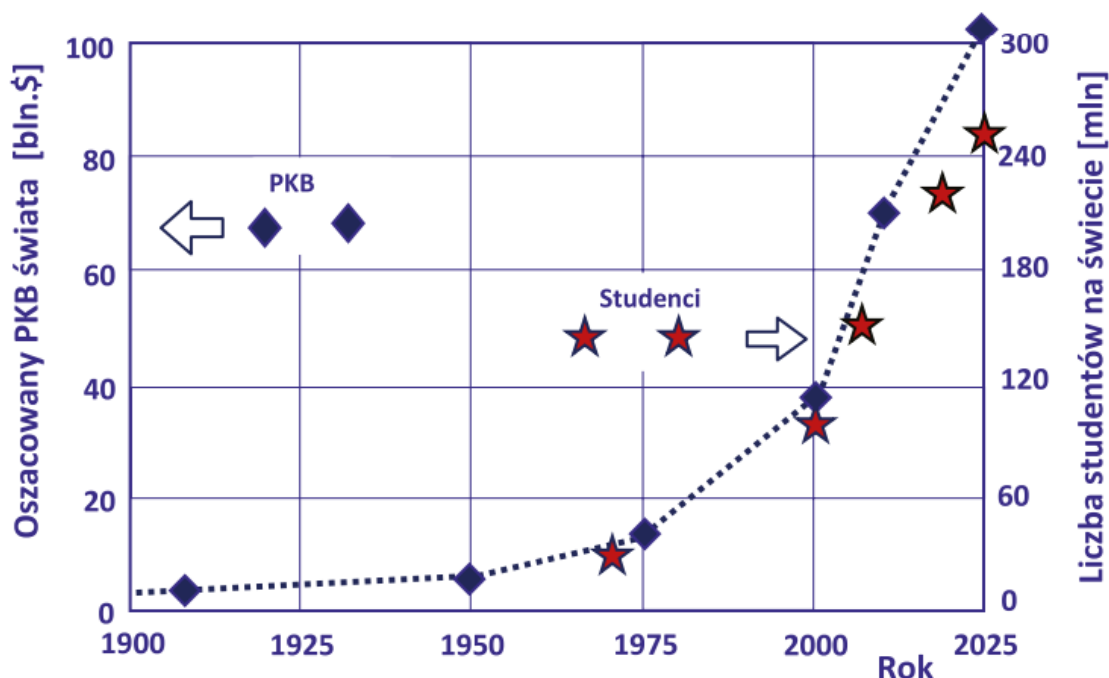
⁴³⁷ B. Galwas; *Rozwój nauki...*; s. 50.

⁴³⁸ B. Galwas; *Uniwersytety – ich rola i przyszłość. Uwagi i spostrzeżenia*; Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego; Nr 4/79; Wrzesień 2017.

⁴³⁹ A. Maddison; *Growth and Interaction*

⁴⁴⁰ B. Galwas; *Rozwój nauki...*; s. 50.

Rysunek 1. Liczba studentów na świecie w ostatnich 125 latach na tle krzywej wzrostu światowego dochodu brutto PKB.



Źródło: B. Galwas; *Rozwój nauki...*; s. 51.

Powszechnie uznawaną przyczyną rozwoju wszelkich gałęzi światowej gospodarki na przełomie ostatnich siedemdziesięciu lat były zmiany technologiczne⁴⁴¹.

Jedną z kluczowych wspomnianych gałęzi jest transport. To on pozwala spełniać oczekiwania ludzi wobec dostępu do przeróżnych dóbr, które uważają dla siebie za ważne, poczynając od jedzenia, po elektronikę, czy też podróże w najodleglejsze zakątki świata. Dzięki wykorzystaniu coraz to nowszej technologii powstają samoloty nowych generacji, dzięki czemu nasza planeta jest pokryta gęstą siecią dogodnych połączeń. To samo zjawisko możemy dostrzec w transporcie kolejowym, gdzie zaobserwować możemy znaczny wzrost prędkości lokomotyw, czy zwiększenie ładowności całych pociągów. Ziemię również pokryła dobrze zorganizowana sieć autostrad wraz z drogami ekspresowymi, umożliwiając poruszanie się setkom milionów coraz szybszych samochodów osobowych, czy też ciężarowych. Rozwój technologiczny dotknął również żeglugę morską, która staje się coraz bardziej zautomatyzowana, większa, szybsza, czym przykładem są nowoczesne tankowce lub kontenerowce⁴⁴².

⁴⁴¹ Tamże; s. 52.

⁴⁴² Tamże; s. 52.

Coraz większy wzrost ludności na świecie, a przewiduję się, że do roku 2060 populacja świata przekroczy 10 miliardów osób⁴⁴³, sprawia, że potrzebujemy również wyprodukować coraz więcej jedzenia. Wszelkiego rodzaju badania nad otaczającym nas światem przyrody oraz tworzenie coraz bardziej zaawansowanych technologicznie urządzeń, sprawiły, że obecnie rolnictwo umożliwia uprawę wszelkiego rodzaju zbóż, soi, ryżu i kukurydzy, jarzyn i owoców wraz z hodowlą zwierząt, wręcz na przemysłową skalę⁴⁴⁴.

Przeogromny rozwój zanotowano również wśród nauk medycznych. Na przełomie ostatnich kilku dziesięcioleci zdecydowanie ulepszono techniki diagnozowania chorób (m.in. tomografia komputerowa), wynaleziono lekarstwa na niezliczone liczby chorób, które do stosunkowo niedawna prowadziły do zgonu. Wzrosła znacząca świadomość o wielkiej roli zapobiegania potencjalnym chorobom poprzez profilaktykę, która objawiać się może odpowiednią dietą, czy też zwiększoną aktywnością fizyczną⁴⁴⁵.

Ogromne postępy zauważalne są w ogólnie pojętej produkcji, gdzie na masową skalę wprowadza się automatyzację, która ma za zadanie przyspieszyć oraz ograniczyć koszty produkcji dowolnego produktu wytwarzanego masowo (np.. książki, meble, czy też artykuły gospodarstwa domowego). Wspomniana automatyzacja możliwa jest dzięki największemu postępowi, który odnotowano w ostatnich latach, czyli w intensywnym rozwoju elektroniki (mikroelektronika i nanoelektronika), informatyki (sztuczna inteligencja) i telekomunikacji (światłowód oraz mobilna komunikacja)⁴⁴⁶.

To właśnie ciągły rozwój nauki, a co za tym idzie, ciągle zmienianie się i udoskonalanie technologii, umożliwiają zmianę otaczającego nas świata, tworząc go coraz lepszym miejscem do życia.

⁴⁴³ E. Nosarzewska; *Wzrost populacji świata i jego konsekwencje*; MEGATRENDY 2050; Polskie Towarzystwo Studiów nad Przyszłością; [pobrano: 16.12.2024]; <https://ptsp.pl/wzrost-populacji-swiatea-i-jego-konsekwencje-megatrendy-2050/>.

⁴⁴⁴ B. Galwas; *Rozwój nauki...*; s. 52.

⁴⁴⁵ K. Urban; *Rozwój medycyny w XXI wieku*; enelzdrowie – portal o zdrowiu, medycynie i zdrowym stylu życia; [pobrano: 16.12.2024]; <https://enel.pl/enelzdrowie/technologie/rozwój-medycyny-w-xxi-wieku>.

⁴⁴⁶ J. Wiśniewska; *Współczesne tendencje rozwoju technologii na świecie*; Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania 6; Muzeum Historii Polski 2008; s. 608.

4. DZIAŁANIE SPOŁECZNE W ŚWIECIE WYBRANYCH TEORII SOCJOLOGICZNYCH

4.1. Społeczne aspekty pragmatyzmu w myśli Johna Deweya

Jednym z większych dzieł Deweya jest opracowanie teorii pragmatyzmu, która dotyczyła oddziaływania na siebie myślenia i działania. Jej założeniem było zastąpienie zdyskredytowanych systemów metafizycznych⁴⁴⁷. Zaznaczyć należy, że Dewey wyróżniał pojmowanie słowa „myśleć” na cztery różne sposoby.

Pierwszy był najbardziej ogólny i obejmował wszystko to „co przychodzi nam na myśl”. Nie są to zaś przemyślenia, które można opisać pewnego rodzaju ciągłością logiczną, czy też prawdziwością, czyli są one pozbawione pewnej wagi ważności. Dotyczą one tego wszystkiego, czego nie sposób spostrzec, czego nie można zobaczyć lub usłyszeć, wyczuć za pomocą wonienia lub dotyku. Natomiast tym co jest najbardziej charakterystyczne w tym rozumowaniu myśli, jest występowanie łańcuchów zdarzeń i epizodów, które zawierają naprzemiennie nachodzące na siebie aspekty twórczości i z świadomości prowadzonymi rozważaniami, których celem jest wyciągnięcie pewnych wniosków⁴⁴⁸.

Drugi sposób określał myśl jako rodzaj mniemania, które bazowało na pewnej podstawie zbudowanej z wiedzy rzeczywistej lub tej uznawanej za taką, a która wykraczała poza obszar tego, co było w danej chwili bezpośrednio dane. Niektóre ze wspomnianych przypuszczeń przyjmuje się bezrefleksyjnie, nie spoglądając na ich uzasadnienie, a inne z kolei akceptujemy, ponieważ przeprowadziliśmy badania ich podstaw⁴⁴⁹. Przypuszczenia takie, czyli przyjmowanie czegoś lub godzenie się na coś, czego osobiście dana osoba nie sprawdziła, czy też nie skontrolowała, nazywane było przez Deweya jako „uprzedzenia”, czy też „przesady”. Miało to oznaczać, że uprzedzają sąd (organ, który kieruje się jedynie dowodami), choć nimi nie są⁴⁵⁰.

Trzeci sposób opierał się na mniemaniu, które było efektem myśli. Dewey uważał, że są tworem o szczególnej wadze, ponieważ to one prowadzą ludzi do refleksji, przeprowadzania przeróżnych badań natury, warunków i następstw tego mniemania⁴⁵¹.

⁴⁴⁷ J. Dewey; *One World of Hitler's National Socialism*; The Middle Works Volume 8; 1915; s. 428.

⁴⁴⁸ J. Dewey; *Jak myślimy?*; Książnica – Atlas S.A. Zjednoczonych Zakładów Kartograficznych i Wydawniczych T. N. S. W.; Lwów-Warszawa 1932; s. 2-3.

⁴⁴⁹ Tamże; s. 4.

⁴⁵⁰ Tamże; s. 4-5.

⁴⁵¹ Tamże; s. 5.

Może to doprowadzać do sytuacji, że jedno mniemanie zaczyna wpływać na drugie odrębne mniemanie i wynikające z tego postępowanie. W konsekwencji, ludzie mogą być zmuszani do brania pod swoje rozważania racje, które są podstawą swojego mniemania i jego logiczne konsekwencje⁴⁵².

Powyższe działania prowadzą do czwartego sposobu, czyli myślenia refleksyjnego. Było to najbardziej uznawane myślenie, o którym autor pisał, że jest w jego „najlepszym i najwybitniejszym znaczeniu” oraz, że „jest czynem wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy”⁴⁵³. Zawiera ono również wiarę bądź niewiarę w pewne rzeczy, która jest oparta nie tylko na wzgląd na nie, ale głównie dlatego, że inne, odrębne rzeczy o niej świadczą – zatem stają się jej podstawą, czyli jej dowodem i poręczeniem⁴⁵⁴. Dlatego też Dewey pozwolił sobie na domniemywanie o myśleniu, że jest ono procesem, który opiera się na tym, że pewne obecne fakty kreują u nas inne fakty lub prawdy. Przy tym robią to tak skutecznie, że na ich podstawie wytwarzamy mniemanie o tych pierwszych⁴⁵⁵. Jednakże, jako główny czynnik myślenia refleksyjnego uważano funkcję, która sprawiała, że jakaś rzecz stawała się oznaką innej lub na nią wskazywała. Prowadziło to z kolei do oceny jak pierwsza funkcja może świadczyć o istnieniu tej drugiej⁴⁵⁶.

Podsumowując, że Dewey traktuje proces myślowy jako rozwiązywanie problemów, co można rozumieć jako przemianę sytuacji problematycznej na tę nieproblematyczną. Jak sam autor o tym procesie pisze: „kontrolowana i kierowana transformacja sytuacji niezdeterminowanej w sytuację tak określoną w konstytuujących ją rozróżnieniach i relacjach, że przekształca pierwotną sytuację w uporządkowaną jedność”⁴⁵⁷. Dewey tworzy pojęcie „matrycy badania”, które ma oznaczać, że proces myślenia jest zawsze powiązany z pewnym kontekstem biologiczno-kulturalnym⁴⁵⁸. Poprzez zwrócenie uwagi na ważność czynników biologicznych oraz kulturalnych, autor przypisuje swoją filozoficzną myśl jako kulturowy naturalizm⁴⁵⁹. Dzięki takiemu podejściu, można stwierdzić, że badanie zostaje zawsze przeprowadzone w sprecyzowanej niszy

⁴⁵² Tamże; s. 5.

⁴⁵³ Tamże; s. 6.

⁴⁵⁴ Tamże; s. 8.

⁴⁵⁵ M. Czupryński; *Wpływ pragmatyzmu Johna Deweya na życie społeczne i jego rozwój*; OBRONNOŚĆ. Zeszyty Naukowe 2(18)/2016; s. 12.

⁴⁵⁶ J. Dewey; *Jak myślimy?*...; s. 8.

⁴⁵⁷ J. Dewey; *Logic: The Theory of Inquiry*; Henry Holt and Company; New York 1939; s. 108.

⁴⁵⁸ M. Kassner; *Pragmatyzm i radykalny liberalizm. Studium filozofii politycznej Johna Deweya*; Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika; Toruń 2019; s. 105.

⁴⁵⁹ J. Dewey; *Logic: The Theory...*; s. 28.

biologicznej oraz kulturowej, wykorzystując język określonego środowiska, dając w efekcie końcowym doraźne rozwiązania dla danych problemów.

Logika Deweya jest naturalistyczna. Oznacza to, że autor przyjmuje występowanie ciągłości pomiędzy niższymi (mniej złożonymi), a wyższymi (bardziej złożonymi) formami aktywności⁴⁶⁰. Rozumieć to można jako pewne zjawisko, że najbardziej ogólna struktura badania jest zbliżona do struktury procesów życiowych, które napotkać możemy w świecie przyrody. Życie może prezentować niekończąca się sekwencja destabilizacji i powrotów do równowagi pomiędzy żywym organizmem, a otaczającym go środowiskiem. Przykładem wyjaśniającym dany proces, może być dowolne zwierzę, które szuka wody w celu zaspokojenia swojego pragnienia. Sam stan pragnienia powoduje zaburzenie równowagi. Powoduje on zmianę zachowania danego osobnika, zmienia jego poczynania, przekierowując je na eksplorację środowiska w celu znalezienia odpowiedniego źródła wody. Dopiero gdy poszukiwania zakończą się sukcesem, następuje przywrócenie równowagi w relacjach osobnik-środowisko. Wtedy też mogą pojawiać się uczucia satysfakcji, czy też szeroko pojętego zadowolenia. Cykl ten będzie powtarzany przez dany organizm tak długo, póki trwa jego życie. Przy bliższym zapoznaniu, podobne zjawisko znajdziemy również w procesie badawczym.

To właśnie już wcześniej wspomniana sytuacja problematyczna jest porównywana do stanu dyskomfortu. Powrót do harmonii jest zatem efektem końcowym zakończonych powodzeniem badań. Dzięki temu dany osobnik może odczuwać poczucie spełnienia, które ma znamiona doświadczenia estetycznego, które będąc częścią myślenia jest dla pragmatysty potwierdzeniem na rzecz współdziałania między dynamiką badania, a ogólnym rytmem życia.

Dewey w swoim dziele podaje, że „badanie jest typem aktywności, który jest uwarunkowany społecznie i ma kulturowe konsekwencje”⁴⁶¹. Powstanie języka jest efektem przemiany biologicznego otoczenia człowieka w środowisko kulturowe⁴⁶². W swoich poglądach Dewey nie zgadza się z poglądami greckich filozofów oraz ze stanowiskiem brytyjskich empirystów. Pierwsi identyfikowali strukturę racjonalnego dyskursu ze strukturą rzeczywistości, natomiast drudzy widzieli język jako możliwość wyrażania wewnętrznego doświadczenia. Greccy filozofowie słusznie zakładali obiektywizm języka, lecz potwierdzenia wspomnianego obiektywizmu szukali w

⁴⁶⁰ M. Kassner; *Pragmatyzm i radykalny ...*; s. 106.

⁴⁶¹ J. Dewey; *Logic: The Theory...*; s. 27.

⁴⁶² M. Kassner; *Pragmatyzm i radykalny ...*; s. 107.

metafizycznej koncepcji tożsamości myśli i bytu. Brytyjczycy natomiast nie dopuszczali możliwości, że słowa mogą być efektem wewnętrznych przemyśleń. Powodem tego było założenie, że owe myśli już prędzej reprezentowały formę językową. Wyniki najnowszych badań antropologicznych skłania do wyodrębnienia trzeciej koncepcji języka, która świadczyłaby, że jest on produktem interakcji grupowych⁴⁶³. Takie podejście generuje ważne następstwa dla teorii badań. Oznacza to bowiem, że może być ono wykonane jedynie za pomocą symboli i pojęć, które pochodzą z określonej (badanej) wspólnoty komunikacyjnej. Język wykorzystywany przez profesjonalnych badaczy często nie pokrywa się z językiem używanym w codziennej komunikacji⁴⁶⁴.

Język naukowy często charakteryzuje się wykorzystywaniem specjalistycznych symboli, dąży do formalizmu, stara się precyzyjnie definiować pojęcia, a przy tym jest zwolniony z konieczności dążenia do krótkoterminowej przydatności. Jednak należy pamiętać, że również on jest obciążony partykularyzmem społeczności, która go stworzyła. Jak podaje Dewey „żadne badanie i żaden nawet najbardziej abstrakcyjny zestaw symboli formalnych nie może uciec z matrycy kulturowej, w której żyje, funkcjonuje i której zawdzięcza swoje istnienie.”⁴⁶⁵.

Następstwem rozpoznania kulturowego powiązania procesów badania jest opracowana jest Deweya teoria logiki jako badania nad badaniem. Ma ona na celu wydobyć na jaw norm, które mają się znajdować w domniemanych, rozmaitych procesach badania. Sam autor opisuje ją w następujący sposób:

„Teoria ta [...] głosi, że wszystkie formy logiczne (i ich charakterystyki) powstają w obrębie operacji badania i zajmują się kontrolą badania tak, że może ono prowadzić do uzasadnionych twierdzeń. Koncepcja ta implikuje dużo więcej niż to, że formy logiczne są ujawniane lub wychodzą na światło dzienne, kiedy zastanawiamy się nad będącymi w użyciu procesami badania. Oczywiście o to też chodzi, ale przede wszystkim idzie o to, że formy te mają swój początek w operacjach badania, Używając konwencjonalnej terminologii, możemy powiedzieć, że podczas gdy badanie nad badaniem jest *causa cognoscendi* form logicznych, podstawowe badanie jest *causa essendi* dla form, które badanie nad badaniami odkrywa”⁴⁶⁶.

⁴⁶³ J. Dewey; *Experience and Nature*; Henry Holt and Company; New York 1939; s. 135.

⁴⁶⁴ M. Kassner; *Pragmatyzm i radykalny ...*; s. 107.

⁴⁶⁵ J. Dewey; *Logic: The Theory...*; s. 28.

⁴⁶⁶ Tamże; s. 11-12.

Postulatami badań są formy logiczne, które swój charakter opierają na normach kulturowych wyznaczanych przez badaną wspólnotę⁴⁶⁷. Dzieje się tak, ponieważ badanie przyjmuje formę kontraktu. Uczestnicy wyrażają zgody na dostosowywanie się do pewnego rodzaju wskazań, które określają kryteria racjonalnego postępowania. Zatem to racjonalność wyznacza całokształt reguł, które jasno lub domniemanie rządzą procesami badania. Do opisu produktu końcowego badań Dewey używa takich terminów, jak wiedza, przekonanie, sąd praktyczny, czy uzasadniona stwierdzalność⁴⁶⁸. Ogólnie rozumowane poważanie wiedzy naukowej wywodzi się właśnie z badań, które powstały specjalnie do tego celu. Opierając na pragmatyzmie Deweya formy logiczne, wiedzę naukową i reguły racjonalności, można stwierdzić że mają one status artefaktów badania. Prowadzi nas to do sposobności opisanie kultury badań, które będą rozumowane jako zbiór norm i sposobów postępowania regulujących mechanizmy działania zorganizowanych wspólnot dociekań⁴⁶⁹.

W każdej dziedzinie życia ludzkość lubi zadawać sobie pytania lub też dociekają, czy też wydają osądy dotyczące przeróżnych kwestii, dzięki czemu zachodzi rozwój cywilizacji. Wynikiem takiego zachowania jest powstanie badań, jako powszechnego narzędzia postępowania. Jak głosi Dewey, aby móc nazwać proces rozwiązywania problemów inteligentnym, to nie może on przebiegać w sposób nieuporządkowany, lecz odwrotnie, przebiega on według ogólnego wzorca lub schematu, który można użyć dla wszelkiego rodzaju dociekań, bez względu na to, czy dotyczą spraw codziennego życia, czy też najbardziej skomplikowanych i wyrafinowanych badań naukowych⁴⁷⁰. Można zatem wymienić następujące fazy, które następują kolejno po sobie:

„- niezdeterminowana sytuacja;

- sformułowanie problemu;

- doprecyzowanie problemu i rozwiązania;

- rozumowanie;

- eksperyment;

- konkluzja w postaci dającego się uzasadnić stwierdzenia”⁴⁷¹.

Czynnikiem wpływającym na decyzyjność przeprowadzenia badań jest niezdeterminowana sytuacja, zatem taka, która sprawia nam pewnego rodzaju kłopoty w

⁴⁶⁷ Tamże; s. 24.

⁴⁶⁸ M. Kassner; *Pragmatyzm i radykalny ...*; s. 109.

⁴⁶⁹ Tamże; s. 109.

⁴⁷⁰ J. Dewey; *Jak myślimy?...*; s. 199-209.

⁴⁷¹ M. Kassner; *Pragmatyzm i radykalny ...*; s. 109.

dalszym postępowaniu. Dalsze etapy przeprowadzania badań to próby poznawczego ujęcia badanego problemu i sformułowanie hipotez jego rozwiązań. Te następnie są poddawane weryfikacji podczas eksperymentów połączonych z rozumowaniem. Jako rozumowanie Dewey określa operacje wykonywane na symbolach. Mogą one dotyczyć sprawdzaniu spójności hipotez lub też ich uwarunkowanie w naszej dotychczasowej wiedzy. W przypadku przeprowadzania bardziej zaawansowanych badań może być konieczne wykreowanie specjalistycznej siatki pojęciowej lub nowego języka teoretycznego⁴⁷². Natomiast jako eksperyment, Dewey rozumie narzędzia pozwalające na przetestowanie hipotez poprzez dokonywanie zmian w fizycznej strukturze rzeczywistości⁴⁷³.

W życiu powszednim jako eksperyment można rozumieć testowanie idei w działaniu. Efektem końcowym przeprowadzonego badania jest osąd tego, jaki sposób jest najlepszy dla rozwiązania danego problemu. Zatem wspomniane badanie, rozpatrując je jako inteligentną przemianę czynników, które okazały się problematycznym elementem świata, jest procesem rozciągniętym w czasie. Jak sam autor o tym pisze: „temporalny aspekt badania oznacza coś zupełnie innego niż to, że proces badania zajmuje czas. Oznacza on, że obiektywna materia badania podlega zmianom w czasie”⁴⁷⁴.

4.2. Podstawowe założenia teorii racjonalnego wyboru

Homo economicus (człowiek ekonomiczny/człowiek racjonalny) to termin autorstwa Vilferdo Pareto mający swoje źródła w 1906 roku. Reprezentuje on postawę przedsiębiorcy – prowadzący działalność, egoistycznie nastawiony, priorytetyzujący swoje potrzeby i kierujący się przede wszystkim zasadą wolności⁴⁷⁵. Cechy jakie go wyróżniają to⁴⁷⁶:

- a) dążenie do spełnienia określonych gospodarczych celów;
- b) dokładna znajomość okoliczności, w których podejmowane jest działanie;
- c) wykorzystanie przemysłanych środków sugerując się swoją wiedzą.

Modelowi, o tak scharakteryzowanym toku działania, przypisuje się racjonalność, wolicjonalność i intencjonalność.

⁴⁷² Tamże; s. 109.

⁴⁷³ Tamże; s. 110.

⁴⁷⁴ J. Dewey; *Logic: The Theory...*; s. 121.

⁴⁷⁵ M. Różycka, I. Miciuła; *Cechy homo oeconomicus*; *Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia* nr 2/2018 (92); s. 468.

⁴⁷⁶ K. Szarzec; *Model Homo Oeconomicus w teorii makroekonomii głównego nurtu*; Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu; s. 198

Pogląd iż tzw. 'człowiek ekonomiczny' to „człowiek racjonalny”, szerzył John Stuart Mill (1806–1873), który uważał, że konkretne postawy ludzkie w aktywnościach gospodarczych da się wytłumaczyć w ramach idealnych, ściśle określonych wyborów⁴⁷⁷. Teoria Milla miała swoje korzenie w naturze człowieka przedstawionej przez przedstawiciela głównego nurtu współczesnej gospodarki wolnorynkowej – Adama Smitha. Przeciwnieństwem tego stanowiska światopoglądowego jest opisanie podmiotu ekonomicznego jako osoby emocjonalnej, wykazującej się empatią, związaną ze społeczeństwem i zainteresowaną dobrem innych (homo sociologicus). Te cechy są powszechnie utożsamiane z kobietami. Współcześnie odchodzi się od tego schematu. Człowiek nie zawsze postępuje racjonalnie, a istnieją również inne, neurobiologiczne powody, które odgrywają istotną rolę w procesie decyzyjnym. Mimo wszystko logika ortodoksyjnego nurtu nadal używana jest w metodach badawczych, w tradycyjnie pojmowanej nauce, gdzie przeciwstawiany jest „męski punkt widzenia” cechujący się pragmatyzmem, kontrolą emocji i logicznym myśleniem z kobiecą intuicją i analogią⁴⁷⁸.

Inne podejście do analizy ludzkiego zachowania w naukach społecznych przedstawił Max Weber, który wyróżnił różne formy racjonalności. W „Podstawowych kategoriach socjologicznych” autor przedstawia cztery typy działania: celowo racjonalnego, wartościowo racjonalnego, charyzmatycznego (emocjonalnego) i tradycyjnego. Pierwsze z wymienionych to działanie, w którym podmiot funkcjonuje w sposób instrumentalny, z orientacją na możliwe do osiągnięcia wartości biorąc pod uwagę dostępne możliwości i ewentualne negatywne następstwa. Następuję tu dokładna analiza użytych środków do osiąganego celu, wybierane są efektywne metody, a podmiot nie skupia się w największym stopniu jedynie na jednostkowych zyskach i ich maksymalizacji. Człowiek tutaj nie działa „w próżni”, a wśród społeczeństwa, którego normy wpływają na dobór strategii⁴⁷⁹.

- „Celowo racjonalnie działa ten, kto bierze pod uwagę cel, środki i skutki uboczne, działania i racjonalnie rozważa tak środki w stosunku do celów, jak i cele w stosunku do skutków ubocznych oraz [...] rozmaite możliwe cele w stosunku do siebie.

- Jeśli wybór celu i związanych z nim skutków ubocznych dokonywany jest pod silnym wpływem świadomej wiary w niczym nie uwarunkowaną, samoistną, etyczną,

⁴⁷⁷ K. Wach; *Od człowieka racjonalnego do emocjonalnego. Zmiana paradygmatu nauk ekonomicznych*; Horyzonty Wychowania 2010; 9(17); s. 97.

⁴⁷⁸ M. Różycka, I. Miciuła; *Cechy homo...*; s. 468

⁴⁷⁹ P. Chmielewski; *Homo Agens. Instytucjonalizm w naukach społecznych*; Poltext; Warszawa 2011; s. 26.

estetyczną, religijną lub dowolną inną wartość określonego działania jako takiego i niezależnie od działania tego następstw, środki służące do jego osiągnięcia dobierane są zaś na podstawie analizy, mamy do czynienia z działaniem wartościowo racjonalnym.

- Działanie społeczne ma charakter emocjonalny wówczas, gdy chwilowe, lecz silne uczucia dominują nad jego przebiegiem, to znaczy określają tak dobór środków, jak i cele tego działania.

- Z działaniem tradycyjnym z kolei mamy do czynienia wówczas, gdy wybór środków i celów działania społecznego dokonuje się pod decydującym wpływem nawyków i tradycji.⁴⁸⁰

Piotr Chmielewski stworzył własną propozycję, która stanowi alternatywę dla wyższej ujętych homo oeconomicus, homo sociologicus. Jego model nazywa się homo agens-institutionalist. Homo agens-institutionalist to ujęcie osoby działającej w ramach określonej instytucji. W jego definicji człowiek nie jest jedynie biernym rynkowym podmiotem (homo oeconomicus), ani nie powstaje jako rezultat oddziaływań społecznych (homo sociologicus). Podejmuje swoje decyzje i postępuje wedle zasad, struktur społecznych, w jakich przyszło mu funkcjonować⁴⁸¹.

Trudność w przełożeniu tego modelu na inne obszary polega na antropologicznym realizmie. Mimo że ten opis trafnie odzwierciedla funkcjonowanie człowieka na płaszczyźnie psychologicznej, pojawia się kwestia tego, czy ten obraz pasuje do każdego instytucjonalnych modeli teoretycznych. Wszak w modelu racjonalnego wyboru należy przyjąć inne założenia wstępne, niż przy instytucjonalizmie socjologicznym. Modele jednostek zawarte w innych teoriach opierają się na konkretnych koncepcjach np. w ekonomii będą to zasady popytu, podaży, marginalnej użyteczności itp.. Z kolei inne wystąpią w socjologii i pedagogice, będące obrazem zasad integracji społecznej i wpływu społeczności, które kształtują dynamikę kulturową⁴⁸².

Działanie racjonalne ciężko zdefiniować, to niezwykle złożone semantycznie pojęcie, które próżno jedynie uzależniać od osiąganych korzyści. Czy racjonalność wyboru ocenimy po wyartykułowanych argumentach, czy powinniśmy definiować po analizie retrospektywnej jako tego, który miał ostatecznie rację? Czy noszenie amuletu na szczęście jest działaniem racjonalnym, czy też irracjonalnym? To opiera się na tym,

⁴⁸⁰ B. Czarny; *Max Weber o racjonalizacji działań ludzkich*; Studia Socjologiczne 1990; 3-4 (118-119); s. 5-6.

⁴⁸¹ P. Chmielewski; *Homo Agens...*; s. 27

⁴⁸² I. Sadowski; *Współczesne spojrzenie na instytucje: ewolucja pojęć, problem modelu aktora i poziomy analizy instytucjonalnej*; Polska Akademia Nauk; Warszawa 2014; s. 98.

czy sytuacja jest oceniana poprzez zamiary, czy poprzez finalny rezultat. Jeśli finalnym efektem, chociażby najmniejszym, byłoby zwiększenie pewności siebie i poczucia bezpieczeństwa i komfortu, to można wyjść z założenia, że jego użycie było uzasadnione. Lecz, patrząc na np. przez pryzmat koncepcji Talcotta Parsons'a byłoby to jednak działanie będące sprzecznością racjonalności. Postrzegał on działanie za racjonalne dopiero wtedy, gdy istniało wysokie prawdopodobieństwo potwierdzenia zjawiska drogą naukową, że zastosowane mechanizmy, narzędzia w określonych warunkach faktycznie mogą doprowadzić do założonej intencji podmiotu⁴⁸³.

Przełom postrzegania racjonalności jako względnej, ograniczonej dokonał Herbert Simon. Proces decyzyjny różni się od teoretycznych modeli i nawet posiadając niepełną wiedzę na temat psychologii, można go lepiej sprecyzować. Główne bariery w racjonalności obejmują⁴⁸⁴:

- brak bezsprzecznych konsekwencji podjętych decyzji – gdy początkowo pojmowana racjonalność wymagała przewidywania dokładnych konsekwencji,
- zawężony dostęp do informacji o bieżącym stanie faktycznym – tymczasem racjonalność wymaga dogłębnej wiedzy i pełnej świadomości istniejących alternatyw,
- ograniczone zdolności przetwarzania tych informacji – kiedy to pierwotnie rozumiana racjonalność zakładała pełną zdolność starannej analizy faktów, danych.

Podsumowując, jednostka nie stawia sobie za cel poszukiwanie możliwie najlepszych rozwiązań, lecz tych najbardziej satysfakcjonujących, wystarczających dla danego podmiotu. Najistotniejsze stają się nie o tyle optimum nakładów do osiągniętych efektów, co stosunek bilansu do wysiłku poświęconego na przeanalizowanie akurat osiągalnych opcji. Najważniejszym elementem tego podejścia stanowi proces przepływu oraz zbierania danych, a także poziom ambicjonalny.

W przeprowadzonych badaniach Simon doszedł do konkluzji, że racjonalność jest wyznaczana wewnątrznie (przez słabość naszej zdolności poznawczej), jak i zewnątrznie (przez środowisko i interakcje międzyludzkie). Wnioski Simona zostały przedstawione w artykule pod tytułem „A behavioral model of rational choice”, co podważyło neoklasyczny model *homo oeconomicus* i zakwestionowało ideę maksymalizacji jako

⁴⁸³ E. Hałas; *Symbole w interakcji*; Oficyna Naukowa; Warszawa 2001; s. 46.

⁴⁸⁴ I. Sadowski; *Współczesne spojrzenie...*; s. 12.

podstawową zasadę w procesach decyzyjnych⁴⁸⁵. Skrajne, analityczne podejście ustąpiło uproszczonej i intuicyjnej selekcji informacji. Herbert zauważył, że podmiot⁴⁸⁶:

- często dąży do realizacji wielu celów, a nie jedynie jednego – cele mogą nawet stać w sprzeczności ze sobą,
- pobieżnie skupia się na aktualnie dostępnych możliwościach,
- nie dysponuje odpowiednim potencjałem obliczeniowym, aby przeprowadzić szczegółową ocenę porównawczą,
- kieruje się bardziej poczuciem satysfakcji rozumianą jako dobór rozwiązania, który spełnia odpowiednie kryteria, aniżeli jedynie zasadą optymalizacji,
- jest kierowany przez tzw. poziomy aspiracji definiowanymi jako wartość zamierzona, która wymaga osiągnięcia lub zostaje przewyższona innym, wystarczającym rozwiązaniem. Poziomy cechują się niestabilnością – mogą dynamicznie rosnąć, jak i nagle spaść w przypadku pojawienia się optymalnych alternatyw.

Oprócz utworzenia teorii o racjonalności ograniczonej, wyróżnił dwa typy osób: te, które działają kierując się zasadą satysfakcji (satysfakcjoniści) oraz te, które dążą do maksymalizacji zysków w kontekście teorii racjonalnego wyboru (maksymaliści). Maksymalista opiera się na najlepszej opcji nie biorąc pod uwagę innych, istniejących alternatyw, natomiast satysfakcjonalista dąży do „wystarczająco dobrego wyboru” i nie dba o dostępne, lepsze opcje. Przyjęta postawa zależy od perspektywy osoby i rodzaju dokonanego wyboru. Barry Schwartz w swojej książce „Paradoks wyboru” zestawia obie grupy jednocześnie podkreślając, że to maksymaliści są bardziej narażone na trudności w życiu⁴⁸⁷.

Tu dochodzi pewien dylemat, maksymalista ujęty przez Simona, a zarówno rozbudowany przez Schwartza w jego książce to osoba, która nade wszystko obiera sobie za cel najwyższy wynik, najlepszą opcję i jest ucieleśnieniem ekonomicznej definicji racjonalności. Trzeba zauważyć, że z kolei satysfakcjoniści działają wedle swojej intuicji i postępują zgodnie z wewnętrznymi wartościami nie skupiając się na gratyfikacji materialnej. Można tu postawić pytanie, czy maksymalista jednocześnie sprzeciwiając się sobie, dążąc do fizycznego celu, działa racjonalnie? Czy to właśnie satysfakcjonalista

⁴⁸⁵ M. Meyer; *Herbert Simon i jego idea ograniczonej racjonalności*; Akademia Leona Koźmińskiego; Warszawa 2007; Decyzje nr 7; s. 112.

⁴⁸⁶ Tamże; s. 113.

⁴⁸⁷ P. Schoepp; *Subiektywne definiowanie pojęcia racjonalności w relacji do wybranych aspektów podejmowania decyzji*; Wydział Psychologii we Wrocławiu; SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny; Ogrody Nauk i Sztuki nr 2022 (12); s. 123-124.

skupiający się na dążeniu do pełni szczęścia, do kompletnego spełnienia działa racjonalniej? Zapewne padłyby tu różne odpowiedzi w zależności od przyjętej definicji racjonalizmu i wyróżnionych teorii racjonalności.

Przytoczone dwa, skrajnie różne stanowiska pokazują rozbieżności w postrzeganiu definicji racjonalności. Wpływ na nasze wewnętrzne, intuicyjne postrzeganie racjonalności niezaprzeczalnie ma kultura, w jakiej zostaliśmy wychowani. Kultury podlegają podziałowi na indywidualistyczne i kolektywistyczne. Osoby przynależące do kultury indywidualistycznych ukierunkowują się na własne cele, egocentryczne myśli, z kolei kultury kolektywistyczne priorytezuje relację przed celami⁴⁸⁸.

Wspomniana wcześniej Weberowska forma koncepcji racjonalności tj. działanie celowo racjonalne to nic innego jak racjonalność instrumentalna. Tę koncepcję rozwinął Simon tworząc również wyżej opisaną racjonalność ograniczoną wskazując, że podmiot często kieruje się satysfakcją podczas osiągania celów, a niekoniecznie zawsze szczegółową kalkulacją doboru środków i odpowiednich zamierzeń. Jest to jedno z najgoręcej omawianych pojęć w naukach społecznych.

Bertrand Russell sens racjonalności instrumentalnej wyraził krótko i dobitnie: „Rozum ma doskonale jasne i ścisłe znaczenie. Oznacza wybór właściwych środków do celu, który pragnie się osiągnąć. Nie ma nic wspólnego z wyborem celów”⁴⁸⁹. Podobnego zdania w kwestii instrumentalizacji rozumu (czyli neutralizacji wartości celów w działaniu racjonalnym), tyle że wyrażonego jeszcze bardziej dobitnie, był też Simon: „Rozum jest w pełni instrumentalny. Nie może nam powiedzieć dokąd iść. Jest jak wynajęty rewolwerowiec, którego zatrudniamy do zrealizowania dowolnych celów, które posiadamy, dobrych lub złych”⁴⁹⁰. Siła rozumu jest niejako zinstrumentalizowana przez środki działania, w tym zarówno te, dostępne na co dzień, jak i zaawansowane instrumenty naukowe służące modelowaniu i prognozowaniu. To one sprawiają, że badanie rzeczywistości, opracowywanie celów poznawczych, dobór środków i narzędzi do ich realizacji jest możliwy⁴⁹¹.

⁴⁸⁸ Tamże; s. 123.

⁴⁸⁹ B. Russell; *Human Society in Ethics and Politics*; London 1954; s. Viii.

⁴⁹⁰ H. Simon; *Reason in Human Affairs*; Stanford 1983; s. 7-8.

⁴⁹¹ Z. Drozdowicz, Z. Melosik, S. Sztajer; *O racjonalności w nauce i w życiu społecznym*; Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM; Poznań 2009; s. 165.

Według Maxa Horkhelmera instrumentalizacja rozumu prowadzi do automatyzacji, niejako mechanizacji procesu myślowego⁴⁹². Rozum rezygnuje z analiz celów, wartości na rzecz chłodnej kalkulacji. Utożsamiane jest tu myślenie z naukami logicznymi. Przypisuję się temu procesowi rangę najwyższego autorytetu w odróżnianiu prawdy od fałszu w ludzkiej myśli. Myślenie tu zostaje sprowadzone do *mechanicznego procesu, przypominającego maszynę*, przez to, że tu matematyka decyduje, po jakiej stronie leży prawda. Rozum zostaje sprowadzony do maszyny, którego funkcją jest wytwarzanie wszystkich innych narzędzi. Maszyny, która zostaje obciążona również błędami w „wyliczonych procedurach” i których skutki mogą być tragiczne⁴⁹³.

Racjonalność instrumentalna jest tak głęboko w pedagogice zakorzeniona, że odbierana jest jako zupełnie naturalne zjawisko. W edukacji przybiera ona postać określonych standardów, sztywnych ram programów nauczania, licznych testów oraz egzaminów, które w największym stopniu w teraźniejszym systemie mierzą sukces ucznia. Mimo że taki system jest przejrzysty, zrozumiały, a jednoznacznie wskazujące wyniki uczniów ciężko podważyć, niesie ze sobą pewne zagrożenia⁴⁹⁴:

- pełna mechanizacja, sztywny schemat procesu kształcenia,
- zaniedbanie wartości moralnych, duchowych, często wiążącym się z brakiem poczucia sensu,
- ograniczenie niezależności uczniów, a wraz z nim ich rozwoju.

Owe podejście traktuję ucznia jako gotowy produkt bezdusznego, mechanicznego procesu kształcenia. Dominacja testów promuje „uczenie się pod klucz” zamiast wspierania samodzielnej, kreatywnej strategii postępowania. Alternatywą, aby temu przeciwdziałać, może być teoria działania komunikacyjnego, która na pierwszym miejscu stawia na rozmowę i współpracę.

Dlatego ważne, aby w odpowiedni sposób działać. W każdej placówce edukacyjnej jest jakiś potencjał zmian, możliwości, które łagodzą jej „biurokratyczny”, „sztywny” charakter. To właśnie one pozwalają na odstępstwa, zważają na wartości humanistyczne. Perspektywy zależą przede wszystkim od kadry nauczycielskiej. To właśnie ona sprawia,

⁴⁹² M. Horkheimer; GS, Bd. 4, s. 41.

⁴⁹³ H. Walentowicz; *Rozum, który wymaga rezygnacji z myślenia*; Muzeum Historii Polski 2003; Nowa Krytyka 14; 125-145; s. 138-139.

⁴⁹⁴ https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/6906-racjonalnosc-instrumentalna-a-rozum-komunikacyjny-wyzwania-dla-wspolczesnej-edukacji?utm_source=chatgpt.com; [pobrano 20.03.2025]

że w szkoła może być „bardziej ludzka”, aniżeli racjonalna w instrumentalnym pojęciu tego słowa⁴⁹⁵.

Cieężko definiować racjonalność przy wyborze kierunku edukacyjnego. Na pewno wiemy, co zostało udowodnione w badaniu przeprowadzonym przez Philipa Gerlacha, że studenci jednego kierunku podejmują znacznie inne decyzję od studentów z innych kierunków, podczas gry ekonomicznej, w której zasady były podobne do tradycyjnej wersji gry Dyktator. W tym celu warto przytoczyć na czym polega Dyktator – to gra ekonomiczna, która została przeprowadzona po raz pierwszy w roku 1986. Służyła ona, w licznych eksperymentach, do preferencji zorientowanych społecznie. Jej pierwotna forma zakładała, że gracz pierwszy ma rozdzielić otrzymaną sumę pieniędzy pomiędzy siebie i drugiego, anonimowego gracza. Odnotowano następujący końcowy rezultat: studenci ekonomii proponowali drugiej osobie oferty niższe, niż studenci nauk ścisłych bądź kierunków artystycznych. Te same wnioski potwierdził artykuł z 2011 roku, w którym to studenci ekonomii oraz nauk pedagogicznych wzięli udział w dwóch wersjach gry Dyktator (w wersji dowolnego podziału 10 dolarów oraz wersji z wyborem wariantu 5-5 lub 9,25-0,75). Jak domyślano się, studenci ekonomii zostawiali znacznie wyższe kwoty dla siebie niż studenci edukacji. Również inne przeprowadzone eksperymenty potwierdzały ten efekt⁴⁹⁶.

Jest pewna luka w teoriach racjonalności – próżno szukać badań, w których próbowano by porównać odmienne definicje racjonalności i ich powiązania ze sposobem bycia czy z cechami psychicznymi. Wiele można znaleźć artykułów, które mówią o racjonalności ekonomicznej, racjonalizmie filozoficznym, czy ograniczonej racjonalności. Warto poszerzyć tę ostatnią teorię o badania, w których to rozdzielano by różne stanowiska na podstawie samodzielnie sprecyzowanej definicji racjonalności, po czym połączono by ze zmiennymi, które będą mogły wskazać istniejące powiązania z deklarowanymi zachowaniami i konstruktami. Czy definicja racjonalności zależy od sposobu działania? Jaki wymiar należy przyjąć np. altruizm, współdziałanie, solidarność a egoizm i egocentryczność? Czy maksymalista równa się egoizmowi, a filozoficzne podejście do określenia koreluje z szeroko rozumianym dobrem? Odpowiedzi na te pytania mogłyby uzupełnić kluczowe deficyty wiedzy w psychologii, ekonomii, filozofii. To pomoże lepiej pojąć, jak tak znany, często sprzeczny, wieloaspektowy termin i jego

⁴⁹⁵ R. Kwaśnica; *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*; Dolnośląska Szkoła Wyższa; Wrocław 2014; s. 250.

⁴⁹⁶ P. Schoepp; *Subiektywne definiowanie...*; s. 123-124.

interpretacja różni się między grupami społecznymi i jak to wpływa na nasz styl życia, wybory życiowe i stosunki z innymi, jak i ze samym sobą⁴⁹⁷.

4.3. Równowaga między interesem jednostki, a dobrem wspólnoty

Ważne jest to, aby w naukach społecznych sięgać po osiągnięcia ekonomii behawioralnej. Może to być intrygująca próba wyjaśnienia działalności różnych podmiotów instytucjonalnych, np. w szkolnictwie. Za prekursora, propagatora odejścia od ekonomicznego postrzegania jednostki przez pryzmat homo oeconomicus, uważa się wspomnianego już Herberta. To on właśnie postulował, że człowiek nie jest w pełni świadomy wszystkich niuansów w procesie podejmowania decyzji. Jest jednostką o ograniczonych ludzkich zdolnościach poznawczych, oraz o niepełnym zasobie informacji co utrudnia jednoznaczną, schematyczną definicję racjonalności. Zastąpił koncepcję niekwestionowanej racjonalności, teorią ograniczonej racjonalności. Również Coleman odchodził od postrzegania człowieka jako homo oeconomicus i opowiadał się przeciwko pojmowaniu społeczeństwa jako grupy osobnych jednostek, w której to każdy samodzielnie dąży do realizacji własnych celów. Kapitał społeczny traktował jako silne relacje w celu skutecznej realizacji swoich zamierzeń. Jednostki osiągają je poprzez budowanie wartościowych relacji i wspólne angażowanie się w działania. Dzięki temu obniżają ich koszty, co jest dodatkową korzyścią dla każdej strony. Mocniejsze relacje międzyludzkie, większe zaufanie w grupie sprzyjają kooperacji oraz umożliwiają skuteczne osiągnięcie założonych celów. Jest to mocno zależne od stopnia współpracy i stopnia zaufania. Im większe są oba, tym wzrasta szansa realizacji dążeń⁴⁹⁸.

Kapitał społeczny zawiera się w znajomościach wewnątrz, jak i zewnątrzgrupowych. Stanowi atrybut społeczności i nie istnieje na poziomie jednostkowym. Indywidualum osiąga dzięki temu korzyści np. poprzez konwersje kapitału społecznego na kapitał finansowy. Warunek, aby to się zadziało, jest taki, aby grupa reprezentowała pokrewne lub zbliżone zbiory norm. Kapitał społeczny jak najbardziej uwzględnia istnienie wspólnego, dominującego systemu normatywnego. Jak określa sam autor: „Kapitał społeczny jest definiowany przez jego funkcję. Nie jest to jednak pojedyncza jednostka analizy ale wielość różnych jednostek (komponentów), które posiadają dwie cechy wspólne. Wszystkie one konstytuują pewien aspekt struktury społecznej i wyznaczają

⁴⁹⁷ Tamże; s. 123-124.

⁴⁹⁸ E. Stankiewicz; *Kapitał społeczny w perspektywie interdyscyplinarnej*; Kwartalnik Prawo-Społeczeństwo-Ekonomia; 4/2016; s. 45-47.

pewne działania jednostek tkwiących w obrębie struktury”⁴⁹⁹. Następuje tu odrzucenie podejście ekonomii neoklasycznej, w której celem jest jedynie maksymalizacja użyteczność. Jednocześnie neguje, jakoby człowiek działał jedynie przez pryzmat społecznie kształtowanych norm. W swoim podejściu przedstawia aktora, który co prawda jest skoncentrowany na szeroko rozumianych zasobach, a zarazem uwzględnia powtarzalność schematów zachowań innych osób w otoczeniu⁵⁰⁰.

Definicja kapitału społecznego nie zawsze była jednoznaczna, a powstające teorie różniły się między sobą. Samym bodźcem do rozwoju tej teorii były badania Marka Granovettera, który zdefiniował dwa rodzaje powiązań społecznych⁵⁰¹:

- mocne więzi określone przez mocno emocjonalne relacje np. rodzinne, przyjacielskie
- luźne więzi polegające na luźniejszych interakcjach.

To właśnie dzięki tym drugim jednostka może otrzymać informacje, które dotąd były dla niej niedostępne w jej „hermetycznym” środowisku. Do zbliżonych wniosków doszedł Ronald Burt, który również zauważył te ograniczenia w silnie nacechowanych emocjonalnie relacjach społecznych. Przypisał tzw. luźnym więzom kluczowe znaczenie, z racji na przepływ informacji między członkami tej grupy⁵⁰². W Polsce owe teorie były analizowane przez Kazimierza Słomczyńskiego i Irinę Tomescu-Dubrow, którzy jednoznacznie stwierdzili, że te nieformalne, luźne sieci więzi ułatwiają awans społeczny⁵⁰³. W podniesieniu rangi społecznej sprzyjają liczne kontakty z wieloma znajomymi. Klasyczne ujęcie omawianej koncepcji obejmował dorobek takich naukowców, jak Bourdieu, wspomnianego Colemana i Roberta Putnama. Wiele uwag, również krytycznych, sformułowali socjologowie Alejandro Portes i Michael Woolcock. Pojęcie to interesowało także przedstawicieli innych dyscyplin, np. geografów (Mohan, Mohan; Rutten, Westlund, Boekema)⁵⁰⁴.

„Im intensywniejsze więzi i większe zaufanie, tym łatwiejsze wspólne działania i wyższe prawdopodobieństwo pojawienia się. inicjatyw oddolnych, większa efektywność

⁴⁹⁹ J.S. Coleman; *Foundations ...*; s. 302.

⁵⁰⁰ M. Theiss; *Kapitał społeczny w polityce społecznej – w poszukiwaniu definicji*; Instytut Polityki Społecznej; Uniwersytet Warszawski; s. 52

⁵⁰¹ M.S. Granovetter; *Getting a job: A study of contacts and careers*; Cambridge, MA: Harvard University Press 1974; s. 21.

⁵⁰² R.S. Burt; *Structural holes: The social structure of competition*; Cambridge, MA: Harvard University Press 1992; s. 12.

⁵⁰³ K.M. Słomczyński, I. Tomescu-Dubrow; *Friendship patterns and upward mobility: A test of social capital hypothesis*; Polish Sociological Review, nr 3(151) 2005, s. 223.

⁵⁰⁴ J. Działek; *Kapitał społeczny – ujęcia teoretyczne i praktyka badawcza*; Studia Regionalne i Lokalne; nr 3(45)/2011; s. 102.

działań członków danej grupy i mocniejsze normy grupą kierujące. Koncepcję tę Coleman określił jako domknięcie (closure)”⁵⁰⁵.

Wzrost zainteresowania zjawiskiem kapitału społecznego nastąpił w XX wieku, kiedy to, w dobie kryzysu, zaczęły być poszukiwane pozaekonomiczne czynniki wzrostu. Wraz z powstaniem pierwszych prób definicji kapitału ludzkiego, przeprowadzane były analizy naukowe z udziałem przedstawicieli nauk ekonomicznych, jak i socjologicznych. Miało to miejsce na Uniwersytecie w Chicago, a celem było zbadanie „wpływu organizacji społecznej na efektywność funkcjonowania grup społecznych oraz wpływu sytuacji społecznych na przebieg i wzory decyzji podejmowanych w strukturach biurokratycznych”⁵⁰⁶.

Jednak kapitał społeczny nie był jednakowo rozumiany. Można ze sobą zestawić chociażby dwie, skrajnie różne definicje Putnama i Mancura Olsona. Olson twierdził, że jednostki funkcjonują na rzecz większej grupy jedynie dla swojego własnego dobra⁵⁰⁷. Z kolei Putnam, analizując funkcjonowanie instytucji lokalnych i partycypację obywatelską mieszkańców północnych i południowych regionów Włoch, wysnuł wniosek, że kapitał społeczny to jeden z aspektów napędzających wzrost gospodarczy⁵⁰⁸.

„W Demokracji w działaniu Putnam wskazuje na wysoki stopień korelacji przyjętych wskaźników obywatelskości (liczba stowarzyszeń, czytelnictwo gazet, udział w referendach i brak tzw. głosowania preferencyjnego odzwierciedlającego partyjny klientelizm) ze wskaźnikami sprawności instytucji w poszczególnych regionach Włoch”⁵⁰⁹. Wniosek jest jednoznaczny: postawa obywatelska napędza działanie instytucji, a jej funkcja ma charakter regionalny, spontaniczny, ochotniczy. Pociąga za sobą kooperacje, a kapitał społeczny utożsamiany jest z tymi cechami, które ją ułatwiają. Putnam, podobnie jak Coleman, utożsamiał skład kapitału społecznego, wskazując wśród istotnych jego cech, takie jak „zaufanie, normy i powiązania, które ułatwiają koordynację i w ten sposób mogą zwiększyć sprawność działań kolektywnych”⁵¹⁰. Putnam i Coleman przypisywali ważną rolę zaufaniu rozumianego jako wzajemności, które rodzi się z relacji

⁵⁰⁵ E. Stankiewicz; *Kapitał społeczny...*; s. 45.

⁵⁰⁶ M. Frykowski, P. Starosta; *Kapitał społeczny i jego użytkownicy*; Łódzkie Towarzystwo Naukowe; Przegląd Socjologiczny; Łódź 2008; s. 33.

⁵⁰⁷ M. Olson; *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*; Harvard University Press 1965.

⁵⁰⁸ R.D. Putnam; *Demokracja w działaniu*; Zak; Kraków 1995.

⁵⁰⁹ M. Theiss; *Kapitał społeczny...*; s. 54.

⁵¹⁰ Tamże; s. 54.

wzajemności, a nie z „przymusu” zrewanżowania się, stanowiąc niejako zobowiązanie do przyszłego „zadośćuczynienia” w dowolnym momencie w przyszłości.

Szeroko dyskutowana koncepcja kapitału społecznego stanowiła też swego rodzaju reakcję na „polityczną i intelektualną dominację liberalizmu w latach osiemdziesiątych. Najbardziej wymownym przykładem owej dominacji w polityce było oświadczenie ówczesnej premier W. Brytanii, która w jednym z wywiadów ogłosiła iż „nie ma takiej rzeczy jak społeczeństwo”. Poglądy skrajnie indywidualistyczne zaczęły również wywierać znaczący wpływ w kręgach socjologicznych. Zaczęły się pojawiać koncepcje głoszące koniec społeczeństwa”⁵¹¹. Wówczas to koncepcja kapitału społecznego zaprzeczała temu. Jak sam Coleman pisał fikcją jest społeczeństwo składające się ze zbioru niezależnych jednostek, z których każda działa dla osiągnięcia celów, które są również ustanowione niezależnie od siebie. Na funkcjonowanie systemu społecznego składa się kombinacja działań zależnych od siebie jednostek.

Jednakże można połączyć normatywne, jak i indywidualistyczną koncepcję społeczeństwa, co się udało Colemanowi. Wskazał on, że struktura społeczna może stymulować osiąganie indywidualnych korzyści. Ten potencjał, ta moc nie zawiera się na poziomie indywidualnym, a jest grupową właściwością. Coleman przede wszystkim dostrzega obecność kapitału społecznego w następujących składowych⁵¹²:

- zaufanie – jako wspomniane wcześniej „zaufanie indywidualne”, najważniejsza część kapitału, możliwość odwzajemnienia pomocy,
- informacja – jako uczestnik struktury społecznej można uzyskać cenne informacje służące osiąganiu korzyści,
- normy i efektywne sankcje - to „przede wszystkim normy wzajemności i zaufania, które podwyższają prawdopodobieństwo odwzajemnienia relacji między podmiotami”⁵¹³.
- relacje władzy i autorytetu,
- stopień zobowiązań.

Pojęcia kapitału społecznego jest niezbędne dla zrozumienia, w jaki sposób funkcjonuje szkoła i gdzie można upatrywać szanse, na poprawę jej funkcjonowania. Przegląd literatury jednoznacznie wskazuje na zależność osiągnięć szkolnych do zasobów kapitału społecznego bliskich. Brak, bądź ograniczony kapitał często tworzy utrudnienia w rozwoju ucznia i w uwolnieniu pełni jego możliwości. To właśnie Coleman

⁵¹¹ M. Frykowski, P. Starosta; *Kapitał społeczny...*; s. 33.

⁵¹² M. Radoła; *Kapitał społeczny, a osiągnięcia szkolne ucznia*; Studia Edukacyjne nr 27/2013; s. 145-146.

⁵¹³ Tamże; s. 145.

wskazał taką korelację, że „zasoby środowiskowe, w postaci zwłaszcza posiadanego kapitału społecznego, mają większy wpływ na różnicowanie osiągnięć szkolnych uczniów, niż czynniki szkolne. Podobnie stwierdza Leszek Balcerowicz, iż „60% różnic w warunkach edukacji można przypisać zróżnicowaniu warunków rodzinnych” (zasobów społeczno-ekonomicznych i kulturowych)”⁵¹⁴.

Duże zasoby kapitału społecznego rodziny może przeciwdziałać asymetrii szkolnej. Coleman podaje przykład wyników młodych, azjatyckich imigrantów. Niemajątność biegłego posługiwania się językiem angielskim nie była przeszkodą w dobrych wynikach w nauce, jeżeli dzieci dysponowały silnymi więzami społecznymi, zaufaniem i dobrymi wzajemnymi relacjami w swoich najbliższych środowiskach. „Badania prowadzone przez dziesięciolecia w USA ujawniły, że na naukę uczniów wpływa nie tylko to, co dzieje się w szkole i w domu, ale również sieci społeczne, normy i zaufanie obowiązujące w szkole i w szerszej wspólnocie – środowisku”⁵¹⁵.

„Putnam zajmował podobne stanowisko jak Coleman twierdząc, że kapitał społeczny ma ogromny wpływ na postępy rozwojowe u dziecka. Również zauważał zależność pomiędzy posiadanym kapitałem społecznym, a osiągnięciami w szkole. Prowadzone przez Putnama badania wykazały, iż dzieci ze „stanów o wysokim kapitale społecznym” miały lepsze wyniki edukacyjne, niż uczniowie w „stanach mniej obywatelskich”.”⁵¹⁶.

Putnam dokonał również rozróżnienia kapitału społecznego na dwie odrębne formy: łączący i spajający. „Spajający kapitał społeczny dobrze się sprawdza w podtrzymywaniu określonych form wzajemności i mobilizowaniu solidarności. (...) Charakteryzuje małe, spójne grupy społeczne: rodzinę, sąsiedztwo, organizacje homogeniczne. Jest on lepszy w wykorzystaniu zewnętrznych „aktywów i rozprzestrzeniania informacji”. (...) Spajający kapitał społeczny tworzy pewnego rodzaju socjologiczny superklej, natomiast łączący zapewnia socjologiczne smarowidło”⁵¹⁷.

Z kolei kapitał łączący, znany również jako pomostowy bądź inkluzyjny, opiera się na zaufaniu wobec tych, z którymi podmiot wykazuje jedynie pośrednią znajomość, i z którymi wspólnie dąży do realizacji określonych zamiarów. Ważna jest tu otwartość i posiadanie szerszych perspektyw⁵¹⁸. „Według Putnama, obydwa typy kapitału są ważne

⁵¹⁴ Tamże, s. 150.

⁵¹⁵ Tamże; s. 152.

⁵¹⁶ Tamże; s. 147.

⁵¹⁷ R.D. Putnam; *Samotna gra w kręgle*; Warszawa 2008; s. 40-41.

⁵¹⁸ J. Malinowska; *Rodzina i szkoła jako przestrzeń budowania kapitału społecznego*; Wychowanie w Rodzinie t. XIII (1/2016); s. 282.

i mogą działać na rzecz wspólnego dobra, łącząc osoby z różnych środowisk i zbiorowości. Chociaż, jak podkreśla wyżej wymieniony autor, kapitał „łączący” jest istotniejszy w budowaniu społecznego zaufania i otwartości na świat”⁵¹⁹.

⁵¹⁹ M. Radola; *Kapitał społeczny...*; s. 147

5. ZAŁOŻENIA METODOLOGII BADAŃ WŁASNYCH

5.1. Przesłanki metodologiczne

Heinz Krüger zebrał i opisał pięć podstawowych modeli koncepcji metod badawczych wykorzystywanych w pedagogice⁵²⁰:

- 1) hermeneutyczne, które było najbardziej popularne od lat 20. Do lat 60. XX wieku;
- 2) empiryczno-ilościowe, oparte w głównej mierze na praktyce pedagogicznej, które były głównie stosowane w latach 60. XX wieku;
- 3) model badań w działaniu, który charakteryzuje się połączeniem badań naukowych wraz ze zmianą w praktyce pedagogicznej, czyli tzw. model krytycznej nauki o wychowaniu, który jest stosowany od lat 70. XX wieku;
- 4) jakościowe metody badawcze, które stały się przeciwnością hermeneutycznych metod, które zapoczątkowano w latach 80. poprzedniego wieku;
- 5) łączenie badań ilościowych z jakościowymi, które obecnie znajdują najszersze zastosowanie.

Badania oparto na strategii badań ilościowych, które zostały pogłębione poprzez badania jakościowe. Takiego wyboru dokonano ponieważ strategie są równoprawne oraz niezbędne, o czym pisze Stanisław Palka. Podkreśla on również, że wynika to z natury badanych faktów, czy też zjawisk pedagogicznych, które często wymagają wykorzystania pierwszego lub drugiego sposobu lub właśnie połączenia ich w jeden model jakościowo-ilościowy⁵²¹. Dodatkowym potwierdzeniem słuszności wyboru badań eklektycznych (czyli połączenia badań empirycznych ilościowych z jakościowymi) są słowa Doroty Klus-Stańskiej, która stwierdza, że eklektyczny model opiera się na takich kategoriach jak: opis, wyjaśnienie, projektowanie, ocenianie (poprzez kategorie w badaniach ilościowych), czy też rozumienie oraz interpretację (kategorie w badaniach jakościowych)⁵²².

Podczas opracowywania badań własnych opierano się na zarysie teoretycznym zaprezentowanym w pierwszej części pracy. W drugiej części pracy skupiono się na

⁵²⁰ H.H. Krüger; *Metody badań w pedagogice*; Wydawnictwo GWP; Gdańsk 2007.

⁵²¹ S. Palka; *Pedagogika w stanie tworzenia*; Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; Kraków 1999; s. 13.

⁵²² D. Klus-Stańska; *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*; „Studia z teorii wychowania Tom VII”; Nr2(15); Uniwersytet Gdański 2016; s. 45.

metodologii, precyzując założenia metodologiczne. W trzeciej części zaprezentowano wyniki zebranych badań.

Sam moment badań został wyznaczony na okres, kiedy to dani uczniowie kończyli szkołę, mieli już wystawione oceny końcowe, ale byli jeszcze dostępni w szkole, ponieważ mieli np. przyjść po świadectwo ukończenia szkoły. Dzięki temu zabiegowi, możliwe było wykorzystanie ankiet w wersji papierowej. Sami absolwenci nie czuli się już związani z kończącą się szkołą, więc wzrastała szansa na szczere i niezakłamane odpowiedzi.

Badania zaprezentowane w pracy spełniają również wymóg kontekstualności, który związany jest osadzeniem badań w odpowiednich kontekstach społecznych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych czy też religijnych. Starano się stosować szeroki wachlarz odpowiedzi, a zwłaszcza skalowalność, która pozwalała pozostawiać dowolność wskazania, np. przy ocenie swojego własnego rozwoju osobistego.

Głównym motywem podjęcia proponowanych badań jest potrzeba zbadania i poznania głównych czynników, jakimi kierują się uczniowie dokonujący wyboru szkół średnich o profilu zawodowym. W ciągle zmieniającym się systemie szkolnictwa, charakterystyczna jest również ciągła zmiana zachodząca w szkołach średnich o profilu zawodowym. Oczywiście wciąż głównym ich celem jest przygotowywanie nowych adeptów do wybranych zawodów, ale ulegają zmianie sposoby weryfikacji umiejętności uczniów na poszczególnych etapach zdobywania trzeciego poziomu kompetencji⁵²³. Na przestrzeni ostatnich lat zauważalne są również przybywające wciąż nowe kierunki kształcenia na poziomie szkół średnich o profilu zawodowym⁵²⁴. Działania te są wymuszane poprzez zmieniającą się wciąż gospodarkę wraz z rozwojem technologicznym. Objawiają się tym, że na przestrzeni ostatnich lat powstały lub mają zostać utworzone nowe kierunki kształcenia o profilu zawodowym. Natomiast część zawodów została zlikwidowana lub zmieniany był zakres materiału, który obowiązuje w poszczególnych programach nauczania. Jako potwierdzenie zachodzących zmian mogą

⁵²³ M. Gruza, T. Hordyjewicz; *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy. Tworzenie i stosowanie*; Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej; Warszawa 2014; s. 10.

⁵²⁴ <https://www.infor.pl/prawo/praca/pracownik/6430295,nowy-zawod-w-polsce-juz-od-1-wrzesnia-2024-r-rozporzadzenie-w-sprawie.html>; [pobrano: 29.12.2024].

poświadczyć raporty publikowane za pomocą „Barometru zawodów. Prognoza zapotrzebowania na pracowników”⁵²⁵.

Proces opracowywania badań został oparty na twierdzeniu, że jest to proces zróżnicowanych wewnętrznie działań, których celem jest zapewnienie obiektywności, dokładności wraz z obszernym i wyczerpującym poznaniem badanego wycinka rzeczywistości, czy to przyrodniczej, technicznej, społecznej lub kulturowej. Zatem jest to postępowanie, które zalicza się jako regulowane normami typu prakseologicznego.

5.2. Podmiot, przedmiot, cel badań, problemy badawcze

Podstawowym elementem każdego procesu badawczego, od którego zaczyna się jego projektowanie jest dokładne określenie podmiotu, przedmiotu oraz celu badań. To właśnie one pozwolą określić specyfikę i kierunek dokonanych wyborów, czy też podejmowanych działań w całym procesie badawczym.

Dla podmiotu badań można znaleźć wiele różnych opisów w literaturze⁵²⁶. W większości przypadków dotyczy on osób, czy też pewnych grup. Mogą nim być również państwa lub ich elementy, organizacje międzynarodowe czy też organizacje transnarodowe. W przedstawionych badaniach podmiotem uczyniono kobiety i mężczyzn, pełnoletnich absolwentów szkół branżowych I lub II stopnia i techników oraz nauczycielki i nauczycieli pracujących w wymienionych placówkach na obszarze województwa wielkopolskiego. Ponieważ badaniem zostali objęci uczniowie po ostatniej reformie szkolnictwa⁵²⁷, to kierowane one były do absolwentów techników i szkół branżowych II stopnia, którzy ukończyli szkoły od 2024 roku lub absolwentów szkół branżowych I stopnia, którzy ukończyli szkołę od 2022 roku.

Janusz Sztumski określa przedmiot badań jako pojęcie szerokie. W jego zakres mają wchodzić wszelkiego rodzaju twory życia społecznego, czyli wszystko z czego składa się rzeczywistość społeczna. Jak sam Autor wymienia, do wspomnianej rzeczywistości zaliczamy: „zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne oraz procesy i zjawiska społeczne”⁵²⁸. Z perspektywy pedagogiki jako nauki w sensie rzeczowym, to według Ewy

⁵²⁵ Barometr zawodów. Prognoza zapotrzebowania na pracowników, https://barometrzwodow.pl/modul/prognozy-na-mapach-wyniki?province%5B%5D=%23polska&year%5B%5D=2011&forecast_type=relation&profession%5B%5D=281&relation=1, [pobrano: 29.12.2024].

⁵²⁶ J. Apanowicz; *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej*; Wydawnictwo Difin, Warszawa 2005, s. 68.

⁵²⁷ <https://www.gandalf.com.pl/blog/reforma-edukacji-z-2017-jakie-zmiany-wprowadzila/>; [pobrano: 16.01.2025].

⁵²⁸ J. Sztumski; *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice: 1995, s. 19.

Marynowicz-Hetki, można zauważyć pewnego rodzaju oscylację, która towarzyszy pojęciu przedmiotowości. Może dotyczyć tylko pewnego małego obszaru, co zainteresuje tylko wybrane jednostki, które znajdują się w ściśle określonym polu praktyki (np. praca socjalna, ratownictwo górskie) lub wręcz przeciwnie, może dotyczyć każdego, kto będzie czuł przynależność w danym obszarze działania (np. edukacje, prawo oświatowe)⁵²⁹. Jako podsumowanie tego pojęcia można przytoczyć Stefana Nowaka, który zwięźle określa przedmiot badań jako „interesującą badacza dziedzinę zjawisk społecznych”⁵³⁰. W pracy przedmiotem uczyniono czynniki wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów. Badania te były typem badań społecznych opartych na paradygmacie pozytywistycznym.

Jedną z najważniejszych kwestii w trakcie przygotowywania badań badawczych jest określenie ich celów. W literaturze naukowej dotyczącej metodologii można spotkać różne ich definicje, czy też różną ich klasyfikację⁵³¹. Jako podstawowy cel badań społecznych można przyjąć uporządkowanie wiedzy, która ma dotyczyć rzeczywistości społecznej⁵³². Z kolei Krzysztof Rubacha cele badań określa jako narzędzia służące do wyjaśniania teorii (cele poznawcze) i praktyki (cele praktyczne)⁵³³. Tymczasem Nowak wskazuje, że cel badań ma reprezentować badaną zbiorowość⁵³⁴. Wszystkie te definicje można spróbować pogodzić i określić cel badań jako reprezentowanie zamiarów autora danych badań, dotycząc tego, co autor chce badać wraz z określeniem tego, co zamierza na samym końcu osiągnąć⁵³⁵. Zatem głównym zadaniem celów badań jest poszerzenie już istniejącej wiedzy o zjawiskach, instytucjach, czy też o osobach lub o całych grupach społecznych, które stały się przedmiotem badań. Skupiając się na naukach społecznych, cele badań mogą być oparte o naukowe poznanie rzeczywistości oraz o możliwości jej przeobrażania, czy też kształtowania⁵³⁶. Earl Babbie twierdził, że cel badań naukowych raczej nie powinien się skupiać na pytaniu jak obecnie jest, lecz raczej powinien

⁵²⁹ E. Marynowicz-Hetka; *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 28.

⁵³⁰ S. Nowak; *Metodologia badań społecznych*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2008; s. 30.

⁵³¹ W. Dutkiewicz; *Podstawy metodologii badań prac magisterskich i licencjackich*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2001; s. 50; J. Such, *Wstęp do ogólnej metodologii nauk*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1973; s. 8; K. Rubacha; *Metodologia badań nad edukacją*; Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 25.

⁵³² A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*; Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012, s. 6.

⁵³³ K. Rubacha; *Metodologia ...*; s. 25.

⁵³⁴ S. Nowak; *Metodologia...*; s. 45.

⁵³⁵ U. Flick; *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 13

⁵³⁶ J. Sztumski; *Wstęp do metod...*; s. 21.

próbować wyjaśnić dlaczego dana sytuacja zachodzi⁵³⁷. W prezentowanej pracy celem badań uczyniono eksplorację, opis i wyjaśnienie czynników decydujących o wyborze szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów.

Twórcza praca badawcza opiera się głównie na rozwiązywaniu stawianych problemów badawczych. To właśnie ustalanie wspominanych problemów jest podstawą badań, a co za tym idzie pierwszym zadaniem wśród innych, należących do szeroko pojętej metody naukowej⁵³⁸. Problemy badawcze stanowią fundament prac badawczych. Mówiąc o nich tak naprawdę mówi się o zadaniach, które autor badań chce rozwiązać, czy też zagadnienia, które chce rozstrzygnąć.

W celu poznania omawianej tematyki oraz wysunięcia prawidłowych wniosków pozwalających na osiągnięciu celów badawczych, należy określić problemy badawcze. Przytaczając Nowaka, określić je można jako zbiór pewnych pytań, na które odpowiedzi w miarę precyzyjnie ma dostarczyć badanie wraz z zjawiskami im towarzyszącymi i jednocześnie ujawniając braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący nas temat⁵³⁹. Zatem problemy badawcze powinny przestrzegać pewnego rodzaju kryteria poprawności:

- być konkretne;
- zawierać zmienne obserwowalne;
- określać stan lub związki pomiędzy zmiennymi;
- zawierać informacje o sposobach dochodzenia do odpowiedzi;
- być powiązane z celem badań;
- dotyczyć istotnych dla teorii lub praktyki zagadnień;
- ukierunkowywać badania⁵⁴⁰.

Warto również zwrócić uwagę na ujęcie Sztumskiego, który zwraca uwagę, że „oprócz ogólnej orientacji, czyli ogólnego określenia problemu badawczego, ważna jest również jego konkretyzacja”⁵⁴¹. Podkreślają one jak ważny jest nie tylko problem ogólny (często nazwany głównym), ale również problemy szczegółowe, których zadaniem jest uszczegółowienie przedsięwzięcia badawczego (czyli tego co chce się poznać i zbadać).

Mając na uwadze wszystkie przytoczone ujęcia, zdecydowano się w przedstawionych badaniach, sformułować główny problem jako:

⁵³⁷ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 110.

⁵³⁸ Tamże; s. 67.

⁵³⁹ S. Nowak; *Metodologia...*; s. 19-23

⁵⁴⁰ K. Rubacha; *Metodologia ...*; s. 112.

⁵⁴¹ J. Sztumski; *Wstęp do metod...*; s. 42.

Jakie są czynniki wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów?

Następnie, dla tak sformułowanego problemu głównego, posilkowano się następującymi szczegółowymi problemami badawczymi:

P1 Jaka jest wiedza młodego człowieka o kształceniu zawodowym w momencie aplikacji do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów kształcenia zawodowego?

P2 Jaka jest wiedza młodego człowieka o charakterystyce wybranego zawodu w momencie aplikacji do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym?

P3 Jaka jest wiedza młodzieży o programie kształcenia na wybranym kierunku zawodowym w momencie aplikacji do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym?

P4 Jaka jest rola doradztwa zawodowego w procesie wyboru kierunku kształcenia zawodowego?

P5 Jakie jest znaczenie środowiska w kontekście decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym?

P6 Jaka jest dostępność i wykorzystanie źródeł informacji o szkołach zawodowych przez młodzież w momencie podejmowania decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym?

P7 Jaka jest percepcja okresu nauki w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów?

P8 Jaka jest percepcja działań promujących wybór szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym z perspektywy absolwenta?

W pracy przyjęto nie ustalać hipotez, bowiem ich formułowanie nie zawsze jest konieczne, a czasem wręcz bywa niewskazane⁵⁴². Kiedy mamy do czynienia z badaniami polegającymi na poznaniu opinii badanych osób na badany temat, czyli dokonujemy badań dotyczących opisu badanych faktów, czy też zjawisk, nie zachodzi konieczność formułowania hipotez⁵⁴³.

⁵⁴² J. Apanowicz; *Metodologia nauk*; Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom organizatora”; Toruń 2003; s. 28

⁵⁴³ B. Sowińska; *Prace dyplomowe o charakterze badawczym. Przygotowanie koncepcji badań*; Zeszyty Naukowe WSG, t. 29; Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo; nr 2 (2017); s. 300.

5.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Zaprezentowane badania zostały oparte na metodzie sondażu diagnostycznego. W literaturze można znaleźć opis, że „metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz o dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawisk instytucjonalnie niezlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”⁵⁴⁴. Jeszcze bardziej pozytywnie o tej metodzie pisze Babbie, określając ją jako „najlepszą dostępną metodą dla tych badaczy, którzy chcą zbierać oryginalne dane w celu opisanie populacji zbyt dużej, by obserwować ją bezpośrednio”⁵⁴⁵. Sondaż diagnostyczny jest metodą pozwalającą na opisanie występującej rzeczywistości społecznej wraz z zakresem występującego zjawiska poddanego oglądowi, określając jego poziom, czy też intensywność. Zebrane dane pozwalają na zaplanowanie zmian negatywnych wskaźników lub wzmocnienie tych pozytywnych, które wpływają na zjawiska w badanym środowisku poprzez wzajemne oddziaływanie⁵⁴⁶. Badania te pozwalają na zbadanie, poznanie i opisanie kierunku, opinii pojawiających się w populacji. Opis ten ma charakter liczbowy i dokonywany jest na podstawie danych związanych z badaną populacją⁵⁴⁷. Należą one do badań ilościowych, a więc paradygmatu pozytywistycznego. Najczęściej we wspomnianej metodzie wykorzystuje się takie techniki badań jak: ankiety, rozmowy i wywiad.

Przedstawione badania przeprowadzono wykorzystując ilościowe techniki zbierania danych (technikę ankiet) oraz technikę wywiadu częściowo ustrukturyzowanego zaliczanych do technik jakościowych⁵⁴⁸. Działania te celowo zaplanowano, aby na postawione szczegółowo problemy badawcze uzyskać pełne i wartościowe odpowiedzi. Przyjmuję się, że takie rodzaje badań są użyteczne w pedagogice⁵⁴⁹.

⁵⁴⁴ T. Pilch, T. Bauman; *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*; Wydawnictwo Żak; Warszawa 2001; s. 80.

⁵⁴⁵ E. Babbie, *Badania społeczne...*; s. 268.

⁵⁴⁶ I. Muchnicka; *Metoda sondażu w pedagogice empirycznej*; [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*; Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wrocław 1974; s. 134.

⁵⁴⁷ J. W. Creswell; *Projektowanie badań naukowych, Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*; Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; Kraków 2013; s. 161.

⁵⁴⁸ A. Peräkylä; *Analiza rozmów i tekstów*; [w:] Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (red.), *Metody badań jakościowych*; T. 2. Red. nauk. wyd. pol. K. Podemski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 85.

⁵⁴⁹ S. Palka; *Pedagogika...*; s. 119

W metodologii spotkać się można z opinią dotyczącą zależności pomiędzy metodą, a techniką badań. Według Nowaka są to dwa pojęcia o bardzo zbliżonym znaczeniu. Metody są raczej ogólnie zalecanymi sposobami rozwiązywania nurtujących badacza problemów. Techniki natomiast odnoszą się do bardziej uszczegółowionych sposobów postępowania badawczych, faktycznie stosowanych w danej nauce⁵⁵⁰. Podobnie pisze David Silverman, chociaż jest reprezentantem techniki jakościowej, że metody i techniki zaliczają się do sposobu realizacji celu⁵⁵¹.

W trakcie przeprowadzania badań wykorzystano metody sondażu diagnostycznego oraz obserwacji⁵⁵². Sondaż diagnostyczny posłużył do zebrania opinii absolwentów szkół średnich o profilu zawodowym w zakresie czynników wyborów szkół zawodowych⁵⁵³. Został przeprowadzony za pomocą ankiety, która wsparta została kafeterią. Obserwacja dotyczyła informacji związanych z uczestnictwem (zachowaniem) w procesie kształcenia zawodowego przez uczniów. Poprzez zachowanie określa się ogólnorozumiane zaangażowanie ucznia na zajęciach, które objawiać się mogło zainteresowaniem tematyką na lekcjach, zadawaniem pytań, wyraźną aktywność na zajęciach praktycznych, czy też wykazywaniem się wiedzą wykraczającą poza omawiany na lekcjach materiał.

W badaniach zastosowano techniki ankiety oraz wywiadu częściowo ustrukturyzowanego i obserwacji⁵⁵⁴. Pierwsza z nich wykorzystana będzie wśród absolwentów szkół średnich o profilu zawodowym, którzy ukończyli edukację od 2024 roku (technikum lub szkoła branżowa II stopnia) lub od 2022 (szkoła branżowa I stopnia). Wywiady natomiast zostały przeprowadzone wśród nauczycieli pracujących w szkołach średnich o profilu zawodowym. Podczas realizacji badań tymi technikami, osoby badane były informowane o celu badań, o jego przedmiocie oraz o zachowaniu pełnej anonimowości.

W trakcie projektowania narzędzi badań - kwestionariusza ankiety, pamiętano o zasadzie, że aby zapewnić jednoznaczność odpowiedzi wraz z jej precyzyjnością, należy uzyskać efekt, że nie będą one wymagać dalszych wyjaśnień. Zatem pytania zawarte w kwestionariuszu powinny być w miarę możliwości krótkie, jasne i zrozumiałe. Nie mogą

⁵⁵⁰ S. Nowak; *Metodologia...*; s. 46-50.

⁵⁵¹ D. Silverman; *Interpretacja danych jakościowych*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2007, s. 32.

⁵⁵² R. Angell, R. Fredman, *Wykorzystanie dokumentów i sprawozdań urzędowych oraz materiałów statystycznych*; [w:] S. Nowak, *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów*; PWN, Warszawa 1965, s. 27-33, D. Silverman, *Interpretacja...*, s. 155.

⁵⁵³ J. W. Creswell; *Projektowanie badań...*; s. 194-197.

⁵⁵⁴ N. K., Denizin, Y. S. Lincoln, *Metody badań jakościowych. Tom 2*; Red. Nauk. Wyd. pol. K. Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2009; s.85

być one bardzo długie, kłopotliwe, czy też nawet wątpliwe lub wzbudzające u badanego uczucia obaw lub podejrzeń. Najważniejsze jest, aby badana osoba doskonale rozumiała o co jest pytana. Same pytania na arkuszu należy tak uszeregować, aby tworzyły zestaw odpowiedzi ułatwiający grupowanie i analizę statystyczną⁵⁵⁵. Ważne jest również to, aby pamiętać o unikaniu w ankiecie wszystkiego, co nie jest konieczne z punktu widzenia celów, które zamierzamy osiągnąć przy jej pomocy. Uzyskuje się to poprzez tworzenie w pełni funkcjonalnych ankiet, pamiętając, że każdy kwestionariusz ankiety powinien składać się z następujących elementów⁵⁵⁶:

- informacji o autorze, który przeprowadza badanie;
- krótka informacja o celu ankiety;
- ewentualne wymagane wyjaśnienia (np. o poprawności zaznaczania odpowiedzi);
- pytania.

Dobrym zwyczajem jest również zamieszczać tzw. metryczkę w kwestionariuszu ankiety. Zawiera ona pytania pozwalające ustalić takie informacje o badanej osobie jak jej wiek, wykształcenie, płeć, staż pracy zawodowej, miejsce zamieszkania, ewentualne informacje o rodzinie, czy też wszelkiego rodzaju inne dane. Tak skonstruowany arkusz ankiety stosuje się w badaniach grupowych lub indywidualnych⁵⁵⁷. W badaniach wykorzystano również jako narzędzie badawcze dyspozycje do wywiadu.

5.4. Dobór i charakterystyka próby badanej

Jak pisze Babbie niekiedy właściwe jest dobieranie próby na podstawie własnej wiedzy o badanej populacji oraz celach badań. Ten typ doboru jest nazywany próbą celową⁵⁵⁸. W trakcie badań wykorzystano świadome „nadprezentowanie” podgrup z badanej zbiorowości, które uznawane są za istotne dla zrealizowania celu badawczego. W literaturze to zjawisko nazywa się celowym doбором celu⁵⁵⁹.

Badania sondażowe zostały przeprowadzone na obszarze województwa wielkopolskiego, głównie w mieście Poznań, za pomocą kwestionariusza. Autor badań czynił starania, aby dotrzeć do absolwentów szkół średnich o profilu zawodowym poprzez ich macierzyste placówki oraz różnego rodzaju komunikatory Internetowe.

⁵⁵⁵ J. Apanowicz; *Metodologiczne*; s.59.

⁵⁵⁶ J. Sztumski; *Wstęp do metod...*; s. 176.

⁵⁵⁷ Tamże; s. 184.

⁵⁵⁸ E. Babbie; *Badania społeczne...*; s. 205.

⁵⁵⁹ A. Miszczak, J. Walasek; *Techniki wyboru próby badawczej*; Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej nr 2(6); 100-108; Muzeum Historii Polski 2013, s. 102.

Badenia zasadnicze poprzedziły badania pilotażowe przeprowadzone na grupie 30 osób. Pozwoliły one na korektę narzędzia badawczego, oceny struktury badań, weryfikację założeń metodologicznych, zidentyfikować nieprzewidziane trudności, czy też ocenić reakcję uczestników na zadawane pytania.

W celu przygotowania badań posłużono się następującym porządkiem:

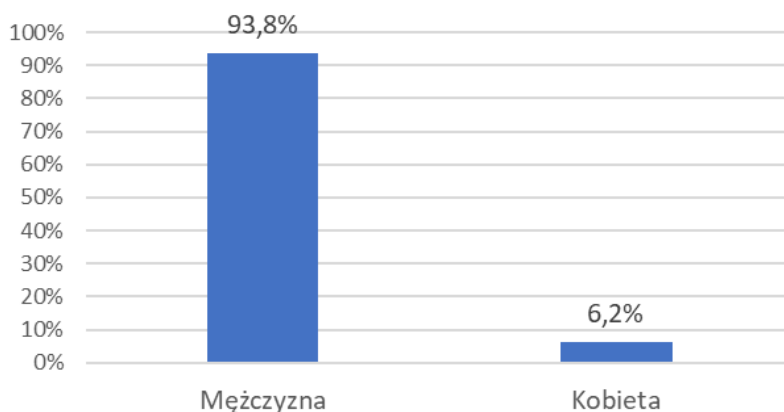
1. Dokonano analizy wybranej literatury z zakresu badanego tematu.
2. Określono przedmiot i podmiot badań.
3. Określono główny cel badawczy oraz problemy badawcze.
4. Przyjęto określone metody i techniki badawcze.
5. Przeprowadzono badania pilotażowe.
6. Przeprowadzono badania zasadnicze na grupie absolwentów szkół średnich o profilu zawodowym.
7. Przeprowadzono wywiady nieskategoryzowane z grupą nauczycieli szkół średnich o profilu zawodowym.
8. Zebrano oraz przeanalizowano wszystkie dane.
9. Sformułowano wnioski końcowe.
10. Przygotowano rekomendacje.

5.5. Charakterystyka badanej próby

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 29. Za jego pomocą wykonano analizę częstości pytań socjodemograficznych i pytań ankietowych.

Szczegóły dotyczące płci badanych prezentuje wykres 1.

Wykres 1. Rozkład płci badanych osób (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

W badaniu wzięło udział 129 osób, w tym 121 mężczyzn (93,8%) i 8 kobiet (6,2%).

Szczegółowe informacje na temat miejsca zamieszkania badanych zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Miejsca zamieszkania badanych osób

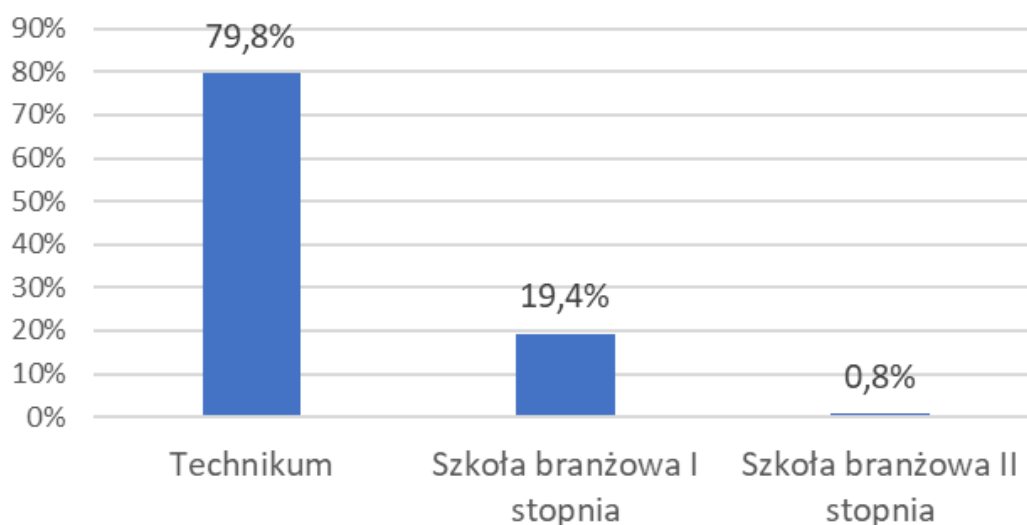
Miejsce zamieszkania	N	%
Wieś	42	32,6%
Miasto do 50 tys. mieszkańców	26	20,2%
Miasto od 50 do 150 tys. mieszkańców	6	4,7%
Miasto od 150 do 500 tys. mieszkańców	9	7,0%
Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	46	35,7%
Ogółem	129	

Źródło: Opracowanie własne

Analiza danych wykazała, że największa grupa uczestników pochodziła z miast liczących powyżej 500 tys. mieszkańców (35,7% próby). Kolejną pod względem liczebności grupą były osoby mieszkające na wsi, które stanowiły 32,6% badanych. Mniejsze grupy stanowili badani z miast do 50 tys. mieszkańców (20,2%), miast od 150 do 500 tys. mieszkańców (7,0%) oraz miast od 50 do 150 tys. mieszkańców (4,7%).

Badanych zapytano również o rodzaj ukończonej szkoły. Procentowy rozkład odpowiedzi w zakresie rodzaju ukończonej szkoły przedstawia wykres 2.

Wykres 2. Absolwenci poszczególnych szkół wśród badanych osób (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość badanych ukończyła technikum, co zadeklarowało 79,8% wszystkich badanych. Szkołę branżową I stopnia ukończyło 19,4% próby. Tylko 0,8% wskazała na ukończenie szkoły branżowej II stopnia.

Sprawdzono również jakie były zainteresowania osób badanych. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Zainteresowania badanych osób

Zainteresowania*	N	%
Sport	82	63,6%
Komputery	53	41,1%
Elektronika	44	34,1%
Muzyka	59	45,7%
Film	36	27,9%
Książka	23	17,8%
Majsterkowanie	46	35,7%
Motoryzacja	61	47,3%
Inne	19	14,7%
Ogółem	129	

* - pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: Opracowanie własne

Największą popularnością cieszył się sport, który wskazało 63,6% badanych. Na drugim miejscu znalazła się muzyka, którą zainteresowanych było 45,7% osób. Motoryzacja była interesującym tematem dla 47,3% badanych. Komputery oraz

elektronika były ważnymi zainteresowaniami dla odpowiednio 41,1% osób i 34,1% osób. Majsterkowanie przyciągnęło uwagę 35,7% osób, a film – 27,9% osób.

W kwestionariuszu ankiety uwzględniono również pytanie dotyczące statusu rodziny badanych. Szczegółowe informacje przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Status rodziny badanych osób

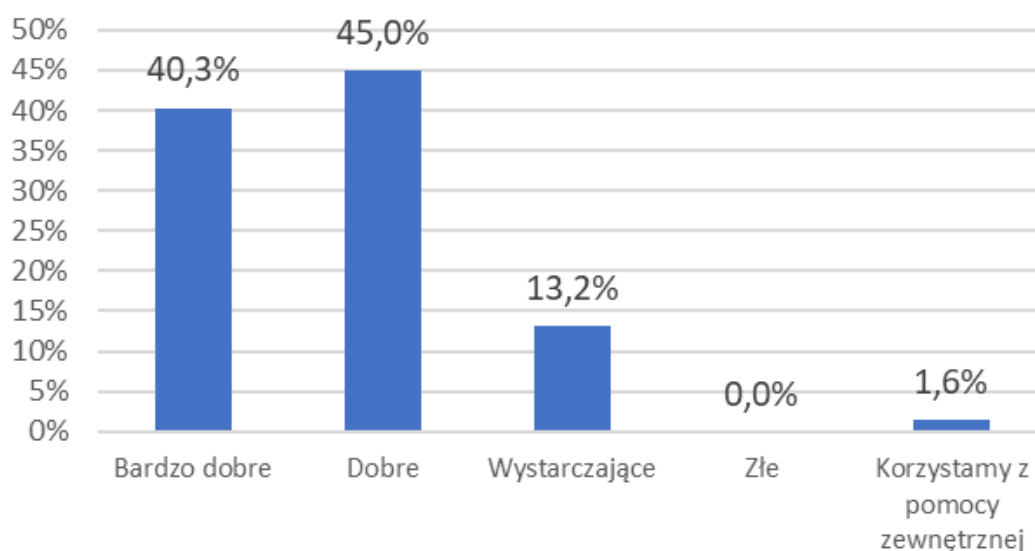
Status rodziny	N	%
Rodzina pełna (rodzice i dzieci)	97	75,2%
Matka samotnie wychowująca dzieci	13	10,1%
Ojciec samotnie wychowujący dzieci	4	3,1%
Inny skład rodziny (np. matka lub ojciec wychowują dzieci z partnerem, który nie jest biologicznym rodzicem)	11	8,5%
Rodzina zastępcza	2	1,6%
Inne	2	1,6%
Ogółem	129	

Źródło: Opracowanie własne

Wyniki wykazały, że większość badanych pochodziła z rodzin pełnych, składających się z rodziców i dzieci – taką odpowiedź wybrało 75,2% wszystkich badanych. Następnie, 10,1% badanych pochodziło z rodzin, w których matka samotnie wychowywała dzieci, a 3,1% osób zadeklarowało, że ich ojciec samotnie wychowywał dzieci. Inny skład rodziny zadeklarowało 8,5% osób, natomiast w rodzinie zastępczej lub innej formie rodzinnej znajdowało się 1,6% próby dla każdej z tych kategorii.

Analizę warunków materialnych przedstawiono na wykresie 3.

Wykres 3. Warunki materialne rodzin badanych osób (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej osób określiło swoje warunki bytowe jako dobre (45,0% badanych). Niewiele mniej, bo 40,3% osób zadeklarowało, że ich warunki materialne były bardzo dobre. Warunki materialne jako wystarczające wskazało 13,2% osób. Nikt z badanych nie określił swoich warunków jako złe, natomiast 1,6% osób przyznało, że korzystały z pomocy zewnętrznej.

Badanych zapytano także o ich aktualny i planowany status społeczny po ukończeniu szkoły. Szczegóły zawarto w tabeli 4.

Tabela 4. Aktualny i planowany status społeczny po ukończeniu szkoły

Status społeczny	N	%
Uczeń	17	13,2%
Uczestnik specjalistycznych kursów	8	6,2%
Student	71	55,0%
Pracownik	21	16,3%
Własna działalność	12	9,3%
Ogółem	129	

Źródło: Opracowanie własne

Największą grupę stanowiły osoby planujące studia, których było 55,0% wśród wszystkich badanych. Kolejną grupę stanowili przyszli lub aktualni pracownicy, czyli 16,3% próby. Uczniowie reprezentowali 13,2% badanych, a osoby potencjalnie prowadzące własną działalność gospodarczą – 9,3%. Najmniejszą grupę stanowili uczestnicy specjalistycznych kursów – 6,2% próby.

W badaniu wzięło udział również 15 nauczycieli, w tym 12 mężczyzn (80%) i 3 kobiety (20%) z którymi przeprowadzono wywiady. Byli to nauczyciele przedmiotów zawodowych, których przeważająca część (14 osób) miała staż pracy dłuższy niż 5 lat. Wszyscy z nich pracowali w placówkach znajdujących się w Poznaniu.

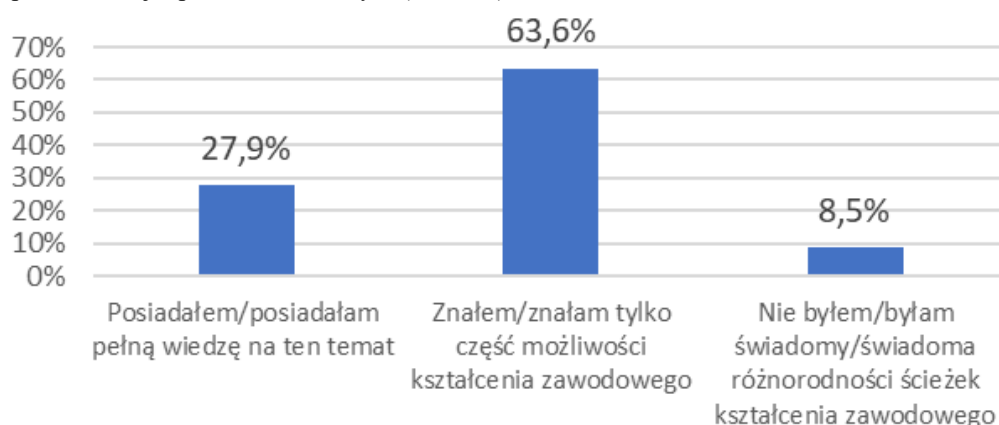
6. WIEDZA MŁODEGO CZŁOWIEKA O KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM

6.1. Wiedza młodego człowieka o kształceniu zawodowym w momencie aplikacji do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym

W niniejszym podrozdziale dokonano analizy danych dotyczących czynników wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów, które dotyczą stanu wiedzy badanych na temat kształcenia zawodowego wybranego przez nich zawodu.

W pierwszym kroku, badanych zapytano o ich wiedzę na temat różnych ścieżek kształcenia zawodowego przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Szczegółowe dane na ten temat przedstawiono na wykresie 4.

Wykres 4. Wiedza na temat różnych ścieżek kształcenia zawodowego przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Wyniki analizy wskazały, że 27,9% badanych posiadało pełną wiedzę na temat dostępnych opcji kształcenia zawodowego, przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Większość, 63,6% badanych, znała jedynie część możliwości w tym zakresie. Z kolei 8,5% badanych nie było świadomych różnorodności ścieżek kształcenia zawodowego.

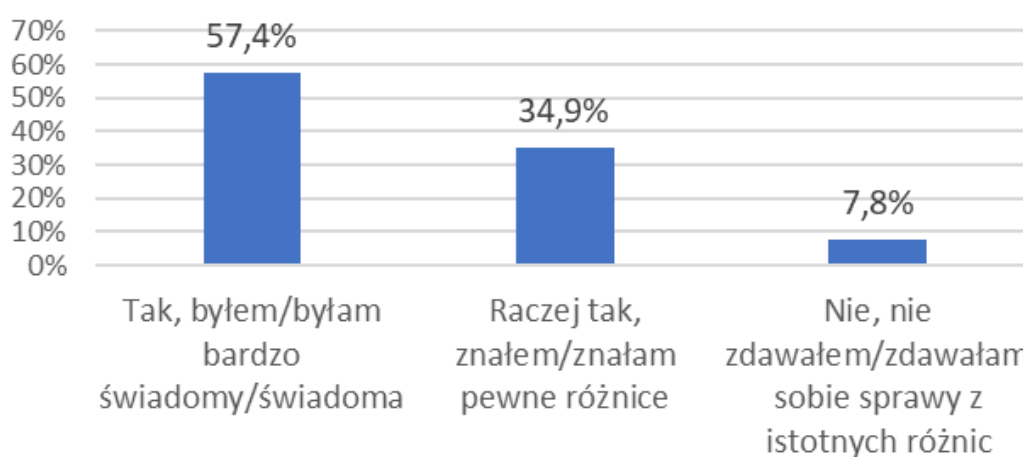
Podsumowując przedstawione dane, można wnioskować, że około 72,1% osób nie posiadało pełnej wiedzy na temat kształcenia zawodowego przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Ma to również swoje potwierdzenie wśród nauczycieli z którymi przeprowadzono wywiady. Na pytanie dotyczące wiedzy uczniów na temat wybieranego przez nich zawodu podczas aplikowania do danej placówki, wszyscy odpowiadali zgodnie, a różnica dotyczyła jedynie w podawaniu liczebności osób, które nie podejmowały decyzji w pełni świadomie. Jeden z nauczycieli w trakcie wywiadu przyznał, *w moim odczuciu, obecnie młodzież przychodząc do szkoły*

ponadpodstawowej o profilu zawodowym jest nieukierunkowana, czy też niezdecydowana ostatecznie na podjęty już krok. Natomiast druga osoba będąc już bardziej dokładna w swoich oszacowaniach stwierdziła, że około 1/3 uczniów tak naprawdę dokonuje wyboru kierunku kształcenia zawodowego będąc w pełni świadomi podjętej decyzji. Reszta niestety nie ma bladego pojęcia, z czym wybrany kierunek jest związany. Następnym dwóch nauczycieli potwierdziło opinie wskazane wcześniej przez nauczycieli, że większość uczniów dokonuje takich wyborów przypadkowo, kierując się trudnymi do sprecyzowania motywami. Dwaj inni nauczyciele, zaprezentowali pesymistyczne opinie, że w ich odczuciu aż 90% uczniów jest nieświadomych tego, z czym związany jest kierunek, który zdecydowali się ostatecznie wybrać. Optymistycznym prognostykiem jest to, że badani nauczyciele dostrzegali również wyraźnie zawsze grupę uczniów, u których widzieli pełną świadomość podejmowanej decyzji.

Można zauważyć, iż nauczyciele są prawie jednomyślni i wskazują na niski poziom wiedzy młodych ludzi na temat kształcenia zawodowego w momencie aplikowania do placówki o profilu zawodowym. Tylko dwoje nauczycieli, zastanawiało się, czy skala niewiedzy w tym zakresie jest rzeczywiście tak duża. Mimo to, zgodnie przyznali problem nie jest marginalny.

Sprawdzono także wiedzę na temat różnic między ścieżkami kształcenia zawodowego i ogólnego uczniów (Wykres 5).

Wykres 5. Wiedza na temat różnic między ścieżkami kształcenia zawodowego i ogólnego uczniów (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Większość badanych, bo 57,4% osób, zadeklarowało, że była bardzo świadoma istotnych różnic między różnymi opcjami kształcenia zawodowego. Kolejna grupa, 34,9% badanych, przyznała, że raczej znała pewne różnice, ale nie była ich w pełni

świadoma. Natomiast 7,8% badanych stwierdziło, że nie zdawało sobie sprawy z istotnych różnic między ścieżkami kształcenia zawodowego.

Analizie poddano również źródła informacji na temat różnych zawodów i możliwości kształcenia zawodowego. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Źródła informacji na temat różnych zawodów i możliwości kształcenia zawodowego

Skąd Pani/Pan czerpała/czerpał informacje na temat różnych zawodów i możliwości kształcenia zawodowego?*	N	%
Z programów orientacji zawodowej w szkole	24	18,6%
Ze spotkań z doradcą zawodowym	21	16,3%
Z Internetu, mediów społecznościowych, lub innych źródeł online	81	62,8%
Z YouTube	17	13,2%
Ze spotkań organizowanych przez szkoły zawodowe, np. Drzwi Otwarte lub Targi Edukacyjne	23	17,8%
Z rozmów z rodziną, przyjaciółmi lub osobami z otoczenia	49	38,0%
Inne	2	1,6%
Ogółem	129	

* - pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: Opracowanie własne

Analiza danych ujawniła, że największa grupa, 62,8% badanych, korzystała z Internetu, mediów społecznościowych oraz innych źródeł online celem czerpania informacji na temat różnych zawodów i możliwości kształcenia. Znaczącą rolę odegrały również rozmowy z rodziną, przyjaciółmi i osobami z otoczenia, które były źródłem informacji dla 38,0% badanych. Informacje z programów orientacji zawodowej w szkole czerpało 18,6% badanych, a 16,3% osób uzyskało informacje ze spotkań z doradcą zawodowym. Spotkania organizowane przez szkoły zawodowe, takie jak „Drzwi Otwarte”, czy „Targi Edukacyjne”, były źródłem wiedzy dla 17,8% badanych. Z YouTube korzystało 13,2% osób, a opcję "inne" zaznaczyło jedynie 1,6% badanych, którzy doprecyzowali swoją odpowiedź jako „praca w warsztacie”.

W tym przypadku nauczyciele również prezentują podobne zdanie jak badani absolwenci. Większość z nich podało Internet jako główne źródło informacji o danym zawodzie lub rozmowy z koleżeństwem, czy też rodziną. Jeden z nauczycieli zwrócił dodatkowo uwagę *uczniowie swoją wiedzę, czy też wyobrażenia na temat danego zawodu, nie czerpią z fachowych źródeł, ale bardziej z literatury popularnonaukowej, jak np. gazeta „Auto Świat”, która np. nie pokazuje realiów pracy mechanika. Niektórzy z nauczycieli zwracali uwagę na fakt, że występuje zjawisko przekazywania informacji na temat danej placówki oraz zajęć tam się odbywających tzw. pocztą pantoflową. Opiera się ona głównie na starszych kolegach kandydata lub na wspomnieniach rodziców, którzy*

tę samą placówkę kończyli. Jednak zdecydowana większość badanych wspominała o szeroko pojętym Internecie, jako o głównym źródle informacji o realiach poszczególnych zawodów.

Zapytano również jak wiedza badanych na temat kształcenia zawodowego wpłynęła na podjęcie decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Szczegółowe dane dotyczące poziomu wiedzy na temat kształcenia zawodowego przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Poziom wiedzy do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej

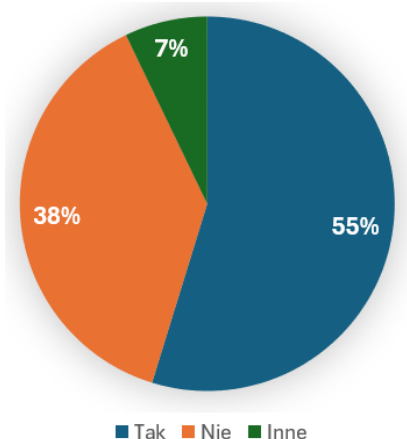
Czy Pani/Pan uważa, że Pani/Pana wiedza na temat kształcenia zawodowego była wystarczająca przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej?	N	%
Tak, byłem/byłam bardzo dobrze poinformowany/poinformowana	67	51,9%
Nie, czułem/czułam się niepewny/niepewna wielu kwestii	56	43,4%
Inne	6	4,7%
Ogółem	129	

Źródło: Opracowanie własne

Analiza wykazała, że 51,9% badanych uznało, iż byli bardzo dobrze poinformowani w tym zakresie. Natomiast 43,4% badanych czuło się niepewnie w wielu kwestiach związanych z kształceniem zawodowym. Opcję „inne” wybrało 4,7% osób, które doprecyzowały swoją odpowiedź jako „mieszane uczucia”, „średnio, trochę tak, trochę nie” lub niestety nie precyzowały swojej odpowiedzi.

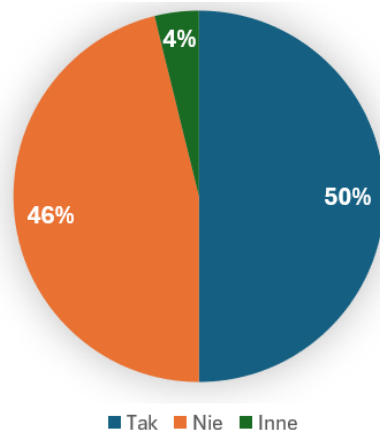
Procentowy podział na odpowiednie odpowiedzi udzielonych przez uczniów pochodzących z danego obszaru zamieszkania zaprezentowano na wykresach 6, 7, 8, 9 i 10.

Wykres 6. Rozkład odpowiedzi uczniów ze wsi na pytanie dotyczące posiadania wiedzy wystarczającej do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej



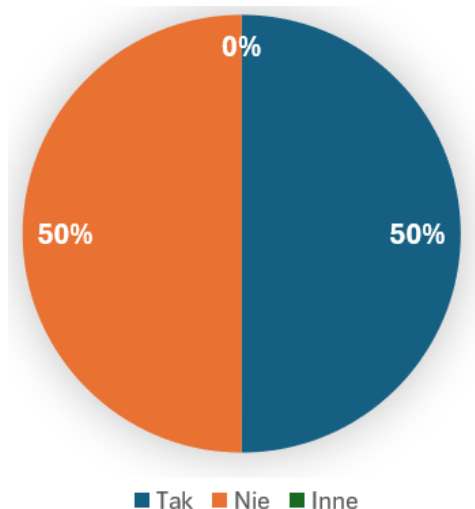
Źródło: Opracowanie własne

Wykres 7. Rozkład odpowiedzi uczniów z miasta do 50 tys. mieszkańców na pytanie dotyczące posiadania wiedzy wystarczającej do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej



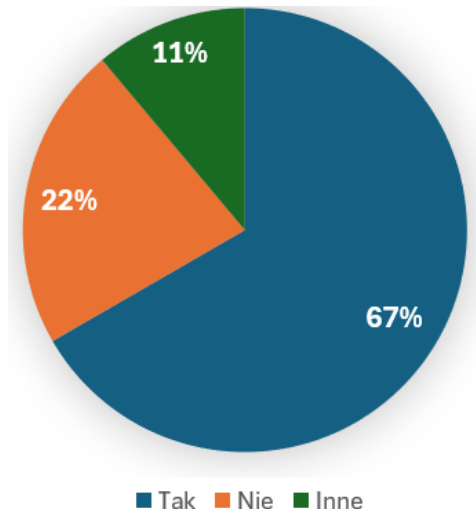
Źródło: Opracowanie własne

Wykres 8. Rozkład odpowiedzi uczniów z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców na pytanie dotyczące posiadania wiedzy wystarczającej do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej



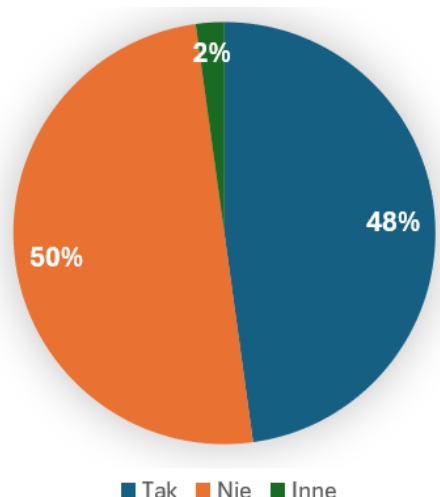
Źródło: Opracowanie własne

Wykres 9. Rozkład odpowiedzi uczniów z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców na pytanie dotyczące posiadania wiedzy wystarczającej do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 10. Rozkład odpowiedzi uczniów z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców na pytanie dotyczące posiadania wiedzy wystarczającej do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej



Źródło: Opracowanie własne

Zauważyć można minimalną różnicę u uczniów pochodzących ze wsi nad uczniami pochodzącymi z różnych miast, jeżeli chodzi o poczucie posiadania wystarczającej wiedzy do podjęcia ostatecznej decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej. Wyjątkiem są tutaj uczniowie z miasta od 150 do 500 tys. uczniów, ale wyniki te mogą być zakłámane, ponieważ podczas badań udało się zebrać dane tylko od 9 uczniów pochodzących z takiego miasta.

W tym przypadku nauczyciele nie byli jednak już tak zgodni z uczniami. Ich odczucia, jeżeli chodzi o przygotowanie uczniów do podjęcia świadomej decyzji, są

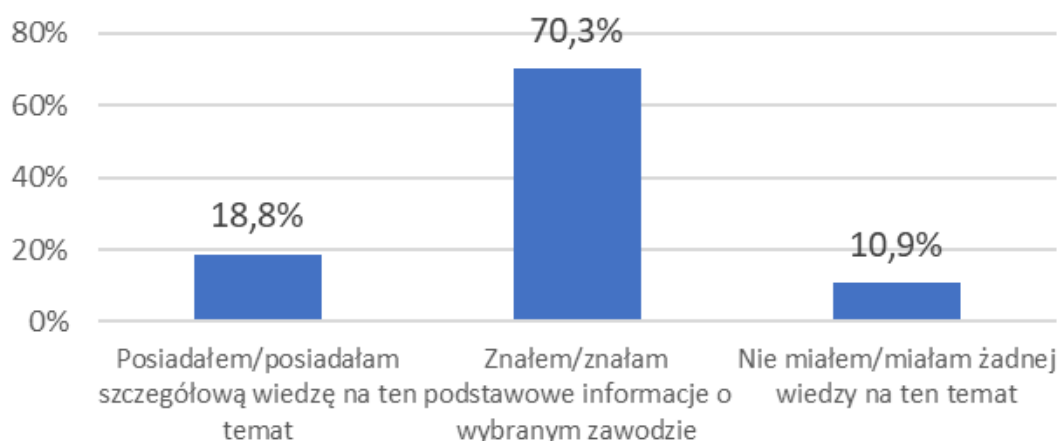
ambiwalentne. W swoich wypowiedziach zaznaczają *młodzi na przestrzeni ostatnich lat wydaje się być niezdecydowana, nieukierunkowana na to, co chce robić w swoim życiu*. Badani również wskazywali, że coraz częściej zachodzi zjawisko, że uczniowie rezygnują z wybranego wcześniej zawodu i przechodzą do innej szkoły, ponieważ ich wyobrażenia o zajęciach były inne, niż zastana rzeczywistość. Część nauczycieli zwracało również uwagę na to, że *występuje coraz niższy poziom woli do nauki, a że obecnie coraz bardziej jest ona wymuszana ze strony rodziców*. Pojawiały się również głosy o czystej przypadkowości podejmowanej decyzji, która nie była opierana na żadnej wiedzy, tylko była losową decyzją.

6.2. Wiedza młodego człowieka o charakterystyce wybranego zawodu w momencie aplikacji do szkoły ponadpodstawowej

W niniejszym podrozdziale dokonano analizy danych dotyczących czynników wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów, które dotyczą stanu wiedzy badanych na temat charakterystyki wybranego przez nich zawodu.

W badaniu wykazano, że 70,3% badanych dysponowało jedynie podstawowymi informacjami na temat wybranego zawodu przed aplikowaniem do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Ponadto, 18,8% badanych miało szczegółową wiedzę, a 10,9% osób nie posiadało żadnej wiedzy na ten temat (Wykres 11).

Wykres 11. Informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły (N = 128)



Źródło: Opracowanie własne

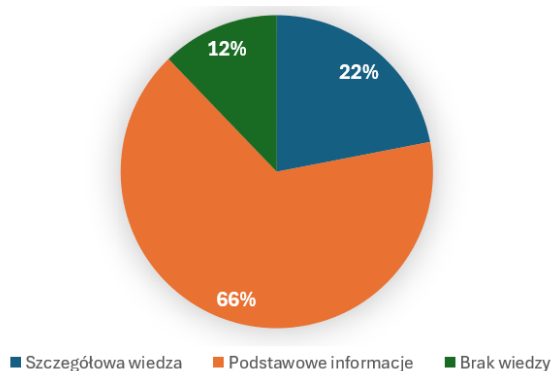
Jeśli przyjmiemy, że opinia uczniów, z których większość deklaruowała znajomość jedynie podstawowych informacji o zawodzie, jest przesadzona i nie pokrywa się z oczekiwaniami nauczycieli, można dojść do wniosku, że nauczyciele mają podobne zdanie jak uczniowie. W rozmowie często podkreślali, że uczniowie, którzy przychodzą

do szkoły by zdobyć konkretny zawód, nie mają pełnej wiedzy z czym dany zawód się wiąże.

Jeden z nauczycieli zaznaczył w swojej wypowiedzi *jestem wręcz przekonany o tym, że uczniowie nie posiadają wystarczającej wiedzy na temat wybranego zawodu, ponieważ przeprowadzam corocznie testy kompetencyjne dla pierwszych klas, których wyniki jednoznacznie wskazują, że zdecydowana większość uczniów nie posiada podstawowej wiedzy na temat zawodu*. Wspomniany nauczyciel określił uczniów są „goli”, *nie wiedzą o co chodzi*. Oczywiście sami badani podkreślają, że te zjawisko nie dotyczy wszystkich uczniów, bo dostrzegają grupę, która jest bardzo dobrze poinformowana o tym, z jakimi trudami dany zawód się wiąże, ale określają ją w przedziale 10-30% uczniów. Przypuszczają, że są to głównie osoby, które posiadają kogoś w najbliższym otoczeniu, kto pracuje w danej profesji (np. rodzic). Jednak warto zaznaczyć, że wszyscy nauczyciele wskazywali na bardzo złą sytuację w tej kwestii.

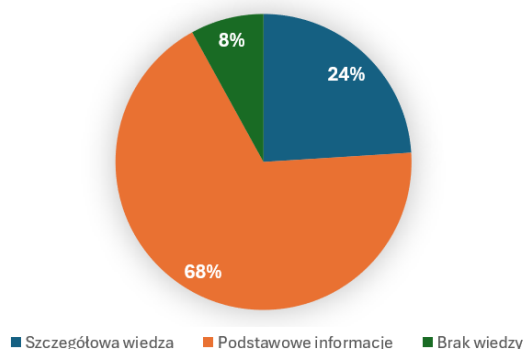
Procentowy podział na odpowiednie odpowiedzi udzielonych przez uczniów pochodzących z danego obszaru zamieszkania zaprezentowano na wykresach 12, 13, 14, 15 i 16.

Wykres 12. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów ze wsi na pytanie o informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły



Źródło: Opracowanie własne

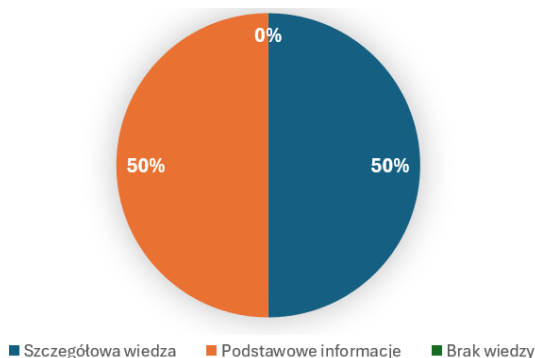
Wykres 13. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów z miasta do 50 tys. mieszkańców na pytanie o informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły [opracowanie własne]



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 14. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców

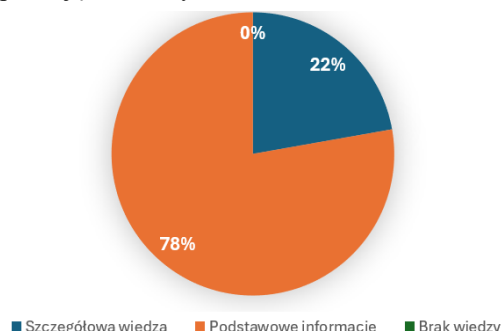
na pytanie o informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły



Źródło: Opracowanie własne

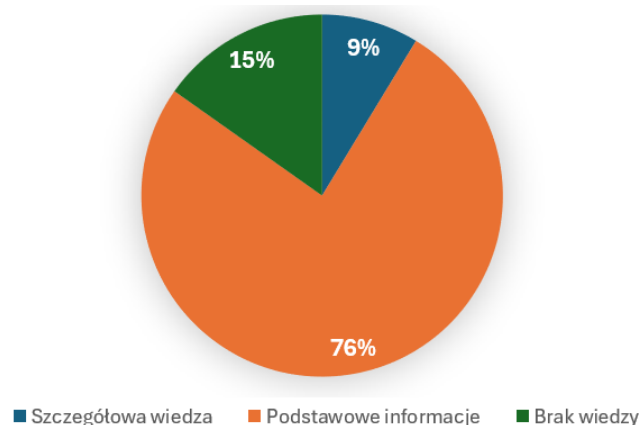
Wykres 15. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów z miasta od 150 do 500 tys.

mieszkańców na pytanie o informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 16. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców na pytanie o informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły



Źródło: Opracowanie własne

Zauważyć można, że najlepiej prezentują się uczniowie ze średnich miast, ponieważ nie ma wśród nich osób, które nie posiadałyby wystarczającej wiedzy na temat charakterystyki wybranego przez nich zawodu. Tu jednak jest mowa łącznie o 15 uczniach, którzy stanowią 11,6% całej badanej grupy. Natomiast jeżeli chodzi o pozostałe lokalizacje, to prezentują się one na podobnym poziomie, zatem można stwierdzić, że miejsce zamieszkania nie oddziałuje na poziom wiedzy o charakterystyce danego zawodu.

Sprawdzono również, skąd badani czerpali informację na temat charakterystyki wybranego zawodu. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Źródła informacji na temat charakterystyki wybranego zawodu

Skąd Pani/Pan czerpała/czerpał informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu?*	N	%
Z programów orientacji zawodowej w szkole (np. rozmowy z psychologiem lub pedagogiem szkolnym)	14	10,9%
Z praktyk zawodowych lub staży	21	16,3%
Z rozmów z osobami pracującymi w danym zawodzie	45	34,9%
Z Internetu, mediów społecznościowych, lub innych źródeł online	61	47,3%
Z YouTube	25	19,4%
Z akcji promocyjnych organizowanych przez szkoły zawodowe, np. Drzwi Otwarte lub Targi Edukacyjne	28	21,7%
Inne	5	3,9%
Ogółem	129	

* - pytanie wielokrotnego wyboru

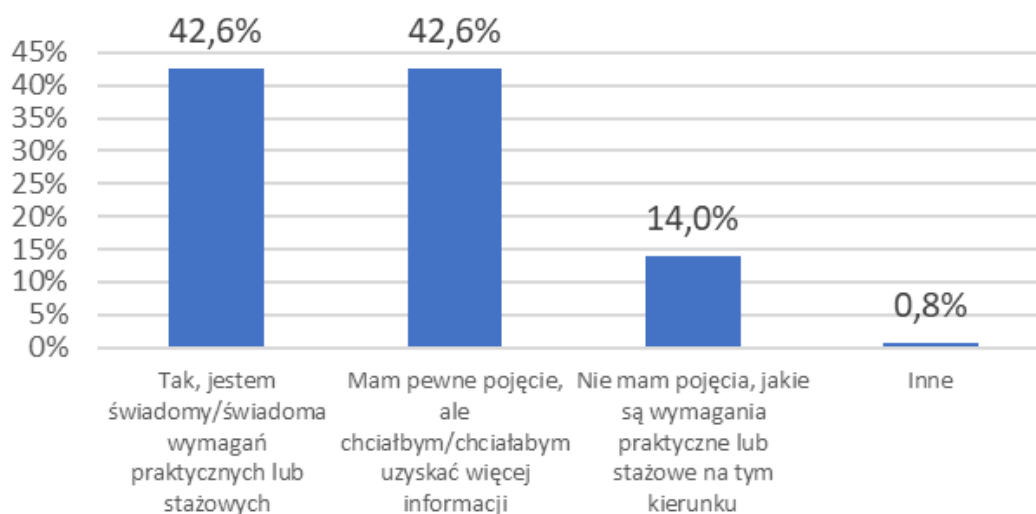
Źródło: Opracowanie własne

Analiza danych wskazuje, że 47,3% badanych czerpało informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu z Internetu, mediów społecznościowych lub innych źródeł online. Ponadto, 34,9% badanych zdobywało wiedzę poprzez rozmowy z osobami pracującymi w danym zawodzie, a 21,7% badanych korzystało z akcji promocyjnych organizowanych przez szkoły zawodowe, takich jak „Drzwi Otwarte”, czy „Targi Edukacyjne”. Inne źródła wiedzy obejmowały YouTube, z którego korzystało 19,4% badanych, a 16,3% osób pozyskało informacje z praktyk zawodowych lub staży. Z programów orientacji zawodowej w szkole, takich jak rozmowy z psychologiem lub pedagogiem szkolnym, wiedzę czerpało 10,9% badanych. Osoby, które wybrały opcję „Inne” (3,9%) jako źródło informacji wskazało rodzinę, „ogólnie panujące trendy”, czy też rozmowy ze specjalistami lub stwierdzały, że „nie czerpali informacji”.

Duży procent osób, które wskazały przeróżne akcje promocyjne organizowane przez szkoły nie jest zaskoczeniem, ponieważ również nauczyciele często w rozmowach wspominali o ważności takich wydarzeń jak „Drzwi otwarte”, Targi edukacyjne, czy też wydarzenia o nazwie „Szacun dla zawodowców”.

Zbadano również znajomość wymagań praktycznych lub stażowych na wybranym kierunku zawodowym. Szczegółowe dane przedstawione zostały na wykresie 17.

Wykres 17. Znajomość wymagań praktycznych lub stażowych na wybranym kierunku zawodowym (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Analiza danych wskazuje, że aż 85,2% miało minimum podstawową wiedzę na temat wymagań praktycznych lub stażowych na wybranym kierunku zawodowym, co można uznać za bardzo dobre zjawisko. Szczegółowy podział prezentuje, że 42,6% badanych było świadomych wymagań praktycznych lub stażowych na wybranym kierunku zawodowym w pełnym jej zakresie, a równocześnie również 42,6% badanych miało pewne pojęcie na ten temat, ale chciało uzyskać więcej informacji na ten temat. Pozostałych 14,0% badanych nie miało pojęcia o wymaganiach praktycznych lub stażowych na tym kierunku, a 0,8% osób zaznaczyła kategorię „inne”.

W tym przypadku opinie nauczycieli ponownie były odmienne od percepcji uczniów. W trakcie rozmów nauczyciele często podkreślali *odnoszę wrażenie przypadkowości uczniów oraz brak znajomości wymagań stawianych uczniom na danych kierunkach*. Zaznaczali oni w swoich wypowiedziach *obecnie dużo uczniów przychodzi na dany kierunek nie ze względu na swoje wewnętrzne przekonania lub zainteresowania, ale ze względu na panujący trend w danej chwili, czy też popularność danego zawodu*. W opinii nauczycieli dotyczy to głównie zawodów, które w danym czasie są podawane w mediach jako te z najwyższymi zarobkami. Doprowadza to do sytuacji, że jak sami badani wspominali *uczniowie dopiero na lekcjach dowiadawali się jak będzie przebiegał dany proces edukacji zawodowej*.

6.3. Wiedza młodego człowieka o programie kształcenia na wybranym kierunku zawodowym w momencie aplikacji do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym

W niniejszym rozdziale dokonano analizy danych, które dotyczą stanu wiedzy badanych na temat programu kształcenia wybranego przez nich zawodu.

Zapytano badanych, czy przed aplikowaniem do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym mieli możliwość zapoznać się z planem kształcenia i wymaganiami dotyczącymi wybranego zawodu. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 8.

Tabela 8. Możliwości zapoznania się z planem kształcenia i wymaganiami dotyczącymi wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły

Czy Pani/Pan miała/miał okazję zapoznać się z planem kształcenia i wymaganiami dotyczącymi wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej?	N	%
Tak, byłem/byłam dobrze poinformowany/poinformowana na ten temat	28	21,9%
Tak, ale wiedziałem/wiedziałam niewiele	62	48,4%
Nie, nie miałem/miałam takiej możliwości	38	29,7%
Ogółem	128	

Źródło: Opracowanie własne

Okazało się, że aż 70,3% badanych miało okazję zapoznać się z planem kształcenia i wymaganiami dotyczącymi wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej. Zaznaczyć należy, że 48,4% badanych posiadało ograniczoną wiedzę. Z kolei 21,9% badanych było dobrze poinformowanych na ten temat, a 29,7% badanych stwierdziło, że nie miało możliwości uzyskać takich informacji.

Tak niski poziom dobrego zaznajomienia uczniów z planami kształcenia, czy też wymaganiami dotyczącymi z wybranych kierunków przed aplikowaniem do danej szkoły jest dużym zaskoczeniem, ponieważ sami nauczyciele często wspominali o tym, że informacje takie można znaleźć w Internecie, z którego często młodzi ludzie korzystali. W trakcie rozmów wspominali, że takie informacje umieszczają szkoły np. na swoich stronach Internetowych. Jako przykład niech posłuży jedna wypowiedź: *Z jednej strony dostęp do wiedzy to oni mają, bo jest chociażby Internet, gdzie mogą sprawdzić czego dana szkoła wymaga, jakby jaki jest zakres nauczania, czy nawet zapoznać się z podstawą programową lub sobie sprawdzić wszelkiego rodzaju inne wiadomości.* Nie cytowano już więcej przykładów, ponieważ pozostałe wypowiedzi były w tej kwestii do siebie bardzo zbliżone.

Zbadano również stan wiedzy badanych o głównych przedmiotach i umiejętnościach wymaganych na wybranym kierunku. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9. Wiedza o głównych przedmiotach i umiejętnościach wymaganych na wybranym kierunku

Czy Pani/Pan wie, jakie są główne przedmioty i umiejętności wymagane na wybranym kierunku zawodowym?	N	%
Tak, znam szczegóły programu na wybranym kierunku	49	38,0%
Znam ogólny zarys programu, ale nie wszystkie szczegóły	65	50,4%
Nie mam pojęcia, jakie są wymagania programowe na tym kierunku	14	10,9%
Inne	1	0,8%
Ogółem	129	

Źródło: Opracowanie własne

Z zebranych danych można wywnioskować, że aż 88,4% badanych znało ogólny zarys programu na wybranym kierunku zawodowym, co można uznać za bardzo dobry prognostyk. Uszczegóławiając, 50,4% badanych nie posiadało pełnych szczegółów. Natomiast 38,0% badanych było dobrze zaznajomionych z głównymi przedmiotami i umiejętnościami wymaganymi na wybranym kierunku, mając pełne informacje na temat programu. Z kolei 10,9% badanych nie miało pojęcia o wymaganiach programowych na tym kierunku. Opcję „inne” zaznaczyła jedynie 0,8% osób.

Można tu zauważyć zaskakujące dane, które mocno stoją w opozycji do wyników poprzedniego pytania. Można odnieść wrażenie, że uczniowie pozyskiwali dane wybiórczo, ponieważ z jednej strony starali się poznać główne przedmioty i umiejętności wymagane na poszczególnych kierunkach, ale nie wyrazili chęci poznania omawianego wcześniej planu nauczania.

Badanych zapytano, skąd czerpali informacje na temat programu kształcenia na wybranym kierunku zawodowym. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10. Źródła informacji na temat programu kształcenia na wybranym kierunku zawodowym

Skąd Pani/Pan czerpała/czerpał informacje na temat programu kształcenia na wybranym kierunku zawodowym?*	N	%
Ze strony internetowej szkoły	58	45,0%
Z materiałów informacyjnych udostępnionych przez szkołę	28	21,7%
Z rozmów z nauczycielami lub doradcami edukacyjnymi	22	17,1%
Z własnych poszukiwań lub doświadczeń	43	33,3%
Z Internetu, mediów społecznościowych, lub innych źródeł online	49	38,0%
Z You Tube	15	11,6%
Inne	2	1,6%
Ogółem	129	

* - pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: Opracowanie własne

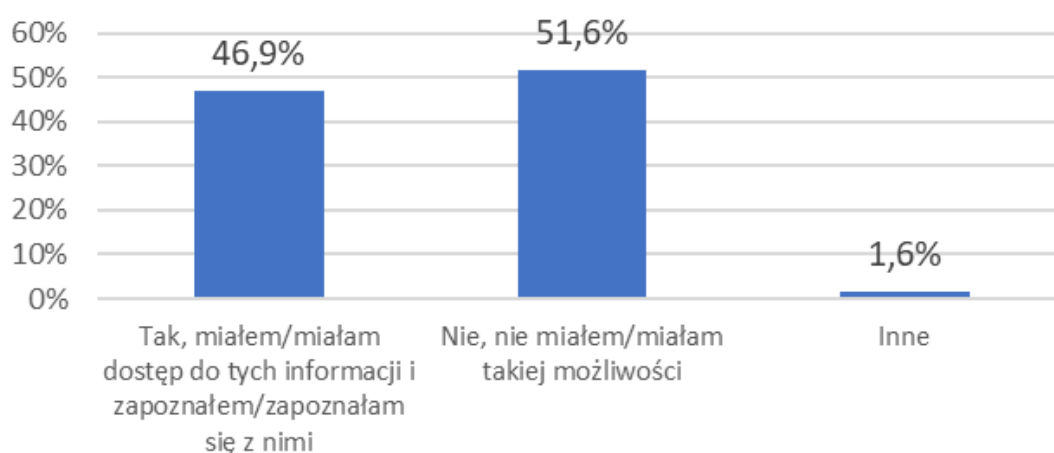
Wyniki analizy wskazują, że 44,6% badanych czerpało takie informacje ze strony internetowej szkoły. Kolejne 32,8% badanych zdobywały informacje z własnych

poszukiwań lub doświadczeń, a 35,9% osób korzystało z Internetu, mediów społecznościowych lub innych źródeł online. Jedynie 1,6% badanych natomiast szczerze przyznało, że nie szukali takich informacji.

Dane te ponownie potwierdzają wcześniej przytoczone słowa nauczycieli, że szkoły umieszczają wszelkiego rodzaju dane na swoich stronach.

Kolejno sprawdzono, czy badani mieli okazję zapoznać się z planem nauczania oraz ofertą zajęć praktycznych na wybranym kierunku zawodowym przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej (Wykres 18).

Wykres 18. Możliwość zapoznania się z planem nauczania oraz ofertą zajęć praktycznych na wybranym kierunku zawodowym przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej (N = 128)



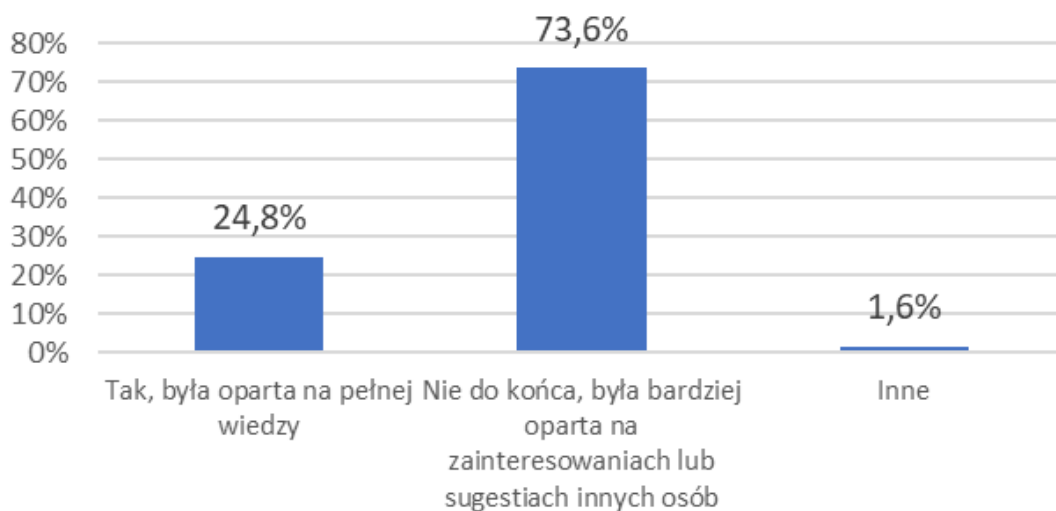
Źródło: Opracowanie własne

Z analizy danych wynika, że 46,9% badanych miało dostęp do takich informacji i zapoznało się z nimi przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej. Pozostali (51,6% osób) nie mieli takiej możliwości.

Dane te ponownie są zaskakujące i raczej wskazują na mocno wybiórcze podejście uczniów do pozyskiwania informacji, ponieważ w poprzednim pytaniu wyraźnie zaznaczyli, że szkoły publikują tego typu informacje na swoich stronach.

Następnie sprawdzono, czy decyzja o wyborze kierunku zawodowego była oparta na pełnej wiedzy na temat programu kształcenia. Szczegółowe informacje na ten temat przedstawione zostały na wykresie 19.

Wykres 19. Wybór kierunku zawodowego na podstawie pełnej wiedzy na temat programu kształcenia (N = 129)

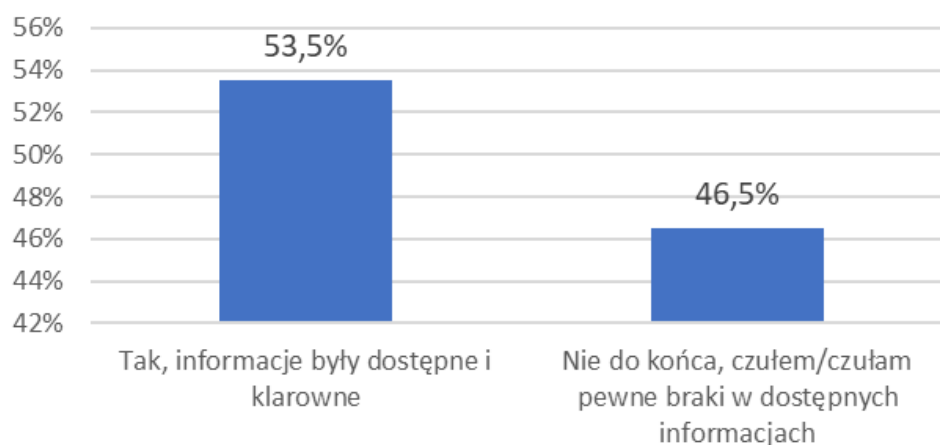


Źródło: Opracowanie własne

Wyniki analizy wskazują, że 24,8% badanych podejmowało decyzję o wyborze kierunku zawodowego na podstawie pełnej wiedzy na temat programu kształcenia. W przeciwieństwie do tego, 73,6% badanych przyznało, że ich decyzja była bardziej oparta na zainteresowaniach lub sugestiach innych osób, a niekoniecznie na pełnej wiedzy o programie kształcenia.

W kolejnym kroku sprawdzono czy zdaniem badanych informacje o programie kształcenia na kierunkach zawodowych były dostępne i zrozumiałe (Wykres 20).

Wykres 20. Dostępność informacji o programie kształcenia na kierunkach zawodowych (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Analiza danych wskazuje, że 53,5% badanych określiło je pozytywnie. Jednakże 46,5% badanych stwierdziło, że czuło pewne braki w dostępnych informacjach, co sugeruje niedostateczne lub niepełne przedstawienie programu kształcenia.

Przedstawione dane są zbieżne ze wcześniejszymi oraz z tym, co przedstawiali nauczyciele podczas rozmów. Ponownie większość uczniów potwierdziła, że możliwe było uzyskanie podstawowych informacji na temat poszczególnych zawodów. Oczywiście mogły być to różnego rodzaju źródła informacji (np. Internet, czy też „Drzwi otwarte”). Nauczyciele również potwierdzali, że szkoły starają się takie informacje przedstawiać na różne sposoby.

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące zgodności programu nauczania w szkole średniej o profilu zawodowym z oczekiwaniami i potrzebami uczestników wykazała zróżnicowane opinie (Wykres 21).

Wykres 21. Program nauczania w szkole zawodowej (N = 129)

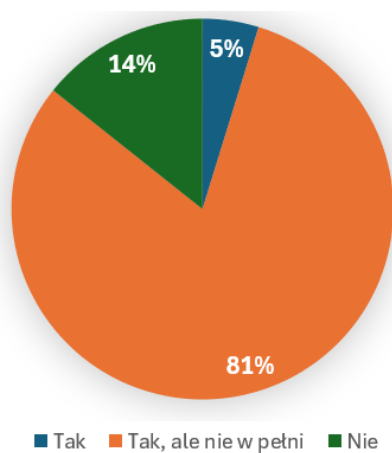


Źródło: Opracowanie własne

Większość badanych (71,3% osób) wskazało, że program nauczania spełnił ich oczekiwania, choć zauważyli pewne obszary, które mogłyby zostać ulepszone. Natomiast 10,1% badanych stwierdziło, że program w pełni odpowiadał ich oczekiwaniom. Pozostałe 18,6% badanych uznało, że program nauczania nie spełnił ich oczekiwań.

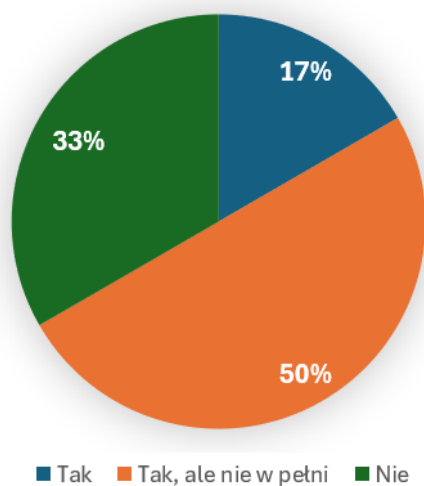
Procentowy podział na odpowiednie odpowiedzi dotyczących programu nauczania udzielonych przez uczniów pochodzących z danego obszaru zamieszkania zaprezentowano na wykresie 22, wykresie 23, wykresie 24, wykresie 25 i wykresie 26.

Wykres 22. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o program nauczania w szkole zawodowej uczniów pochodzących ze wsi



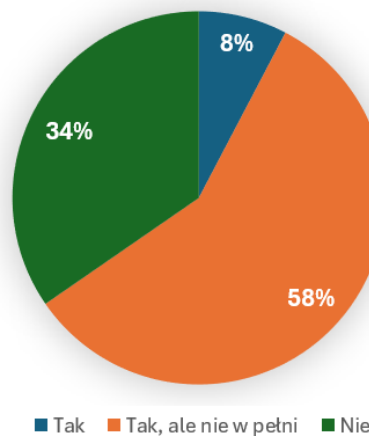
Źródło: Opracowanie własne

Wykres 24. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o program nauczania w szkole zawodowej uczniów pochodzących z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców



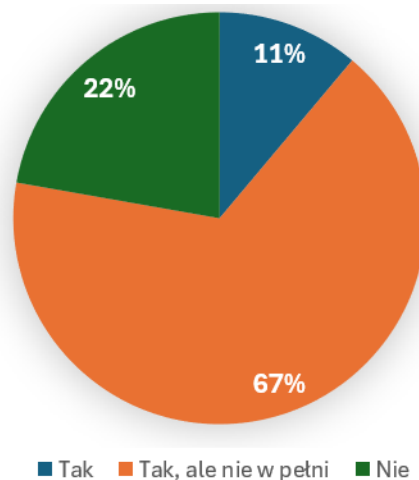
Źródło: Opracowanie własne

Wykres 23. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o program nauczania w szkole zawodowej uczniów pochodzących z miasta do 50 tys. mieszkańców



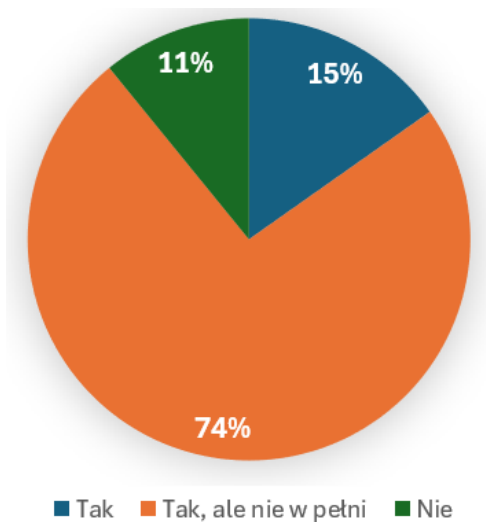
Źródło: Opracowanie własne

Wykres 25. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o program nauczania w szkole zawodowej uczniów pochodzących z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 26. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o program nauczania w szkole zawodowej uczniów pochodzących z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców



Źródło: Opracowanie własne

Zauważyć można, że najlepiej wygląda sytuacja u uczniów pochodzących ze wsi, albo z największych miast, ponieważ to wśród nich panuje najmniejszy poziom niezadowolonych uczniów z programu nauczania w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Najgorzej wypada sytuacja w małych i średnich miastach.

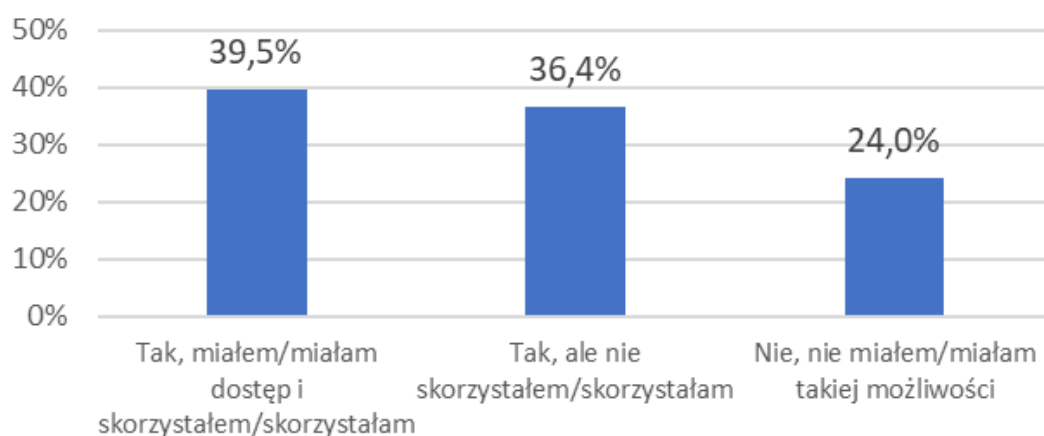
7. ŹRÓDŁA WIEDZY I DORADZTWA ZAWODOWEGO A WYBÓR SZKOŁY PONADPODSTAWOWEJ O PROFILU ZAWODOWYM

7.1. Rola doradztwa zawodowego w procesie wyboru kierunku kształcenia zawodowego

W niniejszym rozdziale dokonano analizy wyników badań dotyczących czynników wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów, które dotyczą udziału doradztwa zawodowego w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym.

Na samym początku zapytano badanych o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej, a dane ilustruje wykres 27.

Wykres 27. Dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Procentowy podział na odpowiednie odpowiedzi dotyczących dostępu do poradnictwa zawodowego udzielonych przez uczniów pochodzących z danego obszaru zamieszkania zaprezentowano na wykresie 28, wykresie 29, wykresie 30, wykresie 31 i wykresie 32.

Wykres 28. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej udzielanych przez uczniów pochodzących ze wsi



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 30. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej udzielanych przez uczniów pochodzących z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 32. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej udzielanych przez uczniów pochodzących z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 29. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej udzielanych przez uczniów pochodzących z miasta do 50 tys. mieszkańców



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 31. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej udzielanych przez uczniów pochodzących z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców



Źródło: Opracowanie własne

Niestety zauważyć można, że niezależnie od miejsca zamieszkania, poziom dostępności do poradnictwa zawodowego jest na bardzo niskim poziomie. Teoretycznie można zaobserwować lepszą sytuację wśród uczniów pochodzących ze wsi lub z miast od 50 do 150 tys. mieszkańców, ale nadal tam panuje niezadawalający procent osób, które nie miały szans skorzystania z takiej pomocy.

Wyniki analizy wykazują, że 39,5% badanych miało dostęp do takich usług i skorzystało z nich. Dodatkowo, 36,4% badanych również miało dostęp do poradnictwa, ale z niego nie skorzystało. Natomiast 24,0% osób nie miało możliwości skorzystania z doradztwa zawodowego lub edukacyjnego.

Stosunkowo duży procent osób, które twierdzą, że nie miały okazji do skorzystania z doradztwa lub poradnictwa zawodowego na etapie szkoły podstawowej pokrywa się z opiniami nauczycieli z którymi przeprowadzono wywiady. Zwracali oni często uwagę na fakt, że zajęcia z doradztwa zawodowego, które są przeprowadzane w szkole podstawowej są niewystarczające lub prowadzone w sposób nieodpowiedni.

Nauczyciele w swym wypowiedziach negatywnie opiniują doradztwo zawodowe, które powinno odbywać się w szkołach podstawowych. Podczas wywiadów zaznaczali *nie dostrzegam, ani nie słyszałem od swoich uczniów, aby mogli się kogoś poradzić w kwestii wyboru szkoły ponadpodstawowej. Uczniowie zdani są sam na siebie, w większości przypadków wybór szkoły nastąpił w sposób nieprzemyślany, nie weryfikując swoich przypuszczeń z rzeczywistością rynku pracy i specyfiką zawodu.* Zaznaczają oni *jestem świadomy zróżnicowanego procesu doradztwa zawodowego, zapewne bywają szkoły, gdzie to doradztwo jest prowadzone na lepszym poziomie, ale w mojej ocenie niestety dotyczy to niewielu placówek.* Jeden z nauczycieli krytycznie wypowiedział się na temat panującego w Polsce systemu doradztwa zawodowego i jego jakości, a jako wzór do naśladowania podał przykład Finlandii *we wspomnianej przeze mnie Finlandii, aktualnie panującym systemie, doradztwo zawodowe odbywa się przez 3 lata, a każdy z uczniów przechodzi przez różnego rodzaju testy oraz rozmowy z psychologami, którzy pomagają odkryć prawdziwe predyspozycje danego ucznia. Dzięki temu zdecydowanie rzadziej dochodzi do sytuacji, gdzie uczeń zmienia wybraną wcześniej szkołę.*

7.2. Środowisko, a decyzja o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym

W niniejszym podrozdziale dokonano analizy wyników badań dotyczących czynników wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów, które dotyczą środowiska z którego badany się wywodzi.

Następnie analizie poddano rozkład odpowiedzi w zakresie czynników, które mają znaczenie w kontekście decyzji badanych dotyczących wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Szczegółowe dane dotyczące czynników oddziałujących na wybór szkoły ponadpodstawowej przedstawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Czynniki, które wpłynęły na decyzję badanych o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym

Jakie czynniki wpłynęły na Pani/Pana decyzję o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym?*	N	%
Zainteresowania zawodowe	76	58,9%
Perspektywy rozwoju zawodowego	65	50,4%
Perspektywa wysokich zarobków	50	38,8%
Porady rodziny i przyjaciół	33	25,6%
Decyzja rodziców	6	4,7%
Odległość od miejsca zamieszkania	17	13,2%
Tradycje rodzinne	6	4,7%
Ogólnie panujący trend	4	3,1%
Inne	3	2,3%
Ogółem	129	

* - pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: Opracowanie własne

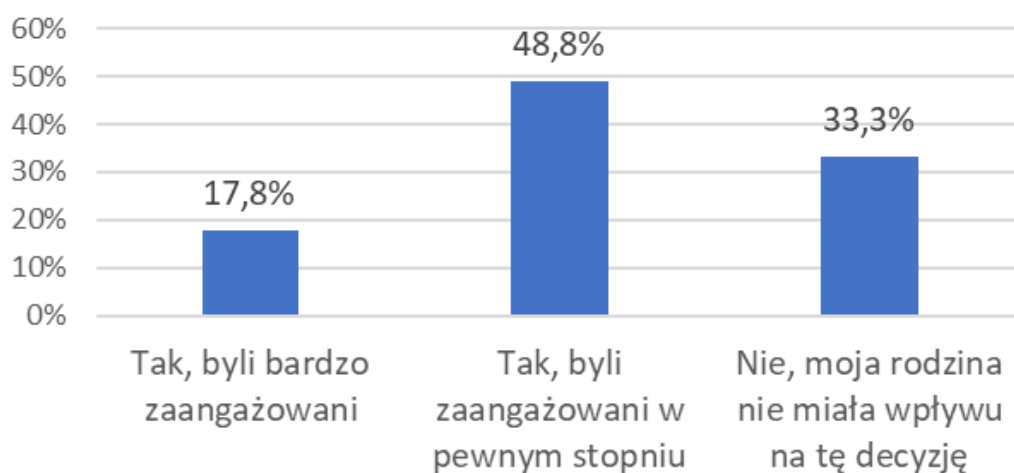
Największą rolę w podjęciu decyzji odegrały zainteresowania zawodowe, które wskazało 58,9% badanych. Kolejnym istotnym czynnikiem były perspektywy rozwoju zawodowego, które wpłynęły na wybór 50,4% badanych. Perspektywa wysokich zarobków była ważna dla 38,8% osób. Ogólnie panujący trend wpłynął na decyzję 3,1% badanych, a na „inne” czynniki wskazało 2,3% osób, które doprecyzowały swoją odpowiedź jako „porada nauczycieli”, czy też „zainteresowanie pokrewne zawodowi”.

Przedstawione dane nie pokrywają się z odczuciami, jakie mają nauczyciele. Oni praktycznie jednogłośnie wskazują, że głównymi czynnikami wyboru danej szkoły nie są zainteresowania, ale opinia koleżeństwa, wola pójścia tam gdzie idą znajomi, czy też zaważyła opinia rodziny lub nawet to rodzice podjęli decyzję o wyborze ostatecznej szkoły zamiast uczniów odbierając im możliwość samodzielnego podjęcia decyzji. Czasami również po prostu nie zdobyto wystarczającej liczby punktów, by dostać się do

wymarzonej placówki, co poskutkowało przydzielenie losowego ośrodka edukacyjnego. Również często pojawia się przeświadczenie, że dużą rolę w wyborze placówki odegrał fakt, że któryś z rodziców już wcześniej kończył daną szkołę. Nauczyciele również zauważają *część uczniów wybiera placówki o profilu zawodowym, aby jak najszybciej zakończyć swoją edukację i móc wejść na rynek pracy*. Również badani zauważają *uczniowie dokonują wyboru placówki poprzez odległość, jaka ich dzieli od szkoły*. Oczywiście zdarzały się również opinie *część uczniów przychodzi na dany kierunek z pasji, z powodu zainteresowań*, ale jak nawet sami rozmówcy zauważali, był to stosunkowo mały odsetek osób.

Badanych uczniów zapytano również o poziom zaangażowania ich rodziny w decyzję o wyborze ścieżki kształcenia zawodowego (Wykres 33).

Wykres 33. Zaangażowanie rodziny w wybór ścieżki kształcenia zawodowego (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Wyniki analizy wskazały, że 17,8% badanych potwierdziło, iż ich rodzina była bardzo zaangażowana w tę decyzję. Ponadto, 48,8% badanych uznało, że rodzina była zaangażowana w pewnym stopniu. Natomiast 33,3% badanych stwierdziło, że ich rodzina nie angażowała się w decyzję o wyborze ścieżki kształcenia zawodowego.

Procentowy podział na odpowiednie odpowiedzi dotyczących zaangażowania rodzin w wybór ścieżki kształcenia zawodowego udzielonych przez uczniów z podziałem na status rodziny zaprezentowano na wykresie 34, wykresie 35 i wykresie 36.

Wykres 34. Zaangażowanie rodziny w wybór ścieżki kształcenia zawodowego uczniów pochodzących z pełnej rodziny



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 35. Zaangażowanie rodziny w wybór ścieżki kształcenia zawodowego uczniów pochodzących z rodziny, gdzie jest jeden rodzic samotnie wychowuje dzieci



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 36. Zaangażowanie rodziny w wybór ścieżki kształcenia zawodowego uczniów pochodzących z rodziny, gdzie panuje inny skład rodziny



Źródło: Opracowanie własne

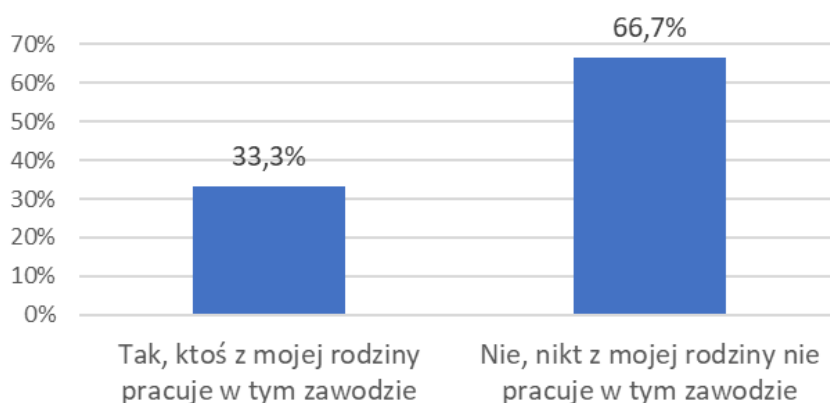
Zebrane dane pokazują, że najgorsza sytuacja panuje wśród rodzin, gdzie jeden z rodziców posiada nowego partnera (tzw. inny model rodziny). Według zebranych danych, wśród takich przypadków blisko 50% rodzin nie angażuje się w proces decyzyjny wyboru szkoły ponadpodstawowej. W pozostałych przypadkach sytuacja wygląda podobnie, ale jest zdecydowanie lepsza, choć nie w pełni zgodna z modelem idealnym, ponieważ blisko 1/3 rodzin nie pomaga w wyborze następnej placówki.

Częściowe zaangażowanie rodziców lub rodziny zdobywa potwierdzenie również wśród zdań wypowiedzianych przez nauczycieli, a które zostały przytoczone przy okazji omawiania wyników zawartych w tabeli 11. Często nauczyciele wspominali, przy

ostatecznej decyzji dotyczącej wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym wspomagają uczniów ich rodzice lub szerzej pojęta rodzina.

Badanych uczniów zapytano o to, czy posiadali jakiegoś członka rodziny pracującego w wybranym zawodzie (Wykres 37).

Wykres 37. Posiadanie członka rodziny pracującego w wybranym zawodzie (N = 129)



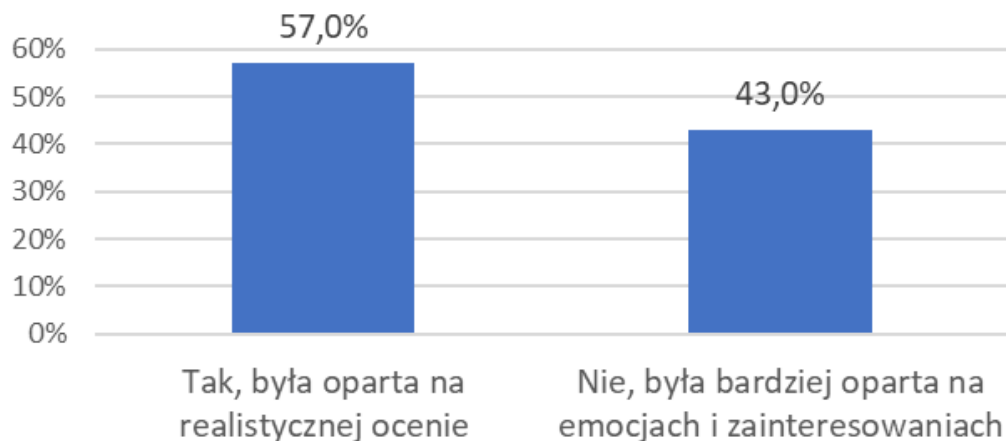
Źródło: Opracowanie własne

Zebrane dane wskazują również, że 33,3% badanych miało w rodzinie osobę pracującą w wybranym zawodzie. Natomiast 66,7% badanych stwierdziło, że nikt z ich rodziny nie pracuje w tym zawodzie

Zauważyć należy, że być może posiadanie członka rodziny, który pracuje w wybranym zawodzie nie jest głównym bodźcem, który wspomaga decyzje o wyborze wybranej szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym, ale jest wyraźnie obecnym czynnikiem. Również nauczyciele podczas wywiadów zauważali, że takie sytuacje mają miejsce. Używali oni takich sformułowań jak „Z tym jest bardzo różnie, bo często to jest tak, że tata czy mama pracują w zawodzie”, czy też „Ktoś tam pracuje w danym zawodzie i to ich zainterესuje[...]”. Często również wspominają o tradycjach rodzinnych, które mogą świadczyć, że być może dany członek rodziny nie pracuje obecnie w danym zawodzie, ale uczył się go i mógł przekazać swoją wiedzę na temat danej profesji.

Podczas badań zapytano również o sposób podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej (Wykres 38).

Wykres 38. Sposób podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej (N = 128)

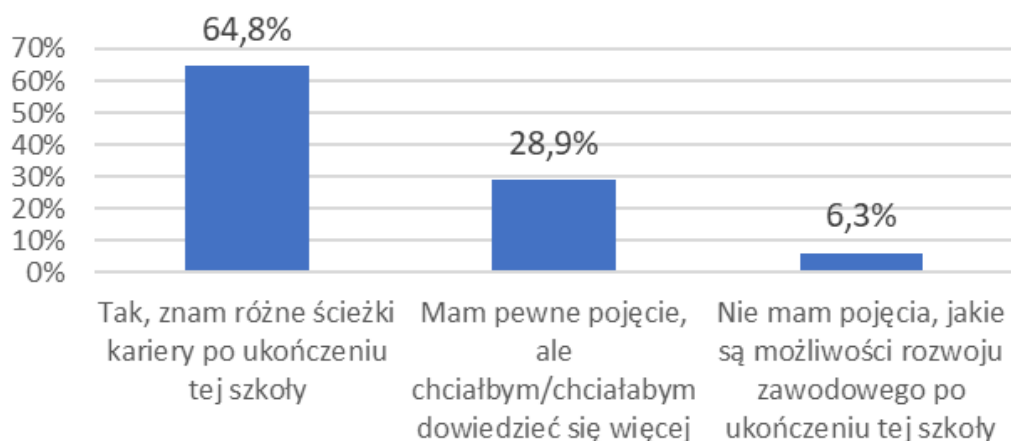


Źródło: Opracowanie własne

Analiza danych wykazała, że 57,0% badanych podejmowało decyzję o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym na podstawie realistycznej oceny wymagań i perspektyw zawodu. Z kolei 43,0% badanych przyznało, że ich decyzja była bardziej oparta na emocjach i zainteresowaniach.

Badanych uczniów zapytano o znajomość różnych ścieżek kariery, które są możliwe po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Szczegółowe informacje przedstawiono na wykresie 39.

Wykres 39. Znajomość różnych ścieżek kariery możliwych po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej na wybranym kierunku (N = 128)



Źródło: Opracowanie własne

Dane wykazały, że 64,8% badanych posiadało świadomość różnych ścieżek kariery możliwych po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej na wybranym kierunku. Natomiast 28,9% badanych miało pewne pojęcie na ten temat, ale chciało dowiedzieć się więcej o możliwościach rozwoju zawodowego. Pozostałych 6,3% osób nie miało pojęcia, jakie są opcje rozwoju zawodowego po ukończeniu tej szkoły.

7.3. Dostępność i wykorzystanie źródeł informacji o szkołach zawodowych przez młodzież w momencie podejmowania decyzji

W niniejszym podrozdziale dokonano analizy wyników badań dotyczących czynników wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów, które dotyczą źródeł wiedzy badanych, z których dowiedzieli się o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym.

Zebrano informacje na temat źródeł wiedzy o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym. Szczegóły przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12. Źródła wiedzy o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym

Skąd Pani/Pan dowiedziała/dowiedział się o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym?*	N	%
Ze spotkań z doradcą zawodowym w szkole	22	17,1%
Z prezentacji szkół średnich na targach edukacyjnych	33	25,6%
Dni otwarte szkoły	20	15,5%
Z informacji przekazanych przez nauczycieli w szkole podstawowej	22	17,1%
Od rodziców	33	25,6%
Od rodziny, przyjaciół lub znajomych	51	39,5%
Z własnych poszukiwań informacji w Internecie lub innych mediach, w tym społecznościowych.	47	36,4%
Z YouTube	13	10,1%
Z reklamy szkoły	6	4,7%
Inne	3	2,3%
Ogółem	129	

* - pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: Opracowanie własne

Z analizy wynika, że najwięcej osób dowiedziało się o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym od rodziny, przyjaciół lub znajomych (39,5% osób) oraz z samodzielnego wyszukiwania informacji w Internecie lub innych mediach, w tym społecznościowych (36,4% osób). Ważnymi źródłami informacji były również prezentacje szkół średnich na targach edukacyjnych oraz informacje przekazane przez rodziców (25,6% osób w obu przypadkach). Z kolei 17,1% badanych pozyskało informacje ze spotkań z doradcą zawodowym w szkole oraz z informacji przekazanych przez nauczycieli w szkole podstawowej. Natomiast dla 2,3% badanych istotnym źródłem informacji o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym okazał się ranking szkół.

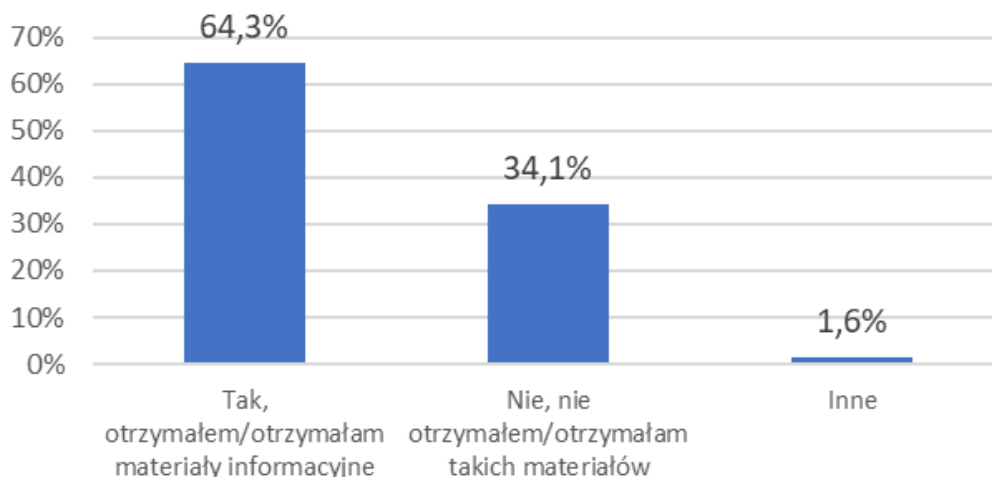
Wysoki wskaźnik odpowiedzi dotyczących wskazania rodziny, przyjaciół, znajomych oraz Internetu jako głównego źródła wiedzy o możliwościach wyboru szkoły

średniej o profilu zawodowym nie jest zaskoczeniem. Pokrywają się one z tymi, o których wspominali również nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady. Ci na zadane pytanie o to skąd młodzież czerpie informacje o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym udzielali odpowiedzi *uczniowie często wybierają znajomych, czy też rodzinę jako źródło swoich informacji, ponieważ często się zdarza, że ktoś z ich najbliższego otoczenia posiada większe lub mniejsze doświadczenie w obieranym kierunku zawodowym*. Nauczyciele również dostrzegają tutaj przeogromne oddziaływanie Internetu, ale mimo wszystko nie aż tak znaczące jak już wcześniej wspomniana rodzina, czy też znajomi. Z wypowiedzi badanych można również wnioskować, że bardzo ważnym czynnikiem na wybór danej placówki lub też źródłem informacji o danym kierunku kształcenia odgrywają imprezy tematyczne jak np. Targi edukacyjne, czy też Drzwi Otwarte w poszczególnych szkołach. Jak się okazuje, mają one bardzo duże znaczenie, przy ostatecznym wyborze i pozwalają się utwierdzić uczniowi, czy dany wybór był tym dobrym.

Jak można zauważyć po przytoczonych opiniach, źródeł informacji może być wiele, ale głównie wymieniani są właśnie znajomi, Internet oraz szeroko pojęta rodzina.

Badanych uczniów zapytano o dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym (Wykres 40).

Wykres 40. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym (N = 129)

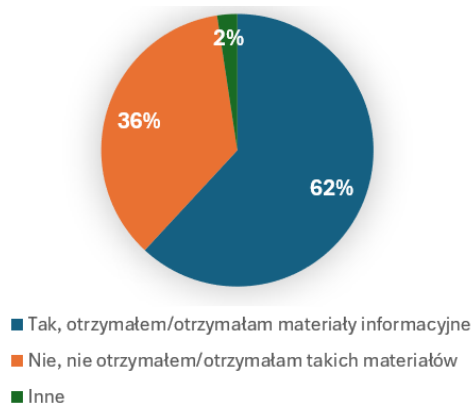


Źródło: Opracowanie własne

Analiza wyników wykazała ponadto, że 64,3% badanych otrzymało materiały informacyjne na temat szkół średnich o profilu zawodowym. W przeciwieństwie do tego, 34,1% badanych nie otrzymało takich materiałów.

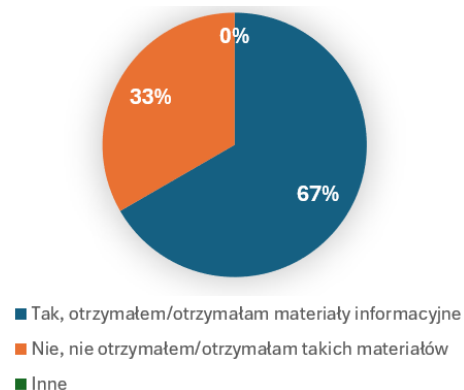
Procentowy podział na odpowiednie odpowiedzi dotyczących dostępności materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących z danego obszaru zamieszkania zaprezentowano na wykresie 41, wykresie 42, wykresie 43, wykresie 44 i wykresie 45.

Wykres 41. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym przez uczniów pochodzących ze wsi



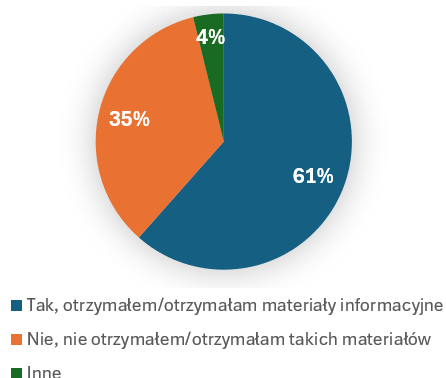
Źródło: Opracowanie własne

Wykres 43. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym przez uczniów pochodzących z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców



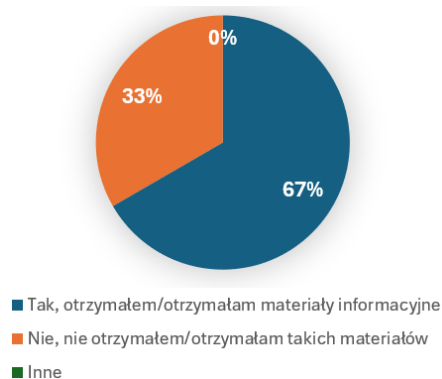
Źródło: Opracowanie własne

Wykres 42. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym przez uczniów pochodzących z miasta do 50 tys. mieszkańców



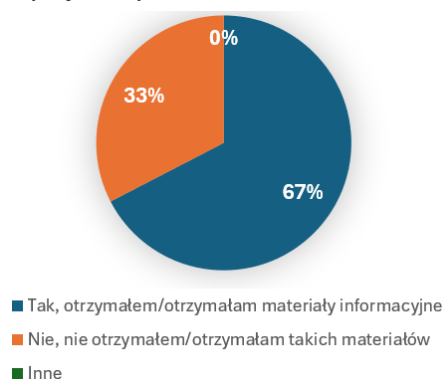
Źródło: Opracowanie własne

Wykres 44. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym przez uczniów pochodzących z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 45. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym przez uczniów pochodzących z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców

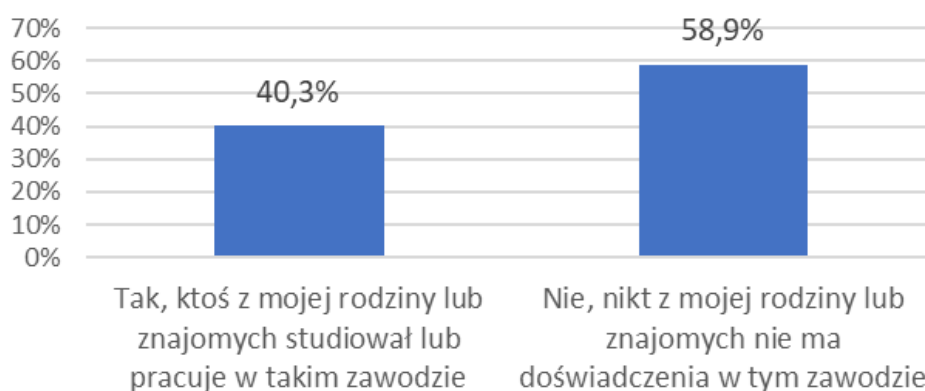


Źródło: Opracowanie własne

Zebrane dane pokazują, że przy obecnej globalizacji danych, nie zauważamy już różnic w dostępności do materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym ze względu na miejsce zamieszkania.

Badanych zapytano również, czy ktoś z ich rodziny lub znajomych studiował lub pracuje w zawodzie związanym z wybranym przez nich profilem szkoły średniej (Wykres 46).

Wykres 46. Posiadanie wśród rodziny lub przyjaciół osób studiujących lub pracujących w wybranym zawodzie (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

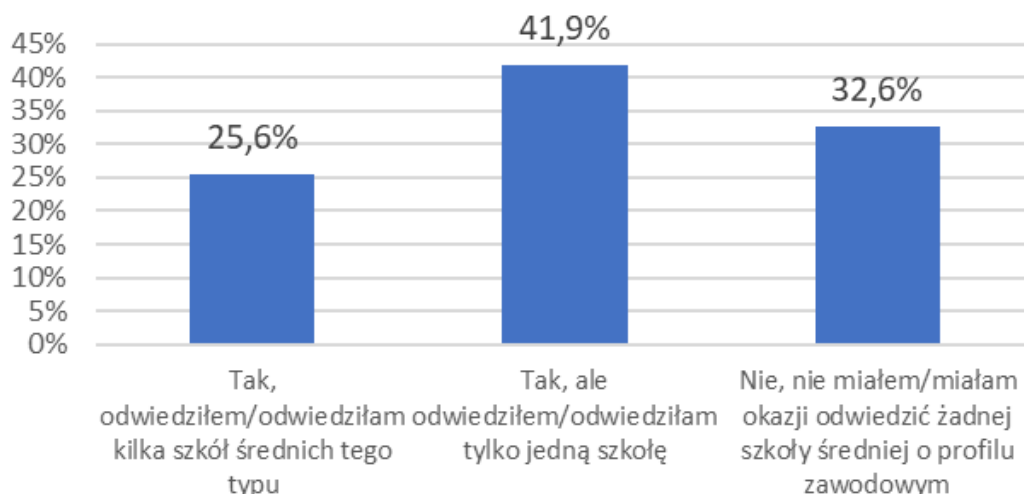
Wyniki analizy pokazały, że 40,3% badanych miało w rodzinie lub w kręgu znajomych osoby, które studiowały lub pracowały w zawodzie związanym z wybranym profilem. Z kolei 58,9% badanych nie miało takiego doświadczenia wśród rodziny, ani znajomych.

Rozszerzając już wcześniej zadane pytanie (Wykres 37) o osoby, które uczyły się w danym zawodzie, zauważyć można wyraźny wzrost znaczenia czynnika znajomości danego zawodu na wybór danego kierunku kształcenia w szkole ponadpodstawowej o kierunku zawodowym. Niekoniecznie był to czynnik decydujący, ale na pewno wspomagał podjęcie tak ważnej decyzji. O ważności tego czynnika świadczą również już

wcześniej przytoczone wypowiedzi nauczycieli, którzy zauważają często pewnego rodzaju tradycje rodzinne, zatem nawet jeżeli młodzież sama nie uznaje tego czynnika za istotny, to on musi jednak odgrywać istotną rolę.

Kolejno sprawdzono czy badane osoby miały możliwość odwiedzić szkołę ponadpodstawową o profilu zawodowym przed podjęciem decyzji o jej wyborze (Wykres 47).

Wykres 47. Możliwość odwiedzenia zawodowej szkoły średniej przed podjęciem decyzji o wyborze (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Analiza wyników wykazała, że 41,9% badanych odwiedziło przed podjęciem decyzji tylko jedną placówkę. Natomiast 25,6% badanych miało okazję odwiedzić kilka takich szkół, podczas gdy 32,6% osób nie miało możliwości odwiedzenia żadnej szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym.

Wysoki wynik odwiedzin szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym nie jest zaskoczeniem. Co prawda najwięcej uczniów odwiedziła tylko jedną placówkę tego typu, ale jeżeli uwzględnimy również fakt, że dużą popularnością cieszyły się takie imprezy jak np. Targi edukacyjne (Tabela 12), to można uznać, że chcą oni pobieżnie zapoznać się z kształceniem zawodowym na kierunku, który wstępnie ich zainteresował. Znajduję to również potwierdzenie wśród nauczycieli, którzy często wspominają o ważności „Drzwi otwartych” oraz wcześniej wspomnianych Targów edukacyjnych lub innych tego typu wydarzeniach (np. Szacun dla zawodowców). Wspominali *szkoły organizują Drzwi Otwarte, które cieszą się popularnością wśród kandydatów oraz ich rodziców. Zaznaczają, że przy okazji wymienionych imprez coraz częściej się zdarza, że to niestety rodzice są bardziej zainteresowani tym co może zaoferować szkoła, niż sami uczniowie.*

Jak sami nauczyciele wspominają *może to wynikać z pewnego rodzaju nieśmiałości, zakłopotania wśród uczniów.*

Procentowy podział na odpowiednie odpowiedzi dotyczących okazji do odwiedzin szkoły średniej o profilu zawodowym przed podjęciem decyzji o jej wyborze przez uczniów z podziałem na status rodziny zaprezentowano na wykresie 48, wykresie 49 i wykresie 50.

Wykres 48. Możliwość odwiedzenia zawodowej szkoły średniej przed podjęciem decyzji o wyborze przez uczniów pochodzących z pełnej rodziny (N = 97)



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 49. Możliwość odwiedzenia zawodowej szkoły średniej przed podjęciem decyzji o wyborze przez uczniów pochodzących z rodziny, gdzie rodzic samodzielnie wychowuje dzieci (N = 17)



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 50. Możliwość odwiedzenia zawodowej szkoły średniej przed podjęciem decyzji o wyborze przez uczniów pochodzących z rodziny, gdzie jest inny skład (N = 11)

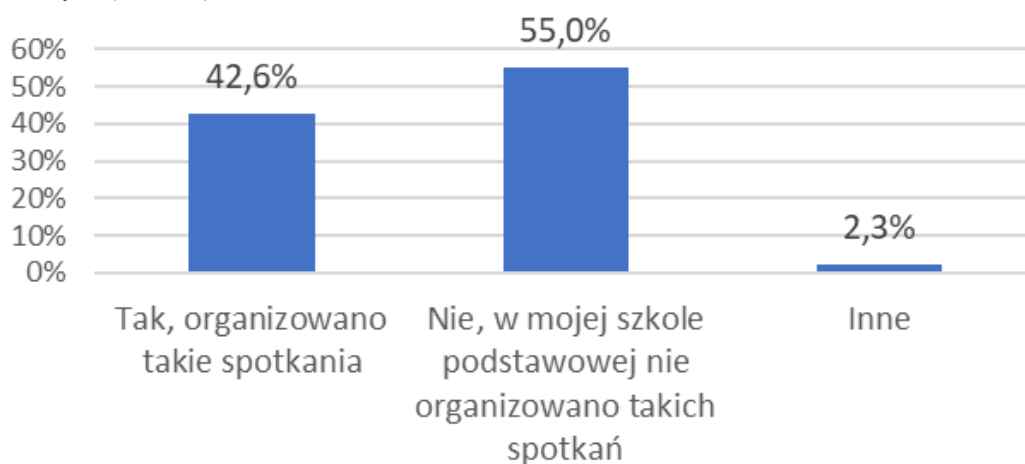


Źródło: Opracowanie własne

Zebrane dane pokazują, że status rodziny znacząco nie oddziałuje na możliwości odwiedzin szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym przez uczniów, którzy chcą się do danej placówki udać. Wszystkie dane są do siebie zbliżone.

Kolejne pytanie dotyczyło organizacji przez szkołę podstawową spotkań informacyjnych, na których poruszano kwestie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym (Wykres 51).

Wykres 51. Organizacja przez szkołę podstawową spotkań informacyjnych dotyczących szkół zawodowych (N = 129)

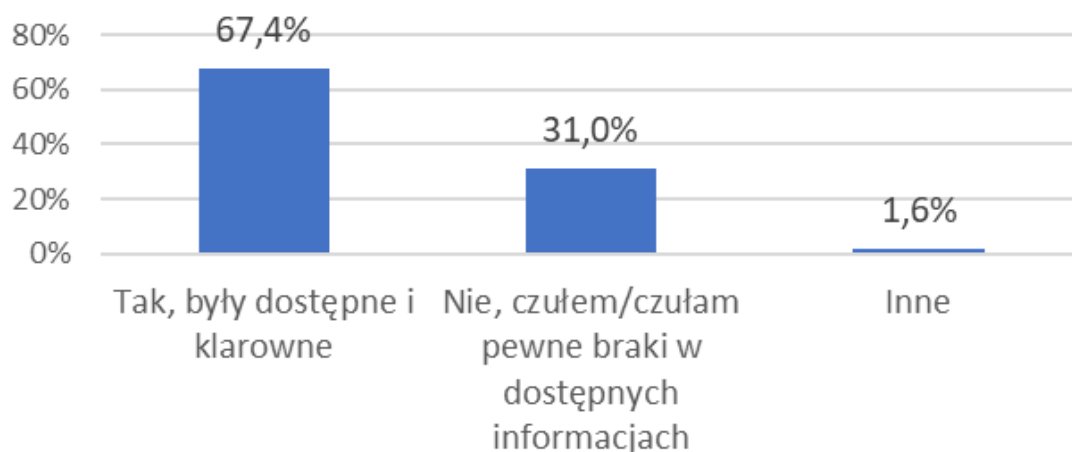


Źródło: Opracowanie własne

Wyniki analizy pokazały, że 42,6% badanych uczestniczyło w takich spotkaniach informacyjnych. W przeciwieństwie do tego, 55,0% badanych nie miało okazji uczestniczyć w takich spotkaniach w swojej szkole podstawowej.

Sprawdzono także, czy informacje o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym były dostępne i zrozumiałe dla badanych (Wykres 52).

Wykres 52. Dostępność i klarowność informacji dotyczących możliwości wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Analiza wyników wskazuje, że 67,4% badanych uznało informacje o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym są dostępne i zrozumiałe. Z kolei 31,0% badanych odczuwało pewne braki w dostępność informacji.

Kolejne pytanie dotyczyło źródeł doradztwa, które wykorzystywali badani w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Szczegóły przedstawiono w tabeli 13.

Tabela 13. Źródła doradztwa wykorzystanych w procesie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym

Jakie źródło doradztwa Pani/Pan wykorzystwała/wykorzystał w procesie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym?*	N	%
Spotkania z doradcą zawodowym w szkole	28	21,7%
Prezentacje szkół średnich na Targach Edukacyjnych	45	34,9%
Informacje przekazane przez nauczycieli w szkole podstawowej	25	19,4%
Porady rodziców	38	29,5%
Porady rodziny, przyjaciół lub znajomych	44	34,1%
Własne poszukiwania informacji w Internecie lub innych mediach	61	47,3%
YouTube	15	11,6%
Inne	2	1,6%
Ogółem	129	

* - pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: Opracowanie własne

Analiza źródeł doradztwa wykorzystanych w procesie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym wskazuje, że najczęściej badani korzystali z własnych poszukiwań informacji w Internecie lub w innych mediach, co zadeklarowało 47,3% badanych. Wysoką popularnością cieszyły się również porady rodziny, przyjaciół lub znajomych, które były wykorzystywane przez 34,1% badanych, oraz prezentacje szkół średnich na

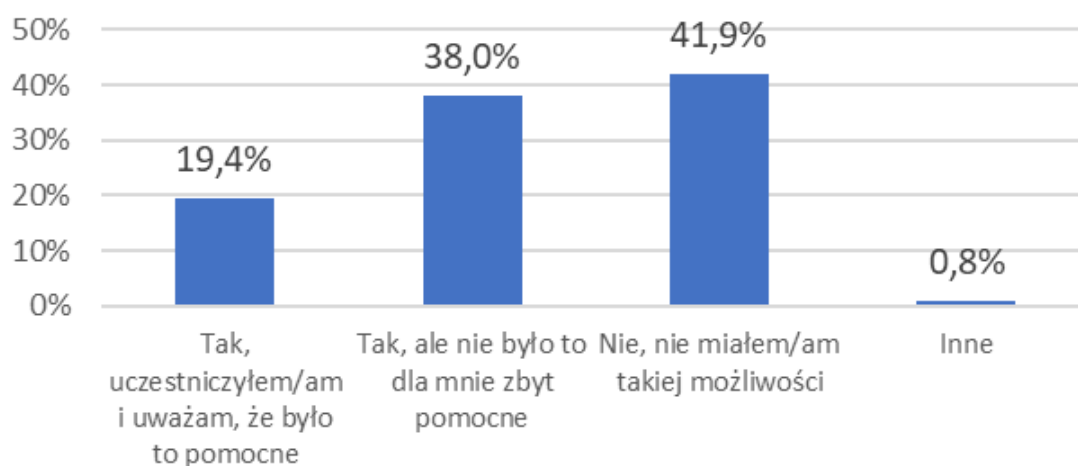
Targach Edukacyjnych, które były źródłem doradztwa dla 34,9% badanych. Spotkania z doradcą zawodowym w szkole wykorzystało 21,7% badanych, a porady rodziców były brane pod uwagę przez 29,5% badanych. Informacje przekazane przez nauczycieli w szkole podstawowej były źródłem doradztwa dla 19,4% badanych, a YouTube jako źródło doradztwa wykorzystało 11,6% osób. 1,6% badanych jako źródło doradztwa wskazały zainteresowania oraz „prywatnego doradcę zawodowego”.

Na tym etapie starano się rozróżnić źródła informacji z których uczeń dowiadyuje się o możliwości kontynuowania swojej ścieżki edukacyjnej w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym, a źródła, które ostatecznie okazały się przydatne w podejmowaniu ostatecznej decyzji o tym wyborze. Tutaj ponownie najwyżej notowany jest Internet oraz również często wskazywane są Targi edukacyjne wraz z poradami rodziny, przyjaciół i znajomych. Fakt ten pokrywa się znów z opinią nauczycieli, którzy podczas rozmów odpowiadali *to właśnie rodzina i koleżeństwo było głównym źródłem informacji, że w ogóle mają [uczniowie] możliwość wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym*. Na drugim miejscu zazwyczaj wymieniali ważność już wymienianych imprez branżowych, jak Targi edukacyjne, Drzwi Otwarte, czy imprezy typu „Szacun dla zawodowców” wraz z ogólnie pojmowanym Internetem.

Nie brakuje też jednak opinii negatywnych. Jeden z nauczycieli na pytanie o źródła doradztwa odpowiedział: *„To też szczerze odpowiem, że uczniowie sygnalizują, że są pozostawieni z taką decyzją sami ze sobą. Na etapie szkół podstawowych, ja nie widzę jakoś dużego doradztwa i dużych możliwości poradzenia się kogoś, czy to dobry wybór, czy zły, bo to uczniowie bardzo często sygnalizują, że po prostu wpadli na taki pomysł i w sumie byli zdani sami na siebie. Ewentualnie rozmowa z rodzicami”*. Jest to niepożądane zjawisko, które jednak pojawiło się tylko u jednego z nauczycieli.

Badanych zapytano również o uczestnictwo w programach orientacji zawodowej przed wyborem szkoły średniej o profilu zawodowym (Wykres 53).

Wykres 53. Uczestnictwo w programach orientacji zawodowej przed wyborem szkoły średniej o profilu zawodowym (N = 129)

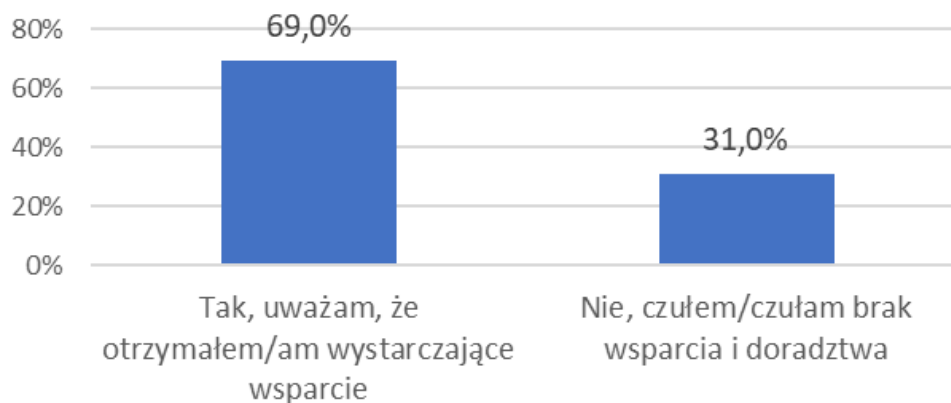


Źródło: Opracowanie własne

Wyniki ankiety ukazały zróżnicowane doświadczenia badanych: 19,4% badanych uczestniczyło w takich programach i uznało je za pomocne w podejmowaniu decyzji, natomiast dla 38,0% badanych programy te były mniej skuteczne lub pomocne w ograniczonym zakresie. Ponadto, 41,9% badanych nie miało możliwości uczestnictwa w programach orientacji zawodowej.

Kolejne pytanie dotyczyło wsparcia i doradztwa w procesie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym (Wykres 54).

Wykres 54. Wsparcie i doradztwo w procesie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Analiza odpowiedzi na pytanie o wsparcie i doradztwo w procesie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym wskazuje na przewagę zadowolenia w tej kwestii, ponieważ 69,0% badanych uznało, że otrzymało wystarczające wsparcie i doradztwo. Z kolei 31,0% badanych odczuwało brak odpowiedniego wsparcia i doradztwa.

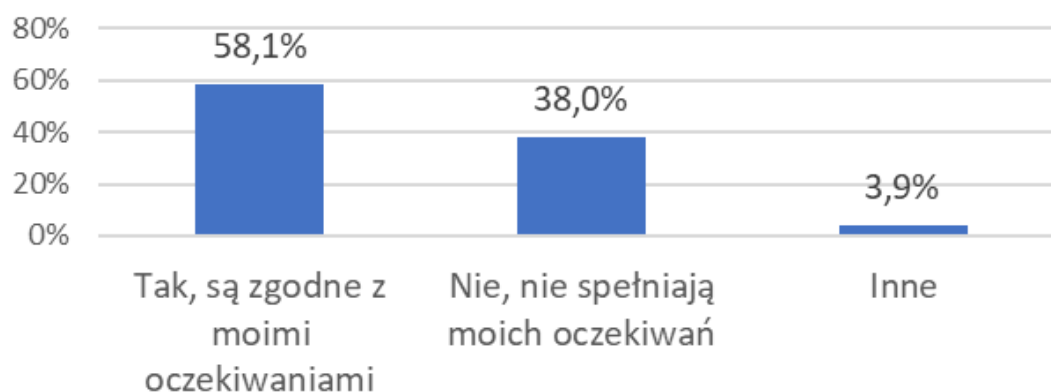
8. DOŚWIADCZENIA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH O PROFILU ZAWODOWYM I ICH REKOMENDACJE DOTYCZĄCE PROMOCJI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

8.1. Okres nauki w szkole zawodowej z perspektywy absolwenta

W niniejszym podrozdziale zaprezentowano analizę danych dotyczących wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów. Dane dotyczą okresu nauki w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym w percepcji badanych absolwentów.

W pierwszej kolejności poddano analizie zgodność doświadczeń i oczekiwań związanych z kształceniem zawodowym. Szczegóły przedstawiono na wykresie 55.

Wykres 55. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym (N = 129)

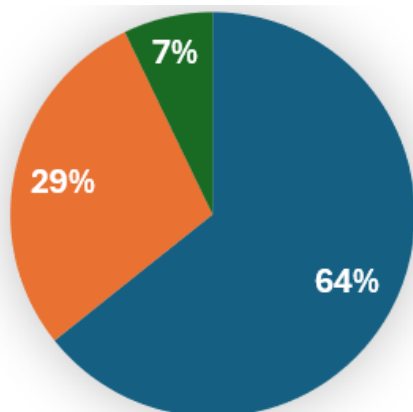


Źródło: Opracowanie własne

Analiza danych wykazała, że 58,1% badanych uznało, iż ich doświadczenia związane z kształceniem zawodowym były zgodne z oczekiwaniami przed rozpoczęciem nauki w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Natomiast 38,0% badanych stwierdziło, że ich doświadczenia nie spełniały oczekiwań.

Procentowy podział na odpowiednie odpowiedzi dotyczących doświadczenia związanego z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących z danego obszaru zamieszkania zaprezentowano na wykresie 56, wykresie 57, wykresie 58, wykresie 59 i wykresie 60.

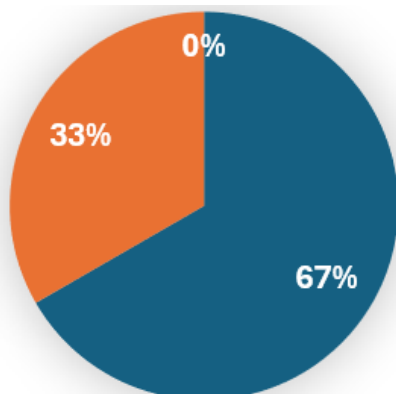
Wykres 56. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących ze wsi (N = 42)



- Tak, są zgodne z moimi oczekiwaniami
- Nie, nie spełniają moich oczekiwań
- Inne

Źródło: Opracowanie własne

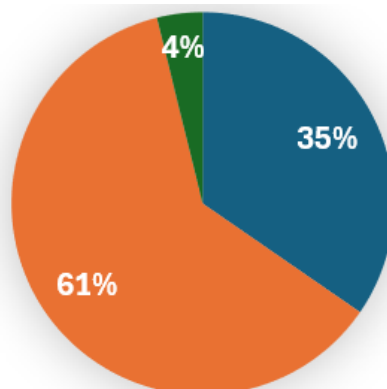
Wykres 58. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców (N = 6)



- Tak, są zgodne z moimi oczekiwaniami
- Nie, nie spełniają moich oczekiwań
- Inne

Źródło: Opracowanie własne

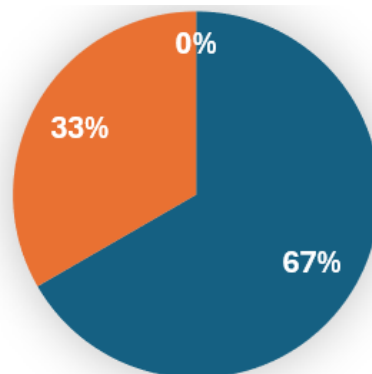
Wykres 57. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących z miasta do 50 tys. mieszkańców (N = 26)



- Tak, są zgodne z moimi oczekiwaniami
- Nie, nie spełniają moich oczekiwań
- Inne

Źródło: Opracowanie własne

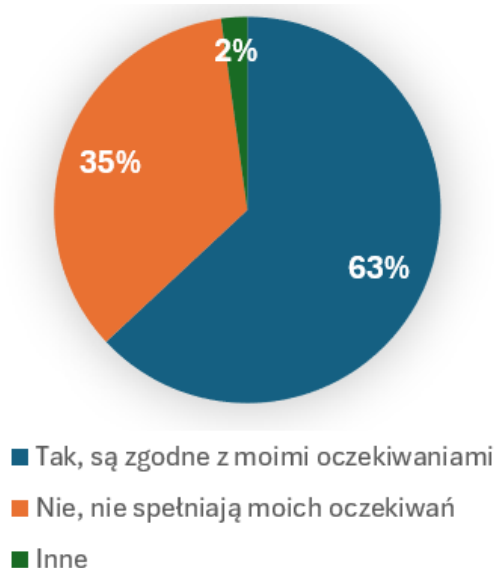
Wykres 59. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców (N = 9)



- Tak, są zgodne z moimi oczekiwaniami
- Nie, nie spełniają moich oczekiwań
- Inne

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 60. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców (N = 46)

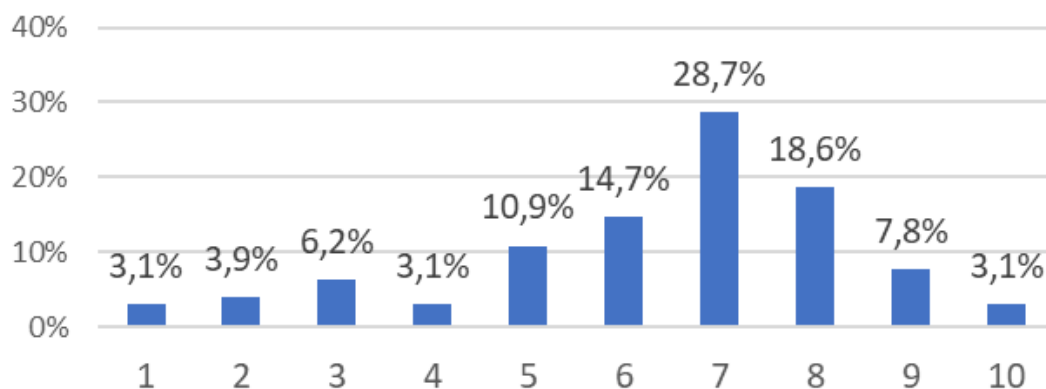


Źródło: Opracowanie własne

Zebrane dane w większości przypadków są do siebie zbliżone i obrazują, że około 1/3 uczniów nie jest zadowolona z programu nauczania, bez względu na to skąd pochodzi. Sytuacja jest jedynie inna, jeżeli chodzi o miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców, gdzie poziom niezadowolenia to aż prawie 2/3 uczniów. Zaznaczyć należy, że w badaniu brało udział 26 uczniów z tego typu miasta, co stanowiło 20,15% wszystkich badanych. Warto więc przy okazji następnych badań zwrócić na tę sytuację szczególną uwagę.

Weryfikacji poddano następnie doświadczenia związane z lekcjami zawodowymi w szkole średniej o profilu zawodowym (Wykres 61).

Wykres 61. Doświadczenia związane z lekcjami zawodowymi w szkole średniej o profilu zawodowym (N = 129)



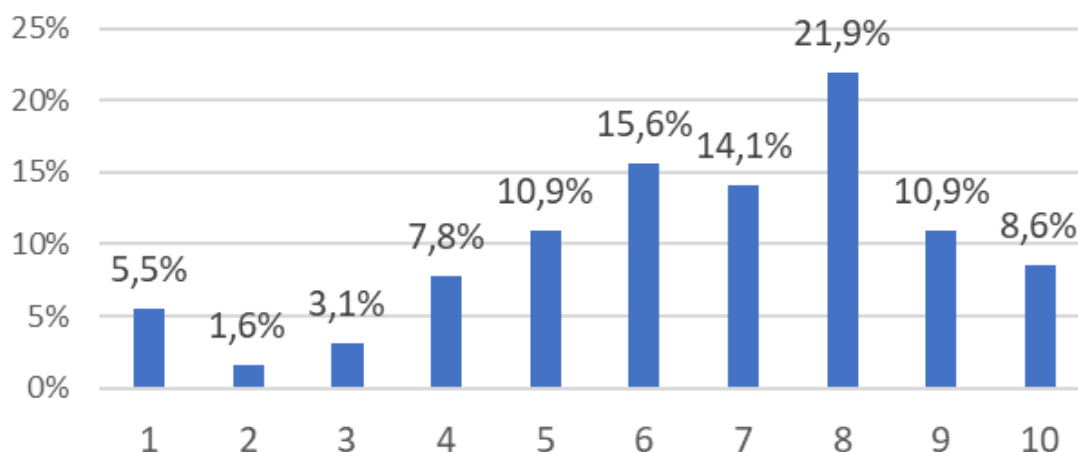
Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej badanych (28,7% osób) określiło swoje doświadczenia na poziomie 7 (w skali od 1 do 10, gdzie to największe zadowolenie), wskazując na stosunkowo pozytywne postrzeganie lekcji zawodowych. Kolejnymi najczęściej wybieranymi wskazaniami były

6 (14,7% osób) oraz 8 (18,6% osób). Jednocześnie, 12,4% badanych określiło swoje doświadczenia poniżej średniej, wybierając wskazania od 1 do 4. Wartości skrajne były rzadko wskazane: 3,1% osób przyznało notę 1, a 3,1% osób określiło swoje doświadczenia na poziomie 10.

Na pytanie dotyczące atmosfery w szkole średniej o profilu zawodowym w percepcji badanych, odpowiedzi były zróżnicowane (Wykres 62).

Wykres 62. Atmosfera w szkole średniej zawodowej (N = 129)



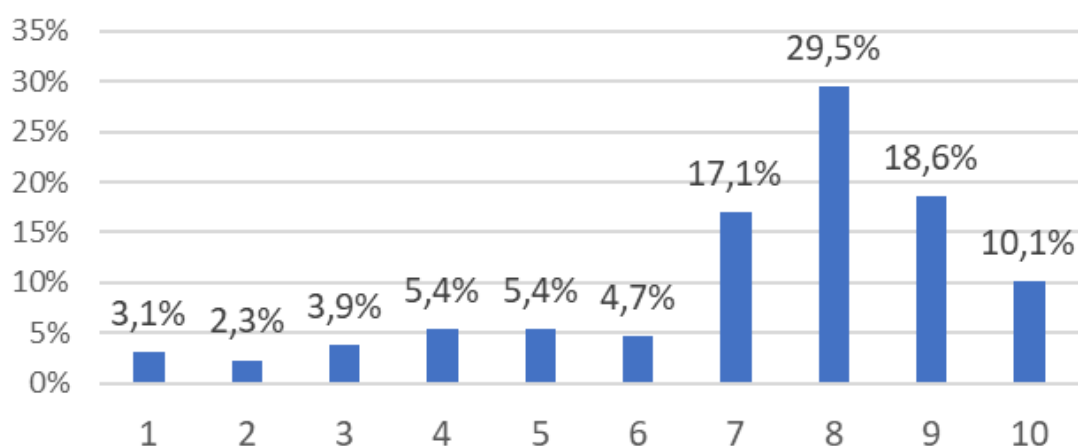
Źródło: Opracowanie własne

Największa liczba osób określiło atmosferę w szkole na 8 punktów (21,9% osób). Nieco mniejsza grupa przyznała 6 punktów (15,6%) oraz 7 punktów (14,1%). Wskazania bardzo pozytywne, czyli 9 i 10 punktów, wystawiło odpowiednio 10,9% osób i 8,6% osób. Najniższe noty, od 1 do 4 punktów, przyznało łącznie 18% badanych.

Wysoki wskaźnik zadowolenia z atmosfery (punkty od 6 do 10) panującej w szkole ma również swoje odzwierciedlenie wśród wypowiedzi, które udzielili nauczyciele. W trakcie rozmów zwracali oni uwagę na to, że uczniowie czuli się bezpiecznie w ich placówkach: „Czują się bardzo bezpiecznie w naszej szkole. I nawet były przypadki, że przychodzili z innych szkół, ponieważ tam się czuli zagrożeni” lub powołując się na badania wewnętrzne szkoły: „Na podstawie ankiet jakie są przeprowadzane u nas w szkole, większość uczniów jest zadowolona”.

W kolejnym kroku sprawdzono jak uczniowie określili atmosferę w klasie podczas lekcji zawodowych. Dane ilustruje wykres 63.

Wykres 63. Atmosfera podczas lekcji zawodowych (N = 129)

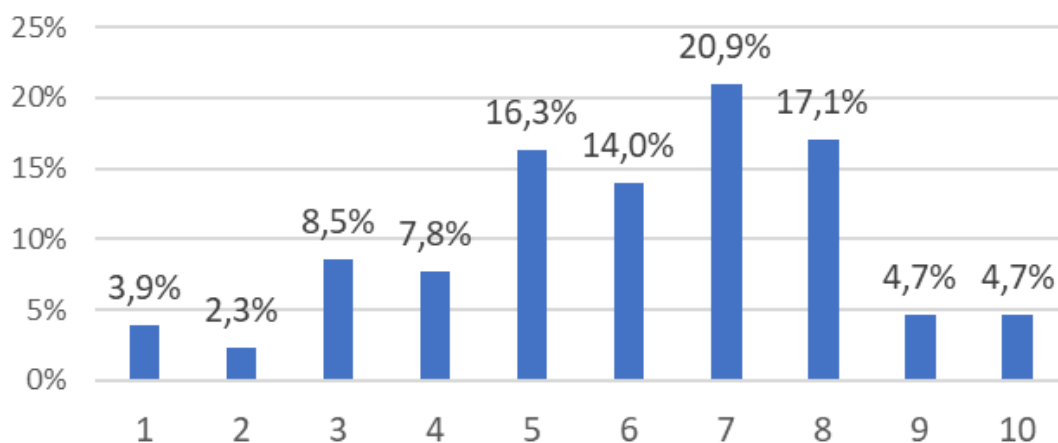


Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej badanych wybrało notę 8 (29,5% osób). Kolejne najwyższe wskazania, czyli 9 i 10 punktów, przyznało odpowiednio 18,6% osób i 10,1% osób. Wartości pośrednie, takie jak 7 punktów, zaznaczyło 17,1% badanych, a 6 punktów wybrało 4,7% osób. Niższe wskazania, od 1 do 5 punktów, wystawiło łącznie 20,1% badanych.

Zbadano również wsparcie, jakiego badani doświadczyli ze strony nauczycieli podczas nauki w szkole średniej o profilu zawodowym. Dokładny rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na wykresie 64.

Wykres 64. Ocena wsparcia ze strony nauczycieli (N = 129)

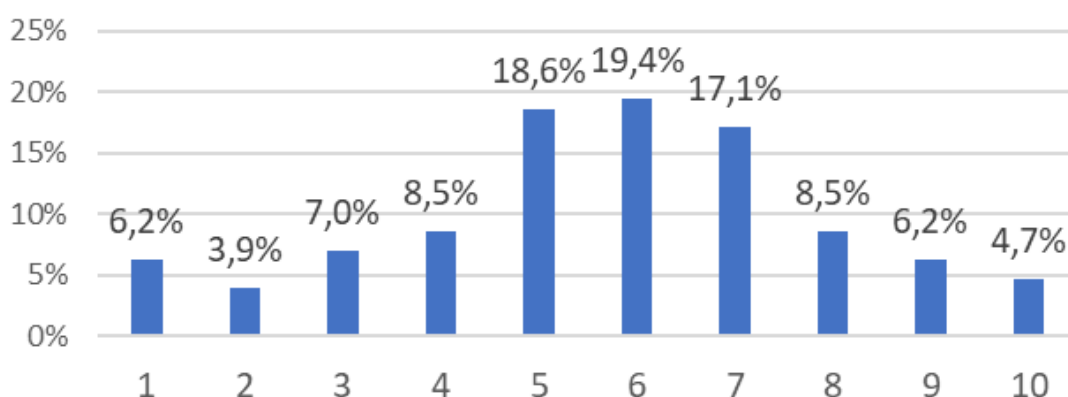


Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej osób wskazało notę 7 (20,9% osób). Znaczna liczba badanych przyznała również notę 8 (17,1% osób) oraz 6 (14,0% osób). Wskazanie neutralne, czyli 5 punktów, zaznaczyło 16,3% badanych. Niższe opinie, od 1 do 4 punktów, przyznało łącznie 22,5% osób, podczas gdy najwyższe noty, czyli 9 i 10 punktów, przyznało po 4,7% badanych.

W kwestii dostępności pomocy lub wsparcia w trudnych sytuacjach podczas nauki w szkole średniej o profilu zawodowym, opinie badanych ilustruje wykres 65.

Wykres 65. Dostępność wsparcia w nauce (N = 129)

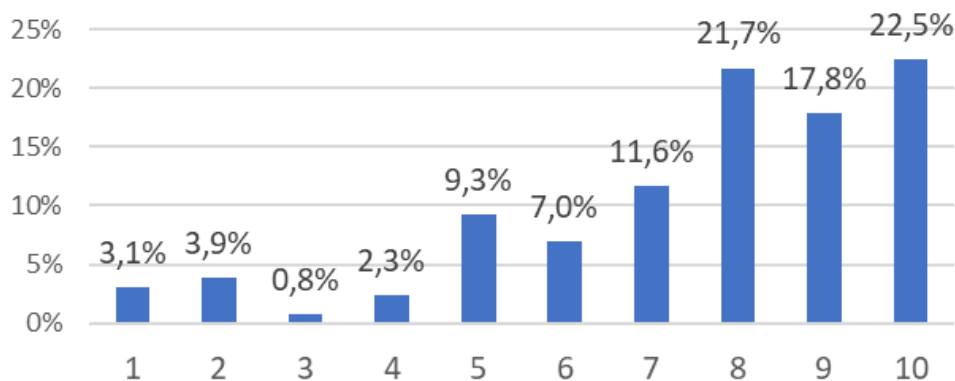


Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej osób wskazało, że znalezienie pomocy było umiarkowanie łatwe, zaznaczając noty 6 (19,4% osób) oraz 5 (18,6% osób). Pozytywne wskazania 7 i 8 punktów przyznało odpowiednio 17,1% i 8,5% badanych. Opinie skrajnie pozytywne, czyli 9 i 10 punktów, zaznaczyło kolejno 6,2% i 4,7% osób. Natomiast łącznie 25,6% badanych uznało, że znalezienie wsparcia było trudne, przyznając od 1 do 4 punktów.

Badanych poproszono również o określenie poczucia akceptacji i szacunku w szkole zawodowej ze strony kolegów. Szczegóły na wykresie 66.

Wykres 66. Poczucie akceptacji i szacunku ze strony kolegów (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

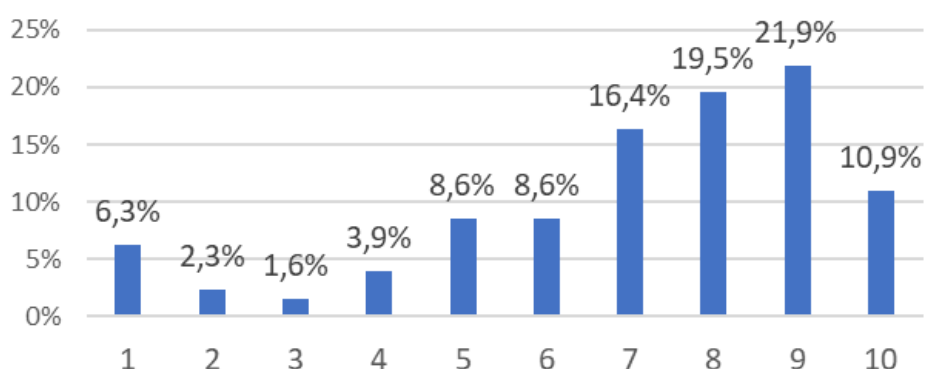
Najwięcej osób, bo aż 22,5% badanych, zaznaczyło najwyższą możliwą notę (10), co wskazuje na bardzo wysoki poziom poczucia akceptacji. Kolejno 17,8% badanych określiło to uczucie na 9 punktów, a 21,7% osób na 8 punktów. Z kolei średnie noty od 5 do 7 punktów przyznało 28,0% badanych. Niższe wskazania, od 1 do 4 punktów, które mogą wskazywać na poczucie mniejszej akceptacji i szacunku, przyznało łącznie 10,1% badanych.

Powyżej przedstawione dane potwierdzają opinie, jaka panuje wśród nauczycieli i którą przedstawiono już przy okazji wykresu 62. Wspominali oni wtedy, że uczniowie w

szkole czują się bezpieczni, zatem można również przypuszczać, że akceptowani. Potwierdzałyby to również badania wewnętrzne prowadzone przez szkoły, a które były cytowane przez nauczycieli: „Stopień zadowolenia u nas jest wysoki. Powiem tak, jak nawet przypominam sobie na radach pedagogicznych jakieś statystyki, to myślę że tam 80 parę procent jest zadowolonych z atmosfery oraz z tego co się dzieje.”.

W pytaniu dotyczącym poczucia akceptacji i szacunku ze strony nauczycieli w szkole średniej o profilu zawodowym dane ilustruje wykres 67.

Wykres 67. Poczucie akceptacji i szacunku ze strony nauczycieli (N = 129)



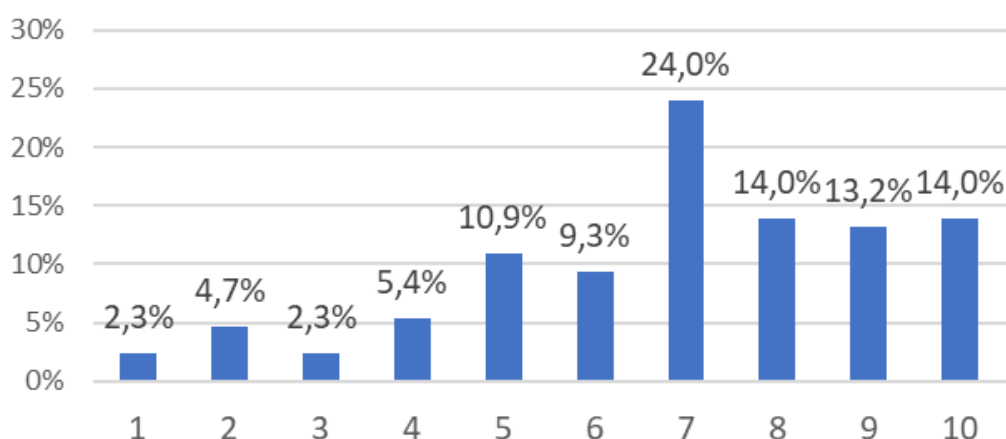
Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej badanych, bo 21,9% osób, wskazało jako notę 9 punktów. Kolejne 19,5% osób przyznało ocenę 8, a 10,9% osób wybrało najwyższą możliwą notę 10. Jednocześnie 17,2% osób określiło poczucie akceptacji i szacunku ze strony nauczycieli na poziomie średnim (5-6 punktów), a mniejsze zadowolenie, oznaczone notami od 1 do 4, wyraziło 13,9% próby.

W tym przypadku zauważyć można minimalnie mniejszy poziom odczucia akceptacji ze strony nauczycieli, niż ze strony koleżeństwa. Niemniej jednak poziom ten nadal jest wysoki, co potwierdzono już, przytaczając opinie nauczycieli przy okazji wykresu 66.

Kolejno, badani zostali poproszeni o ocenę swojej decyzji dotyczącej wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym w skali od 1 do 10, gdzie 1 oznacza „bardzo źle”, a 10 „bardzo dobrze”. Szczegóły na wykresie 68.

Wykres 68. Ocena wyboru szkoły zawodowej (N = 129)



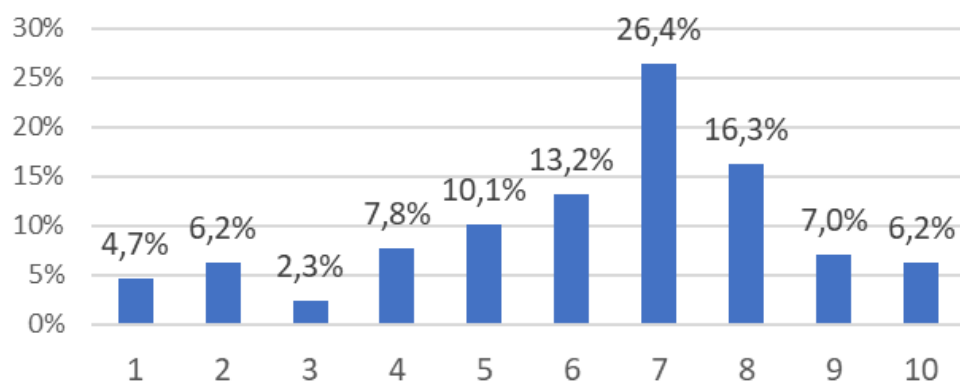
Źródło: Opracowanie własne

Analiza wyników wskazała, że największy odsetek uczestników (24,0%) określiło swoją decyzję na poziomie 7, co sugeruje umiarkowane zadowolenie z wyboru. Kolejne istotne grupy określiły swoją decyzję na poziomach 8 i 10, odpowiadając za 14,0% badanych każda, co wskazuje na wysokie zadowolenie z dokonanej decyzji. Z drugiej strony, niewielka liczba badanych określiła swoją decyzję bardzo negatywnie (1–3) - 9,3% osób.

Wyniki przedstawiające wysoki poziom zadowolenia wśród uczniów z wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym mają swoje częściowe potwierdzenie wśród nauczycieli. Zaznaczają oni często, że ci, którzy ostatecznie kończą dana placówkę o określonym kierunku, zazwyczaj się zadowoleni. Jednak ich opinia jest obciążona również wspomnieniami o uczniach, którym nie udało się ukończyć danej szkoły z wielu odmiennych powodów. Dlatego też ich stanowiska bywają różne, ale w większości przypadków mówią o pozytywnych odczuciach uczniów na zakończenie etapu kształcenia w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Dlatego podczas wywiadów stwierdzali *posiadam mieszane zdanie, zauważam zdecydowanie liczne grono zadowolonych uczniów, ale również dostrzegam tych, dla których był to stracony czas*. Badani zaznaczali do tej drugiej grupy zazwyczaj należeli właśnie ci uczniowie, którzy do danej placówki trafili przez przypadek, albo zostali do tego przymuszeni przez rodziców. Nauczyciele byli również podbudowani tym, że duża część absolwentów decydowała się do kontynuowania edukacji w wybranym kierunku lub bardzo zbliżonym tematycznie, co dawało im poczucie spełnienia jako nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Sprawdzono także, w jakim stopniu wybór szkoły średniej o profilu zawodowym przygotował badanych do wejścia na rynek pracy lub dalszej edukacji (Wykres 69).

Wykres 69. Gotowość do wejścia na rynek pracy (N = 129)



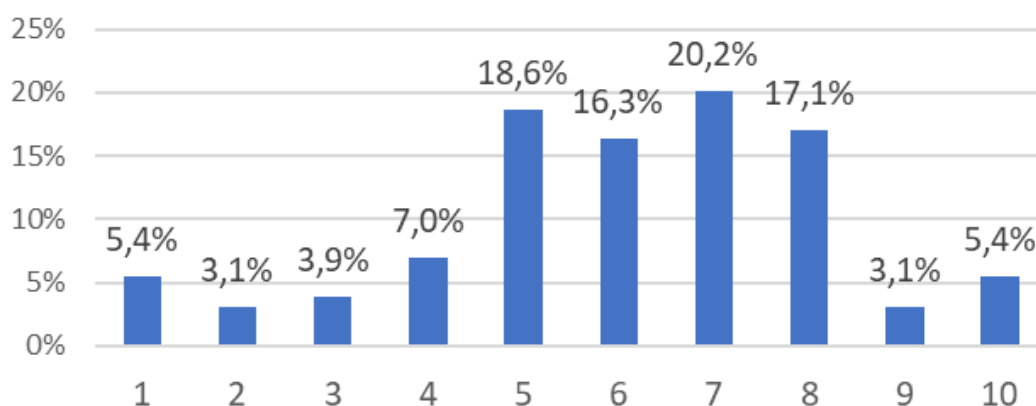
Źródło: Opracowanie własne

Wyniki analizy pokazują, że największa liczba badanych (26,4%) określiła przygotowanie na poziomie 7, co wskazuje na umiarkowane do dobrego przygotowanie do przyszłych wyzwań. Znaczna liczba osób określiła swoje przygotowanie na poziomie 6 (13,2%) oraz 8 (16,3%). Tylko niewielki odsetek badanych określiło przygotowanie bardzo wysoko na poziomach 9 i 10 (7,0% i 6,2%), co sugeruje, że dla niektórych, wybór szkoły średniej o profilu zawodowym okazał się bardzo satysfakcjonujący pod względem przygotowania do rynku pracy lub dalszej edukacji.

Nauczyciele w tej kwestii byli pozytywnie nastawieni. Pojawiały się głównie opinie *wiedza jaką przekazaliśmy w naszej szkole jest przydatna do dalszej edukacji lub do aktywnej pracy w wyuczonym zawodzie*. Część z nich zaznaczała jednak głównie *dotyczy to osób, które wyrażały zainteresowanie daną tematyką i po prostu chciało im się uczyć*. Zaznaczali, że zauważali to, jak uczniowie wracali z praktyk, podczas których mogli się przekonać o słuszności przekazywanej wiedzy. Swoją opinię badani opierają także o informacje zwrotne, które dostają od absolwentów, którzy już wcześniej ukończyli daną placówkę i ich odwiedzają po latach. Wtedy podczas takich rozmów, dowiadują się, że to właśnie w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym dany uczeń zrozumiał jak coś działa lub mógł coś dotknąć namacalnie.

Zweryfikowano również rozkład odpowiedzi dotyczących umiejętności praktycznych nabytych w szkole średniej o profilu zawodowym w percepcji badanych. Szczegóły przedstawiono na wykresie 70.

Wykres 70. Umiejętności praktyczne w szkole zawodowej (N = 129)

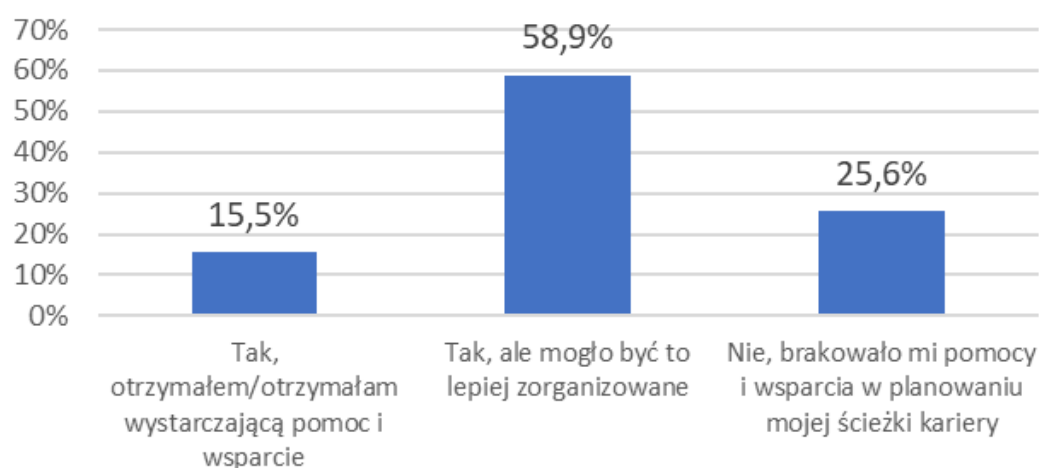


Źródło: Opracowanie własne

Większość badanych (20,2%) uznała, że szkoła średnia w pewnym stopniu zapewniła im odpowiednie umiejętności praktyczne w wybranym zawodzie (nota 7). Kolejna grupa badanych (18,6%) wskazała, że umiejętności praktyczne były w pewnym stopniu zadowalające – nota 5. Na przeciwnym biegunie, 5,4% osób uznało, że szkoła średnia w niewielkim stopniu lub w ogóle nie zapewniła im odpowiednich umiejętności praktycznych (nota 1). Przedstawione dane oddają to, co również powiedzieli nauczyciele, a co przedstawiono przy okazji wykresu 69.

Kolejną sprawdzono, czy szkoła średnia o profilu zawodowym zapewniła uczniom wystarczające wsparcie i pomoc w planowaniu ścieżek kariery (Wykres 71).

Wykres 71. Wsparcie w planowaniu ścieżki kariery (N = 129)

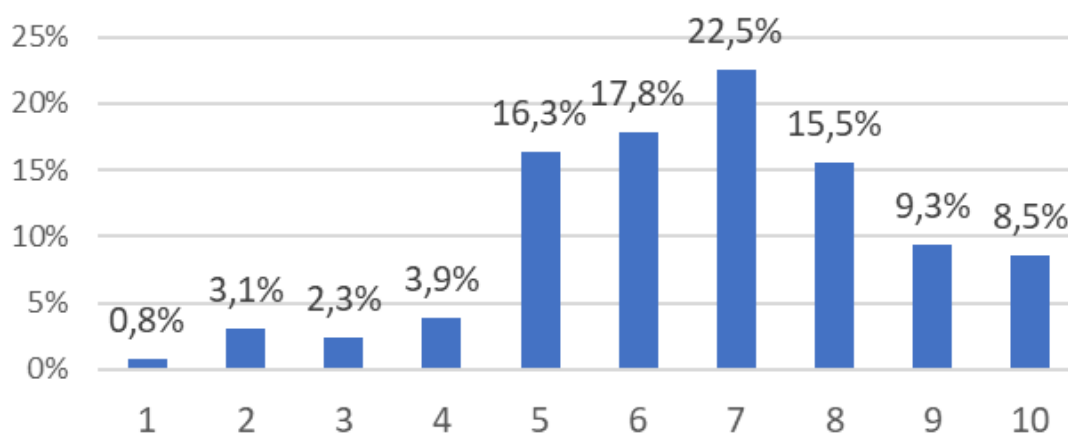


Źródło: Opracowanie własne

Tylko 15,5% badanych zadeklarowało, że szkoła średnia zapewniła im wystarczającą pomoc i wsparcie. Większość badanych (58,9%), określiła, że wsparcie w planowaniu ścieżki kariery było dostępne, ale mogło być lepiej zorganizowane. Pozostałe 25,6% osób uznało, że brakowało im pomocy i wsparcia w planowaniu swojej kariery.

Określono, jak wybór szkoły średniej o profilu zawodowym wpłynął na rozwój osobisty i zawodowy badanych (Wykres 72).

Wykres 72. Ocena korzyści z wyboru szkoły zawodowej (N = 129)

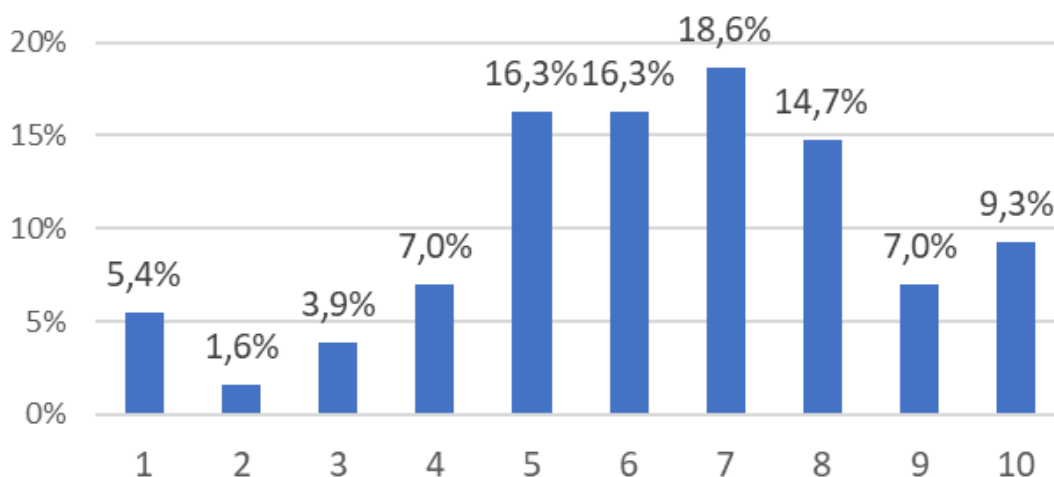


Źródło: Opracowanie własne

Większość badanych wybrała notę 7 (22,5%), co wskazuje na umiarkowanie pozytywne postrzeganie oddziaływania szkoły na ich rozwój. Kolejną najczęściej wybieraną notą była 6 (17,8% osób), a następnie 5 (16,3% osób), co sugeruje pewne zastrzeżenia co do korzyści płynących z wyboru szkoły. Wskazania wyższe, od 8 do 10, przyznało łącznie 43,3% badanych: 8 – 15,5%, 9 – 9,3%, 10 – 8,5 % osób. Natomiast wskazania niskie, od 1 do 4, przyznało 10,1% badanych.

Następnie zapytano o satysfakcję z doświadczeń w szkole średniej o profilu zawodowym w percepcji badanych (Wykres 73).

Wykres 73. Ocena zdobytego doświadczenia w szkole zawodowej (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej badanych (18,6%), wyraziło umiarkowane zadowolenie, przyznając notę 7. Podobna liczba (16,3% osób), wybrała notę 5 i 6, wskazując na mieszane uczucia dotyczące swoich doświadczeń. Wysokie wskazania (od 8 do 10) wybrało 31% badanych,

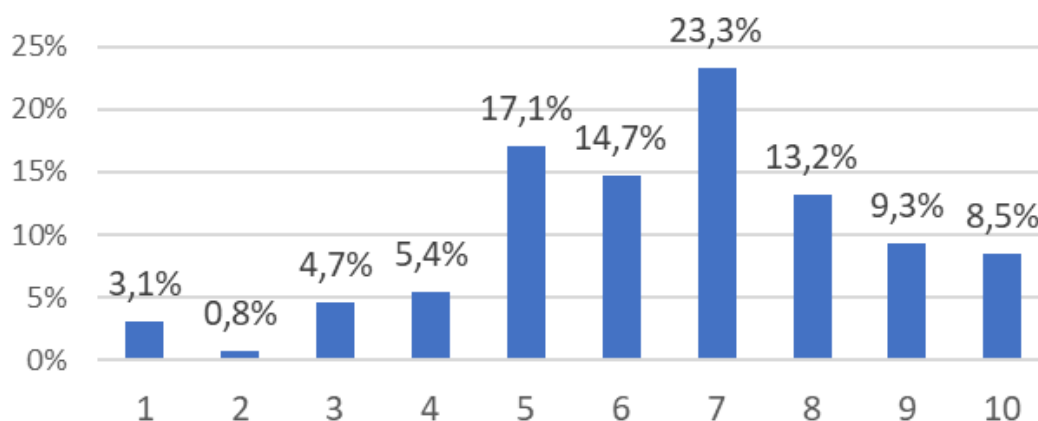
a 14,7% oceniło swoje doświadczenie na 8, 7% na 9, a 9,3% na 10. Z kolei 17,9% badanych przyznało noty od 1 do 4.

8.2. Działania promujące wybór szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym w percepcji badanych absolwentów

W niniejszym podrozdziale zaprezentowano analizę danych dotyczących wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów. Dane dotyczą dokonanego wyboru oraz propozycji promocji szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym w percepcji badanych absolwentów.

Sprawdzono opinie o skuteczności promocji wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym. Szczegóły przedstawiono na wykresie 74.

Wykres 74. Ocena promocji wyboru szkoły (N = 129)

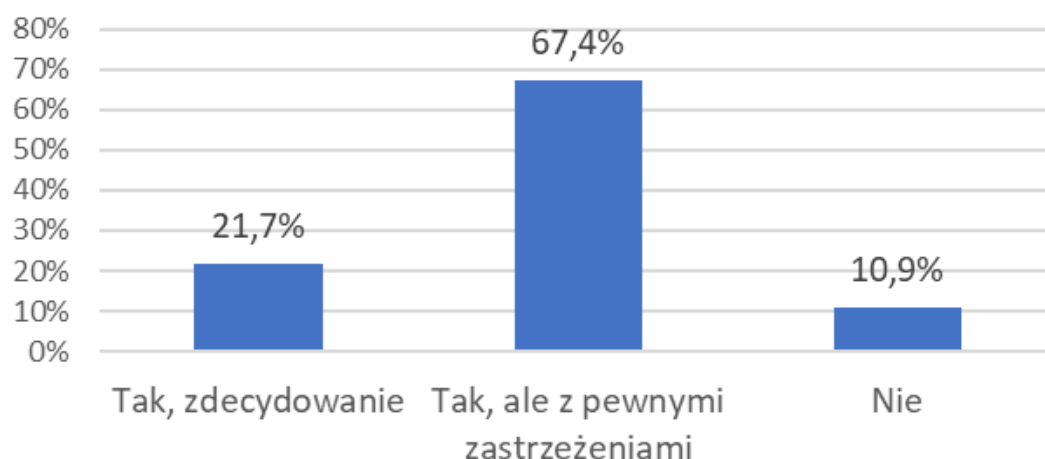


Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej osób, to jest 23,3% badanych, uznało promocję za umiarkowanie wystarczającą, oceniając ją na 7 punktów. Kolejne 17,1% badanych przyznało promocji notę 5, a 14,7% osób wybrało ocenę 6. Z drugiej strony, 21,7% badanych oceniło promocję jako wyraźnie niewystarczającą, nadając jej oceny od 1 do 4 punktów. Najwyższe noty (9 i 10 punktów), przyznało 17,8% badanych.

Skłonności do polecenia szkoły średniej o profilu zawodowym znajomym lub rodzinie, wskazało aż 67,4% badanych, jednak z pewnymi zastrzeżeniami. Jednocześnie 21,7% badanych odpowiedziało, że zdecydowanie poleciłyby szkołę średnią o profilu zawodowym bez jakichkolwiek zastrzeżeń. Z kolei 10,9% badanych stwierdziło, że nie poleciłoby takiej szkoły (Wykres 75).

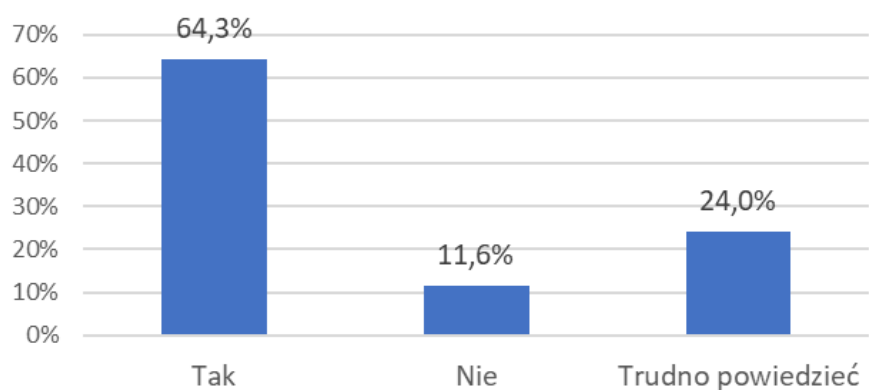
Wykres 75. Wola polecenia szkoły zawodowej (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Badani uczniowie zostali zapytani również o potrzebę zwiększenia dostępności informacji na temat szkół średnich o profilu zawodowym dla uczniów i ich rodziców (Wykres 76).

Wykres 76. Zwiększenie dostępności informacji o szkołach zawodowych (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Większość badanych (64,3%) wyraziła opinię, że dostępność informacji powinna zostać zwiększona. Z kolei 11,6% uznało, że obecny poziom dostępności informacji jest wystarczający i nie widzą potrzeby dalszych zmian w tym zakresie. Dodatkowo, 24,0% badanych miało trudności z jednoznaczną percepcją sytuacji.

Badani wskazali na różne sposoby promowania wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym (Tabela 14).

Tabela 14. Środki promocji szkoły zawodowej

Co Pani/Pana zdaniem można zrobić, aby promować wybór szkoły średniej o profilu zawodowym?*	N	%
Organizować dni otwarte dla uczniów i rodziców	60	46,5%
Organizować spotkania informacyjne z przedstawicielami szkół i absolwentami	50	38,8%
Współpracować z lokalnymi firmami i przemysłem w ramach programów praktyk zawodowych	67	51,9%
Rozpowszechniać informacje o osiągnięciach uczniów i sukcesach absolwentów	32	24,8%
Rozwijać kampanie promocyjne w mediach społecznościowych i tradycyjnych	48	37,2%
Inne	4	3,1%
Ogółem	129	

* - pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: Opracowanie własne

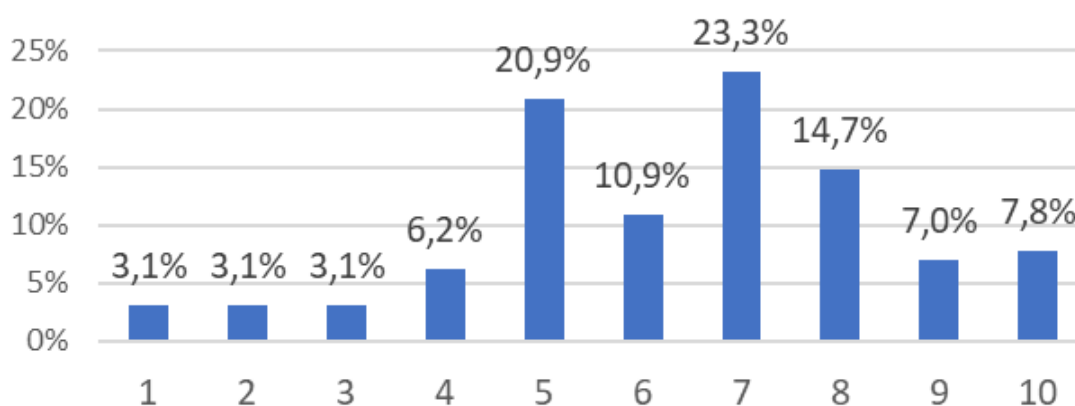
Najczęściej sugerowano współpracę z lokalnymi firmami i przemysłem w ramach programów praktyk zawodowych, co zostało wymienione przez 51,9% badanych. Drugim najczęściej wskazywanym rozwiązaniem były organizowane „Drzwi otwarte” dla uczniów i rodziców, na co wskazało 46,5% badanych. Istotnym elementem promocji były także spotkania informacyjne z przedstawicielami szkół i absolwentami, zaproponowane przez 38,8% badanych. Najmniej osób, 24,8% badanych, zasugerowało rozpowszechnianie informacji o osiągnięciach uczniów i sukcesach absolwentów. Natomiast tylko 3,1% osób, wskazało odpowiedź „Inne”, w swoim doprecyzowaniu podały takie odpowiedzi jak „dbanie o dobre opinie”, „poprawa systemu kształcenia” oraz dwukrotnie zasugerowały, aby tego rodzaju szkolnictwa nie promować.

Pytanie o promocje szkoły zadano również nauczycielom. Tu było dużo różnych odpowiedzi, które w większości przypadków odnosiły się do sposobu organizowania Drzwi otwartych. Pojawiały się również takie określenia jak „odklamywanie” *promocji szkoły, ponieważ za często dane kierunki są zbyt mocno promowane przez przedstawianie tylko skrajnie pozytywnych aspektów danego zawodu*. Pojawiała się również opinia *obecnie kadra nauczycielska nie jest zbyt mocno zaangażowana w rekrutację i nie zależy im na tym, jak zdolny uczeń trafi do ich szkoły, co należy zmienić*. Było to spowodowane tzw. podwójnym rocznikiem, który przychodził do szkoły, czyli obejmował dwie różne formuły kształcenia (ostatni rocznik gimnazjum oraz pierwszy rocznik 8-klasowej szkoły podstawowej), co doprowadziło do pierwszego istotnego przepełnienia klas. Następnie do szkół średnich trafiały kolejne liczne roczniki, co nie polepszało sytuacji. Często również proponowano *należy zwrócić uwagę na odpowiednie doradztwo na poziomie*

szkoły podstawowej, którego celem miałyby być skuteczna pomoc w odnajdywaniu preferencji danego ucznia oraz rozwijaniu go w zarekomendowaną stronę. W czasie wywiadów padały również propozycje należy doradztwo wspomóc poprzez wycieczki do zakładów pracy lub poprzez organizację spotkań z ludźmi, którzy pracują w poszczególnych profesjach. Nauczyciele podczas wywiadów zaznaczali *brakuje oceny kandydatów pod względem zdolności manualnych, co w późniejszym etapie może skutkować tym, że dany uczeń nie potrafi się odnaleźć w wybranym przez siebie zawodzie, gdzie wymagane są precyzyjne umiejętności manualne*. Badani zwracali uwagę *należy jeszcze bardziej promować wydarzenia typu Drzwi Otwarte lub Targi edukacyjne, aby zdecydowanie zwiększyć frekwencję osób uczęszczających na nie*. Zaznaczali przy tym konieczne jest podniesienie transparentności placówek, zatem, żeby te przestały sztucznie upiększać przedstawiane zawody. Część nauczycieli zaproponowało wprowadzić jeszcze szerszą gamę zawodów oferowanych w szkołach ponadpodstawowych, aby odpowiedzieć na zapotrzebowanie rynku na wąsko wyspecjalizowanych fachowców.

Kolejno sprawdzono jaką opinie mieli uczniowie na temat znaczenia edukacji zawodowej i programu praktyk w szkołach podstawowych w kontekście wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym (Wykres 77).

Wykres 77. Edukacja zawodowa w szkole podstawowej, a wola wyboru szkoły o tym profilu zawodowym (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

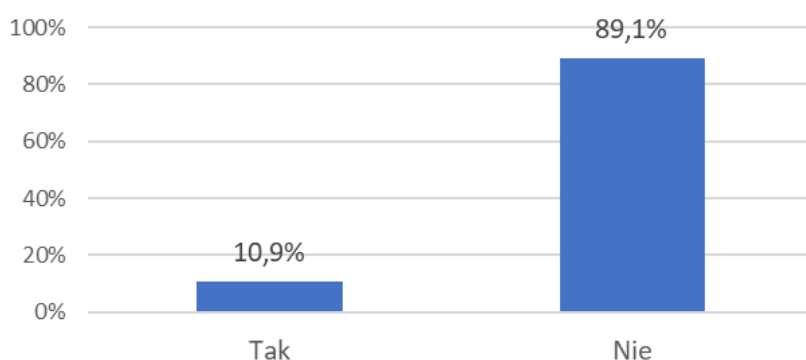
Najwięcej osób (23,3%) uznało, że takie doświadczenia w szkole podstawowej w pewnym stopniu zachęcają uczniów do wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym, określając te oddziaływanie na poziomie 7. Wysokie noty otrzymały również odpowiedzi wskazujące na umiarkowane zachęcanie, gdzie 20,9% badanych określiło oddziaływanie na poziomie 5, a 14,7% badanych – na poziomie 8. Mniej badanych wskazało oddziaływanie na najwyższe poziomy skali, ponieważ zaledwie 7,0% i 7,8% osób uznało, że wcześniejsza edukacja zawodowa lub praktyki w szkole podstawowej bardzo

zachęcają do wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym (noty 9 i 10). Z drugiej strony, 9,2% badanych uznało, że takie doświadczenia wcale nie zachęcają, określając te oddziaływanie na poziomie 1, 2, lub 3.

Zaprezentowane wyniki potwierdzają więc przytoczone już opinie nauczycieli (przy okazji tabeli 14), że system doradztwa zawodowego w szkołach podstawowych nie spełnia w nim składanych oczekiwań.

Badani zostali również zapytani o dodatkowe sugestie lub pomysły na promowanie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym (Wykres 78).

Wykres 78. Wola promowania wyboru szkoły zawodowej (N = 129)

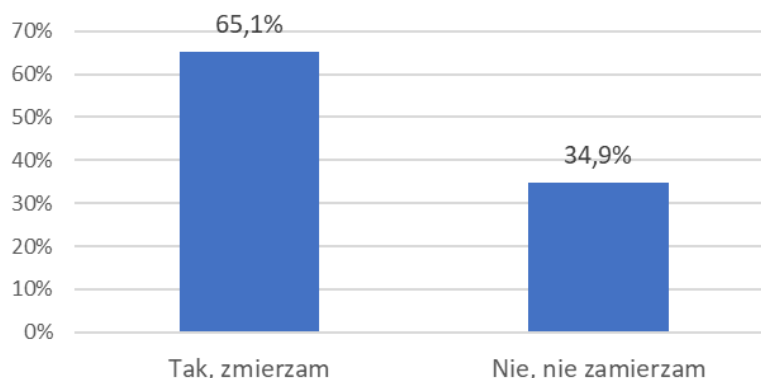


Źródło: Opracowanie własne

Większość badanych (89,1%) nie zgłosiła żadnych dodatkowych sugestii. Zaledwie 10,9% osób zadeklarowało, że posiada swoje propozycje lub pomysły na poprawę promocji szkół średnich o profilu zawodowym.

Na końcu zapytano o plany badanych dotyczące kontynuacji edukacji związanej z ukończonym kierunkiem w szkole średniej o profilu zawodowym (Wykres 79).

Wykres 79. Wola dalszej edukacji na profilu związanym z ukończonym kierunkiem (N = 129)



Źródło: Opracowanie własne

Większość badanych (65,1%), zadeklarowała wolę dalszej edukacji w tym samym kierunku. Z kolei 34,9% badanych odpowiedziało, że nie planuje kontynuować nauki w dziedzinie związanej z ukończonym kierunkiem.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Po dokonaniu pełnej analizy własnych badań, można przeprowadzić ich ocenę, zwerbalizować wnioski końcowe oraz przedstawić własne propozycje ostatecznej odpowiedzi na pytanie główne pracy: *Jakie są czynniki wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów?* oraz podjąć próbę ukazania systemu kształcenia w Polsce wraz z propozycjami ewentualnych zmian przy rekrutacji.

Badania pomyślnie przeprowadzono według założonego planu badawczego. Absolwenci szkół średnich o profilu zawodowym byli główną grupą badawczą i to od nich uzyskano najwięcej informacji. Drugą grupą badawczą byli nauczyciele pracujący w tychże placówkach, których opinie okazały się cennym uzupełnieniem zebranych informacji. To dopełnienie dało szersze spojrzenie na poszczególne kwestie. Budującym zjawiskiem była szczerość, bezpośredniość absolwentów i ich otwartość na podzielenie się swoimi spostrzeżeniami z okresu nauki w szkole średniej o profilu zawodowym poprzez wypełnienie kwestionariuszy ankiet. W większości przypadków również nauczyciele okazali się grupą społeczną, która chętnie brała udział w badaniach oraz starała się odpowiadać w sposób jak najbardziej konstruktywny. Wszystkie zebrane dane okazały się na tyle rzeczowe, że umożliwiły zaproponowanie konkretnych rekomendacji. Głównym wnioskiem płynącym z przeprowadzonej analizy badań ilościowych jak i jakościowych jest fakt, że obecnie uczniowie przychodzą ze swoim sprecyzowanym wyobrażeniem kształcenia zawodowego, które ostatecznie w pełni nie pokrywa się ze zastaną rzeczywistością. Co ciekawe, jednak większość badanych pozytywnie określa kształcenie zawodowe w Polsce. Oczywiście pojawiały się również negatywne opinie, jednak ich odsetek nie był duży, a też przyczyny owych opinii były rozległe, jak np. brak zainteresowań zbieżnych z wybranym kierunkiem lub brak możliwości samodzielnego wyboru szkoły.

Absolwenci, którzy wzięli udział w badaniu, wykazywali mieszane odczucia, co do swojej decyzji o wyborze szkoły średniej o profilu zawodowym. Ich odpowiedzi zaznaczane w ankiecie bywały sprzeczne lub świadczyły o tym, że zależnie od opinii innych podejmowali tę decyzję. Głębszą refleksją na temat czynników decydujących o wyborze szkoły średniej o profilu zawodowym przez uczniów podzielili się nauczyciele pracujący w opisanych placówkach. W stosunku do nich zastosowano inne narzędzie badawcze, które pozwalało na większą swobodę wypowiedzi. Dodatkowo zarówno absolwenci jak i nauczyciele dzielili się swoimi ciekawymi spostrzeżeniami dotyczącymi

samego procesu rekrutacji, czy też bardziej promocji szkół średnich o profilu zawodowym.

Niestety na niskim poziomie jest zasób wiedzy młodych ludzi na temat możliwości jakie daje system edukacji w Polsce, jeżeli chodzi o kształcenie o profilu zawodowym. Jak wykazały zaprezentowane badania, ponad 2/3 uczniów przyznało się do posiadania braków w tym zakresie. Zaznaczyć jednak należy, że ta sama grupa zdecydowanie była świadoma różnic pomiędzy kształceniem ogólnokształcącym, a tym zawodowym. Wynika zatem z tego fakt, że obecnie w Polsce mamy dobrze rozreklamowany podział pomiędzy wspomnianymi rodzajami kształcenia, ale już gorzej wygląda sytuacja jeżeli chodzi o szczegółowy podział szkolnictwa ukierunkowanego na kształcenie przyszłych fachowców. Winą za ten stan rzeczy należy obarczyć polskie źródła internetowe, ponieważ to właśnie je najczęściej wskazywali uczniowie jako źródło swojej wiedzy na temat możliwości kształcenia zawodowego. Bezpośrednio z danych nasuwa się wniosek, że należy zdecydowanie poprawić treści, które są publikowane przez szkoły oraz Ministerstwo Edukacji. Uważam, że dobrym rozwiązaniem byłoby przydzielenie odpowiednich funduszy na wszelkiego rodzaju kampanie społeczne, które uświadamiałyby podział szkół o profilu zawodowym (np. technika, szkoły branżowe) wraz z przedstawieniem możliwości jakie poszczególne placówki dają swoim absolwentom, zarówno w zakresie znalezienia pracy, jak i dalszej ścieżki kształcenia. Przedstawione rozwiązanie mogłoby również pomóc rozwiązać wyraźny problem z niskim poziomem poczucia posiadania wystarczającej wiedzy wśród uczniów, aby mogli oni w pełni świadomie wybrać odpowiednią dla nich placówkę.

Niestety zauważyć można również niski poziom wiedzy na temat wybieranych przez siebie zawodów. W tym zakresie aż ok. 80% absolwentów wskazało, że albo posiadali braki w wiedzy w tej kwestii, albo nie posiadali jej wcale. Potwierdzenie tak złych wyników odnotowano również w rozmowach z nauczycielami, którzy także zwracali uwagę na ten problem. Wskazywali oni główne przyczyny w dezinformacji szerzonej poprzez źródła internetowe oraz w emocjonalnym, nieprzemyślanym procesie decyzyjnym wśród uczniów, którzy nie wybierają danego profilu wedle swoich własnych zainteresowań, które dodatkowo poparte by były gruntownym sprawdzeniem dostępnych informacji na temat kierunku, lecz opierając się na opinii innych. Mówi o tym teoria ograniczonej racjonalności Herberta – nie zawsze podejmowane decyzje są w pełni racjonalne wskutek pojawiających się błędów poznawczych oraz niedostatecznej znajomości tematu.

Wypowiedzi te pokryły się z zebranymi danymi od absolwentów, którzy też głównie wskazali Internet jako źródło informacji o charakterystyce wybranego zawodu przed aplikowaniem do wybranej szkoły. W celu odwrócenia tego trendu należałoby jeszcze bardziej promować wydarzenia jak np. Targi Edukacyjne, czy Drzwi Otwarte w placówkach edukacyjnych. Wprawdzie cieszy się to już popularnością (ok. 20%), ale warto, aby stało się to nadrzędnym punktem odniesienia podczas rozpatrywania dalszej ścieżki edukacyjnej. Również większy nacisk należy kłaść na jakość „Doradztwa zawodowego”, które jest przeprowadzane w szkołach podstawowych na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 19 lutego 2019 roku⁵⁶⁰. Zajęcia te powinny być prowadzone w taki sposób, aby uczniowie mieli okazję poznać szeroki wybór kierunków, które są im oferowane w ramach nauki w szkołach ponadpodstawowych o profilu zawodowym. Korzystnym rozwiązaniem byłoby także zapraszanie specjalistów z danej branży, aby mogli opowiedzieć o swojej pracy lub organizowanie wycieczek do zakładów pracy, gdzie uczniowie naocznie mogliby zobaczyć, z czym wiążą się poszczególne branże. Dodatkowym atutem tego rozwiązania byłaby możliwość zobaczenia wielu różnych branż w jednym miejscu, np. fabryka samochodów daje sposobność wglądu w stanowiska lakiernika samochodowego, informatyka, automatyka, robotyka itd. Rozwiązanie to może się spotkać z pewnego rodzaju niechęcią ze strony przedsiębiorców, dlatego liczone by na wsparcie władz centralnych, które mogłyby przygotować pewnego rodzaju benefity dla zakładów (np. skrócenie czasu oczekiwania na zwrot podatku VAT).

Istotna jest analiza zebranych danych dotyczących tego, czy absolwenci mieli wiedzę na temat programu nauczania, planu kształcenia w danej placówce oraz czy też byli świadomi wymaganych umiejętności przy wybieranym kierunku przed aplikowaniem do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Zdecydowana większość posiadała chociaż częściową wiedzę na temat planu kształcenia, ale posiadali ubogą wiedzę na temat głównych przedmiotów, czy też wymaganych umiejętności na poszczególnych kierunkach. Jak sami absolwenci zaznaczali, informacje o tych zakresach czerpali głównie ze stron internetowych szkół lub z innych internetowych źródeł. Nauczyciele dostrzegali problem, że uczniowie przychodząc do szkoły często nie mają podstawowej wiedzy na temat warunków i wymagań danej placówki. Wspominają o pewnego rodzaju przypadkowości. Zatem można przypuszczać, że materiały zamieszczane przez dane

⁵⁶⁰ Dz.U. z 2019 r. poz. 325.

placówki są nieprzejrzyste, nieangażujące lub zauważalne dla interesantów. Aby temu zaradzić, warto organizować efektywne szkolenia z zakresu komunikacji marketingowej i dostępnych narzędzi dla osób odpowiedzialnych za promocję danej szkoły o profilu zawodowym. Mogłyby one sprawić, że materiały tam publikowane byłby atrakcyjniejsze, precyzyjniejsze i w ogóle docierałyby do grupy potencjalnie zainteresowanych osób.

Najbardziej zastanawiające jest jednak to, że aż ponad 70% badanych odpowiedziało, że nie podejmowało ostatecznej decyzji o wyborze konkretnej szkoły, konkretnego kierunku na podstawie programu kształcenia, ale dokonywali jej sugerując się wyłącznie swoimi zainteresowaniami, czy też sugestiami innych osób, co byłoby zgodne z teorią kapitału społecznego, którą badał Coleman. Dla tej grupy badanych liczyła się satysfakcja z wykonywanego zawodu zgodnego z pasjami lub awans społeczny mogący wiązać się z technicznym charakterem przyszłego zawodu, na który jest popyt, a wraz z nim lepsza społeczna percepcja zajmowanego stanowiska.

Niestety dane jednoznacznie wskazują na niski procent osób, które skorzystały z doradztwa zawodowego w szkole - jest to tylko niecałe 40% badanych. Na ten problem wskazywali również nauczyciele szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym, którzy podczas rozmowy stwierdzali, że wspomniane doradztwo działa w sposób nieodpowiedni. Jak sami mówią „część z nich [uczniów] korzysta z doradztwa zawodowego, które funkcjonuje w szkołach podstawowych, różnie funkcjonuje, bo to jest zależne od danej szkoły”. Świadczy to o tym, że należy również pochylić się nad tym problemem i ulepszyć wspomniane wcześniej Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 lutego 2019 roku. Ponadto warto rozpatrzyć wyodrębnienie Doradztwa zawodowego jako oddzielnego przedmiotu, a nie jako jedynie uzupełnienie obligatoryjnych zajęć zawartych w podstawie programowej. Dzięki temu łatwiej byłoby egzekwować od nauczycieli realizację programu nauczania w tym zakresie. Niewykluczone, że wówczas zdecydowana większość uczniów wykazałaby się większą znajomością przebiegu kształcenia, rozwijanych kwalifikacji i perspektyw po ukończeniu określonej placówki.

W kwestii czynników, które zaważyły przy wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym, to wśród absolwentów dominowały zainteresowania zawodowe (blisko 59%), perspektywy rozwoju zawodowego (ok. 50%) oraz perspektywy wysokich zarobków (prawie 39%). Tu zachodzi jednak pewna sprzeczność, jeżeli chodzi o opinie, które zostały zebrane podczas rozmów z nauczycielami. Nauczyciele odnotowali, że niestety zauważają pewną niepokojącą „normę”, że większość osób nie decyduje się na

dany kierunek z powodu swoich zainteresowań. Uczniowie z jednej strony wykazują wolę pogłębiania swojej wiedzy z danego zawodu, ale z drugiej strony zazwyczaj dysponują zasobami informacji nieodpowiadającym rzeczywistym warunkom pracy. Jako przykład warto ponownie przytoczyć opinię jednego z nauczycieli, który pracuje w technikum o profilu samochodowym: „Ich oczekiwania bardziej są oparte na wiadomościach, które uzyskują czytując gazetki typu „Auto Świat” i tak im się wydaje, że trochę wygląda.”. Niestety ta wiedza na kierunku technik mechanik samochodów jest mało istotna, a wręcz może być fałszywa lub zniekształcona. Nauczyciele zaznaczali również fakt częstego patrzenia na rozwój zawodowy jedynie przez pryzmat zarobków. Ma to, w ich odczuciu, charakter niepożądany. Wskazują, że często obecne trendy, czy nagłaśnianie tylko poszczególnych zawodów, przedstawianie często zakłamanego obrazu wygodnej i mało angażującej pracy, sprawia, że młody człowiek idzie na dany kierunek nie ze względu na swoje pasje, czy zainteresowanie, ale tylko dla uzyskania korzyści w postaci łatwej, dobrze płatnej pracy, aby przez to uzyskać pewnego rodzaju społeczne uznanie. Zatem bardziej się kierują pragnieniami innych, niż swoimi własnymi ambicjami. Jeżeli społeczeństwo miałoby odwrócić ten panujący trend, to należałoby uruchomić kampanię społeczną, która nie deprecjonując wartości absolwentów szkół zawodowych i ich wykształcenia, pokazywałaby również „zakulisowe” aspekty w przyszłej pracy zawodowej, wraz z jej wadami, aby przedstawić możliwie jak najbardziej obiektywny obraz uczonego zawodu.

Czynnikiem, który ma duże znaczenie na wybór szkoły średniej o profilu zawodowym okazała się również rodzina ze szczególnym wskazaniem rodziców. Jak wskazali badani, aż ok. 66% osób przyznało, że rodzina zaangażowała się w proces wyboru placówki. Oczywiście poziom ich zaangażowania jest różny i często wątpliwie obiektywny. Należy przy tym przyznać, że rodzina nigdy nie odgrywała najważniejszego czynnika przy podejmowaniu decyzji i nie była też najważniejszym źródłem poszczególnych informacji (np. charakterystyka zawodu). Jak się okazało, 1/3 badanych przyznała, że ktoś z ich bliskich pracuje w zawodzie, który sami ostatecznie wybrali. Świadczyć to może o chęci zachowaniu pewnego rodzaju ciągłości tradycji rodzinnej. Nauczyciele również wskazywali rodziców, jako czynnik który ma duże oddziaływanie na podejmowaną decyzję. W większości wypadków nie były to pochlebne opinie. Często wskazywali oni w rozmowach takie zjawiska jak: „ingerencja rodziców”, „wybór jest ukierunkowany przez rodzica”, „presja rodziców, że gdziekolwiek muszą się uczyć”. Pojawiają się też przychylne jak: „opinia rodziców była przydatna”, „mama czy tata

pracują w zawodzie”, „to rodzice pomagają w wyborze”. Poprawić daną sytuację można jedynie ponownie przez kampanię społeczną lub rozmowy z rodzicami w trakcie zebrań na poziomie szkoły podstawowej, w celu uświadomienia im, jak ważne jest to, aby nie wymagali od dziecka spełniania swoich oczekiwań, lecz je wspierali w odnajdywaniu swojej własnej ścieżki życiowej.

Niestety, przeanalizowane wyniki pokazują, że obecnie młodzież jest podzielona, odnośnie tego, czy decyzja o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym była podejmowana na podstawie dokładnie przeanalizowanych, uzyskanych informacji, czy też miała ona charakter impulsywny bądź emocjonalny. Dobrym prognostykiem jest natomiast to, że zdecydowana większość posiadała wiedzę na temat różnych ścieżek kariery po ukończeniu wybranej szkoły.

Następnym czynnikiem, który miał duże znaczenie na wybór szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym okazało się koleżeństwo. Należy zauważyć, że zachodzi tutaj kolejny raz zjawisko zgodne z teorią kapitału społecznego, ponieważ absolwenci przyznają się, że była ważna dla nich opinia innych, niespokrewnionych osób. Zatem podświadomie mogli pragnąć budować swoją pozycję w społeczeństwie. Należy zaznaczyć, że rówieśnicy nie zawsze zważają na dobro danej osoby, a ich doradztwo często jest pozornie pomocne. Ich myślą przewodnią jest połączenie pozornie dostatniego życia z niskimi nakładami pracy. Mogą również iluzorycznie doradzać mając na celu obniżenie czyjeś pozycji społecznej. Ten problem jest zauważalny przez nauczycieli, którzy podkreślali, że to właśnie koleżeństwo ma również duży oddziaływanie na podejmowane decyzje. Używali oni sformułowań: „dowiedział się od kolegi, koleżanki”, „kierują się wypowiedziami, czy szkoły są wymagające, czy też nie”, „od kolegów dowiadują się, że dana szkoła istnieje”.

Głównymi czynnikami, które miały znaczenie na podejmowane decyzje przez absolwentów, okazały się źródła Internetowe. Ich oddziaływanie były różne w zależności od zadawanego pytania, ale zawsze uzyskiwały wysoki wynik. Dotyczy to zarówno źródła wiedzy o kierunku kształcenia, wyborze odpowiedniej szkoły, czy też charakterystyki wybranego zawodu. Przyczyną tak wysokiego zaufania do informacji zawartych w Internecie można doszukiwać się w zjawisku opisanym przez Tofflera jako „Trzecia fala”⁵⁶¹, gdzie obecne możliwości technologiczne sprawiają, że każdy może komunikować się z dowolną liczbą osób na świecie w sposób nieograniczony. Przez to

⁵⁶¹ A. Toffler; *Trzecia*

łatwiej o przyswojenie wielu różnych informacji dotyczących wybranej kwestii. Zjawisko to można jeszcze bardziej szczegółowo opisać posługując się teorią Postmana, który wprowadził pojęcie Technopolu⁵⁶². Autor twierdził, że niektóre wynalazki sprawiły, że świat zmienił się bezpowrotnie, stając się nową wersją samego siebie. Podobne zjawisko zaszło w momencie wynalezienia i rozwoju Internetu. Wynalazek ten sprawił, że codzienne życie całkowicie się zmieniło. Zaprzeszono szukać wiedzy w encyklopediach, a zaczęto przeglądać strony internetowe, które poruszały interesujące nas tematy. Niestety doszliśmy obecnie do momentu, kiedy ten wirtualny świat jest przepełniony danymi, które są obciążone błędami, a ciężko o jednoznaczną weryfikację przedstawionych informacji. Fenomen ten sprawił jednak, że większość osób w społeczeństwie (a zwłaszcza wśród osób młodych) ma pełne zaufanie do przedstawianych im w Internecie wiadomości. O ważności Internetu w procesie rekrutacji przekonani są również nauczyciele. Obecnie ciężko o całkowite przeciwstawienie się temu trendowi, dlatego warto mu przeciwdziałać poprzez publikowanie wartościowych, obiektywnych treści.

Czynnikiem, który nie okazywał się najważniejszym, ale był często wymienianym, były akcje promocyjne typu „Drzwi otwarte”, czy też „Targi edukacyjne”. Ponad 67% absolwentów przyznało, że odwiedziło chociaż jedną placówkę przed ostatecznym wyborem szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Wśród nauczycieli również panuje przekonanie, że to właśnie przy tychże akcjach społecznych mają okazję namówić danego ucznia do złożenia podania do swojej szkoły.

Niestety najmniej decydującym czynnikiem były spotkania z doradcami zawodowymi. Związane jest to z wątpliwą jakością przeprowadzanych zajęć z tego zakresu w szkołach podstawowych. Zebrane dane jednoznacznie pokazują, że wprowadzone rozwiązanie nie jest skuteczne - ponad połowa absolwentów wskazała, że nie miała spotkań dotyczących szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym. Dodatkowo 38% badanych przyznało, że uczestnictwo w programach orientacji zawodowej przed wyborem szkoły, okazało się mało pomocne. Natomiast aż 31% badanych osób stwierdziło, że czuło brak wsparcia i doradztwa w procesie wyboru wymarzonej szkoły. Wszystkie te dane sprawiają, że w obecnej formie, doradztwo zawodowe w szkołach podstawowych nie działa poprawnie. Moją rekomendacją poprawy doradztwa zawodowego jest wydzielenie go jako oddzielnego przedmiotu, który

⁵⁶² N. Postman; *Technopol...*

miałby jasno określony program nauczania i byłby prowadzony przez odpowiednio przeszkolone osoby.

Pozytywnym zjawiskiem jest stosunkowo wysoki procent osób (ok. 58%), którzy spełnili swoje oczekiwania pokładane w nauczaniu zawodowym. Wynik można ocenić przez pryzmat dobrego prognozyka na dalsze lata. Również na przyzwoitym poziomie utrzymuje się opinia o jakości lekcji zawodowych, w jakich absolwenci uczestniczyli podczas kształcenia w szkołach ponadpodstawowych o profilu zawodowym. Nieznacznie gorzej wygląda opinia o atmosferze panującej w szkole. Również na zadawalającym poziomie określono poczucie wsparcia ze strony nauczycieli na etapie kształcenia. Absolwenci określili akceptację zarówno ze strony swoich rówieśników, jak i ze strony nauczycieli na bardzo wysoki poziom. Potwierdzeniem tych wyników jest również to, że prawie 90% badanych wyraziło wolę polecenia szkoły o profilu zawodowym dalszym osobom, chociaż z pewnego rodzaju zastrzeżeniami. Wszystkie te dane wskazują, że obecnie poziom zaangażowania nauczycieli w nauczaniu zawodowym jest na wysokim poziomie, a same szkoły potrafią tak zorganizować życie uczniowskie, że młodzież czuje się bezpieczna i akceptowana. Oczywiście zauważalna jest nadal swego rodzaju przestrzeń do rozwoju, aby podobnie pozytywne opinie przyznawało zdecydowanie większość absolwentów szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym.

Badanych zapytano również o ich opinię na temat promocji szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym. Rozkład odpowiedzi rozkładał się prawie równomiernie od noty 5 do noty 10 w skali od 1 do 10. Poproszono również o podzielenie się swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi rozwiązań, jakie należałoby wprowadzić, aby system promocji szkoły był jeszcze lepszy i przyczyniał się do tego, żeby do danej placówki trafiały osoby faktycznie zainteresowane danym zawodem. Wśród propozycji najczęściej wymieniano nawiązanie współpracy z lokalnymi firmami oraz z regionalnym przemysłem. Na drugim miejscu znalazł się nacisk na organizowanie i propagowanie wydarzeń pt. Drzwi otwarte, gdzie zarówno uczniowie jak i rodzice mogliby zapoznać się z proponowaną tematyką. Na trzecim miejscu ex aequo znalazły się wszelkiego rodzaju kampanie społeczne reklamujące szkolnictwo zawodowe oraz organizacja w szkołach podstawowych spotkań z przedstawicielami szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym i absolwentami, którzy mogliby podzielić się swoimi doświadczeniami. Na istotną rolę Drzwi otwartych zwracali również nauczyciele, zaznaczając przy tym, że podczas takich wydarzeń powinna panować zdecydowanie większa transparentność. Negatywnie patrzono na to, że często dane specjalizacje są

przesadnie zachwalane, a najczęściej jest poruszana obietnica zarabiania większych zarobków w przypadku ukończenia danego kierunku i dalszej pracy w nim. Wniosek z tych danych może być tylko jeden – należy zacząć zapraszać firmy do szkolnictwa zawodowego, które pokażą ukryte, zakulisowe aspekty pracy, oraz zachęcać odgórnie szkoły, by te kładły jeszcze większy nacisk na akcje typu Drzwi otwarte, poprzez ich reklamowanie i organizowanie w taki sposób, aby pokazać prawdziwość danego zawodu wraz z jego ‘tajnikami’.

Ostatnim aspektem, który postanowiono zbadać, była gotowość do wejścia na rynek pracy. Odczucia w tej kwestii wśród absolwentów były umiarkowane. Górowały wskazania od 5 do 8 w 10. punktowej skali. Najwięcej osób określiło ją na 7, czyli na ocenę dobrą. Statystyki te były prawie identyczne jak opinie na temat zdobytych umiejętności w szkole przez absolwentów tych placówek. Uczniowie zaznaczali również, że nie do końca są zadowoleni z poziomu wsparcia przy planowaniu dalszej ścieżki kariery. Tu prawie 60% badanych wskazało, że takie próby co prawda miały miejsce, ale sam proces mógłby być zdecydowanie lepiej zorganizowany. Absolwenci byli tak samo zgodni jeżeli chodzi o poziom poczucia płynących korzyści z ukończenia wybranej przez siebie szkoły oraz o jakość zdobytego tam doświadczenia zawodowego. Te dwa ostatnie czynniki mogły być dla nich ważne ze względu na wolę zaistnienia w społeczeństwie jako jednostka odnosząca sukcesy. Zebrane wyniki można uznać za przyzwoite, ale pewnością, można także rozważyć wprowadzenie usprawnień w tej dziedzinie. Sami uczniowie potwierdzają te słowa, ponieważ jak sami przyznają w znacznej części (65%), chcą kontynuować swoją edukację w kierunku, który ukończyli. W celu poprawy omawianych wskaźników, dobrym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie obowiązkowych zajęć z psychologami, podczas których kładziono by nacisk na budowanie własnej wartości bez względu na powszechnie panujące opinie. Dodatkowo warto byłoby przeprowadzić dodatkowe szkolenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w celu zwiększenia ich efektywności w przekazywaniu umiejętności zawodowych.

W wielu kwestiach obserwuje się zauważalną zbieżność pomiędzy uczniami pochodzący ze wsi nad uczniami pochodzących z miast o różnej liczebności mieszkańców (od 50 tys. aż do 500 tys.).

Swoiste podobieństwo zachodzi jeżeli chodzi o zasób wiedzy o charakterystyce danego zawodu – tu, uogólniając, tak naprawdę miejsce zamieszkania nie ma wpływu na jej poziom. W ujęciu ogólnym taka sama sytuacja występuje w przypadku poczucia posiadania wystarczającej wiedzy do podjęcia ostatecznej decyzji o wyborze szkoły

ponadpodstawowej. Wyrażna zgodność z kolei dotyczy poziomu dostępności do poradnictwa zawodowego, które jest klasyfikowane na bardzo niskim poziomie niezależnie od miejsca zamieszkania. Teoretycznie obserwuje się lepszą sytuację wśród uczniów pochodzących ze wsi lub z miast od 50 do 150 tys. mieszkańców, ale nadal tam panuje duży niezadawalający procent osób, które nie miały szans skorzystania z takiej pomocy.

Tymczasem analiza poziomu niezadowolenia wśród uczniów z programu nauczania w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym przedstawia się nieco odmiennie: najlepiej sytuacja wygląda u uczniów pochodzących ze wsi, albo z największych miast, jednakże największy problem stanowią wyniki w miastach od 50 do 150 tys. mieszkańców. Zaznaczyć należy jednak, że w badaniu brało udział 26 uczniów z tego typu miasta, co stanowiło 20,15% wszystkich badanych.

Podsumowując, podczas przeprowadzania badań, a następnie analizowania zebranych wyników, sprecyzowano wnioski końcowe, że najistotniejszymi czynnikami mającymi znaczenie związane z wyborem szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym są:

- a) Internet, który w rzeczywistości okazał się największym źródłem nie zawsze prawdziwych informacji. Oprócz tego stwarza presję społeczną i określa standardy stylu życia, które są najbardziej społecznie uznawane.
- b) Rodzina, która często staje się pierwszym i ważnym ośrodkiem doradczym. Występuje przeróżny jej poziom zaangażowania w procesie wyboru szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Jakość otrzymanej pomocy bywa dyskusyjna. Zdarzają się sytuacje, kiedy to rodzic, stwarzając presję, podejmuje decyzję za swoje dziecko, często nie wsłuchując się w jego opinie na temat poszczególnych możliwości. Można się również spotkać z innym podejściem, kiedy to rodzic jest tylko ciałem doradczym, które stara się przekazać jak najwięcej przydatnych informacji swojemu dziecku, aby te samodzielnie podjęło ostateczną decyzję.
- c) Rówieśnicy, poprzez swoje zachowanie kreuje panujące trendy, czy przekonanie, co obecnie jest poważane, czy pożądanе. Opinie te często są obarczone pewnego rodzaju błędami np. iluzorycznymi obrazami wyższej pozycji społecznej, szybkich stabilnych przychodów i komfortowych warunków życiowych.
- d) Wydarzenia promocyjne (np. Drzwi otwarte lub Targi edukacyjne) okazały się miejscem, gdzie duża grupa absolwentów mogła otrzymać sprawdzone

informacje, naocznie się przekonać z czym związane są poszczególne kierunki oraz poznać ewentualnych przyszłych nauczycieli.

Poza wnioskami, sformułowano rekomendacje działań, które mogą przyczynić się do lepszego funkcjonowania procesu edukacji zawodowej, poprawy jakości kształcenia zawodowego w Polsce. W zakresie prawno-administracyjnym rekomenduję się działania:

- a) Wyodrębnienie Doradztwa zawodowego jako oddzielnego przedmiotu. To rozwiązanie umożliwiłoby łatwiejszą kontrolę realizacji programu nauczania w tym zakresie - być może wówczas więcej uczniów uczestniczyłaby w prowadzonych zajęciach.

W zakresie organizacyjnym:

- a) Wydzielenie budżetu dla szkolnictwa zawodowego na działania promocyjne, wszelkiego rodzaju kampanie społeczne, które uświadamiałyby rolę szkół o profilu zawodowym (np. technika, szkoły branżowe) wraz z przedstawieniem możliwości jakie poszczególne placówki dają swoim absolwentom, zarówno w zakresie znalezienia pracy, jak i dalszej ścieżki kształcenia.
- b) Zdecydowanie skuteczniejszą realizację akcji społecznych, jak np. „Targi Edukacyjne”, czy „Drzwi Otwarte”, „Święto Szkoły” w placówkach, aby to te działania stanowiły dla uczniów jedno z głównych źródeł informacji o kształceniu zawodowym.
- c) Organizowanie szkoleń z marketingu dla osób odpowiedzialnych za promocję danej szkoły o profilu zawodowym, w celu poprawy jakości publikowanych materiałów. W ten sposób udostępnione informacje byłyby atrakcyjniejsze i precyzyjniejsze, a przez to bardziej trafiające do aplikującej młodzieży, czyli de facto grupy docelowej.
- d) Zdecydowanie większy udział pracodawców w szkołach. Byliby oni odpowiedzialni za przeprowadzanie kursów, zajęć mających na celu zaznajomienie uczniów z zakulisowymi aspektami zawodowej pracy. Mogłoby to być powiązane z wyjazdami do zakładów pracy. Warto, aby część zajęć miała charakter obowiązkowy, a część była dodatkowa, rozbudowana, przeznaczona dla tych najbardziej zaangażowanych uczniów. Dzięki temu każdy uczeń miałby szeroki obraz zawodu, a ci najbardziej inicjatywni mieliby większy wgląd w najgłębsze jego „tajniki”.

- e) Aktywizować szkoły, by te kładły jeszcze większy nacisk na akcje typu „Drzwi otwarte”, „Święto Szkoły”, poprzez ich promocję, reklamowanie i organizowanie w taki sposób, aby zaprezentować szerokie ujęcie danego zawodu.
- f) Systematyczną organizację krajowych i międzynarodowych konkursów umiejętności.

Z zakresu edukacji:

- a) Poprawę treści materiałów promocyjnych szkolnictwo zawodowe, które są publikowane przez szkoły oraz samo Ministerstwo Edukacji.
- b) Poprawę jakości „Doradztwa zawodowego”, które jest powszechnie prowadzone w szkołach podstawowych. Zajęcia te powinny być przeprowadzane tak, aby pokazywać uczniom szeroki wachlarz kierunków, które są im oferowane w ramach nauki w szkołach ponadpodstawowych o profilu zawodowym. Dodatkowym atutem byłoby zapraszanie specjalistów z danej branży na lekcje pokazowe, aby mogli zaprezentować swoją aktywność zawodową, swój zawód. Należy organizować wyjazdy promocyjne do zakładów pracy, gdzie uczniowie mogliby przekonać się, z czym wiąże się poszczególne branże.
- c) Wprowadzenie obowiązkowych zajęć z psychologii, podczas których budowano by stabilne poczucie własnej wartości uczniów. Organizacja dodatkowych szkoleń dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w celu przekazania wiedzy, wykształtowania umiejętności w celu zwiększenia ich efektywności w przekazywaniu umiejętności zawodowych.

Przedstawione wyniki należy traktować jako przyczynek do prowadzenia dalszych, pogłębionych badań w poznawaniu czynników, które oddziałują na podejmowanie decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym, gdyż te będą ulegały zmianie, mogą się od siebie różnić w zależności od zmieniających się dynamicznie czynników rzeczywistości, zmian charakterystycznych dla upływu czasu.

BIBLIOGRAFIA

1. Angell R., Fredman R., *Wykorzystanie dokumentów i sprawozdań urzędowych oraz materiałów statystycznych*; [w:]: S. Nowak, *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów*; PWN, Warszawa 1965.
2. Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1938; Bureau International d'Education (BIE); Geneve 1938; Switzerland.
3. Apanowicz J.; *Metodologia nauk*; Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom organizatora”; Toruń 2003.
4. Apanowicz J.; *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2005.
5. Art. 10 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 roku, ratyfikowanego przez Polskę w 1977 roku.
6. Atkinson J.; *Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies and incentives*; W: J. Atkinson (red.); *Motives in fantasy, action and society*; Princeton, NJ: Van Nostrand 1958.
7. Augustyniak M.; *Konflikty społeczne w koncepcji Alvina Tofflera*; Studia Prawnoustrojowe nr 26; Muzeum Historii Polski 2014.
8. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*; Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
9. Bach-Golecka D.; *Rola rodziców (prawa, obowiązki, sposób organizowania się i reprezentacji) w wybranych systemach kwalifikacji*; IBE; Warszawa 2011.
10. *Badanie Motywacja uczniów do nauki (2018)* - Instytut Badań Edukacyjnych.
11. Bakhshi H., Downing J., Osborne M., Schneider P.; *The Future of Skills: Employment in 2030*; London 2017; Pearson and Nesta
12. Ball M.; *Metawersum: Jak internet przyszłości zrewolucjonizuje świat i biznes*; MT Biznes; Warszawa 2022.
13. Bandura A.; *Social learning theory*; Englewood Cliffs; NJ: Prentice Hall; 1977.
14. Bańka A.; *MOTYWACJA OSIĄGNIĘĆ. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*; Stowarzyszenie Psychologia i Architektura; Poznań 2016.
15. Bańka J.; *Ja teraz. U źródeł filozofii człowieka współczesnego*; Katowice 1983.
16. Bardziejewska M.; *Formowanie tożsamości uczniów na tle kultury organizacyjnej szkoły*; Remedium; 2003; nr 6.

17. Bardziejewska M.; *Okres dorastania – szanse rozwoju*; Remedium 11 (129).
18. Bauman Z.; *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*; Instytut Kultury; Warszawa 1994.
19. Bauman Z.; *Płynna nowoczesność*; Wydawnictwo Literackie; Kraków 2006.
20. Bauman Z.; *Razem osobno*; Wydawnictwo Literackie; Kraków 2003.
21. Bauman Z.; *Spoleczeństwo w stanie obłąkania*; Wydawnictwo Sic!; Warszawa 2006.
22. Blum D. J., T. E. Davis; *The School Counselor's Book of Lists*; San Francisco 2010.
23. Błachnio A., Filipkowski P.; *Sztuczna inteligencja, a inteligencja naturalna*; Instytut Psychologii Zdrowia.
24. Bolhuis S.; *Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective*; Learn Instruct 2003; 13(3).
25. Bourdieu P., Passeron J. C.; *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*; Przeł. E. Neyman; Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
26. Broszkiewicz W.; *Wybór ścieżki edukacyjnej jako podstawowy dylemat w społeczeństwie ryzyka*; Jagiellońskie Studia Socjologiczne 2014.
27. Brzezińska A. I.; *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*; W: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2006.
28. Brzezińska A. I.; *Psychologiczne portrety człowieka*; Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; Gdańsk 2005.
29. Brzuszkiewicz A., Lis M., Dolata H., Jagodziński W., *Świadomość wyboru zawodu wśród uczniów szkół w województwie łódzkim*, Doradztwo Społeczne i Gospodarcze, Łódź 2013.
30. Bugayko D., Z. Zamiar; *Zarządzanie infrastrukturą portów lotniczych i lotnisk*; Oficyna Wydawnicza ATUT; Wrocław 2020.
31. Bulkowski K., Grygiel P., Humenny G., Kłobuszewska M., Sitek M., Stasiowski J., Żółtak T., (2019). *Absolwenci szkół zawodowych z roku szkolnego 2016/2017. Raport z pierwszej rundy monitoringu losów edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół zawodowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
32. Burt R.S.; *Structural holes: The social structure of competition*; Cambridge, MA: Harvard University Press 1992.

33. Castells M.; *The Rise of the Network Society*; Wiley-Blackwell; New Jersey 2010.
34. Chen S. H. A., Goodwill A. M.; *Neuroplasticity and Adult Learning* In: Evans 2022, K., Lee, W.O., Markowitsch, J., Zukas, M. (eds) *Third International Handbook of Lifelong Learning. Springer International Handbooks of Education*. Springer, Cham.
35. Chłoń-Domińczak A., Dębowski H., Drogosz-Zabłocka E., Dybaś M., Holzer-Żelażewska D., Maliszewska A., Paczyński W., Podwójcic K., Rucińska M., Stęchły W., Tomasik M., Trawińska-Konador K., Ziewiec G.; *Raport o stanie edukacji 2011*; Instytut Badań Edukacyjnych; Warszawa 2012.
36. Chmielewski P.; *Homo Agens. Instytucjonalizm w naukach społecznych*; Poltext; Warszawa 2011.
37. Chodkowski Z.; *Motywacja a proces uczenia się*; „Kultura – Przemiany – Edukacja”; t. VII; 2019.
38. Choromański W., Grabarek I., Kozłowski M., Czerepicki M., Marczuk K., *Pojazdy autonomiczne i systemy transportu autonomicznego*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2020.
39. Coldwind G.; *Zrozumieć programowanie*; PWN; Warszawa 2024.
40. Coleman J. S.; *The Foundations of Social Theory*; Cambridge, Mass: Harvard University Press 1990.
41. Collins J.; *Lifelong learning in the 21st century and beyond*; Radiographics 2009; 29(2).
42. Creswell J. W.; *Projektowanie badań naukowych, Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*; Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; Kraków 2013.
43. Crimmins J.; *Co sprawia, że rodzina jest funkcjonalna?*; https://thebehaviourinstitute-com.translate.google/what-makes-a-family-functional/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pl&_x_tr_hl=pl&_x_tr_pto=rq.
44. Czarny B.; *Max Weber o racjonalizacji działań ludzkich*; Studia Socjologiczne 1990; 3-4 (118-119).
45. Czupryński M.; *Wpływ pragmatyzmu Johna Deweya na życie społeczne i jego rozwój*; OBRONNOŚĆ. Zeszyty Naukowe 2(18)/2016.
46. Deci E. L., Ryan R. M.; *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*; Psychological Inquiry, 11(4); 2000.

47. Denizin N. K., Lincoln Y. S., *Metody badań jakościowych. Tom 2*; Red. Nauk. Wyd. pol. K. Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2009.
48. Dewey J.; *Experience and Nature*; Henry Holt and Company; New York 1939.
49. Dewey J.; *Jak myślimy?*; Książnica – Atlas S.A. Zjednoczonych Zakładów Kartograficznych i Wydawniczych T. N. S. W.; Lwów-Warszawa 1932.
50. Dewey J.; *Logic: The Theory of Inquiry*; Henry Holt and Company; New York 1939.
51. Dewey J.; *One World of Hitler's National Socialism*; The Middle Works Volume 8; 1915.
52. Dębska E., Marianowska A., Wojtowicz E.; *Rola zainteresowań w konstruowaniu kariery edukacyjno-zawodowej z wykorzystaniem narzędzia Perspektywy Edukacyjno-zawodowej*; GlobalFun; Warszawa 2015.
53. Domański H.; *Struktura społeczna*; Wydawnictwo Naukowe Scholar; Warszawa 2004.
54. Dręczewski B., A. Herman, P. Wroczyński; *Nanotechnologia. Stan obecny i perspektywy*; Politechnika Gdańska; Gdańsk 1997.
55. Drogosz-Zabłocka E., Stasiowski J.; *Kształcenie zawodowe w Polsce – przemiany, organizacja, efekty*; W: U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka; *Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*; Wydawnictwo FRSE; Warszawa 2019.
56. Drozdowicz Z., Melosik Z., Sztajer S.; *O racjonalności w nauce i w życiu społecznym*; Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM; Poznań 2009.
57. Drucker P. F.; *Management Challenges for the 21st Century*; New York: HarperBusiness; 1999.
58. Drzeżdżon W.; *Uwarunkowania aspiracji edukacyjno-zawodowych młodzieży szkolnej*; Nauka I Społeczeństwo. Przegląd Nauk społecznych, Technicznych, Medycznych I Pedagogicznych, 2(1).
59. Duch W.; *Fascynujący świat komputerów*; Wydawnictwo Nakom; Poznań 1997.
60. Duda W., Kukła D.; *Rodzice jako podstawowy determinant wyborów edukacyjno-zawodowych dzieci*; Doradca Zawodowy 2012, 1(14).
61. Dura A.; *Homo euthyphronicus albo o możliwości przetrwania w technopolu*; Folia Philosophica 15, 83-101; Muzeum Historii Polski 1997.

62. Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań prac magisterskich i licencjackich*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2001.
63. Dz.U. 1949 nr 40 poz. 283.
64. Dz.U. 1958 nr 45 poz. 226.
65. Dz.U. 1961 nr 32 poz. 160.
66. Dz.U. z 2019 r. poz. 325.
67. Działek J.; *Kapitał społeczny – ujęcia teoretyczne i praktyka badawcza*; Studia Regionalne i Lokalne; nr 3(45)/2011.
68. Dziewulak D.; *Polityka oświatowa. Przegląd ekspertyz z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008-2018)*; Wydawnictwo Sejmowe; Warszawa 2020.
69. Dziwańska K.; *Cele i plany życiowe młodzieży a rozwój perspektywy przyszłościowej: wyniki badań*; Psychologia Rozwojowa 2007; 12(4).
70. Elliot A., Church M.; *A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement motivation*; Journal of Personality and Social Psychology.
71. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
72. Erikson E. H.; *Childhood and society*; W W Norton & Co.; 1950.
73. Fischer G.; *Lifelong learning and its support with new media: cultural concerns*. In: Smelser NJ, Baltes PB, eds. International encyclopedia of the social & behavioral sciences. Oxford, England: Elsevier, 2001.
74. Flick U.; *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
75. Florida R.; *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*; 2002.
76. Freire P.; *Pedagogy of the Oppressed*; New York 1970; Continuum.
77. Frykowski M., Starosta P.; *Kapitał społeczny i jego użytkownicy*; Łódzkie Towarzystwo Naukowe; Przegląd Socjologiczny; Łódź 2008.
78. Furmanek W., *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*; „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45.
79. Galwas B.; *Rozwój nauki i technologii motorem zmian świata*; czasopismo „Zmieniający się świat a globalizacja”; Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”; Warszawa 2020.
80. Galwas B.; *Uniwersytety – ich rola i przyszłość. Uwagi i spostrzeżenia*; Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego; Nr 4/79; Wrzesień 2017.

81. Gardner H. E., Gardner H.; *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*; Ukraina: Basic Books 2011.
82. Gerlach R.; *Edukacja zawodowa zorientowana na rynek pracy*; „Problemy Profesjologii” 2017; nr 1.
83. Giddens A.; *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*; PWN; Warszawa 2001.
84. Giddens A.; *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*; PWN; Warszawa 2006.
85. Gil-Flores J., Padilla-Carmona M., Suárez-Ortega M.; *Influence of sex, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students*; Educational Review 2011, 3(63).
86. Główny Urząd Statystyczny (GUS). *Edukacja w Polsce - Raport 2018*.
87. Główny Urząd Statystyczny (GUS). *Raporty o stanie edukacji w Polsce*.
88. Goleman D.; *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*; 1996.
89. Gottfredson L. S.; *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations*; Journal of Counseling Psychology 1981; 28(6).
90. Goffman E.; *Encounters: Two studies in the Sociology of Interaction*; Bobbs-Merill; Indianapolis 1961.
91. Grabiec P.; *Znaczenie i uwarunkowania rozwoju technologii mikro- i nanoelektronicznych w Polsce*, „Elektronika”; 6/2012; SIGMA-NOT.
92. Granovetter M.S.; *Getting a job: A study of contacts and careers*; Cambridge, MA: Harvard University Press 1974.
93. Green F.; *Lifelong learning and career development*; Journal of Career Development 2017; 43(5).
94. Gromkowska-Melosik A.; *Nauczyciele i szkoła wobec zaburzeń odżywiania*; w: J. Pyżalski; *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*; theQ studio, Łódź 2015.
95. Gruza M., Hordyjewicz T.; *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy. Tworzenie i stosowanie*; Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej; Warszawa 2014.
96. GUS ; *Raport Dojazd uczniów do szkół podstawowych i ponadpodstawowych w roku szkolnym 2022/2023*.
97. Haldane A. G.; *Growing, Fast and Slow*; University of East Anglia, 17 February 2015.

98. Hałas E.; *Symbole w interakcji*; Oficyna Naukowa; Warszawa 2001.
99. Haugeland J., *Artificial Intelligence*, The MIT Press, 1985.
100. Heidegger M.; *The Question Concerning Technology and Other Essays*; New York: Garland Publishing 1977.
101. Herbst M., Levitas T.; *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce 2000–2010. Czas stabilizacji i nowe wyzwania*; W: red. M. Herbst ; *Decentralizacja oświaty*; Biblioteczka Oświaty Samorządowej, t. 7, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012.
102. Hildebrand D. S.; *The powerful benefits of lifelong learning*; Winnetka, California 2008; USA
103. Hildebrandt-Wypych D.; *Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej – wsparcie uczestnictwa w demokracji czy rozwój kapitału ludzkiego?*; Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2014; nr 2.
104. Holt L.; *The Role of Family in Educational Choices. Journal of Educational Psychology*; 105(1).
105. Horkheimer M.; GS, Bd. 4.
106. IAB POLSKA; *Przewodnik po sztucznej inteligencji*; 2024.
107. Ismael Sanz I J. D. Tena - *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Learning*.
108. Janowski A.; *Aspiracje młodzieży szkół średnich*; PWN; Warszawa 1977.
109. Joyce B. R., Weil M., Showers B.; *Models of teaching*; Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon, 1992.
110. Juda M.; *Kultura druku i jej wpływ na zmiany cywilizacyjne*; czasopismo Folia bibliologica (2016) vol. LVIII.
111. Kai-Fu L.; *Inteligencja sztuczna, rewolucja prawdziwa. Chiny, USA i przyszłość świata*; Media Rodzina; Poznań 2019.
112. Kamieniecka M., *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych. Raport podsumowujący*; Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
113. Kaplan R. S., Norton D. P.; *The Balanced Scorecard: Measures That Drive Performance*.
114. Karney J., *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*; Pułtusk 2004.
115. Kassner M.; *Pragmatyzm i radykalny liberalizm. Studium filozofii politycznej Johna Deweya*; Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika; Toruń 2019.
116. Kelly M. J.; *Nanometre physics and microelectronics*; Phys. Bull. 1986.

117. Klus-Stańska D.; *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*; „Studia z teorii wychowania Tom VII”; Nr2(15); Uniwersytet Gdański 2016
118. Komorowska D., *Badanie czynników decydujących o wyborze szkoły ponadpodstawowej/ponadgimnazjalnej przez uczniów oraz poziomu zadowolenia z dokonanego wyboru 2018/2019*, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2 w Krakowie, Krakowska Szkoła Doradztwa Zawodowego, Kraków 2020.
119. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. – Art. 70. Prawo do nauki
120. Kozielska J.; *Happiness, chance or hard work and ambition? Primary school students about the determinants of professional success*; Yearbook of Pedagogy 43(1).
121. Królikowska A.; *Dzieci nauczycielami swoich rodziców. Socjalizacja odwrotna we współczesnej rodzinie*; „Wychowanie w Rodzinie” t. XI (1/2015).
122. Kruszakin B., *Raport z ankiety „Ważne decyzje wybór szkoły. Dane z roku szkolnego 2016/2017*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wydział Edukacji dla Rynku Pracy, Warszawa 2017.
123. Kruszelnicki W.; *Lifelong learning i poradownictwo w perspektywie krytycznej: pedagogie konformizmu i rządomyślności*; „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015.
124. Krüger H.H.; *Metody badań w pedagogice*; Wydawnictwo GWP; Gdańsk 2007.
125. Kundera E.; *Koncepcja gospodarki nadsymbolicznej Alvina Tofflera*; Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach; nr 259/2016.
126. Kupisiewicz C., Kupisiewicz M.; *Słownik pedagogiczny*; Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2009.
127. Kurzweil R., *The Age of Spiritual Machines*, Books Penguin, 1999.
128. Kwaśnica R.; *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*; Dolnośląska Szkoła Wyższa; Wrocław 2014.
129. Kwiatkowski S.; *Kompetencje przyszłości*; Wydawnictwo FRSE; Warszawa 2018.
130. Kwiatkowski S. M.; *Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych, a oczekiwania pracodawców wobec absolwentów*; Przyszłość. Świat-Europa-Polska; 2013 (1).

131. Kwiatkowski S. M., *Rozwój kształcenia zawodowego – próba analizy systemowej*, Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 13, 2000.
132. Lewowicki T.; *Aspiracje dzieci i młodzieży*; PWN; Warszawa 1987.
133. Lipińska W., Pytlak M.; *Wybrane czynniki wpływające na decyzje dotyczące wyboru szkoły średniej na przykładzie liceów ogólnokształcących w Grodzisku mazowieckim, Pruszkowie i Warszawie*; Rocznik Żyrardowski; 2009.
134. Lipka M., Szcześniak M.; *Cele kształcenia i ich znaczenie w procesie edukacyjnym ucznia*; Archive of Social Sciences and Health; London 2022.
135. Łapińska R., Żebrowska M.; *Wiek dorastania*; W: M. Żebrowska; *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*; PWN; Warszawa 1975.
136. Madalińska-Michalak J.; *Pasja pracy nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe, a potrzeba rozwijania ich kompetencji emocjonalnych*; „Studia z Teorii Wychowania” 7/4 (17); Muzeum Historii Polski 2016.
137. Maddison A.; *Growth and Interaction in the World Economy: The Roots of Modernity*; The AEI Press 2004.
138. Maj M.; Fundacja Bezpieczna Cyberprzestrzeń; *Trójwymiarowy, wirtualny świat metawersum przyniesie nowe zagrożenia. Dotychczasowe metody kontroli i nadzoru mogą się okazać nieskuteczne*; Newseria Biznes.
139. Majkut P., Humenny G.; *Czynniki wpływające na zmianę aspiracji edukacyjnych rodziców względem uczniów szkół podstawowych*; XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Bydgoszcz 2015.
140. Malecki I.; „*Tak powstaliśmy...*”; referat wygłoszony podczas Sesji Jubileuszowej Rady Naukowej IPPT PAN; Pałac Staszica 2002.
141. Malinowska J.; *Rodzina i szkoła jako przestrzeń budowania kapitału społecznego*; Wychowanie w Rodzinie t. XIII (1/2016).
142. Marcia J.; *Development and Validation of Ego Identity Status*; Journal of Personality and Social Psychology 3; 1966.
143. Marszałek L.; *Re-konstrukcja dialogu pokoleń w rzeczywistości kultury prefiguratywnej*; Acta Universitatis Nicolai Copernici; Pedagogika XXXIV/2/2017.
144. Marynowicz-Hetka E.; *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006 Maslow A. H.; *The farther reaches of human nature*; Arkana/Penguin Books 1971.

145. Mead M.; *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*; PWN; Warszawa 2000.
146. Meyer M.; *Herbert Simon i jego idea ograniczonej racjonalności*; Akademia Leona Koźmińskiego; Warszawa 2007; Decyzje nr 7.
147. Mezirow J.; *Transformative Dimensions of Adult Learning*; San Francisco 1991; Jossey-Bass.
148. McClelland D. C.; *Human Motivation*. Glenview; IL: Scott, Foresman 1985.
149. McClelland D. C.; *The achieving society*; Van No Strand; 1961.
150. McKinsey & Company 2021; *The future of work after COVID-19*.
151. Mellibruda J.; *Ja–Ty–My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*; NK; Warszawa 1986.
152. Miąso J.; *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk; Zakład Narodowy Ossolińskich; Wrocław 1988.
153. Ministerstwo Edukacji Narodowej; *Reforma Systemu Edukacji. Projekt*; Warszawa 1998.
154. Miszczak A., Walasek J.; *Techniki wyboru próby badawczej*; Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej nr 2(6); 100-108; Muzeum Historii Polski 2013.
155. Młodzik L.; *O modelu lifelong learning w kontekście kształcenia i szkolenia zawodowego*.
156. Moczydłowska J. M.; *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi a motywowanie pracowników*; Difin; Warszawa 2008.
157. Moore G. E.; raport *Technical Digest International Electron Devices Meeting*; 1975.
158. Moore G. E.; raport *The future of Integrated Electronics*; 1965.
159. Morbitzer J., *Edukacja medialna (małego) dziecka; Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami, a przesadzonymi zagrożeniami*; Wydawnictwo „Eter”, Łódź 2017.
160. Morbitzer J.; *O istocie medialności młodego pokolenia*; NEODIDAGMATA 33/34; Poznań 2011-2012.
161. Morbitzer J.; *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku*; Studia edukacyjne nr 50/2018.

162. Muchnicka I.; *Metoda sondażu w pedagogice empirycznej*; [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*; Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wrocław 1974.
163. Nazarko J.; *Podlaska strategia rozwoju nanotechnologii do 2020 roku. Przełomowa wizja regionu*; Agencja Wydawnicza Ekopress; Białystok 2013.
164. Niemann H.; *Autonomy in Learning: The Role of Educational Contexts. Journal of Educational Psychology*; 104(3).
165. Nosarzewska E.; *Wzrost populacji świata i jego konsekwencje; MEGATRENDY 2050*; Polskie Towarzystwo Studiów nad Przyszłością.
166. Nowak J.; *Rola rodziny w wyborze ścieżki kształcenia młodzieży*; Szkoła – Zawód – Praca, nr 20/2020; Uniwersytet Opolski.
167. Nowak S.; *Metodologia badań społecznych*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2008.
168. Obuchowska I.; *Adolescencja*; rozdział w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała; *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2009.
169. Ochyla P., Stelmaszczyk Ł., Rutkowski M.; *Sztuczna inteligencja jako wyzwanie przyszłości*; Prawo i Bezpieczeństwo, 1(2) 2024.
170. OECD Economic Surveys: Poland 2016.
171. OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education.
172. OECD (2018); The Future of Education and Skills: Education 2030
173. OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do.
174. Olbrycht K.; *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy*; Uniwersytet Śląski 2014; Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie; Zakład Edukacji Kulturalnej.
175. Oleksyn T.; *Zarządzanie, a kompetencje w organizacji – refleksje i propozycje*; Zarządzanie i Edukacja, 2003, nr 4.
176. Olson M.; *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*; Harvard University Press 1965.
177. Orzeł O. P. CSsR; *Fides, Ratio et Patria*; Studia Toruńskie 17/2022;; Toruń 2022.
178. Oyster C.K.; *Grupy*; Zysk i S-ka; Poznań 2002.

179. Pachociński R.; *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii metodologii bada*; PWN; Warszawa 1991.
180. Palka S.; *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*; Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; Gdańsk 2006.
181. Palka S.; *Pedagogika w stanie tworzenia*; Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; Kraków 1999.
182. Patterson G. R.; *The Oregon Model of Parent Management Training*; Eugene, OR: Castalia Publishing Company 1998.
183. Peräkylä A.; *Analiza rozmów i tekstów*; [w:] Denizin, N. K., Lincoln, Y. S. (red.), *Metody badań jakościowych*; T. 2. Red. nauk. wyd. pol. K. Podemski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
184. Peret-Drażewska P.; *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*; Roczniki Pedagogiczne 13(4).
185. Pew Research Center 2016; *The state of American jobs*.
186. Pęcherski M.; *Pojęcie, cele i procedura badawcza oświatowych badań porównawczych*; W: R. Leppert; *Edukacja w świecie współczesnym*; Oficyna Wydawnicza Impuls; Kraków 2000.
187. Piaget J., Cook M.; *The Origins of Intelligence in Children. Vol. 8*; New York International Universities Press.
188. Pilch T., Bauman T.; *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*; Wydawnictwo Żak; Warszawa 2001.
189. Piotrowski M.; *Szpital XXI wieku – aparatura medyczna i wyposażenie*; Elamed; Katowice 2022.
190. Pomorski J.; *Raport koła metodologicznego historyków UMCS*; KMH UMCS 2024.
191. Porankiewicz-Żukowska A.; *Między jednostką. A strukturą społeczną*; Wydawnictwo IFiS PAN; Warszawa 2012.
192. Postman N.; *Technopol: Triumf techniki nad kulturą*; Państwowy Instytut Wydawniczy; Warszawa 1995.
193. Puślecki Z. W.; *O przyspieszonych procesach cyfryzacji i robotyzacji we współczesnym nieprzewidywalnym świecie – teoria i praktyka*; Humaniora. Czasopismo Internetowe, Nr 2 (42)/2023.

194. Puślecki Z. W.; *Świat we mgle. Modyfikacje strukturalne w gospodarce światowej po pandemii COVID-19 i wojnie Rosji z Ukrainą*; GlobeEdit; Berlin 2022.
195. Putnam R.D.; *Demokracja w działaniu*; Znak; Kraków 1995.
196. Radoła M.; *Kapitał społeczny, a osiągnięcia szkolne ucznia*; Studia Edukacyjne nr 27/2013.
197. Raport NIK - *Efektywność systemu edukacji w Polsce* (2016).
198. Raport OECD - *Education at a Glance 2017*.
199. Raport OECD - *Improving Schools in Poland* (2016).
200. Raport Rzecznika Praw Dziecka - *Równość szans w edukacji* (2017).
201. Raport Rzecznika Praw Dziecka z 2016 roku; Wystąpienie do Minister Edukacji Narodowej w sprawie reformy systemu szkolnego; (28 listopada 2016).
202. Rich E., K. Knight, *Artificial Intelligence*, McGraw-Hill Science, 1990.
203. Rogers C. R.; *Freedom to learn*; Columbus 1969; OH: Charles Merrill.
204. Rosalska M. A.; *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego*; Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej; Warszawa 2012.
205. Rosalska M., Dołęga-Herzog H.; *Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu. Propozycje rozwiązań metodycznych*; Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej; Warszawa 2014.
206. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego.
207. Rożanowski K.; *Sztuczna inteligencja: rozwój, szanse i zagrożenia*; Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki; Warszawska Wyższa Szkoła Informatyki; Warszawa 2007.
208. Różycka M., Miciuła I.; *Cechy homo oeconomicus*; Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia nr 2/2018 (92).
209. Rubacha K.; *Metodologia badań nad edukacją*; Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
210. Russell B.; *Human Society in Ethics and Politics*; London 1954.
211. Sadowski I.; *Współczesne spojrzenie na instytucje: ewolucja pojęć, problem modelu aktora i poziomy analizy instytucjonalnej*; Polska Akademia Nauk; Warszawa 2014.

212. Schalkoff R. J., *Artificial Intelligence: An Engineering Approach*, McGraw-Hill College, 1990.
213. Schoepp P.; *Subiektywne definiowanie pojęcia racjonalności w relacji do wybranych aspektów podejmowania decyzji*; Wydział Psychologii we Wrocławiu; SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny; Ogrody Nauk i Sztuki nr 2022 (12).
214. Schunk D. H.; *Learning Theories: An Educational Perspective*; 2012.
215. Schunk D. H., Pintrich P. R., Meece J. L.; *Motivation in education: Theory, research, and applications*; Upper Saddle River 2008, NJ: Pearson.
216. Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*; Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012.
217. Schwab K.; *Fourth Industrial Revolution*; World Economic Forum; 2016.
218. Shanah L., McHale S. M., Crouter A. C., Osgood D. W.; *Warmth with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: within-and between-families comparisons*; *Developmental Psychology*; 43(3).
219. Sieradzka-Baziur B.; *Pojęcie edukacji w średniowieczu*; W: M. Chrost, K. Jakubiak; *Wychowanie, socjalizacja, edukacja*; Wydawnictwo naukowe Akademii Ignatianum; Kraków 2018.
220. Silverman D.; *Interpretacja danych jakościowych*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 2007.
221. Simon H.; *Reason in Human Affairs*; Stanford 1983.
222. Sitek M., *Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe*; W: red. U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka; *Wyszktałcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*; Wydawnictwo FRSE; Warszawa 2019.
223. Sitek M., Stasiowski J.; *Zmiany w organizacji i funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1989-2022*; *Studia BAS* nr 2(70) 2022.
224. Słomczyński K.M., Tomescu-Dubrow I.; *Friendship patterns and upward mobility: A test of social capital hypothesis*; *Polish Sociological Review*, nr 3(151) 2005.
225. Smyła J.; *Wartości polskiej młodzieży: przegląd badań*; W: P. Magier; *Młodzież wobec wartości* s. 123-151); Instytut Badań Edukacyjnych; Warszawa 2024.
226. Sowińska B.; *Prace dyplomowe o charakterze badawczym. Przygotowanie koncepcji badań*; *Zeszyty Naukowe WSG*, t. 29; „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”; nr 2 (2017).

227. Spielman R. M., Jenkins W. J., Lovett M. D., Czarnota-Bojarska J.; *Psychologia*; OpenStax Polska; Warszawa 2022.
228. Stankiewicz E.; *Kapitał społeczny w perspektywie interdyscyplinarnej*; „Kwartalnik Prawo-Społeczeństwo-Ekonomia”; 4/2016.
229. Strelau J.; *O inteligencji człowieka*; Wiedza Powszechna; Bytom 1987.
230. Such J., *Wstęp do ogólnej metodologii nauk*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1973.
231. Suchorab A.; *Czynniki determinujące wybory edukacyjno-zawodowe studentów*; w: „Szkoła – Zawód – Praca”; numer 7/8; 2014.
232. Szacka B.; *Wprowadzenie do socjologii*; Oficyna Naukowa; Warszawa 2008.
233. Szarzec K.; *Model Homo Oeconomicus w teorii makroekonomii głównego nurtu*; Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu.
234. Szczur S.; *Historia Polski. Średniowiecze*; Wydawnictwo Literackie; Kraków 2002.
235. Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
236. Szempruch J., *Rola nauczyciela jako doradcy społecznego i zawodowego*, „Edukacja zawodowa i ustawiczna” 2020, nr 5.
237. Szlosek F.; *Kształcenie zawodowe w Polsce na początku XXI wieku*; „Szkoła – Zawód – Praca” 2012, nr 4.
238. Sztompka P.; *Socjologia. Analiza społeczeństwa*; Wydawnictwo Znak; Kraków 2012.
239. Sztumski J.; *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice: 1995.
240. Ślęczka A.; *Alvin Toffler – Cywilizacyjne falowanie, czyli nie taki diabeł straszny*; Gazeta Uniwersytecka UŚ; nr 5/2002.
241. Tadeusiewicz R.; *Fale rozwoju cywilizacji*; Gazeta Myślenicka; 12/2004.
242. Tajfel H.; *Social identity and intergroup relations*; Cambridge University Press.
243. Taniguchi N.; *On the basic concept of nanotechnology*; Proc. Int. Conf. Prod. Eng. Tokyo Part 2; 1974.
244. The McGraw-Hill Illustrated Encyclopedia of Robotics & Artificial Intelligence, red. S. Gibilisco, 1994.
245. Theiss M.; *Kapitał społeczny w polityce społecznej – w poszukiwaniu definicji*; Instytut Polityki Społecznej; Uniwersytet Warszawski.

246. Titmus C.; *Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning*; Int J Lifelong Educ 1999; 18(3).
247. Toffler A.; *Trzecia fala*; Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
248. Toffler A.; *Szok przyszłości*; KURPISZ S.A.; Poznań 2007.
249. Toffler A., Toffler H.; *Wojna i antywojna*; Kurpisz; Poznań 2006.
250. Toffler A.; *Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*; Zysk i S-ka; Poznań 2003.
251. Tokarczyk R.; *Współczesne doktryny polityczne*; Oficyna a Wolters Kluwer business; Warszawa 2010.
252. Trzebińska E.; *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie*; Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN; Warszawa 1998.
253. Uchwała nr 448 Prezydium Rządu z dnia 23 czerwca 1951 r. w sprawie ustroju szkolnictwa zawodowego.
254. Urban K.; *Rozwój medycyny w XXI wieku*; enelzdrowie – portal o zdrowiu, medycynie i zdrowym stylu życia.
255. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe (tekst jedn. Dz.U. z 2024 r. poz. 737).
256. Wach K.; *Od człowieka racjonalnego do emocjonalnego. Zmiana paradygmatu nauk ekonomicznych*; Horyzonty Wychowania 2010; 9(17).
257. Walancik M., *Znajomość siebie samego, swoich zdolności, kierunku zainteresowań, budzących się zamiłowań - umiejętnością dobrego wyboru zawodu/misji nauczyciela*; [w:] B. Śliwerski, M. Walancik, Bogdan Nawroczyński-Inspiracje dla współczesności; Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza 2020.
258. Walentowicz H.; *Rozum, który wymaga rezygnacji z myślenia*; Muzeum Historii Polski 2003; Nowa Krytyka 14; 125-145.
259. Wagner A.; *Przegląd badań dotyczących reformy systemu edukacyjnego w Polsce 1999-2007 s*; W: M. Niezgoda; *Společne skutki zmiany oświatowej w Polsce*; Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; Kraków 2011.
260. Winston P. H., *Artificial Intelligence*, Addison-Wesley Pub Co, 1992.
261. Wiśniewska J.; *Współczesne tendencje rozwoju technologii na świecie*; Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania 6; Muzeum Historii Polski 2008.

262. Wojciszke B.; *Psychologia społeczna*; Wydawnictwo Naukowe Scholar; Warszawa 2011.
263. Wojtasik B.; *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*; Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej; Warszawa 2011.
264. Wojtasik B.; *Warsztat doradcy zawodu: aspekty pedagogiczno-psychologiczne*; Wyd. Szkolne PWN; Warszawa 1997.
265. Wolan-Nowakowska M., *PORADNICTWO ZAWODOWE W SZKOLE: ZAŁOŻENIA A RZECZYWISTOŚĆ*, PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA, NR 7/2015.
266. Wolska-Długosz M.; *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży szkół licealnych pochodzącej z rodzin bezrobotnych*; W: H. Marzec, M. Pindera (red.); *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, T. I.; Nauk. Wyd. Piotrkowskie; Piotrków Trybunalski 2007.
267. Wołk Z.; *Kultura pracy jako cecha osobowa opisująca potencjał zawodowy pracownika*; „Problemy Profesjologii” nr 2, 13-24, Muzeum Historii Polski 2009.
268. World Economic Forum. (2020); *The future of jobs report 2020*.
269. Wroczyński R.; *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*; Państwowe Wydawnictwo Naukowe; Warszawa 1996.
270. Wroczyński R.; *Dzieje oświaty polskiej, t. 2*; Wydawnictwo „Żak”; Warszawa 1996.
271. Wróblewska J.; *Rodzina dziś i jutro. Perspektywa zmiany w obrębie małżeństwa i rodziny w świetle futurologiczno-socjologicznej koncepcji Alvina Tofflera*; rozdział w *Rodzina: kondycja i przemiany*; redaktor M. Świątkiewicz-Mośny; Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; Kraków 2011.
272. Wygocki L.; *Myślenie i mowa*; W: *Wybrane prace psychologiczne*; tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner; PWN; Warszawa 1971.
273. Zabłocki G.; *Nierówności w oświacie pomiędzy miastem, a wsią wciąż się pogłębiają*.
274. Zaczyński W. P.; *Praca badawcza nauczyciela*; Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne; Warszawa 1997.
275. Zając J.; *Teoria ról międzynarodowych*; W: R. Zięba, S. Bielen, J. Zając; *Teorie i podejścia badawcze w nauce o stosunkach międzynarodowych*; Uniwersytet Warszawski Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych; Warszawa 2015.

276. Zaleski Z.; *Psychologia zachowań celowych*; Pan. Wyd. Naukowe.; Warszawa 1991.
277. Zalewski T.; *Prawo sztucznej inteligencji*; C.H. Beck; 2020.
278. Zimbardo P.; *Psychologia i życie*; Wydawnictwo Naukowe PWN; Warszawa 1999.
279. Zintegrowana Platforma Edukacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej; „*Empiryzm brytyjski: George Berkeley – kryteria istnienia*”.
280. Ziółkowski P.; *Teoretyczne podstawy kształcenia*; Bydgoszcz 2015, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki.
281. Znamierowski A.; *Herbarz rodowy*; Świat Książki; Warszawa 2004.
282. Znaniecki F.; *Relacje społeczne, a role społeczne*; PWN; Warszawa 2011.
283. Znaniecki F.; *Spoleczne role uczonych*; Państwowe Wydawnictwo Naukowe; Warszawa 1984.
284. Zub M., Bieńkowska Z., Głomska M., Kowalczyk P., Penszko P., *Ocena wpływu wsparcia RPOWP na popularyzację szkolnictwa zawodowego w województwie podlaskim. Raport końcowy*, Białystok 2020.
285. Zuckerberg M.; *Founder's Letter*; 2021.

WYKAZ TABEL

Tabela 1. Miejsca zamieszkania badanych osób	153
Tabela 2. Zainteresowania badanych osób.....	154
Tabela 3. Status rodziny badanych osób	155
Tabela 4. Aktualny i planowany status społeczny po ukończeniu szkoły	156
Tabela 5. Źródła informacji na temat różnych zawodów i możliwości kształcenia zawodowego.....	159
Tabela 6. Poziom wiedzy do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej .	160
Tabela 7. Źródła informacji na temat charakterystyki wybranego zawodu	165
Tabela 8. Możliwości zapoznania się z planem kształcenia i wymaganiami dotyczącymi wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły	167
Tabela 9. Wiedza o głównych przedmiotach i umiejętnościach wymaganych na wybranym kierunku.....	168
Tabela 10. Źródła informacji na temat programu kształcenia na wybranym kierunku zawodowym	168
Tabela 11. Czynniki, które wpłynęły na decyzję badanych o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym.....	177
Tabela 12. Źródła wiedzy o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym	182
Tabela 13. Źródła doradztwa wykorzystanych w procesie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym.....	189
Tabela 14. Środki promocji szkoły zawodowej	205

WYKAZ WYKRESÓW

Wykres 1. Rozkład płci badanych osób (N = 129)	153
Wykres 2. Absolwenci poszczególnych szkół wśród badanych osób (N = 129)	154
Wykres 3. Warunki materialne rodzin badanych osób (N = 129)	155
Wykres 4. Wiedza na temat różnych ścieżek kształcenia zawodowego przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym (N = 129)	157
Wykres 5. Wiedza na temat różnic między ścieżkami kształcenia zawodowego i ogólnego uczniów (N = 129)	158
Wykres 6. Rozkład odpowiedzi uczniów ze wsi na pytanie dotyczące posiadania wiedzy wystarczającej do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej.....	160
Wykres 7. Rozkład odpowiedzi uczniów z miasta do 50 tys. mieszkańców na pytanie dotyczące posiadania wiedzy wystarczającej do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej.....	160
Wykres 8. Rozkład odpowiedzi uczniów z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców na pytanie dotyczące posiadania wiedzy wystarczającej do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej	161
Wykres 9. Rozkład odpowiedzi uczniów z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców na pytanie dotyczące posiadania wiedzy wystarczającej do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej	161
Wykres 10. Rozkład odpowiedzi uczniów z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców na pytanie dotyczące posiadania wiedzy wystarczającej do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej	161
Wykres 11. Informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły (N = 128)	162
Wykres 12. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów ze wsi na pytanie o informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły	163
Wykres 13. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów z miasta do 50 tys. mieszkańców na pytanie o informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły [opracowanie własne].....	163
Wykres 14. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców na pytanie o informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły.....	163

Wykres 15. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców na pytanie o informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły	164
Wykres 16. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców na pytanie o informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły	164
Wykres 17. Znajomość wymagań praktycznych lub stażowych na wybranym kierunku zawodowym (N = 129).....	166
Wykres 18. Możliwość zapoznania się z planem nauczania oraz ofertą zajęć praktycznych na wybranym kierunku zawodowym przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej (N = 128).....	169
Wykres 19. Wybór kierunku zawodowego na podstawie pełnej wiedzy na temat programu kształcenia (N = 129)	170
Wykres 20. Dostępność informacji o programie kształcenia na kierunkach zawodowych (N = 129)	170
Wykres 21. Program nauczania w szkole zawodowej (N = 129).....	171
Wykres 22. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o program nauczania w szkole zawodowej uczniów pochodzących ze wsi	172
Wykres 23. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o program nauczania w szkole zawodowej uczniów pochodzących z miasta do 50 tys. mieszkańców.....	172
Wykres 24. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o program nauczania w szkole zawodowej uczniów pochodzących z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców.....	172
Wykres 25. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o program nauczania w szkole zawodowej uczniów pochodzących z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców.....	172
Wykres 26. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o program nauczania w szkole zawodowej uczniów pochodzących z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców	173
Wykres 27. Dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej (N = 129).....	174
Wykres 28. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej udzielanych przez uczniów pochodzących ze wsi	175
Wykres 29. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły	

ponadpodstawowej udzielanych przez uczniów pochodzących z miasta do 50 tys. mieszkańców.....	175
Wykres 30. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej udzielanych przez uczniów pochodzących z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców.....	175
Wykres 31. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej udzielanych przez uczniów pochodzących z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców	175
Wykres 32. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej udzielanych przez uczniów pochodzących z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców.....	175
Wykres 33. Zaangażowanie rodziny w wybór ścieżki kształcenia zawodowego (N = 129)	178
Wykres 34. Zaangażowanie rodziny w wybór ścieżki kształcenia zawodowego uczniów pochodzących z pełnej rodziny	179
Wykres 35. Zaangażowanie rodziny w wybór ścieżki kształcenia zawodowego uczniów pochodzących z rodziny, gdzie jest jeden rodzic samotnie wychowuje dzieci	179
Wykres 36. Zaangażowanie rodziny w wybór ścieżki kształcenia zawodowego uczniów pochodzących z rodziny, gdzie panuje inny skład rodziny	179
Wykres 37. Posiadanie członka rodziny pracującego w wybranym zawodzie (N = 129)	180
Wykres 38. Sposób podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej (N = 128)	181
Wykres 39. Znajomość różnych ścieżek kariery możliwych po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej na wybranym kierunku (N = 128).....	181
Wykres 40. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym (N = 129)	183
Wykres 41. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym przez uczniów pochodzących ze wsi.....	184
Wykres 42. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym przez uczniów pochodzących z miasta do 50 tys. mieszkańców	184

Wykres 43. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym przez uczniów pochodzących z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców.	184
Wykres 44. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym przez uczniów pochodzących z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców	184
Wykres 45. Dostępność materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym przez uczniów pochodzących z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców .	185
Wykres 46. Posiadanie wśród rodziny lub przyjaciół osób studiujących lub pracujących w wybranym zawodzie (N = 129)	185
Wykres 47. Możliwość odwiedzenia zawodowej szkoły średniej przed podjęciem decyzji o wyborze (N = 129)	186
Wykres 48. Możliwość odwiedzenia zawodowej szkoły średniej przed podjęciem decyzji o wyborze przez uczniów pochodzących z pełnej rodziny (N = 97)	187
Wykres 49. Możliwość odwiedzenia zawodowej szkoły średniej przed podjęciem decyzji o wyborze przez uczniów pochodzących z rodziny, gdzie rodzic samodzielnie wychowuje dzieci (N = 17).....	187
Wykres 50. Możliwość odwiedzenia zawodowej szkoły średniej przed podjęciem decyzji o wyborze przez uczniów pochodzących z rodziny, gdzie jest inny skład (N = 11)	188
Wykres 51. Organizacja przez szkołę podstawową spotkań informacyjnych dotyczących szkół zawodowych (N = 129).....	188
Wykres 52. Dostępność i klarowność informacji dotyczących możliwości wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym (N = 129)	189
Wykres 53. Uczestnictwo w programach orientacji zawodowej przed wyborem szkoły średniej o profilu zawodowym (N = 129)	191
Wykres 54. Wsparcie i doradztwo w procesie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym (N = 129).....	191
Wykres 55. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym (N = 129)	192
Wykres 56. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących ze wsi (N = 42).....	193
Wykres 57. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących z miasta do 50 tys. mieszkańców (N = 26)	193
Wykres 58. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących z miasta od 50 do 150 tys. mieszkańców (N = 6)	193

Wykres 59. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących z miasta od 150 do 500 tys. mieszkańców (N = 9).....	193
Wykres 60. Doświadczenia związane z kształceniem zawodowym udzielonych przez uczniów pochodzących z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców (N = 46).....	194
Wykres 61. Doświadczenia związane z lekcjami zawodowymi w szkole średniej o profilu zawodowym (N = 129)	194
Wykres 62. Atmosfera w szkole średniej zawodowej (N = 129)	195
Wykres 63. Atmosfera podczas lekcji zawodowych (N = 129)	196
Wykres 64. Ocena wsparcia ze strony nauczycieli (N = 129)	196
Wykres 65. Dostępność wsparcia w nauce (N = 129)Dostępność wsparcia w nauce (N = 129)	197
Wykres 66. Poczucie akceptacji i szacunku ze strony kolegów (N = 129)	197
Wykres 67. Poczucie akceptacji i szacunku ze strony nauczycieli (N = 129).....	198
Wykres 68. Ocena wyboru szkoły zawodowej (N = 129)	199
Wykres 69. Gotowość do wejścia na rynek pracy (N = 129)	200
Wykres 70. Umiejętności praktyczne w szkole zawodowej (N = 129)	201
Wykres 71. Wsparcie w planowaniu ścieżki kariery (N = 129)	201
Wykres 72. Ocena korzyści z wyboru szkoły zawodowej (N = 129).....	202
Wykres 73. Ocena zdobytego doświadczenie w szkole zawodowej (N = 129)	202
Wykres 74. Ocena promocji wyboru szkoły (N = 129).....	203
Wykres 75. Wola polecenia szkoły zawodowej (N = 129).....	204
Wykres 76. Zwiększenie dostępności informacji o szkołach zawodowych (N = 129)	204
Wykres 77. Edukacja zawodowa w szkole podstawowej, a wola wyboru szkoły o tym profilu zawodowym (N = 129)	206
Wykres 78. Wola promowania wyboru szkoły zawodowej (N = 129).....	207
Wykres 79. Wola dalszej edukacji na profilu związanym z ukończonym kierunkiem (N = 129)	207

WYKAZ RYSUNKÓW

Rysunek 1. Liczba studentów na świecie w ostatnich 125 latach na tle krzywej wzrostu światowego dochodu brutto PKB.....	122
---	-----

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

Dzień dobry. Nazywam się Filip Napierała i zwracam się z prośbą do Pani/Pana o wypełnienie poniższego kwestionariusza ankiety. Celem badania jest poznanie Pani/Pana opinii, spostrzeżeń w zakresie tematu wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym.

Wybraną odpowiedź proszę zaznaczać poprzez postawienie znaku „X” w odpowiednim miejscu lub uzupełnić tekstem. Można udzielać więcej niż 1 odpowiedzi.

Badania są anonimowe, a wyniki badań wykorzystane będą wyłącznie w celach naukowych.

Przewidywany czas wypełnienia kwestionariusza wynosi od 15 minut do 20 minut. Dziękuję za udział w badaniach.

1. Jakie informacje Pani/Pan posiadała/posiadał na temat różnych ścieżek kształcenia zawodowego przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym?
 - a) Posiadałem/posiadałam pełną wiedzę na ten temat.
 - b) Znałem/znałam tylko część możliwości kształcenia zawodowego.
 - c) Nie byłem/byłam świadomy/świadoma różnorodności ścieżek kształcenia zawodowego.
2. Czy Pani/Pan była/był świadoma/świadomy różnic pomiędzy kształceniem zawodowym a ogólnym?
 - a) Tak, byłem/byłam bardzo świadomy/świadoma.
 - b) Raczej tak, znałem/znałam pewne różnice.
 - c) Nie, nie zdawałem/zdawałam sobie sprawy z istotnych różnic.
3. Skąd Pani/Pan czerpała/czerpał informacje na temat różnych zawodów i możliwości kształcenia zawodowego?
 - a) Z programów orientacji zawodowej w szkole.
 - b) Ze spotkań z doradcą zawodowym.
 - c) Z Internetu, mediów społecznościowych, lub innych źródeł online.
 - d) Z YouTube
 - e) Ze spotkań organizowanych przez szkoły zawodowe, np. Drzwi Otwarte lub Targi Edukacyjne

- f) Z rozmów z rodziną, przyjaciółmi lub osobami z otoczenia.
 - g) Inne, proszę wymienić jakie:
4. Czy Pani/Pan posiadała/posiadał dostęp do poradnictwa zawodowego lub doradztwa edukacyjnego przed podjęciem decyzji o szkole ponadpodstawowej?
- a) Tak, miałem/miałam dostęp i skorzystałem/skorzystałam.
 - b) Tak, ale nie skorzystałem/skorzystałam.
 - c) Nie, nie miałem/miałam takiej możliwości.

Jeżeli odpowiedź była twierdząca, podaj proszę jakie to było poradnictwo:.....

5. Jakie czynniki wpłynęły na Pani/Pana decyzję o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym?
- a) Zainteresowania zawodowe.
 - b) Perspektywy rozwoju zawodowego.
 - c) Perspektywa wysokich zarobków.
 - d) Porady rodziny i przyjaciół.
 - e) Decyzja rodziców.
 - f) Odległość od miejsca zamieszkania
 - g) Tradycje rodzinne
 - h) Ogólnie panujący trend
 - i) Inne, proszę podać:
6. Czy Pani/Pana rodzina była zaangażowana w Pani/Pana decyzję o wyborze ścieżki kształcenia zawodowego?
- a) Tak, byli bardzo zaangażowani.
 - b) Tak, byli zaangażowani w pewnym stopniu.
 - c) Nie, moja rodzina nie miała wpływu na tę decyzję.
7. Czy Pani/Pan uważa, że Pani/Pana wiedza na temat kształcenia zawodowego była wystarczająca przed podjęciem decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej?
- a) Tak, byłem/byłam bardzo dobrze poinformowany/poinformowana.
 - b) Nie, czułem/czułam się niepewny/niepewna wielu kwestii.
 - c) Inne, proszę podać:

8. Czy Pani/Pana doświadczenia związane z kształceniem zawodowym są zgodne z Pani/Pana oczekiwaniami przed rozpoczęciem nauki w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym?
- a) Tak, są zgodne z moimi oczekiwaniami.
 - b) Nie, nie spełniają moich oczekiwań.
 - c) Inne, proszę podać:
9. Jakie informacje Pani/Pan posiadała/posiadał na temat charakterystyki wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym?
- a) Posiadałem/posiadałam szczegółową wiedzę na ten temat.
 - b) Znałem/znałam podstawowe informacje o wybranym zawodzie.
 - c) Nie miałem/miałam żadnej wiedzy na ten temat.
 - d) Inne, proszę podać:
10. Skąd Pani/Pan czerpała/czerpał informacje na temat charakterystyki wybranego zawodu?
- a) Z programów orientacji zawodowej w szkole (np. rozmowy z psychologiem lub pedagogiem szkolnym).
 - b) Z praktyk zawodowych lub staży.
 - c) Z rozmów z osobami pracującymi w danym zawodzie.
 - d) Z Internetu, mediów społecznościowych, lub innych źródeł online.
 - e) Z You Tube.
 - f) Z akcji promocyjnych organizowanych przez szkoły zawodowe, np. Drzwi Otwarte lub Targi Edukacyjne.
 - g) Inne, proszę podać:
11. Czy ktoś z Pani/Pana rodziny pracuje w wybranym zawodzie?
- a) Tak, ktoś z mojej rodziny pracuje w tym zawodzie.
 - b) Nie, nikt z mojej rodziny nie pracuje w tym zawodzie.
12. Czy Pani/Pan miała/miał okazję zapoznać się z planem kształcenia i wymaganiami dotyczącymi wybranego zawodu przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej?
- a) Tak, byłem/byłam dobrze poinformowany/poinformowana na ten temat.
 - b) Tak, ale wiedziałem/wiedziałam niewiele.
 - c) Nie, nie miałem/miałam takiej możliwości.

13. Czy Pani/Pana decyzja o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym była oparta na realistycznej ocenie wymagań i perspektyw zawodu?
- a) Tak, była oparta na realistycznej ocenie.
 - b) Nie, była bardziej oparta na emocjach i zainteresowaniach.
 - c) Inne, proszę podać:
14. Czy Pani/Pan wie, jakie są główne przedmioty i umiejętności wymagane na wybranym kierunku zawodowym?
- a) Tak, znam szczegóły programu na wybranym kierunku.
 - b) Znam ogólny zarys programu, ale nie wszystkie szczegóły.
 - c) Nie mam pojęcia, jakie są wymagania programowe na tym kierunku.
 - d) Inne, proszę podać:
15. Skąd Pani/Pan czerpała/czerpał informacje na temat programu kształcenia na wybranym kierunku zawodowym?
- a) Ze strony internetowej szkoły.
 - b) Z materiałów informacyjnych udostępnionych przez szkołę.
 - c) Z rozmów z nauczycielami lub doradcami edukacyjnymi.
 - d) Z własnych poszukiwań lub doświadczeń.
 - e) Z Internetu, mediów społecznościowych, lub innych źródeł online.
 - f) Z You Tube
 - g) Inne, proszę podać:
16. Czy Pani/Pan miała/miał okazję zapoznać się z planem nauczania oraz ofertą zajęć praktycznych na wybranym kierunku zawodowym przed aplikacją do szkoły ponadpodstawowej?
- a) Tak, miałem/miałam dostęp do tych informacji i zapoznałem/zapoznałam się z nimi.
 - b) Nie, nie miałem/miałam takiej możliwości.
 - c) Inne, proszę podać:
17. Czy Pani/Pan ma świadomość możliwości rozwoju zawodowego po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej na wybranym kierunku?
- a) Tak, znam różne ścieżki kariery po ukończeniu tej szkoły.
 - b) Mam pewne pojęcie, ale chciałbym/chciałabym dowiedzieć się więcej.
 - c) Nie mam pojęcia, jakie są możliwości rozwoju zawodowego po ukończeniu tej szkoły.

18. Czy Pani/Pan wie, jakie są wymagania praktyczne lub stażowe na wybranym kierunku zawodowym?
- a) Tak, jestem świadomy/świadoma wymagań praktycznych lub stażowych.
 - b) Mam pewne pojęcie, ale chciałbym/chciałabym uzyskać więcej informacji.
 - c) Nie mam pojęcia, jakie są wymagania praktyczne lub stażowe na tym kierunku.
 - d) Inne, proszę podać:
19. Czy Pani/Pana decyzja o wyborze tego kierunku zawodowego była oparta na pełnej wiedzy na temat programu kształcenia?
- a) Tak, była oparta na pełnej wiedzy.
 - b) Nie do końca, była bardziej oparta na zainteresowaniach lub sugestiach innych osób.
 - c) Inne, proszę podać:
20. Czy uważa Pani/Pan, że informacje o programie kształcenia na wybranym kierunku zawodowym były dostępne i klarowne?
- a) Tak, informacje były dostępne i klarowne.
 - b) Nie do końca, czułem/czułam pewne braki w dostępnych informacjach.
21. Skąd Pani/Pan dowiedziała/dowiedział się o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym?
- a) Ze spotkań z doradcą zawodowym w szkole.
 - b) Z prezentacji szkół średnich na targach edukacyjnych.
 - c) Dni otwarte szkoły
 - d) Z informacji przekazanych przez nauczycieli w szkole podstawowej.
 - e) Od rodziców
 - f) Od rodziny, przyjaciół lub znajomych.
 - g) Z własnych poszukiwań informacji w Internecie lub innych mediach, w tym społecznościowych.
 - h) Z You Tube
 - i) Z reklamy szkoły: (baner, Radio, Internet, ulotki, plakat, gazeta lokalna itp.)

Baner	Radio	Internet	Ulotki	Plakat	Gazeta	Inne

- j) Inne, proszę podaj jakie:

22. Czy Pani/Pan otrzymała/otrzymał dostęp do materiałów informacyjnych na temat szkół średnich o profilu zawodowym?
- a) Tak, otrzymałem/otrzymałam materiały informacyjne.
 - b) Nie, nie otrzymałem/otrzymałam takich materiałów.
 - c) Inne, proszę podać:
23. Czy ktoś z Pani/Pana rodziny lub znajomych studiował lub pracuje w zawodzie związanym z wybranym profilem szkoły średniej?
- a) Tak, ktoś z mojej rodziny lub znajomych studiował lub pracuje w takim zawodzie.
 - b) Nie, nikt z mojej rodziny lub znajomych nie ma doświadczenia w tym zawodzie.
24. Czy Pani/Pan miała/miał okazję odwiedzić szkołę średnią o profilu zawodowym przed podjęciem decyzji o wyborze?
- a) Tak, odwiedziłem/odwiedziłam kilka szkół średnich tego typu.
 - b) Tak, ale odwiedziłem/odwiedziłam tylko jedną szkołę.
 - c) Nie, nie miałem/miałam okazji odwiedzić żadnej szkoły średniej o profilu zawodowym.
25. Czy Pani/Pana szkoła podstawowa organizowała spotkania informacyjne dotyczące wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym?
- a) Tak, organizowano takie spotkania.
 - b) Nie, w mojej szkole podstawowej nie organizowano takich spotkań.
 - c) Inne, proszę podać jakie:
26. Czy Pani/Pan uważa, że informacje o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym były dostępne i klarowne?
- a) Tak, były dostępne i klarowne.
 - b) Nie, czułem/czułam pewne braki w dostępnych informacjach.
 - c) Inne, proszę podać:
27. Jakie źródło doradztwa Pani/Pan wykorzystała/wykorzystał w procesie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym?
- a) Spotkania z doradcą zawodowym w szkole.
 - b) Prezentacje szkół średnich na Targach Edukacyjnych.
 - c) Informacje przekazane przez nauczycieli w szkole podstawowej.
 - d) Porady rodziców.
 - e) Porady rodziny, przyjaciół lub znajomych.

- f) Własne poszukiwania informacji w Internecie lub innych mediach.
- g) You Tube
- h) Inne, proszę podaj jakie:

28. Czy Pani/Pan uczestniczyła/uczestniczył w programach orientacji zawodowej przed wyborem szkoły średniej o profilu zawodowym?

- a) Tak, uczestniczyłem/uczestniczyłam i uważam, że było to pomocne.
- b) Tak, ale nie było to dla mnie zbyt pomocne.
- c) Nie, nie miałem/miałam takiej możliwości.
- d) Inne, proszę podać:

29. Czy Pani/Pan uważa, że otrzymała/otrzymał wystarczające wsparcie i doradztwo w procesie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym?

- a) Tak, uważam, że otrzymałem/otrzymałam wystarczające wsparcie.
- b) Nie, czułem/czułam brak wsparcia i doradztwa.

30. Jak Pani/Pan ocenia swoje doświadczenia związane z lekcjami zawodowymi w szkole średniej o profilu zawodowym? (1 – bardzo negatywnie, 10 – bardzo pozytywnie)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

31. Jak Pani/Pan ocenia atmosferę w szkole średniej o profilu zawodowym? (1 – bardzo negatywnie, 10 – bardzo pozytywnie)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

32. Jak Pani/Pan ocenia atmosferę w klasie podczas lekcji zawodowych? (1 – bardzo negatywnie, 10 – bardzo pozytywnie)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

33. Czy Pani/Pan czuła/czuł się wsparcie ze strony nauczycieli podczas nauki w szkole średniej o profilu zawodowym? (1 – bardzo słabo, 10 – bardzo mocno)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

34. Czy było dla Pani/Pana łatwe znalezienie pomocy lub wsparcia w trudnych sytuacjach podczas nauki w szkole średniej o profilu zawodowym? (1 – bardzo trudno, 10 – bardzo łatwo)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

35. Czy Pani/Pan czuła/czuł się akceptowana/akceptowany i szanowana/szanowany przez kolegów w szkole średniej o profilu zawodowym? (1 – bardzo słabo, 10 – bardzo mocno)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

36. Czy Pani/Pan czuła/czuł się akceptowana/akceptowany i szanowana/szanowany przez nauczycieli w szkole średniej o profilu zawodowym? (1 – bardzo słabo, 10 – bardzo mocno)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

37. Niech Pani/Pan oceni, jak promocja wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym jest wystarczająca? (1 – zdecydowanie **nie** wystarczająca, 10 – zdecydowanie wystarczająca)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

38. Czy Pani/Pan byłaby/byłby skłonna/skłonny polecić szkołę średnią o profilu zawodowym znajomym lub rodzinie?

- a) Tak, zdecydowanie
- b) Tak, ale z pewnymi zastrzeżeniami
- c) Nie

39. Co Pani/Pana zdaniem można zrobić, aby promować wybór szkoły średniej o profilu zawodowym?

- a) Organizować dni otwarte dla uczniów i rodziców
- b) Organizować spotkania informacyjne z przedstawicielami szkół i absolwentami
- c) Współpracować z lokalnymi firmami i przemysłem w ramach programów praktyk zawodowych

- d) Rozpowszechniać informacje o osiągnięciach uczniów i sukcesach absolwentów
- e) Rozwijać kampanie promocyjne w mediach społecznościowych i tradycyjnych
- f) Inne (proszę podać):

40. Niech Pani/Pan oceni, jak wcześniejsza edukacja zawodowa lub program praktyk zawodowych w szkołach podstawowych mogą zachęcić uczniów do wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym? (1 – bardzo zniechęca, 10 – bardzo zachęca)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

41. Czy Pani/Pan uważa, że należy zwiększyć dostępność informacji o szkołach średnich o profilu zawodowym dla uczniów i ich rodziców?

- a) Tak
- b) Nie
- c) Trudno powiedzieć

42. Czy Pani/Pan ma jakieś inne sugestie lub pomysły na promowanie wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym?

- a) Tak, proszę podać sugestie:
- b) Nie

43. Jak Pani/Pan ocenia swoją decyzję o wyborze szkoły średniej o profilu zawodowym? (1 – bardzo źle, 10 – bardzo dobrze)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

44. Niech Pani/Pan oceni, jak wybór szkoły średniej o profilu zawodowym dobrze przygotował cię do wejścia na rynek pracy lub dalszej edukacji? (1 – bardzo źle, 10 – bardzo dobrze)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

45. Czy program nauczania w szkole średniej o profilu zawodowym był zgodny z Pani/Pana oczekiwaniami i potrzebami?

- a) Tak, w pełni spełnił moje oczekiwania
- b) Tak, ale są pewne obszary, które można było ulepszyć
- c) Nie, nie spełnił moich oczekiwań

46. Czy Pani/Pan uważa, że szkoła średnia o profilu zawodowym zapewniła Pani/Panu odpowiednie umiejętności praktyczne w wybranym zawodzie? (1 – zdecydowanie nie, 10 – zdecydowanie tak)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

47. Czy szkoła średnia o profilu zawodowym zapewniła Pani/Panu wystarczającą pomoc i wsparcie w planowaniu Pani/Pana ścieżki kariery?

- a) Tak, otrzymałem/otrzymałam wystarczającą pomoc i wsparcie
- b) Tak, ale mogło być to lepiej zorganizowane
- c) Nie, brakowało mi pomocy i wsparcia w planowaniu mojej ścieżki kariery

48. Niech Pani/Pan oceni, jak wybór szkoły średniej o profilu zawodowym był korzystny dla Pani/Pana rozwoju osobistego i zawodowego? (1 – zdecydowanie nie, 10 – zdecydowanie tak)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

49. Czy Pani/Pan jest zadowolona/zadowolony ze swojego doświadczenia w szkole średniej o profilu zawodowym? (1 – zdecydowanie nie, 10 – zdecydowanie tak)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

50. Czy Pani/Pan planuje dalszą edukację o profilu związanym z ukończonym kierunkiem?

- a) Tak, zamierzam
- b) Nie, nie zamierzam

Pytania metrykalne

1. Proszę podać swoją płeć
 - a) Mężczyzna
 - b) Kobieta
2. Z jakiej wielkości miejscowości Pani/Pan pochodzi:
 - a) Wieś
 - b) Miasto do 50 tys.
 - c) Miasto od 50 tys. do 150 tys.
 - d) Miasto od 150 tys. do 500 tys.
 - e) Miasto powyżej 500 tys.
3. Jaki rodzaj szkoły Pani/Pan ukończyła/ukończył?
 - a) Technikum
 - b) Szkoła branżowa I stopnia
 - c) Szkoła branżowa II stopnia

4. Proszę zaznaczyć swoje zainteresowania:
- a) Sport
 - b) Komputery
 - c) Elektronika
 - d) Muzyka
 - e) Film
 - f) Książka
 - g) Majsterkowanie
 - h) Motoryzacja
 - i) Inne, proszę wymienić jakie:
5. Proszę określić status Pani/Pana rodziny:
- a) Rodzina pełna (rodzice i dzieci)
 - b) Matka samotnie wychowująca dzieci
 - c) Ojciec samotnie wychowujący dzieci
 - d) Inny skład rodziny (np. matka lub ojciec wychowują dzieci z partnerem, który nie jest biologicznym rodzicem)
 - e) Rodzina zastępcza
 - f) Inne (proszę podać jakie, np. sierota):
6. Proszę ocenić warunki materialne Pani/Pana rodziny:
- a) Bardzo dobre
 - b) Dobre
 - c) Wystarczające
 - d) Złe
 - e) Korzystamy z pomocy zewnętrznej
7. Proszę podać aktualny/planowany status społeczny po ukończeniu szkoły:
- a) Uczeń (np. szkoła branżowa II stopnia)
 - b) Uczestnik specjalistycznych kursów
 - c) Student
 - d) Pracownik
 - e) Własna działalność

DYSPOZYCJE DO WYWIADU

Dzień dobry. Nazywam się Filip Napierała i zwracam się z prośbą do Pani/Pana o udział w wywiadzie. Celem badania jest poznanie Pani/Pana opinii, spostrzeżeń w zakresie tematu wyboru przez uczniów szkoły średniej o profilu zawodowym. Proszę o szczerą i szczegółową odpowiedź na wszystkie pytania. Badania są anonimowe, a wyniki badań wykorzystane będą wyłącznie w celach naukowych. Przewidywany czas rozmowy wynosi od 15 minut do 30 minut. Dziękuję za udział w badaniach.

Pytania wstępne – metryczne

1. Ile lat ma Pan/Pani doświadczenia zawodowego jako nauczyciel/nauczyciel w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym?
2. Jakich/jakiego przedmiotów w ogóle/przedmiotu Pan/Pani uczy w szkole ponadpodstawowej o profilu zawodowym?

Pytania do wywiadu:

1. Jakie są główne obszary charakteryzujące wiedzę młodego człowieka na temat wybranego zawodu podczas aplikowania do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym?
2. Czy zauważa Pan/Pani jakiegokolwiek zmiany w wiedzy młodych ludzi na temat kształcenia zawodowego w momencie aplikacji do szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym?
3. Jakie czynniki najczęściej oddziałują na wybór szkoły średniej o profilu zawodowym przez absolwentów według Pani/Pana doświadczenia?
4. Skąd, według Pana/Pani, młodzież czerpie informacje o możliwościach wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym?
5. Jakie źródła doradztwa najczęściej wykorzystują młodzi ludzie przy podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły średniej o profilu zawodowym?
6. Jakie opinie mają uczniowie na temat okresu nauki w szkole średniej o profilu zawodowym? Czy są zadowoleni z lekcji zawodowych oraz atmosfery w szkole i klasie? Jak jest ich aktywność?
7. Jakie ma Pan/Pani sugestie i propozycje w zakresie promocji wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym?
8. Jaka jest ogólna ocena wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów, którzy mieli Pan/Pani okazję nauczać? Czy zauważa Pan/Pani jakieś dominujące tendencje czy opinie?

STRESZCZENIE

Niniejsza rozprawa doktorska podejmuje temat *Wybór szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów*, który stanowi istotne zagadnienie w dziedzinie nauk społecznych na kierunku pedagogika.

Głównym celem pracy było zbadanie czynników wyboru szkoły średniej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów. Praca wpisuje się w aktualne kierunki badań i potrzeby praktyki zawodowej, stanowiąc odpowiedź na rosnące zapotrzebowanie na zrozumienie procesów decyzyjnych młodzieży, diagnozowanie skuteczności doradztwa zawodowego, powiązania edukacji zawodowej z rynkiem pracy oraz wpieranie polityki edukacyjnej.

W ramach badań przeprowadzono szczegółową analizę czynników oddziałujących na wybór szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym z perspektywy absolwentów. Zastosowano metody ilościowe (kwestionariusz ankiety) oraz jakościowe (wywiady z nauczycielami). Przeprowadzone badania miały charakter paradygmatu pozytywistycznego i zostały zrealizowane w okresie kwiecień – maj 2024 roku.

Zgromadzony materiał badawczy objął 129 uczniów uczęszczających do szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym, które znajdowały się w Poznaniu, co pozwoliło na wyciągnięcie wniosków o wysokim poziomie uogólnienia. Wyniki analiz wykazały, że uczniowie podejmowali decyzję o wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym kierując się opinią innych osób. Badania pokazały, że istnieje duży problem z poziomem zasobu wiedzy wśród młodych ludzi na temat możliwości oferowanych przez system edukacji w Polsce oraz na temat wybieranych przez nich zawodów. W trakcie badań wyszło, że obecnie doradztwo zawodowe nie cieszy się popularnością wśród uczniów, co głównie jest skutkiem niskiego poziomu jego prowadzenia w szkołach podstawowych. Pozytywnym zjawiskiem było to, że większość badanych posiadała chociaż częściową wiedzę na temat planu kształcenia. Jeżeli chodzi o same czynniki, które badani wskazywali jako najistotniejsze przy wyborze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym, to dominowały zainteresowania zawodowe (blisko 59%), perspektywy rozwoju zawodowego (ok. 50%) oraz perspektywa wysokich zarobków (prawie 39%).

Znaczenie przeprowadzonych badań przejawia się zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Z jednej strony praca wzbogaca istniejący dorobek naukowy w zakresie pedagogiki, z drugiej zaś – stanowi potencjalną podstawę do

opracowania nowych standardów stosowanych przy rekrutacji do szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym oraz poprawy metod promowania tychże szkół.

Podsumowując, niniejsza rozprawa dostarcza istotnych przesłanek dla pedagogów, psychologów, nauczycieli, pozwalając na bardziej świadome i skuteczne podejmowanie decyzji w zakresie promowania szkół ponadpodstawowych o profilu zawodowym. Jednocześnie wskazuje na potrzebę kontynuacji badań w kierunku czynników oddziałujących na wybór danej placówki edukacyjnej na dowolnym poziomie edukacji, co może przyczynić się do dalszego rozwoju omawianej dziedziny.

Słowa kluczowe: Kształcenie zawodowe, determinanty wyboru szkoły średniej, absolwent, pojęcie roli, Koncepcja Trzeciej fali, Technopol, pragmatyzm, teoria racjonalnego wyboru

ABSTRACT

This doctoral dissertation addresses the topic *The Choice of Vocational Secondary School from the Perspective of Graduates*, which constitutes a significant issue within the field of social sciences, particularly in the discipline of pedagogy.

The main objective of the study was to examine the factors influencing the choice of vocational secondary schools from the graduates' perspective. The dissertation aligns with current research directions and practical needs, responding to the growing demand for understanding the decision-making processes of young people, assessing the effectiveness of career guidance, linking vocational education with the labor market, and supporting educational policy.

The research involved a detailed analysis of the factors influencing the choice of vocational secondary schools, based on the opinions of graduates. Both quantitative methods (a questionnaire survey) and qualitative methods (interviews with teachers) were applied. The study followed a positivist research paradigm and was conducted between April and May 2024.

The collected research material covered 129 students attending vocational secondary schools in the city of Poznań, which enabled the formulation of highly generalizable conclusions. The results showed that students often made decisions about school choice based on the opinions of others. The study revealed a significant problem regarding the lack of knowledge among young people about the opportunities offered by the Polish education system and about the professions they chose. The research also indicated that career counseling is currently not popular among students, mainly due to its insufficient implementation at the primary school level. A particularly positive aspect of the findings was that most respondents demonstrated at least partial knowledge of their educational path.

In terms of the key factors influencing the choice of vocational secondary school, the most frequently indicated were professional interests (nearly 59%), career development prospects (approximately 50%) and the potential for substantial income (almost 39%).

This research holds importance on both theoretical and practical levels. From a theoretical perspective, the dissertation adds to the academic discourse in the field of pedagogy.; on the other hand, it offers a potential basis for developing new standards in the recruitment process for vocational secondary schools and improving the methods of promoting such schools.

In conclusion, this dissertation provides important insights for educators, psychologists, and teachers, enabling more informed and effective decision-making in the promotion of vocational secondary schools. At the same time, it highlights the need for continued research into the factors influencing the choice of educational institutions at various levels, which may contribute to the further development of the field.

Keywords: Vocational education, determinants of high school choice, graduate, role concept, Third Wave Concept, Technopoly, pragmatism, rational choice theory